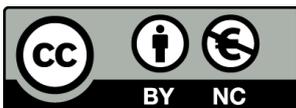


UNA APROXIMACIÓ HOLÍSTICA A L'EDUCACIÓ.  
ESTUDI DE CAS

**Anna Pujol i Costa**



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial licence



TESI DOCTORAL

---

# Una aproximació holística a l'educació. Estudi de cas

**Anna Pujol i Costa**

Maig de 2022

PROGRAMA DE DOCTORAT EN EDUCACIÓ

Dirigida per:

**Dr. Jordi Feu Gelis**

“Només els mestres que hagin aconseguit en el seu desenvolupament individual una relativa llibertat d’acció, pensament i imaginació seran capaços de fer créixer la mateixa llibertat en els seus alumnes.”

“Només éssers humans lliures poden educar persones cap a la llibertat.”  
(Reio Wilenius , 1990)

“Educar és un curar dolç i tendre, curar és un educar dramàtic.”  
(Paracels, segle XV)



*Dedicada als amants de la*

*veritat*

*belleza*

*bondat*

## Agraïments

Són moltes les persones a les quals dec haver pogut fer aquesta tesi:

En primer lloc, als meus pares. Al meu pare, per insistir que fos Doctora i malauradament no ho podrà veure, a la meva mare per no insistir gens i deixar fer i per haver-me llegat el gust per la polidesa i el treball ben fet.

A les meves germanes Maria Teresa i Ester que, potser sense saber-ho, són les inspiradores reals del contingut d'aquesta tesi; als meus germans Manel i Dani per aportar elements pràctics per a la seva realització.

Als meus fills, Jan i Biel, que han viscut durant anys com la seva mare feia una tesi que no acabava mai i m'han esperonat a fer-la; a en Xavier, per encomanar-nos el sentit de la bellesa que portava a les venes.

A les meves amigues Núria, Rosa i M. Àngels, que en les llargues caminades per la Garrotxa han resistit amb elegància les queixes d'un procés interminable.

Haig de fer una menció especial a la meva estimada companya i amiga Montse Moix, un àngel caigut del cel en el moment adequat; també a l'Ignasi Vila, sense el suport del qual, hauria estat impossible arribar fins aquí, a la Concepció Ferrés pel seu suport en la metodologia d'anàlisi, a la Yolanda per l'ajuda en la traducció de l'alemany del llibre de Seefried, a en Miquel per haver-me ajudat en les filmacions. A la Maria Rosa per haver col·laborat en la traducció a l'anglès de l'abstract. Dels qui he rebut un especial recolzament han estat en Martí Prat i Lluís Romaní, del Cercle de Pedagogia Waldorf de Catalunya, amb els quals hem fet un trajecte compartit i ben acompanyat.

Ara bé, sense la inestimable ajuda de la Stella, la Claudia, la Maria, la Mercè... les mestres de l'Escola Font que em van deixar "treure el nas" en un projecte que s'iniciava i que no se sabia com acabaria, res hauria estat possible. Una barreja de "casualitat" i destí es van unir per iniciar aquest projecte de recerca, elles van vèncer els recels i les reticències i em van deixar "mirar" sense por i també als pares i mares valents i valentes que van iniciar l'aventura de crear una nova escola junt amb els i les mestres ; però a qui dec realment la tesi és als infants que van començar el projecte i jo amb ells la tesi quan tenien 5 anys i ara ja són adolescents. El meu agraïment més profund a l'Arnau, en Guillem, l'Aina, l'Albert i en Pau.

Agrair també que, en l'últim tram de la tesi, tingués un "room mate" a casa meva, en Jose, que va aparèixer i que, quan res no quadrava, ha estat d'una gran ajuda i "s'ha guanyat les ales". I finalment, agrair de cor l'amabilitat de la Maria Pallisera que ha confiat fins l'últim moment que això ho acabaria i a en Jordi Feu, que ha sabut mantenir la confiança amb volgudes dosis de paciència i bon discerniment intel·lectual. També a la Maica, companya i amiga del Departament de Filologia, suport ideològic inestimable; a la Jordina Bartomeus per la seva sensibilitat amb la maquetació final i a la Victòria Ricart per a la revisió lingüística.

## Resum

La tesi que es presenta aporta una aproximació holística a l'educació. Parteix de la idea que hi ha un paradigma, diferent al paradigma convencional, que es proposa educar la persona en la seva globalitat, incloent-hi la dimensió espiritual de l'ésser humà.

En primer lloc, es fa un repàs als antecedents d'aquesta concepció que té els seus orígens en la "filosofia perenne" i en les tradicions grega i oriental del coneixement. "Educere" seria la clau: extreure el potencial que hi ha dins de cada persona, i la "maièutica"- l'art d'extreure i actualitzar el propi potencial. Es contemplen també les concepcions actuals en Psicologia de l'educació i les aportacions de la neuroeducació més rellevants. S'aprofundeix en la mirada de la Pedagogia Waldorf com una concepció holística de l'educació.

La tesi es centra en una investigació etnogràfica realitzada a l'escola "La Font" de Vic (Osona-Catalunya), creada l'any 2011. Es fa un seguiment del recorregut d'aquesta escola i es realitza un estudi longitudinal de cinc infants (quatre nens i una nena), des de 1r fins a 6è d'Educació Primària i es valoren els resultats en acabar l'educació Secundària.

S'analitzen les fonts de recollida d'informació a través d'entrevistes, observacions directes per mitjà de notes de camp, gravacions audiovisuals, qüestionaris i documentació variada. La metodologia utilitzada ha estat, en bona part, l'etnografia educativa a través dels sis anys d'escola primària.

Els resultats mostren que l'Escola "La Font" aplica la filosofia Waldorf i que els infants que han seguit l'escolarització Waldorf assoleixen bé les competències oficials i s'adapten sense problemes a l'Educació Secundària convencional. Destaquen alguns trets com bones habilitats comunicatives, valors socials, bons hàbits d'autonomia personal i cert grau d'autoconsciència.

L'estudi parteix del fet que hi ha poca investigació en relació a la Pedagogia Waldorf, per tant es té la certesa que convenen estudis que aportin resultats de cara a obrir noves línies d'investigació.

**Paraules clau:** autoconsciència, holística, etnografia educativa, pedagogia Waldorf, estudi longitudinal.

## Resumen

La tesis que se presenta aporta una aproximación holística a la educación. Se basa en la idea de que hay un paradigma, diferente al paradigma convencional, que se propone educar a la persona en su totalidad, incluyendo la dimensión espiritual del ser humano.

En primer lugar, se hace una revisión a los antecedentes de esta concepción que tiene sus orígenes en la “filosofía perenne” y en las tradiciones griega y oriental del conocimiento. “Educere” sería la clave: extraer el potencial que hay dentro de cada persona, y la “mayéutica”-el arte de extraer y actualizar el potencial de cada uno. Se contemplan también las concepciones actuales en Psicología de la educación y las aportaciones más relevantes de la neuroeducación. Se profundiza en la mirada de la Pedagogía Waldorf como una concepción holística de la educación.

La tesis se centra en una investigación etnográfica realizada en la escuela “La Font” de Vic (Osona-Catalunya), creada el año 2011. Se hace un seguimiento del recorrido de esta escuela y se realiza un estudio longitudinal de cinco alumnos (cuatro niños y una niña), desde 1º hasta 6º de Educación Primaria y se valoran los resultados al acabar la Educación Secundaria.

Se analizan las fuentes de recogida de información a través de entrevistas, observaciones directas por medio de notas de campo, grabaciones audiovisuales, cuestionarios y documentación variada. La metodología utilizada ha sido la etnografía educativa a través de los seis años de escuela primaria.

Los resultados muestran que la Escuela “La Font” aplica la filosofía Waldorf y que los niños y niñas que han seguido la escolarización Waldorf adquieren las competencias oficiales y se adaptan sin problemas a la Educación Secundaria convencional. Destacan algunos aspectos como las buenas habilidades comunicativas, valores sociales, buenos hábitos de autonomía personal y cierto grado de autoconciencia.

El estudio parte del hecho de que hay poca investigación relacionada con la Pedagogía Waldorf, por tanto se tiene la certeza de que se precisan estudios que aporten resultados de cara a abrir nuevas líneas de investigación.

Palabras clave: autoconsciencia, holística, etnografía educativa, pedagogía Waldorf, estudio longitudinal.

## Abstract

This dissertation provides a holistic approach to education. It is based on the idea that there is a paradigm, different from the conventional paradigm, which aims to educate a person in his entirety, including the spiritual dimension of human beings.

Firstly, we reconsider the background of this conception, which was originated in the “Perennial philosophy” and the Greek and Oriental traditions of knowledge. “Educere” would be the key to achieve the full potential of one person, and the Maieutics- the art of achieving and updating the own potential. The current conceptions in Educational Psychology and the most relevant contributions of Neuroeducation are regarded. The present work deepens the Waldorf pedagogy as a holistic view of education.

This dissertation is also based on ethnographic research conducted in the school “La Font” that started in Vic (Osona-Catalonia) in 2011. The school is followed up and the study is carried out with the longitudinal study of five children (four boys and one girl), since 1st to 6th of Primary school. At the end of Secondary school, the results are evaluated.

The sources of information are analyzed through interviews, direct observation on keeping field notes, audiovisual recordings, questionnaires and related documents. The methodological approach used has been the educational ethnography during the six years of Primary school. The results show that the school “La Font” implements the Waldorf philosophy. Furthermore, kids who have followed the Waldorf education are able to achieve the formalized educational skills and adapt smoothly to the regular Secondary education. It is worth mentioning some features such as good communication skills, social values, good habits of personal autonomy and a certain level of self-awareness.

The study starts with the fact that the Waldorf Pedagogy has been scarcely researched, so we are certain that more investigation is necessary to provide findings in order to open new lines of research.

**Key words:** self-awareness, holistic, educational ethnography, Waldorf pedagogy, longitudinal study

## Índex

<b>1. Introducció i motivacions</b> .....	12
<b>2. Objectius i preguntes de recerca</b> .....	16
<b>3. Marc teòric</b> .....	18
3.1. Concepcions de l'educació .....	18
3.1.1. Antecedents i fonaments de la concepció holística de l'educació .....	18
3.1.2. Aportacions des de la Neurociència i la Neuroeducació .....	25
3.1.3. Paradigmes actuals en l'Educació. Des de la perspectiva ecològica al socioconstruccionisme. 29	
3.1.4. La teoria de les Intel·ligències Múltiples de Howard Gardner i les ments del futur .....	37
3.2. La Filosofia Waldorf i la relació amb Goethe. La marca Waldorf .....	47
3.2.1. Currículum Waldorf, currículum evolutiu. "Educar és un art i el mestre, un artista" .....	52
3.2.2. Ésser humà com a ens físic, anímic i espiritual .....	62
3.2.3. L'ésser humà i el seu procés de desenvolupament .....	64
3.2.4. Les etapes educatives en la Pedagogia Waldorf .....	69
3.2.5. La teoria dels sentits .....	70
3.2.6. El joc i la importància de l'educació artística .....	73
3.2.7. Els quatre temperaments .....	75
3.2.8. Tasca de l'escola. Aprendre a respirar. La importància del ritme .....	77
3.2.9. Lectura i escriptura .....	79
3.2.10. Eurítmia .....	81
3.2.11. Ser mestra o mestre a l'escola Waldorf .....	83
3.2.12. Pedagogia de suport .....	87
3.3. Estudis més rellevants realitzats en Pedagogia Waldorf .....	87
<b>4. Hipòtesis de la tesi</b> .....	91
<b>5. Marc metodològic</b> .....	93
5.1. Característiques de la recerca i enfocament metodològic .....	93
5.2. Context i participants .....	95
5.2.1. Context territorial .....	95
5.2.2. L'escola Waldorf de Vic .....	95
5.2.3. Les famílies .....	96
5.2.4. Els infants i les seves mestres. L'inici d'una aventura .....	97
5.2.5. La Investigadora .....	101
5.3. Instruments de recollida de dades i procediments .....	102
5.4. Criteris per a l'anàlisi de dades .....	105
5.4.1. Anàlisi de les dades observacionals .....	106
5.4.2. Anàlisi de les dades no-observacionals .....	111
<b>6. Buidatge i anàlisi de les dades</b> .....	113
6.1. Observacions d'aula [Ob] .....	114
6.1.1. Buidatge d'observacions de 1r de primària .....	114

6.1.2. Buidatge d'observacions de 3r de primària .....	116
6.1.3. Buidatge d'observacions de 4t de primària .....	118
6.2. Filmacions [Film] .....	120
6.2.1. Buidatge de la Filmació 1 .....	121
6.2.2. Buidatge de la Filmació 2 .....	123
6.2.3. Buidatge de la Filmació 3 .....	124
6.2.4. Buidatge de la filmació 4 .....	126
6.2.5. Buidatge de la filmació 5 .....	127
6.2.6. Buidatge de la filmació 6 .....	128
6.2.7. Buidatge de la Filmació 7 .....	130
6.3. Quaderns [QN] .....	132
6.3.1. Buidatge i valoració de quaderns .....	132
6.4. Informes dels nens i nenes [Inf M] .....	134
6.4.1. Mostra dels extractes d'alguns informes .....	135
6.5. Resultats de les proves de les competències bàsiques .....	138
6.6. Informació documental de l'escola [ID] .....	141
6.6.1. Exemple de currículum de l'Escola La Font (2019) .....	141
6.6.2. Projecte Educatiu del Centre "La Font" (annex num. 2) .....	142
6.6.3. Exemple de programació setmanal (5è curs) .....	143
6.6.4. Dossier per a les famílies .....	143
6.6.5. Distribució de períodes per trimestres (exemple de 3a i 4a classe) .....	143
6.6.6. Catàleg de material pedagògic (amb materials específics de la pedagogia Waldorf i materials per al joc simbòlic i lliure) .....	144
6.6.7. Model de Formació en Pedagogia Waldorf .....	144
6.7. Entrevistes a les famílies [EF] .....	145
6.7.1. Buidatge i anàlisi del contingut de les entrevistes amb les famílies .....	145
6.8. Entrevistes al professors i professores de secundària [EP] .....	146
6.8.1. Buidatge i anàlisi dels continguts de les entrevistes amb els professors/es de secundària .....	146
6.9. Entrevistes als nois i noia [EN] .....	147
6.10. Qüestionaris als mestres de l'Escola La Font (Quest MW) .....	149
6.10.1. Mostra de respostes .....	149
<b>7. Interpretació dels resultats i discussió .....</b>	<b>154</b>
<b>8. Reflexions finals i conclusions .....</b>	<b>191</b>
<b>9. Referències bibliogràfiques .....</b>	<b>201</b>
<b>10. Annexos .....</b>	<b>209</b>

## Llistat de figures

Figura 3.1 Autors clau en la història del discurs pel desenvolupament humà. Extret de Thomas Armstrong (2006) .....	19
Fig. 3.2 Contextos de desenvolupament (Barron, 2006).....	33
Figura 3.3 - Exemple de currículum de l'Escola Steiner, de Lausana (Suïssa) .....	55
Figura 3.4 – Diagrama dels sentits humans segons l'Antroposofia. Font: Michael Seefried (2018). Adaptació al català: Yolanda Pérez .....	72
Figura 3.5 - Variacions del ritme respiratori segons les emocions (Kranich 2000, p. 193).....	77
Figura A- Exemple d'aplicació de l'Eina d'anàlisi de seqüències partint de les dades observacionals de la Taula 5.2.....	107
Figura B - Eina d'anàlisi de seqüències dissenyada per Simarro, Couso i Pintó (2013).....	108

## Llistat de taules

Taula 3.1 – Finestres d'oportunitat de les intel·ligències múltiples, segons Antunes (2002) ..	41
Taula 3.2 – Vuit maneres d'aprendre. Armstrong (2006).....	42
Taula 3.3 – Formes d'ensenyar des de la teoria de les intel·ligències múltiples. Armstrong (2006).....	43
Taula 3.4 – Exemple de currículum vertical. Rawson (2000).....	61
Taula 4.1 – Objectius, preguntes investigables i hipòtesis.....	91
Taula 5.1 - Dades recollides i la seva distribució temporal .....	105
Taula 5.2 - Exemple d'utilització de la <i>Taula de recull de dades</i> per visualitzar la seqüència d'activitats d'aula .....	106
Taula 5.3– Anàlisi dels informes escolars .....	111
Taula 6.1 – Codificació en relació a la tipologia de dades recollides .....	113
Taula 6.2 – Recull de dades de Primer de primària.....	114
Taula 6.3 – Eina d'anàlisi de les observacions de Primer de primària.....	115
Taula 6.4 – Recull de dades de Tercer de primària .....	116
Taula 6.5 – Eina d'anàlisi de les observacions de Tercer de primària .....	117
Taula 6.6 – Recull de dades d'observacions de Quart de primària .....	118
Taula 6.7 – Eina d'anàlisi de les observacions de Quart de primària .....	119
Taula 6.8 – Quadre resum de les filmacions .....	120
Taula 6.9 – Recull de dades de la filmació de Primer de primària .....	121

Taula 6.10 – Eina d’anàlisi de la filmació 1 .....	122
Taula 6.11 – Recull de dades de la filmació 2. Quart de primària.....	123
Taula 6.12 – Eina d’anàlisi de la filmació 2 .....	124
Taula 6.13 – Recull de dades de la filmació 3. Quart de primària.....	124
Taula 6.14 – Eina d’anàlisi de la filmació 3 .....	125
Taula 6.15 – Recull de dades de la filmació 4. Quart primària.....	126
Taula 6.16 – Eina d’anàlisi de la filmació 4 .....	126
Taula 6.17 – Recull de dades de la filmació 5. Sisè de primària.....	127
Taula 6.18 – Eina d’anàlisi de la filmació 5 .....	128
Taula 6.19 – Recull de dades de la filmació 6. Tercer de primària.....	128
Taula 6.20 – Eina d’anàlisi de la filmació 6 .....	130
Taula 6.21 – Recull de dades de la filmació 7. Quart de primària.....	130
Taula 6.22 – Eina d’anàlisi de la filmació 7 .....	131
Taula 6.23 – Buidatge dels quaderns .....	132
Taula 6.24 – Valoració dels quaderns.....	134
Taula 6.25 – Extractes d’informes .....	135
Taula 6.26 – Anàlisi d’informes .....	137
Taula 6.27 – Competències mesurades.....	139
Taula 6.28 – Currículum de l’Escola La Font.....	141
Taula 6.29 – Distribució dels períodes pedagògics per trimestres.....	143
Taula 6.30 – Buidatge i anàlisi d’entrevistes amb famílies .....	145
Taula 6.31 – Buidatge i anàlisi d’entrevistes amb professors de secundària.....	146
Taula 6.32 – Buidatge de les entrevistes a nois i noies .....	147
Taula 6.33 – Respostes del qüestionari als mestres .....	149

## 1. Introducció i motivacions

*Vaig néixer el 15 de novembre de 1960. Vaig començar l'escola als 3 anys i als 4 anys em van treure de l'aula i em van expulsar amb la bata a la mà i la motxilla a l'esquena a una altra aula a veure si "allà em volien"; el meu pare havia escrit una carta a les monges explicant que només feia que rentar cares als nens més petits i que aquesta no era la funció de l'escola. Les monges es van enfadar i em van fer passar de curs. Així, d'aquesta manera em vaig saltar un curs. Quan vaig arribar a la nova aula era a mig curs. Les "nenes" feien matemàtiques i jo no entenia res. Aquí penso que va començar el meu bloqueig amb les matemàtiques.*

*Sortíem al pati i cantàvem càntics militars... "En marcha legiones de Cristo, juveniles milicias de Dios... Jesucristo a la Iglesia nos llama a luchar por un mundo mayor". Tot això amb música militar. Era una escola de Monges. Només tinc un record positiu, les flors del mes de Maria del mes de maig. Tot i així eren col·locades amb una olor de naftalina.*

*El gènere masculí no existia en la nostra realitat. Sort que jo tenia germans! La por va ser l'emoció dominant en aquells anys d'infantesa, així com la ràbia continguda en veure tanta injustícia i la tristesa. Van seguir les humiliacions en forma de cartells amb orelles de burro i escrits que deien "no hablaré en clase". No s'aprenia res. Només recordo un text que encara em sé de memòria: "En 1808 con el pretexto de ocupar Portugal... introdujo sus ejércitos en España, logrando por medio de engaños que el rey Fernando VII llegara a Bayona y abdicara en favor del propio rey la corona de España". No sé què significava, només sé que no recitar-lo de memòria volia dir càstig i anar a la cua de la fila... humiliació assegurada. No es podia ésser feliç en aquell entorn. Als 10 anys em van canviar a una altra escola, també "de monges" però amb unes altres qualitats humanes.*

*La situació educativa que vaig viure era ben bé la de l'educació franquista, "la letra con sangre entra". Imposició, càstig, reforços, comparacions, humiliacions i esforç "intel·lectual"... Les arts no eren contemplades en absolut, només importava llegir i escriure i algunes nocions de matemàtiques. El sistema educatiu de la República havia quedat desbancat pel cop d'estat del Generalísimo Franco i per tant havien mort anys de pensament liberal (Escola nova catalana, 1992). La convivència del catolicisme amb el Franquisme era tan escandalosa que les aules estaven impregnades de la creu de Crist i d'imatges de Franco.*

*Per sort, paral·lelament a aquest món de color negre i gris, la societat catalana, de manera informal organitzava l'escoltisme i les corals infantils. L'escoltisme amb els seus valors d'aproximació a la natura i les corals amb la música. Ambdues experiències van ser la meua "escola real". Així doncs, a fora de l'escola convencional vaig aprendre els valors de l'estimació a la natura, el respecte al país i la seva llengua, el valor de la companyonia, el treball amb les mans, el valor de la feina ben feta, el "Tant com puc", etc.*

He començat aquesta introducció amb aquest relat per explicar el perquè del meu interès per una altra pedagogia, per un altre tipus d'educació. Podia existir una altra pedagogia més respectuosa amb l'evolució de l'ésser humà? I per una curiositat intrínseca, amb ganes d'aprendre, vaig arribar a descobrir la Pedagogia Waldorf.

## **Motivacions**

Què em porta a interessar-me per la Pedagogia Waldorf? Segurament, la meua trajectòria personal basada en una escola dogmàtica, religiosa i amb total menyspreu a les arts, em va fer decantar i encuriósir per aquelles pedagogies que defensen la globalitat de l'ésser humà i, també, l'experiència "escolta", vinguda dels boy-scouts, de contacte amb la naturalesa. Ambdues em van regalar uns altres referents a l'hora de plantejar-me el fet d'educar. Existeix una escola que pugui tractar el pensament multidimensional en totes les seves dimensions, crític, creatiu i curós (Puig, 2012), i que reculli, per tant, les àrees de la filosofia, des de l'epistemologia, l'estètica i l'ètica? Com molt bé diu Lipman (1991) una escola que eduqui en el pensament crític, un pensament hàbil i responsable i que faciliti el bon judici, així com un pensament creatiu, que es reconegui per la seva capacitat imaginativa, originalitat i la fecunditat, i finalment el pensament curós, un pensament apreciatiu, actiu, afectiu i empàtic.

Aires d'Europa venien i parlaven d'una Pedagogia activa on no s'aprenia a llegir i a escriure fins a primer de primària, on les arts hi eren ben representades, així com el treball amb el cos, el treball per períodes, la importància del joc, etc. Eren, entre d'altres, les escoles Waldorf. Vaig començar a visitar escoles Waldorf ara farà uns 30 anys. Vaig visitar escoles a Alemanya (Uberlingen, Munster), a Anglaterra (Essex, Sussex, Devon, Enfield), a Suïssa (Lausanne) i em va impressionar la calidesa amb la qual s'acollia els infants, el treball artístic, el treball amb les mans i l'aire d'espiritualitat qual s'hi respirava, com un respecte a l'ésser humà.

Aquest descobriment personal contrastava amb el desconeixement que des del món acadèmic es tenia d'aquesta pedagogia. Es coneixia i es parlava de Maria Montessori, però la Pedagogia Waldorf era la gran desconeguda. Si se'n parlava era sovint amb recança i amb un gran desconeixement i amb molt prejudici. També el fet que semblava que hi havia una dimensió espiritual de l'ésser humà generava molta desconfiança.

Però vaig continuar fent recerca, i vaig trobar que hi havia una gran quantitat d'escoles inspirades en aquesta pedagogia. L'any 1992 hi havia, per exemple, un total de 582 escoles arreu del món (Houssaye, 1985, citat per Randoll i Junger, 2015), de les quals, 144 a Alemanya. El març del 2015 es compten unes 234 escoles a Alemanya i unes 1.056 escoles repartides en 61 països. L'any 2020 comptabilitzen 1.214 escoles Waldorf en 67 països i 1.857 jardins d'infància en 54 països, segons l'European Steiner Council. A Catalunya hi ha actualment unes 10 escoles. Però, tot i ser una pedagogia estesa al llarg del món, es troben poques tesis doctorals fetes que la investiguin. Tampoc són freqüents els estudis dins del món acadèmic. La major part d'aquests han estat elaborats a Alemanya.

La realització d'aquesta tesi ha anat conjuntament amb la meva evolució personal. El camí ha estat llarg i ple d'entrebancs; ara veig aquests entrebancs com a oportunitats en l'evolució de la meva ànima i espero que aquest camí personal serveixi pels processos personals d'altres persones.

També la situació actual a Catalunya (2020) és preocupant; els fantasmes del franquisme apareixen amb força: l'opressió, la repressió, la imposició, el càstig, la por, la falta de llibertat tornen a ser paraules d'actualitat i, per tant, cal més que mai un sistema educatiu transformador que proposi altres camins que ajudin a enfortir nous sistemes neuronals per educar a créixer en llibertat i en dignitat (Bueno, 2017).

I per què, doncs, una aproximació holística a l'educació? Potser per no trencar el fil d'Ariadna. Aquestes idees no són noves, ja han estat formulades des de ben antic i recullen el pensament de la Grècia antiga i l'Índia, tal com assenyala McVilley, citat per John P. Miller (2002). La connexió entre els Upanishads i la filosofia presocràtica d'Heràclit, i la relació entre Pitàgoras i el pensament hindú. Aquesta antiga saviesa està molt a prop de la filosofia perenne i com diu Hadot, el filòsof francès: "La vella filosofia no és només un exercici intel·lectual, sinó principalment una pràctica contemplativa. Els diàlegs de Plató són principalment una pràctica espiritual, que demanen auto-descobriments i auto-transformació". L'Educació per a les velles filosofies no estava limitada a l'intel·lecte i estava compromesa amb el cos, la ment i l'esperit (Miller, 2000).

Resulta molt diferent, doncs, concebre l'individu com a ésser formant part d'una cultura (psicologia sociocultural) o concebre l'individu com un microcosmos, representant de la humanitat (Panikkar, 1990). Raimon Panikkar ens diu: "La persona és l'art i el camí de l'impossible", i ens dona una definició de la tradició grega. Per als grecs, la persona és *soma, psyche, polis i kosmos*. La persona és "soma", cos; és també "psyché", ànima, vida, és pensament, imaginació, fantasia, voluntat, principi de vida, allò que en grec vol dir "principi vital o ànima conscient de si mateixa"; també és "polis", mot que pot ser traduït per tribu, no és només un individu, és societat; i és també "kosmos", univers, món. L'ésser humà no és la tribu dels humans més o menys separada de la resta d'éssers, després dels animals, de les coses, de la terra, dels planetes. Un no és pas més cos que ànima o que món, tot és una totalitat i des d'aquesta totalitat té sentit parlar d'espiritualitat.

Si apostem, per tant, per un discurs a favor del desenvolupament integral de l'ésser humà, és important conèixer i aprofundir en una pedagogia que en les seves dimensions contempli la dimensió espiritual de la persona, com una dimensió que dona sentit al desenvolupament, a més de la social, afectiva, cognitiva i motriu. D'aquí surt la Pedagogia Waldorf, i el seu coneixement i aprofundiment podria posar de manifest alguns aspectes que l'escola convencional potser menysté o inclús nega, tot i la seva voluntat explícita d'una Educació integral.

La meua tesi pretén fer una aportació en aquesta concepció holística de l'ésser humà i conèixer com la seva mirada té unes conseqüències pedagògiques importants, a nivell del què aprenem, com aprenem, quan aprenem i què i com avaluem.

La reforma educativa iniciada al nostre país a principi de 1985/86, fonamentada en el Marc curricular per a l'ensenyament obligatori (Coll i col., 1986), opta per aportacions teòriques que provenen de la psicologia i de la psicologia de l'educació i agafa com a referència principal diferents enfocaments fonamentalment cognitius. En concret, la reforma proposada es fonamenta en la teoria genètica de Piaget, la teoria de l'activitat de Vigotsky, Luria i Leontiev, la psicologia cultural de Cole, la teoria de l'aprenentatge verbal d'Ausubel, la teoria dels esquemes d'Anderson, Rumelhart, etc., la teoria de l'elaboració de Merrill i Reigeluth, entre altres, (Coll, 1986). Aquest marc curricular suposa una interpretació constructivista de l'aprenentatge escolar, la qual cosa exigeix també una interpretació constructivista de la intervenció pedagògica. No cal dir que aquesta interpretació constructivista ha suposat un avenç important en la concepció de com aprenem, en la selecció dels continguts educatius, en els criteris d'avaluació, etc. i bàsicament defuig aquella visió simplista de la nena i el nen posseïdors d'una ment en blanc i el mestre com a pur transmissor de coneixements intel·lectuals. No entraré ara en més detalls, ni faré una anàlisi d'aquesta concepció i de les seves implicacions pedagògiques, només vull deixar constància que en aquestes fonts que inspiren el currículum actual s'ha descuidat, o almenys no s'han fet explícites altres dimensions de l'ésser humà, com és la dimensió espiritual, l'emocional o la importància de la connexió amb la naturalesa.

Si la proposta de disseny curricular (Coll i col., 1986) tingués en compte aquestes altres dimensions de l'ésser humà, que crec que són compatibles i no antagòniques, el resultat de la formació de la persona podria ser més complet i global. Tot citant Maria Montessori (1987), "Quan descobrim les lleis del desenvolupament de l'infant, descobrim l'esperit i la saviesa d'espiritualitat que actua en l'infant". Amb el convenciment, que, existeix una educació que pot abordar la globalitat de l'ésser humà i ajudar a adquirir més consciència humana, em dispenso a desenvolupar aquesta tesi doctoral.

L'oportunitat que una escola Waldorf es creés a la comarca d'Osona em va donar peu a poder-ne fer un estudi de cas etnogràfic. L'estudi de cas d'una escola Waldorf a la Ciutat de Vic m'ha permès esbrinar i aprofundir en les qüestions que es plantegen a continuació. Cal dir que en aquesta recerca apareixen dades que identifiquen clarament l'Escola objecte d'estudi i els seus principals impulsors, amb el benentès que he gaudit del seu total consentiment. La recerca sempre ha buscat el tractament de les dades amb la màxima dignitat per donar a conèixer una realitat com consta en un document a l'annex núm.1.

## 2. Objectius i preguntes de recerca

A continuació, s'expliciten els objectius de la tesi i les preguntes de recerca a les quals es pretén donar resposta. Ambdós es relacionen estretament.

**Descriure les característiques pròpies de la metodologia Waldorf en la seva aplicació concreta en la realitat d'una escola. Per fer-ho s'han plantejat les següents preguntes:**

- En *l'Escola Waldorf La Font*, es poden identificar les característiques que defineixen aquesta filosofia pedagògica?
- La pedagogia Waldorf tal i com es desenvolupa en aquesta escola concreta, afavoreix o contempla el desenvolupament integral de l'ésser humà i podem comprovar que afavoreix i contempla per igual els aspectes intel·lectuals (educació del pensament), l'educació artística (emocional) i l'educació de la voluntat o del fer?
- La programació d'activitats diàries té en compte els ritmes naturals de l'escola i dels infants? Com es contemplen els ritmes biològics individuals (circadiaris) i els ritmes estacionals?
- Els continguts arriben a través de les vivències i de les imatges que generen i a continuació s'introdueixen els conceptes a nivell intel·lectual?

**Analitzar si, a grans trets, hi ha coherència entre el currículum oficial i el currículum establert en una escola Waldorf i les diferències i similituds manifestes. Per fer-ho s'ha plantejat la següent pregunta:**

- El desplegament del currículum, tal i com es desenvolupa en una escola concreta que segueix el mètode Waldorf, té en compte les directrius establertes del currículum oficial del Departament d'Educació?

**Analitzar les competències que mostren alguns nens i nenes que han seguit aquesta metodologia pedagògica des de parvulari fins al final de la primària, de 4 a 12 anys. Per fer-ho s'ha plantejat la següent pregunta:**

- En relació a les competències bàsiques establertes pel currículum d'ensenyament primari, quins resultats obtenen els nens i les nenes que han seguit la Pedagogia Waldorf?

**Esbrinar si els nens i nenes que han seguit una metodologia Waldorf mostren el que es podria anomenar un segell propi, amb característiques com p.e. bons hàbits d'autonomia i de gestió, creativitat, tolerància cap a la diversitat, bona capacitat d'abstracció intel·lectual, autoconsciència, etc. S'ha formulat la següent pregunta:**

- Els nens i les nenes que han cursat la metodologia Waldorf en aquesta escola concreta, mostren bones habilitats d'autonomia, creativitat, tolerància, capacitat d'abstracció, autoconsciència, etc.?

### **Conèixer el procés d'adaptació d'aquests infants a un Institut convencional.**

- Els nens i les nenes que han seguit l'escolarització Waldorf s'adapten bé a un Institut convencional?

En els capítols que venen a continuació es tracten els aspectes essencials en l'educació Waldorf. En el capítol 3, es ressalten els antecedents educatius més generals d'aquesta concepció holística a partir d'autors clàssics de la pedagogia, tot passant també per les aportacions més rellevants de la neurociència i la neuroeducació, així com pels posicionaments més significatius en educació en aquests moments. A continuació, s'exposa la visió de les Intel·ligències múltiples de Howard Gardner que mereix un apartat específic per la seva rellevància actual. S'entra després en profunditat en la filosofia Waldorf (3.2) de la qual s'expliquen els seus inicis i les idees principals des d'una perspectiva evolutiva i educativa alhora. En el capítol 4 es descriuen les hipòtesis. En el capítol 5 s'entra en el marc pràctic i es fa el buidatge de resultats de l'estudi realitzat (6) i finalment, en el capítol 7 es fa la interpretació i la seva discussió. Les reflexions i conclusions finals es troben en el capítol 8.

### 3. Marc teòric

#### 3.1. Concepcions de l'educació

Exploraré, en aquest apartat, els antecedents de la concepció holística que presentaré i les posicions més destacades en psicologia de l'educació en el moment actual.

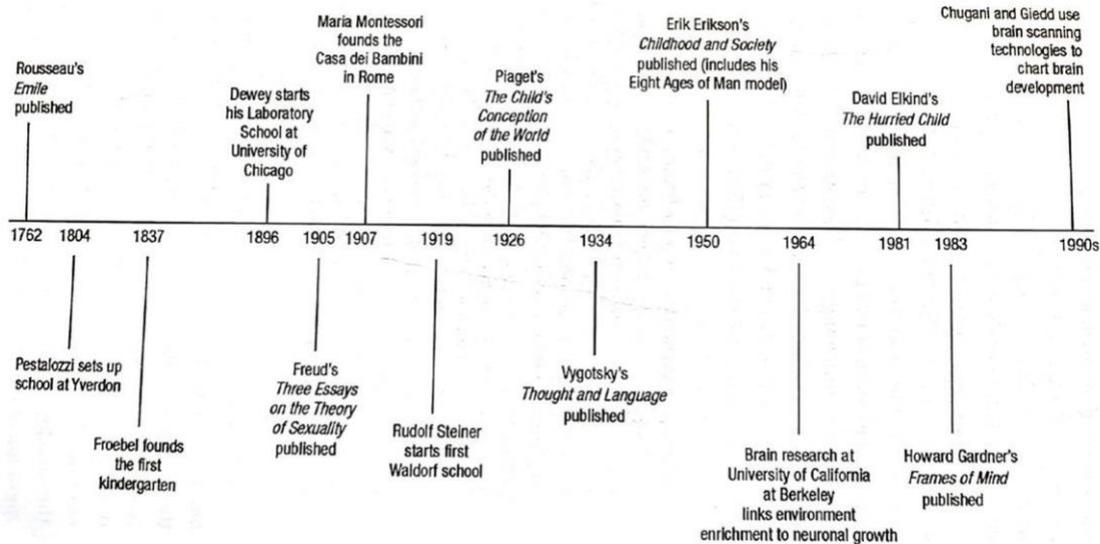
##### 3.1.1. Antecedents i fonaments de la concepció holística de l'educació

La concepció holística de l'ésser humà té els seus antecedents ja en l'antiga Grècia i en els filòsofs romans, així com en la visió oriental del desenvolupament. La visió holística es basa en la integració del coneixement: ciència, art, espiritualitat. Bona part dels pensadors al llarg de la història han estat al costat d'aquesta concepció de l'educació, des de Plató (segle V ac), passant per Comenius (segle XVII), Rousseau (segle XVIII), Pestalozzi i Froebel (segle XIX).

Es poden trobar també referents que s'aproximen a una concepció holística de l'Educació en psicòlegs i pedagogs rellevants del segle XX, com Maria Montessori, Jean Piaget, Sigmund Freud, Rudolf Steiner, Erik Erikson, John Dewey, David Elkind, Howard Gardner, entre d'altres; també en Gandhi (citada per Miller, 2010). Per a Gandhi l'educació de la ment ha d'anar d'acord amb l'educació del cor i del cos. Tots ells tenen en comú una visió global del desenvolupament de l'infant i la no fragmentació:

*I hold that true education of the intellect can only come through a proper exercise and training of the bodily organs, e.g. hands, feet, eyes, ears, nose, etc. in other words an intelligent use of the bodily organs in a child provides the best and quickest way of developing his intellect. But unless the development of the mind and body goes hand in hand with a corresponding awakening of the soul, the former alone would prove to be a poor lopsided affair. By spiritual training I mean education of the heart. A proper and all-round development of the mind, therefore, can take place only, when it proceeds pari passu with the education of the physical and spiritual faculties of the child. They constitute an indivisible whole. According to this theory, therefore, it would be a gross fallacy to suppose that they can be developed piece meal or independently of one another. (Gandhi, citada per Miller, 2010: 4)*

Són nombrosos els autors actuals (Thomas Armstrong, 2006) que afirmen que hi ha senyals evidents que cal una aproximació diferent a la del "discurs acadèmic" massa centrada en els continguts d'aprenentatge. On la mesura de l'èxit es produeix a través de proves i exàmens estandarditzats i on les capacitats cognitives tenen prioritat a l'hora de dissenyar un currículum per damunt de les més artístiques i de moviment i es prioritzen unes assignatures per damunt d'unes altres, generalment les assignatures considerades instrumentals com són les llengües i les matemàtiques.



**Figura 3.1** Autors clau en la història del discurs pel desenvolupament humà. Extret de Thomas Armstrong (2006).

A diferència del discurs acadèmic, per al “discurs del desenvolupament humà”, esdevenir un ésser humà íntegre, complet és un dels objectius prioritaris de l’educació. S’aposta per la globalitat, cos, ment i esperit i inclou la idea que disposem d’una saviesa interna que necessita ser externalitzada. “Educere”, extreure el potencial que hi ha a dins. Alguns autors contemporanis com Gallegos Nava (2001) resumeixen les idees clau de l’educació holística a diferència d’una educació més mecanicista en aquests deu punts que enumero a continuació:

- El propòsit de l’educació holística és l’ésser humà.
- L’ésser humà té una capacitat il·limitada per aprendre.
- L’aprenentatge és un procés d’experiència.
- Es reconeixen múltiples camins per obtenir el coneixement.
- Professor i estudiant estan junts en un procés d’aprendre.
- Aprendre només pot tenir espai en un ambient de llibertat.
- Educar per a una participació democràtica.
- Educar per a una ciutadania global i el respecte a la diversitat.
- Educació ecològica, presa de consciència planetària.
- L’espiritualitat és l’experiència directa de la totalitat i l’ordre intern.

També Armstrong (2006) ens proposa un conjunt d’assumpcions que hauria de contemplar l’educació holística:

- Esdevenir un ésser humà complet és l'aspecte més important en l'aprenentatge.
- Avaluar el creixement de l'ésser humà complet és un procés qualitatiu que inclou el mateix procés de creixement.
- Es proposa un currículum flexible, que és individualitzat i que proporciona opcions amb sentit.
- S'interessa pel passat, present i futur de cada estudiant.
- És *ipsatium* per naturalesa, és a dir, se centra en múltiples dimensions dins d'un individu, en tota la configuració de la seva personalitat.
- Procura per la validesa de la riquesa de l'experiència humana.
- Recull els esforços de grans pensadors.
- L'objectiu final és la felicitat. L'última finalitat del discurs del desenvolupament humà és la de facilitar el creixement total.

Forbes (2003) en el compendi que fa dels principis de l'educació holista veu l'infant com a formant part d'una totalitat de la qual no se'l pot extraure. Així, molts dels autors que defensen aquesta concepció holística consideren que hi ha dos tipus de coneixement que no poden ser oblidats: el coneixement experiencial i el coneixement competencial. Consideren que és molt diferent rebre coneixement de l'experiència o de la representació i/o abstracció (Forbes, 2003). Aprendre a conduir una bicicleta es pot fer des de l'experiència i difícilment només amb els llibres. Per molts autors, la paraula no és la cosa i conèixer les paraules que representen no és el mateix que conèixer la cosa en ella mateixa. El coneixement competencial, per altra banda, es pot definir com el coneixement que es fa mitjançant l'adquisició de procediments, més que no pas per idees o fets.

Les habilitats competencials a desenvolupar seguint Forbes, podrien ser:

- L'exercici del bon judici. Inclou la qualitat de "resiliència", habilitat de fer bons judicis en circumstàncies dolentes.
- Habilitat per ser lliure. Llibertat per tenir les pròpies opinions i lliure d'hàbits destructius, condicionaments, etc.
- L'habilitat per descobrir i refinar valors. Aprendre a estimar. Tenir empatia, etc.
- Meta-aprenentatge. Esdevenir una persona amb capacitat d'autoaprenentatge i responsable del seu propi procés
- Habilitats socials. Viure en societat i d'acord amb els propis principis.

Altres autors, com Konu i Rimpela (2002), consideren que tenint en compte una educació per la globalitat cal incloure i potenciar a l'escola un model que afavoreixi el benestar i, segons ells, aquest model hauria d'incloure les següents dimensions:

- La dimensió del tenir (*having dimension*)
- La dimensió de l'amor (*loving dimension*)
- La dimensió de l'ésser (*being dimension*)
- La dimensió de la salut (*health dimension*)

Amb la dimensió del tenir es refereix a l'ambient físic dels voltants i de dins de l'escola, com els aspectes de seguretat, infraestructures, etc. Comprèn també el disseny del currículum, horaris, grup d'alumnes, etc. La dimensió de l'amor fa referència a l'entorn social d'aprenentatge, les relacions estudiants-professor, relació entre iguals, cooperació entre l'escola i la família i les bones maneres de l'escola. La dimensió de l'ésser es refereix al fet com l'escola potencia l'autorealització. Tots els alumnes tenen el seu potencial i el seu dret a l'autorealització. Finalment, en la dimensió de la salut inclou tenir cura dels símptomes psicossomàtics, així com de les malalties, etc. Aquests serien, segons Konu i Rimpela (2002), els indicadors a tenir en compte a l'hora de valorar un *model pel benestar* en el marc escolar.

Un altre autor a considerar en aquest plantejament del discurs del desenvolupament humà és Damon (2008). Per a Damon el fet d'ajudar *a trobar el propi camí* és una de les finalitats educatives més interessants que pot fer l'Escola, tenint present el propòsit d'educar com una eina de transformació individual i social (citada per Tirri & Nokelainen, 2011).

A continuació, recullo de forma sintètica alguns dels primers referents d'aquesta mirada holística que són el fonament de moltes de les aportacions actuals, com les de Jan Amós Comenius, Jean-Jaques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel.

### **Comenius (1592-1670)**

Per a Jan Amós Comenius, l'home és un compendi de l'Univers, un microcosmos, un món en miniatura. Aquest porta dins seu totes les potencialitats del saber. La prova d'això, diu Comenius, són les persones autodidactes, aquelles que han après amb ajuda de la naturalesa i que tenen dins seu el desig de saber.

Comenius afirmava que els infants perceben abans allò general que el particular. També destacava la importància en l'ordre còsmic, les coses només poden ésser compreses dins d'aquest ordre. És necessari que el coneixement comenci sempre pels sentits, "abans les coses que les paraules". "S'ha d'ensenyar als homes, en tant que sigui possible, que sàpiguen, no pels llibres, sinó pel cel i la terra, per les alzines, pels fajos"; "No s'ha d'ensenyar per la simple autoritat, sinó que tot s'ha d'explorar mitjançant la demostració sensual i racional" (Comenius, 1989:57).

Per a Comenius, la condició de l'ésser humà i de la planta són semblants. Així com un arbre pot desenvolupar-se per ell mateix, però silvestre i donant fruits silvestres, perquè doni fruits agradables, dolços ha d'ésser plantat per un esperit agricultor, així en l'home s'han de plantar els empelts de la saviesa i la pietat. Aquesta plantació s'ha d'efectuar quan les plantes són noves, joves. Si un vol ser un bon escriptor, pintor, sastre, artesà, músic s'ha de dedicar a l'art en la primera edat quan la imaginació és àgil i els dits flexibles.

Cal saber aprofitar de la naturalesa per a l'educació:

- La naturalesa aprofita el temps favorable. "La naturalesa no es precipita, ans al contrari, procedeix amb lentitud".
- La formació de l'home ha de començar en la primavera de la vida; això és la infantesa (la infantesa representa la primavera; la joventut, l'estiu; la virilitat, la tardor i la vellesa, l'hivern).
- Les hores del matí són les més adequades pels estudis.
- Tot s'ha d'aprendre, ha d'esglaonar-se segons l'edat, de tal manera que no es proposi res que no estigui en condicions d'ésser rebut.

### **Rousseau (1712-1778)**

Per entendre Jean Jean-Jaques Rousseau convé saber alguns aspectes de la seva biografia. La mare de Rousseau va morir en el seu naixement i va ésser educat pel seu pare, un home amb un temperament fort. Posteriorment va ésser educat per un pastor, per un oncle seu i finalment és enviat a un hospici, (Rousseau, 1985).

Per Rousseau, l'educació és un art. Diu que naixem febles i que tot allò que no tenim quan naixem i que necessitem quan som grans, ens ho dona l'educació. "Aquesta educació ens ve de la natura, o dels homes o de les coses. El desenvolupament intern de les nostres facultats i dels nostres òrgans és l'educació que ens ve de la natura; l'ús que se'ns ensenya a fer d'aquest desenvolupament és l'educació que ens ve dels homes, i l'adquisició de la nostra pròpia experiència sobre els objectes que ens afecten és l'educació que ens ve de les coses. Cadascú de nosaltres és format per tres tipus de mestres. Quan llurs diverses lliçons es contradiuen, el deixeble s'educa malament i no estarà mai d'acord amb ell mateix; quan coincideixen en els mateixos punts i tendeixen als mateixos fins, el deixeble va tot sol cap al seu objectiu i viu consegüentment. Només aquest ha estat ben educat". (Rousseau, 1985: 9).

Per Rousseau, i així es destaca amb *l'Émile*, hi ha una sèrie d'etapes en el desenvolupament que convé conèixer per respectar aquest desenvolupament i no forçar en aspectes que l'infant no està preparat per aprendre. "La natura vol que els infants siguin infants abans de ser homes. Si volem subvertir aquest ordre, produïrem fruits precoços, que no seran ni madurs ni gustosos, i no trigaran a corrompre's; tindrem doctors joves i nens vells" (Rousseau, 1985: 83).

“No doneu al vostre deixeble cap mena de lliçó verbal, només n’ha de rebre de l’experiència: no li apliqueu cap mena de càstig, perquè no sap què és ser culpable; no l’obligueu a demanar perdó perquè no sap què és ofendre” (op. cit., pàg. 85).

Segons Rousseau, l’etapa més perillosa de la vida és aquella que va del naixement a l’edat de 12 anys. En aquests anys poden germinar els errors i els vicis i les arrels es fan tan profundes que ja després no s’és a temps d’arrencar-les. L’educació ha de ser negativa, no pas ensenyar la virtut ni la veritat, sinó preservar del vici i l’esperit de l’error. Rousseau també afirma que per educar a algú, cal haver-se format hom a sí mateix, cal trobar l’exemple que s’ha de proposar.

### **Pestalozzi (1746-1827)**

Pestalozzi va ser un dels primers que va emfatitzar la importància de la unitat del cap, del cor i de les mans, és a dir, la unitat entre el domini afectiu, cognitiu i psicomotor. Va tenir una gran influència de Rousseau, en el seu retorn a la naturalesa. Seguidament destacaré de Pestalozzi els principis pedagògics que guien la seva acció educativa (Houssaye, 1995):

- Principi d’ *“Anschauung”*: Tot aprenentatge passa pels sentits i ha de recollir la vivència immediata dels infants. Els aprenentatges s’han de trobar en les experiències quotidianes dels infants, la vida educa.
- Principi de la *Simplificació elemental*: en tots els camps de la formació, cal fer regularment un retorn als elements simples. L’objectiu de l’educació és més posar en joc una força natural que transmetre sabers.
- Principi de l’*acompliment acabat*: es tracta de vetllar per tal que la força autònoma de l’infant aconsegueixi el seu ple compliment a cada estadi del seu desenvolupament
- Principi d’*activitat*: L’infant ha d’estar sempre situat en posició d’acció, d’iniciativa, de creació, tant pel que fa al moviment físic, fins al moviment actiu cognitiu.
- Principi de la *represa autònoma*: el procediment pedagògic no té la seva finalitat en ell mateix, sinó en l’infant i en la manera en què se’l reapropia; com l’infant reprèn el seu camí de l’autonomia personal per aconseguir les seves fites.

El mètode pestalozzià es desplega en una triple direcció, designada per la tríada cap, cor, mà o pels tres verbs conèixer, voler, poder. Per a la formació de les capacitats cognitives (conèixer) es fomenta el llenguatge, l’art de la mesura, el dibuix, la tècnica de l’escriptura, la música, el cant i les didàctiques de la geografia, etc. Pel que fa a la formació del saber fer (poder), Pestalozzi situa al centre l’educació del cos perquè l’infant prengui i domini el seu cos a favor d’una gimnàstica elemental. Pel que fa a la formació moral i religiosa (voler), Pestalozzi (2000) va elaborar un ABC de l’educació moral que va des de la dependència natural respecte dels progenitors, fins a l’autonomia assumida pel subjecte mateix.

## **Froebel ( 1782-1852)**

Froebel va ser conegut com el creador del jardí d'infants (Kindergarten) i el concepte de mestre com a jardiner. Va ésser influït per Comenius, Pestalozzi, Rousseau.

La base cristiana domina en la seva teoria de l'educació, però d'una manera aconfessional i no dogmàtica. "Tot reposa, viu i existeix en allò que és diví, en Déu, i a través d'ell, les coses existeixen només perquè Déu actua damunt seu; allò diví que actua en cada cosa n'és l'essència. El destí i la vocació de totes les coses són els de mostrar el seu ésser i així la seva divinitat en si; la vocació de totes les coses és la de manifestar i revelar Déu en les coses externes i a través de les coses efímeres. El destí i la vocació especials de l'home com a criatura intel·ligent i raonable són els de conscienciar-se plenament del seu ésser, d'allò diví que ho és en ell, és a dir, de Déu" (Houssaye, 1995: 67).

Va traslladar els conceptes cap, cor, mans, que esmenta Pestalozzi, en accions (sentiment, acció i pensament) i els va descriure com una triunitat. És fonamental la seva visió de la unitat del desenvolupament. La unitat de totes les capacitats és necessària per al desenvolupament global.

Per a Froebel, així com per a Pestalozzi, "l'auto-activitat és necessària com una expressió de la naturalesa de l'infant". En aquesta auto-activitat el joc és essencial. Cada nen neix amb la capacitat de rebre impressions del món i reaccionar a ell, com la capacitat de generar moviments que no són només resposta a estímuls externs (Froebel, 2000: 138). La seva teoria del joc i la pedagogia del jardí d'infants està basada en el que ell anomena els dons. Jugant amb els dons (joguines didàctiques) l'infant aprèn a internalitzar les experiències i s'apropia i explora el món abans de poder-lo entendre de manera abstracta tot experimentant les formes del món físic. Segons Froebel el contacte amb la natura és fonamental, és un jardí que inclou a tothom. A la vegada entén que "l'autoconeixement", l'autoeducació, són del tot imprescindibles, perquè "només pot educar les exigències de la vida, aquell que cerca de satisfer-les en ell mateix".

Seguint amb la metàfora de les plantes i del jardí, també caldrà respectar el temps de maduració i no podem forçar aquest desenvolupament, no el podem fer créixer sense respectar les lleis de la naturalesa.

*El nen, el noi, l'home a fi de comptes no ha de tenir cap altra aspiració que la de ser a cada moment allò que aquell moment exigeix que sigui; aleshores cada estadi successiu brotarà com el nou esclat d'una poncella sana i tornarà a ser a cada estadi posterior amb la mateixa aspiració que tenia fins a la seva culminació, allò que aquell estadi li exigeixi; ja que només el desenvolupament satisfactori de l'home en tots i cadascú dels estadis precedents origina i genera un desenvolupament satisfactori i complet de cada un dels estadis posteriors successius.(op.cit, pàg. 27)*

A grans trets, Comenius, Rousseau, Pestalozzi i Froebel parteixen de la idea de la globalitat de l'ésser humà i de l'educació integral (cap, cor, mans o bé pensament, sentiment, voluntat), també de la connexió de l'ésser humà amb la naturalesa i en relació amb aquesta, la de respectar el desenvolupament que la mateixa naturalesa guia. Destaquen la importància del coneixement experiencial i competencial, així com de l'autoeducació, com a principi fonamental per a l'educació de les persones.

### **3.1.2. Aportacions des de la Neurociència i la Neuroeducació**

Començo aquest apartat amb una pregunta de David Bueno (2017) sobre què és i per a què serveix la neuroeducació. La neuroeducació, segons Bueno, és una disciplina que intenta configurar els aprenentatges de manera que encaixin millor amb les característiques de maduració dels aprenents o una nova visió de l'ensenyament i dels processos d'aprenentatge. Basats en els estudis del cervell, com bé assenyala Francisco Mora (2013), significa avaluar i millorar la preparació de qui ensenya i ajudar i facilitar el procés del qui aprèn. Mora destaca la rellevància dels docents com a estimuladors dels talents dels seus alumnes. Aprendre i memoritzar implica canviar, crear noves connexions i estructures cerebrals, modificacions que poden ser per sempre.

Cada vegada hi ha més estudis de com funciona el cervell i per tant sabem moltes més coses de com es va configurant. Curiosament, algunes d'aquestes descobertes només fan que emfatitzar aspectes educatius que els pedagogs i psicòlegs venen insistint des de fa molts i molts anys, però ara, en tot cas, tenim darrera uns estudis que els avalen. Queda palès en aquesta aportació que cada cervell és únic, i cada trajecte format abans de l'edat adulta ens acompanyarà la resta de la nostra vida.

Una de les conseqüències importants de la neuroeducació és la de la plasticitat del cervell. La possibilitat d'aprenentatge al llarg de tot el recorregut vital. Així, aquella frase de l'escola o la psicologia tradicional que fa referència a la limitació temporal dels aprenentatges ha quedat desterrada per a la ciència del cervell. Sempre hi ha oportunitats per l'aprendre si es donen les condicions adequades. Els nostres gens influeixen en la construcció del nostre cervell, però no determinen, ja que la influència de l'ambient i de l'educació són decisius (Bueno, 2017).

Una altra idea rellevant és que cada cervell té el seu propi ritme de maduració i que els canvis no són lineals, sinó cíclics. Això implica que hi ha períodes crítics i o períodes més sensibles per al desenvolupament de les capacitats i inclús per a la influència de l'ambient. Inicialment maduren les àrees cerebrals més primàries, com són les regions sensorials i motrius, que permeten conèixer l'entorn físic i social i interaccionar amb ell. Després maduren les àrees d'associació que porten a integrar les diferents modalitats sensorials i que possibiliten l'aparició del llenguatge i la funció simbòlica. Finalment, les parts del còrtex prefrontal, seu de les funcions cognitives més complexes com el raonament, el control inhibitori o la presa de decisions (Carballo i Portero, 2018: 83).

Pel que fa a la noció de període crític, el temps limitat en el qual es produeix el desenvolupament d'un òrgan, funció o capacitat, sembla ser que per experiències traumàtiques sabem que si el cervell humà no rep estimulació del llenguatge oral abans dels 7 anys, no podrà desenvolupar l'oralitat més enllà d'aquesta edat. Grans obres mestres del cinema, com *L'infant salvatge* d'Aveyron o *l'Enigma de Kaspar Hauser*,<sup>1</sup> ens il·lustren aquest fet. Així, entre els períodes sensibles, l'aprenentatge de llengües abans dels 7 anys és dels més estudiats. Però n'hi ha d'altres relacionats amb el desenvolupament cerebral, la visió, l'audició, etc. També el naixement del vincle afectiu, descrit per Bolwby (1979) i Ainsworth (1974) que es construeix durant el primer any i mig de vida.

Una altra aportació fonamental que es desprèn de la neurociència i que té conseqüències pedagògiques és la necessitat que el cervell estigui estimulat i no sobreestimulat. És evident que un cervell estimulat acabarà desenvolupant més connexions que un cervell que no rep suficient estimulació, però, com ens alerta David Bueno, estimular no és sobreestimar. La sobreestimulació produeix estrès i l'estrès té conseqüències molt negatives per al funcionament del cervell (Bueno, 2017: 55).

Quantes més coses sabem, més fàcil és també anar aprenent nous coneixements. Aquests darrers aprenentatges es relacionen amb els anteriors. Les xarxes neuronals que suporten els nous aprenentatges es formen sobre les xarxes preexistents que contenen elements similars (Bueno, 2017: 82). Però, com diu l'autor, per aquesta mateixa raó un aprenentatge erroni condiciona també els aprenentatges posteriors. És molt difícil esborrar res. D'aquí la dificultat que troben molts educadors, pedagogs, psicòlegs a l'hora ajudar a establir nous camins que ajudin al creixement personal.

Voldria destacar que l'afirmació que ha estat lema de l'educació tradicional franquista -"la letra con sangre entra"- ha quedat també desbancada amb les aportacions de la neurociència. Com assenyala Bueno (2017), tota situació educativa que implica amenaça, humiliació i xantatge ens genera una "apagada emocional" i ens porta a la desmotivació i la necessitat de voler fugir. "Un ambient procliu a la violència predisposa a respondre amb emocions agressives o de fugida amb molta impulsivitat. En canvi haver-ho fet en un ambient de pau i estabilitat emocional predisposa a una més gran reflexivitat. Tot allò que aprenem amb plaer queda fixat en el nostre cervell i som capaços d'aplicar-ho i utilitzar-ho amb molta més eficiència". (Bueno, 2017: 227)

Un altre descobriment de la neurociència, pel que fa al procés educatiu, és el de les neurones mirall (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). Sabíem de la importància de la imitació, però no des d'una perspectiva neurològica. Les neurones mirall s'activen en nosaltres quan realitzem una acció, però també quan l'observem en els altres. Sembla que es generen xarxes neuronals d'acció, execució i intenció, facilitant la imitació i l'aprenentatge. El desenvolupament lingüístic i

---

<sup>1</sup> Films de François Truffaut (1970) i de Werner Herzog (1974), respectivament.

l'empatia estan relacionats amb les neurones mirall. La seva rellevància en la interacció social ens porta a afirmar que quan els adults som feliços i mostrem comprensió i confiança podem ajudar a educar infants més feliços i més sans des del punt de vista psicològic. Ja que la imitació de comportaments, d'actituds és proactiva. Voldria ressaltar la frase següent per a la revisió de les nostres pròpies actituds com a adults: "Per educar un nen ens hem de treure les sabates, no sigui que li trepitgem els seus talents" (Carballo i Portero, 2018:68).

D'això es desprèn que quanta més inversió es faci en polítiques educatives d'atenció a la infància, adreçades als infants i les seves famílies en els primers anys de vida, més gran seran els beneficis per a la societat. Francisco Mora (2013), també des de la neurociència, assenyalava la importància dels inicis dels aprenentatges. Destaca que s'haurien de fer en contacte directe amb la naturalesa i no entre quatre parets. Un infant comença a aprendre amb percepcions, emocions, sensacions i moviment, és una esponja i absorbeix tot allò sensorial que hi ha al seu entorn, els colors, els moviments, els sons, les textures, el gust i l'olor de les coses i és en constant aprenentatge i jugant com transforma i canvia el seu cervell: "el nen necessita en la formació inicial saber i aprendre què és una flor, collint-la amb les mans, mirant-la directament, olorant-la i acompanyat d'un somriure emocional d'un pare o d'un mestre".(Mora, 2013:41)

Una altra aportació a destacar és la de la manipulació amb les mans. És important per al domini del llenguatge. Sabem que les xarxes neuronals que gestionen la parla es superposen amb les de la motricitat fina, de manera que es retroalimenten entre elles durant els processos. Dit d'una altra manera, tal com afirma David Bueno, per dominar el llenguatge és necessari manipular amb les mans (Bueno 2016:240); d'aquí s'infereix la importància de les manualitats i de l'educació artística durant la infantesa.

I què passa amb el bading de l'infant? Que sembla que no s'està fent res? Doncs ara sabem des de la neurociència que no fer res i educar per a la interioritat i pensar sobre els propis processos mentals activa la plasticitat cerebral en zones del cervell molt importants com l'amígdala o l'escorça frontal i prefrontal. L'amígdala genera les respostes emocionals i l'escorça frontal i prefrontal incrementa el control conscient. També afavoreix les connexions neuronals que connecten l'hipocamp, que és el centre gestor de la memòria (Bueno, 2016:198). Per tant, el fet de pensar amb calma, el fet de deixar que la ment vagi errant sense un focus determinat i alternar aquest moments amb els d'activitat focalitzada i també de descans, és altament beneficiós per al cervell.

I per què no hi ha assignatures més importants que d'altres? Perquè, més enllà d'educar per a la globalitat, la neurociència posa de manifest la curiosa relació entre la manipulació manual, el llenguatge, la música i l'art. Treballant aquestes capacitats mentals s'obtenen rendiments en altres assignatures, per tant contribueixen al desenvolupament d'un cervell "connectat".

Cal tenir en compte també que som una espècie social i la vida en societat forma part del nostre programari. Per això la millor recompensa que una persona pot tenir és el reconeixement social. És sabut que no només afavoreix el control conscient dels processos cognitius, sinó també el nostre estat físic general a través de la pressió sanguínia i el ritme cardíac. Aspectes que haurem de tenir en compte a l'hora d'educar en dignitat i amb dignitat (Bueno, 2017).

Codina en la seva tesi doctoral (2014 citat per Quintana i altres, 2017), proposa des de la neurociència un llistat d'aspectes rellevants per a la pràctica educativa que s'esmenten a continuació:

- *Bons entorns d'aprenentatge.* Segons Codina els entorns aporten seguretat física i mental, respecte i llibertat intel·lectual i també experiències d'aprenentatge actives incideixen en un estat d'alerta relaxat sense sentir ansietat.
- *Aprenentatge situat.* Els conceptes de sentit i significat són importants, quan els aprenentatges tenen un significat per a les seves vides.
- *Saber aprofitar les diferents xarxes de memòria i dissenyar experiències d'aprenentatge que fomentin diferents maneres d'emmagatzemar la informació.*
- *Saber aprofitar la capacitat d'atenció natural.* Variar activitats al llarg de la sessió començant per activitats motivadores. Cal explicar els conceptes clau, treballar-los després en grup o individualment i ampliar la sessió amb activitats de consolidació i repàs.
- *Naturalesa social de l'aprenentatge.* Sabem que les persones aprenem millor quan es pot compartir i fer créixer conceptes amb els altres. També els alumnes de diferents nivells de rendiment s'ajuden entre ells a treballar el cervell social.
- *Connexió ment-cos.* Atendre a les necessitats corporals ja que el cos influeix en el cervell i aquest en el cos.
- *Mètode Socràtic.* Millor preguntar als alumnes i que els alumnes vagin descobrint les respostes per ells mateixos, més que explicar tot allò que el docent vol que els alumnes aprenguin. L'activitat orquestrada i el diàleg amb el mestre com a facilitadors de l'aprenentatge.
- *Utilitzar els processos actius en els dissenys de les classes, participació per afavorir les destreses de pensament, explorar i examinar les pròpies actituds i valors.*
- *Desenvolupament de la metacognició i de l'autoreflexió.* Ambdues ajuden a la millora i consolidació del propi procés d'aprenentatge.

I finalment, tenir en compte que *l'aprenentatge té lloc al llarg de tota la vida*. És cert que hi ha períodes sensibles on algunes destreses són més fàcils d'aprendre, però en general no són períodes crítics, irreversibles.

### **3.1.3. Paradigmes actuals en l'Educació. Des de la Perspectiva ecològica al socioconstruccionisme.**

Per comprendre bé els paradigmes actuals de l'educació cal saber l'herència de la qual partim. La psicologia, segons afirma Delval (2002:13), ha heretat des de sempre dues posicions filosòfiques diferents: la perspectiva cartesiana i la perspectiva empirista. La major part de les teories psicològiques es poden classificar per la seva inclinació més o menys accentuada cap a una d'aquestes perspectives. Així, algunes teories han posat el pes principal en els factors interns amb els quals es neix (fonamentalment innatistes) i d'altres en posicions ambientalistes (fonamentalment empiristes).

En bona part de la psicologia actual, els factors socials i de la cultura han anat agafant focus d'interès creixent. També s'ha destacat, des de diferents visions, la impossibilitat de separar el binomi naturalesa i cultura. Així com la interacció entre factors hereditaris i ambientals. Per a Llacuna-Morera i Guardia-Olmos (2015) la controvèrsia cos-ment ha de ser superada perquè no té sentit a partir de les investigacions en neurociència sobre el paper regulador del cervell. Com assenyala Damasio (2005), atès que el cervell també és substància física i que la ment és un procés cognitiu produït pel funcionament d'aquesta matèria, cos i ment (ànima) formen un conjunt inseparable. Aquests dos darrers referents es fonamenten en el monisme de Baruch Spinoza (1677), que actualment gaudeix d'una gran rellevància en diferents disciplines com la neurociència, la filosofia, el feminisme, etc.

Repasant a grans passes la història de l'educació veiem que la tradició empirista/conductista es fa efectiva en els models polítics amb ideologies més conservadores, capitalistes o també autoritàries. Aquests models solen fonamentar-se en una concepció de l'infant com a "ment en blanc", receptiu, que aprèn per recompenses/càstigs i per condicionament. Mentre que a finals de segle XIX i inicis del XX, autors com Piaget, Claparède, Dewey, Vigotski amb les seves aportacions fan palès que no comparteixen aquesta mirada. Tenen una altra concepció de l'infant i de com aquest aprèn. L'infant no és una ment en blanc, ni un ésser passiu, sinó un agent que interactua de forma activa amb el seu ambient. Amb les idees que ja té construïdes es va adaptant al seu entorn, organitzant els coneixements que posseeix en funció de les seves experiències i dels seus aprenentatges. Per a Piaget i Inhelder (1984) va construir la seva intel·ligència mitjançant processos d'assimilació i acomodació. Segons Piaget, lligat al procés evolutiu de l'infant són presents unes estructures cognoscitives específiques o esquemes. Quan els esquemes dels quals disposa no són suficients per adaptar-se a la realitat, davant d'un procés de desequilibri cognitiu, crea nous esquemes més ajustats. Si el que tinc no em serveix per adaptar-me, cal que utilitzi un altre repertori d'esquemes. En les edats primerenques els esquemes són sensori-motrius i esquemes d'acció. Després, esquemes d'acció interioritzats, i fins a disposar d'esquemes que el possibiliten realitzar operacions intel·lectuals concretes i posteriorment abstractes (Delval, 1991).

Per a Vigotski (1979), la interacció social és fonamental en l'aprenentatge. L'aprenentatge precedeix el desenvolupament. L'escolarització, una activitat culturalment organitzada, desperta i posa en funcionament els processos de desenvolupament. El llenguatge i el significat són aprenentatges culturals. L'infant se n'apropiarà a través del procés interactiu que realitza amb les persones del seu entorn. Per aquest psicòleg rus els processos psicològics apareixen dues vegades en el curs del desenvolupament. Primer, entre persones, processos d'aprenentatge interpsíquics; després, en l'interior de cada individu, processos d'aprenentatge intrapsíquics. Així, l'apropiació o la internalització dels aprenentatges la considera una reconstrucció interna d'una activitat realitzada primer externament amb altres persones.

Per entendre els paradigmes educatius contemporanis, també convé fer un recorregut en el temps i conèixer els precursors de l'Escola actual. Ressaltàriem la Pedagogia Progressista o Escola Nova que sorgeix al final del segle XIX. Un grup de moviments pedagògics, crítics amb l'educació tradicional, entre altres coses, pel seu autoritarisme, el foment de la competitivitat, el paper passiu de l'alumne, etc. Per a aquests nous moviments l'alumne és el centre de la pràctica educativa i defensen una educació activa, participativa, democràtica, motivadora, no memorística, etc. En el marc de l'Escola Nova, es poden distingir tres moments fonamentals que comporten uns principis pedagògics específics com assenyala González-Agápito (1992: XXVIII):

- La creació d'*Abbotshome School* a Anglaterra pel Dr. Redie el 1889 fins al 1900. És el període dels primers temptejos d'una escola diferent, amb uns principis pedagògics de l'Escola Nova que inclou l'escola de *Bedales*, del Dr. Badley. També Adolphe Ferrière va fundar l'any 1889 el *Bureau Internacional de les Escoles Noves*.
- Del 1900 al final de la primera guerra mundial, sorgeixen diferents iniciatives molt rellevants que deixen una gran petjada, moltes vigents fins als nostres dies. El 1900 apareix l'obra de John Dewey i l'escola del treball de *Kerchensteiner*. També, la *Casa dels nens* de Maria Montessori. El 1907, Ovide Decroly funda l'*Escola de l'Ermitatge* de Brussel·les. El 1918, William Heard Kilpatrick configura el mètode de projectes.
- A partir de la fi de la primera guerra mundial, es produeix una notable expansió dels principis de l'Escola Nova. Reformes educatives de diversos països s'hi inspiren en els seus principis. En l'inici de la dècada de l'any 1920 apareix el mètode dissenyat per Célestin Freinet, que, entre els seus grans encerts, destaca la seva sensibilitat social.

L'Escola Nova parteix de la concepció que l'educació és un procés que implica la totalitat de la persona. No sols fa referència a la ment, sinó també al cos i als sentiments. Aquesta visió dona importància al joc lliure en entorns naturals i també als àmbits no escolars com ho manifesta el sorgiment de l'escoltisme. Un moviment que es basa en l'exploració de la natura, adreçat a infants i joves, que va néixer a Anglaterra el 1908 i que a Catalunya va arrelar poc després, l'any 1912.

L'any 1914, amb la Mancomunitat, és un dels moments d'expansió de l'Escola Nova a casa nostra. Però la rebel·lió militar del 1936 va desballestar i destruir l'obra educativa de l'Escola Nova i l'educació, a tot l'Estat espanyol, va retornar al model més tradicional i repressiu. Les paraules de Narcís Masó (dins González-Agápito, 1992: 19) expressen molt bé la situació:

*"Per fer l'escola nova, el més essencial és saber què és un infant [...] L'escola tradicional només pensa en les matèries que vol ensenyar a l'infant. Vol que aquest, quan arribi a adult, sàpiga una mica de tot perquè, tant si decanta les seves activitats cap a un costat com cap a un altre, sempre es trobi que ja porta memoritzats uns fonaments útils que li puguin servir de base, no es capté pas d'observar si el que li vol ensenyar li interessa o no li interessa, si li plau o no li plau, si li convé o no li convé. Només li exigeix que ho sàpiga tant a la perfecció com li sigui possible, si no vol ser classificat com a inepte [...] L'Escola Nova parteix d'un principi diametralment oposat. Sap que com diu la ciència [...] l'experiència és la mare de la ciència. Sap que l'infant aprèn des del dia que obre els ulls al món".*

A partir de la instauració de la dictadura a Espanya, es produeix una depuració radical dels mestres republicans. S'instaura el model educatiu basat en un concepte d'infant "nen ment en blanc" que aprèn per mitjà de recompenses. Es practica la modificació de les conductes considerades disruptives per la repressió, els càstig, en definitiva un model educatiu molt autoritari. I no és fins a partir dels anys 70 del segle XX (*Ley General de Educación*) que es troben temptatives de restaurar plantejaments pedagògics propers a l'Escola Nova.

Com ja s'ha dit anteriorment, l'any 1986 es produeix una nova reforma educativa important a l'Estat espanyol i també promoguda per la Generalitat de Catalunya. Les línies psicopedagògiques de la qual es basen en el treball i el llibre de César Coll *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori* (1986). La reforma educativa té una concepció constructivista dels processos d'ensenyament/aprenentatge i recull bona part dels principis de l'Escola Nova de finals del XIX i inicis del XX. I s'inspira sobretot en les aportacions dels psicòlegs Jean Piaget, Lev Vigotski, David Ausubel, Jerome Bruner, Michael Cole, entre altres. A grans trets assenyalava el fet d'*aprendre a aprendre* com un ideal a aconseguir, i evidencia la rellevància de l'aprenentatge significatiu i amb sentit com a fita de l'aprenentatge. Els principis marc de l'enfocament constructivista han dirigit la pràctica educativa d'aquests darrers anys al nostre país atès que també van fonamentar la LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*) promulgada l'any 1990. En la pràctica educativa, la tendència que s'ha anat manifestant aquests darrers anys (2019-20) és la d'emfatitzar els aspectes socio-culturals i els models que parteixen de l'augment exponencial de les competències digitals, esperonades, més darrerament, per la situació actual de pandèmia .

Destacaré a continuació alguns dels paradigmes actuals més rellevants:

## **A. Perspectives ecològiques del desenvolupament i de l'aprenentatge.**

Segons assenyala Coll (2013), està començant una nova ecologia de l'aprenentatge, lligada a l'ecosistema que conforma la societat de la informació. Un nou context sociocultural que planteja reptes i desafiaments educatius inèdits en l'educació escolar actual i que genera canvis importants en la construcció del currículum. Els canvis socials, econòmics, polítics i culturals associats a les noves tecnologies de la informació i la comunicació estan canviant les oportunitats i els recursos per aprendre. Des d'aquesta mirada es constata que s'aprèn al llarg de tota la vida i que cal tenir en compte la "trajectòria personal d'aprenentatge" com a via d'accés al coneixement de la societat de la informació.

"Los aprendizajes que adquirimos y las competencias que desarrollamos son el resultado de nuestra participación en los diferentes escenarios por los que transitamos y de cómo aprovechamos las oportunidades y los recursos para aprender que nos ofrecen" (Coll, 2013:32).

Així mateix, és important, en aquesta nova perspectiva de l'aprenentatge, la capacitat per adquirir nous coneixements, per buscar i crear-se les condicions per aprendre en situacions i contextos diversos, tant o més important que disposar d'un ampli bagatge de coneixements. D'aquí la rellevància d'un discurs competencial i l'èmfasi en l'adquisició d'unes determinades competències bàsiques.

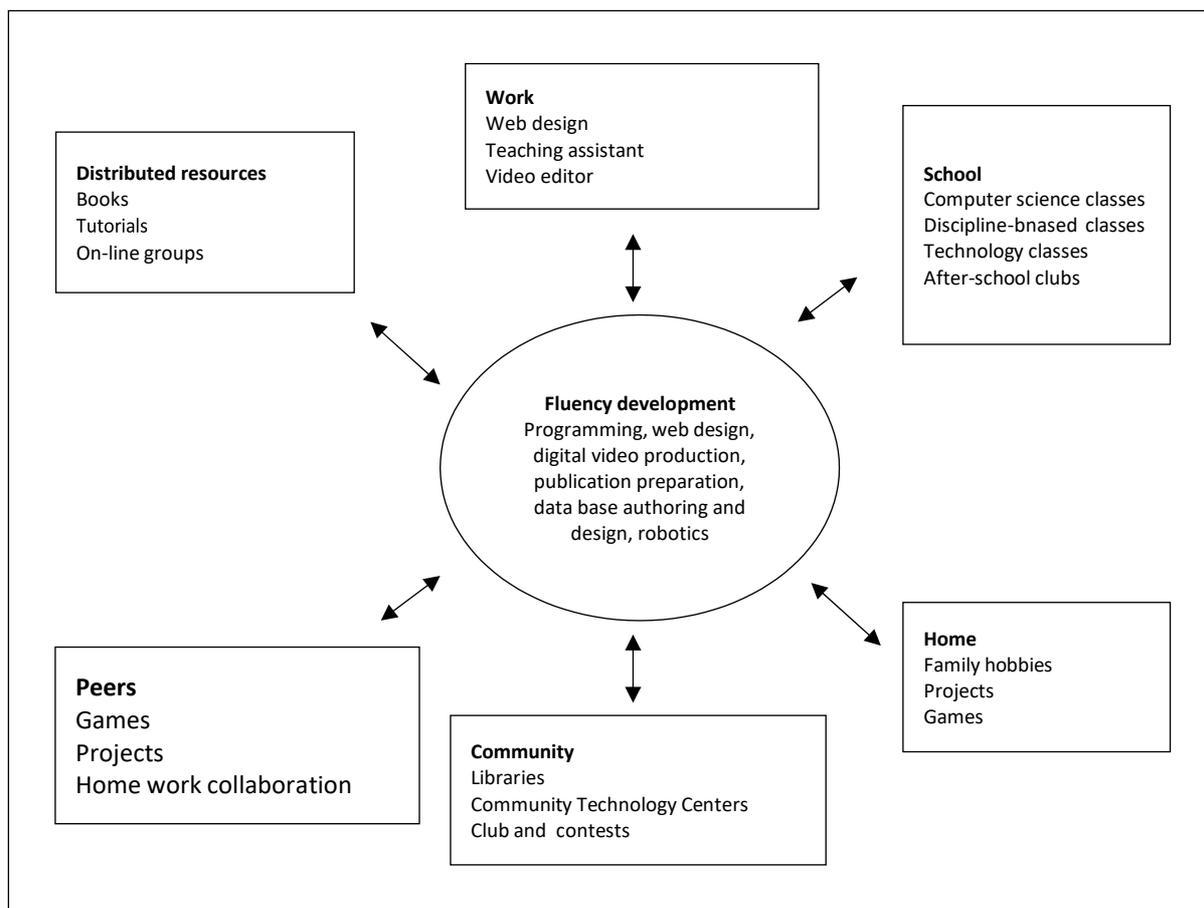
Coll (2013: 35-36) destaca que l'educació escolar ha de tenir en compte, entre altres, els següents aspectes:

- L'existència de contextos externs a l'escola que també ofereixen eines i oportunitats per aprendre.
- Garantir que tot l'alumnat disposi dels aprenentatges necessaris per continuar aprenent tota la vida.
- Prendre en consideració les trajectòries personals d'aprenentatge de l'alumnat, és a dir, allò que aprenem també en contextos no escolars.
- Reconsiderar els aprenentatges "bàsics imprescindibles" i els "bàsics desitjables" del currículum escolar.
- Planificar estratègies d'atenció a la diversitat per poder aconseguir el 100% dels aprenentatges "bàsics imprescindibles" i la introducció d'estratègies de personalització de l'aprenentatge entorn dels "bàsics desitjables".
- La incorporació en el currículum escolar d'un treball sistemàtic orientat a desenvolupar en l'alumnat la seva *identitat com a aprenents*, és a dir, el reconeixement de les seves fortaleses i debilitats com a aprenents i de la seva capacitat per aprendre i buscar i crear situacions i condicions que afavoreixen el desplegament d'aquesta capacitat en contextos diversos.

- La utilització a l'escola i en els instituts de recursos, eines i oportunitats per aprendre disponibles en la xarxa i en els contextos que conformen l'ecosistema d'aprenentatge de l'alumnat.

Les perspectives ecològiques sorgeixen de considerar en el desenvolupament les interdependències entre el nivell de l'infant i les variables de l'entorn o del context social. Influenciats per la teoria ecològica d'Urie Brofenbrenner (1987), per a qui són molt importants les interaccions diàdiques com també la influència de contextos més amplis. Infant i entorn s'influeixen contínuament i de forma bidireccional. Descriu set contextos d'influència: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema i cronosistema. Aquests contextos anirien des dels més propers i de contacte directe amb l'infant, com la família, l'escola, els companys, recursos variats, etc. a altres d'influència indirecta. Considera que els contextos són canviants, amb dimensions d'espai i de temps.

Per a Barron (2006), un aprenentatge ecològic es defineix com un conjunt de contextos tan físics com virtuals que proveeixen oportunitats per aprendre. Cada context és ple d'un entramat d'interaccions que influeixen l'aprenentatge. Com es pot veure en la Fig. 2, els contextos de desenvolupament/aprenentatge són diversos i variats.



**Fig. 3.2.** Contextos de desenvolupament (Barron, 2006)

## B. Les pedagogies que giren entorn de les noves tecnologies

Adell i Castañeda (2012: 14) parlen de pedagogies emergents, moltes d'elles anàlogues a tecnologies emergents. Aquestes pedagogies intenten innovar en el marc d'una nova cultura de l'aprenentatge. Entre els trets més destacats que les caracteritzen hi ha els següents:

- Tenen una visió de l'educació que va més enllà de l'adquisició de coneixements o d'habilitats concretes. Educar és també oferir oportunitats per provocar canvis significatius en la manera d'entendre i actuar en el món.
- Es basen en teories pedagògiques ja clàssiques, com les constructivistes socials i les construccionistes de l'aprenentatge, en l'aprenentatge basat en projectes, etc. i en idees més “modernes” com el connectivisme i l'aprenentatge rizomàtic.
- Superen els límits físics i organitzatius de l'aula, organitzant contextos formals i informals d'aprenentatge, aprofitant recursos i eines globals, tot divulgant els resultats dels estudiants també globalment. S'anima als participants a configurar espais i ecologies d'aprenentatge.
- Molts projectes són col·laboratius, internivells i oberts a la participació d'altres docents i alumnes, també d'altres centres de qualsevol part del món i inclús d'altres persones significatives.
- Potencien coneixements, actituds i habilitats relacionades amb la competència “d'aprendre a aprendre”, la metacognició i el compromís amb el propi aprenentatge dels estudiants, més enllà del curs, de l'aula, l'avaluació i el currículum prescrit.
- Converteixen les activitats escolars en experiències personalment significatives i autèntiques. Estimulen el compromís emocional dels participants.
- Els docents i els aprenents assumeixen riscos intel·lectuals, plantegen activitats creatives, divergents i obertes i no simples repeticions.
- En l'avaluació es contempla un marge de tolerància, permeten evidenciar aprenentatges emergents, no prescrits pel docent.

Podríem anomenar cinc pedagogies emergents com les MOOC (Massive Online Open Courses), el *mobile-learning*, la gamificació, la classe inversa (*flipped classroom*), així com l'aprenentatge basat en problemes (ABP) i el fet de formular bones preguntes. Les MOOC apareixen el 2008, i es popularitzen l'any 2011. Són cursos en línia oberts i massius. El *mobile-learning* és un conjunt de propostes d'aprenentatge recolzades en dispositius mòbils. Ofereixen un aprenentatge personalitzat i la possibilitat d'adaptar-se als estils dels alumnes. La gamificació és l'ús de jocs en entorns educatius. S'afavoreix la motivació, l'atenció, la concentració, l'esforç i altres valors positius comuns a tots els jocs. La classe inversa inverteix l'acció com la paraula indica i utilitza el temps de classe per analitzar i discutir allò que els estudiants han

treballat prèviament. L'ABP se centra en el plantejament de casos on es reflexiona conjuntament per analitzar una situació problematitzada, un problema real, un interrogant.

### **C. Del constructivisme Piagetian al socioconstructivisme Vigotskià.**

Des d'aquest marc destaquem dos principis fonamentals, que resumeixo a continuació: (1) Aprendre és un procés actiu. D'experiència directa, fer errors i buscar solucions és vital per als processos d'assimilació i acomodació dels nous continguts a aprendre. (2) L'aprenentatge hauria de ser global, autèntic i "real". El sentit es construeix quan els infants interactuen amb el món que els envolta.

De Piaget, convé destacar el principi del "conflicte cognitiu", allò que ens "desequilibra" i que ens esperona a descobrir. D'on surt la pasta dels espaguetis, d'un supermercat? Com ha arribat fins allà, quin ha estat el procés? Fer bones preguntes ens pot ajudar a descobrir aspectes que no sabíem, utilitzant els propis recursos cognitius que ja disposem.

Entre els conceptes clau d'aquesta perspectiva destaquen l'aprenentatge significatiu, oposat a l'aprenentatge repetitiu. També la Zona de Desenvolupament Proper (ZDP) i la funció de bastida. L'aprenentatge significatiu, a diferència de l'aprenentatge repetitiu, és un aprenentatge amb sentit, que es pot integrar en l'estructura de coneixements de l'aprenent i li serveix per a la vida. La Zona de Desenvolupament Proper proposada per Vigotski (1979), expressa com una persona més experta en un determinat contingut acompanya a un aprenent des dels seu nivell de desenvolupament real a un nivell de desenvolupament més elevat. El concepte de bastida ha estat definit per Wood, Bruner i Ross (1976) en referència amb el paper que desenvolupa l'expert en la ZDP. Un paper d'acompanyant de l'infant o de la persona que aprèn fins que l'aprenent aconsegueixi nivells superiors d'autonomia en un determinat contingut. En la funció de bastida apareixen les següents línies d'actuació per part de la persona experta:

- Implicar a l'alumnat, captar el seu interès per aconseguir els objectius de les activitats, tasques o problemes a resoldre.
- Simplificar les tasques reduint la quantitat d'accions o passos necessaris per adquirir els objectius previstos.
- Mantenir l'orientació i la participació dels estudiants cap a l'assoliment dels objectius.
- Constatar discrepàncies entre la producció de l'aprenent i la producció ideal (meta). Ressaltar els elements crítics i rellevants, els aspectes més importants i donar compte d'allò que s'ha de fer.
- Controlar la frustració.
- Mostrar models, versions correctes, fer preguntes-guia, etc.

#### **D. Construccionisme de Seymour Papert. *Learning by making*. (aprendre fent)**

Des del constructivisme es considera que el coneixement és construït activament per l'aprenent i no pot ser implementat des de fora. Piaget el descriu com un procés intern de construcció a partir de les interaccions amb l'entorn, mentre que per al construccionisme de Papert (1999: 105), aquest procés constructiu actiu s'ha de complementar amb el fet de compartir allò après amb altres persones. L'aprenentatge es basa en cicles d'internalització i externalització. Com apunten Badilla i Chacón (2004), respecte al construccionisme de Papert, és essencial per part dels aprenents la invenció d'artefactes, "d'objectes per pensar" que es materialitzen físicament, però també és rellevant la conversa entre els aprenents sobre les seves representacions materials. Aquests artefactes proporcionen interrelacions entre el coneixement sensorial i el coneixement abstracte, així com entre el món individual i el món social. El construccionisme es pregunta sobre com es pot incorporar de forma més real a les escoles el fet de fer i la vivència. D'aquí se'n deriva que probablement el concepte de *tallers* conté la idea que som constructors, no només pensadors, i necessitem llocs per inventar, treballar amb el cap i amb les mans i construir artefactes que poden ser compartits amb altres, la "cultura de fer". El construccionisme de Papert és més pragmàtic que el constructivisme de Piaget o el socioconstructivisme de Vigotski (Thornburg, 2013). Els tres autors són constructivistes, veuen els infants com a constructors. Per a ells, el coneixement i el món són construïts i reconstruïts per l'experiència personal. Però, per a Papert i Vigotski, l'aprenentatge és més contextualitzat, més "situat", mentre que per a Piaget és més abstracte i no dona importància als contextos (Ackermann, 2001).

#### **E. Construccionisme social o socioconstruccionisme.**

S'interessa pels fenòmens humans circumscrits en contextos i suposa una ruptura amb el paradigma tradicional que concep la ciència com a creadora de veritats objectives, universals. En aquest marc, el treball de Kenneth Gergen (1996) és un dels referents essencials. Des d'aquesta perspectiva, com diu M<sup>a</sup> Pilar Perdomo (2002), la realitat no és única, sinó variable, dinàmica, múltiple, de la qual no és possible tenir un coneixement definitiu. És formada per les diverses interpretacions i versions. Es considera el coneixement com un producte de la interacció entre el subjecte constructor (significador) de la realitat, immers en una xarxa de relacions, i per tant de significacions, i el seu context específic. L'autora afirma que (2002:3) "la construcció del subjecte social es fa a través de narracions constants i permanents en l'intercanvi amb els altres". El subjecte es construeix a partir d'aquestes narracions circulants i mitjançant les significacions compartides. La persona s'estructura, en els aspectes cognoscents i simbòlics, per la seva participació activa i vinculació al seu context social i cultural. Entre el supòsits i dimensions del socioconstruccionisme, Perdomo (2002: 6) assenjala els següents:

- No existeixen formes privilegiades de coneixement de la realitat ("veritat"). Les comprensions del món sempre són producte d'acords fets històricament en contextos específics.

- La realitat i el jo troben els seus orígens en les relacions. Cada discurs sorgeix d'una comunitat d'usuaris, del llenguatge que van construir i transformant. Gràcies a les interaccions els marcs de referència es resignifiquen constantment.
- La funció primària del llenguatge és l'acció social, constituïda de múltiples versions. Participar del llenguatge és una forma de participar en una forma de vida o tradició cultural.
- La constitució discursiva de les versions és essencial per a l'emergència del jo i de les relacions. El llenguatge configura al subjecte en les interaccions. A través de les relacions la persona s'introdueix en el món de valoracions compartides.
- Mitjançant les relacions comunicatives es generen nous ordres de significats així com noves formes d'acció.

A partir d'aquests supòsits del socioconstruccionisme, qualsevol intervenció educativa ha de tenir en compte la relació entre la cultura i els processos mentals humans. El coneixement és construït en el marc d'un context espai-temps concret, emfatitzant la interacció o les relacions més que la idea d'existència de ments individuals.

Aquests serien, en síntesi, els paradigmes més rellevants en el marc de l'educació actual. Però, segurament que en la realitat de les aules trobaríem encara molts plantejament educatius basats en les línies de les propostes dels models conductuals, més que en principis constructivistes, ecològics o construccionistes.

### **3.1.4. La teoria de les Intel·ligències Múltiples de Howard Gardner i les ments del futur**

També inclourem dins dels paradigmes actuals en educació la teoria de les intel·ligències múltiples de Howard Gardner, que per les característiques de la seva aportació educativa en fem menció en aquest apartat específic. Gardner (1943) és el creador de la teoria de les Intel·ligències múltiples. Com explica en el seu llibre *Verdad, belleza y bondad reformuladas* (2011) es va formar com a psicòleg en les àrees especialitzades de la psicologia del desenvolupament, la neuropsicologia i la psicologia cognitiva. Va començar en la psicologia de les arts, com a investigador en l'àmbit de la "bellesa" i després, durant molts anys, va investigar en el camp de la cognició, la "veritat". En les últimes dècades s'ha centrat en el terreny de l'ètica, la "bondat". Així, expressa que, en el seu recorregut d'investigació ha passat de la bellesa a la bondat, passant per la veritat. Segons afirma Gardner va decidir dedicar-se a la psicologia cognitiva i del desenvolupament després de conèixer a Jerome Bruner i al seu mestre Jean Piaget (Gardner, 2001), dos psicòlegs rellevants en la seva formació.

Fins a l'aparició de la teoria de les Intel·ligències Múltiples (IM), la paraula intel·ligència s'havia limitat bàsicament a les capacitats lingüístiques i lògiques. Mentre que Gardner la defineix com un "potencial biopsicològic per processar informació que es pot activar en un marc cultural per resoldre problemes o crear productes que tenen valor per a una cultura" (2001:9).

En el seu llibre *Frames of Mind* (1983), proposa l'existència de 7 intel·ligències separades en l'ésser humà. Segons Bueno (2017: 41) la seva aportació va ser important, entre altres coses per desmuntar el mite pernicios del quocient intel·lectual (CI) mesurat a partir de tests. Per a Bueno el cervell funciona com un tot integrat, per tant no és realista descriure la intel·ligència com a conjunt parcel·lat de característiques relativament independents. Però, l'aportació de Gardner ajuda a entendre psicològicament la complexitat i diversitat de la intel·ligència humana i pot servir per planificar propostes educatives (Bueno, 2017: 42).

En el llibre *La inteligencia reformulada* (2001), Gardner recull les set intel·ligències exposades en *Frames of Mind* (1983) que es descriuen a continuació. Les dues primeres, la intel·ligència logicomatemàtica i la lingüística són, segons Gardner, les intel·ligències valorades per l'escola tradicional. Descriu també les relacionades amb les arts i, finalment, dues que anomena intel·ligències personals que serien la intel·ligència interpersonal i la intrapersonal.

- La intel·ligència logicomatemàtica: "Suposa la capacitat d'analitzar problemes d'una manera lògica, de portar a terme operacions matemàtiques i de realitzar investigacions de manera científica". Aquest tipus d'intel·ligència és utilitzada pels matemàtics, els lògics, els científics.
- La intel·ligència lingüística: "Suposa una sensibilitat especial cap al llenguatge parlat i escrit, la capacitat per aprendre idiomes i per utilitzar el llenguatge per determinats objectius". Entre les persones que tenen una gran intel·ligència lingüística es troben els advocats, els oradors, els escriptors, els poetes.
- La intel·ligència musical: "Suposa la capacitat d'interpretar, compondre i apreciar pautes musicals." Segons Gardner és molt similar a la Intel·ligència lingüística.
- La intel·ligència corporal-cinestèsica: "Suposa la capacitat d'interpretar les pròpies parts del cos o la seva totalitat per resoldre problemes o crear productes". Ballarins, actors i esportistes destaquen per la seva intel·ligència corporal-cinestèsica i aquesta forma d'intel·ligència també és important per artesans, cirurgians, científics de laboratori, mecànics i altres professionals d'orientació tècnica.
- La intel·ligència espacial: "Suposa la capacitat de reconèixer i manipular pautes en espais grans com fan els navegants i els pilots. Però també en espais reduïts com fan els escultors, els cirurgians, els jugadors d'escacs, artistes gràfics o arquitectes".
- La intel·ligència interpersonal: "denota la capacitat d'una persona per entendre les intencions, desitjos i motivacions d'una altra i la capacitat per treballar eficaçment amb els altres". Utilitzada per venedors, mestres, metges, líders religiosos i polítics i actrius i actors.
- La intel·ligència Intrapersonal que "suposa la capacitat de comprendre's a un mateix, de tenir un model eficaç i útil d'un mateix".

Gardner afirma que tots naixem amb aquestes intel·ligències. Però, no hi ha dues persones que tinguin exactament les mateixes ni en les mateixes combinacions, ja que les intel·ligències sorgeixen de la combinació de l'herència genètica de la persona, de les condicions de la cultura i de l'època on es viu (Gardner, 2001: 54). Tots tenim una combinació exclusiva d'intel·ligències i aquestes són amorals i poden utilitzar-se de manera destructiva o constructiva com la història ens ho ha demostrat a bastament. En aquest llibre de *La Intel·ligència reformulada* (2001) desenvolupa la hipòtesi de l'existència de tres noves possibles intel·ligències més: la intel·ligència naturalista, la intel·ligència espiritual i la intel·ligència existencial, que finalment queda en dues intel·ligències: la naturalista i l'existencial.

- La intel·ligència naturalista l'aplicarien les persones que tenen un ampli coneixement del món vivent. Així com la capacitat per reconèixer i classificar les nombroses espècies del seu entorn.
- La intel·ligència existencial. Tot i que reconeix la capacitat de tots els éssers humans de fer-se preguntes transcendents, capacitat que es pot desplegar en moments i circumstàncies especials, prefereix deixar el terme "espiritual" i parlar només d'una intel·ligència existencial. Aquesta intel·ligència demostraria la capacitat de situar-se un mateix en relació amb les facetes del cosmos. Una capacitat que ha estat present en totes les cultures humanes, una inquietud per qüestions còsmiques. Malgrat això, acaba afegint que:

*Sin embargo, y a pesar del atractivo que tendría proponer una novena inteligencia, no voy a añadir a mi lista la inteligencia espiritual. Creo que el desconcierto que me produce este fenómeno y su distancia de las otras inteligencias aconsejan prudencia, al menos por ahora. Como mucho estoy dispuesto, al estilo de Fellini, a bromear hablando de "Ocho y medio" inteligencias. (Gardner, 2001: 73)*

A més de la teorització de les intel·ligències múltiples, Gardner proposa set vies d'accés per propiciar la formació dels coneixements i captar l'interès dels aprenents. Aquestes set vies es poden fer correspondre, a grans trets, amb les diverses intel·ligències.

- La primera via d'accés és la narrativa. Observa estudiants que gaudeixen aprenent temes mitjançant relats o narracions, amb protagonistes, amb intencions, que es troben en conflictes, tenen problemes a resoldre, objectius a aconseguir, etc.
- Una segona via d'accés es dirigeix als estudiants que s'interessen pels nombres, les pautes, les diverses operacions que es poden realitzar amb els nombres, les nocions de mida, proporció i canvi. Constitueix la via numèrica, quantitativa.
- La tercera es refereix a la via d'accés lògica, que accentua la capacitat humana de raonar, fer deduccions, etc.
- La quarta via és l'existencial/essencial. Adreçada especialment als estudiants que s'interessen per qüestions humanes transcendents. Aquells que tenen una orientació més filosòfica.

Gaudeixen plantejant-se dilemes, problemes ètics que analitzen verbalment i discuteixen sobre ells.

- La quinta via seria l'estètica. Algunes persones se senten inspirades per les obres d'art o per materials disposats d'una manera que transmetin una sensació d'equilibri, harmonia i composició.
- La sisena via té a veure amb la pràctica. Tal com diu Gardner molts estudiants, i sobretot els infants, poden abordar millor un tema si ho porten a terme construint alguna cosa, manipulant materials o realitzant experiments.
- Finalment una setena via és la social. Moltes persones aprenen més fàcilment en el context d'un grup, on poden adoptar diferents rols, observar les perspectives dels altres, interaccionar constantment i complementar-se entre ells, que en situacions de treball individual.

Gardner també defensa l'ús de les analogies en l'educació. Un mitjà excel·lent per transmetre facetes importants sobre un tema a persones que no hi estan familiaritzades. Així, afirma: "La teoria de les Intel·ligències múltiples ofereix la oportunitat d'examinar un tema en profunditat per determinar quines intel·ligències, quines analogies i quins exemples tenen més probabilitats de transmetre els aspectes essencials d'un tema al major nombre possible d'estudiants" (Gardner 2001: 177). Per a l'autor americà, l'ús de múltiples representacions és un dels components importants per a un ensenyament eficaç.

L'existència de genis, prodigis i les repercussions de danys cerebrals en el comportament, entre altres aspectes, van fer pensar a Gardner sobre l'existència d'unes finestres d'oportunitats per desenvolupar aquestes intel·ligències. Antunes (2002: 18) resumeix aquestes finestres d'oportunitat en el quadre que ve a continuació:

**Taula 3.1** – Finestres d’oportunitat de les intel·ligències múltiples, segons Antunes (2002)

<b>Intel·ligències (Zona cerebral)</b>	<b>Finestra</b>	<b>Cervell</b>	<b>“Gimnàstiques”</b>
<b>Espacial (cantó dret)</b>	Dels 5 als 10 anys	Regulació del sentit de lateralitat i direccionalitat. Perfecció i raonament de la coordinació motriu i la percepció del cos en l’espai.	Exercicis físics i jocs operatoris.
<b>Lingüística (cantó esquerre)</b>	Del naixement als 10 anys	Connexió dels circuits que transformen els sons en paraules.	Participar en converses estimulants, aprendre llengües, construir imatges.
<b>Musical (cantó dret)</b>	Dels 3 als 10 anys	Zones del cervell vinculades al moviment dels dits de la mà esquerra, molt sensibles.	Cantar, aprendre a escoltar música
<b>Cinestèsica o corporal (cantó esquerre)</b>	Del naixement als 5 anys	Associació entre mirar i agafar, passar-se objectes d’una mà a una l’altra.	Desenvolupament de jocs que estimulin el tacte, el gust, l’olfacte. Promoure jocs i activitats diverses.
<b>Personals (intra i inter) (lòbuls frontals)</b>	Del naixement a la pubertat	Els circuits del sistema límbic. comencen a connectar-se i es mostren sensibles a estímuls provocats per altres persones.	Abraçades i joc constant. Compartir la seva admiració pels descobriments. Acaronaments i estímuls dosificats en el moment oportú.
<b>Lògic- matemàtics (lòbuls parietals esquerre)</b>	Dels 12 mesos als 10 anys	Accions de la criatura sobre els objectes del món.	Exercicis amb activitats motrius.
<b>Pictòrica (cantó dret)</b>	Del naixement als 2 anys	En aquest període es connecten els circuits entre la retina i la zona responsable de la visió.	Joc d’interpretació d’imatges.

Font: Antunes, C. (2002). *Estimular las Inteligencias múltiples. Cómo estimularlas y desarrollarlas*. Madrid: Narcea.

Pel fet que tots els infants, en alguna mesura, disposen d’aquestes intel·ligències, i que funcionen d’una manera global, no fragmentada, interactuant entre elles, ell suggereix que en potència totes les persones tenim la capacitat de desenvolupar-les si rebem una educació equilibrada. Malgrat la diversitat d’intel·ligències que planteja Gardner, afirma com Bueno (2017) que el seu funcionament és global. Des de la neurociència es concep que el cervell funciona com un tot i aquesta parcel·lació pot ser útil educativament per ajudar al desenvolupament de les capacitats globals.

Armstrong (2006: 50), seguidor de la teoria de Gardner, aporta en la taula que es presenta seguidament, les vuit maneres d'aprendre que es desprenen de la teoria de les IM. Probablement, diu Armstrong, hi ha infants més lingüístics, que pensen en paraules, els agrada llegir, escriure, explicar històries; d'altres més lògic-matemàtics i els agrada experimentar, preguntar, resoldre enigmes, calcular. Als infants amb intel·ligència més espacial, els agrada dissenyar, dibuixar, etc.

**Taula 3.2** – Vuit maneres d'aprendre. Armstrong (2006)

<b>Els infants molt</b>	<b>Pensen</b>	<b>Els agrada</b>	<b>Necessiten</b>
<b>Lingüístics</b>	en paraules	llegir, escriure, explicar històries, els jocs de paraules.	llibres, cassetes, objectes per escriure, paper, diaris, diàleg, conversació, debats
<b>Lògic-matemàtics</b>	raonant	experimentar, preguntar, resoldre enigmes lògics, calcular.	materials per experimentar, materials científics i per manipular, visites al planetari i al museu de la ciència.
<b>Espacials</b>	en imatges	dissenyar, dibuixar, visualitzar, fer gargots.	art, peces de construcció, vídeo, pel·lícules, diapositives, jocs de imaginació, laberints, puzles, llibres il·lustrats, visites a museus d'art.
<b>Cinètic-corporals</b>	a través de sensacions somàtiques	ballar, córrer, saltar, construir, tocar, gesticular.	jocs de rol, teatre, moviment, jocs de construcció, esport i jocs físics, experiències tàctils, aprenentatge manual.
<b>Musicals</b>	a través de ritmes i melodies	cantar, xiular, crear ritmes amb els peus i les mans, escoltar, etc.	cantar acompanyats, assistir a concerts, tocar algun instrument.
<b>Interpersonals</b>	transmetent idees a altres	liderar, organitzar, relacionar-se, manipular, mediar, assistir a festes.	amics, jocs en grup, reunions socials, actes col·lectius, clubs.
<b>Intrapersonals</b>	en relació amb les seves necessitats, sentiments i objectius.	establir objectius, mediar, somiar, planificar, reflexionar.	llocs secrets, solitud, projectes propis, decisions.
<b>Naturalistes</b>	a través de la naturalesa i les formes naturals	jugar amb les mascotes, la jardineria, investigar la naturalesa, criar animals, cuidar del planeta.	tenir accés a la naturalesa, oportunitats per a relacionar-se amb animals, eines per investigar la naturalesa...(per exemple, lupes binoculars) etc.

Font: Armstrong, T. (2006). *Inteligències múltiples en el aula*. Barcelona: Paidós. Pàg. 50.

Armstrong (2006: 52) observa que una forma d'identificar les intel·ligències dels nostres alumnes és esbrinant de quina manera es comporten malament. L'estudiant molt lingüístic parlarà quan no li toca, l'estudiant molt espacial no deixarà de fer dibuixos i somiar despert, el més interpersonal es passarà el dia fent relacions socials, el cinètic-corporal no deixarà de moure's, el naturalista portarà un animal, etc. També assenyalava la importància d'observar-los en el seu temps lliure i veure quines activitats escullen quan ningú els diu el que han de fer. Així mateix, aporten informació sobre les intel·ligències múltiples dels alumnes els seus informes escolars i sobretot el fet de parlar amb les famílies. Els pares i les mares tenen informació sobre allò que interessa més als seus fills i filles quan són a casa. I, per descomptat, els mateixos alumnes. Ells poden explicar de quina manera els agrada més aprendre i quines els sembla que són les seves intel·ligències més desenvolupades.

Armstrong també suggereix que, per conèixer millor les intel·ligències de l'alumnat, el docent pot demanar-los la realització d'activitats representatives de cada intel·ligència. Per exemple, que escriguin un poema curt, que facin una activitat matemàtica, que dibuixin, que corrin, que cantin, que comparteixin amb els altres alguna activitat que els hagi agradat, que autoreflexionin i que observin la naturalesa. Després de fer les diferents activitats ha de preguntar-los quines són aquelles que prefereixen. Pel que fa referència a les formes d'ensenyar, des de la teoria de les IM, Armstrong (2006) descriu vuit enfocaments que afecten les activitats docents, els materials i les instruccions i que es mostren a continuació:

**Taula 3.3** – Formes d'ensenyar des de la teoria de les intel·ligències múltiples. Armstrong (2006)

Tipus d'Intel·ligència	Activitats docents	Materials docents	Instruccions
<b>Lingüística</b>	Conferències, debats, jocs de paraules, narracions, lectura en grup, diari personal.	Llibres, enregistradores, màquines d'escriure, premsa.	Llegeix, escriu sobre, parla sobre, escolta.
<b>Naturalista</b>	Estudi de la Naturalesa, consciència ecològica, cura dels animals.	Plantes, animals, eines de naturalista, eines de jardineria.	Relaciona't amb éssers vius i fenòmens naturals.
<b>Lògic-matemàtica</b>	Trencaclosques, resolució de problemes, experiments científics, càlcul mental, jocs numèrics, pensament crític	Calculadores, manualitats matemàtiques, equips científics, jocs matemàtics.	Calcula, pensa amb sentit crític, ubica en un marc lògic, experimenta.
<b>Espacial</b>	Presentacions visuals, activitats artístiques, jocs d'imaginació, mapes mentals, metàfores, visualització	Gràfics, mapes, vídeos, peces de lego, materials artístics, il·lusions òptiques, càmeres, biblioteca pictòrica.	Mira, dibuixa, visualitza, pinta, fes un mapa mental.
<b>Cinètic- corporal</b>	Aprenentatge directe, drama, ball, esports que	Eines de construcció, fang, equip esportiu, objectes	Construeix, representa, toca, sent de forma

	ensenyen, activitats tàctils, exercicis de relaxació	per manipular, recursos d'aprenentatge tàctil.	visceral, balla.
<b>Musical</b>	Aprenentatge de ritmes, raps, utilitzar cançons que ensenyen	Enregistradora d'àudio, col·lecció de cintes d'àudio, instruments musicals.	Canta, dona cops rítmics, escolta.
<b>Interpersonal</b>	Aprenentatge en grup, ensenyar a companys, implicació en la comunitat, simulacions de reunions socials.	Jocs de taula, accessoris per a jocs de rol.	Ensenya, col·labora, interactua.
<b>Intrapersonal</b>	Ensenyament individualitzat, estudi independent, opcions d'estudi, desenvolupament de l'autoestima	Materials d'autocorrecció, diaris, materials per a projectes.	Connecta amb la teva vida personal, pren decisions, reflexiona.

Font: Amstrong, T. (2006) *Intel·ligències múltiples en el aula*. Barcelona: Paidós. Pàg.82

Com ja s'ha exposat anteriorment, Gardner proposa una novena intel·ligència que ell anomena intel·ligència existencial. Francesc Torralba (2012) entén aquesta intel·ligència existencial com una intel·ligència espiritual. Torralba constata un sentit espiritual, unes necessitats d'ordre espiritual en els éssers humans. Aquestes no es poden satisfer si no és cultivant i desenvolupant la intel·ligència espiritual. Per exercitar la intel·ligència espiritual Torralba esmenta les següents habilitats: la practica assídua de la solitud; el gust pel silenci; el gust per la contemplació; la pràctica de l'exercici de filosofar; la cerca de l'espiritual en l'art; el diàleg socràtic; l'exercici físic; el fet de no fer res; l'experiència de la fragilitat humana; el gaudi musical; la pràctica de la meditació; l'exercici de la solidaritat. Només l'exercitació fa que les capacitats es desenvolupin.

*Si no es treballa es produeix una atrofia, de la qual es deriven grans conseqüències. Educar la intel·ligència espiritual significa superar allò simplement empíric i apostar per valors tals com la contemplació enfront l'activisme, l'important enfront d'allò urgent, la saviesa enfront del tecnicisme [...], la tensió entre allò que em vede gust i allò que haig de fer... (Torralba, 2012: 305).*

Per a Torralba, "Un excés d'intel·lectualisme mata l'espiritualitat i amputa la vida emocional del nen". També en aquest punt resulta essencial la via del mig, el camí equidistant entre una educació que només desenvolupa el logos, la capacitat de pensar i una educació que només estimula el *pathos*, l'emoció, les passions. L'intel·lectualisme atrofia l'espiritualitat, però l'emotivisme ignora la potència de la raó i la capacitat de la intel·ligència per a l'autocontrol i l'autodomini" (Torralba, 2012:156 )

Pel que fa al concepte d'intel·ligència espiritual, són Dahar Zohar i Ian Marshall (2002, citats per Torralba 2012) qui descobreixen que, quan les persones efectuen un tipus de pràctica espiritual o parlen sobre el sentit global de les seves vides, les ones electromagnètiques en els seus cervells presenten oscil·lacions de quaranta megahertz a través de les neurones. Aquestes oscil·lacions recorren tot el cervell, però presenten una oscil·lació major en el lòbul temporal. D'aquesta manera, la intel·ligència espiritual activa les ones cerebrals permetent que cada zona especialitzada del cervell es converteixi en un tot funcional. Si tal com afirma Gardner cada intel·ligència està localitzada en una àrea específica del cervell, ja que s'observa com determinades lesions afecten a diferents intel·ligències (Amstrong, 2006), el cultiu de la intel·ligència espiritual facilitaria aquest tot interrelacionat.

Per a Torralba (2012) les persones que cultiven aquest tipus d'intel·ligència són més obertes a la diversitat, tenen una gran tendència a preguntar-se sobre el perquè i el per a què de les coses, busquen respostes fonamentals i són capaces d'afrontar amb valor les adversitats de la vida. En el seu llibre *La Inteligencia espiritual en los niños* explica que detecta tres tipus d'analfabetisme en el món educatiu actual:

- Un analfabetisme emocional sobretot en molts joves i adults que es veuen incapaços d'identificar les seves emocions, expressar-les i controlar i canalitzar adequadament emocions tòxiques com gelosia, por, desesperació, angoixa, culpa, ressentiment, rancor, etc.
- Per altra banda, constata un analfabetisme intrapersonal, un poc coneixement d'ells mateixos.
- Finalment, un gran analfabetisme espiritual, que es demostra amb una certa incapacitat per agafar distància de la realitat, per enfrontar-se a la pregunta del sentit de l'existència, per meravellar-se davant la realitat, valorar els seus actes i analitzar el seu propi sistema de creences, valors i ideals i sentint-se part d'un tot. L'alliberament de l'ego és fonamental per aprendre a donar el millor d'un mateix a la societat i ser capaç d'establir relacions de qualitat amb els altres.

Torralba (2010), com Howard Gardner (2008), fan un al·legat de quines haurien de ser les ments a desenvolupar de cara al futur de les noves generacions. Gardner parla de cinc ments del futur que han de ser desenvolupades per igual, a la vegada que resumeix en l'expressió "intel·ligències amb bon caràcter" com a objectius de l'educació. Les ments a desenvolupar s'exposen seguidament:

- La ment disciplinada: És aquella que sap utilitzar la manera de pensar pròpia de les principals àrees de coneixement humà. Esdevenir un expert almenys en algun contingut. La ment disciplinada és aquella amb la qual científics, artistes o historiadors s'aproximen al seu treball diari.

- La ment sintètica: destaca per la capacitat de gestionar, seleccionar i establir connexions entre la informació. Davant l'allau d'informació és important desenvolupar la capacitat de síntesi. Cal posar atenció en allò que és rellevant per a un mateix.
- La ment creativa: és aquella que permet anar més enllà del coneixement actual i proposar noves preguntes, noves solucions, plantejar mons possibles. Per poder ser creatiu cal dominar almenys una disciplina a partir de la qual crear.
- La ment respectuosa: accepta les diferències existents entre els éssers humans, aprèn a viure amb elles i valora als altres, bàsicament ha de ser la ment més tolerant. Fàcil per explicar i difícil d'aconseguir.
- La ment ètica: Inclou un alt nivell d'abstracció, és conscient del seu lloc en cada moment, dels requisits que ha de complir, dels límits i els estàndards de la conducta correcta. La ment ètica ha de transcendir la pròpia individualitat i pensar-se com a element de les diverses comunitats de les quals forma part. Com m'hauria de comportar? Quines són les meves responsabilitats? Per a Gardner (2008) "un bon treball" ha de comportar excel·lència, compromís i ètica.

### 3.2. La Filosofia Waldorf i la relació amb Goethe. La marca Waldorf.

*Si el món ja és tan formós, Senyor, si es mira  
amb la pau vostra a dintre de l'ull nostre,  
què més ens podeu dar en una altra vida?*

*Però estic tan gelós dels ulls, i el rostre,  
i el cos que m'he donat, Senyor, i el cor  
que s'hi mou sempre... i temo tant la mort!*

*¿Amb quins altres sentits me'l fareu veure  
aquest cel blau damunt de les muntanyes,  
i el mar immens, i el sol que pertot brilla?  
Deu-me en aquests sentits l'eterna pau  
i no voldré més cel que aquest cel blau.*

*Si heu fet les coses a mos ulls tan belles,  
si heu fet mos ulls i mos sentits per elles,  
per què aluca'ls cercant un altre com?  
Si per mi com aquest no n'hi haurà cap!  
Ja ho sé que sou, Senyor; pro on sou, qui ho sap?  
Tot lo que veig se vos assembla en mi...  
Deixeu-me creure, doncs, que sou aquí.  
I quan vinga aquella hora de temença  
en què s'acluquin aquests ulls humans,  
obriu-me'n, Senyor, uns altres de més grans  
per contemplar la vostra faç immensa.  
Sia'm la mort una major naixença!*

Cant Espiritual de Joan Maragall. Febrer 1910. Influència de Goethe.

Tota concepció pedagògica, tota acció educativa implica necessàriament una certa manera de veure l'ésser humà. Una determinada imatge de l'ésser humà té conseqüències, doncs, en la manera d'educar. Ens trobem aquí, des de la perspectiva Waldorf, amb una filosofia que vincula la persona individual amb la totalitat de l'univers i per la qual comprendre l'ésser humà en la seva totalitat vol dir comprendre el ser espiritual, anímic i corporal, i entendre que la nostra vida com a éssers humans participa de la vida del cosmos (Steiner, 1919). La dimensió espiritual de la pedagogia Waldorf és el punt de partida de l'Escola Waldorf. "Antroposofia" (del grec antropos = humà i sofia = saviesa). La persona està en constant canvi i desenvolupament, no és un ens acabat, és un ésser en procés de transformació. "El gran objectiu de l'Escola Waldorf és educar éssers humans lliures que sàpiguen com dirigir les seves vides" (Steiner, GA 307, 2012: 270).

La primera escola Waldorf va néixer a Stuttgart (Alemanya), l'any 1919. Els fundadors Emil i Berta Molt van demanar al filòsof austríac Rudolf Steiner (1861-1925) que creés una escola basada en uns mètodes i una filosofia que promogués uns valors humans nous, tenint en compte que es venia de la Primera Guerra Mundial. Llibertat, igualtat, fraternitat eren els valors a ressaltar de nou.

*Que ningú no s'espanti, no intentem fer que aquesta escola sigui ideològica, que representi una filosofia concreta, o que vulguem inculcar en els nens cap mena de dogmes antroposòfics o d'altre tipus. No és aquesta la nostra intenció. Qualsevol que digui que intentem ensenyar als nens conviccions específicament antroposòfiques no està dient la veritat. Ans bé, el que volem fer és desenvolupar un art de l'educació en relació a que significa l'antroposofia per a nosaltres. El que intentem guanyar d'allò que entenem per esperit és el com de l'educació. No estem intentant inculcar les nostres opinions en els nens, però creiem que la ciència espiritual difereix de qualsevol altra ciència pel fet que implica la persona sencera, pel fet que ensenya habilitats en totes les àrees, però sobretot en les relacions amb altres éssers humans. El que busquem és aquest "com" i no el "què". El "què" és el resultat de les necessitats socials. Hem de posar tot el nostre interès a derivar-lo de l'observació d'allò que la gent hauria de saber i de saber fer, si han d'ocupar el seu lloc en la nostra època com a individus bons i capacitats. Per altra banda, el "com" ensenyar les coses als nens només pot resultar d'una comprensió profunda, metòdica i afectuosa de l'ésser humà. Això és el que vol dir treballar i actuar en la nostra escola Waldorf. (Rawson i Richter, 2000: 22)*

Aquesta primera escola va començar amb 12 professors i uns 200 alumnes; i ràpidament, fins l'inici de la Segona Guerra Mundial es van fundar al voltant d'unes 34 escoles, que tenien diferents noms com *Friedwart School, Goethe School, Vrije Scholl, New School*. Després, amb la Segona Guerra Mundial, quan el partit nazi va pujar al poder el 1934, l'escola va començar a rebre moltes pressions i s'acabà prohibint l'any 1938 (Quiroga i Girard, 2015). Durant els mesos posteriors van tancar totes les escoles Waldorf que hi havia a Àustria, Hongria, i algunes d'Holanda i Noruega. La prohibició de l'Escola Waldorf va significar una emigració interna de la Pedagogia. Els llibres antroposòfics es van prohibir. Es va amagar la concepció antroposòfica com si fos alguna cosa vergonyant ja que havia estat prohibida. Alguns mestres es varen exiliar a Suïssa, Gran Bretanya o als Estats Units.

Després de la guerra es varen tornar a edificar les escoles, se'n van fer de noves i algunes es van poder reobrir. El 1945 hi havia 6 escoles en funcionament amb 1.474 alumnes. El 1949 ja n'eren 22 (Wember, 2015).

Del 1945 al 1989, el moviment Waldorf es va anar consolidant i expandint. En alguns països com, Alemanya, Holanda i Escandinàvia, les Escoles Waldorf van ser parcialment cofinançades. En altres, les famílies eren i són les encarregades de sostenir les escoles. L'any 1985, hi havia unes 306 escoles en 23 països diferents. Al 2020, i en relació amb les dades ofertes per *l'European Steiner Waldorf Education*, hi ha 775 escoles, 1.300 jardins d'Infància que representen 178.500 alumnes, 124.000 famílies a Europa i uns 16.700 professors. Actualment no

només hi ha escoles Waldorf a Europa, sinó també a Àfrica, Àsia, Amèrica del Sud, Austràlia, Amèrica del Nord. Però a Alemanya és el lloc on hi ha més escoles Waldorf (252). Es compten 1.214 escoles Waldorf en 67 països i 1.857 jardins d'infància en 54 països. A Catalunya tenim comptabilitzades unes 10 escoles.

### **Qui va ser el fundador de l'Escola Waldorf de Stuttgart i la relació amb l'idealisme alemany de Goethe?**

Rudolf Steiner va ser el fundador de l'Escola Waldorf. Va néixer el 27 de febrer 1861 a Cracòvia. Segons Dahlin (2017), la família era d'origen humil. Durant la seva infantesa es va despertar el seu interès per la mecànica, atesa la feina del seu pare com a maquinista de trens. Va tenir, de forma extraescolar, un mestre molt important en la seva biografia que li va fer descobrir la geometria i també l'art. Més tard, va estudiar a la Universitat de Viena i es va posar en contacte amb el treball de Goethe per editar la seva obra científica. Es va doctorar en filosofia (1891). La tesi i altres treballs filosòfics van ser publicats amb el títol de *Veritat i ciència* (2011).

Octavi Piulats (2007) exposa les paraules de Steiner:

*Mi destino quiso que partiera de Goethe con mis ideas, lo que me ofreció muchas oportunidades de mostrar que la naturaleza es espiritual, pues Goethe mismo aspiró a un modo espiritual de observar la naturaleza. Pero como de ahí no avanzó hasta la percepción directa del espíritu, tampoco me ofreció la ocasión de hablar del mundo espiritual (...). Todo eso se debe a que mi destino me condujo a un análisis de la teoría del conocimiento de mi época. Sus representantes partían de la hipótesis de una naturaleza sin espíritu y, por consiguiente, tuvieron como objetivo mostrar hasta qué punto el hombre se halla justificado al hacerse en su espíritu una imagen espiritual de la naturaleza. Yo, en cambio, quería mostrar que el hombre no forma imágenes de la naturaleza, sino que la cognición es vivencia.*

Steiner va estudiar l'obra de Goethe i en el llibre *La Teoría del Conocimiento basada en la concepción del mundo de Goethe* (1994) recull la cosmovisió goetheniana. Goethe no arriba a elaborar la seva concepció del món pel camí de fer deduccions lògiques sinó per l'observació de l'essència de l'art, i allò que troba en l'art ho busca en la naturalesa. Seefried (2018), observa que el *Man sieht nur das, was man weiß* de Goethe, només veus allò que coneixes, que es troba en els seus escrits científics, va marcar profundament la teoria del coneixement de Steiner. Steiner observa que l'esser humà comparteix l'essència espiritual de l'univers:

*Se ha venido omitiendo por completo, vincular al hombre individual con la totalidad del universo; no se ha comprendido la relación entre lo anímico del hombre y el cosmos en cuyo seno vive. Solo cuando se enfoque la relación del hombre individual con el universo llegaremos a tener una idea apropiada de la entidad hombre(Steiner, GA 293: 22).*

Per a aquest filòsof només és comprensible la naturalesa humana, si se l'estudia en relació amb el cosmos. Tot estudi integral comprèn cos, ànima i esperit.

Steiner mai va fer de mestre d'aula en una escola, però, al llarg dels anys va ser un pedagog constant. Va fer classes de forma privada a molts infants i es va adonar de les diferències de maduració de nens i nenes, així com dels aspectes maduratsius al llarg de les diferents etapes de desenvolupament (Dahlin, 2017).

### **Què passava a Alemanya a finals del segle XIX i primera meitat del XX?**

Segons Pizza (2015), la influència del moviment romàntic, el retorn a la naturalesa, els ideals de llibertat individual i social, van ser terra fèrtil per a tot tipus de moviments, també per al sorgiment de moviments identitaris. És sabut que les fases entre guerres solen ser prolífiques en la història: naixement de la Bauhaus (1919-1933), desenvolupament de la ciència, renovació de les arts, etc. A l'escola de la Bauhaus, el tipus d'ensenyament deriva de la naturalesa del taller. Es renuncia a tota rigidesa, hi ha preferència pels aspectes creatius, per la llibertat individual, també per l'ofici manual: arquitectes, escultors, pintors, tots han de tornar a l'artesanat. No hi ha cap diferència entre l'artista i l'artesà.

Alemanya ha perdut la Primera Guerra Mundial, però s'ha convertit en camí de pas entre Orient i Occident. La Revolució Russa del 1917 porta a moltes persones a instal·lar-se a Berlín. És un moment de trencament amb les tradicions anteriors, un moment de recerca i també de sorgiment d'idees noves, també en l'àmbit educatiu. L'Escola convencional del segle XIX - escola, pupitre, alumnes- es veu molt tradicional i cal buscar altres referents.

En aquest context, Steiner funda l'Escola (1919). Estava preocupat per establir una forma d'educació que ajudés la gent jove a créixer en el seu potencial de llibertat inherent a la naturalesa humana, sense entrebancs en el seu desenvolupament. Steiner (2000, GA 293:7), en la Conferència 1 del llibre *L'Estudi de l'home com a base de la pedagogia*, afirma: "Allò que retenim no serà possible si no sentim la transcendència de la nostra tasca, si no ens fem càrrec que és una missió molt especial. Aspirem a una cosa molt especial (...) pel bé del progrés de la humanitat, la fundació de l'escola Waldorf".

L'any 1919, Wember (2015) apunta que es defineixen les dotze característiques bàsiques que configuraran la "marca Waldorf". Aquestes característiques constitueixen els punts essencials de la pedagogia i encara romanen, a grans trets, fins els nostres dies. Són les següents:

- 1.** Des del primer curs fins al vuitè curs moltes de les assignatures i sobretot les cognitives són impartides per un mateix mestre. A la vegada, un mateix mestre acompanya els alumnes en la classe principal, des del principi de la seva escolarització fins al final d'aquesta. "Tot èxit pedagògic real depèn del treball de l'educador en si mateix" (Wember, 2015: 113). Cada any el tutor ha d'elaborar la seva matèria, així sempre està aprenent. Es crea una relació duradora, estable i de confiança. Ha de ser una persona polivalent, compta més "ser" que "tenir".

2. En les escoles Waldorf moltes assignatures es donen per períodes. Durant unes tres o quatre setmanes, els alumnes tenen la mateixa assignatura durant les dues primeres hores del matí. Steiner insistirà, tal com ens explica Wember, que les classes han de transcórrer el més rítmicament possible per facilitar la respiració. També considera important el ritme de l'oblit i del dormir. Allò après que es pugui elaborar en el dormir i el dia següent reprendre-ho. El ritme va des de les matèries més cognitives, a les més artístiques, per seguir amb les matèries de moviment corporal. Es considera la classe principal aquella més vinculada amb la cognició.
3. A les escoles Waldorf s'ensenyen dues llengües estrangeres a partir del primer any d'escolarització. Per a Steiner, segons Wember (2015), si una persona ha après a expressar-se en diferents llengües, serà més flexible i lliure a l'hora de comunicar-se. Com senyala Wember, per Steiner dominar més d'una llengua és una manera de combatre els nacionalismes.
4. Les escoles Waldorf imparteixen moltes assignatures artístiques i de manualitats. L'ideal que es proposa és un terç "d'assignatures de coneixement", un terç "d'assignatures artístiques" i un terç "d'assignatures pràctiques i manuals". La persona completa s'ha de desenvolupar equilibradament a través de disciplines cognitives, artístiques i de moviment. Una excessiva unilateralitat cognitiva sostreu forces vitals. "Qui sàpiga desmuntar un motor de combustió per complet, pugui entendre'l i tornar-lo a muntar, pugui fer una taula i cantí la fantasia coral de Beethoven o domini un instrument, serà menys unilateral i tocarà de peus a terra" (Steiner GA 293:118).
5. En les escoles Waldorf no es coneix la repetició de curs. Les nenes i els nens estan junts en una classe sense que siguin separats o classificats segons les seves capacitats. No es posen notes. Es considera que les baixes notes són, moltes vegades, la incapacitat d'un mestre per fomentar l'interès i la motivació. El fet de no repetir està vinculat al fet que el pla d'estudis s'ajusta a la maduració de l'infant.
6. Les escoles Waldorf tenen un pla d'estudis propi que està adaptat a les constants del desenvolupament infantil. Es parteix de les fases del desenvolupament i en especial del punt de maduresa dels òrgans corporals i dels corresponents estats anímics.
7. Les escoles Waldorf imparteixen una assignatura relacionada amb el moviment anomenada Eurítmia, perquè les activitats corporals repercuteixen tant en l'anímic com en la ment.
8. A les Escoles Waldorf tenen un metge escolar que treballa amb el professorat i amb els terapeutes actius de l'escola. Aprendre desgasta els processos vitals i pot ser "causa de malalties." Es considera que les dificultats d'aprenentatge solen ser d'origen corporal.
9. L'ambient i l'arquitectura de l'edifici, l'ambient del jardí i dels tallers estan fonamentats en principis pedagògics. Steiner es basa en Goethe, els colors i les formes exerceixen un efecte psicològic, sensible i ètic.

**10.** És important la celebració de les festivitats. Aquestes intensifiquen la vivència del pas de l'any.

**11.** Les famílies participen activament, sobretot en el camp pedagògic. Es fan moltes reunions. El tutor de classe sol fer almenys una visita als pares per conèixer l'entorn familiar, principalment en les etapes del Jardí d'infants i dels primers anys del Cicle Inicial. Les visites a casa permeten veure l'ambient familiar. Es considera molt important el treball en col·laboració amb la família.

**12.** La gestió escolar es realitza d'una forma col·legiada. Si es vol que el nen o la nena siguin responsable, caldrà educar-los en la plena responsabilitat, donant-los exemple.

Aquests principis pedagògics marquen l'essència del currículum Waldorf i una manera d'entendre i viure una escola Waldorf. De totes maneres Steiner va insistir en el fet que l'Escola Waldorf ha d'impulsar sempre les forces de vida, la vitalitat i no es pot convertir en un dogma. Steiner va crear les primeres disposicions i les primeres indicacions metodològiques i didàctiques i esperava que els futurs mestres creessin nous mètodes a partir d'allò proposat i que no ho consideressin com un "sistema acabat" sinó com una font per desenvolupar nombroses noves idees (Wember, 2015). Va dir repetidament que no es tractava "de enseñar el contenido de nuestra ideología a los futuros adultos. No aspiramos a dar una educación dogmática. Queremos que lo adquirido mediante la Ciencia espiritual, se vuelva una acción educativa viva. Aspiramos a poseer en nuestra metodología y en nuestra didáctica, lo que hayamos obtenido de la Ciencia espiritual viva" (Wember, 2015:53).

### **3.2.1. Currículum Waldorf, currículum evolutiu. "Educar és un art i el mestre, un artista".**

*In Ehrfurcht empfangen, in Liebe erziehen und in Freiheit entlassen* (Acollir amb veneració, educar en l'amor i deixar anar en llibertat). Paraules d'Steiner (Seefried, 2018).

En la base del currículum Waldorf hi ha la idea que educar és un art i que el mestre és un artista. Educar és l'art de treure el potencial que hi ha dins cadascú, connectar amb el seu veritable "self". Importa tant el self de l'alumne com el del mestre. Per aquesta raó el currículum Waldorf és ampli. En gairebé tots els sistemes escolars es fan la pregunta "com podem introduir els coneixements dels adults en el cervell dels nens i nenes?" En l'art d'educar de Rudolf Steiner, la pregunta es planteja diferent: "com es poden utilitzar els continguts de l'ensenyament per ajudar a l'evolució del cos i de l'ànima?" (Wember, 2015: 52).

Tots els aspectes del currículum estan relacionats amb el potencial d'aprenentatge que els infants tenen a diferents edats i fases del desenvolupament; per aquesta raó, com diu Dahlin (2017) per a aquesta pedagogia és molt important el coneixement del desenvolupament infantil. Alguns dels principis generals de l'Educació Waldorf, com ja s'han mencionat en les disposicions del 1919, citades per Wember (2015) i que configuren la "marca Waldorf", són també els següents:

1. Comença l'escolarització formal a l'edat de 7 anys i finalitza al voltant dels 18 anys.
2. Tota educació és autoeducació; és també com un jardí que s'ha de conrear.
3. Respecte a "què" s'ensenya i "com" s'ensenya, depèn de l'edat dels infants.
4. El desenvolupament anímic és de primera importància; el coneixement factual és secundari.
5. L'educació a les primeres edats ha d'anar adreçada als sentiments.
6. L'ensenyament es dirigeix al grup-classe com a conjunt. El mestre i el grup-classe comparteixen el coneixement.
7. El cultiu de la voluntat depèn de la repetició i del cultiu dels hàbits.
8. L'educació moral ha de ser ensenyada a través de la imaginació i el sentiment, no amb preceptes i normes.
9. Les arts i les manualitats són importants. També l'Eurítmia.
10. No hi ha notes, però sí informes individuals dels alumnes.
11. L'educació ha de fomentar la salut en general.

A més dels principis generals que s'han descrit anteriorment, Dahlin (2017) apunta alguns dels principis específics, que exposem a continuació:

- El mestre de preescolar ha de ser un model. Nens i nenes aprenen per imitació. S'aprèn per mitjà dels sentits i el que es viu queda gravat per la vida. Els adults que estan amb els infants són molt importants. Els infants no imiten allò que diuen, sinó allò que fan. Els mestres s'han de formar per poder ser imitats.
- Durant els set primers anys de vida els infants han d'estar envoltats d'objectes estèticament atractius; atès que pot ser estimulants per al desenvolupament de la seva imaginació. Els òrgans dels sentits han de ser especialment cultivats.
- El mestre ha de ser una autoritat natural. El sentiment de respecte ha d'aparèixer de manera natural. "Aquest és el nostre món i us el volem ensenyar".
- El fet que un mateix mestre sigui tutor d'un grup d'alumnes des de 1r fins a 8è, els crea estabilitat i continuïtat.
- El ritme i la musicalitat són essencials. Connecten les funcions del cor i dels pulmons. La música és la expressió del món intern.
- La rellevància que té el ritme rau també en el fet que connecta amb el cosmos. Manté l'equilibri entre l'ordre o el caos.

- Les llengües estrangeres són presents des del primer curs de l'escolarització.
- Els estudis de la naturalesa en les primeres classes, han de ser holítics i imaginatius.
- En aritmètica es comença amb el tot per després anar a les parts. Aprendre divisió abans de sumar.
- Els anys en el quals els pre-adolescents han de creuar el Rubicó (de 9 a 12 anys) senten un inici de separació entre ells i el món, comença una intensa autoconsciència; per aquest motiu són importants temes d'estudi com les relacions entre l'ésser humà i la naturalesa.
- En les classes superiors, l'ensenyament de les ciències hauria de ser fenomenològic, basat en observacions exactes i pacients per part dels alumnes.
- Els estudiants Waldorf han de comprendre les invencions tècniques. Han d'estar oberts al món del seu voltant i conèixer les noves aportacions tecnològiques.

El currículum Waldorf, segons s'assenyala per Rawson i Richter (2000), té una tasca fonamentalment terapèutica, ja que facilita i promou el desenvolupament saludable de la persona en el seu conjunt. La tasca central de l'educació és enfortir el "jo", el nucli espiritual de cada infant individual. El desenvolupament saludable definit per Steiner s'observa també en l'horari escolar. Aquest havia d'incloure fases de recuperació de l'intel·lecte. Així, les matèries més intel·lectuals estan situades a primera hora del matí, seguides de les matèries relacionades amb el sistema respiratori (cantar o parlar), que descongestionen el cervell i, en tercer lloc, les matèries d'activitat corporal, com l'esport, la dansa o les manualitats. Insistia, com han fet altres autors, Piaget o Dewey, per exemple, que la intel·ligència del moviment exerceix un efecte positiu sobre la intel·ligència cognoscitiva (Wember, 2015). Respecte al contingut curricular, com ja hem esmentat anteriorment, implica una tripartició de matèries: matèries cognoscitives, matèries d'art i matèries de moviment. Quelcom que encara continua essent un plantejament revolucionari en els nostres dies.

L'estudi dels infants és el cor del desenvolupament del mestre i per tant del desenvolupament del currículum. Ensenyar es manifesta com un equilibri entre el coneixement d'allò que dona suport al desenvolupament en una determinada edat i d'allò que necessita en aquell moment aquell nen o nena.

L'estudi del currículum descrit per Rawson i Richter (2000) exposa propòsits i objectius i contempla un *Currículum horitzontal* i un *Currículum vertical*. Quan parlem de currículum horitzontal ens referim a les diferents matèries que s'ensenyen als infants en una classe, és a dir, als infants de la mateixa edat. Mentre que currículum vertical és un currículum en espiral. A mesura que els infants van creixent es tornen a trobar les mateixes matèries o el desen-

volupament de cadascuna d'aquestes, però en un nivell de complexitat superior. Aquest currículum està dissenyat pensant en una imatge de l'ésser humà que contempla tant la part cognitiva, com la part emocional i la part volitiva, formant les tres dimensions una unitat.



Cl.	Histoires, Histoire.	Sciences naturelles	Français	Mathématiques	Dessin de formes, Géométrie	Langues étrangères	Peinture, dessin, arts plastiques	Musique	Eurythmie	Trav. manuels, Artisanat	Gymnastique	Jardinage Stages	Le rythme de la journée:	
1	Contes	Les hommes, les animaux et les plantes à travers contes et légendes	Introduction progressive des lettres à partir d'images	Compter et calculer avec des objets à l'aide de rythmes	Formes libres pour éveiller la perception des formes	Poèmes, chants et jeux rythmiques appris par l'imitation	Eveil du souter par des questions au souter	Chant et jeu de fille (ou de lire) rythmiques en prose	Contes en mouvement	Tricot, Couture, brochet	Jeux en plein air		De 8h15 à 10h15 environ, cours principal	
2	Fables, Légendes		Premiers petits textes personnels						Latéralisation	Broderie			De 10h15 à 12h10 environ, et de 13h à 14h30 environ, cours de branches	
3	La Genèse	Les travaux des hommes	Grammaire	Mesure et poids	Unités de mesure	Exercices de prononciation	Peintures floratives	Chant en paron	Introduction à d'autres instruments	Formes grammaticales	Rondes amoniques	Travaux à la Ferme	De 10h30 à 12h10 environ, et de 13h à 14h30 environ, cours de branches	
4	Mythes des différentes civilisations	Etude des animaux	Orthographe	Fractions ordinaires	Fractions décimales	Conversations simples		Le croquemant en roulotte et épée	Le langage	Travail frontal	Mobilité et société	Construction	Cours hebdomadaires en langues étrangères, exercices de mathématiques, de français, ateliers, musique, eurythmie, gymnastique...	
5	Tableaux des anciennes civilisations	Etude des plantes	Rédactions	Calculs des pourcentages et des intérêts	Formes géométriques à main levée	Introduction à la géométrie		Chants populaires à plusieurs voix	Exercices de cannes		Jeux libres aux parcs		Dans les classes 10 à 12, les cours de langues sont donnés par périodes de 2 semaines, entre 10h 10 et 13h 45, par groupes de niveaux inter-classes	
6	De l'Antiquité aux grandes Découvertes	Etude des animaux	Correspondance privée et commerciale	Aléabos	Géométrie dans le cercle	Lecture des premiers textes	Etude des couleurs	Orchestre de classe	Objets utiles, amples, taillés dans du bois		Exercices aux parcs	Jardinage à la ferme et au jardin de l'école		
7		Etude des animaux	Récits verbaux, expression des sentiments		Planimétrie	Etude du pays et de ses habitants	Dessin et blanc		Objets humoristiques		Objets articulés en bois	Maîtrise consciente du corps	Athlétisme	
8	Les temps modernes jusqu'à nos jours		Représentation d'une œuvre littéraire		Solécismes et volumes		Prosodie		Morceaux dramatiques		Couture à la machine	Décor et costumes		
9	Israël, Hébreu et Bible (du 16 <sup>ème</sup> au 20 <sup>ème</sup> siècle)	Biologie	La notion de style en littérature	Analyse combinatoire	Démonstrations, jeux géométriques	Exercices avancés de conversation et oratoire	Chant-obscure, Natures mortes, Proportions, du corps humain	Chœur des grandes classes	Approfondissement et concentration	Modelage	Le déroulement des exercices, astuties, records et records consciemment	Stage d'écriture	Stage d'écriture	Physique/Chimie/Géographie
10	Nature et culture préhistoire, grandes civilisations	Système nerveux et organes des sens	Épopées Poésie	Trigonométrie	Dessin technique, géométrie descriptive	Lectures lyriques et dramatiques	Auguste, Théorie des couleurs, Synesthésie	Théorie musicale	Œuvres musicales et scéniques du baroque à la période contemporaine	Menuiserie	Poésie	Objets d'artisanat	Stage d'arpentage	Mécanique/Acides, sels, bases/ La Terre, organisme vivant
11	Convergences, cultures, naissance de l'Europe	Evolution du monde végétal	Romans Théâtre	Géométrie projective	Littérature contemporaine	Littérature contemporaine	Peinture à l'aide d'objets	Théâtre de la marionnette	Travail en trio	Couture	Objets d'artisanat	Echanges linguistiques	Stage industriel	Electricité/ Les éléments chimiques/ Cartographie, astronomie
12	Vision du monde, vision d'avenir, la période contemporaine	Reproduction, hérédité, évolution	Représentations dramatiques	Anabos			Copies et travaux personnels pour l'achat d'un centre, choix	Historie de la musique	Objets d'artisanat	Cartonnage	Objets d'artisanat	Travail individuel de fin d'études (Chef d'œuvre)	Chimie des différents réactifs/ Economie	



Chemin de Narly 2 - CH-1232 Confignon  
Tél.: +41 (0)22 727 04 44 - Fax: +41 (0)22 727 04 45  
E-mail: info@ersge.ch - www.ersge.ch



Rte de Bois-Genoud 36 - CH-1023 Crissier  
Tél.: +41 (0)21 648 01 11 - Fax: +41 (0)21 648 01 12  
E-mail: secretariat@ecolesteiner-lausanne.ch  
www.ecolesteiner-lausanne.ch



Rue de la Plaine 9 - CH-1400 Yverdon-les-Bains  
Tél/fax: +41 (0)24 426 20 22  
E-mail: secretariat@ersy.ch - www.ersy.ch

Figura 3.3 - Exemple de currículum de l'Escola Steiner de Lausana (Suïssa).

**El Currículum de l'Educació Infantil** (3-5 anys) contempla, a grans trets, els següents continguts i pràctiques educatives:

- *Respecte i acompanyament de l'infant en la seva individualitat.* Atenció individualitzada. La Pedagogia Waldorf considera l'impuls de l'infant cap un auto-desenvolupament, quelcom essencial per al desenvolupament com a éssers humans (Clouder i Rawson, 2002).
- *El món del conte.* Generalment es proposen els contes dels Germans Grimm i són explicats sempre a la mateixa hora i amb molta delicadesa i atenció per part de la mestra. També van acompanyats d'expressions plàstiques construïdes per la pròpia docent. El conte és explicat oralment per la mestra que li dona el seu to i la seva calidesa personal.
- *La lectoescriptura* no s'ensenya en aquest període de 3-5 anys, ja que es considera que els infants encara no han assolit el grau de maduresa per aquesta activitat més abstracta; tampoc s'utilitzen fitxes, ni dibuixos de control gràfic com els relatius a omplir superfícies sense sortir de la línia. (Galcerán i Romani, 1998).
- *Imaginació i imitació.* Els adults, com ja hem dit anteriorment, han de ser persones dignes de ser imitades. Es dona molta importància al "joc creatiu" que ajuda a desenvolupar la imaginació infantil. També s'insisteix en el fet que els docents han d'estar atents en les seves tasques d'organització vinculades al grup classe, atents a tot allò que succeeix. Els docents són, a més a més, un estímul constant per a la imaginació. "El joc necessita ser alimentat amb idees fèrtils que els infants puguin després elaborar infinitament. Necessita una guia i contribució de l'adult". (Clouder i Rawson 2002:45)
- *Espai càlid.* L'escola ha de ser com una segona llar per a l'infant. Ha de tenir espais harmoniosos per al joc, el repòs i per a les activitats artístiques. L'espai dissenyat ha de ser en varietats del color rosat i l'equipament mobiliari de fusta noble, tant les taules com les cadires de les aules. El material de joc, pedres, pinyes, cordills, blocs de fusta, etc., tots elements naturals. Han d'estar col·locats en cistells de vímet. També forma part de l'espai una caseta amb material de ceràmica de la llar, amb nines i animalets de ganxet fets de llana que possibiliten el joc simbòlic.
- *Infants de 3 a 5 anys junts.* El sentit social i cooperatiu s'estimula si els infants de diferents edats es troben en el mateix grup. Uns s'ajuden als altres i col·laboren en el joc, a posar-se i treure's les sabates, a l'hora del menjar, etc.
- *Art, joc i moviment.* Cada dia s'explica el conte, es fan representacions amb titelles, treballs manuals relacionats amb les diferents estacions de l'any. Totes les setmanes es preparen activitats artístiques com pintar amb ceres i aquarel·les, modelat, rotllanes, jocs de dits, etc.
- *Desenvolupament dels sentits.* Els infants descobreixen el món a través dels seus sentits. La mestra vetlla perquè tinguin uns estímuls adequats al seu desenvolupament. Els materials naturals com la llana, la fusta, la cera, les robes naturals, etc. reforcen aquest desenvolupament dels sentits.

- *Relació amb la naturalesa.* Es fan excursions al bosc setmanalment, es té cura del jardí, es planten arbres, s'observen petits animals, etc.
- *Donar sentit.* La mestra, en el seu treball del dia a dia, intenta que totes les activitats que fa amb els infants tinguin sentit en el fet quotidià (fer el pa, escombrar, rentar la roba...).
- *Viure els ritmes.* El ritme és un principi educatiu important. La repetició, seguir un mateix ritme diari durant la setmana i durant l'any, celebrar les festes estacionals, permet a l'infant retrobar un ordre i una seguretat necessàries per al seu posterior desenvolupament integral. Així tenim el dia de fer el pa, el dia de les aquarel·les, el dia de l'excursió. El ritme respiratori de dins i fora rep molta atenció; tant si fa fred com no els infants surten al pati equipats amb les seves "katusques", anoracs i pantalons per cobrir-se de l'aigua, també amb els seus carretons, pales i galledes, etc. Amb cura que tothom tingui el seu material.
- *Jocs de dits i cançons.* Els jocs de dits i les cançons acompanyen el ritme dels infants. Es presenta seguidament un exemple de jocs de dits (Selecció feta per les mestres del *Jardí d'infants Rosa d'Abril*):

*jo soc el rei perquè soc el més llest (dit petit) jo soc el rei perquè soc el més guapot.*

*jo soc el rei perquè soc el més alt*

*jo soc el rei perquè soc el més ràpid.*

*jo soc el rei perquè soc el més fort*

*i pego als meus germans: (Au! bis vuit vegades) Arriba el seu pare i li diu:*

*Gros, per què pegues als teus germans? Perquè soc el més fort!*

*Doncs si ets el més fort has d'ajudar als teus germans.*

*I el gros va ajudar al més ràpid,*

*va ajudar al més alt, va ajudar al més guapot i va ajudar al més llest*

*i quan ell tenia fred els seus germans li donaven calor.*

- *Èmfasi en el domini de les habilitats físiques.* Sempre hi és present el principi pedagògic que, unes mans àgils impliquen un pensament àgil.

Steiner insistia que, en aquesta etapa infantil, no es poden entorpir les forces vitals necessàries per al creixement i desenvolupament dels òrgans amb exigències intel·lectuals que debilitarien el cos tot provocant lesions i malalties. Wember (2015: 85) ho esmenta: *"A un niño se le puede exigir temprano con el intelecto, y podrá producir un rendimiento mental sorprendente, pero con ello solo se le ayudará superficialmente. A largo plazo esto tendrá su precio: agotamiento, cansancio y hasta falta de impulsos podrían ser las consecuencias en la segunda mitad de su vida. Expresándolo de forma mitológica, al niño se le deja probar demasiado temprano del árbol del conocimiento y lo acaba pagando, como adulto, con la pérdida del árbol de la vida"*.

**El Currículum de l'Educació Primària.** Aquesta etapa comprèn des del cicle inicial (7 anys) fins el nivell de 8è que correspondria als 1r i 2n de l'ESO. Rudolf Steiner va recomanar, com ja hem

assenyalat en altres moments d'aquest treball, que un únic mestre-tutor sigui el responsable d'un grup classe de 1r a 8è de primària, perquè aporta a l'alumnat seguretat i continuïtat en tot el seu procés educatiu.

Tota classe consta d'una part de continguts cognitius, una altra part de continguts artístics i una altra de manuals. No hi ha exàmens ni notes. Les primeres hores del dia es dediquen a activitats com les llengües L1 i L2, matemàtiques, etc. Les hores centrals a les matèries de llengües estrangeres, artístiques i musicals. Les últimes hores a les assignatures que potencien el desenvolupament del cos (eurítmia, gimnàstica), treballs artesanals o cura de l'hort. Els alumnes es confegeixen els seus propis llibres de text. Són llibres plens de color. En aquesta etapa es té cura d'estimular el desenvolupament del pensament imaginatiu.

*Tots els aprenentatges conceptuals són presentats de manera artística, de manera holística. D'aquesta manera, es dona prioritat als processos, a la capacitat de transformació i a la comprensió global. Les matèries més intel·lectuals a primera hora del matí donen pas a d'altres més artístiques després del pati. Així, els períodes de quatre setmanes de matemàtiques, llengua, zoologia, botànica, física, història, entre d'altres, deixen pas als idiomes, la música, l'aquarel·la, l'eurítmia, o als tallers de forma (fang, fusta, pedra i metall) i l'horticultura. Les narracions són el fil conductor de cada curs escolar. Aquestes acompanyen el desenvolupament interior dels nens i les nenes, ja que reflecteixen les seves diferents etapes evolutives. A més, conformen la introducció als alumnes en les diferents èpoques històriques.*

*Els contes de fades i les faules acompanyen l'ànima dels més petits, seguides de les històries del poble hebreu, les sagues dels herois germànics, les llegendes i mites de l'antiga Índia, Pèrsia, Egipte, Grècia, Roma i l'Edat Mitjana que acompanyen als més grans, fins arribar a textos moderns. Un mateix mestre/a acompanya el grup en tots els anys de Primària. Es crea una relació propera, tant amb els nois i les noies com amb les seves famílies, que facilita al mestre/a tenir una visió global del seu desenvolupament. El dia a dia a la classe propicia el creixement social dels alumnes que han d'aprendre a apreciar les capacitats de l'altre i a donar-li suport en les seves dificultats, sobretot perquè la seva motivació no va dirigida a ser millor que els altres, sinó a superar-se a si mateix. Els nois i noies s'han de poder preguntar "puc fer això millor la propera vegada?" en lloc de: "puc fer les coses millor que els altres?" Aquesta és una sana motivació que estimula la seva capacitat d'esforç. Tanmateix, es propicia el treball en equip de manera que tots els nens i nenes del grup trobin el seu lloc, siguin quines siguin les seves capacitats. El més important es que copsin i valorin el que són capaços de realitzar junts, i que seria impossible de fer sols. (Extret de Projecte Educatiu de l'Escola el Til·ler de Bellaterra, Barcelona)*

A continuació presento a tall d' exemple, una proposta de currículum horitzontal des de 1r a 8è curs de primària. Es tracta d'una adaptació del programa de l'Escola Michael Hall (England):

Classe 1. "Preparats per llegir". S'introdueixen les lletres de l'alfabet a través d'imatges i d'històries. També els nombres romans i àrabs. Amb històries se'ls expliquen els secrets dels processos matemàtics: addició, subtracció, multiplicació i divisió. Les narracions són aquí els contes de fades.

- De primer a tercer es desenvolupa l'assignatura anomenada "El dibuix de formes". Fan dibuix de formes que estimula l'activitat de representació o d'imatges mentals.
- A pintura i aquarel·la, s'exploren les qualitats interiors dels colors. Quins sentiments genera aquest color? Quines qualitats anímiques estan lligades als tres colors primaris: blau, groc i vermell?
- A música s'exploren el "caràcter" o el color de les notes.
- A eurítmia es treballa el moviment. Els infants descobreixen l'experiència de la seva pròpia mobilitat i orientació dins l'espai que els envolta.
- A treball manual es cerca educar les habilitats manuals.

Classe 2. "*Més grans per aprendre*". En aquesta edat els mestres corroboren que els nens i les nenes tenen molta energia, estan més confiats, són més grans per tenir interaccions socials. Les històries inclouen faules i llegendes de diferents cursos i cultures, també biografies de persones interessants que són font d'inspiració.

- Es desenvolupa la lectoescriptura i l'aprenentatge de les hores dins de matemàtiques.
- L'escriptura cursiva i la lectura amb més fluïdesa.

Classe 3. "*Cada vegada més arrelats*". Al voltant dels 9 anys els infants experimenten un canvi maduratiu que els aporta major autoconsciència i un procés de separació respecte a la resta del seu entorn. Per l'educació Waldorf aquesta és una edat molt important d'interiorització.

- S'introdueix l'horticultura, la construcció i altres exemples de projectes de treball.
- Les narracions en aquesta època inclouen històries de l'Antic Testament i descriuen el treball i la vida a la terra.
- La lectoescriptura es desenvolupa sobretot a través de l'escriptura i el treball de la gramàtica inclou les característiques dels adjectius, verbs i noms.
- Presència d'alguns deures per fer a casa.

Classe 4. "*Àvids de noves experiències*". Són més "grans" i robustos. Aquests joves "vikings" tal com els anomenen alguns mestres Waldorf, troben els seus protagonistes en les aventures de la mitologia nòrdica, que ocupa bona part del contingut escolar d'aquest curs.

- A matemàtiques es treballen les fraccions.
- A ciències, el focus són els animals.
- A geografia, se centren en la geografia local i així poden explorar i conèixer la terra i la història dels seus entorns més immediats.

Classe 5. "*Harmonia i equilibri*". Ens trobem al "cor de la infantesa", el nen i la nena assoleixen facilitat i gràcia en el moviment. Les classes principals fan èmfasi en la cultura grega, també de l'Índia, Egipte, Mesopotàmia i de Pèrsia.

- En matemàtiques es continuen les fraccions, introduint també els decimals i la geometria.
- La geografia s'expandeix del món local al regional, nacional i fins al món sencer.
- Apareix l'astronomia.
- En el treball manual es proposa el coneixement d'oficis més durs com el treball de la fusta.
- En aquesta classe es fan les olimpíades. Consisteixen a reproduir l'esperit de les olimpíades gregues, a través de diferents esports (saltos, curses, llançament de javelina i disc).

Classe 6. "*Buscant la justícia i desenvolupant la vida interior*". Els infants d'aquest grau estan al començament del viatge cap a l'adolescència. Les cames creixen, el cos és més fort i pesat i les ments més profundes. La classe 6 els proposa experimentar el món i fer-lo seu. Es debaten els conceptes de justícia i lleialtat.

Els alumnes estan a punt per una altra manera d'educar, per a nous temes i necessiten també professors especialistes.

- Inici de la geologia.
- Se'ls introdueix a la història de Roma i de l'Edat Mitjana.
- Es comença a fer física .

Classe 7. "*Edat de la descoberta*". Els alumnes als 13 anys són molt actius, tenen moltes ganes d'aprendre del món així com anhels d'independència. Per aquesta classe, el docent seria "com un capità del vaixell a través de mares i de mars calms que ajuda a seguir el propi camí a l'hora que construeix un sentiment de comunitat"(extret del programa). Aquest viatge metafòric capacita als adolescents a explorar nous dominis:

- Geografia del món.
- Poesia.
- Química i física.
- Història del Renaixement.
- Astronomia.
- Àlgebra.

Classe 8. "*Mirant el món exterior*". En aquest últim curs els alumnes desenvolupen un treball de recerca personal. També dissenyen i mantenen un jardí que és responsabilitat de tot el grup classe i han d'organitzar el viatge de final de primària.

- En les lliçons d'història examinen les revolucions que hi van haver els segles XVIII i XIX i les guerres del segle XX.
- Fan també escenificació, teatre.
- Física, química i meteorologia.

**Taula 3.4.** Exemple de Currículum vertical (Rawson i Richter, 2000)

Àrees d'aritmètica i matemàtiques	<p>Els primers conceptes matemàtics es tracten lligats a la consciència i l'activitat motriu: "de la mà al cor i al cap". Continguts clau:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Càlcul mental</li> <li>- Aprenentatge de les taules de multiplicar mitjançant activitat rítmica</li> <li>- Enigmes numèrics</li> <li>- Pesos i mesures</li> <li>- Dibuix de formes</li> <li>- Fraccions</li> <li>- Geometria</li> </ul>
Àmbit de coneixement del medi	<p>Tota l'estructura del currículum Waldorf-Steiner és profundament ecològica. Continguts clau:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Horticultura. Solcar, sembrar i recollir</li> <li>- Estudi d'animals</li> <li>- Botànica</li> <li>- Geologia</li> </ul>
Educació física. Jocs, gimnàstica, esports.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moviment com a contínuum.</li> </ul>
Eurítmia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'art del moviment i la paraula.</li> </ul>
Habilitats socials	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assertivitat, empatia.</li> </ul>
Àmbit lingüístic	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parlar i escoltar</li> <li>- Escripura i lectura</li> <li>- Gramàtica</li> </ul>
Llengües estrangeres.	<p>Durant els tres primers anys d'instrucció, l'aprenentatge de les llengües està basat en l'oralitat. El nen està immers en l'oralitat.</p>
Manualitats.	<p>Aprendre fent. Va de les extremitats al cap. Continguts:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peces de punt</li> <li>- Confecció</li> <li>- Tecnologia tèxtil</li> <li>- Teixit</li> <li>- Treball amb cartró i enquadernació</li> <li>- Fusteria</li> <li>- Ceràmica</li> <li>- Fusteria</li> <li>- Pedra</li> </ul>
Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar</li> <li>- Ballar</li> <li>- Tocar un instrument</li> </ul>
Plàstica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pintura</li> <li>- Dibuix</li> <li>- Dibuix de formes</li> <li>- Grafies</li> <li>- Modelatge i escultura</li> </ul>

### 3.2.2. Ésser humà com a ens físic, anímic i espiritual

L'esser humà com una planta: "Tot en el seu degut temps".

Rudolf Steiner compara l'esser humà a una planta que conté, no només allò que s'ofereix als ulls, sinó que ocult, en les seves entranyes, s'hi troba l'estat futur. Així diu: "Tota la vida humana inclou en potència els rudiments del seu futur" (Steiner GA 308, 1991: 10). Parla que en l'esser humà s'hi troba: un cos físic que està subjecte a les lleis que regeixen la vida material; un cos eteri, una "força" que domina en la planta, en l'animal, en el cos humà i que produeix els fenòmens vitals. A partir d'aquest cos eteri es produeixen els processos de creixement, és, doncs, el constructor del cos físic, el seu arquitecte. El tercer membre constitutiu de l'esser humà és el cos astral, és el vehicle del dolor i del plaer. Aquest cos sensible el té l'esser humà i també l'animal, com a vehicle de la vida emotiva (Steiner, 1991. GA 308: 15-19). La naturalesa humana posseeix, però, un quart element, no compartit amb les altres criatures terrestres, que és el substrat del "jo humà".

Si comparem el desenvolupament del nen o la nena cap a adultesa amb el creixement d'una planta, ens adonem que la flor només pot manifestar-se després que s'hagin desplegat les fulles i facin la seva funció nutritiva. El fruit sols arribarà al seu desenvolupament complet, quan la flor hagi fet la seva tasca (Lievegoed, 1999: 137). De la mateixa manera l'esser humà es desenvolupa en tres etapes fins arribar a l'edat adulta, aquestes etapes reorienten i reorganitzen les anteriors i s'integren en les etapes posteriors: des del naixement a la segona dentició (de 0 a 7 anys); des del canvi de dents a la pubertat (de 7 a 14 anys); des de la pubertat fins a l'edat adulta (de 14 a 21 anys).

En els primers anys de vida (0-7 anys) és prioritari el desenvolupament de la *voluntat*. Li segueix el desenvolupament del *sentir* (7-14 anys), que a la pubertat arriba al seu punt àlgid i llavors ve el desenvolupament del *pensar*. Aquestes etapes cadascuna duren 7 anys, de manera que podem veure que als 21 anys aconsegueix la maduresa terrenal (Seefried, 2018). La qualitat de voler/sentir i pensar ens donen la capacitat de ser persones autònoms i lliures.

El desenvolupament del nen a adult passa per diverses fases de transformació. Metamorfosi és la paraula clau, la seqüència de larva, polpa, papallona seria un exemple de transformació. No hi ha una mini papallona dins de la larva o la polpa, la papallona emergeix com alguna cosa relativament nova en relació amb la larva. Dahlin (2017) afirma que en l'educació Waldorf la idea de metamorfosi és central.

Seefried (2018) cita Friedrich Schiller: "*Es ist der Geist, der sich den Körper bant*" (És l'esperit el constructor del cos). Es reconeixen, doncs, quatre components constitutius de la naturalesa humana: el cos físic, el cos eteri, el cos astral o sensible i el substrat del jo (Steiner GA 308, 1991: 21). Steiner deixa clar que aquests quatre components no estan plenament desenvolupats en el naixement i com una planta estan subjectes a processos de transformació.

- **Cos físic.** Està sota les lleis de la física i la química com els minerals, les plantes i animals. Quan la persona mor, desapareixen també el cos astral i el cos eteri. La formació del cos físic es completa durant l'embaràs. En el naixement neix el cos físic.
- **Cos vital o eteri.** Veiem en els infants un cos vital molt dinàmic, també s'anomena cos rítmic. És prioritari en els nens i les nenes la força per construir-se. Els pares i les mares han d'ajudar, acompanyar, perquè allò que és en l'infant tingui possibilitats de desenvolupar-se, tot oferint-li un lloc acollidor, una estructura de base. Comporta aspectes com adaptar l'infant a un ritme d'hores de son, d'alimentació saludable, etc.
- **Cos astral.** Sentiments, instints, anhels tant en les persones com en els animals. Tots tenim la possibilitat de creixement personal a través de la consciència.
- **Jo.** Individualitat, autoconsciència, autoestima, possibiliten el desenvolupament del jo. Aquest es va formant durant tota la vida. La filosofia Waldorf marca tres moments rellevants els 3 anys, els 9-10 anys i els 21 anys.

En aquesta concepció pedagògica es diferencien també quatre dimensions: 1) La dimensió física, ossos, dents, cabell i ungles. 2) La dimensió fisiològica amb els processos bioquímics, la sang, la limfa, la bilis. 3) La dimensió psicològica amb pensaments, sentiments, desitjos, imaginacions, esperances, somnis, aspectes de l'ànima. 4) Finalment, la dimensió existencial o espiritual, consciència de ser "JO" de tenir identitat. Cadascun d'aquests diferents cossos o energies passen per processos de desenvolupament. En definitiva, la ruta va des de la total dependència a la relativa independència. L'energia etèrica, del cos vital o etèric, guanya relativa independència al voltant dels 7 anys, formant la base de la memòria individual i la conceptualització. A la pubertat, l'energia astral es mou en un camp de desitjos i emocions. El jo guanya certa autonomia al voltant dels 21 anys (Seefried, 2018).

Edat període	Àmbits	Dimensió
0 - 7 anys	Sentits/percepció	organisme físic
7 - 14 anys	memòria/conceptualització	cos eteri
14 - 21 anys	sentiment	cos astral
21 anys	voluntat	El "jo"

Quadre-resum dels septennis. Extret de Dahlin (2017).

### 3.2.3. L'ésser humà i el seu procés de desenvolupament.

“Comprendre el desenvolupament de l'infant és el *sine quan non* per esdevenir un mestre”. (Dahlin, 2017). A continuació exposem les etapes del desenvolupament en la Pedagogia Waldorf i alguns dels temes psicopedagògics que s'hi relacionen.

#### 3.2.3.1 Els primers 7 anys: desenvolupament del moviment i de la voluntat. “El món és bo”.

Per a la Pedagogia Waldorf, els primers anys de vida són els més importants en la vida de la persona pel que fa al seu desenvolupament. Es posen les bases per a la vida posterior. Durant els 7 primers anys, la prioritat és el desenvolupament motor. En el pla anímic, el més important és la voluntat. Tant el desenvolupament motor com el de la voluntat van junts i són interdependents (Seefried, 2018).

– *El primer any de vida: “L'any del caminar”.* Durant els primers mesos l'infant és un ser d'instints, sentits i reflexos i progressivament es va dirigint cap al món extern. König (1995: 25) ens aporta un resum de les principals fites evolutives corresponents als 12 primers mesos de vida que es contemplen en la pedagogia Waldorf:

- 1r mes: Comença a aixecar el cap quan està boca avall.
- 3r mes: Des de la posició boca terrosa pot aixecar conjuntament les espatlles i el cap i mantenir-s'hi durant una estoneta.
- 4r mes: Pot mantenir-se boca terrosa, recolzant-se amb les mans. Comença a agafar objectes.
- 5è mes: Pot aixecar el cap i les espatlles, i girar-se. Pot agafar-se les mans.
- 6è mes: S'asseu amb ajuda. Ja s'ocupa de manipular objectes.
- 7è mes: Intenta desplaçar-se des de la seva posició inicial de repòs.
- 8è mes: Pot seure sense ajuda. Inicia el desplaçament per gateig.
- 9è mes: Aprèn a aixecar-se i a seure sense ajuda. També a agenollar-se. Comença a caminar.
- 10è mes: Llença objectes a certa distància.
- 11è mes: Pot posar-se dempeus
- 12è mes: Pot començar a fer els primers passos amb una mica d'ajuda.

En la pedagogia Waldorf, el joc ocupa un lloc crucial en el desenvolupament. Friedrich Schiller ho expressa: “L'home, només és home de veritat quan juga” (*Der Mensch spielt mir; wo er in roller Bedenteng des wortes Mensch ist, und der ist nur da gang Mensch, wo er sipielt*). Els infants juguen primer amb les extremitats, després amb els objectes, se'ls posen a la boca, els

manipulen i els observen. La coordinació boca-mà-ulls és realitza en aquestes manipulacions inicials. Aprenen la diferenciació dels objectes, també les seves propietats: grandària, pes, forma, consistència, superfície, etc. S'ocupa de les dimensions de l'espai i de la gravetat. Després d'aquesta experimentació, comença a gatejar i a conquerir l'horitzontalitat. Apila coses mentre es manté assegut i, progressivament coneix la verticalitat, quan es recolza per posar-se dret i dona els primers passos en l'espai tridimensional.

L'infant juga per experimentar, per viure, per explorar i així aprèn com funciona el món i quin lloc ocupa en aquest. Poc a poc va descobrint la consciència d'ell mateix. En el joc infantil es desenvolupen tots els sentits. El sentit del gust, del propi moviment, de l'equilibri, així com el sentit de l'olfacte, de la vista, de l'oïda. Per a la pedagogia Waldorf les joguines acabades no són recomanables i no s'ofereixen. Es veuen poc apropiades per estimular la fantasia i la creativitat. Per això els materials de joc són senzills com elements de la natura (pedres, etc.), també roba, objectes de fusta, de ceràmica i de metall idonis per als infants que representen estris de cuina i de la llar com pots, olles, tapes, culleres de fusta, etc. La imitació té un paper molt rellevant en aquesta fase de la vida. Per als infants d'aquestes edats el món és bo i per aquesta raó val la pena imitar-lo.

Els nens i les nenes més petits de 3 anys necessiten el seu niu per descansar i recollir-se. L'ideal, respecte a aquestes primeres edats, és tenir un entorn a la mida de l'infant, sense perills, en el qual pugin descobrir el món per ells mateixos. No cal ensenyar-los, sinó només permetre la seva necessitat d'exploració i de descoberta, com també assenyala Emmi Pickler (1979), citada per Seefried (2018). Paral·lelament, aprenen a parlar. També, des de la pedagogia Waldorf es considera que els infants pensen en imatges. Aquest món d'imatges es manté fins la pubertat. Els infants petits viuen en l'aquí i l'ara.

– *El segon i el tercer any de vida.* Al voltant dels dos anys es produeix el naixement del llenguatge, del "dir", de "l'anomenar" i el "parlar" i és en el tercer any on trobem el despertar del pensar. Pel que fa a la necessitat del vincle afectiu amb les persones referencials (pare, mare, altres familiars), és encara intensa, segons ho han assenyalat, entre d'altres, Bowlby (1979), Spitz (1945), Pickler (1979). Als 3 anys la capacitat de distingir entre un mateix i l'altre ha canviat considerablement, la nena i el nen es perceben com a subjectes amb una entitat pròpia. Aquesta capacitat s'ha començat a gestar a partir dels 2 anys i mig. Les interaccions socials amb els iguals, abans dels 3 anys no són tan prioritàries com les necessitats emocionals centrades en les figures parentals. Només quan l'infant ha après a diferenciar el jo del tu, pot començar a separar els propis sentiments dels que tenen els altres i es pot produir un joc social. Coincideix amb la utilització de la paraula "jo" de manera correcta. El progrés social al costat del joc, forma part del desenvolupament. En aquest marc d'interacció social els infants van aprenent a gestionar la frustració i l'enuig. Segons Seefried (2018), en aquestes edats els infants manifesten també molta labilitat emocional. A partir del tercer any és present la capacitat recordativa. König (1995)

afirma que, en el moment que hi ha la possibilitat d'un primer record, és un inici de la representació de la pròpia personalitat. Neix el "jo" i també un període d'obstinació.

- *El tercer i el quart any de vida.* A partir dels 3 i els 4 anys la percepció per part dels infants d'ells mateixos com a diferents dels altres s'ha incrementat. La unitat simbiòtica amb les figures primigènies també ha anat decaient. S'ha descobert com a subjecte, vol fer amb independència i viu l'entorn com una resistència en aquest camí d'autonomia, per la qual cosa sovint diu "no". Poder dir "no" és important per a l'infant, forma part del seu desenvolupament i de la formació de la voluntat, és la coneguda "crisi d'oposició". Comença a aparèixer també una certa idea de temps, una sensació de temporalitat. Si a un infant de 3 anys li diem que d'aquí dues setmanes marxem de vacances, difícilment ho entendreà. Des d'aquesta pedagogia es considera que és massa abstracte per aquesta edat i va en detriment del desenvolupament del sistema rítmic-vital, que es considera prioritari.
- *Temes rellevants entre els 2 i els 7 anys:*
  - *Els contes.* En la pedagogia Waldorf els contes són essencials. Llegir, explicar narracions de viva veu i sempre amb el mateix ritme és quelcom molt rellevant. Un infant pot escoltar el mateix conte infinitat de vegades. Per afavorir l'experiència anímica dels infants, els contes s'expliquen també incorporant els seus aspectes "cruels", que són molt propis de certs contes tradicionals. A través de les imatges que suggereixen els nens i les nenes van elaborant aspectes del món social, emocional i entenen que existeix el bé i el mal. Es considera que adquirir aquest coneixement social que aporten dels contes els fa estar protegits. Reforça el seu coratge per enfrontar-se a les pors, a l'imprevisible de la vida. Els contes alimenten el món anímic, el món interior i també aporten imatges creatives i originals. L'infant elabora les seves pròpies imatges a partir del llegit o de l'escoltat.
  - *Pantalles, mass media i dibuix.* Per a pedagogia Waldorf la utilització de pantalles i *mass media* en l'etapa preescolar es considera inapropiada. Es veu com quelcom que aporta poc als infants i fins i tot pot ser perjudicial. Seefried (2018) afirma que veure pantalles de manera regular influeix en el desenvolupament de la creativitat, la fantasia i la força creadora. Mentre que el dibuix està molt valorat en la pedagogia d'Steiner. Els infants dibuixen allò que saben del món. Per això és tan interessant el dibuix infantil, com assenyala Strauss (2012). El dibuix també ens ajuda a tenir una millor comprensió de l'infant.
  - *El jardí d'infants, 2-6 anys, en l'educació Waldorf, és una etapa educativa important.* Es considera una extensió de la vida familiar. El dia a dia i les seves activitats tenen un ritme regular i sentit. Hi ha un equilibri entre el joc i el treball que s'ha de fer, com si es tractés d'una llar. Activitats com fer el pa, preparar el menjar, netejar, posar ordre, són habituals. Quan els nens i les nenes arriben l'educador ja està feinejant. Els infants es treuen les jaquetes, les sabates i es posen unes sabatilles. Seguidament ve un període de joc lliure, on s'utilitza el material que hi ha a l'aula. Els adults van fent el seu treball, parlant, fent preguntes, etc. A continuació s'inicia la fase de recollir el material i col·locar-lo al seu lloc.

S'endreça cantant cançons. Tot seguit es prepara la taula per esmorzar i després venen les activitats, que van variant: el dia de pintar, el dia de fer el pa, etc. Més tard el grup classe surt a l'exterior on juguen lliurement o en petits grups (joc simbòlic, jocs de moviment, jocs de descoberta, etc.). El matí s'acabarà explicant un conte asseguts al voltant de l'educadora, fins que arriben els familiars a buscar-los, després de dinar.

### *3.2.3.2 Entre els 7 i els 14 anys. "El món és bell".*

"A poc a poc hem de conduir l'infant d'un període a l'altre sense que es talli d'una manera abrupta la fantasia creadora i el caràcter rítmic del joc; els programes oficials ho tallen de manera abrupta" (Lievegoed, 1999: 94).

En les escoles Waldorf aquesta etapa s'inicia quan el professorat observa que els diferents trets del desenvolupament de l'infant els informen que es troba en un nivell de maduresa adequat per iniciar l'escolarització. S'observen els aspectes emocionals, socials i cognitius. Però no sempre és fàcil aquesta decisió. Ja que si aquest pas no es contempla en la seva globalitat, poden aparèixer crisis posteriors (Seefried, 2018). La caiguda de la primera dent és un senyal de maduració. Nens i nenes han canviat els últims mesos la seva estructura corporal, que ara evoluciona cap a una estructura que s'estira. Les capacitats motores s'amplien, la coordinació motriu millora sensiblement. Es considera que, al llarg d'aquest període, no es genera cap estructura nova, el desenvolupament corporal es concentra en l'alçària. Les forces de creixement s'alliberen i queden a disposició del desenvolupament de les capacitats cognitives, socials i emocionals.

Amb el 1r de primària l'infant inicia una nova etapa i és d'esperar que trobi en ella el seu lloc. Seefried (2018) assenyala el fet que, com a pares i mares, cal plantejar-se quin tipus d'escola volem per al nostre fill o filla i preguntar-nos si és una escola que afavoreix o no el desenvolupament integral. En els tres primers anys de primària Lievegoed (1999) explica que els infants no plantegen problemes de disciplina. El mestre disposa de tota l'autoritat. La memòria, la capacitat de raonament creixen. També és una etapa en la qual volen sentir-se únics, diferents però també apareix la comparació amb els altres i això fa que es puguin detectar problemes en l'autoestima. L'autoritat que exerceix l'adult és necessària i alhora és vincle de confiança amb l'adult.

### *3.2.3.3 Entre els 9 i els 10 anys, s'inicia "la fase del Rubicó".*

En la pedagogia Waldorf es considera l'etapa de l'acomiadament de la infantesa. Els infants senten que ja no hi ha marxa enrere. La idealització infantil es perd i l'entorn es valora d'una manera més realista. La confiança en el món tampoc és il·limitada. Apareixen les preguntes sobre la seva pròpia identitat. El mestre ja no és una persona infal·lible. La vida emotiva de l'infant pateix una gran transformació. Segons Steiner, citat per König (1995: 139):

*A los nueve años, el niño vivencia realmente una completa transformación de su ser que evidencia una importante metamorfosis de la vida anímica y una desestructuración de su vivencia físico-corpórea. A partir de ese momento el hombre empieza a verse separado de su entorno. Aprende a distinguir entre mundo y yo. En torno a los nueve años, el hombre aprende a distinguirse a sí mismo del mundo.*

Davant aquests canvis poden aparèixer pors, com por a la foscor, etc. El nen i la nena en aquesta edat es tornen més crítics; es fan preguntes sobre la mort. Van madurant cap a la pubertat. Comença la fase prepuberal.

Per què parlem de la paraula Rubicó? Tal com fa saber Seefried (2018), el Rubicó és un petit riu que passa pel sud de Ravenna i que desemboca a l'Adriàtic. Es va fer famós durant la Guerra Civil de Juli Cèsar (40 anys a. c.) contra Magnus Pompeià. El senat romà va manar a Cèsar no atacar la Gàl·lia. Cèsar va desobeir aquesta ordre i va creuar el Rubicó en direcció a Roma, cosa que va suposar una declaració de guerra. Aleshores Cèsar va ésser conscient que no hi havia marxa enrere "*alea jacta est*". Així, s'entén que aquesta fase de la vida ens prepara per a un no retorn cap a la infantesa.

Per a la pedagogia Waldorf en aquestes edats es desenvolupa el ritme de la respiració de l'adult. Aquest ritme s'enforteix progressivament. La seva consolidació aporta una gran estabilitat. A través d'aquesta estabilització de l'activitat del cor i de la respiració es continua madurant l'activitat rítmica i també la vida dels sentiments. Tot ajuda a harmonitzar la respiració i els batecs del cor. Són edats també d'herois i heroïnes; figures que desperten identifications d'aspectes que l'adolescent, dins seu, es comença a preguntar. En aquesta fase prepuberal s'individualitza el jove. Es va fent individu. Els metges antroposòfics (branca de la medicina relacionada amb la pedagogia Waldorf) observen que poden aparèixer símptomes que tenen relació amb el sistema rítmic, com marejos, taquicàrdies, mals de cap, de panxa, etc. Tots ells tenen també el seu motiu en la dimensió emocional dels pre-adolescents.

#### *3.2.3.4 Pubertat. "Tancat per reformes". "El món és veritat".*

Es parla, respecte aquesta etapa, de "tancat per reformes" perquè es produeixen canvis evidents en l'estructura del cervell (maduren els lòbuls frontals que són els responsables de l'atenció, la motivació, la capacitat de jutjar i la intuïció.). Tenen dificultats a planificar de manera prudent, resistir-se a impulsos o valorar les conseqüències dels seus actes. També hi ha canvis hormonals que comporten una reestructuració molt profunda en el terreny físic, anímic. La pubertat és el punt culminant de la construcció interior anímica i, seguint Seefried (2018) ens podem trobar, com també diuen els metges antroposòfics, amb malalties psicosomàtiques importants com asma, al·lèrgies i altres dolències cròniques. No és només una etapa de maduració sexual. Els músculs, els ossos fan una consolidació considerable. El creixement acaba de fer la recta final.

L'adolescent desenvolupa una percepció molt diferenciada, tant cap endins d'ell mateix, com cap enfora. Busquen la moral i la veritat en ells mateixos i en el seu entorn. Preguntes com "qui soc jo?", "com és la meva moral?", "en què rau la meva veritat?", etc. són habituals. No volen ser com els seus pares ni com les seves mares. Solitud és el *leitmotiv* de la pubertat. "Ningú em comprèn". "Hi ha algú que es trobi més sol o sola que jo?". Lievegoed (1999: 125) diu: "El diari és l'amic invisible que no contradiu i simplement escolta". Les noies inicien el seu desenvolupament fisiològic abans que els nois i aquest fet té conseqüències psicològiques importants. Són més madures que els nois de la mateixa edat. Steiner insistia en la importància que la noia i el noi de 14- 15 anys trobin el seu propi camí. Que desenvolupin el seu judici i discerniment perquè aconseguixin el seu lloc en el món amb la deguda confiança en el seu poder de judici. L'adult, per a la filosofia Waldorf, porta totes les metamorfosis de les etapes anteriors (Lievegoed, 1985: 140).

### **3.2.4. Les etapes educatives en la Pedagogia Waldorf.**

Relacionades amb les etapes del desenvolupament, la pedagogia Waldorf situa tres diferents etapes educatives. Aquestes etapes educatives es descriuen a continuació:

1. L'aprenentatge per imitació i l'expressió de la voluntat de 0 a 7 anys. Steiner considera que en les edats primerenques l'infant és un ésser religiós. Aquesta primera etapa del desenvolupament acaba amb la segona dentició. La sortida de les dents definitives és només el símptoma extern d'una transformació total de l'ésser humà. Moltes coses tenen lloc en l'organisme, si bé no d'una manera visible exteriorment, però la segona dentició és l'expressió més radical (Steiner, GA 293, 2000). Tot allò que impressiona l'infant anímicament, influeix en la circulació de la sang, en la seva manera de digerir i determina la predisposició del seu estat de salut ulterior. Així, doncs, en la pedagogia Waldorf s'educa l'infant anímicament i espiritualment perquè es coneix que té repercussions sobre el seu cos físic i corpori. En aquesta primera etapa de la vida, el món és essencialment bo i és per mitjà de la imitació que l'infant entra en aquest món. Les impressions exercides pels adults tenen una influència decisiva i penetren en el seu organisme, tant de manera positiva com negativa.
2. En el cor de la infantesa, de 7 a 14 anys, la imaginació. Segons Steiner, entre la segona dentició i la pubertat l'infant és un artista. Si bé un artista infantil. De la mateixa manera que, en el primer període fins a la segona dentició, era un ésser religiós. Atès que el nen i la nena volen rebre els assumptes d'una manera artística- pictòrica, el i la mestra ho ha de proporcionar tot d'una manera artística. Entre la segona dentició i la pubertat ha de donar-se una relació artística. "Nosaltres els mestres hem de vèncer molts prejudicis, ja que la civilització i la cultura que ens envolten, estan modelats solament per la satisfacció de l'intel·lecte i no pel fet artístic." (Steiner GA 308, 1991: 82). L'aprenentatge en aquesta edat és més "estètic". *Sentiment i memòria* són paraules claus per a Steiner: "Allò que visc en els meus pensaments s'ha de traduir, gràcies a la vivacitat artística, en element pictòric-

artístic. Donar forma artística a l'ensenyament entre la segona dentició i la pubertat, aquí rau la metamorfosi de les nostres màximes pedagògiques en el nostre present i el futur”.

3. De la pubertat i cap a l'edat adulta: el judici racional. La cognició i el pensament lògic es desperten. Pensar d'una manera més analítica. El propi judici es comença a desenvolupar. El professorat ajudarà a que emergeixin les eines d'aprenentatge consolidades a les etapes anteriors.

### **3.2.5. La teoria dels sentits.**

Novalis (citada per Seefried, 2018) afirma: *Der Mensch ist eine sonne. Seine sinne sind seine planeten* (La persona és un sol. Els seus sentits són els seus planetes). Els sentits de les persones. Portals de l'ànima.

Els sentits reben una atenció important en la filosofia Waldorf. Es considera que amb l'ajuda dels sentits es pot explicar i entendre el món i l'Univers en tota la seva plenitud. Per a Steiner, l'ésser humà disposa de 12 sentits (Steiner, GA 293, 2000: 125). Aquests els classifica en sentits bàsics, físics, que ens donen informació sobre la nostra corporeïtat: el tacte, la vida, el moviment, l'equilibri. Estan relacionats amb la voluntat. També es contemplen els sentits mitjans o sentits de l'ànima, que ens donen informació sobre la relació entre nosaltres i l'entorn: l'olfacte, el gust, la vista, la calidesa. Tots ells relacionats amb el sentir. Finalment, els sentits superiors o espirituals, relacionats amb el fet de pensar, manifesten el nostre interior i ens donen una experiència existencial sana: el sentit de l'escolta, el sentit de la paraula, el sentit del pensament i el sentit del jo.

Recorden els sentits proposats per Stern (1991) quan descriu els sentits de si mateix. Aquests serien, segons Stern, el sentit d'un si mateix emergent, que es forma entre el naixement i els dos mesos; el sentit d'un si mateix nuclear, que es forma entre els dos i sis mesos; els sentits d'un si mateix subjectiu, que es forma entre els set mesos i els quinze, i el sentit d'un si mateix verbal, que es forma després de l'anterior. Aquests sentits, segons ell, no es veuen com a fases que es reemplacen una a l'altra, sinó que una vegada constituïts segueixen actius i en ple funcionament durant tota la vida.

Els 12 sentits impliquen que la persona és un ésser corporal, anímic i espiritual. El desenvolupament dels sentits físics es realitza durant els 7 primers anys de vida a través del moviment o desenvolupament de la voluntat. Per mitjà dels sentits mitjans anímics, desenvolupem i cultivem el nostre món de sentiment. Aquest procés es porta a terme entre els 7 i els 14 anys. Els sentits espirituals, que desenvolupen i cultiven el nostre pensament, es completen entre els 14 i els 21 anys (Seefried, 2018).

<p><b>Sentits físics</b> (voluntat)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tacte (límits, consciència)</li> <li>- Vida (dolor, compassió)</li> <li>- Moviment (objectius, metes)</li> <li>- Equilibri (punt de partida)</li> </ul>	<p><b>Sentits de l'ànima</b> (sentir)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olfacte (bo, dolent amb la moralitat).</li> <li>- Gust (sa, insà).</li> <li>- Vista (pensar amb els ulls. Contacte des del cor).</li> <li>- Calidesa (obrir-se pas, fer-se valer, entusiasme)</li> </ul>	<p><b>Sentits espirituals</b> (pensament)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oïda (escoltar, gestos espirituals).</li> <li>- Parla (expressió de l'ànima d'un poble).</li> <li>- Pensament (idees, constructor de realitats).</li> <li>- Jo (més elevat, engloba als altres).</li> </ul>
--	---	--

### 3.2.5.1. *Sentits físics.*

- Tacte (limitació, consciència). Per mitjà del sentit del tacte coneixem i tenim la sensació dels nostres propis límits. La diferenciació respecte de l'entorn. A través del tacte podem experimentar fronteres. El nostre entorn no només el podem percebre amb les nostres mans, sinó també amb els nostres peus. Confiança en nosaltres mateixos i orientació.
- Vida (dolor i empatia/compassió). Quan hi ha una necessitat real de gana, de set o algun dolor se'ns activa aquest sentit. Funciona com un sentit d'alarma. Ens ensenya a ser éssers socials, ja que només a través d'experimentar dolor físic o anímic sentim la compassió i ens podem posar en el lloc dels altres. Però, primer ho hem hagut d'haver experimentat en nosaltres mateixos.
- Moviment o motriu (objectius). Amb aquest sentit percebem que ens movem. Té a veure amb les nostres metes, el nostre pla de vida al quals ens hi adrecem. El nostre moviment, tant físic, anímic, com espiritual, també s'anomena el sentit de la nostra missió, allò que ens empeny a viure. Quan planegem visitar un amic, per exemple, una part de nosaltres ja és allà abans de ser-hi.
- Sentit de l'equilibri (punt de partida). El nen o la nena, en el moment que aconsegueixen la verticalitat, són l'ésser persona en estat pur. El sentit de l'equilibri ens transmet una tranquil·litat interior. Desenvolupa la consciència del propi jo.

### 3.2.5.2. *Sentits anímics.*

- Olfacte. Amb el sentit de l'olfacte no som lliures; no podem escollir si volem olorar o no. De seguida notem quan una cosa fa bona olor o mala olor (Qualitat moral). "El fonament de la nostra moralitat és dins l'àmbit de l'olorar".
- Gust (sa/insà). El sentit del gust ens permet diferenciar allò que és sa d'allò que no ho és. Si un posa atenció de seguida se n'adona de l'aliment que li cau bé o no.
- Vista. Amb la vista se'ns obre el món. El Mirar és un procés creador, actiu, l'hem d'aprendre.

Si observem una persona que contempla una imatge veurem com els seus ulls prenen nota de les diferents coses que hi ha en un determinat espai. Mirant la televisió, les imatges passen tan ràpidament que no és possible fixar-se en tot. La vista ens permet també trobar-nos amb la mirada dels altres, un encontre de mirades.

- Calidesa. La calidesa té a veure amb l'energia. Sense calidesa no hi ha vida. El foc com a coronació de la calidesa. L'essencial de la calidesa es relaciona amb l'entusiasme, amb l'empenta.

### 3.2.5.3. Sentits espirituals.

- Oïda. Podem percebre sorolls i reproduir-los. Escoltar o sentir correctament ho aconseguim millor amb un gest de recolliment.
- Parla. La manera de parlar, l'idioma expressa tota la persona. La manera de comunicar-se té un gran significat per a tot un poble.
- Pensament. Els pensaments ens transmeten idees. Quan sentim el concepte "taula" cadascú la veu diferent en funció de les seves experiències.
- El sentit del jo. A través del nostre jo reconeixem el tu. A través del nostre jo és possible fer la trobada amb els altres i per això fem servir els altres sentits. Les coses són com les percebem.

Educar els 12 sentits és en la base de l'educació estètica. Per als grecs "aesthesis" vol dir consciència senso-perceptiva (Dahlin, 2017). Glocker i Goebel (2007) apunten que la salut i la malaltia, però també les qualitats de l'autoexperiència, depenen d'aquests sentits clau, del tacte i del sentit de l'equilibri. Si els dotze sentits no s'estimulen de manera adequada en el primer any de vida, no es posa en el cos la base d'una sana autoexperiència anímica-espiritual.



**Figura 3.4** – Diagrama dels sentits humans segons l'Antroposofia. Font: Michael Seefried (2018). Adaptació al català: Yolanda Pérez.

### 3.2.6. El joc i la importància de l'educació artística.

Al llarg de la primera infantesa, per a la pedagogia Waldorf, l'aprenentatge es realitza a través del joc. Aprendre jugant és la màxima per a aquestes edats. No s'abandona tampoc en la primària. "Durante el período de primaria no debiera transcurrir un solo día sin que se genere en los niños cierta intensidad vivencial" (Kischnick, 2013: 339). Aquesta pedagogia considera que l'enfocament en el procés d'acompanyament i d'educació dels infants en les edats prèvies a l'entrada a l'escola obligatòria ha de complir les condicions que necessiten per vincular-se, i això ho realitzen mitjançant el joc lliure i autònom. Kischnick (2013) ens alerta que actualment la infantesa està en perill i que la capacitat de joc també.

L'infant vol crear des de la totalitat, quan les coses estan al seu lloc. Tot allò que és natural és més lliure de funcions predeterminades, per això els materials naturals senzills són els objectes que millor estimulen el joc lliure i la creativitat. Aquests materials, en la pedagogia Waldorf, es donen ja en les primeres edats en el joc exploratori perquè els infants realitzin les accions prototípiques com posar i treure, donar i agafar, apilar, construir i destruir, etc. Sassmannhausen i Kügelgen (2004) expliquen la rellevància d'aquest joc exploratori, d'accions com recollir i tirar que a vegades ens molesten tant als adults. Els autors diuen que moltes educadores de parvularis constaten que els infants que no han pogut desenvolupar aquesta activitat exploratòria quan arriben a l'edat de 4 anys deixen de jugar. Segons Clouder i Rawson, (2002), fins als 3 anys aproximadament, l'infant és imitador en l'activitat mateixa, però progressivament passarà d'una activitat més exploratòria a una més imaginativa i simbòlica: el pas del pre-simbòlic al simbòlic es considera una gran fita evolutiva.

En el joc, les nenes i els nens no només desenvolupen les seves pròpies habilitats psicomotrius, sinó també aquesta especial imaginació infantil que és de naturalesa volitiva i que transforma les coses (Clouder i Rawson, 2002). Una fulla recollida en el bosc per un infant de 4 anys la pot fer servir "com si" fos una vela al vent i, al cap d'una mica, com si fos una gorra. Els objectes els saben emprar en el seu ús canònic cultural però també transformats en un ús simbòlic propi (Rodríguez y Moro, 2002). En la segona etapa del jardí d'infància, dels 3 als 5 anys, junt amb l'interès per l'activitat mateixa, la imaginació en el joc adquireix més complexitat, són imitacions de la vida. Però els infants es veuen també estimulats en el joc simbòlic, tant per accions exteriors, com per vivències i desitjos interns, un espai lúdic que facilita la seva expressió més íntima. Dels 5 als 7 anys, l'acció grupal en el joc simbòlic ja implica arribar junts a un objectiu explícit i es reparteixen rols i funcions per aconseguir-ho. Com, per exemple, construir un circ. Nens i nenes de 6 anys poden desenvolupar diferents papers de forma cooperativa per aconseguir la meta desitjada. En el context Waldorf, els materials són fustes, teles, cordes, caixes, etc., es poden incorporar infants de diferents edats i al final tots junts fan una representació circense.

Froebel (citada per Heckmann, 1998) va dir que el joc és la màxima expressió de l'evolució humana en la infantesa, ja que només el joc mostra què succeeix en l'ànima del nen.

És la creació més pura i espiritual de l'infant i, a la vegada, és una imatge de la vida humana en totes les etapes i relacions. Per qui tingui un coneixement profund de la naturalesa humana, en el joc, en allò que el nen ha escollit lliurement es manifesta el futur camí de la vida. D'aquesta manera l'observació del joc infantil lliure a casa o al jardí d'infants ens pot ensenyar la veritable essència de la persona. També, Thomson (1997: 56) defensa la rellevància del joc i afirma que *“la tendencia actual de reemplazar el jardín de infancia por un curso de preescolar de aprendizaje como método pedagógico es una señal de que se ignora el auténtico valor del juego libre [...]; la incapacidad de jugar significa que se ha agredido la facultad de imitación, natural en todos los niños [...]. El juego es el trabajo del niño, su modo de explorar y estudiar el mundo, su acceso a la realidad de la vida”*.

En totes les conferències de Steiner es pot veure clarament la importància que dona a una educació que vagi més enllà de l'educació “intel·lectual”. Contràriament al plantejament de l'escola tradicional i per la seva concepció de l'ésser humà, no es vol fomentar, en la seva pedagogia, només l'aprenentatge de conceptes i fets, que també tindran al seu lloc en el moment adequat. Es vol arribar a la conceptualització per una altra via que és l'experiència viscuda, és el desenvolupament de la voluntat i del sentir que junt amb el desenvolupament del pensar ajudaran a la integritat de la persona. I sobretot, atenent a les seves etapes evolutives. Rawson i Richter (2000: 349) afirmen que, en Steiner, com també fa Piaget, al llarg de la primària, l'element pictòric, visual, el raonament sobre allò concret, s'anteposa a la terminologia abstracta. El principi de “la vivència al pensament” predomina en aquestes edats, el pensament en imatges, l'època artística per excel·lència. Si el pensament és el fill de la imaginació i la imaginació és filla de les experiències sensorials, l'educació ha de recórrer el camí invers, de les vivències al pensament. Rawson i Richter (2000: 74), seguint Steiner, ho exemplifiquen de la següent manera: *“L'element artístic actua sobre la voluntat, perquè l'art requereix pràctica i per tant repetició, però repetició conscient, perquè quan s'aconsegueix alguna cosa de manera artística causa alegria”*.

Steiner sosté (2000, GA 293: 145): *“Hem de tenir cura de no inculcar als infants conclusions ja fetes, [...] no deixem que emmagatzemin conclusions acabades, [...] els inculquem cadàvers morts [...] Es tracta, per tant, de no definir, sinó de caracteritzar, de presentar els temes d'estudi des de múltiples punts de vista [...]. El mestre de primària s'ha de submergir en la vivència artística, perquè l'ensenyament en aquesta etapa s'impregni d'art. Si fem córrer massa aviat l'intel·lecte, el fem entrar en jocs d'energies que endureixen l'organisme. La intel·lectualitat empobreix l'ànima, esterilitza internament l'home, al contrari de l'activitat artística. Aproximar-nos a l'intel·lecte per l'artístic”*. Steiner insisteix reiteradament en com és d'important que allò que donem a l'infant no el desvitalitzi. Lievegoed (1985: 100) afirma que, des de la visió Steineriana, per als infants de primària i infantil, els educadors hauríem de ser “poetes” per explicar de manera viva històries plenes de imatges interessants, cada classe hauria d'estar saturada d'elements artístics.

### 3.2.7. Els quatre temperaments

Una altra idea important de l'estudi de l'ésser humà de Steiner és la dels quatre temperaments: colèric, sanguini, flegmàtic i melancòlic. El concepte dels quatre temperaments es remunta als grecs (Spock, 1985). Steiner, citat per Englert-Faye (1966) veu el temperament com un mediador entre el món de l'esperit i les qualitats hereditàries. Steiner observa que les tendències temperamentals es divideixen en tendències més proclius a la introversió, i en tendències més proclius a l'extraversió. La tendència temperamental d'un infant es faria evident a partir del cinquè any de vida (Johnson, 1997). Els temperaments no s'exclouen. Així, la majoria de persones tenen trets de més d'un temperament. Es poden educar, i no són trets fixos que romanen tota la vida igual.

#### *La forta voluntat del colèric*

Steiner entén el temperament colèric com un temperament extravertit. Tot utilitzant una metàfora, seria una caixa de sorpreses. Li estimulen els reptes i és un temperament apassionat. Li agrada organitzar, ser líder i és perseguidor dels seus objectius. A vegades pot ser dèspota i intransigent. A l'infant que entrés en aquest tipus de temperament l'estimularia més un docent que tingui autoritat natural. Solen ser persones intenses; els agrada fer la seva, exigents i perfeccionistes. Valoren l'autoritat de l'adult i un mestre serà respectat en la mesura que pot demostrar que té domini de la seva disciplina.

#### *El pensament profund del melancòlic*

El temperament melancòlic és un temperament que tendeix a la introversió. "Un pensador profund", un poeta en tendència. Solen ser persones amb una gran sensibilitat, tendents a la tristesa, a l'angoixa. Solen preocupar-se per les altres persones i en la seva profunditat connecten fàcilment amb el dolor de l'altre. Veuen la vida "amb el vas mig buit" i no és fàcil fer-los sortir del seu propi món. Probablement la comprensió i veure que hi ha sofriment també a fora els pot fer anar més enllà d'ells mateixos. La metàfora pel temperament melancòlic podria ser una màscara. Voler que siguin extravertits és anar en contra del seu temperament i encara els tanca més. Solen ser infants reflexius i que aporten aprofundiment en els seus raonaments.

#### *La calma del flegmàtic*

El temperament flegmàtic és un temperament tendent a la introversió. Sembla que siguin infants freds, que no s'immutin per res. Els agrada l'ordre, la rutina, el mètode. Un "joc de te" pot ser un símbol que els identifiqui, la flegma anglesa. Costa de motivar-los. Els és difícil prendre decisions. Quan veuen interessos al seu voltant connecten amb més participació. Sovint són lents. Acaben els últims i quan s'enfaden poden fer explosions de còlera.

### *L'entusiasme del sanguini*

El sanguini és el més social dels temperaments. Solen veure el vas “mig ple”. Irradien entusiasme i vitalitat. La seva atenció és fluctuant i poden anar d'una cosa a l'altra amb facilitat. Els costa concentrar-se. Els agrada la gent i les relacions socials. Necessiten molt amor. Un docent que es faci sentir-se estimats els ajudarà a interessar-se pels temes de treball. La inconstància pot ser una preocupació pels que els envolten.

Per ajudar a no caure en la unilateralitat del temperament, Steiner assenyala que és bo per als colèrics tenir reptes. Els reptes els ajuden a canalitzar la seva energia. L'amor és convenient per als sanguinis, els porta a l'aprofundiment. Als flegmàtics l'interès, a través dels altres, els fa sortir de l'apatia. Mentre que als melancòlics la vida viscuda amb els altres els ajuda a no considerar tant el seu propi sofriment. Des d'un punt de vista pedagògic, es troba important, en aquesta metodologia, situar junts els infants d'una mateixa tendència temperamental per estimular entre ells les qualitats oposades, és a dir, si estem junts moltes persones sense decidir, al final un acabarà decidint, i si ajuntem els de tendència colèrica llavors el seu caràcter s'anul·la entre ells. (Benians, 1996)

I el temperament del mestre? què passa amb la influència d'un mestre amb temperament colèric? Si el docent no es domina i deixa anar la seva còlera, impregna en l'ànima infantil i surten efectes en la dimensió corporal de l'infant. Un mestre colèric produeix por inconscient continuada. Totes les sensacions repercuteixen en el cos. La por produeix opressió respiratòria i cardíaca. Si un mestre és de temperament flegmàtic li resulta més difícil avivar els interessos dels seus alumnes. I un docent melancòlic que s'abandona en excés en ell mateix pot fer que l'infant reprimeixi les seves emocions. La mestra o el mestre de temperament sanguinisol estimular tant que no deixa assentar els coneixements en profunditat. (Steiner, 1991, GA 308: 63)

Wember (2015) afirma que Steiner ha estat un dels pocs que ha emfatitzat en la importància dels efectes a llarg termini de les tendències unilaterals temperamentals dels educadors:

*Si un mestre crida, els petits indefensos no poden filtrar allò viscut. La impressió anímica li arriba al cos. Els crits causen irremissiblement un ofec en la respiració i la circulació de la sang. Si l'atac de còlera és una excepció, potser s'oblida fàcilment; però la por causada per un mestre, la por al fracàs i la por per vexacions o bullying d'altres alumnes produeixen un ofec respiratori i un malestar permanent. En alguns casos poden arribar a produir perturbacions psicossomàtiques. Especialment maliciós és quan es traspassen els límits del l'anímic: petits comentaris desenfrenats, sarcasmes refinats, ofenses iròniques, etc.*

Entre 1919 i 1924 Steiner encara va anar més lluny. Als mestres els va dir que cada temperament pot tenir efectes nocius sobre la salut dels infants, si el temperament s'exterioritza de forma desenfrenada (Wember, 2015: 91). Cal tenir present que els mestres Waldorf insisteixen en la classificació de temperaments, però no per etiquetar rígidament. Els temperaments poden patir canvis, poden variar. La classificació temperamental ha de servir per a una millor comprensió però de cap manera per adjudicar etiquetes inamovibles.

### 3.2.8. Tasca de l'escola. Aprendre a respirar. La importància del ritme.

*"[...] en l'essència de l'esforç està el ritme, o sia alternació d'acció i repòs. Així el trobem en el moure's a les onades en la mar, i en el petrificat oneig de les muntanyes: en la disposició de les branques en el tronc i en l'obrir-se de les fulles, en els cristalls de les pedres precioses, i els membres de tot animal; en l'udolar del vent i el de les bèsties, i en el plor de l'home".*

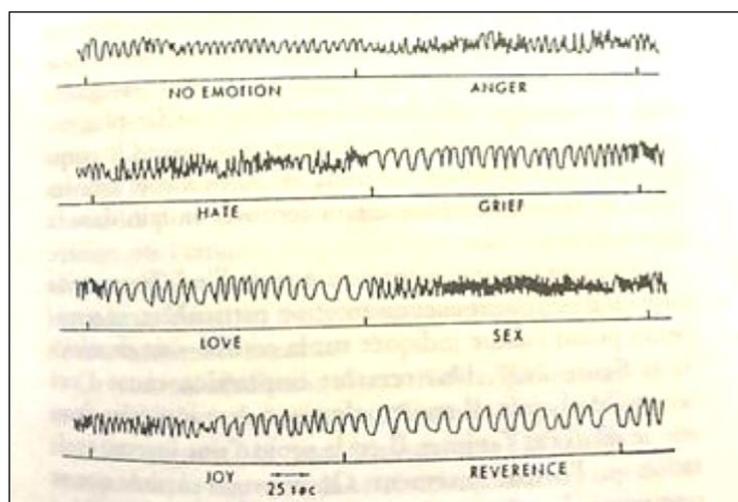
Joan Maragall (1903). *Elogi de la paraula*.

Rahima (1989: 234) afirma que les persones tenim una vida rítmica. El ritme és l'essència de la vida. Les rutines diàries són sanes i beneficioses. Envoltats pel ritme de la naturalesa, l'alternança del dia i la nit, el cicle de les estacions, el flux de les mareas, etc. El batec del cor en el nostre cor, el ritme menstrual. Però, com a humans subvertim el ritme natural i ens tornem éssers desconnectats de nosaltres mateixos. Per la Pedagogia Waldorf hi hauria tres erres a tenir en compte: ritme, regularitat i repòs.

Es distingeixen:

- a) Ritmes de les persones (batec cor, respiració, etc.). Microcosmos.
- b) Ritmes del món (dia/nit, estacions de l'any, marea alta/baixa). Macrocosmos.

És important ajudar l'infant a orientar-se en la vida i reforçar l'estabilització de les forces vitals, així com aprendre a respirar. El nostre benestar físic i emocional depèn de la interacció equilibrada entre la contracció i l'expansió, entre el descans i l'activitat, entre la introversió i l'extraversió. Steiner (2000, GA 293: 16) afirma que "l'infant no sap respirar correctament i per mitjà de l'educació hem d'ensenyar-l'hi". Tota activitat docent educativa s'ha de dirigir a l'ensenyament de la correcta respiració i de la correcta alternança entre son i vigília. Per a Steiner si eduquem els infants a viure amb ritme, això els aportarà confiança i sensació de seguretat. El ritme és essencial, ja que ens connecta amb la totalitat de l'univers.



**Figura 3.5** Variacions del ritme respiratori segons les emocions (Kranich 2000, p. 193)

Kranich (2000: 192) recull la rellevància de la respiració en Steiner, ja que observacions realitzades posen en evidència la relació entre la dinàmica interna del sentiment i les variacions de la respiració. Com es pot observar a la imatge anterior, la relació de les emocions més elementals, com el plaer o la irritació, a les experiències més espirituals, com la veneració, la compassió o l'amor, passant per tota la gama de sentiments com són l'alegria, l'ansietat, la pena, generen ones vibratòries específiques de cada emoció.

### 3.2.8.1 Ritmes rellevants en la pedagogia Waldorf

- *El ritme del dia.* A l'escola Waldorf, tota classe conté un ritme de continguts, una part de continguts més cognitius, una part de continguts artístics i una altra part de continguts manuals. També els rituals d'entrada i de sortida, les salutacions. Tot el ritme diari està pensat per afavorir la respiració i mantenir l'energia viva.
- *La repetició* és molt rellevant en el Jardí d'infants i es basa, entre altres coses, a seguir un mateix ritme diari durant la setmana i durant l'any. En arribar: joc lliure a l'interior, esmorzar, joc a l'exterior, activitats (fer pa, aquarel·les, dia de l'excursió), hora del conte i marxar cap a casa. Aquest ritme es va repetint cada dia i durant tota la setmana. Implica alternances de concentració, relaxació, moviment, repòs, espai exterior, espai interior, etc.
- *El ritme de la setmana.* Segurament els nostres avantpassats tenien una relació més connectada amb el ritme de la naturalesa, la llum de dia per treballar i la nit per explicar contesa la vora del foc i anar a dormir aviat. També tenien un ritme d'activitats per a cada dia de la setmana i al llarg de les estacions com: sembrar, llaurar, anar al mercat, rentar la roba, fer dissabte, anar a missa, etc. En l'escola Waldorf es valora el ritme de la seqüència d'activitats diàries i setmanals. Els horaris de la setmana estan pensats per evitar, en els nens i les nenes, l'esgotament físic i mental. Com ja s'ha dit anteriorment, les primeres hores del dia es dediquen a les matèries més intel·lectuals i que requereixen una ment més desperta i descansada; les hores centrals es consagren a les matèries de llengües, a les activitats artístiques i musicals. I les últimes hores a les assignatures que potencien el desenvolupament del cos, treballs artesanals o la cura de l'hort.
- *El ritme de l'any.* Les estacions marquen un canvi des de la contracció de la tardor i l'hivern, a l'expansió de la primavera i l'estiu. Les festes associades a canvis lligats a la mateixa naturalesa. A l'Escola Waldorf es tenen molt presents aquests ritmes. A cada classe s'hi troba una petita taula on es recorden les estacions de l'any, amb il·lustracions representatives de cadascuna d'elles.
- *El cicle de naixement i mort.* També es té present el moment del naixement i la celebració de l'aniversari de cada infant. Així com la presència de la mort.
- *Oblidar i recordar.* Passat i futur. El ritme de la vida es mou en un conjunt de polaritats: dia-nit, llum-fosc, contracció-expansió, acció-reflexió, pràctica-teoria, record-oblit, etc. En

relació amb aquesta dinàmica, l'ensenyament es planifica per períodes d'activitat i períodes on es deixa "dormir" allò après. Es considera que així l'alumnat pot integrar millor els diferents continguts en les seves estructures de coneixement. Les assignatures troncal també s'imparteixen per períodes, per afavorir la concentració, el record. La repetició rítmica també es troba en les festivitats, etc.

- *El ritme substitueix a la força.* Tot el que succeeix de manera regular, requereix una aplicació de força molt més reduïda que si passés com una acció única fora del període habitual o de les circumstàncies acostumades, per aquesta raó el ritme ens assegura l'aprenentatge harmònic i saludable.
- *El ritme septenari.* La pedagogia de Steiner contempla el ritme dels 7 anys com a ritme que permet que els processos de maduració i desenvolupament es consolidin. Capacitats que se'ls dona temps perquè floreixin i completin el seu procés maduratiu (Patzlaff i Sassmannhausen, 2007).

### **3.2.9. Lectura i escriptura**

"Aprendre a llegir i a escriure suposa un dels processos de repercussió escolar més profunda, ja que condueix a l'infant des de l'experiència immediata al domini de la comunicació molt més abstracta". Aquestes paraules de Steiner (2012, GA 307) expliquen la importància que té la lectoescriptura en la metodologia Waldorf, un canvi profund en l'infant. En el seu plantejament metodològic s'afirma que perquè un sistema educatiu harmonitzi amb el desenvolupament natural del nen i la nena, primer s'haurà d'ensenyar a escriure i després a llegir (Steiner, 2012: 179). L'escriptura demana el desenvolupament de tot el cos, en canvi la lectura només de l'intel·lecte. Per aprendre a llegir i a escriure cal un seguit d'orientacions prèvies algunes de les quals se citen seguidament:

- Exercicis amb pintura per treballar la perspectiva cromàtica. Amb l'experiència del color, l'infant adquireix flexibilitat en les seves representacions, en la seva sensibilitat i en les accions voluntàries que realitza (Dünfort i Kranich, 1996:21).
- Exercicis d'orientació dreta-esquerra. Mà dreta i mà esquerra, peu dret-peu esquerra. Exercicis de recitació amb el cos. Jugar amb el cos. Posar la mà dreta sobre l'espatlla esquerra, la mà dreta sobre l'orella dreta, etc. i anar-ho complicant. Cal que adquireixi una captació conscient de les direccions en l'espai. En definitiva, exercicis pràctics de lateralització.
- Dibuix de formes i pintura. Línies corbes, rectes, etc. Per a Steiner (citada per Kranich, 1996: 29): "si se cultiva el dibujo de formas y la pintura antes de entrar en la lectura, el trazo de las letras se sitúa al final de un proceso que suministra en su transcurso abundantes experiencias en los dominios de la forma y del color y que procura a los niños múltiples y variados enlaces con el mundo del signo y de la letra".

– Pràctiques en l'àmbit rítmic-melòdic del llenguatge. Cançons i rimes, jocs de dits, recitar i cantar poesies. Moviments corporals en els quals es puguin tenir vivències de les vocals i les consonants. El llenguatge neix del moviment, és resultat del caminar, de l'orientació en l'espai.

Un cop treballades aquestes activitats prèvies s'introdueixen les lletres. Es comença per les vocals, que és consideren interiorització, i se segueix per les consonants (exteriorització). Es treballen les lletres relacionades amb una imatge. Per exemple, suposem que volem treballar el so "W". Per fer-ho, primer, hem d'aconseguit donar a l'alumne una imatge viscuda, una idea, que en el cas d'aquesta lletra, és la imatge de l'aigua que corre. L'infant es forma la imatge mental d'aigua corrent, capta el seu moviment ondulatori. Amb aquesta imatge s'explica el so de la lletra W vinculada a la paraula ona (*wave*, en anglès). Després ve el moviment. Un cop s'ha dibuixat diverses vegades el moviment de l'aigua que córrer, s'indica a l'infant que es fixi en la forma gràfica. El dibuix de la lletra surt de la imatge d'una onada. (Steiner, 2004, GA 294). Així amb totes les lletres, com per exemple amb la lletra "S", que va lligada al so del vent o al moviment de la serp. Cada lletra introduïda té una història darrera. Va acompanyada d'una ficció.

S'aprèn la forma a partir del dibuix de les lletres en diferents espais. El mestre escriu acuradament cada lletra al votant de la classe. Després la fa a la pissarra i mentre l'escriu els infants l'imiten amb el braç, tot formant la lletra en l'aire. Seguidament alguns dels alumnes surten a la pissarra a escriure la lletra, mentrestant els altres companys practiquen l'observació atenta i la comparació. Més endavant, cadascú en el seu lloc dibuixarà la lletra amb el dit sobre la taula, i finalment sobre el quadern. Es cerca que els infants passin per la seqüència: del dibuix a l'escriptura, de l'escriptura a la lectura. D'escriure a llegir allò que s'ha escrit primer i finalment a llegir els textos impresos (Kranich, 1996:61).

El material que s'utilitza per començar a escriure és un quadern de cartró amb fulls de paper força aspres i un llapis de cera, el més gruixut possible. La segona etapa de l'escriptura s'inicia en el segon any escolar. També aquest curs s'afegeix la lletra d'impremta en majúscules i minúscules. Al començament del tercer curs escolar se sol introduir la lletra manuscrita. Quan aquesta lletra l'infant la realitzi de forma molt fluida, s'introdueix la ploma i el full pautat. El moment de la ploma és un moment molt especial a l'Escola Waldorf, és un moment de maduresa.

Steiner (2004, GA 294) insisteix que cal entrar en la naturalesa abstracta de l'escriptura partint dels elements pintura-dibuix, dibuix-pintura. I gràcies a l'emoció que es pot vincular a la imatge, tota l'activitat d'escriptura i després de lectura arrela en la vida emotiva. La lectura ha de reconèixer les activitats corporals realitzades i relacionar-les. Emfatitza molt el fet que el procés integral de l'evolució humana es malmet si es condueix l'infant directament a allò abstracte, si se li fa desenvolupar qualsevol activitat per mitjà d'un concepte mental pur.

Des de la seva perspectiva, s'arriba a un creixement harmoniós si primer s'introdueix l'activitat afectiva i després se'n deriva el concepte.

Llegir és essencialment una vida en conceptes. Per tant s'ha de conrear en un segon moment. En l'escriptura el nen i la nena posen en joc la seva sensibilitat artística, la seva voluntat i el seu sentit lingüístic (Dünkfort i Kranich, 1996). Fins a l'edat de 9 anys s'ha de treballar fonamentalment la imatge, el ritme, el compàs. La resta d'aspectes vinculats a la lectoescriptura no es poden fer de forma prematura. Les lletres han de sorgir de les formes visuals, de les imatges viscudes i evocades.

L'educació artística actua sobre la voluntat, perquè l'art requereix pràctica i repetició. Steiner (2000, GA 293: 76) destaca que ningú pot ser un veritable filòsof si no és capaç, en cas d'emergència, de sargir els seus propis mitjans o arreglar la seva roba. Com pot tenir qualsevol concepte intel·ligent dels poders misteriosos del món, si en cas de necessitat no pot utilitzar allò que tenen cura dels seus peus? Tot ensenyament ha de tenir un ritme i un compàs; això també serveix per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura i evitar els processos de cansament que sorgeixen quan l'ensenyament està massa orientat al pensament.

“Cuanto menos se adiestre al intelecto y cuanto más se tome de partida el hombre integral, derivando el intelecto de los movimientos de los miembros del cuerpo y de la habilidad mayor”. Steiner (2000, GA 293: 67) opina que “quién bien sabe mover sus dedos ordenadamente, posee flexibilidad de pensamiento y puede penetrar en la esencia de las cosas”. Com també afirma Carlgren (2018), Rudolf Steiner es preocupava molt del fet que els infants no fossin obligats a aprendre a llegir i a escriure abans que haguessin aconseguit la plena maduresa escolar. Aquest autor afirma que s'han comès molts errors en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, sobretot forçant l'intel·lecte a una edat que l'infant no està madur per aprendre-ho.

*“Com veus, els adults tenen llibres i poden llegir. Tu encara no pots fer-ho, però aprendràs a llegir i, llavors, a esbrinar en els llibres allò que els adults aprenen amb ells. Els grans també poden escriure cartes i escriure sobre moltíssimes coses. Més endavant tu també sabràs escriure cartes, perquè, a més d'aprendre a llegir, també aprendràs a escriure. I a més de llegir i escriure, els adults, també saben calcular. Tu encara no saps què és el càlcul. En la vida això és necessari, perquè si vull anar a menjar, a comprar-me o a confeccionar-me roba he de saber calcular. Però tu també ho aprendràs.”* (Steiner, 2004, GA 294: 50).

### **3.2.10. Eurítmia**

Steiner (2000, GA 278:7) explica sobre la importància de l'eurítmia en la metodologia Waldorf: “Si fóssim únicament homes d'intel·lecte, si contemplant el món només amb la nostra representació, ens convertiríem gradualment en cadàvers ambulants”. Per evitar això considera indispensable la pràctica de l'eurítmia.

Steiner va manllevar el concepte d'eurítmia de Vitruvi -filòsof i arquitecte del segle I a.c.- i l'entén com un cant en moviment que surt de les forces creatives de la naturalesa. Es tracta d'un potent mitjà educatiu, on cada gest té un significat precís. A cada edat és interessant fer eurítmia, dels 3 als 90 anys. És el llenguatge global de les coses que s'expressen; una gimnàstica dotada d'ànima, que és art. L'eurítmia posa en consonància l'univers, amb la totalitat del microcosmos. Rudolf Steiner va descobrir que cada so pot representar-se mitjançant el moviment del cos. El moviment neix com una resposta al so.

En paraules de Lluís Romaní del Cercle de la Pedagogia Waldorf de Catalunya en una entrevista personal:

*L'eurítmia és un art important dins de l'escola Waldorf. Es basa en el moviment harmoniós del cos fluctuant amb el ritme bo o correcte (aquest és el significat del seu origen grec). Es defineix també com a "llenguatge visible de l'ànima". Les seves modalitats són la poètica o de la paraula, la musical o tonal, i la terapèutica. És bo per al desenvolupament saludable i harmònic de l'infant. Steiner la posa en marxa com a espectacle i com a art escolar, ja que permet expressar arquetips espirituals universals que es troben en el llenguatge alfabètic, tal com Ramon Llull intentava transmetre amb la seva Ars Magna, anomenant-los qualitats divines. Així cada vocal i cada consonant seria un arquetip o qualitat que troba la seva expressió en un moviment. Steiner posa a Llull com a predecessor seu en la percepció d'aquest alfabet còsmic eurítmic, que seria semblant al que és la taula periòdica dels elements per a les qualitats del món material físico-químic. (Entrevista 12-1-2020)*

L'Eurítmia a Infantil: És una de les activitats artístiques que se sol fer durant el matí, un dia a la setmana. Com a exemple d'una pràctica d'Eurítmia ho exemplifico amb aquesta activitat que ens dona l'Escola La Font de Vic.

*En rotllana ens movem en ritmes, petits contes i poesies seguint les estacions de l'any. Saltem, anem amb pas ferm, ràpid i lleuger, junts o sols, com en el joc. L'impuls, el contingut del moviment, però ve de la vivència interior. La realitat espiritual que envolta l'infant sosté els gestos de l'eurítmia. Cuidem totes les qualitats del moviment de l'ésser humà i aprenem a través de la imatge que l'ànima pot reviuir. (PEC La Font)*

L'Eurítmia a Primària. També del mateix Projecte Educatiu de l'Escola La Font:

*És una especialitat d'una hora a la setmana. En ella fem activitats que tenen cura del ritme saludable del moviment. L'eurítmia ajuda a aprofundir en el contingut de les altres classes, especialment de la classe principal. Es poden viure i representar contes de fades. "Es ballen" petites músiques afavorint l'habilitat en el moviment. Es poden aprendre els gestos de les lletres partint de les imatges, representar faules i llegendes. Formar els gestos de les vocals i les consonants i així anar evolucionant al llarg dels cursos en relació amb les necessitats evolutives i amb els continguts principals.*

### 3.2.11. Ser mestra o mestre a l'escola Waldorf

La clau per a una bona educació és el coneixement d'un mateix, l'autoeducació. Educar la consciència ha de ser un dels propòsits del docent Waldorf: " *Wer gibt, dem wird gegeben*" (qui dona, rep). D' Emerson citat per Spock (1985) que expressa també una de les idees decisives: "Per educar a una persona, primer l'hem de respectar".

Steiner apunta que la pregunta que tot mestre o mestra hauria de fer-se és: quines impressions rep l'infant gràcies a mi. Soc digne de ser imitat? (1991, GA 308: 65). Per això, el més important és la personalitat del docent, allò que viu dins seu. Per a Steiner l'educació és un art, més que una ciència. La formació del docent consisteix bàsicament en un procés d'auto-coneixement a través de l'art. Els professionals de l'educació s'han de treballar a si mateixos de manera global, no només en relació amb el seu intel·lecte. Han de conrear les arts per poder evidenciar la satisfacció d'aprendre experimentant. Les seves qualitats són un dels factors més importants en l'aprenentatge dels estudiants. Transmetre la passió per aprendre i per comunicar. El mestre és un artista i és a través de la seva persona que es transmeten els continguts i no mitjançant el llibre de text (Rawson i Richter, 2000).

Dahlin (2017) esmenta alguns dels trets rellevants que ha de posseir el docent Waldorf:

1. Mestres oberts al món. Interessats. Els mestres actuen com a connectors del món extern i l'escola. No han de tenir prejudicis. Han d'estar oberts a allò que passa en la societat, en la cultura, en la política, tan localment com globalment.
2. Ser capaços de relacionar-se amb els i les estudiants des del cor, la ment i el temperament.
3. Cultivar la pròpia vida interior. També la meditació i la contemplació. Els éssers humans estem fets per aprendre i desenvolupar-nos al llarg de les nostres vides, així mateix en el sentit espiritual. El mestre esdevé un aprenent, un estudiant del seu propi desenvolupament.
4. La importància del "qui soc jo?". Conrear l'autoconeixement.

Steiner proposa diferents exercicis per entrenar aquest creixement personal del docent:

- Observació precisa d'allò que s'ha vist, formar-ne imatges clares.
- Imaginacions exactes. Veure com una persona es comporta i imaginar com es comportarà en una altra ocasió.
- Ésser conscient de les causes i els efectes resultants de les accions de les persones.
- Deixar anar els processos propis de pensament i focalitzar-se en el tema.
- Memòria exacta, intentar recordar tants detalls com sigui possible sobre una persona o un fet.
- Pensar en possibilitats, no fer judicis o córrer a prendre decisions.

Aquests exercicis faciliten el desenvolupament de les habilitats bàsiques de percepció, de formació dels quadres interns. Amb ells, es debilita la tendència a fer judicis, a no veure les coses correctament. La realització d'aquestes habilitats d'observació precisa, de pensament imparcial són útils per a tots els moments de la vida, però molt importants en l'educació i en el treball social. Per a Steiner (2012, GA 307: 278), l'objectiu del mestre i la mestra ha de ser el manteniment de la frescor juvenil, anímicament i espiritualment. Es tracta d'un camí de coneixement que condueix a una cognició més plena. Implica la transformació de tota persona, ja que la seva facultat cognoscitiva depèn de la disposició anímica i de la higiene anímica.

Segons Kühlewind (1997: 23) i els exercicis i les línies de treball personal que proposa Steiner tenen bona part dels seus fonaments en el budisme. Aquests són:

- a) Pensament controlat. Exercitar-se a fer atenció al curs dels pensaments. Els pensaments il·lògics i sense sentit han d'evitar-se.
- b) La iniciativa de la voluntat. Decidir fer una acció molt senzilla com, per exemple, cordar i descordar-se els botons i estar quiets i concentrats amb total atenció en allò que es fa.
- c) L'equanimitat. Estat d'ànim equilibrat. Tenir cura que cap alegria t'arrossegui, que cap pena t'oprimeixi, evitar les experiències de furor i enuig desmesurades. Tenir cura d'experiències que t'omplin d'ansietat o temor, que cap situació et desconcerti. Experimentar els sentiments i viure'ls sense ser arrossegats per ells.
- d) La positivitat. Allò lleig, allò dolent, l'error no han d'impedir al ser humà buscar i adonar-se d'allò bell i de veritat. No ha de dir-se bo a allò dolent, ni negre a allò blanc, però allò dolent no ha d'impedir-nos descobrir allò bo.
- e) La imparcialitat. Quan menys marcat pel seu passat estigui l'individu en les seves opinions, maneres de veure les coses i hàbits, quant més l'hagin enriquit les seves experiències i vivències passades en capacitats, tant més fàcilment podrà assimilar encertadament allò nou. Allò que ja s'ha experimentat no ha de ser un límit.
- f) La tolerància. Amb els exercicis anteriors aviat es desperta una actitud tolerant, que és la contrària de la indiferència. S'obre una serena comprensió de les coses. Es desperta una tolerància cap a les persones i els fets. S'evita tot allò superflu, vanitós, la crítica d'allò imperfecte, del dolent, que més aviat es tracta de comprendre.

En una línia semblant estarien també els exercicis del "sender òctuple" (Kühlewind, 1997) que s'expliquen seguidament. En examinar aquests exercicis es pot comprovar les diferències entre allò que es considera essencial i el no essencial, a la vegada que es remarca la correcció de les decisions:

1. La recta representació o la recta opinió. Aprendre a fer atenció a les pròpies representacions. S'ha de desenvolupar el món conceptual de manera que sigui un fidel mirall del món

exterior i tendir a allunyar de l'ànima les representacions incorrectes. Procurar silenciar-se interiorment del tot, escoltar la parla dels altres i abstenir-se de qualsevol aprovació i sobretot de qualsevol judici desfavorable, de qualsevol crítica, inclús en pensaments i sentiments. L'harmonia dels sentiments amb la veritat porta a la curació de totes les malalties i dels sentiments que turmenten l'ésser humà.

2. La recta decisió o el recte judici. Decidir-se. Ha d'evitar-se qualsevol acció per distracció, qualsevol acció sense significació. Si un està convençut de la correcció d'una decisió, ha de perseverar en ella amb fermesa interior. Decisió conscient.
3. El recte parlar. Només s'ha de parlar quan es tingui alguna cosa que dir. S'ha d'evitar el tipus habitual de conversació on es parla inconsideradament. S'ha de parlar de manera reflexionada i amb mirament. No parlar sense motiu. No parlar massa ni ser parc en paraules. Davant el parlament dels altres, posar atenció i després assimilar.
4. La recta acció. Les accions no han de ser pertorbadores pels altres. La nostra conducta s'ha d'enquadrar harmònicament en el nostre entorn, en la nostra situació vital.
5. L'organització de la vida o el recte punt de vista. Procurar viure conforme a la naturalesa i a l'esperit. Intentar evitar allò que porta inquietud i precipitació en la vida. S'ha d'organitzar la cura de la pròpia salut, dels hàbits, de manera que de tot en resulti una vida harmoniosa.
6. El recte esforç. Examinar les pròpies capacitats, els coneixements i viure d'acord amb això. Mirar més enllà del fet quotidià, d'allò momentani, i proposar-se ideals que siguin profitosos per a la curació i el desenvolupament ulterior de la humanitat.
7. La recta memòria. Esforçar-se per aprendre de la vida, recordar allò après, per poder descobrir com fer-ho diferent.
8. Síntesi o la recta contemplació. Mirar amb atenció cap a dins d'un mateix.  
Què passa amb el meu egotisme i com contribueixo a la humanitat?

Cal tenir present que un mestre o una mestra Waldorf acompanyen els nens i les nenes de primer a vuitè curs, la qual cosa demana molta preparació. Han d'estar permanentment aprenent, creixent, avançant d'etapa en etapa. Cada any és una nova aventura, una contínua exploració, no pas fàcil. Una vida dedicada al servei dels infants per ajudar-los al camí de la maduresa. Steiner, citat per Edmunds (1987: 55), considerava que després d'aquest acompanyament tan prolongat era important per al docent fer un canvi d'activitat, viatjar, realitzar un any sabàtic per tenir altres experiències i contactes. Així ens explica la seva experiència un mestre (Finser, 1994):

*Abans de començar a estar amb els nens que duraria 8 anys [...] vaig tenir l'oportunitat de conèixer les cases d'aquests infants [...], observar la dinàmica familiar, veure l'habitació de cada infant [...]. Les pessigolles al meu estómac, el primer dia eren probablement compartides per la majoria dels infants.*

*Estarien els infants feliços i compromesos? [...] Em preguntava com mantenir la presència constant, com lidiar amb el cansament, la frustració de no saber-ne més, l'adaptació a la transformació dels infants. Com aniria? [...].*

Com assenyala Wember (2015: 95), una persona es converteix en mestre-a mitjançant l'estudi meditatiu sobre l'ésser humà i les idees pedagògiques que cada mestre-a pot crear partint d'ell-a mateix-a. Importa estudiar de manera conscient i després meditar:

*Allò que ens converteix en educadors es produeix per l'elaboració meditativa d'aquesta antropologia de l'ésser humà. Si despertem una i una altra vegada, encara que sigui 5 minuts al dia, posem en vida tota la vida anímica, ens convertirem en persones amb sensacions i pensaments fructífers i veurem com tot brolla del nostre interior.*

Mestres que siguin creatius pedagògicament. L'essència de la pedagogia Waldorf és la llibertat. Cal trobar per un mateix les respostes mitjançant un coneixement profund de l'estudi de l'ésser humà. Steiner creia que els mestres havien de tenir idees pedagògiques, de la mateixa manera que els músics tenen idees musicals. (Wember, 2015).

Respecte al temperament del mestre es veu l'autoeducació com una cosa important a desenvolupar al llarg de tota la vida professional. Les conseqüències a llarg termini d'un mestre amb temperament colèric, sanguini, melancòlic o flegmàtic que no s'ha autoeducat són conegudes i poden tenir repercussions a l'entrada a la vida adulta (Wember 2015). Sassmannhausen i Kügelgen (2012: 39) diuen que "per oferir un model digne de ser imitat o un estímul comprensible en el joc, l'adult ha d'estar actiu. L'actitud de l'educador ha de basar-se en l'activitat, la iniciativa, l'alegria en el propi fer i l'amor per a totes les activitats per petites que siguin. No són perfectes, són persones que s'esforcen en la seva creixent responsabilitat, creixent interiorment".

Com s'arriba a conèixer els nens-nenes per part dels docents? Els mestres Waldorf haurien de transportar-se a la seva pròpia infantesa i descobrir com eren, com parlaven, com es movien a l'edat que estan treballant i descobrir l'essencial d'aquella edat. A partir del record, objectivar-ho i tenir-ho en compte.

Steiner, a *Metodologia didàctica* (2004, GA 294: 178), ens diu que vol sembrar unes *paraules* en els cors dels mestres i són aquestes:

- El mestre ha d'estar implicat en allò que fa a l'escola i en la manera com es comporta amb els infants. Ha de tenir iniciativa en les coses grans i en les petites.
- Ha de tenir interès per tot allò que hi ha en el món i que tingui a veure amb l'ésser humà.
- Ha de ser una persona que mai estableixi compromisos amb la mentida. El mestre ha de ser una persona que al seu interior sigui profundament veraç.

– El mestre no ha de ressecar-se ni agrir-se. La disposició anímica ha de ser fresca i fluida.

Per un correcte i afavoridor desenvolupament de tots aquests aspectes, el mestre Waldorf compta amb una formació específica que es fa a més del títol de mestres oficial. La formació específica en Pedagogia Waldorf consta d'un període de dos a tres anys, després de la formació universitària. Tal com explica el butlletí del Cercle de Pedagogia Waldorf, en aquest període es fa conscient la pròpia personalitat del mestre: amb el coneixement de les etapes evolutives de l'infant, la teoria dels temperaments, la formació de la sensibilitat per observar i saber conèixer les aptituds i capacitats dels alumnes, i el desenvolupament del sentit social i la formació artística.

A Catalunya hi ha formació de mestres Waldorf a l'escola Waldorf "El til·ler" de Bellaterra. (Veure annex núm. 9)

### **3.2.12. Pedagogia de suport**

A l'escola Waldorf existeix una aula especial "auxiliar", dedicada als alumnes que tenen algunes facultats cognitives, afectives o volitives immadures. Es considera que quan un infant té problemes, el tractament sempre ha de ser individual i es tracta d'estimular la naturalesa espiritual de l'infant per mitjà de l'activitat física. Així Steiner (2012, GA 307: 253) afirma: *"Su-pongamos que le es difícil al niño combinar mentalmente sus ideas. Mucho lograríamos impulsándole a hacer ejercicios físicos en los cuales, a parte de su ser interno, debe conducir su propio cuerpo, su total sistema orgánico a un movimiento coordinado. Podemos decirle, por ejemplo, que toque el lóbulo de su oreja izquierda con el tercer dedo de su mano derecha y que lo haga rápidamente. Después que toque la parte superior de su cabeza con el dedo meñique de su mano izquierda y que alterne rápidamente el primer ejercicio con el segundo; uno después del otro [...]. Maravillosas experiencias pueden poner de manifiesto cómo llegara estimular la naturaleza espiritual del niño mediante la cultura física [...]"*.

Es fan en la *Pedagogia de Suport*, exercicis vinculats al moviment, eurítmia terapèutica, ritmes, moviments del cos, veu, paraula. Hi pot haver dibuix, pintura. El que es fa és intentar harmonitzar a través dels sentits per mitjà de les diferents arts. També a vegades es pot utilitzar el mètode de Beatriz Padovan com a complementari. (McAllen, 2008)

### **3.3. Estudis més rellevants realitzats en Pedagogia Waldorf**

Fins al dia d'avui s'han realitzat diverses investigacions sobre la Pedagogia Waldorf que d'una manera o altra s'han focalitzat sobretot en els resultats dels seus alumnes. Aquests estudis s'han efectuat bàsicament en el context d'Alemanya, però també en altres països com Suècia, USA, Anglaterra, Àustria, Noruega, Austràlia. A continuació em centro a explicar de manera sintètica les conclusions més rellevants d'alguns d'aquests estudis. Les seves aportacions

desmitifiquen prejudicis elaborats a partir de posicions que, d'entrada, són adverses a aquest tipus de pedagogia.

Un dels estudis més significatius és el dels professors Sylva Liebenwein i Heiner Barz (2009) de la Universitat de Heine/Heinrich a Düsseldorf que van fer un estudi comparatiu sobre el grau de satisfacció escolar i les experiències d'aprenentatge de l'alumnat d'algunes escoles Waldorf d'Alemanya i d'escoles convencionals. L'èmfasi principal es va posar en l'avaluació del procés d'ensenyament/aprenentatge a més de qüestions sobre aspectes de salut i activitats culturals. Atès que en l'última dècada la relació entre salut i el fet educacional ha esdevingut un tema de recerca important, segons es manifesta en aquests estudis.

Els resultats van demostrar que l'alumnat de les Escoles Waldorf tenien millors experiències d'aprenentatge i gaudien més a l'escola que els alumnes de les escoles convencionals. L'ítem "M'agrada aprendre a l'escola" va ser aprovat per un 79% d'alumnes Waldorf quan va obtenir un 67% en les escoles convencionals. Respecte a l'ítem "Jo penso que els continguts escolars són interessants", un 78% dels alumnes Waldorf van dir que consideraven els continguts escolars interessants mentre que en l'escola convencional ho van fer un 55%. La resposta a la pregunta si la seva escola és acollidora i amigable un 85% de l'Escola Waldorf va respondre que sí que ho era, versus el 60% de les escoles convencionals.

També la relació amb el professorat es descriu com a positiva pels alumnes Waldorf. El 65% creu que els professors estan interessats en els seus alumnes en comparació amb el 31% de les escoles convencionals. Són similars els resultats quan se'ls demana si els mestres donen l'oportunitat d'expressar l'opinió pròpia; en l'escola Waldorf un 83 % dels alumnes van dir que sí, respecte al 48% dels alumnes en les escoles convencionals. Pel que fa al fet de si els mestres ensenyen d'una manera interessant i apassionada, el 85% dels alumnes Waldorf ho van afirmar versus el 23% dels alumnes de les escoles convencionals.

L'estudi també demostra, respecte a l'autopercepció que té l'alumnat d'ell mateix, que els alumnes Waldorf tenen confiança amb la seva auto-eficàcia dins i fora de l'escola; el 84% creu que l'Escola els fa conscients de les seves habilitats. La majoria estan convençuts que aprovaran els exàmens (86%). La por a l'escola és un problema menor per als alumnes Waldorf, només el 12% tenen problemes de son relacionats amb l'activitat de l'escola a diferència del 17% de les escoles convencionals.

L'ensenyament Waldorf es fa per períodes pedagògics de quatre setmanes. Aquests aspectes tenen puntuacions molt altes per part dels estudiants. El 66% creu i valora que tractar d'una forma interdisciplinària un tema durant un període de temps és positiu per a l'aprenentatge. Algunes famílies són més escèptiques perquè creuen que el trencament en períodes pot afectar l'adquisició dels coneixements; tot i que, des dels principis pedagògics de l'Escola Waldorf, es defensa un "fructífer oblit" que comportarà un millor aprofundiment quan el contingut després es torni a treballar de nou.

S'han fet estudis semblants a Suècia, USA, Regne Unit i Austràlia. Sembla ser que els estudiants Waldorf estan més interessats a aprendre i més compromesos socialment, però tenen menys coneixements relacionats amb fets i explicacions científiques i es comprova que pocs estudiants esdevenen compromesos amb l'antroposofia (Dahlin, 2017).

En l'estudi fet per Dahlin al 2007 citat per ell mateix (2017), amb 870 estudiants d'11 escoles de Suècia que es van graduar entre 1995 i 2001 va trobar també com en l'estudi nord-americà, que molts dels estudiants esperaven abans d'iniciar estudis universitaris poder fer un any sabàtic o anar-se'n a viatjar, però més tard o més d'hora iniciaven aquests estudis. En relació amb la correlació amb els estudis dels pares, hi ha més freqüència d'estudiants que s'inicien en carreres universitàries independentment del nivell d'estudis dels pares que en les escoles convencionals. Els estudiants Waldorf suecs van fer tot tipus de carreres universitàries: metges, economistes, enginyers, advocats, mestres, artistes. Molt pocs van agafar professions de caire antroposòfic, com medicina antroposòfica p.e. Tots estaven satisfets en les seves respectives carreres universitàries, només un 6% veia desavantatges en la formació Waldorf que havien tingut. En general els estudiants Waldorf troben que els seus mestres posen èmfasi en la dignitat per igual de l'ésser humà, que donen importància a la cooperació. De forma sintètica i segons Dahlin, es pot dir que:

- L'atmosfera de treball a les aules i a l'escola és percebuda com a més silenciosa i plaent.
- Tenen millor actituds cap a les matemàtiques i tenen menys dificultats en el suec.
- Els estudiants Waldorf tenen una bona imatge de la seva escola i dels seus mestres. Creuen que va tenir sentit aquesta pedagogia per al seu futur.

Un estudi fet per Woods, Ashley i Woods a les escoles britàniques al 2005, basat en 23 escoles, el propòsit del qual era trobar bones pràctiques de les escoles Waldorf que es poguessin extrapolar a les escoles convencionals, van arribar a la conclusió que les escoles convencionals podien aprendre bàsicament de les escoles Waldorf el següent: desenvolupar el treball oral tenint més en compte les narracions, tenir present el ritme, la importància del desenvolupament de l'infant en guiar els aspectes curriculars; aproximar les arts i la creativitat, la relació amb un mateix professor-tutor i els períodes pedagògics.

Concloent, segons ens explica Dahlin (2017) en relació als diferents estudis realitzats a Alemanya, Suècia, USA i Austràlia, semblaria que els estudiants Waldorf estan més interessats a aprendre coses noves que els de l'escola convencional. Estan més compromesos i interessats en activitats politico-socials. Tenen bones habilitats comunicatives, imaginatives i de percepció. Pel que fa als aspectes negatius s'assenyala dèficits en coneixements més factuais, sembla que no estan tan exposats a haver d'aprendre de memòria dates i fets. Les diferències de gènere no són tan evidents en les escoles Waldorf. Cal recordar que tots els alumnes sense excepció aprenen totes les matèries, algunes de les quals han estat considerades més masculines o femenines, ja sigui aprendre a cosir, o fer forja o treballar la fusta, etc. Els resultats, segons assenyala el mateix Dahlin (2017), tampoc evidencien una de les crítiques

que es fan més sovint, que és la que la pedagogia Waldorf crea adeptes. En tots els casos donen evidències del contrari, molts pocs dels estudiants esdevenen antropòsofs.

## 4. Hipòtesis de la tesi

A partir de les motivacions que inspiren aquesta recerca de tesi, dels objectius proposats i considerant el marc teòric, les hipòtesis que es plantegen són:

- La Pedagogia Waldorf afavoreix el desenvolupament de l'autoconsciència com a resultat d'un procés d'aprenentatge integral i holístic.
- El segell Waldorf, tot i imprimir un segell particular dissonant a allò hegemònic, no impedeix que aquests alumnes tinguin recursos per adaptar-se a l'educació secundària obligatòria.
- La Pedagogia Waldorf proposa una educació integral de l'ésser humà que es manifesta des del plantejament pedagògic més abstracte fins a les activitats quotidianes de l'escola.

La Taula següent relaciona amb colors els objectius, les preguntes de recerca i les hipòtesis, entenent que els colors ajuden en la seva relació:

**Taula 4.1** – Objectius, preguntes de recerca i hipòtesis.

OBJECTIUS	PREGUNTES DE RECERCA	HIPÒTESIS
<p>Descriure les característiques pròpies de la metodologia Waldorf en la seva aplicació concreta en la realitat d'una escola.</p> <p>Anàlitzar si, a grans trets, hi ha coherència entre el currículum oficial i el currículum establert en una escola Waldorf.</p> <p>Anàlitzar les competències que mostren alguns nens i nenes que han seguit aquesta metodologia pedagògica des de parvulari fins al final de la primària, de 4 a 12 anys.</p> <p>Esbrinar si els nens i nenes que han seguit una metodologia Waldorf mostren un <i>segell propi</i>, amb característiques com per exemple bones habilitats d'autonomia i de gestió, creativitat, tolerància cap a la diversitat, o bona capacitat d'abstracció intel·lectual.</p> <p>Conèixer el procés d'adaptació d'aquests infants a un Institut convencional.</p>	<p>En l'Escola Waldorf La font, es poden identificar les característiques que defineixen aquesta filosofia pedagògica?</p> <p>La pedagogia Waldorf tal i com es desenvolupa en aquesta escola concreta, afavoreix o contempla el desenvolupament integral de l'ésser humà i podem comprovar que afavoreix i contempla per igual els aspectes intel·lectuals (educació del pensament), l'educació artística (emocional) i l'educació de la voluntat o del fer?</p> <p>La programació d'activitats diàries té en compte els ritmes naturals de l'escola i dels infants? Com es contempen els ritmes biològics individuals (circadianis) i els ritmes estacionals?</p> <p>Els continguts arriben a través de les vivències i de les imatges que generen i a continuació s'introdueixen els conceptes a nivell intel·lectual?</p> <p>El desplegament del currículum, tal i com es desenvolupa en una escola concreta que segueix el mètode Waldorf, té en compte les directius establertes pel currículum oficial?</p> <p>En relació a les competències bàsiques establertes pel currículum d'ensenyament primari, quins resultats obtenen els nens i nenes que han</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Pedagogia Waldorf afavoreix el desenvolupament de l'autoconsciència com a resultat d'un procés d'aprenentatge integral i holístic.</li> <li>- El segell Waldorf, tot i imprimir un segell particular dissonant a allò hegemònic, no impedeix que aquests alumnes tinguin recursos per adaptar-se a l'educació secundària obligatòria.</li> <li>- La Pedagogia Waldorf proposa una educació integral de l'ésser humà que es manifesta des del plantejament pedagògic més abstracte fins a les activitats quotidianes de l'escola.</li> </ul>

	<p>seguit la Pedagogia Waldorf?</p> <p>Els nens i nenes que han seguit la metodologia Waldorf en aquesta escola concreta, mostren bones habilitats d'autonomia, creativitat, tolerància, capacitat d'abstracció, autoconsciència, etc.?</p> <p>Els nens i les nenes que han seguit l'escolarització Waldorf s'adapten bé a un Institut convencional?</p>	
--	--	--

## 5. Marc metodològic

### 5.1. Característiques de la recerca i enfocament metodològic

De sempre m'han interessat les relacions teoria-pràctica, la correspondència entre pensar i fer, la teoria educativa i la pràctica educativa. Tot seguint els plantejaments de la investigació-acció de Stenhouse (1984, 1987), Elliot (1990) i Carr (1996), que defensen la línia d'investigació "*living theory*", em vaig identificar en una manera d'indagar "des de baix", des de la realitat mateixa.

Començo de la mà d'un petit jardí d'infants Waldorf, de nova creació, a la comarca d'Osona, concretament a Borgonyà, el curs 2011-12. Al curs següent, es trasllada a l'edifici del Seminari de Vic on continua actualment. Per elaborar aquesta investigació m'he immiscuït com a investigadora-participant en el seguiment de cinc infants d'un grup classe, des del seu inici del primer curs fins la prova de les competències bàsiques que es fa al sisè curs de primària.

Em movia l'interès per esbrinar si uns infants que havien començat l'escolarització primària donant rellevància al "joc" en els aprenentatges i a una aproximació a la lectoescriptura més lenta, arribarien a sisè havent desenvolupat les competències necessàries de desenvolupament personal que demana l'escolarització obligatòria i s'adaptarien bé a l'Institut.

La finalitat de la recerca és conèixer i aprofundir en una filosofia de l'educació i les seves implicacions pedagògiques basant-me en l'estudi d'una escola Waldorf en concret. Woods (1987) afirma que emprendre una investigació requereix curiositat i certament els primers passos són difícils. Amb mentalitat encuriósida començo la meva aventura amb la tècnica de recollida de dades de l'observació participant. Demano si puc entrar com a observadora en el Jardí d'Infants de Borgonyà al gener de 2012 a Vic i continuo amb la meva tasca investigadora a l'aula en aquesta nova seu de Vic. Actuo, seguint les paraules de Carmen Álvarez (2011): "como una mosca en la pared". Finalitzo les observacions el curs 2017-2018.

L'estudi que aquí s'explica es basa en dades qualitatives, dins del paradigma interpretatiu, i utilitza l'etnografia. M'introdueixo en el "camp" per "observar" com passen les "coses" en el seu estat natural, amb freqüència mitjançant la "participació en acció". Em serveixo de les notes de camp per recollir allò que observo. També d'unes 20 filmacions aproximadament, tot tenint especial cura d'enregistrar sense distorsionar. Faig servir l'entrevista, encara que la millor paraula serien "converses"; aquestes van des d'intercanvis de pati amb infants i professionals a converses més formals. També utilitzo un qüestionari. En el context no només em limito a observar, també reflexiono sobre allò que veig i ho anoto en el meu diari d'investigació (Remei Arnaus, 1993).

Es tracta d'un estudi de cas longitudinal. Com a tal estudi de cas, aquest treball no contempla una mostra de població gran, sinó reduïda; situada en un context específic i observada de manera aprofundida. Pérez Serrano (1984: 81) diu sobre l'estudi de cas: "Su objetivo básico

es comprender el significado de una experiencia". Segons assenyala Helen Simons (2011) la principal finalitat d'un estudi de cas és la d'investigar la particularitat, la unicitat d'un cas singular. En paraules de MacDonald i Walker (1975), citats per Simons, és entendre "un cas en acció". Aquest cas pot ser una persona, una aula, una institució. Estudiar una situació o un fenomen en el seu context real. M'agrada Simons quan defineix l'estudi de cas, seguint altra vegada a MacDonald i Walker (1975), com una fusió dels estils del pintor i del científic, en el sentit que allò particular pot aportar idees d'ordre més general. Com a través d'un retrat únic, es poden també transmetre veritats perdurables en el temps. Recullo les paraules de Simons que em serveixen per il·lustrar la definició de l'estudi de cas:

*El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto "real". Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un determinado tema, un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y /o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (Simons, 2011: 42)*

En tractar-se d'una "etnografia educativa" utilitzo, com ja he esmentat, l'observació participant per obtenir descripcions en primer pla del context que s'observa. Segons Álvarez (2011:99), les característiques més destacades de l'etnografia escolar són: a) la participació prolongada en el context a estudiar per poder donar compte del punt de vista dels "nadius"; b) l'observació participant per part de la investigadora com a "nadiu marginal"; c) la descripció reflexiva amb caràcter holístic; d) L'ús de la "descripció densa".

Com a recerca interpretativa, es tracta de comprendre i explicar des de la perspectiva de la investigadora, però cercant captar el significat d'una experiència en un context ben definit. La fiabilitat de les dades s'estableix des de les diferents veus dels agents implicats en el camp de recerca: Què observa la investigadora? Què opinen les mares i els pares? Què diuen els mestres? Què manifesten els nens i les nenes quan ja són nois i noies a l'institut? Les dades que s'obtenen van des de les observacions realitzades en el context de l'aula (notes escrites o filmades), documents escolars (quaderns dels alumnes, informes escolars, etc.) i entrevistes (a les famílies, als professionals), amb afany de recollir materials que possibilitin processos de triangulació. També en l'anàlisi de les dades s'ha buscat la triangulació, en aquest cas la triangulació metodològica.

Segons McKerman (1999: 205) la triangulació s'empra en diversos sentits en la recerca social i exposa la concepció de Denzin (1970), en la línia d'aquest treball, que veu "la 'triangulación', como la recomendación de combinaciones de metodologías de investigación; por ejemplo, se considera que la observación participante combina la observación directa con entrevistas de reconocimiento, análisis de documentos, etc."

## 5.2. Context i participants

### 5.2.1. Context territorial

La investigació comença a Borgonyà (comarca d'Osona, a 24 Km. de Vic) en una antiga casa de colònies, habilitada com a jardí d'infants. No té un pati estàndard, però té molt espai exterior amb arbres i caminets. I les instal·lacions s'adapten per a la nova funció. Borgonyà és una antiga colònia tèxtil del municipi de Sant Vicenç de Torelló (Osona); era coneguda com *la colònia dels anglesos*, tot i que el seu origen era escocès. La seva arquitectura (1895) era molt funcional (vivendes, fàbrica, zona esportiva) i segueix el model britànic de construcció.

I continua més tard al Seminari de Vic (Osona), al lloc on es troba l'actual Escola. A mig camí entre el mar i els Pirineus i a setanta quilòmetres de Barcelona, hi trobem Vic (l'antiga Ausa). Vic és el centre demogràfic de la Comarca d'Osona. Es presenta com una "ciutat a mesura humana", coneguda també com "La ciutat dels sants". Deu aquest nom a la novel·la de Miquel Llor ambientada a la ciutat, *Laura a la ciutat dels sants*. Vic té actualment 46.214 habitants. Té Universitat, la UVic / Universitat Central de Catalunya. En l'època medieval va ser seu d'una escola catedralícia. En el segle XVII, hi trobem a la ciutat la Universitat literària de Vic. El Seminari ha estat seu de personatges il·lustres com Jaume Balmes i el poeta Jacint Verdaguer.

### 5.2.2. L'escola Waldorf de Vic

El seu recorregut històric comença l'any 2008, després de la creació del jardí d'infants Waldorf a l'antiga casa de colònies de Borgonyà. L'escola és una cooperativa i el seu òrgan de govern és un Consell Rector que està representat per les famílies i l'equip docent. El curs 2013-2014 s'aconsegueix l'homologació per part del Departament d'Educació de la Generalitat. Actualment l'Escola té dues etapes educatives: Educació Infantil (*Brolls*) i Educació Primària, ambdues ubicades a l'edifici del Seminari de Vic. Té uns 70 infants i 9 mestres tutors i 2 especialistes a mitja jornada (març 2021). El projecte pedagògic (veure annex 2) vol promoure el desenvolupament saludable de l'infant mitjançant la Pedagogia Waldorf. Es treballa el respecte, l'empatia, l'autoestima i la confiança en les pròpies capacitats. També el pensament crític, la motivació, la perseverança i la curiositat. Treballen amb l'art i la creativitat com a eines de descoberta i d'aprenentatge. Volen acostar els infants al món que els envolta des de l'observació i la bellesa. La cordialitat, l'afecte i la capacitat d'escoltar els altres són estimulats de manera diària.

El Claustre de Mestres porta tots els aspectes pedagògics. Hi ha mestres d'Infantil, de Primària i també Especialistes. Es reuneixen setmanalment en trobades pedagògiques. Dins el claustre hi ha tres membres que formen part de l'Equip Directiu, un Director, un Cap d'estudis i un Secretari pedagògic que vetllen per la gestió pedagògica de l'Escola. A més, hi ha diverses comissions en les quals hi treballen famílies i docents conjuntament en aspectes com el manteniment de l'escola, la difusió de la seva línia de treball, les festes, etc.

### 5.2.3. Les famílies

Les famílies que he estudiat en aquesta recerca són les pioneres en aquest projecte. Es tracta de 5 famílies els fills de les quals inicien l'educació primària a Borgonyà. La majoria de pares i mares manifesten que volien una escola diferent per als seus fills i decideixen fer un projecte amb una filosofia diferent. Cal dir que van ser les mares les que van portar la iniciativa, acompanyades de les seves parelles. Aquest grup de famílies s'anaven trobant cada setmana i aprofundien en el coneixement de la pedagogia Waldorf. Van aconseguir amb molt d'esforç i dedicació instal·lar el jardí d'infants, les primeres aules del seu projecte. Van buscar unes mestres i van començar l'aventura, amb un espai interior que van decorar amb colors suaus i un espai exterior irregular, amb terra, cubells, aigua, arbres per enfil·lar-se, etc. Blaus cel i roses acollidors. Un espai escolar sensiblement diferent d'un centre habitual.



JARDÍ D'INFANTS A BORGONYÀ. CURS 2011/2012

### 5.2.5. La Investigadora

Combinar la feina de professora de la Universitat, mare de família monoparental després d'una viudetat i fer una tesi amb problemes de salut, per entremig, no ha estat una cosa fàcil. Vaig començar al Jardí d'infants a Borgonyà el curs 2011/12 fent algunes observacions. Un dia a la setmana en el segon quadrimestre, en els espais que podia anar-hi.

M'interessava veure com evolucionaria l'experiència de creació de l'escola. Hi van haver moments que es qüestionava la seva possibilitat i a més de la preocupació pel centre, m'havia de replantejar de cap a peus la meva tesi. Però finalment l'Escola va poder començar al seminari de Vic. Moments molt difícils com per tenir una observadora- investigadora. Podien sorgir recels de tot tipus, però el centre va acceptar el meu paper i em vaig comportar com una "ombra". La meva presència ha abastat 7 anys ben bons. La transparència per part de l'Escola ha estat una constant.

Viure la creació d'una escola no deixa de ser una experiència molt interessant. No involucrar-se, mantenir una posició neutra, ser-hi d'alguna manera però essent invisible. En totes les notes de camp, hi ha una anotació que vull destacar: hi arribava amb l'estrés exterior habitual, però l'entrada a l'escola era com un bàlsam. En moltes anotacions hi tinc "**pedagogia saludable**". Em van sorprendre els valors d'aquests mestres professionals i "tot terreny"; el moment de la complicitat "Bon dia/Adeu", el valor de les seves mans, mans que preguen, que fan coses boniques. Així com el treball en silenci. Els colors dels espais que t'acompanyen. L'atenció conscient, etc.

El meu paper d'observadora participant era privilegiat. Els infants encuriats demanaven què escrivia, o què enregistrava i a vegades volien ser-ne partícips, però amb total respecte i acceptació. Cal tenir present que fins el curs 2017/18 la meva presència a l'escola i al grup-classe hi va ésser de manera intermitent però continuada. Els infants no s'estranyaven de les meves aparicions i desaparicions. Podia voltar per tota l'escola, assistir a totes les activitats i racons. Només a l'Eurítmia no podia enregistrar. Tampoc podia participar en les reunions de claustre. He gaudit, per tant, d'una situació del tot privilegiada que m'ha permès poder comportar-me com una "**etnògrafa educativa**" amb tota l'amplitud de la paraula.



### 5.3. Instruments de recollida de dades i procediments

Abans d'explicitar els instruments de recollida de dades que he fet servir per aquesta recerca, faré servir l'analogia que utilitza Day (1993) quan relaciona l'anàlisi qualitativa amb l'escalada d'una muntanya. Diu Day que, des de dalt de la muntanya, s'agafa perspectiva i obtenim una vista nova, no només del camp que observem sinó del camí que hem agafat per pujar dalt de la muntanya.

Vaig iniciar el camí el novembre del 2011 escrivint una carta a les famílies per demanar-los la seva aprovació per poder observar el jardí d'infants i en paral·lel, l'inici del 1r curs de primària dels cinc nens que han estat la base d'aquest estudi (veure annex núm. 1). D'aquesta manera, es va encetar una relació que duraria anys. Vaig acostar-me a aquesta realitat amb la simple ajuda d'una gravadora, una llibreta i un bolígraf.

Utilitzo les notes de camp per recollir allò que observo, també les filmacions. Ambdues, encara que molt diferents com a sistemes de simbolització, les considero eines d'escriptura. En el context no només em limito a observar, també reflexiono sobre allò que veig i ho anoto en el diari d'investigació. La tesi de la Remei Arnaus i de la Carmen Álvarez van ser de gran ajuda, sobretot la de la Remei Arnaus a l'hora d'entendre una manera de recollir la informació. Arnaus (1993: 170) explica que per a ella el "*diari era el punt de partida i tornada de tot el que feia, pensava, sentia, decidia i reflexionava sobre la recerca*". I així imitant Arnaus escrivia en el **diari** tot el que em semblava interessant d'anotar. Havíem pactat amb la Stella o la Claudia (les mestres) que podia observar i prendre nota del que succeïa. Em col·locava en una cadira darrera de l'aula i des d'aquell punt privilegiat anava fent totes les anotacions que creia necessàries. Els infants sabien de la meua presència però no es veien afectats per ella. En el diari s'hi troben preguntes meves, comentaris i opinions personals, registres de la situació de classe, converses espontànies amb els mestres, etc.; l'altra eina utilitzada ha estat les **gravacions**, no sempre era adequat utilitzar la càmera, perquè aquest sí que era un element que cridava l'atenció, però una vegada superades les dificultats de maneig d'una càmera i del seu aprenentatge val a dir que ha estat d'una gran ajuda.

Les altres tècniques de recollida de dades que he fet servir han estat l'**entrevista**, el **qüestionari** i l'**anàlisi de documents** com explico seguidament.

Així, tractant-se d'un estudi de cas etnogràfic, en aquesta recerca, he posat especial èmfasi en comptar amb diferents instruments per obtenir dades de fonts diverses, de manera que possibilitin fer una aproximació des de múltiples mirades. He cercat plasmar el màxim de veus o discursos dels participants més enllà de la meua pròpia veu.

Detallo a continuació les tècniques utilitzades (Arnaus R., 1997: 59):

- *Observacions directes* (anotacions personals de la investigadora en el quadern) i *indirectes* (gravacions de càmera fetes per mi mateixa). Totes realitzades a l'aula o a altres zones de

l'escola. S'han portat a terme des de gener de 2012 fins a maig de 2018, en els cursos que van des de primer a sisè de primària. Aquestes observacions segueixen la metodologia de l'observació participant, considerada per Spradley (1980, citat per Álvarez, 2011: 106) com la tècnica per excel·lència de l'etnografia. S'han recollit les dades en el context mateix i sovint s'han completat a la sortida de l'aula. En tot moment com a investigadora vaig intentar modificar el menys possible la situació que observava. Com assenyala Woods (1987): "*los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria*". Vaig realitzar un total de 50 observacions en els contextos de la classe principal que es fa a primera hora dels matins. Anotava esdeveniments puntuals de l'aula, diàlegs entre els diferents agents, activitats d'aula, etc. sense portar cap esquema tancat previ. Però també seguint a Arnaus (1999: 174), vaig considerar els cinc punts de descripció que han de tenir les notes de camp: descripció de subjectes, reconstrucció de diàlegs, descripció de llocs, de les activitats, de la conducta de l'observadora i dels esdeveniments imprevistos. Anotava el que em cridava més l'atenció d'una manera descriptiva-narrativa.

Com a *observacions indirectes*, amb gravacions de càmera, vaig fer un total de 20 filmacions, intentant no incomodar i sempre amb el seu permís.

- *Informació Documental*. És molt habitual recórrer a documents en els estudis etnogràfics com un suport de l'observació (Álvarez, 2011: 107). Aquesta mateixa autora explica que l'anàlisi documental consisteix en un rastreig de materials en format paper, vídeo, àudio, produïts pels membres de la comunitat estudiada o per la pròpia persona investigadora. En aquest estudi s'han recollit els següents documents:
- *Quaderns personals de 2 dels infants*, l'Arnau i l'Aina facilitats per les seves famílies. He fet lectura del continguts basats en textos i imatges dels quaderns de treball dels cinc infants de la mostra des de primer fins a sisè de primària.
  - *Informes dels mestres*. He tingut accés sobretot als informes de tres dels infants de l'estudi. Dels altres dos infants hi he tingut també accés, però de forma més esporàdica.
  - *Currículums*. He recollit el currículum oficial del Departament d'Educació corresponent a primària així com els currículum de *l'Escola Waldorf La Font*.
  - *Proves de competències bàsiques*. Aquesta prova es realitza a 6è de primària. He aplegat els resultats d'aquestes proves oficials de la Generalitat, tant els corresponents als 5 infants que constitueixen la mostra de l'estudi de cas, com els de la població de referència, en el nostre cas, la comarca d'Osona.
  - *Projecte Educatiu de Centre*. He recollit el Projecte Educatiu del Centre, el qual aporta molta informació de la filosofia de l'Escola. També un *Catàleg de Material*.

- *Programacions*. He recollit també alguna programació i dossier d'activitats previst pel curs realitzat per la mestra tutora.
- *Entrevistes individuals*. Podria dir que més que entrevistes molt formals, he intentat mantenir converses. Aquestes converses, produïdes a vegades de manera molt informals, al pati, o en algun moment que podia demanar alguna cosa, em donaven molta informació. He intentat mantenir l'esperit de les converses que en la línia de Remei Arnaus argumenta... "*les converses podien prendre diverses formes, però sense trencar la relació càlida que intentàvem cultivar*" (Arnaus, 1997: 68). He fet tres grups d'entrevistes obertes, entrevistes com a diàleg, a les famílies dels infants de la mostra, als seus tutors de l'institut i als infants de l'estudi ja com alumnes de secundària. Cada entrevista va ser preparada prèviament al voltant d'uns temes d'interès per al meu estudi, però després sortien altres temàtiques. Utilitzo a Woods (1987, citat per Álvarez, 2011: 107) quan diu: "*la entrevista no es precisament un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar*". I també Woods sobre les entrevistes en els estudis etnogràfics, "*giran en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad*".
- *Entrevistes als pares i les mares* dels nens i les nenes que constitueixen la mostra de l'estudi. Aquestes entrevistes a les famílies les vaig fer l'any 2015 i algunes durant l'escolarització dels infants a secundària l'any 2019.
- *Entrevistes als tutors* actuals dels instituts on s'han incorporat aquests adolescents quan ja fan segon d'ESO. Les entrevistes les realitzo el curs 2019-2020. Són entrevistes de seguiment sobre l'adaptació a l'institut. Vaig poder fer tres entrevistes a tres professors-tutors de l'Institut, dos dels quals havien exercit de Directors dels Centres i per tant coneixien la trajectòria dels nois/noies.
- *Entrevistes als nois i noies*, ara ja adolescents de 14-15 anys, que cursen 4t d'ESO. Fetes el curs 2020-2021. Són entrevistes de seguiment sobre l'adaptació a l'institut. Vaig fer una entrevista a cadascun d'ells/ella quan eren nens a 5è de primària i una posterior entrevista quan ja estaven a l'Institut, excepte d'un noi que no va voler ser entrevistat quan estava a Secundària .
- *Qüestionari als mestres* de l'escola. Vaig fer un qüestionari als mestres per indagar sobre els pensaments dels mestres que havien decidit fer aquesta opció per una pedagogia diferent i conèixer amb una mica més de profunditat quins eren per ells/elles els punts forts i febles de l'Escola. Van respondre'l set mestres de Primària.

En la Taula següent es mostra la diversitat de dades recollides i la seva distribució temporal:

**Taula 5.1** - Dades recollides i la seva distribució temporal.

	Observacions amb anotacions escrites (dies)	Observacions a partir de les filmacions	Quaderns personals d'aula dels nens i nenes	Informes escolars dels nens i nenes	Resultats competències bàsiques	Entrevistes a pares i mares	Seguiment de l'adaptació als instituts	Qüestionari als mestres de l'escola Waldorf	Entrevista als infants ja adolescents: 1 nena i 4 nens
Curs 2011-2012									
Curs 2012-2013									
Curs 2013-2014									
Curs 2014-2015						5 famílies: 4 mares, 1 pare i mare			Plega un nen: es redueix a 1 nena i 4 nens
Curs 2015-2016									
Curs 2016-2017					5 alumnes: 4 nens 1 nena				
Curs 2017-2018								7 mestres	
Curs 2018-2019 i 2019-2020						5 famílies: 4 mares, 1 pare i mare	-Resultats acadèmics -Entrevistes tutors		Entrevista a 4 adolescents

#### 5.4. Criteris per a l'anàlisi de dades.

Tot seguit s'expliquen els criteris fets servir per analitzar les dades qualitatives de les *observacions directes* i *indirectes*, obtingudes mitjançant les notes de camp i les filmacions, respectivament, de la *informació documental*, extreta de documents de l'alumnat, els docents i el centre escolar, de les *entrevistes*, realitzades a les famílies, als tutors de l'institut i als adolescents quan cursen 4t d'ESO a l'institut. Finalment dels *qüestionaris* administrats a alguns dels docents de l'escola. De totes aquestes dades es fa una anàlisi de contingut.

### 5.4.1. Anàlisi de les dades observacionals

Pel que fa a les dades observacionals s'empren dos instruments. Per una banda la *Taula de dades observacionals*, que és només una eina de buidatge de les observacions recollides en el context natural. Aquesta taula s'estructura en quatre columnes que ajuden a aplegar sistemàticament els esdeveniments observat a l'aula, al pati o en altre espai escolar. En la primera columna es registra el temps, en la segona l'activitat curricular realitzada, en la tercera es presenta la descripció del desenvolupament de l'activitat i en la quarta i última els comentaris de la investigadora. Veure Taula 5.2.

**Taula 5.2** - Exemple d'utilització de la *Taula de recull de dades* per visualitzar la seqüència d'activitats d'aula.

<p>27/03/2014  Curs 3r de Primària  Període pedagògic de 9 a 11 hores  Font de dades: anotacions en el quadern de la investigadora</p>			
Temps (marge horari)	Activitat curricular	Desenvolupament de l'activitat	Comentaris de la investigadora
9	Salutació individualitzada. Salutació al grup.	La mestra diu: <i>"La llum del sol ens regali la seva força i la seva claredat"</i> <i>"Bon dia estimats nens"</i> Els nens li responen: <i>"Bon dia estimada Clàudia"</i>	Tots els nens estan asseguts, cada un a la seva taula.
9:05	Inici de l'activitat del període pedagògic en curs: Activitats rítmiques combinades amb exercicis de càlcul matemàtic i amb embarbussaments de llengua, tot combinant les dues llengües curriculars, català i castellà.	Els nens s'aixequen i comencen a tocar la flauta Toquen la cançó <i>"Cada dia surt el sol"</i> Canten cançons fent un cànon, intercalant català i castellà. Fan exercicis rítmics amb el cos, fent percussió corporal, en una rotllana, agafats de les mans, i mentrestant van cantant multiplicacions: <i>10x1, 10x2, etc.</i> Comencen a comptar endarrere des de 100 fins a 1; fent una passa cada vegada també endarrere. Es van passant bossetes de llavors, de l'un a l'altre, mentre diuen, rítmicament, <i>"Setze jutges d'un jutjat mengen fetge d'un penjat"</i> . La mestra els diu: <i>"Us poso un enigma: tenim 42 boletes i en traiem 6, quantes en queden? I seguidament. Si les floretes d'un ram tenen 72 pètals i en traiem 6, quants pètals queden?"</i> Continuen fent activitats rítmiques amb els saquets i ara la mestra introdueix embarbussaments: <i>"Vull una poma ben preparada, poma bullida, poma menjada, ..."</i>	Els nens i les nenes estan drets tota l'estona. Estan enormement interessats en el càlcul mental, drets i escoltant.
9:45-11	Activitats lligades al	La mestra pregunta: <i>Què vàrem fer ahir? Per què</i>	Els nens i les nenes

	període pedagògic: eines i oficis.	<p><i>dèiem que es van fabricar les primeres eines?</i></p> <p><i>I, sense esperar la resposta, segueix dient "He demanat que porteu aixades. La setmana vinent comencem la construcció. Hem de fer unes bases..., una base és un forat a terra, com una canal. Les bases serveixen per fer els fonaments. He demana tajuda i dilluns, dimarts i dimecres ens poden venir a ajudar. Nosaltres farem la construcció dijous i divendres".</i></p> <p><i>La mestra continua comentant: "Quin material necessito? Com serà la vostra construcció?"</i></p> <p><i>Els infants van parlant entre ells.</i></p> <p><i>La mestra pregunta a un d'ells: Has decidit fer un tipi? Saps quina roba necessites?</i></p> <p><i>La conversa segueix amb les intervencions intercalades de tots els nens i les nenes, que van comentant què pensen fer:</i></p> <p><i>Jo tinc moltes canyes de bambú...</i></p> <p><i>La meva casa serà com les d'Àfrica, la faré de fang.</i></p> <p><i>La mestra els diu: Intentem que sigui del material que la trobaríem si la trobèssim de veritat.</i></p> <p><i>També comenten coses en relació amb les imatges que veuen en els llibres o als records que els suggereixen.</i></p>	s'asseuen. Agafen llibres i busquen exemples de construccions. També agafen els seus quaderns per dibuixar-hi la construcció que volen fer.
--	---------------------------------------	---	---

Posteriorment sobre aquesta taula de buidatge (taula 5.2) es realitza l'anàlisi pròpiament dita de les dades observacionals i es fa mitjançant l'Eina d'anàlisi de seqüències. El seu objectiu és estudiar els processos sociocognitius que succeeixen durant la seqüència d'activitats observades. Cerca identificar la combinació d'activitats intel·lectuals, sensorials, artístiques i manuals, per la qual cosa es divideix en tres categories: CAP, COR i MANS. Se'n mostra un exemple en la Figura A que s'exposa seguidament:

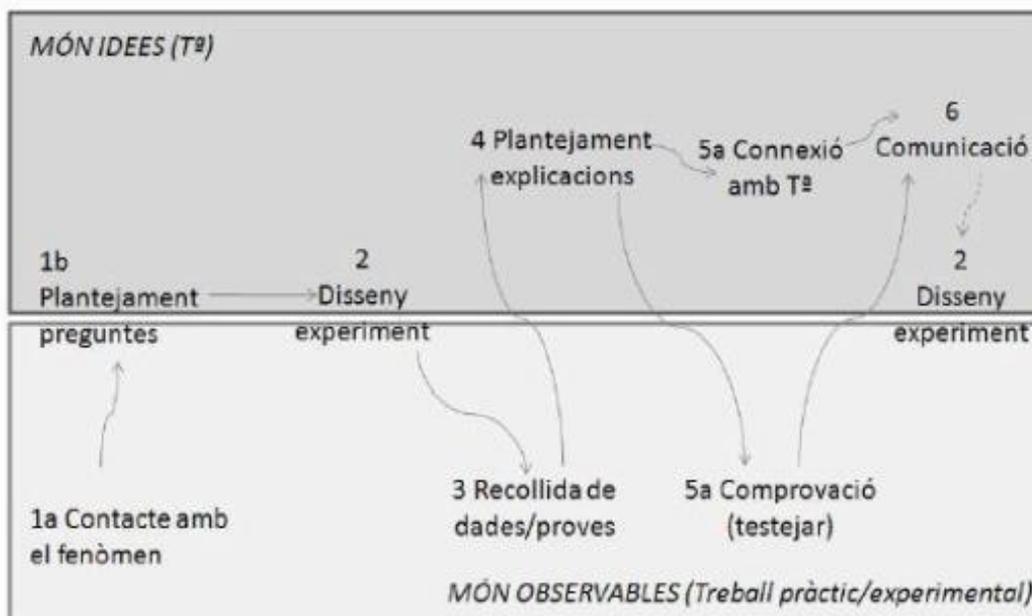
**Figura A-** Exemple d'aplicació de l'Eina d'anàlisi de seqüències partint de les dades observacionals de la Taula 5.2.

Mes i setmana: Període pedagògic: Objectius:
<b>CAP:</b> MÓN DE LES IDEES (Activitats intel·lectuals) Càlculs matemàtics      Problemes matemàtics
<b>COR:</b> MÓN DELS SENTIMENTS I LES EMOCIONS Salutacions, Cançons i exercicis rítmics      Embarbussaments i exercicis rítmics
<b>MANS:</b> MÓN DE LA MANIPULACIÓ Planifiquen la construcció

Per dissenyar aquesta eina s'han considerat uns referents emprats en el camp de la didàctica de les ciències experimentals. Autors com Abrahams i Millar (2008), que citen Thibergien (2000), expliquen que les activitats pràctiques només tenen significat si es proposen de mode que, en dur-les a terme a l'aula, es considera que pensar és tan important com fer, perquè només d'aquesta manera es podrà ajudar els alumnes a aprendre i comprendre noves idees. Abrahams i Millar (2008) afirmen que les activitats haurien d'establir un pont entre allò que es fa i s'observa (*hands-on activities*) i les idees i conceptes relacionats amb allò que s'observa (*minds-on activities*). En base a aquesta concepció dels treballs pràctics d'aula, aquests autors proposen que per tal d'analitzar i avaluar l'efectivitat d'una activitat és important mirar, tant allò que els estudiants fan amb els objectes i materials, com allò que fan amb les idees. Per tal de comprovar si l'activitat afavoreix l'aprenentatge de les idees i no tan sols l'observació de fenòmens.

Les investigadores del Departament de Didàctica de les Ciències de la UAB, Simarro, Couso i Pintó (2013) fan també referència a Thibergien (2000) i a Abrahams i Millar (2008) i proposen un instrument d'anàlisi basat en aquestes concepcions. A la figura B, que es presenta a continuació en aquesta pàgina, es mostra l'eina d'anàlisi dissenyada per Simarro, Couso i Pintó (2013) i es pot observar l'evolució de les activitats d'esquerra a dreta.

**Figura B-** Eina d'anàlisi de seqüències de Simarro, Couso i Pintó (2013)



És en aquest instrument on ens hem inspirat per al disseny de l'anàlisi de les dades observacionals. També cal esmentar l'aportació de Nebot (2015), la qual es proposa analitzar les activitats habituals d'aula, però de tal manera que possibiliti la descripció dels processos d'aprenentatge, tot considerant el temps i les activitats destinats a l'observació i la manipulació, el temps i les activitats identificades com a emocionals i el temps i les activitats que es refereixen

al món de les idees; així com les connexions preteses, proposades o suggerides entre aquests tres mons.

Així, l'*Eina d'anàlisi de seqüències* (Fig. A) que s'empra en aquesta tesi, s'ha construït diferenciant tres categories: CAP, COR i MANS. La *categoria CAP* fa referència al *món de les idees*, o a les habilitats de pensament. Per analitzar aquesta dimensió es tenen en compte una sèrie d'indicadors corresponents a la perspectiva de la *Filosofia 3/18* proposada per Lipman (1991), que fan referència a habilitats cognitives i autorreflexives. La categoria COR s'analitza també emprant indicadors corresponents a l'àmbit dels sentiments i les emocions de la proposta de la *Filosofia 3/18*. Pel que fa a la categoria MANS, que es refereix fonamentalment a la manipulació o a l'acció amb el cos o amb objectes, s'ha utilitzat la tradicional divisió entre habilitats motrius fines i habilitats motrius gruixudes. Les habilitats motrius fines inclouen els moviments de les mans, dels braços, com ara pintar, dibuixar, llençar, agafar, etc. Les habilitats motrius gruixudes inclouen els músculs grans del cos i possibiliten córrer, saltar, caminar...

Categoria CAP, habilitats de pensament: en la *Filosofia 3/18*, s'entenen aquestes habilitats com un conjunt de destreses o procediments intel·lectuals que s'adquireixen per mitjà del seu exercici reiterat (Puig, 2000: 30). Són capacitats que es poden expressar en conductes observables perquè s'han desenvolupat a través de la pràctica. Per tant aquestes habilitats es poden adquirir a través de l'educació. Per a Puig, és molt difícil treballar aquestes habilitats de manera separada i fragmentada, perquè constitueixen un tot entrelligat. Com a eina d'anàlisi en aquesta tesi hem optat per seguir la classificació que proposa Lipman (1991) en el projecte *d'Ensenyar a pensar de 3 a 18 anys*, que s'especifiquen a continuació:

- En primer lloc, trobem les *habilitats de recerca*. Consisteixen fonamentalment a saber recollir informació. Algunes habilitats de recerca serien: formular hipòtesis, reconèixer evidències, observar, formular qüestions, descriure, narrar, buscar i descobrir alternatives, verificar, predir, fer estimacions, mesurar, seleccionar possibilitats, fer consideracions rellevants, generar noves idees i solucions, etc.
- En segon lloc, les anomenades *habilitats de conceptualització*. Tenen a veure amb la capacitat d'abstracció, de generalització. Alguns exemples podrien ser: exemplificar i contra exemplificar, fer connexions, relacionar, fer distincions, establir diferències, formular qüestions, formular conceptes precisos, classificar, clarificar, definir, etc.
- En tercer lloc, hi considera les *habilitats de raonament*. Permeten ampliar el coneixement, anar més enllà d'allò que sabem o percebem; també apel·len a les raons per fer les nostres opinions més admissibles. Algunes habilitats de raonament serien: justificar hipòtesis, fer inferències, aplicar regles, buscar i donar raons, argumentar, reconèixer contradiccions i consistències, reconèixer supòsits, etc.
- Finalment, Lipman (1991) fa referència a les *habilitats de traducció*. Aquestes ens permeten passar d'un llenguatge a un altre sense que es perdi el significat.

Algunes de les habilitats de traducció són: reformular, transformar, explicitar, interpretar, relacionar, improvisar, etc.

Categoria COR, es refereix al món dels sentiments i les emocions. També en aquesta categoria seguim la proposta de Lipman (1991). I hi trobaríem fonamentalment les habilitats socioafectives que possibiliten una bona capacitat comunicativa i de relació amb els altres. Les habilitats contemplades són les següents:

- L'autoestima, amb l'autovaloració, l'autoacceptació i l'amor propi.
- L'autoconeixement.
- Les habilitats comunicatives.
- L'autocontrol emocional.
- La identificació d'emocions i necessitats.
- La correcta expressió emocional.
- Les conductes verbals i no verbals.
- L'assertivitat.
- L'empatia.
- La curiositat.
- La motivació intrínseca.
- L'emoció i les ganes d'aprendre.
- El pensament autocorrectiu.
- El pensament creatiu: fluïdesa, flexibilitat, originalitat.
- El pensament afectiu i el pensament actiu.

Categoria MANS. En aquest punt hem utilitzat com a categoria d'anàlisi la divisió tradicional entre habilitats motrius fines i habilitats motrius gruixudes. Encara que actualment la motricitat fina abasta els moviments fins dels múscles de les mans, la cara i els peus, en el nostre cas ens centrem en les *habilitats motrius fines* o manipulatives. Aquestes impliquen petits grups musculars i tenen a veure amb moviments de dits, mans, canells i braços. També involucren la coordinació mà i ull. Aquesta capacitat motora està orientada a la manipulació d'objectes o d'estrís, que possibiliten activitats com escriure, pintar, dibuixar, agafar, deixar anar, vestir-se, retallar, menjar, etc. Així mateix considerem com a categoria les *habilitats motriu gruixudes* o globals, aquelles que fan referència als moviments musculars amplis i generals del cos i possibiliten activitats com la marxa, la carrera, el salt, enfilarse, l'equilibri,

## 6. Buidatge i anàlisi de les dades

En aquest apartat, es presenten les dades recollides d'aquesta recerca seleccionades en dades observacionals (que inclouen observacions d'aula i filmacions) i dades no observacionals (quaderns, informes dels nens i nenes, proves de competències bàsiques, informació documental variada, entrevistes a famílies, alumnes, professors de secundària i qüestionari als mestres i converses amb els mestres).

S'ha elaborat una abreviació dels noms en sigles per alleugerir l'escriptura sobre les diferents tipologies de dades recollides i facilitar-ne la localització en el moment que l'explicació ho requereixi.

Cal dir que a excepció del qüestionari realitzat als mestres, la majoria d'informació per part d'aquests s'ha extret de converses informals en moments determinats que permetien tenir una conversa i queda codificat de la següent manera [CM]. També explicar que la majoria d'observacions d'aula fetes són extretes del diari de camp [Ob]; i és d'allà d'on surten la majoria de comentaris que es detallen en la interpretació de resultats.

**Taula 6.1** – Nom abreviat en relació a la tipologia de dades recollides

<b>Tipologia de dades recollides</b>	<b>Abreviació</b>
Observacions a l'aula	Ob
Filmacions a l'aula	Film
Quaderns dels infants	QN
Informes dels docents	Inf M
Entrevistes famílies	EF
Converses Mestres	CM
Entrevistes nois/noia adolescents	EN
Entrevistes Professors Secundària	EP
Qüestionari Mestres Escola Waldorf	Quest MW
Altra Informació documental	ID

El buidatge i l'anàlisi d'aquestes dades permetrà abordar la resposta a les preguntes de recerca plantejades en relació amb les característiques que defineixen la filosofia pedagògica Waldorf, si fa o no un abordatge integral. Com es contempla el ritme pel desenvolupament de l'infant. Si els continguts arriben a través de les vivències. Quines diferències es veuen en relació al Currículum oficial i si, finalment, els infants objecte d'estudi aconseguen assolir les competències bàsiques de primària i disposen d'algun "segell Waldorf" i s'adapten bé a

l'Escolarització Secundària, havent cursat tota l'educació primària en una Escola Waldorf. A continuació es passen a explicitar cadascuna de la tipologia de dades recollides:

### 6.1. Observacions d'aula [Ob]

Les dades observacionals recollides provenen d'anotacions del diari de camp, des de gener del 2012 fins al mes de maig de 2018. Corresponen al segon quadrimestre de cada curs; amb inici a primer de primària i acabament el curs de sisè. En conjunt s'han recollit una cinquantena d'observacions escrites, d'uns cinquanta dies diferents. Aquestes observacions són de les sessions de Classe Principal, que es fan cada dia de les 9:00 a les 11:00 hores. Són períodes destinats a matèries curriculars com matemàtica, lectoescriptura en català i castellà, etc.

Tal i com ja s'ha comentat en l'apartat de Metodologia, per al buidatge d'aquestes dades s'ha utilitzat la taula de dades observacionals, que consta de diverses columnes que ajuden a descriure sistemàticament els esdeveniments d'aula i la consegüent eina d'anàlisi del seu contingut.

En el següent apartat s'adjunten tres exemples significatius d'aquestes observacions d'aula. S'han triat de forma que representin una diversitat de cursos i d'activitats. Les observacions es mostren en el format de la *Taules de recull de dades*, cada una d'elles acompanyada de l'eina d'anàlisi de seqüències que s'hi relaciona.

#### 6.1.1. Buidatge d'observacions de 1r de primària

##### PRIMER DE PRIMÀRIA TAULA DE RECALL DE DADES

**Taula 6.2** – Recull de dades de Primer de primària

29/02/2001 Curs 1r de primària. Classe Principal de 9:00-11:00 hores. Període pedagògic: Les lletres Font de dades : anotacions en el diari de camp			
Temps	Activitat curricular	Descripció de l'activitat	Comentaris de la investigadora
9:00	Salutació individualitzada. Salutació al grup.	La mestra espera l'arribada de cada infant per saludar-lo. Es fa una salutació al grup.	Tots els infants estan asseguts, cada un a la seva taula.
9:05	Classe principal: Inici de l'activitat del període pedagògic encurs. Activitat: aprenentatge de l'escriptura sobre paper i pissarra.	A la pissarra hi ha un dibuix fet d'un drac....una fada i uns follets..... La mestra ha donat els quaderns a cadascun dels infants i els diu que avui escriurien la lletra D. L'ha descrit dient primer que era un pal i una panxa. L'han escrit i l'han fet molt grossa, de colors, en el quadern. Després han dit paraules que comencen amb la lletra D. La mestra les anava escrivint a la pissarra. En l'escriptura d'aquestes paraules que	El quadern és ple de llum. Asseguts van fent la lletra D en el seu quadern. El procés és lent, dura molta estona, mentre utilitzen els colors i van pintant la lletra.  Espectura de lletres. Consciència de fonemes i lletres. Evocació de sons. El color per il·lustrar conceptes  Ja saben moltes lletres. De la

		els nens anaven dient, i que la mestra escrivia, cada vocal tenia un color.	lluna en va sortir la L, del cigne, la C, etc.
9.45- 11	Activitats rítmiques.	Quan s'han acabat les activitats d'escriptura, s'han aixecat i han jugat amb unes bossetes petites de sorra. La mestra deia els noms i els hi llançava. Els costava molt d'agafar-les.	La mestra ha vist que convenia una estona de distensió, de canvi de ritme perquè els infants estaven cansats. Coordinació mà-ull. Joc motriu de distensió.
	Activitats de motivació i de preparació d'activitats futures.	Han fet una gran teranyina amb fils i al final hi havia un regal embolicat del qual anaven sortint diversos ingredients: oli, farina, sucre, sal, cullera per fer el pa, etc.	Aquesta activitat és de motivació i és coherent amb l'enfocament de l'escriptura. Prendre consciència dels fonemes inicials dels mots.
	Activitat manipulació d'aprenentatge de l'escriptura.	Han començat un joc amb lletres de fusta, amb elles han de compondre noms.	Els infants estan asseguts a terra i molt concentrats. Diferents materials per treballar els conceptes.
	Activitat d'aprenentatge de l'escriptura, amb explicacions en forma de conte.	La mestra ha explicat el sentit d'una estrella a la pissarra. <i>"Hi havia una vegada la lletra... la G volia visitar la A ... què passava?"</i> Els nens diuen GA i la mestra continua preguntant <i>"I quan volia visitar la I... que passava? i la E? Doncs resulta que venia la lletra U, i els donava una mica d'ella mateixa perquè sonés com GA. Així es convertia en GUE, GUI ..."</i> Ara la mestra dibuixa l'estrella a la pissarra, la mateixa estrella que abans han vivenciat feta amb fils, com una teranyina. L'estrella té lletres en el vèrtex. Els nens han reproduït al seu quadern l'estrella.	Escoltaven amb molta atenció la història de les lletres. Discurs narratiu.  Anticipació i anàlisi fonètica.  Recorda les coses que vas veure i et sortiran comentaris més abstractes del sentit de les activitats.  Els nens han dibuixat un cercle, després els punts, després l'estrella i l'han pintat.

**Taula 6.3** – Eina d'anàlisi de les observacions de 1r de primària

Data: 29/02/2012 Període pedagògic: Les lletres
<b>CAP:</b> MÓN DE LES IDEES (Activitats intel·lectuals) Habilitats de pensament, de recerca, d'indagació, d'observació, de pensament reflexiu. Discurs narratiu.
<b>COR:</b> MÓN DELS SENTIMENTS I LES EMOCIONS Salutacions, cançons i exercicis rítmics, embarbussaments i exercicis rítmics.
<b>MANS:</b> LA MANIPULACIÓ Han fet una gran teranyina amb fils. Han començat un joc de lletres amb fusta. Han dibuixat l'estrella al seu quadern.

Aquest quadre de seqüències ens ajuda a veure com es produeix l'educació integral en una activitat concreta.

L'activitat d'ensenyament/aprenentatge d'aquesta sessió de primer de primària contempla el pensament imaginatiu per arribar a l'abstracció i ho fa mitjançant una història narrativa, el conte de les lletres, en aquest cas. També considera la importància de la motivació i l'emoció, que es vehicula mitjançant un regal que porta una sorpresa. Finalment, en la sessió es fa ús de les mans, de l'acció, escrivint, construint i dibuixant. La mestra empra la representació gràfica per il·lustrar els continguts que es tracten i diferents materials per treballar els conceptes, en aquests cas l'escriptura, la composició de paraules en el quadern i amb lletres de fusta. Es treballa l'anticipació amb la consciència fonètica.

### 6.1.2. Buidatge d'observacions de 3r de primària

TERCER DE PRIMÀRIA

TAULA DE RECURS DE DADDES

**Taula 6.4** – Recull de dades de 3r de primària

27/03/2014. Curs 3r de primària. Classe Principal de 9:00-11:00 hores. Període pedagògic: <i>Eines i oficis</i> . Font de dades: Anotacions en el diari de camp.			
Temps	Activitat observada	Descripció de l'activitat	Comentaris de la investigadora
9	Salutació individualitzada. Salutació al grup.	La mestra diu: <i>"La llum del sol ens regali la seva força i la seva claredat"</i> <i>"Bon dia estimats nens"</i> Nenes i nens li responen: <i>"Bon dia estimada Clàudia"</i> .	Tots els nens i les nenes estan asseguts, cada un a la seva taula.
9.05	Inici de l'activitat del període pedagògic en curs. Activitats rítmiques combinades amb exercicis de càlcul matemàtic i amb embarbussaments de llengua, combinant les dues llengües bàsiques, català i castellà.	Els nens s'aixequen i comencen a tocar la flauta. Toquen la cançó <i>"Cada dia surt el sol"</i> . Canten cançons fent un canòn i intercalant català i castellà. Fan exercicis rítmics amb el cos, fent percussió corporal, en una rotllana, agafats de les mans, i mentrestant van cantant multiplicacions: <i>10x1, 10x2, etc.</i> Comencen a comptar endarrere des de 100, fent una passa cada vegada també endarrere. Es van passant bossetes de llavors, de l'un a l'altre, mentre diuen, rítmicament, <i>"Setze jutges d'un jutjat mengen fetge d'un penjat"</i> . La mestra els diu <i>"Us poso un enigma: tenim 42 boletes i en traiem 6, quantes en queden? I si les floretes d'un ram tenen 72 pètals i en traiem 6, quants pètals queden?"</i> Continuen fent activitats rítmiques amb els saquets i ara la mestra introdueix embarbussaments: <i>"Vull una poma ben preparada, poma bullida, poma menjada, ..."</i>	Els nens i les nenes estan drets tota l'estona. Tots estan enormement interessats en el càlcul mental, esco tant.
9.45- 11	Activitats lligades al període pedagògic: eines i oficis.	La mestra pregunta: <i>Què vàrem fer ahir? Per què dèiem que es van fabricar les primeres eines?</i> I, sense esperar la resposta, segueix dient:	Els nens i nenes s'asseuen Agafen llibres i busquen exemples de construccions. També agafen els seus quaderns

		<p><i>“He demanat que porteu aixades. La setmana vinent comencem la construcció. Hem de fer unes bases... Una base és un forat a terra, com una canal. Les bases serveixen per fer els fonaments. He demanat ajuda i dilluns, dimarts i dimecres ens poden venir a ajudar. Nosaltres farem la construcció dijous i divendres”.</i></p> <p>La mestra continua comentant: <i>“Quin material necessitem? Com serà la vostra construcció? Els alumnes van parlant entre ells. La mestra pregunta a un dels nens: Has decidit fer un tipí? Saps quina roba necessites ?La conversa segueix amb les intervencions intercalades de tots els nens i les nenes, que van comentant què pensen fer:</i></p> <p><i>Jo tinc moltes canyes de bambú ... La meva casa serà com les d'Àfrica, ho faré de fang...</i></p> <p>La mestra els diu: <i>Intentem que sigui del material que la trobaríem si la trobéssim de veritat.</i></p>	per dibuixar-hi la construcció que volen fer.
		També comenten coses en relació amb les imatges que veuen en els llibres o parlen dels records que els suggereixen.	

**Taula 6.5** – Eina d’anàlisi de les observacions de 3r de primària

Mes i setmana: 27-3-2014 Període pedagògic: <i>Eines i oficis.</i>	
<b>CAP:</b> MÓN DE LES IDEES (Activitats intel·lectuals)	
Càlculs matemàtics	Problemes matemàtics
<b>COR:</b> MÓN DELS SENTIMENTS I LES EMOCIONS	
Salutacions, cançons i exercicis rítmics, embarbussaments i exercicis rítmics	
<b>MANS:</b> LA MANIPULACIÓ	
Planifiquen la construcció	

En aquesta sessió l’activitat d’ensenyament aprenentatge parteix d’un esquema que s’inicia amb uns exercicis rítmics, amb intervenció de tot el cos en moviment. Progressivament incorporen el llenguatge matemàtic, el llenguatge verbal i el llenguatge musical. Tot seguit es passa a una activitat centrada en el període pedagògic pertinent, en aquest cas les eines i els oficis, que es concreta en el projecte de realització d’una construcció. Es fa palès que les activitats abasten tant el món de les idees, com el de les emocions, i també el de les mans, encara que en aquest cas es limita a pensar i parlar sobre quina construcció farien i quins materials necessitarien.

### 6.1.3. Buidatge d'observacions de 4t de primària

QUART DE PRIMÀRIA

TAULA DE RECULL DE DADES

**Taula 6.6** – Recull de dades d'observacions de 4t de primària

26/02/2015. Curs 4t de primària. Classe Principal de 9:00-11:00 hores. Període pedagògic: <i>Geografia. Treball en grup.</i> Font de dades: Anotacions en el diari de camp			
Temps	Activitat Curricular	Descripció de l'activitat	Comentaris de la investigadora
9:00	Salutació. Activitat rítmica.	Salutació Exercicis: "Que la llum del sol..." Comencen a tocar la flauta. Fan exercicis rítmics amb el cos. Fan una rotllana. Van cantant mentre realitzen exercicis amb el cos. Enigma Saquets i càlcul mental	Els demana que pensin les idees i després les escriguin.
9:05	Classe principal.	<i>Què escrivim? Què fem? Partim el paper en dos trossos i qui faci més bona lletra que escrigui.</i>	Els nens/nenes es debaten per veure qui escriu. S'esbatussen. Un dona una idea i l'altre també. Els costa molt decidir-se. Arriben a la conclusió d'escriure sobre Vic i els rius.
9:45 - 11:00	Activitats lligades al període pedagògic: Geografia la mestra els demana que facin una activitat en grup. La consigna és que heu d'escriure el que vàreu veure ahir i ho expliqueu.	<i>Roda s'escriu amb majúscula, sinó seria una roda...I el Ter desemboca al mar....</i>	Van confegint el text entremig d'esbatussades, es diuen coses entre ells. Van escrivint. Tenen dificultats per escriure els punts i també en l'ortografia.
Pati			
	Manualitats	Tots fan manualitats: mitja o punt de creu.	Tranquil·lament, uns fan mitja, els altres punt de creu.
	Lectura	La mestra els llegeix un llibre	La narració i la lectura els aplanen, els tranquil·litza. Els nens i nenes escolten interessats.
	Eurítmia	Es tracta de muntar un conte amb uns daus.	Han de triar un espai, un objecte, un escenari, un animal, etc.

**Taula 6.7** – Eina d’anàlisi de les observacions de 4t de primària

Mes i setmana: 26/2/2015 Període pedagògic: Geografia Objectius: Resumir sintèticament la visita realitzada als rius de la ciutat.
<b>CAP:</b> MÓN DE LES IDEES (Activitats intel·lectuals) Habilitats de recerca: descriure, narrar, buscar alternatives, seleccionar possibilitats, fer consideracions rellevants, generar idees i solucions noves. Habilitats de conceptualització, exemplificar, relacionar, fer connexions Habilitats de raonament: buscar i donar raons, establir relacions. Habilitats de traducció: improvisar.
<b>COR:</b> MÓN DELS SENTIMENTS I LES EMOCIONS Motivació intrínseca. Aprenentatge amb sentit , “Emoció d’aprendre” Habilitats socials: Assertivitat, empatia.
<b>MANS:</b> MANIPULACIÓ Visita als rius de la Ciutat de Vic. Moviment. Orientació espacial....

L’activitat d’ensenyament-aprenentatge realitzada aquest dia en el curs de 4rt de primària contempla sentir-pensar-fer, en la mesura que es desenvolupen activitats que tenen a veure amb els tres eixos d’anàlisi. Fan una visita als rius de la ciutat de Vic, una ocasió de treball fora de l’aula. Recullen la informació sobre el riu de forma cooperativa. En tot el procés hi són presents habilitats de pensament com les de descriure, narrar, seleccionar, exemplificar, relacionar, improvisar, etc. Així com les relacionades amb els sentiments, la vivor que aporta una nova experiència, el fet de treballar junts.

## 6.2. Filmacions [Film]

Les dades aplegades mitjançant les filmacions van ser fetes des del mes de gener de 2012 fins al mes de maig de 2018. En conjunt, com ja hem comentat anteriorment, s'han recollit al voltant de 20 filmacions que corresponen a 20 dies de diferents períodes escolars, que van des de 1r de primària fins a 6è de primària. Són registres puntuals fets en moments que la situació de grup i aprenentatge ho permetia.

Es presenten en aquest apartat set d'aquestes gravacions que s'han escollit per la seva significativitat. S'ha mirat que les filmacions escollides mostressin activitats ben diverses del currículum Waldorf. En concret, la primera d'elles es refereix a una sessió d'aula sobre l'ensenyament/aprenentatge dels nombres (Film 1). La segona correspon a la salutació d'entrada a l'aula (Film 2). La filmació 3 permet veure les nenes i els nens fent manualitats (Film 3). La quarta mostra els alumnes mentre estan treballant a l'hort (Film 4). La cinquena mostra els alumnes fent conferències (Film 5). A la sisena s'observa com treballen en la construcció d'un forn de pa (Film 6). I finalment, la setena filmació correspon a una dramatització.

**Taula 6.8** – Quadre resum de les filmacions

Numeració	Argument	Curs
Filmació 1	Els nombres	1r de primària
Filmació 2	Salutació d'entrada	4r de primària
Filmació 3	Fent manualitats.	4t primària
Filmació 4	A l'hort	3r primària
Filmació 5	Fent conferències	6è primària
Filmació 6	Construcció d'un forn	3r primària
Filmació 7	Dramatització: oficis	4t de primària

En el cas de les filmacions el buidatge de les dades s'ha fet també amb la *Taula de recull de dades*. Un cop realitzat aquest buidatge de cada filmació es fa l'anàlisi de seqüències amb l'eina CAP/COR/MANS.

## 6.2.1. Buidatge de la Filmació 1

PRIMER DE PRIMÀRIA

TAULA DE RECULL DE DADES

Taula 6.9 – Recull de dades de la filmació de 1r de primària

<p>Mes i setmana: 15/3/2012. Curs 1r de primària. Classe Principal de 9:00-11:00 hores.          Període pedagògic: Matemàtica. Nombres cardinals.          Font de dades: Filmació.</p>			
<p><b>Activitat curricular:</b> Introducció de la grafia dels nombres.  <b>Descripció:</b> La mestra, amb una cantarella rítmica i amb moviments exagerats del cos, va fent la descripció de cada un dels nombres de l'1 al 9. De manera que imita amb el seu cos formes de persones, d'objectes, d'estats anímics, de moviments, etc.          Els nens i les nenes realitzen els mateixos moviments i repeteixen també les seves paraules. Reprodueixen aquest procés diverses vegades.  <b>Comentaris de la investigadora:</b> Els nens i nenes estan drets i actius tota l'estona i segueixen amb interès les simulacions.</p>			
	<p><b>Número 1</b>          La mestra diu:  <i>El primer de la reunió, l'1, va dret com un bastó</i></p> <p>I tant ella com els nens aixequen els braços paral·lels al terra i dibuixen el número 1 amb el seu cos.</p>		<p><b>Número 2</b>          La mestra diu:  <i>El dos, que s'ha entrebancat i ha quedat agenollat.</i></p> <p>La mestra simula que s'entrebanca i s'agenolla amb els braços arquejats endavant, simulant la forma del nombre dos</p>
	<p><b>Número 3</b>          La mestra diu:  <i>Al veure'l tan arrupit, que no li arriba ni a la sola, el tres de riure es cargola</i></p> <p>La mestra flexiona el cap mirant al terra i amb les mans a la panxa simula que es cargola de riure.</p>		<p><b>Número 4</b>          La mestra diu:  <i>El quatre sorrut se'l mira assegut a la cadira</i></p> <p>La mestra i els nens s'asseuen a la cadira adoptant la forma del número quatre.</p>
	<p><b>Número 5</b>          La mestra diu:  <i>...i llueix ploma al barret.</i></p> <p>Amb els braços aixecats i doblats pel colze, per sobre del cap, simulen una ploma en el barret.</p>		<p><b>Número 6</b>          La mestra diu:  <i>Entra el sis panxacontent i amable amb tota la gent.</i></p> <p>La mestra i els nens, amb els braços estirats cap endavant dibuixen una gran panxa.</p>

	<p><b>Número 7</b> La mestra diu: <i>Agafat el braç esquerre entra el set que sols mira el terra.</i></p> <p>Amb el braç doblegat pel colze i agafat al costat del cos per simular el pal central del nombre, mestra i nens ajupen el cap.</p>		<p><b>Número 8</b> La mestra diu: <i>Ve l'amic vuit molt rodanxó, amb aires de gran senyor i contorn de carabasseta</i></p> <p>Amb els braços enlaire la mestra dibuixa un arc a l'entorn del cap i tronc i tot seguit fa un segon arc al voltant del cul i les cuixes.</p>
	<p><b>Número 9</b> La mestra diu: <i>Per fi entra el nou cap gros però escarransit de cos.</i></p> <p>La mestra i els nens dibuixen amb els braços un gran cercle al voltant del cap i el tronc i es miren les cames molt més primes.</p>		<p><b>Número 0</b> La mestra diu: <i>i en una safata neta porta un zero més gran que ell, tots li criden visca-visca però el zero li rellisca i es queden sense tortell</i></p> <p>La mestra simula que porta una safata i fa moviments amb els braços alçats, formant una gran rodona.</p>

**Taula 6.10** – Eina d'anàlisi de la filmació 1

<p>Mes i setmana: 15-3-2012 Període pedagògic: Els nombres</p>
<p><b>CAP:</b> MÓN DE LES IDEES (Activitats intel·lectuals) En cap moment es planteja què significa cada un dels nombres. Habilitats de traducció: passar de l'oralitat a la mímica.</p>
<p><b>COR:</b> MÓN DELS SENTIMENTS I LES EMOCIONS Per descriure la grafia dels diferents números es fan servir estats anímics.</p>
<p><b>MANS:</b> LA MANIPULACIÓ, EL MOVIMENT Amb els moviments del cos es mira de reproduir la forma de cada un dels nombres</p>

Tota l'activitat d'aquesta sessió d'ensenyament/aprenentatge està centrada en recordar la grafia dels primers nombres cardinals, del 0 al 9. Es fan servir diferents moviments del cos, per simular les formes, també el llenguatge verbal amb ritme per ajudar a memoritzar els noms. En cap moment no es fa referència al significat quantitatiu dels nombres. Per tant, en aquest cas, no intervé tant el món de les idees respecte al significat matemàtic o numèric. Sorpren que un dels infants, en finalitzar el treball de tots els nombres, preguntant "I el deu?". La qual cosa evidencia que tot i que l'activitat incorpora essencialment sentiments, emocions i moviments, també ajuda a fer aflorar idees, inferències, connexions mentals.

A la pissarra mentre dura tota l'activitat, hi ha dibuixada una gran estrella amb els nombres en els seus vèrtexs. Es posa de manifest que el contingut que es pretén ensenyar, en aquest cas una grafia, la dels nombres, arribi aquest coneixement a través de les vivències i de les imatges que la mestra proposa per ajudar a interioritzar.

## 6.2.2. Buidatge de la Filmació 2

QUART DE PRIMÀRIA

TAULA DE RECULL DE DADES

**Taula 6.11** – Recull de dades de la filmació 2. Quart de primària

Mes i setmana: abril 2013. Curs 4r de Primària. Classe Principal de 9:00-11:00 hores. Font de dades: Filmació Salutació d'entrada a l'aula, al matí.			
Temps	Activitat curricular	Descripció de l'activitat	Comentaris de la investigadora
10 minuts	Salutació a l'inici de la jornada.	La mestra, a la porta de l'aula, va saludant individualment a cada nen o nena i els dona un temps per explicar alguna cosa com ara què porten, com estan, etc. 	Hi ha un contacte físic de la mestra amb cada nen o nena: els dona la mà, els mira amb interès, escolta què diu cada un d'ells, etc.

**Taula 6.12** – Eina d’anàlisi de la filmació 2

<p>Mes i setmana: abril 2013. Curs 4t de Primària. Classe Principal de 9:00-11:00 hores.                  Salutació d’entrada a l’aula, al matí.                  Font de dades: Filmació</p>
<p><b>CAP:</b> MÓN DE LES IDEES (Activitats intel·lectuals) Habilitats de conceptualització: definir, posar exemples.                  Habilitats de traducció: formular, explicitar, connectar.</p>
<p><b>COR:</b> MÓN DELS SENTIMENTS I LES EMOCIONS                  Salutació individual a cada nen o nena. Autoestima, motivació, emoció, individualització, reconeixement de la importància de cadascú.</p>
<p><b>MANS:</b> LA MANIPULACIÓ                  Contacte físic i visual.</p>

La salutació es fa cada dia abans d’entrar a l’aula. Els nens i les nenes s’esperen fora de l’aula uns moments i entren d’un a un. La mestra els dona la mà a cadascun d’ells. Els saluda i els dedica un espai d’atenció individual. La mestra els pregunta o els infants expliquen qüestions que els interessin. Mantenen durant un breu temps un diàleg més personal.

### 6.2.3. Buidatge de la Filmació 3

QUART DE PRIMÀRIA  
 TAULA DE RECULL DE DADES

**Taula 6.13** – Recull de dades de la filmació 3. 4t de primària

<p>Mes: maig 2015. CURS 4t de primària. Classe Principal de 9:00-11:00 hores.                  Període pedagògic: Escriptura i manualitats                  Font de dades: Filmació</p>			
Temps	Activitat curricular i descripció	Comentaris Investigadora	Fotograma
10:25	<p>Explicació del mestre.  <i>Farem l’ escriptura Mesopotàmica. Les primeres lletres són dibuixos, se’n diuen ideogrames com en la llengua japonesa que heu vist molts cops que se’n diuen jeroglífics.                      Primer de tot, com escrivien?                      Doncs amb eines que s’han anat transformant i les haurem de fer.</i></p>	<p>Els nens escolten atentament i fan cara expectant.</p>	

	<p><i>Us he portat un exemple de com escrivien antigament amb tauletes d'argila. Ho veieu?</i>  <i>Us reparteixo un estilet per cadascú i un ganivet.</i></p>	<p>Els alumnes agafen els estilets i van lliscant.</p>	
	<p><i>Com creieu que podien fer aquests triangles?. Els mostra un exemple.</i>  <i>La punta ha de ser un triangle.</i>  <i>Amb la fusta anem sempre al revés. Faig punta i anem afinant l'eina.</i>  <i>Ara fem una tauleta.</i> Agafa fang i unes nenes tallen el fang per fer les tauletes.</p>		
		<p>Comencen a arrodonir la tauleta i comencen a escriure l'alfabet fent triangles amb l'estilet.</p>	

**Taula 6.14** – Eina d'anàlisi de la filmació 3

<p>Mes: maig 2015  Període pedagògic: escriptura i manualitats</p>
<p><b>CAP:</b> MÓN DE LES IDEES (Activitats intel·lectuals). Com escrivien els antics? Quines eines utilitzaven?  Utilitzen habilitats de recerca, d'observació, de conceptualització, fan hipòtesis.</p>
<p><b>COR:</b> MÓN DELS SENTIMENTS I LES EMOCIONS  Motivació intrínseca, empatia.</p>
<p><b>MANS:</b> LA MANIPULACIÓ, EL MOVIMENT  Construcció d'un estilet i una taula de fang amb l'ús de ganivet per fer punta triangular.</p>

En aquesta sessió d'ensenyament i aprenentatge els nens i les nenes estan estudiant els inicis de l'escriptura en l'antiga Mesopotàmia. Han hagut de construir les eines que se suposa que

feien servir els mesopotàmics. Cadascun d'ells s'ha fet un estilet i una tauleta de fang; després han escrit sobre les tauletes imitant la simbologia mesopotàmica.

#### 6.2.4. Buidatge de la filmació 4

QUART DE PRIMÀRIA

TAULA DE RECULL DE DADES

**Taula 6.15** – Recull de dades de la filmació 4. Quart primària.

<p>Data: 20 maig 2015. Curs 4t de primària. Classe Principal de 9:00-11:00 hores.          Període pedagògic: Coneixement del medi. Agricultura.          Font de dades: Filmació</p>			
Temps	Activitat curricular	Descripció de l'activitat	Comentaris de la investigadora
10:30	Hort	<p>Els nens i les nenes van a treballar a l'hort. És el mes de maig i van a veure què es pot plantar i com està la terra, després de l'hivern. Cal adob i plantar de nou. El mestre dona indicacions precises de com orientar-se al sol, etc.</p> 	<p>Els alumnes escolten les indicacions del mestre i es posen a l'acció. Treuen herbes, porten cubells d'aigua, agafen palla amb la pala i el carretó, porten fustes, arrenquen herbes, etc.</p>  <p>Estan posant en condicions les parcel·les dedicades al conreu d'hortalisses.</p>

**Taula 6.16** – Eina d'anàlisi de la filmació 4.

<p>Data: 20 maig 2015          Període pedagògic: Coneixement del medi. Agricultura.</p>
<p><b>CAP:</b> MÓN DE LES IDEES (Activitats intel·lectuals)          Habilitats de recerca: observació, buscar alternatives, seleccionar possibilitats, imaginar. Habilitats de conceptualització, agrupar i classificar.</p>
<p><b>COR:</b> MÓN DELS SENTIMENTS I LES EMOCIONS          Motivació, socialització.</p>
<p><b>MANS:</b> LA MANIPULACIÓ          Ús de les eines, habilitats motrius fines. Habilitats motrius gruixudes.</p>

En aquesta sessió d'ensenyament/aprenentatge, l'activitat estava dedicada al treball de l'hort. En aquest dia havien de treure herbes, adobar el sòl, i anar-lo preparant per a la sembra. L'activitat de l'hort s'inicia des de primer curs de primària. Aprenen a sembrar, a recollir, a aprofitar el compost, a drenar la terra, a tenir cura de les collites, etc.

### 6.2.5. Buidatge de la filmació 5

SISÈ DE PRIMÀRIA

TAULA DE RECULL DE DADES

**Taula 6.17** – Recull de dades de la filmació 5. Sisè de primària

Data: maig 2017. Curs 6è de primària. Classe Principal de 9:00-11:00 hores. Període pedagògic: Conferència Països Europeus . Font de dades: Filmació			
Temps	Activitat curricular	Descripció de l'activitat	Comentaris de la investigadora
10	Conferències Coneixement d'Europa	<p>La mestra informa que estan en període de les conferències i que estan estudiant les cultures europees.</p> <p>Cada infant s'encarrega d'explicar d'un país diferent. Des de Bèlgica, fins a Polònia, Itàlia. Han construït maquetes de parts emblemàtiques, per exemple, de l'Atomium de Brussel·les.</p> <p>La mestra comenta que estan "jugant" a conèixer Europa.</p> 	Són nois i noies preadolescents. Amb els canvis corporals i de veu, etc.



**Taula 6.18** – Eina d’anàlisi de la filmació 5

Mes i setmana: maig 2017

Període pedagògic: Coneixement d’Europa i Conferències.

**CAP:** MÓN DE LES IDEES (Activitats intel·lectuals)

Habilitats de cerca. Habilitats de conceptualització. Formular conceptes precisos. Posar exemples i contraexemples. Habilitats de raonament. Habilitats de comunicació, d’organitzar un discurs, resumir, narrar. Diferenciar idees principals i secundàries.

**COR:** MÓN DELS SENTIMENTS I LES EMOCIONS

Motivació, autoestima, autoconcepte positiu, autocontrol emocional

**MANS:** LA MANIPULACIÓ

Construcció d’una maqueta com a aspecte significatiu del país estudiat.

En aquesta activitat curricular els nois i les noies havien, en primer lloc, de documentar-se sobre un país de la Unió Europea i, a partir de la informació seleccionada elaborar un dossier personal del país. Posteriorment han fet una exposició oral sobre el país europeu que havien treballat prèviament de forma individual i en format de conferència comuniquen aquesta informació a la resta del grup classe. Han realitzat també una maqueta representativa d’algun edifici o monument del país estudiat.

### 6.2.6. Buidatge de la filmació 6

TERCER DE PRIMÀRIA

TAULA DE RECULL DE DADES

**Taula 6.19** – Recull de dades de la filmació 6. 3r de primària

Data: 27/3/2014. Curs 3r de primària. Classe Principal de 9:00-11:00 hores.

Període pedagògic: Oficis. Construcció d’un forn .

Font de dades: Filmació

Horari	Activitat curricular	Descripció de l'activitat	Comentaris de la investigadora
9:45	<p>La mestra els diu que ha demanat ajuda a un especialista. També els comunica que avui començaran la construcció, que primer, han de fer unes rases que serveixen per fer els fonaments. Preparen els materials.</p>	 <p>A group of children are gathered around a large blue plastic tub on the ground. They are using tools to mix a thick, greyish mortar. Several yellow and blue buckets are scattered around the tub, some containing water or more mortar. The scene is outdoors on a dirt surface.</p>	<p>Després d'haver estat tota l'estona drets, s'asseuen. Els nens i les nenes tenen el material a punt i, amb l'ajuda d'un especialista, es disposen a fer la construcció del forn.</p>
11:30		 <p>Children are working together to move a large, heavy white sack. One child is pushing it from behind, while others are pulling or guiding it. The setting is outdoors with trees and a building in the background.</p>	
	<p>Treballen el terreny. Aquest treball es prolongarà unes quantes setmanes, de dilluns a dijous durant el matí. Els nens/nenes fan totes les feines relacionades amb la construcció del forn.</p>	 <p>A group of children are actively building a circular stone foundation for a furnace. They are using their hands and tools to arrange large, flat stones in a ring. A wheelbarrow is visible in the foreground, and a white sack is nearby. The ground is dirt.</p>	
	<p>La construcció del forn s'ha acabat. Els alumnes han viscut tot el procés i han contribuït en tot el que suposa la construcció.</p>	 <p>The final product is a completed stone furnace. It is a circular structure built from stacked, flat stones, with a small, arched opening at the top. The furnace sits on a patch of dirt ground. A blue bucket is visible to the left, and there are some white sacks nearby.</p>	

**Taula 6.20** – Eina d’anàlisi de la filmació 6.

<p>Mes i setmana: març del 2014 2017                  Període pedagògic: Oficis. La construcció d’un forn.</p>
<p><b>CAP:</b> Habilitats de raonament, imaginar, seleccionar possibilitats. Habilitats d’observació, de recerca. Habilitats de conceptualització, agrupar i classificar, etc.</p>
<p><b>COR:</b> MÓN DELS SENTIMENTS I LES EMOCIONS                  Motivació, empatia, socialització, treball cooperatiu. Autoestima. Autoconcepte.</p>
<p><b>MANS:</b> LA MANIPULACIÓ                  Habilitats corporals. Habilitats motrius fines i gruixudes.</p>

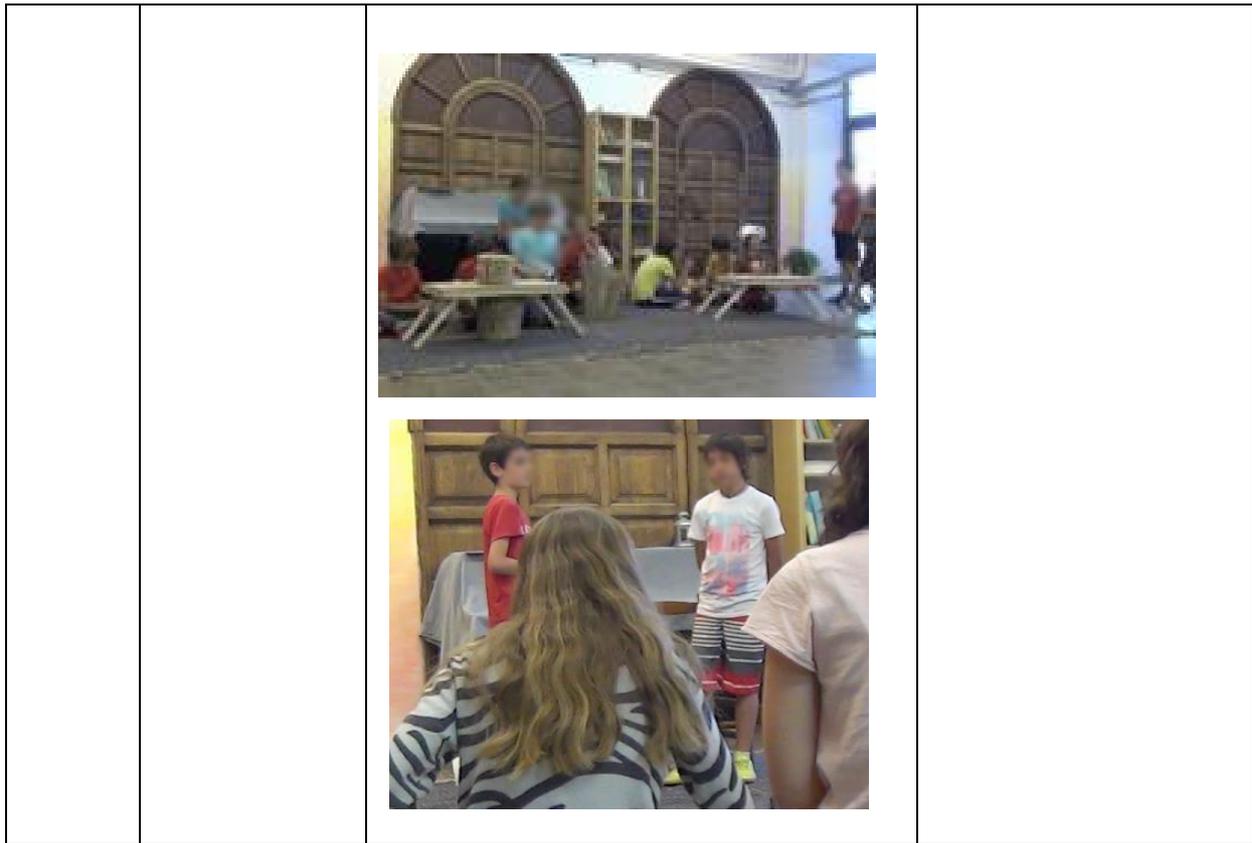
En aquesta activitat els alumnes han portat a terme una construcció complexa. Queda evident que la construcció del forn és una activitat interdisciplinària i globalitzadora. Engloba totes les dimensions de la persona. L’interès i la motivació és molt alta amb moltes ganes d’intervenir-hi es combina l’activitat intel·lectual amb l’activitat pràctica de fer.

### 6.2.7. Buidatge de la Filmació 7

DRAMATITZACIÓ D’OFICIS.  
 CURS QUART DE PRIMÀRIA

**Taula 6.21** – Recull de dades de la filmació 7. Quart de primària

<p>Data: 15/5/2015 Curs 4t de primària. Classe Principal de 9:00-11:00 hores.                  Període pedagògic: Teatre: percussió corporal                  Font de dades: Filmació</p>			
Temps	Activitat curricular	Descripció de l’activitat	Comentaris de la investigadora
10:45 a 13:00	Teatre de percussió corporal	<p>La mestra diu: <i>Hem de fer veure que hi ha molts oficis i que estem cansats de treballar. I, com que estem cansats de treballar, comencem a poc a poc.</i></p> <p>Diu a continuació: <i>cadascú comença amb el seu ritme i després convida els altres a que facin també el seu.</i></p>	<p>Els nens/nenes escolten amb atenció i disfressats de l’ofici que han escollit fan el seu propi ritme. I al final és com una coral.</p>



**Taula 6.22** – Eina d’anàlisi de la filmació 7

Període pedagògic: Teatre percussió corporal
<b>CAP:</b> Habilitats de recerca: observar, generar noves idees i solucions. Habilitats de conceptualització: classificar, establir diferències. Habilitats de traducció: improvisar, relacionar, passar del discurs escrit al musical.
<b>COR:</b> MÓN DELS SENTIMENTS I LES EMOCIONS Habilitats socials, treball en equip, autocontrol emocional, autoestima, empatia, expressió emocional, pensament creatiu, pensament actiu, flexibilitat, originalitat.
<b>MANS:</b> LA MANIPULACIÓ Construcció d’eines dels oficis, disfresses, percussió corporal, escenografia, coreografia, etc.

En aquesta activitat es fa una representació de molts oficis i es vivència amb el cos fent una percussió corporal que implica el ritme adequat de cada ofici. Han també de recordar un text que s’ha treballat prèviament i com si d’una coral es tractés van fent la dramatització. El treball individual s’harmonitza amb el treball d’equip.

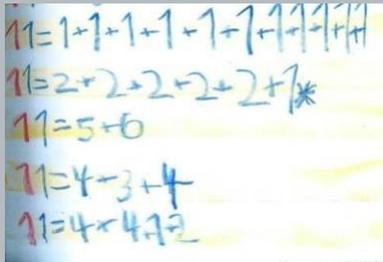
### 6.3. Quaderns [QN]

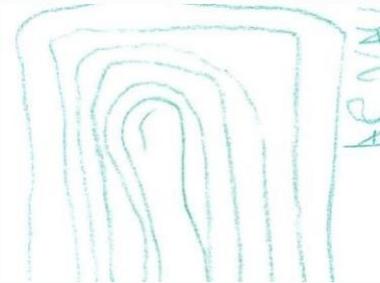
El quadern a l'Escola Waldorf és com una "obra d'art". El fa cada nen/a, és com un quadre. Té un valor molt personal.

A l'escola Waldorf, no hi ha llibres de text, l'ensenyament ve essencialment a través del mestre i no dels llibres de text. El mestre/a escull el material i la presentació per adaptar-se al seu grup particular de nens. Els quaderns van ser cedits per les famílies de dos dels nens. Són el reflex del treball personal individual de cada nen-nena. S'han analitzat utilitzant l' *anàlisi de contingut*. Aquesta metodologia permet analitzar documents escrits (informació documental, entrevistes, etc.) utilitzant rúbriques o classificació per categories, una vegada recopilada la informació.

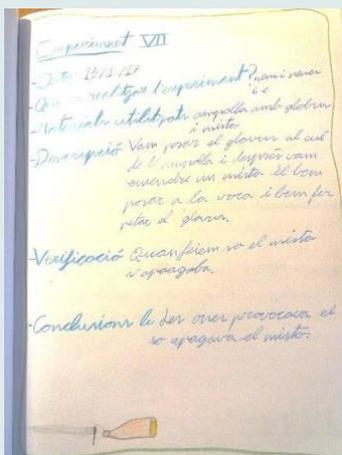
#### 6.3.1. Buidatge i valoració de quaderns

Taula 6.23 – Buidatge dels quaderns

Àrees curriculars	Imatges quadern	Comentari imatges
NUMEROS 1r curs		El follet dels números. La base psicològica sobre la qual s'edifiquen els conceptes matemàtics parteix del món de les imatges i la fantasia.
		
LLETRES 1r curs		Les lletres presentades en forma d'imatges per acabar en l'escriptura formal d'aquestes. El contingut del treball escrit està relacionat amb els temes de la classe principal i les pròpies experiències dels nens/nenes.

<p>LLENGÜES ESTRANGERES 2n curs</p>		<p>En els primers cursos, el treball escrit és poc. Textos breus escrits per un mateix.</p>
<p>CONTES 1r curs</p>		<p>Són els contes dels Germans Grimm.</p>
<p>DIBUIX DE FORMES 2n curs</p>		<p>Es vol despertar el sentit per la forma. Preparació per les tècniques d'escriptura i lectura. Línies rectes i corbes, espirals. Formes basades en triangles, quadrats, pentàgons, etc. Esferes, piràmides, cubs....</p>
<p>AGRICULTURA 3r curs</p>		<p>Tenir cura de l'hort de l'escola i anar seguint els cicles de la naturalesa.</p>
<p>ZOOLOGIA 4t curs</p>		<p>A Zoologia, s'estudien els animals aquàtics, terrestres, aeris i animals triats pels alumnes en funció dels seus interessos.</p>
<p>GEOGRAFIA 5è curs</p>		<p>"Posar els peus sobre la terra", Conèixer i sentir-se connectat amb l'entorn que l'envolta i amb el treball que fan els éssers humans".</p>

FISICA  
6è curs



Experiments sobre acústica, òptica,  
llum.

### - Valoració dels quaderns

Taula 6.24 – Valoració dels quaderns

Color	Estan plens de colors. Des de les portades fins a l'escrit. Els quaderns combinen l'escriptura del tema del període pedagògic treballat amb dibuixos relacionats. Es cuida molt l'estètica.
Mida	La mida és gran i són quaderns de bona qualitat.
Dibuix	Els dibuixos que hi fan estan relacionats amb els temes que s'estan treballant. Tenen molta imaginació i detalls.
Producció pròpia	A més de les tasques que se'ls demana, hi ha també quaderns de "feinetes" i cada infant té cura de la seva producció.
Contingut	Els continguts són els propis del Currículum Waldorf. Hi trobem el quadern de lletres, números, mitologies, dibuix de formes, quadern de llengua castellana, anglès, alemany, el quadern de construccions i oficis; el quadern de gramàtica de la tercera classe, el quadern de festes i llegendes, geografia, mineralogia, etc.

### 6.4. Informes dels nens i nenes [Inf M]

Els informes que fan els mestres dels infants en l'informe anual és personalitzat i dissenyat en estil per cada mestre i normalment inclou:

- Una descripció del nen/a com a persona en conjunt, ressaltant les seves fortaleces i febleses escrites pel mestre/a de classe.
- Una avaluació de la participació del nen/a (marge d'atenció, cooperació, resposta) progrés i habilitat en les diverses assignatures (inclosos la comprensió, assoliments verbals i escrits), l'habilitat de treball independent apropiada a l'edat, i el comportament social (escoltar,

## 6.5. Resultats de les proves de les competències bàsiques

El Departament d'Educació avalua algunes de les competències bàsiques dels alumnes de sisè d'educació primària: comprendre el que llegeixen, expressar-se per escrit amb claredat i correcció, tenir un domini bàsic d'una llengua estrangera i resoldre problemes matemàtics semblants als de la vida quotidiana.

Un dels objectius de la prova és que es puguin valorar els nivells de competència aconseguits per cada alumne/a i establir, si cal, mesures de millora que possibilitin la seva adequada transició a l'educació secundària obligatòria.

Cal posar l'accent tal com assenyala Cèsar Coll (2007) que el concepte de competència emfatitza la idea de *saber fer* i implica la integració d'habilitats, coneixements, valors i actituds i amb les competències es prioritza un tipus especial d'aprenentatge que és l'aprenentatge autònom i aut DIRIGIT que és el que permet que una persona esdevingui capaç i desenvolupi la capacitat per seguir aprenent al llarg de la vida.

La qualificació que s'utilitza està en relació amb els diferents nivells de l'assoliment.

Nivell alt- Molt bon domini de la competència

Nivell mitjà-alt- Bon domini de la competència

Nivell mitjà-baix- Domini suficient de la competència

Baix- No assoleix el domini de la competència

Les competències mesurades el curs 2016/2017 del nens-nenes objectes d'estudi són les següents:

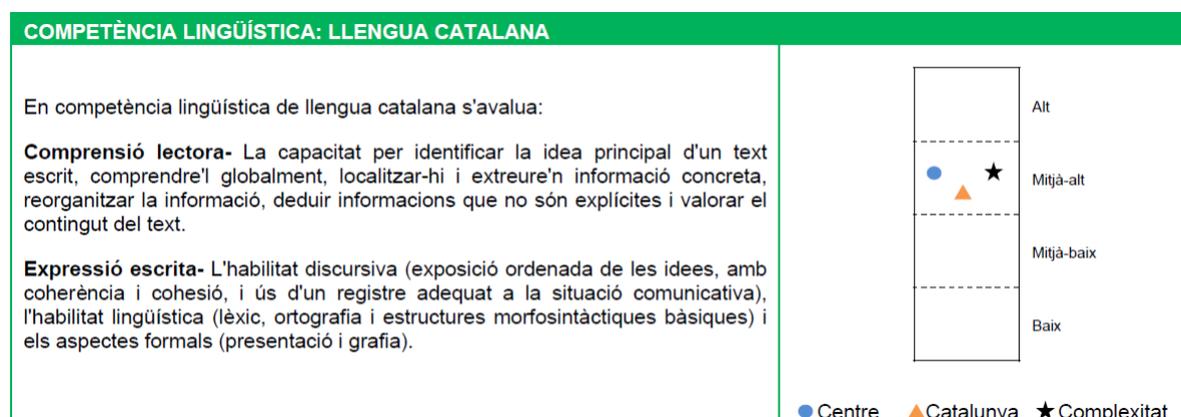
**Taula 6.27** – Competències mesurades

COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA: LLENGUA CATALANA		Nivell assolit: mitjà-alt
Comprensió lectora	Obtenció informació Interpretació de la informació Reflexió i valoració	
Expressió escrita	Competència discursiva Competència lingüística Aspectes formals	
COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA CASTELLANA		Nivell assolit: Mitjà-alt
Comprensió lectora	Obtenció d'Informació Interpretació de la informació Reflexió i valoració	
Expressió escrita	Competència discursiva Competència lingüística Aspectes formals	
COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA: LLENGUA ESTRANGERA		Nivell assolit: Mitjà- Alt
Comprensió oral		
Comprensió lectora	Obtenció informació Interpretació de la informació	
Expressió escrita	Competència discursiva Competència lingüística	
COMPETÈNCIA MATEMÀTICA		Nivell assolit: Mitjà- Baix
Numeració i càlcul		
Espai, mesura i representació gràfica de dades		
Relacions i canvi		

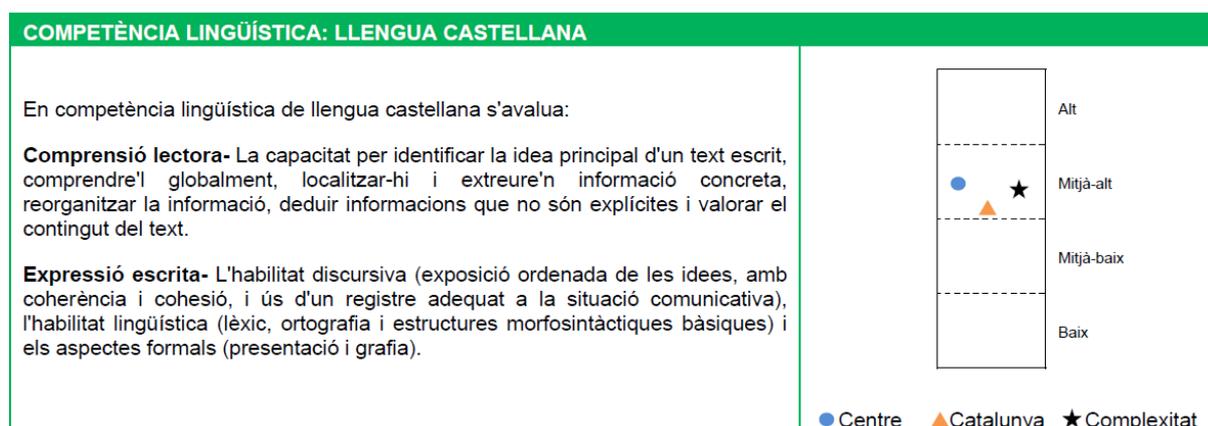
De les competències bàsiques que s'han d'adquirir en finalitzar l'educació obligatòria:

1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual
2. Competència matemàtica
3. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
4. Competència artística i cultural
5. Competència digital

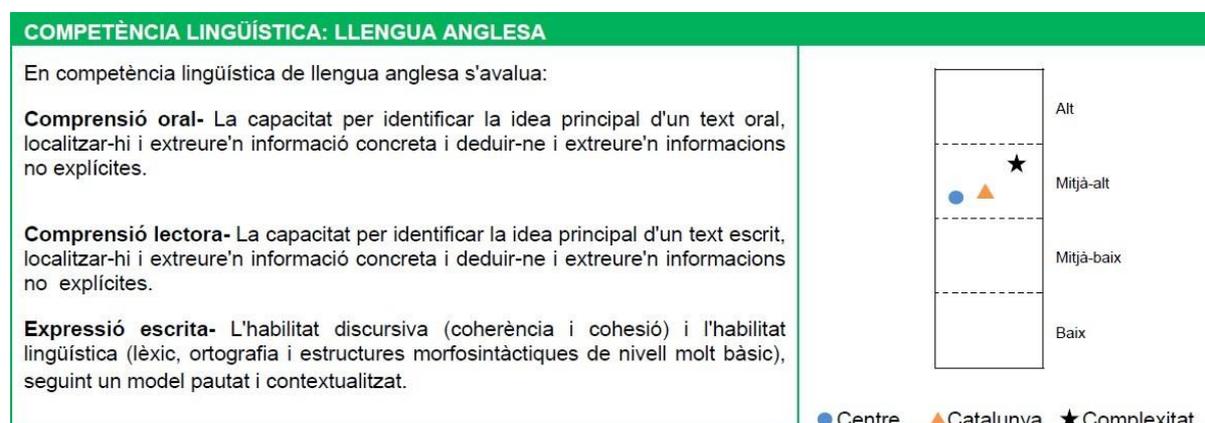
S'han avaluat només les ja citades que són Competència lingüística i Competència matemàtica.



Els nens i nenes de l'Escola "La Font" manifesten en la competència lingüística de la Llengua Catalana un nivell mitjà alt, fins i tot superior a la mitja de Catalunya.



En l'apartat de competències en Llengua Castellana, s'observa un nivell mitjà alt, per sobre de la mitjana de Catalunya.



Pel que fa a la competència lingüística en Llengua Anglesa, es pot veure que el Centre té un nivell mitjà alt i una mica per sota de la mitjana de Catalunya.

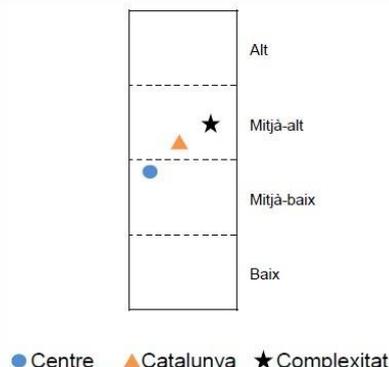
## COMPETÈNCIA MATEMÀTICA

En competència matemàtica s'avalua:

**Numeració i càlcul-** L'ús de tècniques bàsiques per operar amb nombres, la comprensió de l'enunciat de problemes directes i el raonament de resultats obtinguts.

**Espai, mesura i representació gràfica de dades-** La lectura i càlcul de mesures de longitud i superfícies, el reconeixement d'elements geomètrics en figures i espais físics, l'ús de gràfics per determinar dades i el disseny de gràfics estadístics a partir de dades.

**Relacions i canvi-** La comprensió de regularitats en sèries de nombres i/o figures, ús de patrons d'equivalència en problemes quotidians i resolució de problemes que impliquen reflexió.



A l'àrea de Matemàtica, es constata un nivell mitjà baix, però no molt lluny de la Mitjana de Catalunya.

### 6.6. Informació documental de l'escola [ID]

De la informació documental recollida de l'Escola La Font, es disposa del Currículum de l'Escola, el Projecte Educatiu de Centre, exemples de programació de Cicle Mitjà i Superior, algundossier d'informació a les famílies, un catàleg de material de l'Escola i un fulletó del seminaride formació.

#### 6.6.1. Exemple de currículum de l'Escola La Font (2019)

Taula 6.28 - Currículum Escola la Font

Primer curs	Segon curs	Tercer curs	Quart curs	Cinquè curs	Sisè curs
Dibuix de formes	Dibuix de formes	Dibuix de formes	Dibuix de formes	Dibuix de formes	Geometria
Lletres	Lletres	Llengua i castellana i Catalana	Llengua Catalana. Gramàtica	Llengua catalana i castellana	Castellà
Números	Números	Matemàtiques	Matemàtiques	Matemàtiques	Matemàtiques
Música	Música	Música	Música	Música	Música
Manualitats	Manualitats	Manualitats	Manualitats	Manualitats	Pedra i fusta i fang
Dibuix de cera	Dibuix	Dibuix	Dibuix i modelat	Dibuix de formes	Dibuix
Aquarel.la	Aquarel.la	Aquarel.la	Aquarel.la	Aquarel.la	Aquarel.la
Llengües: Alemany i	Llengües: Alemany i	Llengües: Alemany i	Llengües: Alemany i	Llengües. Alemany i	Anglès i Alemany

Anglès	Anglès	Anglès	Anglès	Anglès	
Moviment	Moviment	Moviment	Moviment	Moviment	Moviment
Eurítmia	Eurítmia	Eurítmia	Eurítmia	Eurítmia	Eurítmia
Hort	Hort	Coneixement del medi. Agricultura, Construcció i oficis	Antropologia, Zoologia i Geografia..... Hort	Geografia regional, Astronomia, Estudis sobre el món vegetal, Història, Hort	Geologia Mineralogia, Geografia Història Física Astronomia
Contes de fades	Llegendes i contes	Mitologia bíblica	Mitologia nòrdica	Mitologia grega	Roma. Edat Mitjana

### 6.6.2. Projecte Educatiu del Centre “La Font” (annex num. 2)

El Projecte Educatiu consta de:

1. Descripció i estructura de l’Escola
2. Línia metodològica de l’Escola. S’expliquen les característiques i el currículum Waldorf. Es destaca com es vivència l’espiritualitat, les celebracions de les festes al llarg de l’any, les festes d’aniversari, així com l’educació en valors. S’explicita la teoria de les intel·ligències múltiples i quin és el concepte de *pati* de l’Escola i el contacte amb la natura. Es detalla la importància de les narracions, com es contempen els límits, la teoria dels quatre temperaments, l’Eurítmia com a assignatura especial i la rellevància de l’educació emocional.
3. Etapa d’Educació Infantil. Es descriuen les característiques psicològiques de l’etapa d’infantil, les capacitats a desenvolupar i les àrees d’intervenció educativa.
4. Etapa d’Educació Primària. Es ressalta la importància del mestre com a autoritat. Es fa èmfasi en la importància del ritme. També la importància del treball al quadern i de les assignatures artístiques.
5. Avaluació. Es detalla el procés d’avaluació que se segueix amb cada alumne.
6. Preguntes freqüents. Des del PEC, s’intenta respondre a les preguntes més freqüents que formulen els pares: Qui era Rudolf Steiner? Què és l’antroposofia? Quan s’ensenya a llegir i a escriure? Per què hi ha tantes assignatures artístiques? Què és l’Eurítmia?
7. Bibliografia. El PEC recull un llistat de llibres orientatius pel professorat en general.

### 6.6.3. Exemple de programació setmanal (5è curs)

Durant la classe principal de 9 a 11 h, en el període pedagògic d'Història s'explicita la primera part del període pedagògic corresponent: Bon dia, novetats, data (dita del mes), poema de cada infant, cançó del mes... I dins la part rítmica, sèrie de números (del 4500 al 4600 i cada dia afegir una centena), embarbussament, exercicis de pedagogia de suport. (Veure annex núm.3)

### 6.6.4. Dossier per a les famílies

En el dossier de la 3a i 4a classe del curs 2014-15, s'explica als pares la importància d'ajudar l'infant a construir uns hàbits de vida saludables, mitjançant l'assignació regular de petites tasques. *“Quan us demanin ajuda, podeu demanar-los que us mostrin el que sí que saben fer i des d'allà i des d'allà anar junts cap al punt on s'ha generat el dubte. És molt important que no feu les feinetes dels nens”*. S'insisteix en el fet que les feinetes no han de sobrepassar els 40 minuts.

Dins el dossier s'informa que es realitzarà una visita a casa al llarg del primer trimestre a les famílies, per part del mestre. També es realitzarà una entrevista als pares al segon trimestre i s'entregarà un informe a final de curs.

Com a qüestions pràctiques, s'insisteix molt en l'equip de pluja. I en l'esmorzar s'insisteix en una peça de fruita i un entrepà salat. (Veure annex núm.4).

### 6.6.5. Distribució de períodes per trimestres (exemple de 3a i 4a classe)

De la documentació extreta de l'Escola La Font, presento un exemple de la distribució de períodes pedagògics per trimestres.

Taula 6.29 – Distribució períodes pedagògics per trimestres

SETMANA	15-19 setembre	22-26 setembre	29-3 octubre	6-10 octubre	13-17 octubre	20-24 octubre
QUARTA CLASSE	DIBUIX DE FORMES	DIBUIX DE FORMES	MITOLOGIA NÒRDICA	MITOLOGIA NÒRDICA	GRAMÀTICA	GRAMÀTICA
TERCERA CLASSE	DIBUIX DE FORMES I CAL·LIGRAFIA	DIBUIX DE FORMES I CAL·LIGRAFIA	MITOLOGIA BÍBLICA I CAL·LIGRAFIA	MITOLOGIA BÍBLICA I CAL·LIGRAFIA	MITOLOGIA BÍBLICA I CAL·LIGRAFIA	AGRICULTURA
SETMANA	27-31 octubre	3-7 novembre	10-14 novembre	17-21 novembre	24-28 novembre	1-5 desembre
QUARTA CLASSE	GRAMÀTICA	GRAMÀTICA	ZOOLOGIA	ZOOLOGIA	ZOOLOGIA	MATES
TERCERA CLASSE	AGRICULTURA	AGRICULTURA	AGRICULTURA	CÀLCUL	CÀLCUL	CÀLCUL

<b>SETMANA</b>	8-12 desembre	15-19 desembre	8-16 gener	19-23 gener	26-30 gener	2-6 febrer
<b>QUARTA CLASSE</b>	MATES	MATES	DIBUIX DE FORMES	DIBUIX DE FORMES	DIBUIX DE FORMES	GEOGRAFIA
<b>TERCERA CLASSE</b>	CÀLCUL	CÀLCUL	DIBUIX DE FORMES	DIBUIX DE FORMES	DIBUIX DE FORMES	GRAMÀTICA
<b>SETMANA</b>	9-13 febrer	16-20 febrer	23-27 febrer	2-6 març	9-13 març	16-20 març
<b>QUARTA CLASSE</b>	GEOGRAFIA	GEOGRAFIA	GEOGRAFIA	MATEMÀTIQUES	MATEMÀTIQUES	MATEMÀTIQUES
<b>TERCERA CLASSE</b>	GRAMÀTICA	GRAMÀTICA	GRAMÀTICA	CÀLCUL	CÀLCUL	CÀLCUL
<b>SETMANA</b>	23-27 març	7-10 abril	13-17 abril	20-24 abril	27-1 abril/maig	4-8 maig
<b>QUARTA CLASSE</b>	MATEMÀTIQUES	ZOOLOGIA	ZOOLOGIA	ZOOLOGIA	GRAMÀTICA	GRAMÀTICA
<b>TERCERA CLASSE</b>	CÀLCUL	CONSTRUCCIÓ I OFICIS	CONSTRUCCIÓ I OFICIS	CONSTRUCCIÓ I OFICIS	CONSTRUCCIÓ I OFICIS	GRAMÀTICA
<b>SETMANA</b>	11-15 maig	18-22 maig	25-29 maig	1-5 juny	8-12 juny	15-19 juny
<b>QUARTA CLASSE</b>	GRAMÀTICA	GRAMÀTICA	MATEMÀTIQUES	MATEMÀTIQUES	MATEMÀTIQUES	MATEMÀTIQUES
<b>TERCERA CLASSE</b>	GRAMÀTICA	GRAMÀTICA	CÀLCUL	CÀLCUL	CÀLCUL	CÀLCUL

### 6.6.6. Catàleg de material pedagògic (amb materials específics de la pedagogia Waldorf i materials per al joc simbòlic i lliure)

Dins del catàleg de materials específics, hi trobem les ceres Sockmar, els llapis de fusta Lyra, les aquarel·les a l'aigua, el paper encerat, el material de llana, equipament per a la cuineta, figures de fusta, jocs de nusos, contes per totes les edats i llibres de psicologia infantil. (Veure annex núm.5).

### 6.6.7. Model de Formació en Pedagogia Waldorf

Aquest model de formació considera que l'educació és un art i l'objectiu d'aquesta és l'autoformació global de l'educador-a, en tres nivells de l'ésser: consciència, sensibilitat i acció en el món. La formació de mestre Waldorf requereix un total de 600 hores repartides en tallers, grups d'estudi, hores lectives, al llarg d'un total de 3 anys. Es lliura al final de la formació un certificat d'estudis que atorga la secció pedagògica del Goetheanum (Dornach, Suïssa).

A grans trets, el primer any el lema és "aprendre a aprendre". Immersió en les arts, seguint la visió del món de Goethe i Steiner. Al segon any, el lema és l'autoeducació. S'aprofundeix en l'autoconeixement i el treball biogràfic i l'antroposofia filosòfica de Steiner. Al tercer, el mestre com artista. S'ajuda a desenvolupar l'acció intuïtiva mitjançant la didàctica educativa i les pràctiques, aprofundint en les etapes maduratives de cada edat. La formació a Catalunya la lliura el Cercle Waldorf de Catalunya. (Veure annex núm. 9).

## 6.7. Entrevistes a les famílies [EF]

Les opinions de les famílies, recollides per mitjà de deu entrevistes -la meitat durant l'escolarització primària i l'altra meitat durant la secundària- permeten recollir les motivacions que les van impulsar a crear una escola amb la filosofia Waldorf. També, la seva vivència durant el procés d'escolarització -amb els seus punts forts i febles- i conèixer com han viscut l'adaptació dels seus fills/filles a secundària i si d'alguna manera creuen que l'Escola ha deixat una empremta Waldorf en la manera de presentar els treballs, en les seves actituds, en el seu caràcter i manera de ser, etc.

### 6.7.1. Buidatge i anàlisi del contingut de les entrevistes amb les famílies

El buidatge de les entrevistes s'ha realitzat seguint la metodologia d'anàlisi del contingut, per mitjà d'una categorització.

Les entrevistes han estat converses obertes que pretenien conèixer amb profunditat la seva visió com a pares / mares.

**Taula 6.30** – Buidatge i anàlisi d'entrevistes amb famílies

<b>Professions pares i mares</b>	Les seves professions són molt variades: món empresarial, mestres, dissenyadora, terapeuta, administrativa, policia local... (classe mitjana)
<b>Motivació</b>	La majoria de les mares expliquen que volien una educació diferent a la convencional per als seus fills i que buscant es van trobar amb la Pedagogia Waldorf i alguna cosa ressonava interiorment. La majoria destaquen que no en sabien gairebé res, i que una barreja d'intuïció i de ganes de descobrir els porta a iniciar l'aventura d'una nova escola.
<b>Punts forts</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Destaquen el fet que el mestre s'adapta al ritme de l'infant.</li><li>-Equilibri entre pensar, sentir i fer</li><li>-Moviment. Fer cabanyes, enfilarse als arbres.</li><li>-Part artística, música, colors. Habilitats artístiques en general.</li><li>-Tocar un instrument.</li><li>-Cura de l'ordre i l'estètica.</li><li>-Desenvolupament de la fantasia.</li><li>-Tranquil·litat. Ambient relaxat.</li><li>-Vincle afectiu amb el mestre.</li><li>-Els mestres Waldorf es treballen interiorment.</li><li>-Els horaris.</li></ul>
<b>Punts febles</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-A vegades la ràtio és molt petita i un es veu obligat a relacionar-se amb els nens /nenes que hi ha.</li><li>-Els mestres al ser una escola de creació nova han d'estar per tot i no s'arriba a tot.</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Accessibilitat, preus, quotes.</li> <li>-Compromís de la família.</li> <li>-En algun cas es veu com a problemàtica la dimensió espiritual de la filosofia.</li> <li>-Moltes hores de dedicació i de treball dels pares. Molta feina d'implicació.</li> </ul>
<b>Segell Waldorf dels joves</b>	Algunes mares manifesten que no sabrien especificar quins aspectes concrets els ha deixat el pas per l'Escola, però sí que hi ha d'alguna manera un segell Waldorf. Aquest es manifesta en creativitat, el gust pels colors; uns valors de respecte a la diferència dels altres, el sentit del ritme, entre d'altres.
<b>Adaptació a secundària</b>	L'adaptació a Secundària ha estat bona. Hi havia reticències, més en alguns alumnes pel que s'imaginaven que podia ser diferent de l'escola on ells havien anat. La manera de treballar, no tan dirigida a secundària, en algun cas ha generat inquietud. L'autoconsciència de pensar que potser no sabrien fer el mateix que els altres era més una creença infundada que una realitat.

## 6.8. Entrevistes al professors i professores de secundària [EP]

Alguns dels tutors i professors dels instituts on els nens i les nenes de l'Escola la Font, ara ja nois i noies adolescents, estan cursant l'ESO, ens ofereixen les seves opinions durant les entrevistes mantingudes amb ells. L'anàlisi d'aquestes permet abordar la resposta a dues de les preguntes que ja s'han també analitzat amb altres dades.

Una d'aquestes preguntes es refereix al procés d'adaptació a secundària i si assoleixen els objectius de l'etapa. Una altra pregunta vol esbrinar si els professors de secundària han detectat en aquests alumnes un segell especial.

### 6.8.1. Buidatge i anàlisi dels continguts de les entrevistes amb els professors/es de secundària

S'han pogut realitzar tres entrevistes a tres professors-tutors de tres Instituts de la Comarca d'Osona que han tingut al seu càrrec els nois/noies durant el procés d'escolarització de secundària. Van comunicar que havien resolt bé les competències de Secundària.

**Taula 6.31** – Buidatge i anàlisi d'entrevistes amb professors de secundària

Competències assolides	S'assoleixen les competències de secundària en tots els casos i en la franja de resultats mitjà-alt.
Adaptació	L'adaptació ha estat bona en tots els casos.

Segell Waldorf	En relació al treball cooperatiu, treballen bé. En general, comunicatius.
	<p><i>“He demanat a tots els altres professors i ningú m’ha sabut dir res especial.”</i></p> <p><i>“No hi ha cap segell en especial, si haig de dir alguna cosa seria en relació als valors, tenen una educació en valors.”</i></p> <p>Una professora ressalta que l’adaptació la veu molt relacionada amb el tema familiar. <i>“Si la família ha escollit una escola Waldorf per creences o bé com a refugi d’altres problemes és diferent. En general, crec que són bons nois, no busquen problemes. Els agrada la tranquil·litat. Afables en relació a l’adult. Els valors que porten són, per aquest ordre: humanitat, creativitat i ganes d’aprendre.”</i></p>

## 6.9. Entrevistes als nois i noia [EN]

Aquells infants de sis anys que van començar l’escolarització primària a La Font, el curs 2011-12, els tornem a trobar, ara adolescents, a secundària.

S’han realitzat quatre entrevistes durant el 4t curs de secundària (curs 2020-21), dels cinc nens i nenes que s’ha fet el seguiment, ja que un dels nens no va voler participar. A partir de les entrevistes, s’ha volgut abordar la seva adaptació a la secundària, i comprovar si s’havien adaptat a la vida acadèmica de l’institut sense problemes rellevants diferents dels habituals en tots els nois i noies en la mateixa situació. A més, les seves opinions, sensacions i impressions ens ajuden a encarar la resposta de la pregunta en relació al que es pot denominar *segell Waldorf*.

### - Buidatge entrevistes nois/noies

**Taula 6.32** – Buidatge i anàlisi de les entrevistes als nois i noia

Què et sorprèn de l’institut en positiu i negatiu?	<p>- <i>A l’institut anaven molt esverats i nosaltres més tranquils. Nosaltres escoltàvem el mestre; els altres no escolten. En positiu, són més nens i pots fer nous amics.</i></p> <p>- <i>Em va sorprendre la quantitat de nens; no hi estava acostumat. Em vaig adaptar fàcilment. Vaig fer de seguida amics.</i></p> <p>En negatiu:</p> <p>- <i>Els mestres no estaven per tu. És normal, allà érem més pocs.</i></p> <p>- <i>M’agrada molt anar a l’institut. El meu institut treballa amb grups cooperatius i m’agrada molt. A vegades trobo a faltar activitats més a fora i que la ment se’t buidi.</i></p> <p>- <i>A l’institut molts nens, molt xivarri. Els professors també estan bé.</i></p>
--	--

<p>Com explicaves als altres companys què és l'Escola Waldorf ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deia que ens ho passàvem molt bé.</li> <li>- Podia enfilar-me als arbres, jugar amb cabanes...</li> <li>- Els hi dic que vaig anar a una escola Waldorf i la majoria no saben què és.</li> <li>- Que no fèiem exàmens i no posaven notes.</li> </ul>
<p>Què portes en tu de l'Escola Waldorf, en positiu i negatiu?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moltes coses en positiu; treball amb les mans, l'hora del pati, l'horari... i també dir la veritat; les estones a la Font passaven molt de pressa.</li> <li>- Em va agradar molt la professora que vàrem tenir, la Claudia t'ensenyava moltes coses i molts valors, estava molt per nosaltres. Cada dia era "Tinc ganes d'anar a Cole". Tot en positiu.</li> <li>M'ha servit molt . El treball de dibuix de formes, de fang, de pedra, entenes el que feies, m'agradaria molt continuar- ho; també la mitologia que ens llegia m'ha servit molt per història, me'n recordava dels noms dels vikings, dels romans.</li> <li>- L'Stella em va ajudar a entendre la lògica de les coses i això m'ha anat molt bé per entendre les mates.</li> <li>- A la Font, aprenies amb cançons, amb jocs per passar-t'ho bé i això et queda. En negatiu que em prepararessin més en competències digitals i en algun examen. Vaig ser una nena molt feliç.No valorava el que tenia, però ara veig que et feien venir ganes d'aprendre. Les festes eren molt maques. Els quaderns de l'Escola de 1r, i 2,. m'agradaven molt, tots plens de colors. Després ja volia fer servir el bolígraf.</li> <li>- No canviaven de tema fins que ho havies entès bé a l'Escola Waldorf. Les assignatures de fang. Al principi de la classe els saquets de multiplicar.</li> </ul>
<p>Resultats acadèmics</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potser les dificultats d'ortografia, però són meves personals, les competències digitals cap problema, moltes coses ja les sabíem.</li> <li>- A primer i segon la mitjana eren notables i excel·lents, només em va costar una mica biologia, no ho entenia.</li> <li>- Tinc bones notes, les mates i les lletres més fluïxes, se'm donen bé les artístiques.</li> <li>- A les mates anava molt més avançat que els altres.</li> </ul>
<p>Orientació professional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vull fer alguna cosa a l'aire lliure, res d'estar tancat en un despatx.</li> <li>- Tinc molt clar el que vull fer. Batxillerat artístic i relacions públiques i màrqueting.</li> <li>- Batxillerat tecnològic.</li> </ul>

Qualitats destacables dels mestres	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els mestres a l'Escola Waldorf estaven per tu. Aquí hi ha massa nens.</li> <li>- Et transmetien valors humans. Ensenyament més personalitzat.</li> <li>- Et feien sentir que t'estimaven, que estaven per tu i es preocupaven. Era tot molt casolà.</li> <li>- Els mestres estaven per tu fins que ho entenies tot.</li> </ul>
Sistema Institut	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A l'Institut han de posar més coses a la pràctica, no estar tot el dia escrivint....cansa. Les coses s'han de viure sinó no et queden. Els horaris cansen. A vegades es fa pesat. Fer més activitats a fora.</li> </ul>

## 6.10. Qüestionaris als mestres de l'Escola La Font (Quest MW)

El qüestionari dissenyat per als mestres de l'Escola La Font de Vic pretén indagar en els principis filosòfics que inspiren aquests mestres i impulsen la seva tasca quotidiana. Responen un total de set mestres, dels nou que hi havia al claustre durant el curs 2017-18, dos dels quals ho fan com a conversa. Estan enregistrades a continuació només les respostes que van donar per escrit.

### 6.10.1. Mostra de respostes

Taula 6.33 – Respostes del qüestionari dels mestres

Preguntes	Idees principals que diuen els mestres
1. Quina és la motivació que et fa participar d'un equip fundador d'una escola Waldorf a la Comarca d'Osona? Per què decideixes treballar en una Escola Waldorf?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creure en la visió educativa de la Pedagogia Waldorf.</li> <li>- L'amor a Crist, la possibilitat de fer el bé.</li> <li>- La motivació és alta, soc novella i vull aplicar el que he après.</li> <li>- Els objectius pedagògics, la manera de treballar, el tipus de gent (sobretot els treballadors).</li> <li>- Dona sentit a la meva manera de viure i veure la vida i de pensar.</li> </ul>
2. Quins aspectes destacaries més rellevants de la formació Waldorf? Què és el que la diferencia clarament de l'escola convencional?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mirada de respecte cap a l'infant, el treball educatiu adaptat a l'evolució psicològica i àmica de l'Infant, el treball de creixement personal que fa el mestre i l'aprenentatge continu del treball en equip per la manera de funcionament de l'escola, grans oportunitats d'intercanvi de professionals d'altres cultures i països, l'entusiasme de les persones que hi treballen.</li> <li>- Parteix del sentit comú.</li> <li>- La diferència més gran, és l'aspecte àmic i espiritual. I la</li> </ul>

	<p><i>mirada no tant quantitativa, i més qualitativa dels éssers que ens trobem.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mirar el nen/nena, saber on passa i què necessita des del punt de vista evolutiu.</i></li> <li>- <i>Tot allò que es treballa té un sentit (...) es basa en oferir allò que l'infant necessita per a les etapes que va passant. L'aprenentatge no ha de ser només del pensar, sinó del sentir i del fer (...) El fet d'aprendre des de la bellesa i la vivència, com pot ser aprendre les diferents lletres a través dels contes amb imatges i practicar les lletres al pati, amb els dits a l'esquena, amb la cera de dits...</i></li> </ul>
<p>3. Creus que l'escola Waldorf s'ha de modernitzar seguint els temps de les noves pedagogies o l'escola ha de seguir fidel als principis de la filosofia d'Steiner?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Els principis de la Filosofia de Steiner són fonamentals, però en cap cas són un obstacle.</i></li> <li>- <i>Les dues coses, una no contraduï l'altra.</i></li> <li>- <i>Depèn de quins punts, si modernitzar implica posar ordinadors a les aules, aquest no és el camí, perquè hi ha valors més importants que aprendre a fer servir l'ordinador a l'aula.</i></li> <li>- <i>Els principis de la Filosofia de Steiner no diuen que la P. Waldorf no hagi de modernitzar-se, la pregunta és com ho ha de fer?</i></li> <li>- <i>Aprendre amb ambient d'amor, de bellesa i d'art, creant el propi quadern amb matèries que tenen sentit en una determinada edat, potenciar la llibertat i la creativitat...això dura.</i></li> </ul>
<p>4. Què creus que els nens i les nenes poden obtenir de diferent en aquesta educació a diferència d'una escola convencional?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Uns continguts més adaptats a la seva maduresa i al ritme de dormir i vigília.</i></li> <li>- <i>Actuació més propera als infants. Ser més propers al món de les arts. El currículum va adaptat al procés evolutiu de l'infant.</i></li> <li>- <i>Creativitat, art i recursos per viure d'acord a la seva persona segons han escollit ser.</i></li> <li>- <i>Molta creativitat i voluntat. Aprendre a materialitzar el que hi ha en el món de les idees. Veure, per exemple, el que costa fer una cullera de fusta.</i></li> </ul>
<p>5. Quines lectures recomanaries a un nou professor/a que s'ha d'integrar a l'escola i què li diries?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Las cinco dimensiones de la Escuela Waldorf de Valentin Wember.</i></li> <li>- <i>Tao te King de Lao Tse.</i></li> <li>- <i>Study of man, Kingdom of childhood, Practical advice to teachers, The education of the child, teosofia, Philosophy of Freedom.</i></li> <li>- <i>Els llibres de Steiner són molt difícils. Recomano: Pedagogia Waldorf. Una educación hacia la libertad. Ed. Rudolf Steiner.</i></li> <li>- <i>L'art d'educar. Metodologia i didàctica. Ed. Pau de Damasc.</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La de Christopher Clouder, la de Franz Carlgren, la de Lievegoed i, sobre tot, els contes. Vull recomanar especialment el conte del Xai d'en Pau (parla de valors, de l'ajuda mútua, etc.).</i></li> <li>- <i>De 1 a 4, Paulien Bon. ed. ING. Altre: En torno al jardín de infancia Waldorf de Wolfgang Sabmannhausen, ed. Pau de Damasc.</i></li> </ul> <p><i>I els diria que l'educació comença per un mateix que és una tasca que dura tota la vida. Pels dies que un flaqueja, li diria que respiri, que es connecti amb el seu centre i quan l'hagi recuperat, que entri amb tot el seu ésser en aquesta aventura sorprenent.</i></p>
6. Com explicaries què és una escola Waldorf a algú que no en sap res?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>És més que una institució d'ensenyament, és un centre de cultura on es treballa amb art, música i teatre. És una educació que pren partit per la formació. L'objectiu de l'escola Waldorf és crear un desig d'aprendre que duri tota la vida.</i></li> </ul>
7. Ha de ser un mestre/a Waldorf un coneixedor/a de l'antroposofia i fins a quin punt?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>No només antroposofia, sinó tot coneixement o doctrina que s'acosti a l'equilibri.</i></li> <li>- <i>Hauria de tenir un interès i també un coneixement bàsic perquè hi ha connexió.</i></li> <li>- <i>Sí, fins al punt que pugui parlar-ne sense que l'enredin en frases com: "Steiner va dir que no es pot fer servir un cotxe fins als 21 anys", per exemple.</i></li> <li>- <i>Ha de ser coneixedor de l'estudi de l'ésser humà.</i></li> <li>- <i>Sí, el coneixement de l'ésser humà és la base de la pedagogia. L'escola Waldorf no és una escola ideològica. No volem aconseguir una educació dogmàtica.</i></li> </ul>
8. Quins són els aspectes que consideres de l'escola que esteu orgullosos/ orgulloses i que les altres escoles podrien aprendre. Pot tenir a veure amb l'espai, el clima afectiu, l'organització horària, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hi ha benaurança.</i></li> <li>- <i>Una aula i tutora per grup, mestres compromeses, intenció de millora en les mancances que veiem.</i></li> <li>- <i>L'horari, la bellesa de l'espai, la manera d'avaluar, les observacions, el vincle afectiu entre mestres i alumnes a causa de tenir-los molts anys, etc.</i></li> <li>- <i>La creativitat, treballar els continguts des d'allò artístic, bell, proper, vivencial fa que els continguts quedin ben posats. També és transversal, per exemple aprenem la divisió amb el follet de la divisió que fa justícia, reparteix un a cada un. L'expressió artística que és bidireccional, per exemple allò de dins que va cap enfora i després et retorna cap a dins.</i></li> <li>- <i>El nostre mètode pedagògic.</i></li> </ul>
9. Quines són les dificultats més grans que us heu trobat al fet de crear una nova escola?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Demana molt d'un mateix, de tots els recursos interiors.</i></li> <li>- <i>Molta comunicació, molta implicació, dedicació. És una llavor, una mirada fruit del treball de moltes persones.</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- És un treball de creixement personal, no sempre fàcil.</li> <li>- El camí té moments de tot, però quan mires enrere i observes tot el que s'ha viscut val molt la pena.</li> </ul>
10. Què els diries quan s'acusa a la Pedagogia Waldorf de sectària?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cal que ho sigui per mantenir la seva puresa.</li> <li>- Intento no discutir massa sobre aquest tema, puc informar de que no ho és i per què, però no és un tema que m'agrada discutir, ja que sento que la gent que fa aquesta acusació té poca informació.</li> <li>- És per ignorància i incomprensió, no passa res. Els diria que abans de conèixer, vinguessin a conèixer-ho, després pots opinar el que vulguis.</li> <li>- Per poder opinar, s'ha de conèixer. A simple vista pot semblar tancada; però si s'estudia i es veu el que pot oferir, és una pedagogia de molta creativitat i molta llibertat.</li> <li>- Demana com és el mestre per poder oferir el que té.</li> <li>- Primer s'informin de la definició de secta i llavors s'informin sobre la Pedagogia Waldorf.</li> </ul>
11. Em podríeu indicar número de nens i mestres per classe?	<p>1a. 18 nens 1 mestre.</p> <p>2a. 9 nens 1 mestre.</p> <p>3a. 5 nens 1 mestre.</p> <p>4a. 5 nens 1 mestre.</p> <p>5a. 13 nens 1 mestre.</p> <p>6a. 5 nens 1 mestre.</p>
12. Com es viu la relació amb les famílies?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bé, en general.</li> <li>- Tinc molta sort amb les famílies amb qui m'haig de relacionar</li> <li>- Intensament. Les famílies són molt importants i han de tenir el seu paper molt ben posat. Això és difícil en una escola petita i on se'ls dona tant de veu i pes. És molt important que l'escola i la família tinguin uns mínims acords per treballar junts.</li> <li>- És una relació de diàleg, de comunicació constant.</li> <li>- És un treball d'aprenentatge social continuat.</li> <li>- Es treballa conjuntament per a una educació integral.</li> </ul>
13. És l'escola Waldorf una escola del segle XXI, per què?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cal més humanitat i respecte als nens. Això l'Escola Waldorf ho intenta, tot i que generalment no se sap com.</li> <li>- En la importància en què relaciona l'ésser humà amb el que l'envolta, sigui viu o no.</li> <li>- I tant que ho és. Es diu dels nens que surten de l'escola que tenen ganes d'aprendre perquè estan frescos internament. No han acumulat conceptes abstractes. Es parla de les seves maneres de fer, de la seva creativitat, de la seva receptivitat.</li> <li>- L'objectiu principal és que cada nen/a desplegui la seva pròpia individualitat amb l'ajuda dels seus talents i recolzant-</li> </ul>

	<i>se en les seves dificultats. Es procura un desenvolupament complet de l'ésser potencial del nen/a. El màxim benefici és que arribi a tenir força i criteris en la vida per guiar-se a si mateix amb autonomia i de forma solidària. Crec que aquests objectius són clarament desitjats per una educació d'aquest segle.</i>
14. Altres qüestions que vulgueu afegir....i moltes gràcies	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Espero que et pugui servir. Si mai vols quedar, m'ho dius...</i></li> <li>- <i>És una Pedagogia molt profunda, la diferència clau amb l'Escola convencional és que nosaltres mirem al nen/a com no només un cos físic i emocional, sinó com algú que té uns talents, uns propòsits i nosaltres estem aquí per acompanyar- lo perquè pugui ser el màxim d'ell/a mateix/a en un futur. La diferència és aquesta mirada.</i></li> </ul>

### Anàlisi qüestionari

Diferència entre Escola Convencional i Escola Waldorf	Es destaca que la mirada és diferent, que es mira a l'infant com un ésser amb talents, amb propòsits i amb una individualitat que s'ha d'ajudar a desenvolupar. És una mirada més humanista i espiritual.
Aspectes distintius de l'Escola Waldorf	Es creu que l'Escola Waldorf aporta un ritme necessari per al desenvolupament, una estètica en fer les coses, un equilibri entre pensar-sentir-fer. El mestre ha d'estar en continu creixement personal.
Caracterització Segell Waldorf	El fet de fer moltes assignatures artístiques desenvolupa la creativitat i les forces de la voluntat.
Escola del Segle XXI	És una Pedagogia del segle XXI perquè hi ha molts altres més valors que el d'integrar ordinadors a l'aula i la pedagogia ho ajuda a desenvolupar. Ajuda a treure el potencial de cadascú, d'una manera integrada i holística.

## 7. Interpretació dels resultats i discussió

En aquest apartat es presenta la interpretació dels resultats, una vegada buidada i analitzada la informació aplegada tal com s'expressa en el capítol anterior. Recordem que la informació es recull a través d'una triangulació metodològica, per tant s'ha extret de les observacions directes, de les filmacions realitzades, de les entrevistes o converses tant amb les famílies com amb els mestres. També de l'anàlisi de fonts documentals: quaderns, informes dels nens/nenes realitzats pels seus mestres i documentació variada de l'Escola, així com d'un qüestionari en forma de preguntes obertes. Aniré desgranant la interpretació de resultats en funció de les preguntes objecte d'investigació i de les hipòtesis plantejades:

### **Preguntes d'Investigació:**

- A. En *l'Escola Waldorf La Font*, es poden identificar les característiques que defineixen aquesta filosofia pedagògica?
- B. La pedagogia Waldorf, tal i com es desenvolupa en aquesta escola concreta, afavoreix o contempla el desenvolupament integral de l'ésser humà, entenent que contempla i afavoreix per igual la dimensió intel·lectual dels infants (educació del pensament), la dimensió emocional (educació artística) i l'educació de la voluntat o del fer?
- C. La programació d'activitats diàries té en compte els ritmes naturals dels infants i de l'escola? Com es contemplen els ritmes biològics individuals (circadiaris) i els ritmes estacionals?
- D. Els continguts curriculars arriben a través de les vivències i de les imatges que es generen a través de la pedagogia i a continuació s'introdueixen els conceptes a nivell intel·lectual?
- E. El desplegament del currículum, tal i com es desenvolupa en una escola concreta que segueix el mètode Waldorf, té en compte les directrius establertes pel currículum oficial del Departament d'Educació?
- F. En relació amb les competències bàsiques establertes pel currículum d'ensenyament primari, quins resultats obtenen els nens i les nenes que han seguit la Pedagogia Waldorf?
- G. Els nens i les nenes que han cursat la metodologia Waldorf en aquesta escola concreta, mostren bones habilitats d'autonomia, creativitat, tolerància, capacitat d'abstracció, etc.?
- H. Els nens i les nenes que han seguit l'escolarització Waldorf s'adapten bé a un Institut convencional?

### **Hipòtesis plantejades:**

- la Pedagogia Waldorf afavoreix el desenvolupament de l'autoconsciència com a resultat d'un procés d'aprenentatge integral i holístic.

- El segell Waldorf, tot i imprimir un segell particular dissonant a allò hegemònic, no impedeix que aquests alumnes tinguin recursos per adaptar-se a l'educació secundària obligatòria.
- La Pedagogia Waldorf proposa una educació integral de l'ésser humà que es manifesta des del plantejament pedagògic més abstracte fins a les activitats quotidianes de l'escola.

## 7.1. Respostes a les preguntes d'investigació i a les hipòtesis plantejades

### A. L'Escola per dins. El Segell Waldorf a l'Escola.

En l'Escola Waldorf La Font, es poden identificar les característiques que defineixen aquesta filosofia pedagògica?

Per respondre la primera pregunta d'investigació constatem diferents aspectes que recollim en aquest apartat. Observem que ja, a l'entrada de l'Escola ens crida l'atenció una imatge a través de la qual s'infereix la voluntat pedagògica que hi ha al darrere: la fila de botes d'aigua col·locades en una prestatgeria o a vegades a l'entrada del recinte, o bé les sabatilles que els infants es trauran i posaran a conveniència de si s'està a fora o a dins.



Detall de l'entrada de l'Escola

També les estructures que hi ha a l'aire lliure ens indiquen la importància que se li ofereix al joc lliure, amb la presència dels estris de jardineria (pales, galledes, carretons de fusta, etc.) que posen de manifest el paper de l'acció en l'espai exterior, proper a la natura i amb el moviment global del cos favorable a desenvolupar la imaginació i creativitat.

Tot et fa adonar que et trobes en un ambient singular, en un ambient harmoniós que t'arriba per tots els sentits; des del pati fins a l'aula amb els seus colors; els passadissos amb totes les peces de fang exposades, els dibuixos d'aquarel·les arreu plens de colors, el dibuix acurat de la pissarra de l'aula que il·lustra el tema de treball; així com el mateix soroll o la tranquil·litat de les aules, el piano de la classe d'Eurítmia, l'olor (es pot sentir l'olor del pa), etc.

De les converses mantingudes amb els mestres a peu de pati o a vegades en un moment ocasional, cito: *“La Pedagogia Waldorf es va entenent, però encara es percep com una cosa estranya, fa por l’element espiritual”* [Noemi, mestra Ed. Infantil]. *“Abans de venir aquí, anava a una escola convencional. Era com un gendarme, allò no anava amb mi”* [Cristina, mestra Ed. Infantil]. *“La recerca d’una educació més conscient és el que em va fer venir a una escola Waldorf.”*[Daniela, mestra Ed. Primària]

En entrar, cada matí, es fa la salutació de la mestra adreçada a cada un dels infants. Una conversa individual diària, per comentar alguna cosa viscuda, per parlar d’algun tema prou rellevant a tenir en compte abans de començar la jornada (Film 2). Aquesta atenció individualitzada ja marca el ritme del dia. Com diu l’Aina [estudiant]: *“Et fa sentir que t’estimen, que es preocupen per tu.”* O com també escric en el meu diari de camp: *“ Un moment de complicitat amb els infants”.*

L’estructura del dia mostra una de les característiques rellevants de la metodologia Waldorf. Cada dia escolar s’inicia amb la classe principal que dura al voltant de dues hores. L’horari està pensat per treballar en aquestes primeres dues hores, abans d’esmorzar, els continguts curriculars del període pedagògic marcat. Després vindrà l’esmorzar, a continuació el treball manual i, al final del matí, el treball l’artístic o de moviment; entretant, la mestra llegirà les narracions adients a l’edat i els nens/nenes escoltaran amb atenció. *“Els nens i les nenes estan en silenci, escoltant les narracions. Es respira un ambient de silenci i escolta activa amb molta concentració.”*[Ob]

La primera part de la classe principal comença amb un vers matinal: *“Que la llum del sol ens acompanyi... Encenem l’espelma...”*. Com un petit ritual de cada dia, s’apaga quan s’ha recitat el poema.



Detall del ritual d’inici del dia

*“Després de saludar-nos, d’encendre l’espelma i de dir alguna novetat, els infants nascuts el dia de la setmana en el qual estem diuen el seu poema personal i és el moment de dedicar una petita estona a cadascun d’ells/elles; repassem alguna taula, resollem un problema de càlcul mental, recordem l’abecedari, etc. Seguidament comencem amb la part rítmica, dient el poema conjunt del matí... Tanmateix tenen cabuda en aquesta part del matí els exercicis de*

*la pedagogia de suport, teatrets, els exercicis de moving time (amb saquets), jocs de mans, jocs de comptar, sèries, etc.*” [Inf. M. Tutora]. Així s’explica en l’informe que fa la mestra als pares, donant-los detall de les activitats que es duen a terme i com es fan.

En una de les entrevistes realitzades al pares de l’Arnau [estudiant], la mare parla d’aquest moment del matí i en fa una reflexió especial. Diu textualment: *“Espiritualitat sense dogma, connexió amb la part sagrada de la Naturalesa, del cosmos, d’un mateix. Recordes el poema que fèieu al matí? (li demana al seu fill). A Primària es recita al costat d’una espelma. Hi ha un moment de solemnitat. Sí que me’n recordo, diu l’Arnau. En parlaves al principi i al final a l’Escola el que notes és que...et deixaven que fessis lliure, però podies creure en el que tu creies. Diuen que és molt religiosa l’escola Waldorf. Mentida! És molt més oberta. És una obertura i tu agafes el que vulguis. A l’Institut, però veig que altres nens no filtren i s’ho creuen tot”*.(Veure annex núm.7).

Educar la interioritat pot agafar moltes diferents formes, probablement aquest sigui un dels moments per a aquesta connexió interna, aquest “badar” en la línia del que aporta la neurociència (Bueno, 2017) i, tot seguint Torralba (2010) quan parla de la intel·ligència espiritual, el fet de formar part d’un tot o de la màgia de la llum que ajuda a connectar amb el propi ésser. També ens recorda la mirada froebeliana.

L’activitat de matí continua, nens i nenes, drets, canten i toquen la flauta. És la part rítmica i musical del dia. *Cançons com: Muntanyes del Canigó..., Debajo un botón ton ton..., Marieta cistellera, etc* [Ob]. També es realitzen exercicis amb el cos, amb saquets, exercicis de lletrejar paraules. Després d’aquests exercicis rítmics, els infants s’asseuen i la mestra fa preguntes per treballar la memòria retrospectiva: *“Guillem que vàrem fer ahir?”*, diu la mestra-tutora, la Clàudia. La importància del ritme és sempre present, com diu Dahlin (2017): Presentar, sintetitzar; les polaritats tals com inspirar-expirar, observar- rebre versus actuar-fer-practicar.

En la segona part de la classe principal, els infants s’asseuen i la mestra presenta el material específic per a desenvolupar una sessió d’ensenyament/ aprenentatge. En aquest cas que exposem com exemple, les fraccions matemàtiques del 4t curs. *La mestra ha portat fruita, principalment pomes.” Comencem una de les coses importants que són les fraccions” i els explica que venen dels vikings. Diuen que hi havia un ferrer que havia anat a forjar i que va descobrir unes espases amb unes propietats màgiques. Si tenien l’espasa del 2, ho podien tallar en dues parts iguals. Havia forjat una altra espasa que era la del 3, llavors tot ho tallava en tres parts. Els vikings denominadors tallaren l’espasa en 12 parts iguals amb un sol cop d’espasa...[Ob]* Veiem com fer del tot a les parts, es manté com a principi segons ens fa saber Dahlin (2017).

La tercera part de la classe principal es dedica al treball individual. Cada infant fa les tasques proposades per la mestra en el seu quadern. Es treballa amb cura, amb llapis de colors, amb especial insistència es cerca que sigui bell, que sigui entenedor per als altres, amb la lletra bonica, pautes que la mestra repeteix sovint. No s’utilitzen llibres de text. A l’aula s’hi troben

llibres de consulta, diccionaris, etc. que funcionen com a material de suport per a les presentacions del docent i que els estudiants poden consultar . Quan s'analitzen els quaderns es veu la petjada Waldorf també en l'ús del color, en la precisió de les lletres, com tot vol contribuir a una estètica. El treball ben fet, amb cura. Els quaderns de mida gran permeten també l'acompanyament amb dibuixos. Els quaderns són plens de llum, anoto en el meu diari de camp.



Dibuix del quadern de gramàtica (3r. curs) (QN)

També l'element de la pissarra és interessant. És una eina metodològica molt utilitzada. En la pissarra s'hi troba representat el tema que es treballarà i també a, vegades, amaga una sorpresa. Quan els infants entren a l'aula la pissarra ja té un dibuix especial relacionat amb allò que es vol treballar. Com que la pissarra Waldorf s'obre per la meitat, no es veu el contingut del que hi ha escrit en les parts interiors que algunes vegades despleguen algun secret.

*"La pissarra té un secret. Quin arbre creieu que podria ser?...Hi ha un cargol, hi ha un pit-roig.....les fulles són diferents.....Quin és el secret?"*



Dibuix pissarra (2on. Curs) (Film)

*“Els infants estan entusiasmats en aprendre.” [Ob]*

Després de la classe principal, els infants esmorzaran i potser la mestra els llegirà algun capítol de la mitologia que correspongui i després sortiran al pati, a l'exterior tant faci bon temps com mal temps.



Joc al pati (Film)

*“Cada dia sortim al pati. Plogui, nevi, brilli el sol o faci núvol.”*

*“Els tipus d'activitats que permeten aquests espais són activitats diverses i inventades pels propis infants. Creiem que així desenvolupen la creativitat i els recursos propis. Així mateix, es*

*troben en situacions molt diverses que els permeten posar-se en diferents rols.” [ID. PEC, pàg. 15]*

Després del joc a l'exterior, tornarà a venir una fase del dins, d'uns 40-45 minuts que es dedicaran a les arts i les manualitats i l'última part del matí eurítmia o bé treball pràctic. Es tanca el dia amb el ritual d'acomiadament, com ara aquest:

“Jo , que vinc de les estrelles  
per sembrar el meu camí a la terra  
dono gràcies per la llum,  
jo, que camino cada dia i aprenc  
sempre una mica més, dono gràcies  
de tot cor per rebre tota la saviesa  
i per tot el que hem après avui”. Gràcies.



Final del dia. Ritual de comiat. 2015.

Els infants a l'Escola Waldorf no tenen notes ni tampoc fan exàmens i es ressalta l'assoliment del seu aprenentatge en l'informe anual que fa el/la mestre/a tutor/a. Es considera des d'aquesta pedagogia que cada infant és únic i que té dins seu un potencial que s'ha de desplegar. En l'informe que fa la mestra es pot veure la personalització i la individualització que cada infant implica. En l'apartat de presentació de la mostra d'aquest estudi (pàg.97) es pot veure el retrat que es fa de cadascun dels infants en l'informe final de 1r. curs. També la presentació de l'informe en color i amb lletra cal·ligràfica denota l'estil Waldorf. “Cada mestre treballa assumint que el nen que es troba davant posseeix moltes més reserves de potencial que les que es revelen en el present”. (Rawson, 2005: 29)

En l'informe que fa el/la mestre/a, que és personalitzat i individualitzat , es fa també un sumari de les activitats pedagògiques realitzades. A més d'informar, s'hi fan valoracions... *Durant el període d'oficis, entrem en contacte amb diversos oficis artesanals propis de la zona perquè puguin percebre, de forma directa, quant d'esforç hi ha darrera de cadascun dels aliments que*

*prenem i en cadascuna de les peces de vestir que fem servir. Es busca entendre més el món, conèixer la relació i la necessitat d'equilibri en allò que ens envolta i l'agraïment cap als altres éssers humans que hi ha col·laborat treballant amb les seves mans per nosaltres, perquè podem gaudir de tantes coses que tenim [inf. M].*

Una altra característica de l'aproximació Waldorf és l'èmfasi en les narracions. Escoltar històries que conta el mestre o que llegeix és una experiència quotidiana que deixa empremta. He assistit a l'escolta de les narracions durant els anys que he fet el seguiment dels infants que han seguit l'escolarització i en totes les anotacions del diari de camp hi tinc anotat: *Escolten amb molta atenció. Quan s'anuncia que es va a explicar un conte o llegir una història quelcommàgic succeeix en l'atmosfera i tots/es fan atenció.*

La importància de les narracions a l'escola Waldorf lliga amb la rellevància que els dona Bruner: *"La narrativa, finalmente nos damos cuenta ahora, es en verdad un asunto serio: sea en el derecho, en la literatura o en la vida"* (Bruner, 2003:146). I afegeix: *"A esta conclusión se le puede agregar con seguridad esto: la narrativa es algo serio en la educación. Esta afirmación muestra la necesidad de desarrollar la pregunta central del libro: ¿Por qué la narrativa?"* (op.cit: 102). *La conclusión afirma que contar historias no es un juego infantil sin trascendencia o un entretenimiento fútil con el que los seres humanos se distraen."* Per a Bruner, imaginar és transgredir, anar més enllà del que és obvi i fer evident el món íntim de cadascú.

En totes les notes de camp hi ha referències meves, en el sentit de *voldria fer fotos a les seves cares i l'escolta atenta és impressionant*. Escoltar la història amb tota la seva seqüència, inici i desenvolupament i final, mantenir la motivació per com es desfan els nusos de les històries que es presenten, imaginar-se en un context cultural i d'espai-temps determinat i poder connectar amb emocions i passions que per mitjà de la identificació amb els personatges permeten trobar respostes a inquietuds personals, són aspectes educatius molt rellevants. Així com "digerir" continguts emocionals de pèrdua, de dolor, de pena, d'angoixa o d'alegria que a vegades costa de saber posar-hi nom. Aquesta qualitat de les narratives, on t'aproximes de manera indirecta, permet posar distància amb els propis sentiments i ajuda a elaborar-los i a aprendre de les experiències humanes. *L'espera pacient davant l'ànsia de conèixer el desplegament de tot l'argument es torna a actualitzar quan arriba el capítol següent.* *Us en recordeu de què li va passar a Odin?"*[Ob] I els infants van responent que si això, que si allò, etc.

En el PEC de l'escola s'hi expressa: *Les narracions tenen un efecte harmonitzador i curatiu. Nodreixen a nivell profund i desenvolupen les qualitats de l'alegria de viure, del sentit en la vida, de l'admiració, la confiança en els processos, la paciència pel moment adequat, l'obertura per considerar real més enllà d'allò visible, i el coratge per afrontar els reptes* ". *Les narracions col·laboren en la formació de l'autoestima, generen recursos emocionals a través de connexions i associacions d'allò que viu en ell mateix i en relació amb els altres. Els contes ajuden a enfrontar-nos amb els perills. Ens diuen què hem i què no hem de fer. Ens diuen que no desesperem en les dificultats i que podem fer el que sembla impossible.*[PEC, p. 13, ID]

A l'escola Waldorf els infants aprenen 4 llengües: català, castellà, anglès i alemany. Poden copsar el sentiment, el caràcter, el batec de cada cultura i la força de la seva literatura. Generen una actitud oberta i positiva cap a altres maneres de veure i apropar-se al món. Steiner deia que era una manera de combatre els nacionalismes; les ments s'obren al que és diferent i esdevenen més flexibles (Dahlin, 2017). A continuació, il·lustro un exemple de l'informe de la mestra: *En les classes d'alemany hem après els noms dels mesos, dels dies de la setmana. Hem après gaudint de les aventures del Wanja forçut "Die Abentuer des starken Wanja" i l'hem anat dibuixant i escrivint en el nostre quadern. A anglès, m'he centrat en que els alumnes familiaritzessin amb la llengua anglesa parlant només amb anglès, aprendre vocabulari mitjançant el joc es va convertir en una activitat educativa, també de lleure.* [Inf M].

La polivalència de la mestra i el mestre Waldorf és un altre dels aspectes que crida l'atenció. Les múltiples habilitats que desenvolupen, des de tocar una flauta, fer mitja, fer ganxet, preparar les classes amb tots els materials didàctics, construir una maqueta, explicar històries, dibuixar, mantenir l'equilibri rítmic en tirar saquets, fer el pa, cantar, recitar, etc. Un conjunt d'activitats que demanen molta flexibilitat de moviment, organització i capacitat de lideratge. La mestra és una autoritat i això s'observa en les demandes constants que rep dels nens/nenes. *"Claudia, Claudia!"*. El seu nom ressona infinitat de vegades en totes les peticions que li van fent i que ella respon amb cura. Es veu el seu saber estar en la resolució dels conflictes i els criteris que porten a la pròpia reflexió. *"Si no els exigeixes el que no poden donar, ja no entren en conflicte ni extern, ni intern"*. *"Quan hi ha conflictes interns és un bon moment per demanar als pares si hi ha alguna cosa que no tira"*, diu la mestra-tutora. La transformació que obliga el fet d'estar amb els mateixos infants al llarg de l'escolarització és molt gran i reforça l'autoaprenentatge constant del propi mestre/a-tutor/a que a la vegada recaurà sobre l'educació dels infants.

La presència d'aquest docent que es prolonga en el temps formatiu de l'infant costa explicitar en què consisteix exactament. El seu paper és una barreja d'autoritat i de respecte, també de confiança que es fa notar. La preparació del mestre/a cada matí abans de començar les classes és molt rellevant. Aquest moment personal de lectura, d'Eurítmia, és com una meditació en acció que prepara per començar el nou dia. En totes les observacions realitzades es nota el recolzament que la mestra fa. Ella aporta seguretat i resol situacions crítiques. *Un nen de la classe s'ennuegava. La mestra ha reaccionat i l'ha ajudat de manera adequada. Tots els nens/nenes espantats, però ella amb la seva seguretat els ha transmès la confiança que res de greu passava.* [Ob]

Aquesta fusió d'artista i de professional dona el resultat adequat en l'etapa en la qual es troben aquests infants de primària, una etapa imaginativa-artística. I, en la mesura que els continguts estan "digerits" pel propi mestre/a i els infants ho capten, formen la base de la seva autoritat. *Ha de saber molt de tot.* [Ob]. També cal considerar, a més dels coneixements disciplinaris del docent, el seu desenvolupament personal *"Els mestres tenim una actitud inter-*

*na de créixer com a persones, ens treballem interiorment, fomentem l'autoconeixement."* Aquesta és l'explicació que em fa una de les mestres en una conversa informal. Reflexiono sobre les competències que ha de tenir un bon mestre/a i com ha de fer un aprenentatge constant.

Diu la mestra: *"Si els infants no estan motivats i es cansen és que alguna cosa fem malament"*. També disposen de coneixements psicològics profunds: La Claudia em diu que hi ha una nena a qui li han fet un diagnòstic de dislèxia, i que ella no ho veu així. *"Els nens/nenes que venen de l'Escola Pública tenen molta por a aprendre."*

La filosofia de l'Escola s'explicita, a grans trets, en el seu projecte educatiu (annex 2). En aquest projecte, es pot veure la importància que hi donen a l'educació emocional. La insistència en el fet que *"l'infant necessita ser estimat, inclús quan està perdut i s'equivoca"*. *Cultivar la seva autoestima, reconeixent que moltes vegades les conductes agressives no són altra cosa que conductes defensives; les persones no som el nostre comportament, aquest només és una manifestació del nostre estat intern.* [PEC, pàg.21]. *"Podem dir <això no està permès>, <el que has fet no és acceptable> en comptes de dir <això està malament> <això que has fet és dolent>".*

Així mateix es tenen en compte també els temperaments i l'educació que es necessita per equilibrar-los. *Observem el nen per veure què li passa interiorment:*

- *Un nen colèric que se sent refusat, es torna agressiu i desafia. Traducció: "Em sento infeliç. Necessito que m'estimin i m'acceptin tal com sóc. Vull sentir-me segur."*
- *Un nen sanguini se sent pressionat i estressat i està irritable i inquiet. Traducció: "No em puc relaxar, no puc controlar el meu cos, necessito menys estímuls. El meu cos necessita descans"*.
- *Un nen melancòlic o flegmàtic es retreu i està deprimat. Traducció: "Estic trist. El món m'espanta, em sento vulnerable i desprotegit"*.

*Assegurar un lloc a cada alumne i no tenir preferències [PEC, pàg 22]. Seria com tenir un lloc numerat al teatre, no s'ha de patir pel seient. Fer-lo sentir únic i diferent de la resta. Afirmant les seves habilitats i qualitats sense comparar-lo. Quan fem diferències entre alumnes generem ressentiment, rivalitat i enveja. El preferit creu merèixer més i està pendent que tots li concedeixin els privilegis. Creu que necessita estar per sobre per ser important. Especial= "millor que"= competitiu. No sap compartir perquè la seva seguretat es basa a tenir més que els altres.*

Hi ha moltes evidències que demostren que a l'Escola Waldorf La Font es segueix aquesta filosofia pedagògica. Entre aquestes evidències trobem la que fa referència a l'assignatura d'Eurítmia -l'art del moviment i de la paraula- que és una especialitat distintiva de les escoles Waldorf. També el treball de pintura amb aquarel·les, el dibuix de formes, el treball de fang, pedra i fusta i manualitats com fer ganxet o cosir. *Hem reprès el treball amb el ganxet a punt*

*baix i cadeneta (...) entre les seves creacions i cadascú al seu ritme, han fet la funda per la flauta, una gorra i els més agosarats han fet una funda per embolcallar la tassa d'esmorzar [Inf M].*

A les escoles Waldorf, un fet diferencial que també és present a La Font, és la figura del metge antroposòfic. Aquesta persona acompanya el procés de creixement i desenvolupament dels infants. Aporta els elements d'ajuda i comprensió adients al creixement de cada nen i nena. A més a més de la figura del metge antroposòfic, podem trobar el treball de reorganització neurofuncional del mètode Padovan com un element d'ajuda en la pedagogia de suport que alguns infants necessiten.

A partir de tota la informació estreta, es constata el fet que l'escola la Font segueix les orientacions de la filosofia Waldorf que ens concreten en totes les dimensions que apunten Konu i Rimpela (2002), els quals consideren que una educació per la globalitat i pel benestar ha d'incloure les dimensions que fan referència a aspectes físics, emotius, de realització personal i de salut.

### **B. Equilibri cap-cor-mans. Pensar-sentir-fer.**

Compromís amb una aproximació holística. Un ensenyament integrat.

La Pedagogia Waldorf, tal i com es desenvolupa en una escola concreta, afavoreix o contempla el desenvolupament integral de l'ésser humà i podem comprovar que afavoreix i contempla per igual els aspectes intel·lectuals (educació del pensament), l'educació artística (emocional) i l'educació de la voluntat o del fer?

Respecte a la pregunta B que tracta sobre l'aproximació holística en l'enfocament educatiu, constatem que la pedagogia que es porta a terme en l'escola Waldorf s'adreça a tota la persona en el seu global, no prioritza només alguns aspectes, habitualment en el món escolar els cognitius. Al contrari, és una pedagogia que contempla l'equilibri "pensar-sentir-fer". Aquests tres eixos d'equilibris, que en aquest estudi considerem equivalents, es contemplen, tant en el disseny del currículum, com en les activitats quotidianes. També en les estratègies docents, en els horaris i en la gestió dels espais i de l'aula.

Si observem en el següent quadre, un disseny de currículum del curs de 6è de primària (any 2016) de l'escola Waldorf la Font, ens adonem com el compromís amb l'aproximació holística és manifest i es desenvolupa a través de les disciplines de la classe principal i de les relatives a comunicació i llenguatges, música, motricitat, manualitats i construccions (pedra, fang, fusta), art. Tenint en compte aquest equilibri "pensar-sentir-fer" o la trilogia "cap-cor-mans", veiem que les assignatures queden repartides de la manera següent:

CAP: Matemàtiques, Física, Llengua, Història, Geografia.

COR: Música, Eurítmia, Teatre.

MANS: Aquarel·la, Pedra, Fusta, Manualitats.

## EXEMPLE DE PROGRAMACIÓ TRIMESTRAL

### Primer trimestre

- En el període del 12 de setembre al 4 d'octubre: triangles, angles, precisió i ús d'estris.
- En el període del 7 d'octubre al 25 d'octubre hi tenim fraccions, decimals i operacions.
- Del 28 d'octubre al 22 de novembre: Mineralogia i Geografia.
- Del 25 de novembre al 20 de desembre: Antiga Roma.

### Segon trimestre

- del 8 de gener al 31 de gener: Matemàtiques Decimals, percentatges i operacions.
- del 3 de febrer al 21 de febrer: Física: Escalfor, llum, so i magnetisme.
- Del 24 de febrer al 18 de març : Llengua: Verbs i anàlisi sintàctica de l'oració.
- del 23 de març al 3 d'abril : Història: Roma.

### Tercer Trimestre

- del 14 d'abril al 30: Història II i teatre d'abril Roma.
- del 5 de maig al 22 de maig Consolidació del curs i germanor.
- del 25 de maig al 29 de maig : Colònies.
- del 2 de juny al 19 de juny: Geografia, Europa i els astres.

És interessant veure també la cerca de l'equilibri "pensar, sentir i fer " en la programació setmanal d'una classe. En aquest cas, també del mateix 6è de primària, on es percep l'espai temporal dedicat al moviment, l'eurítmia, l'aquarel·la, les llengües, la fusta, la pedra, el modelat, la música.

Exemple de programació setmanal de la Sisena classe, dins d'un període pedagògic.

SISENA CLASSE					
	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
8:45-10:45h	CLASSE PRINCIPAL	CLASSE PRINCIPAL	CLASSE PRINCIPAL	CLASSE PRINCIPAL	CLASSE PRINCIPAL
10:45-11:30h	Pati	Pati	Pati	Pati	Pati
11:30-12:20h	CASTELLÀ	ANGLÈS	APROFUNDIMENT	MÚSICA	APROFUNDIMENT
12:20-13:10h	MÚSICA	ANGLÈS	CASTELLÀ	MOVIMENT	ANGLÈS
13:10-14:00	AQUAREL-LA	EURÍTMIA	MODELAT	MANUALITAT	TUTORIA
14:20-15:15	PEDRA	FUSTA grup B			
15:15-16:15	FUSTA grup A				

Així mateix dins de l'activitat diària de l'aula es contempla l'equilibri "pensar-sentir-fer". Els continguts disciplinaris d'un dia aborden activitats de moviment, activitats intel·lectuals, artístiques, entre altres, també activitats intrapersonals, adreçades a la construcció d'un mateix.

En totes les activitats plantejades es té en compte que s'ha d'ajudar al desplegament de totes les potencialitats per no portar als infants a un desenvolupament unilateral que aniria en detriment de la seva globalitat com a persones.

**Exemple d'un Registre d'un dia ( 13/3/2014)**

9 h. Bon dia.

Que la llum del sol..... Espelma.

Tocar la flauta,

Saquets. Exercicis rítmics. 2x2 2x3 4x7 Cançó Shalom mavery.

Endevinar paraules.

Recapitulació del que vàrem fer ahir.

Estudi de les fraccions a través d'un pastís que varem fer ahir.

11 h. Esmorzar.

11.30 h. Manualitats.

12.15 h. Eurítmia.

13.45 h. Mitologia nòrdica

14 h Poema del final del dia

Aquesta idea de l'enfocament holístic es veu recolzada amb les aportacions d'en Howard Gardner (1993) i la seva teoria de les Intel·ligències Múltiples, a les quals es pot afegir la Intel·ligència espiritual definida per Torralba (2010). Aquesta intel·ligència espiritual es veuria reflectida en el poema de l'inici del dia i en el poema que tanca el dia, que tots els grups-classe de l'escola practiquen com queda detallat en les pàgines 160-161 del mateix treball.

La transversalitat dels aprenentatges dona també rellevància a l'ensenyament integrat i a la seva globalització. Per exemple, si el tema en el període pedagògic són els oficis, es podrà veure en les cançons escollides. Per exemple, si la mestra diu "*Avui cantarem la cançó del moliner*", en la matemàtica es comptaran garbes, és a dir es fomentarà l'aprenentatge a través de la vivència. Si tenim en compte una àrea com la música, veiem com es treballa la intel·ligència visual i espacial en les rotllanes i les cançons, els jocs de dits. La intel·ligència lògica matemàtica que es practica en el fet de comptar les notes i els ritmes. La lingüística en les lletres de les cançons. La intel·ligència intrapersonal en l'escolta a un mateix. La intel·ligència existencial experimentant la bellesa del món dins seu, etc.

Tal com he assenyalat anteriorment, es fa un abordatge integral que contempla les intel·ligències múltiples. Podem veure en el quadre adjunt extret del PEC com en les diferents àrees es tenen en compte aquestes intel·ligències.

							CAPACITATS EDUCACIÓ INFANTIL (*)			
							1	2	3	4
ACTIVITATS							ÀREES D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA			
							-CONTINGUTS CURRICULARS-			
INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES	EURITMIA	LLENGUATGE	JOC I MOVIMENT	MANUALLITATS	MUSICA	ARTS PRACTIQUES /JARDINERIA	Descoberta d'un mateix i dels altres	Comunicació i llenguatges	Descoberta de l'entorn	
Visual i espacial	Formes coreogràfiques en grup gran; àngles de moviment	Reconeixem ent i identificació d'imatges; moviment i gestos	Tot moviment està relacionat amb l'espai-temps	Diseny, patrons, bellesa; capacitat per moure's dins de 2 i 3 dimensions	Rotlles, jocs de dit, jocs de falda, jocs tradicionals de moviment	Forma i detall	x		x	
Lògic matemàtiques	Elements de dansa ajuden amb les matemàtiques	Connexions gramàtico-lògiques	Sentits inferiors com base per les matemàtiques	L'èxit en matemàtiques requereix de processos nets i ordenats	Conteo interno en tota la música	Medició, relació, pasos del projecte		x	x	
Lingüística	Llenguatge fet visible; contes, poesies, llenguatge rítmic i d'imatge	Millorar les habilitats de vocabulari mitjançant l'estimulació continua	Vincles entre el desenvolupament i el moviment de l'articulació de la parla	Aprendre vocabulari; fent preguntes en el procés	Lletres, prosa i poesia; música de diferents països.	Terminologia per a eines i processos		x	x	
Intra personal	Tot el ser es converteix en vehicle d'expressió personal	Sentit de fita en el domini del llenguatge	Oportunitat per la consciència corporal; sentit vital	Conèixer-se a si mateix en la feina, ajustant-se a les capacitats personals	Escoltar-se a si mateix; portant interior a l'exterior	Consciència de les capacitats personals; superació d'obstacles; paciència	x			

							CAPACITATS EDUCACIÓ INFANTIL (*)			
							1	2	3	4
ACTIVITATS							ÀREES D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA			
							-CONTINGUTS CURRICULARS-			
INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES	EURITMIA	LLENGUATGE	JOC I MOVIMENT	MANUALLITATS	MUSICA	ARTS PRACTIQUES /JARDINERIA	Descoberta d'un mateix i dels altres	Comunicació i llenguatges	Descoberta de l'entorn	
Existencial	Llenguatge i moviment esdevenen experiències d'ànima; l'univers del moviment es revelat	Fomentar la comprensió del món i dels demés	Experimentar la bellesa del moviment humà	Projectes que ajuden a despertar l'intelecte	Experimentar la bellesa del món dels tons	Tot treball es bo per l'ànima; servir a la Terra i a la humanitat	x	x	x	

(\*) 1- Aprendre a ser i actuar de forma cada vegada més autònoma, 2- Aprendre a conviure i habitar el món, 3- Aprendre a pensar i a comunicar, 4- Aprendre a descobrir i tenir iniciativa

Té molta rellevància el treball amb les mans ja que la pedagogia Waldorf considera que desperta i afina els sentits. S'entén que allò que es fa amb les mans després es pot pensar i allò quedarà enregistrat. Es reforça, com ens recorda la Glòria, mestra de primària: *“Al cap hi ha moltes idees, però és quan s’ha de materialitzar que es veu la dificultat i es valora el treball que s’ha de fer; és gràcies a la constància, a la perseverança que s’aconsegueixen els resultats, i al final apareix la cullera de fusta.”*[CM]



Treball de fusteria a la Cinquena Classe

En definitiva, Steiner (GA 293) estava convençut que qui no sap resoldre temes pràctics de la seva vida, tampoc té elements de pensament flexible i demostrarà poca capacitat d'adaptació a la vida; per aquesta raó insistia reiteradament que calia fer treball pràctic i enfrontar-se amb les dificultats al treballar un hort, o fer una cabana, o fer ganxet, etc.

Els espais també exemplifiquen l'abordatge integral. Goethe va dir, citat per Dahlin (2017) que l'arquitectura és la música congelada en silenci. Creia que les formes dels espais afectaven el nostre estat anímic i que es despleguen molts sentits amb l'exposició a les formes. L'escola té cura dels seus espais, tot i les limitacions de la mateixa estructura de l'edifici. Recordem que l'escola *Waldorf La Font* es troba situada en un antic seminari, que no estava pensat per ser un espai escolar.

Així, malgrat que el disseny inicial de l'edifici no era per acollir una escola, amb les adaptacions indispensables hi trobem:

- L'espai per al moviment: Eurítmia, amb un piano. L'Eurítmia sempre va acompanyada de música en directe. Cerca crear una experiència que desborda tots els sentits. Un espai amb colors suaus tal com recomanava Steiner per a les primeres edats.
- L'espai polifacètic. Un espai que s'adapta a les necessitats educatives, que es converteix en taller de fusta quan convé, espai per fer teatre o també per realitzar jocs diversos, també les classes de música amb piano.
- L'espai exterior. Aquest és un espai ampli, amb molts elements per al conreu de l'hort i el jardí, per al joc, amb pales, galledes, carretons, etc.
- Les aules que permeten fer jocs rítmics, cantar, fer fang, aquarel·la, cosir, etc.

Seguint en aquest abordatge integral, la realització teatral que tots els infants realitzen quan

arriben a 5è de primària, és un exemple que engloba tot el treball de les diferents àrees curriculars d'una forma globalitzada i transversal.

També cal tenir en compte l'ensenyament sistemàtic de la història, tal com es recull en el PEC de *La Font*. Aquest treball incorpora l'estudi de les antigues civilitzacions (Grècia, Egipte, cultures precolombines, Pèrsia...) i es prioritza la temàtica relacionada amb les matèries treballades.



Dramatització a Cinquè Curs. Antiga Grècia.

Quan es fa la pregunta als pares i les mares pels punts forts de l'Escola, destaquen entre d'altres: *l'equilibri entre pensar, sentir i fer*. Si es pregunta als mestres sobre com explicarien què és l'Escola Waldorf a algú que no coneix res de l'escola, diu una mestra [Daniela, mestra primària]: "És una institució d'ensenyament, és un centre de cultura on es treballa amb música, art, teatre. És una educació que pren partit per la formació i el seu objectiu és crear un desig d'aprendre que duri tota la vida". Sobre els aspectes que els docents se senten orgullosos, diu la Glòria [mestra de primària]: "És un aprenentatge transversal, per exemple aprenem la divisió amb el follet de la divisió que fa justícia, reparteix a cada un/a." [Quest MW]. Queda clar el compromís de l'Escola Waldorf amb un ensenyament holístic i integrat.

### **C. El ritme. Fer del ritme i la respiració una aproximació metodològica.**

La programació d'activitats diàries té en compte els ritmes naturals de l'escola i dels infants?  
Com es contempen els ritmes biològics individuals (circadianis) i els ritmes estacionals?

Aprendre a respirar és una de les tasques més importants de l'aprenentatge, afirmava Steiner (GA 293) i creia que el nostre benestar físic i emocional depenia de la interacció equilibrada entre les diferents polaritats, el "camí del mig" com dirien els budistes. El treball per períodes pedagògics ajuda a la consolidació dels aprenentatges i ajuda a l'assoliment d'un ritme de

recordar i oblidar. La pedagogia Waldorf considera que, després de quatre setmanes, el que s'ha explicat i treballat es concreta i es pot crear una vivència. Es van introduint els temes des d'angles diferents, variacions i perspectives diferents. Aquesta repetició enriquida ajuda a integrar els continguts. El ritme de quatre ajuda a refermar aquesta consolidació d'aprenentatges. El que s'ha explicat i fet, agafa cos i es concreta. S'intenta abordar la temàtica de la manera més transversal possible; per exemple en el període pedagògic que es treballen els oficis veiem que en la construcció del forn [Film 6] la vivència interioritzada d'haver materialitzat la construcció és alguna cosa que romandrà per sempre.

Sabem que els processos de maduració són lents i que tenen el seu ritme, el ritme personal, el diari, el setmanal, el mensual, l'estacional; i que el fet de tenir en compte aquest ritme ajuda al respecte evolutiu del propi nen/a. Es procura donar a cada infant el que necessita en el moment adequat, l "aliment" que correspon en cada edat evolutiva. *No sé què és el que té l'Escola, però quan entro a dins i vinc de fora el meu ritme s'alenteix, i noto que em va bé, la trobo saludable.* Vaig anotar moltes vegades, en el meu diari de camp, el fet que quan entrava a l'escola i venia de la Universitat era com si de cop fes salut; es respirava diferent, notava que hi havia altres dimensions de la persona que es tenien presents, la dimensió artística, manual, de moviment. Entrava realment en un altre món.

*"Ara toca moviment", "Convé exterior".* Aquests comentaris es repetien molt sovint. A vegades un infant es volia quedar dins l'aula i no anar a l'exterior, però la mestra deia *"li anirà bé ara fer exterior"*. Es notava que es tenia present que es pogués digerir allò après i que, per fer-ho, no havia d'estar tot el temps present, calia oblidar-ho i deixar-ho reposar.

*"Si estan cansats és que alguna cosa no fem bé"*. Aquesta alternança entre la part rítmica, artística i intel·lectual és present al llarg de tot el dia i també en el treball en els diferents períodes. L'horari començava a les 9 del matí però acabaven a les 13.30 i no havia esgotament a les seves cares. *"Continuaven frescos"*.

La interacció present entre allò físic i psíquic, entre contracció- expansió, entre son-vigília, entre oblidar- recordar fan constància del ritme respiratori i entre les necessitats pròpies i les de l'exigència curricular. El fet de tenir en compte aquesta salut global és el que fa que les matèries més intel·lectuals estiguin a les primeres hores del matí; a continuació, venen les matèries que "descongestionen el cervell", relacionades amb el sistema respiratori, per exemple, cantar o parlar, i finalment les matèries d'activitat més física com l'esport, la dansa o les manualitats o l'Eurítmia.

*Els nens, nenes acaben de venir de fer una sessió d'Eurítmia, amb el piano i la mestra euritmista han fet coreografies, lemniscata al so de la música...Han arribat a classe, s'han assegut amb un silenci sepulcral, la mestra els anava llegint mitologia...Escoltaven amb total atenció. Era el que necessitaven, després d'haver fet moviment.* Escric en el meu diari de camp[Ob].

aquesta relació en els exemples següents, extrets del Projecte Educatiu de Centre “La Font” (annex núm.2), en relació a algunes festes com són la de Sant Miquel, època de recollir fruits; després l’advent i la preparació del Nadal, moment per la interiorització; l’època de Pasqua que coincideix amb el renaixement de la vida i la primavera, i finalment el solstici d’estiu amb Sant Joan que ja prepara per les vacances d’estiu.

- Per Sant Miquel, 29 de setembre. La Collita- Sant Miquel Festa de la collita:

*Ara és l’època de la collita del blat, el raïm, la poma, les olives, les castanyes i els fruits secs. Aquest esdevé un moment apropiat per fer créixer **el sentiment d’agraïment**, especialment al voltant de la taula, esmorzant i dinant, i també realitzant aquest menjar amb l’ajut dels infants.*

- L’Advent. Advent vol dir Arribada - i què és allò que arriba? És la llum de Nadal, el reconeixement de la nostra llum interior davant la foscor exterior de l’època. És el temps de la preparació per a Nadal. Quan a fora la natura ha deixat anar l’última vida i es posa a dormir sota la neu, el nostre interior s’omple del que ja no trobem a fora: la llavor lluminosa per a la nova vida.
- Època de Pasqua. La Pasqua de resurrecció comença el primer diumenge de lluna plena o a partir del 21 de març. La Pasqua ens parla de Mort i Resurrecció. En cada mort hi ha el germen per a una nova vida. Això és el que ens ensenya la naturalesa. En el regne vegetal, durant la tardor es formen els brots que preparen les noves fulles, cauen les velles i les forces vitals retrocedeixen. La fruita madura pot servir d’aliment o podrir-se. Dins d’elles hi ha les noves llavors d’on poden brotar noves vides. La Pasqua ajuda a desenvolupar admiració en l’infant.
- Sant Joan. Sant Joan és una festa que inicia l’estació de l’estiu i indica, amb l’esplendor i la plenitud d’una naturalesa brotada i ben desperta, que els homes, juntament amb la naturalesa, ens acostem al solstici. Aquesta festa tradicional és dedicada al sol, font de llum i de vida, i a l’aigua, element de transformació i fluïdesa. Durant els dies previs a la festa de Sant Joan la llum del sol cada vegada està més present i la terra es troba amb el gest de màxima expiració. Posem garlandes, cantem cançons i fem rotllanes que ens porten al moviment. La taula d’estacions dins de l’aula també es transforma donant protagonisme a l’aigua, a paisatges marítims i a elements significatius que ens acosten a aquest temps d’extraversió amb el nostre entorn: sorra de la platja, petxines, vaixells de paper...

El ritme en els aprenentatges és lent. Recordar/oblidar. “Tot en el seu degut temps”. No hi ha pressa. Fent el paral·lelisme amb la natura, veritat que no podem fer que un fruit maduri per la nostra voluntat? Doncs passa el mateix amb el desenvolupament de l’infant. Aquesta seria la mirada que explicaria perquè no s’ensenya a llegir i a escriure o l’aprenentatge de nocions més lògico-matemàtiques abans de 1r. de primària. La idea és que sense forçar i acompanyant el procés de descoberta dels diferents llenguatges sobretot per mitjà del joc i la vivència, els

aprenentatges quedaran integrats de manera perenne i no es farà malbé l'emoçió d'aprendre i la motivació, ingredients necessaris per a l'aprenentatge (Bueno, 2007) i a l'hora la fruita madurarà de manera adequada en el "seu moment precís". L'observació atenta de cada infant com si de "fruita" es tractés ens ajudarà a veure el què necessita i quan. Aquest és un concepte que es veu present en el dia a dia de manera reiterada; també algun dels nois en l'entrevista posa de manifest aquest ritme.

Diu en Guillem [EN] que a la Font no es cansava: "*Començaves bé el dia i després de la part rítmica, escriure al quadern, sortir al pati, el treball manual i el moviment, continuaves bé*"; també ho corrobora l'Arnau [EN] quan creu que "*l'Institut cansa molt perquè si les coses les vius, les entens més bé. A l'Institut han de posar més coses a la pràctica, no estar tot el dia escrivint*". L'Aina afegeix: "*Necessites sortir a fora que se't buidi la ment*".

La taula de les estacions marca el ritme estacional amb la decoració adequada de cada moment. Com deia Steiner (GA 293) el mestre ha de tenir una visió adequada de les lleis de l'univers. Els canvis d'estació queden reflectits en el racó de la taula, elements que representen l'atardor, l'hivern, la primavera i l'estiu. L'alternança de les activitats d'expansió (joc lliure i cançons...) i les de concentració (contes, esmorzar comunitari, activitats manuals...) permeten al nen una respiració que l'ajuda a millorar la seva pròpia.

És interessant l'aportació que fa una mestra en relació al ritme i la respiració. Diu així: "*L'Educació comença per un mateix, que és una tasca que dura tota la vida. Pels dies que un flaqueja, diria als mestres que respirin [...] que es connectin amb el seu centre i quan l'hagin recuperat, que entrin amb tot el seu ésser en aquesta aventura sorprenent*" [CM]. "*Un mestre, una mestra ha de saber respirar bé. Si respira massa accelerat això té conseqüències. Els nens/es han d'aprendre els límits de l'espai i del temps. El ritme serien els límits ordenats del temps, i aquest temps comença amb la respiració. Dormir i estar despert, oblidar i recordar, els ritmes diaris, els ritmes setmanals i els ritmes de l'any*" [CM].

El ritme respiratori i la respiració tenen presència en el disseny de les activitats d'ensenyament/aprenentatge que es programen per períodes; també dins la mateixa programació diària amb especial cura per l'hora de l'esmorzar, del moment d'activitat enfora, d'activitat en- dins, contracció-expansió. Afavorir, en definitiva, una respiració saludable.

#### **D. De les vivències al pensament.**

Els continguts arriben a través de les vivències i de les imatges que generen i a continuació s'introdueixen els conceptes a nivell intel·lectual?
--

De Confuci: "M'ho van explicar i ho vaig oblidar; ho vaig veure i ho vaig entendre; ho vaig fer i ho vaig aprendre." Aquesta màxima de Confuci sembla com si fos el leitmotiv de l'Escola waldorf. Ja des d'Educació infantil es prioritza el joc, la imaginació viva, el treball creatiu. Un aprenentatge viu a través del qual es van forjant les imatges. El fer, el construir amb les mans,

El pensament, segons Steiner (GA 293 ), és viu. Si el que aprens ho aprens com un joc, aporta una vivensa extraordinària i el resultat no és una construcció de paraules buides edificades per altres. És difícil explicar les cares de sorpresa dels infants davant un nou aprenentatge que es feia des de la vivència, el fet de voler participar, el fet de voler estar inclòs. Després de viure-ho amb sentit i de manera significativa queden unes imatges interiors que són com unes fotografies, a partir de les quals apareix el concepte i la paraula.

La Claudia, la mestra tutora dels infants observats, explica: *“La vivència a través d’una fulla d’una imatge, no és el mateix que l’experiència directa. Anar a veure un molí per veure com es fa la farina no pot ser mai el mateix que visualitzar-ho d’un llibre”*[Ob]. *“El fora és la millor escola, el contacte amb la terra, la relació amb els altres, posar en joc tots els sentits... Veure com el meu jo es troba amb el dels altres i amb l’experiència externa.”*[Ob]. Aquesta mateixa idea la corrobora la Neurociència (Mora, 2013) quan insisteix en la importància de naturalitzar els aprenentatges.

*“Avui us presento la construcció de la meva caseta. El papa m’hi ha ajudat, hem fet els plànols,... les línies, vam retallar....hem agafat les fustetes ”*, explica un dels nens quan se’ls demana sobre la construcció de la seva casa.

*“Hem anat a veure arbres de la contrada que s’utilitzen per fer fustes: el boix, el faig, l’avellaner, l’alzina i el freixe”*, explica la mestra.

*“Quan cal explicar la gramàtica, ho fem també a través d’unes imatges narratives, ...tenim el cavaller blau, el cavaller verd, el cavaller groc i el cavaller vermell....què fa el cavaller vermell sempre està ferit, guarda espais. I el cavaller blau, què és el que fa?*

*Posa l’accent en les coses...i el cavaller groc? L’acompanya sempre....ah, ens falta el cavaller verd també dit adverbí.”* *“Normalment a l’Escola convencional es fa a l’inrevés: conceptes abstractes i paraules que han d’aprendre de memòria i vomitar tal qual en un examen sense entendre res. Això desvitalitza. Quan el camí és a la inversa els nens tenen vitalitat, surten amb les cares alegres, vitals.* [CM]

*El fet d’aprendre des de la bellesa i la vivència com pot ser aprendre les diferents lletres a través dels contes amb imatges i practicar les lletres al pati amb els dits a l’esquena, amb la cera de dits fa que els aprenentatges es vagin consolidant i queden per sempre enregistrats”.* [CM]

*“En el moment que havíem d’estudiar la sípia, vam tenir la sort de rebre la visita de la Júlia, una biòloga marina que ens va explicar coses precioses i molt interessants del mar, i grans aventures que havia viscut en les seves moltes immersions. També vam anar a l’Aquàrium per acabar de completar el coneixement del mar, dels diferents medis aquàtics i de la sèpia”* [INF M]. Així la mestra detalla el treball fet en un dels períodes destinats a Antropologia i Zoologia en un dels informes als pares.

Quan en el període de Geografia local fan una gran descoberta de la ciutat, van a caminar per la ciutat de Vic coneixent la seva història i els seus molts secrets: *“Vam pujar al campanar de*

*la Catedral, vam anar d'excursió a la Creu de Gurb per tenir una àmplia visió de la ciutat de Vic, vam estudiar els rius.”[Ob]*

Quan en Geografia es passa a l'abstracció fent uns plànols, s'insisteix sempre en la vivència interna. *“És important que tingui experiències corporals, que vagi a la muntanya a caminar, a la platja a passejar descalça, a mirar des de la llunyania, a gaudir dels paisatges” [Inf.M]*

*“Li desitjo un bon estiu i que tot el que hem viscut durant el curs dormi profundament per despertar transformat d'aquí a un temps. Molt bon estiu!” [Inf. M].* Així acaba l'informe de la mestra i com es pot veure manté clar en el seu raonament el temps per oblidar i recordar, en definitiva el ritme d'aprenentatge i el fet d'estudiar els temes per mitjà de la vivència. La pacient i atenta observació, a partir de la qual apareixen els principis i idees i conceptes que se'n deriven; plantejaments que s'acosten a les posicions que defensava l'Escola Nova i que després autors com Dewey, Claparède, Ausubel i el mateix Piaget en el seu aforisme “Tot el que s'ensenyava a l'infant, s'impedeix que ho descobreixi” van posar de manifest ; així com el socioconstruccionisme de Papert i les aportacions de la neurociència que ens recorden el camí que han de recórrer els aprenentatges perquè s'assentïn de manera constructiva i íntegra en el nostre cervell. Si es cometen errors o falses idees, aquestes queden gravades i no s'esborraran, d'aquí la importància de construir unes bones bases (Bueno, 2007).

#### **E. Coherència Currículum i Currículum oficial.**

El desplegament del currículum, tal i com es desenvolupa en una escola concreta que segueix el mètode Waldorf, té en compte les directrius establertes pel currículum oficial del Departament d'Educació?
---

S'entén el Currículum com una guia, com un instrument per orientar la pràctica pedagògica, que ha d'orientar el què ensenyar, quan ensenyar, com ensenyar i què i com avaluar. I és clar que el currículum es veu orientat doncs per una sèrie de fonts psicològiques, pedagògiques i sociològiques que l'inspiren. Sabem que el Currículum oficial està delimitat a grans trets pel que anomenem enfocaments cognoscitius en sentit ampli (Coll, 1986).

Tots aquests enfocaments cognoscitius/ socioconstructivistes parteixen d'una idea central i és la que perquè un aprenentatge sigui significatiu, es necessita que l'alumne sigui “actiu” en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge per aconseguir un dels objectius més ambiciosos de l'educació que és el “d'aprendre a aprendre” i que el paper del mestre és el de crear zones de desenvolupament proper per afavorir dit aprenentatge. Res de diferent, en principi, tant en el Currículum oficial com en el Currículum Waldorf.

Tant el Currículum Waldorf com l'oficial no presenten diferències pel que fa a les intencions d'adquirir coneixements necessaris i habilitats clau per a la societat contemporània. S'insisteix també en el fet que s'ha de tenir en compte el nivell de desenvolupament de cada infant, és

a dir la seva etapa evolutiva, des de la intel·ligència sensoriomotriu a infantil, fins a l'etapa de les operacions formals a l'adolescència; però probablement el Currículum Waldorf posa més èmfasi en què és el que més ressona a l'infant en cada edat, quins interessos manifesta en relació al seu desenvolupament global. També la consideració dels septennis com una base dels canvis globals en el desenvolupament dels infants com si d'una planta es tractés.

La relació amb l'etapa evolutiva que contempla el currículum Waldorf es posa de manifest en aquest exemple d'informe de la mestra de quart curs: *A quart i cinquè curs, quan els alumnes tenen entre deu i onze anys, arribem al punt mig dels anys de mestre de classe. La transició des de la primera infantesa es va acomplint al llarg de quart, el pas cap a la pubertat encara no ha començat. "És el cor de la infància", el punt mig del segon septenni de vida. Superada l'etapa del Rubicó i el seu estat d'incertesa al llarg de quart, l'infant mostra confiança en el seu nou estat, que s'expressa en una qualitat de vigor i entusiasme per mirar cap al món i aprendre sobre ell. La finalitat d'aquesta etapa és primer i sobretot canalitzar positivament la poderosa energia que els nens de deu anys porten a l'aula. Els alumnes necessiten ser desafiat i posats a prova en tots els aspectes dels seu treball. Els nens necessiten trobar una nova relació amb la seva feina, amb els seus companys i mestres. El contingut narratiu de les classes vol respondre-hi oferint històries on la multiplicitat de personatges contribueix al conjunt social i on la foscor i el mal es fan més concrets [Inf. M]*

Una de les diferències importants és que el Currículum Waldorf a diferència del Currículum oficial insisteix en el fet que la tasca de l'educació és enfortir el "jo", el nucli espiritual de cada nen/a individual. Explica Rawson (2000) que és estrany que no es faci evident la filosofia de l'educació que hi ha al darrere de qualsevol plantejament curricular, *"algun tipus de comprensió de la naturalesa de l'ésser humà que sostingui, justifiqui i expliqui els passos que s'han de fer. L'educació sense teoria és com navegar amb un mapa, però sense brúixola"* (Rawson, 2000 pàg.7). Darrere del currículum Waldorf, hi trobem la manera de concebre l'ésser humà de Steiner (1861-1925) i un aspecte important per Steiner és el desenvolupament espiritual de l'individu.

Pel Currículum oficial, l'objectiu de l'educació és "la formació de ciutadans competents, lliures, crítics, autònoms, solidaris i responsables. L'educació en el compromís individual en l'entorn social, cultural i natural afavoreix l'arrelament a la comunitat i contribueix a la construcció d'estils de vida més lliures, justos i saludables".(pàg. 7)

El currículum oficial s'organitza en àmbits:

- a) Àmbit lingüístic
  - . Àrea de llengua catalana i castellana
  - . Àrea de llengua estrangera
- b) Àmbit matemàtic
  - . Àrea de matemàtiques

- c) Àmbit de coneixement del medi
  - . Àrea de coneixement del medi natural
  - . Àrea de coneixement del medi social
- d) Àmbit artístic
  - . Àrea d'educació artística: visual, plàstica, música i dansa
- e) Àmbit d'educació física
  - . Àrea d'Educació física
- f) Àmbit d'educació en valors
  - . Àrea d'educació en valors socials i cívics o àrea de Religió.

La distribució horària és la següent:

<b>a) Àmbit lingüístic</b>	
Àrea de llengua i literatura catalana Àrea de llengua i literatura castellana	1.050 hores
Àrea de primera llengua estrangera	420 hores
<b>b) Àmbit matemàtic</b>	
Àrea de matemàtiques	840 hores
<b>c) Àmbit de coneixement del medi</b>	
Àrea de coneixement del medi natural Àrea de coneixement del medi social i cultural	630 hores
<b>d) Àmbit artístic</b>	
Àrea d'educació artística: visual, plàstica, música i dansa	525 hores
<b>e) Àmbit d'educació física</b>	
Àrea d'educació física	385 hores
<b>f) Àmbit d'educació en valors</b>	
Valors socials i cívics o religió	315 hores
<b>Lliure disposició</b>	560 hores
<b>Esbarjo</b>	525 hores
<b>TOTAL HORARI LECTIU DE L'ETAPA</b>	<b>5.250 hores</b>

En el Currículum Waldorf (Rawson, 2000), els objectius a desenvolupar s'expressen de la següent manera:

- Promoure el desenvolupament saludable de cada nen/a individual.
- Capacitar els nens/es per a realitzar el seu potencial.
- Ajudar els nens/es a desenvolupar les habilitats que necessiten per contribuir a la societat.

Si comparem els objectius dels dos currículums, ens adonem que persegueixen els mateixos objectius. La diferència rellevant del currículum Waldorf en relació amb el currículum oficial és aquesta mirada de l'ésser humà més profunda i més vinculada amb els ritmes de la naturalesa.(Dahlin, 2017).

Una altra característica que també es diferencia del Currículum oficial és que el Currículum Waldorf està fet de temes i experiències i, sobretot, el lligam interior que hi ha entre les habilitats pràctiques i el desenvolupament cognitiu, l'equilibri entre activitats intel·lectuals, artístiques i del fer, per fomentar un ensenyament holístic.

Pel que fa al Currículum Waldorf, es dona més prioritat a les àrees del moviment i les artístiques i de manualitats (teixir, cosir, treball amb modelat amb fang, pedra i fusta, entre d'altres.). També hi trobem una assignatura que és dibuix de formes que és desconeguda a altres escoles, moviments amb el propi cos que després passen a llapis i ceres amb paper i una assignatura també desconeguda que és l'Eurítmia, moviment i música junts. També l'espai dins l'horari de classe a les narracions, l'espai per la mitologia nòrdica, bíblica. Cal tenir en compte que el Currículum Waldorf és un currículum viu, dinàmic, que es va adaptant en funció del grup. Veiem a continuació un horari setmanal estàndard:

	hores setmanals
Classe principal	10
Classe especialista llengua estrangera	2
Mitologia	2
Música	2
Moviment	2
Eurítmia	2
Manualitats	2
Horticultura	2

Un altre aspecte fonamental del Currículum Waldorf és l'autoactivitat del mestre. El Currículum oficial presenta la tasca educativa com alguna cosa que s'ha de complir.

És obligat, diuen els mestres, ho hem de fer. Sempre és de dalt a baix. Pel currículum Waldorf, l'autoeducació del mestre i la qualitat de les seves experiències i de com les ha digerit i fet conscients, són la base de la seva autoritat. *“Aquí els mestres prenem molta consciència que ens hem de treballar constantment i la consideració molt important que el mestre és un artista”*. [CM] . Es donarà molta rellevància a les decisions que pren el mestre/a que dependrà de l'observació atenta i de la intuïció del grup-classe que té davant i que en funció d'aquest coneixement prendrà les decisions que consideri oportunes. Les activitats d'ensenyament-aprenentatge són preferiblement dissenyades de manera viva, artística i intuïtiva (Rawson, 2000).

Pel que fa al com ensenyar, la diferència fonamental rau en el fet que el Currículum Waldorf insisteix en la importància del ritme, els períodes pedagògics, la vivència abans de la conceptualització, per citar alguns aspectes a grans trets. També es posa en valor l'educació artística i l'estètica, el fet de no incentivar la precocitat intel·lectual en els aprenentatges i la cura pel treball de les manualitats en els diferents àmbits.

En relació amb l'avaluació, el Currículum oficial basa l'avaluació en una avaluació inicial, formativa i sumativa. S'insisteix a avaluar per competències. L'avaluació formativa juga un paper central també en l'aproximació Waldorf-Steiner. Hi ha observacions permanents fetes pel mestre i els registres formals segons informes anuals, en els qual es fa un estudi en profunditat de cada infant en l'assoliment dels aprenentatges i una descripció del nen/a en el seu conjunt. No hi ha notes ni tampoc es contempla la repetició de curs.

Exemple de les eines d'avaluació utilitzades a l'Escola la Font pel 2n Cicle d'Ed. Infantil:

*Així, les nostres eines principals d'avaluació són:*

- El diari i la retrospectiva diària del mestre. De la mateixa manera com la programació permet pensar i elaborar les activitats abans de realitzar-les, en el diari es realitza la retrospectiva del que s'ha fet, com s'ha fet i el que cal modificar. A més s'anoten les observacions sobre els infants: llenguatge, motricitat, relacions socials...*
- Les reunions de mestres. Si amb el diari és el mestre qui observa i avalua el que s'ha realitzat, en les reunions dels mestres s'intercanvien experiències i es valoren les activitats realitzades pel conjunt dels grups-classe.*
- El treball d'observació individual. Tot l'equip docent de l'escola fa un treball d'observació objectiva d'un infant en tots els seus aspectes (físic, psíquic-emocional, cognitiu) especialment en moments on l'infant pugui presentar dificultats en el seu desenvolupament harmònic i integral. Aquest procés d'observació ens dona encara una informació més detallada de l'infant, i ens ajuda a fer una intervenció educativa adequada al moment evolutiu i les necessitats recollides del procés d'observació de l'infant.*

*La finalitat de l'avaluació no és pronunciar-se sobre el grau d'èxit o fracàs de l'infant, sinó valorar els aspectes que es puguin millorar del procés i les dificultats que hagin sorgit. L'avaluació es realitzarà a l'inici de curs, portant així a terme una avaluació inicial, es continuarà al llarg del*

*curs amb l'avaluació processal, i en finalitzar el curs es durà a terme l'avaluació final. La informació necessària per dur a terme l'avaluació s'obté abans de l'inici del curs escolar, a través del qüestionari realitzat pel mestre/a a la família, complementat amb una entrevista i coneixement previ de l'infant. Aquesta avaluació inicial és complementada per l'observació rigorosa i sistemàtica en els primers dies, per afavorir la correcta familiarització de l'infant a l'aula i es contínuarà al llarg del curs. L'avaluació processal es durà a terme a través d'observar les habilitats i necessitats que presenten els infants durant el joc simbòlic, les activitats d'expressió artística, esmorçant, en el joc lliure desenvolupat al jardí, durant l'estona del conte...*

*En referència a aquest últim punt, considerem imprescindible l'autoeducació, així com l'autoobservació del mestre/a com a renovació pedagògica continuada. Per dur a terme l'avaluació de la pròpia pràctica educativa del mestre/a cal, en l'observació de les diferents activitats, una reflexió profunda de com els infants porten a terme els processos, elaborant així una sèrie d'estratègies que ens permeti valorar els possibles canvis o modificacions per a les pròximes ocasions. (PEC, La FONT, pàg.42)*

Es pot concloure que aquesta escola en concret té en compte les directrius establertes pel Departament d'Educació. Els matisos diferencials es deuen bàsicament a la filosofia de l'educació que hi ha al darrere com ja hem comentat anteriorment.

## **F. Resultats de les proves de les competències bàsiques.**

En relació amb les competències bàsiques establertes pel currículum d'ensenyament primari, quins resultats obtenen els nens i les nenes que han seguit la Pedagogia Waldorf?

Pel que fa a les competències bàsiques que s'han d'adquirir en finalitzar l'educació obligatòria, concretament a 6è curs, el Departament d'Educació fa una prova a tots els estudiants del país per veure si s'assoleixen els nivells desitjables en aquestes capacitats; en la prova només es mesuren la competència matemàtica i la comunicativa o lingüística. Les Competències globals marcades pel Departament d'Educació són les següents:

1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual.- *“És la capacitat d'expressar, interpretar i comunicar conceptes, pensaments, fets i opinions, oralment i per escrit, fent servir diferents suports i formats (escrit, audiovisual, gràfic...) atenent la diversitat de llengües, per interactuar lingüísticament de manera adequada i creativa en diferents contextos socials i culturals.”*

Aquesta competència es troba clarament desenvolupada a l'Escola Waldorf. S'aprenen quatre llengües: la catalana, la castellana, l'anglesa i l'alemany. El tema és com s'aprenen

les llengües i es pretén que sigui d'una manera viva, per això els primers anys s'imita amb cançons, és llenguatge oral, després ja vindrà l'escrit. Es fomenta l'aprenentatge de la llengua pel moviment i l'activitat. Al llarg de tota l'escolarització es reciten versos que en forma de ritual van agafant cos. També les narracions llegides pel mestre és un continu en el desenvolupament de la capacitat narrativa i d'escolta, es vol fomentar l'autoconfiança. L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és un procés lent que amb especial atenció s'inicia a 1r curs de primària, no abans. No es vol fomentar la unilateralitat del desenvolupament del cervell que comporta l'aprenentatge precoç de la lectura (Steiner, GA 294). No hi ha pressa, es vol que s'assenti de manera integrada cada pas que es fa.

2. Competència matemàtica.- *“És la capacitat per formular, emprar i interpretar les matemàtiques en diferents contextos. Inclou el raonament matemàtic, la resolució de problemes i la utilització de conceptes, procediments, dades i eines matemàtiques per descriure, explicar i predir fenòmens. Permet reconèixer el paper de les matemàtiques en el món actual i emetre judicis i prendre decisions ben fonamentades pròpies de ciutadans constructius, compromesos i reflexius.”*

La competència matemàtica sempre treballada des de l'Escola Waldorf s'aconsegueix en la mesura que els coneixements, les habilitats i actituds matemàtiques s'apliquen a una àmplia varietat de situacions de la vida real que ajuden a transferir la necessitat d'aquesta competència per a la vida real, també l'aprenentatge de les figures geomètriques. El dibuix de formes és rellevant en l'aprenentatge de les figures geomètriques a l'Escola Waldorf.

3. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.- *“És la mobilització de sabers que han de permetre a l'alumnat comprendre les relacions que s'estableixen entre lessocietats i el seu entorn i fer un ús responsable dels recursos naturals, tenir cura del medi ambient, fer un consum racional i responsable i protegir la salut. Inclou també el desenvolupament i l'aplicació del pensament científicotècnic per interpretar la informació, predir i prendre decisions.”*

L'Escola Waldorf prioritza un desenvolupament sostenible i ecològic tant pel que fa referència a la pròpia salut, com a conceptes relacionats amb l'activitat productiva. Incorpora també l'aplicació de nocions, conceptes científics i teories científiques, així també com l'experimentació i les sortides a l'exterior que fomenten aquesta interacció amb el medi, des de l'excursió al bosc del jardí d'infants, com a les sortides a museus de la ciutat, visites a rius, granges ecològiques etc.

4. Competència artística i cultural.- *“És el coneixement, la comprensió i la valoració crítica de diferents manifestacions culturals i artístiques, tradicionals o no, que s'utilitzen com a font d'enriquiment i gaudi. També inclou la capacitat de crear produccions artístiques pròpies o expressar experiències i emocions a través de diferents mitjans artístics.”*

L'Escola Waldorf entén que educar és un art i que tota la pràctica educativa s'ha de desenvolupar d'una manera artística; per tant és una competència que es desenvolupa a través dels enfocaments metodològics i la pràctica quotidiana i no cal dir que activa tots els processos creatius que es manifesten per mitjà de la pintura, el dibuix, l'aquarel·la, el dibuix de formes, les manualitats, fer ganxet, el treball amb el fang, la pedra, la fusta, etc. També la literatura és fomentada i totes les arts escèniques; la música hi és del tot present, cançons, ritmes... Els estudiants Waldorf toquen un instrument com a mínim i dominen el llenguatge musical.

5. Competència digital.- *“És l'adquisició d'habilitats imprescindibles per interactuar amb normalitat en la societat digital en què es viu. Inclou destreses referides a instruments i aplicacions digitals; al tractament de la informació i organització dels entorns digitals de treball i d'aprenentatge; a la comunicació interpersonal i a la col·laboració en entorns digitals; i als hàbits, civisme i identitat digital.”*

Aquesta competència és treballada com a eina que s'utilitza per a la cerca, captació, selecció, registre i processament de la informació.

6. Competència social i ciutadana.- *“És la capacitat per comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic que es basa en els valors i pràctiques democràtiques i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi i sentit crític, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics.”*

Els valors que es traspassen són d'agraïment, d'admiració, de respecte per la diversitat cultural, de resolució de conflictes no a través del càstig, ni la humiliació sinó reflexionant sobre les conseqüències de les pròpies accions. Si es llegeix el projecte educatiu de l'Escola la Font es pot veure com s'afronta la resolució dels problemes, també la implicació a les festes que la comunitat celebra junt amb les famílies, són moments decisius per aquest compromís ciutadà i cívic.

7. Competència d'aprendre a aprendre.- *“És la capacitat d'emprendre, organitzar i conduir un aprenentatge individualment o en grup, en funció dels objectius i necessitats, així com dominar els diferents mètodes i estratègies d'aprenentatges.”*

A l'Escola Waldorf es fomenta el treball autònom i també cooperatiu. Es fa un treball reflexiu de les pròpies capacitats que redunda en el gust per aprendre. En moltes ocasions com ja he anat citant al llarg del treball, hi havia cites en el meu diari personal en relació amb les ganes d'aprendre que s'observaven en els infants. Com que no s'utilitza la por ni l'ambició competitiva, s'afavoreixen les dinàmiques d'aprendre de manera intrínseca.

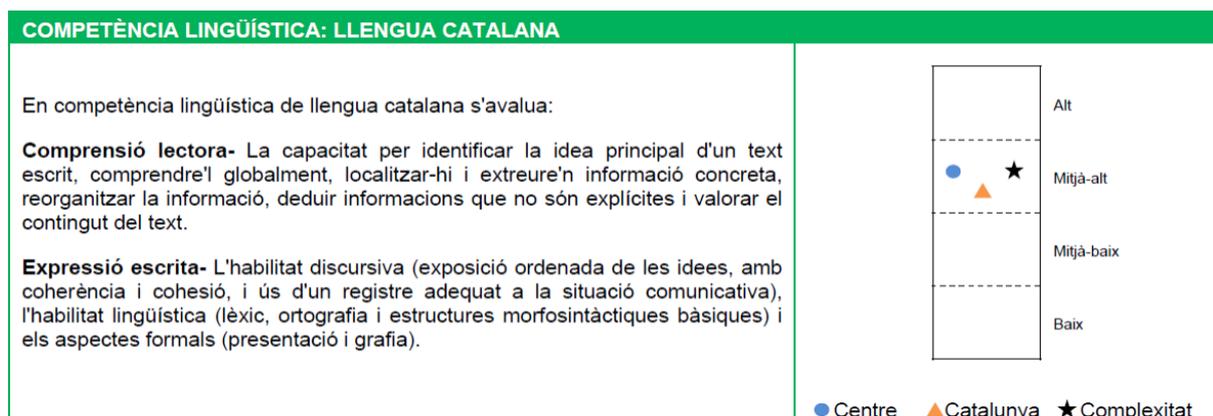
8. Competència d'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria.- *“És l'adquisició de la consciència i l'aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades, com la*

*responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, d'imaginar projectes i de convertir les idees en les accions, d'aprendre de les errades, d'assumir riscos i de treballar en equip.”*

S'incentiva l'originalitat i la creativitat de cadascú i el respecte a aquesta autonomia personal. Es potencien les decisions personals i la coherència amb el que cadascú aporta en el sidel grup. Es fa especial èmfasi a tenir cura de les coses, en la bellesa del propi quadern que és únic i intransferible, el valor del propi treball personal, fet amb cura i sentit estètic. La perseverança es veu molt reforçada en el treball de la voluntat que s'exercita per mitjà del treball artístic, que requereix constància, perseverança, creativitat, etc.

Per avançar en l'assoliment d'aquestes competències, el Currículum oficial (2015) considera que és fonamental emmarcar el procés en funció d'**aprendre a ser i actuar de manera autònoma** tot treballant l'autoconeixement i l'acceptació de la pròpia identitat, la regulació de les emocions i el desenvolupament del pensament crític; també **aprendre a pensar i comunicar** utilitzant diferents tipus de llenguatges (verbal, visual, escrit, corporal, digital...) per comunicar-nos i construir el pensament propi; **aprendre a descobrir i tenir iniciativa** de cara a experimentar, explorar, planificar, cercar alternatives, etc. i finalment **aprendre a conviure i habitar el món** per tal que esdevinguin ciutadans i ciutadanes actives en una societat democràtica i participativa.

Objectius ambiciosos aquests, però en el nostre treball ens interessa posar també de relleu si s'assoleixen les competències mesurades en les proves que dictamina el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. A continuació es poden veure els resultats:



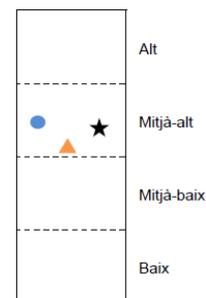
Els nens i nenes de l'Escola "La Font" manifesten en la competència lingüística de la Llengua Catalana un nivell mitjà alt. Fins i tot superior a la mitjana de Catalunya.

### COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA: LLENGUA CASTELLANA

En competència lingüística de llengua castellana s'avalua:

**Comprensió lectora-** La capacitat per identificar la idea principal d'un text escrit, comprendre'l globalment, localitzar-hi i extreure'n informació concreta, reorganitzar la informació, deduir informacions que no són explícites i valorar el contingut del text.

**Expressió escrita-** L'habilitat discursiva (exposició ordenada de les idees, amb coherència i cohesió, i ús d'un registre adequat a la situació comunicativa), l'habilitat lingüística (lèxic, ortografia i estructures morfosintàctiques bàsiques) i els aspectes formals (presentació i grafia).



● Centre ▲ Catalunya ★ Complexitat

En l'apartat de competències en Llengua Castellana, s'observa un nivell mitjà alt, per sobre de la mitjana de Catalunya.

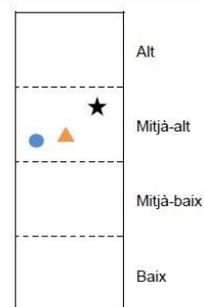
### COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA: LLENGUA ANGLESA

En competència lingüística de llengua anglesa s'avalua:

**Comprensió oral-** La capacitat per identificar la idea principal d'un text oral, localitzar-hi i extreure'n informació concreta i deduir-ne i extreure'n informacions no explícites.

**Comprensió lectora-** La capacitat per identificar la idea principal d'un text escrit, localitzar-hi i extreure'n informació concreta i deduir-ne i extreure'n informacions no explícites.

**Expressió escrita-** L'habilitat discursiva (coherència i cohesió) i l'habilitat lingüística (lèxic, ortografia i estructures morfosintàctiques de nivell molt bàsic), seguint un model pautat i contextualitzat.



● Centre ▲ Catalunya ★ Complexitat

Pel que fa a la competència lingüística en Llengua Anglesa, es pot veure que el Centre té un nivell mitjà alt i una mica per sota de la mitjana de Catalunya.

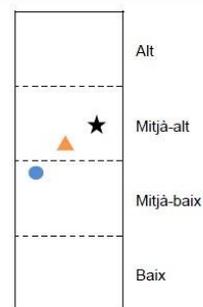
### COMPETÈNCIA MATEMÀTICA

En competència matemàtica s'avalua:

**Numeració i càlcul-** L'ús de tècniques bàsiques per operar amb nombres, la comprensió de l'enunciat de problemes directes i el raonament de resultats obtinguts.

**Espai, mesura i representació gràfica de dades-** La lectura i càlcul de mesures de longitud i superfícies, el reconeixement d'elements geomètrics en figures i espais físics, l'ús de gràfics per determinar dades i el disseny de gràfics estadístics a partir de dades.

**Relacions i canvi-** La comprensió de regularitats en sèries de nombres i/o figures, ús de patrons d'equivalència en problemes quotidians i resolució de problemes que impliquen reflexió.



● Centre ▲ Catalunya ★ Complexitat

A l'àrea de Matemàtica, es constata un nivell mitjà baix, però no molt lluny de la Mitjana de Catalunya.

Podem afirmar, per tant, que en relació amb les competències bàsiques establertes pel Currículum d'ensenyament primari, els resultats que obtenen els nens/nena objectes de

de persistir. A continuació, ressaltó un seguit de frases extretes de les entrevistes realitzades amb els nois/noia:

*“Els mestres a l’Escola Waldorf estaven per tu, no et deixaven fins que ho entenies. També érem pocs nens”.* [EN]

*“La salutació de cada matí, et feia sentir que t’estimaven, que estaven per tu i es preocupaven.”*[EN]

Queda clar amb aquests exemples que disposen d’un grau d’autoconsciència, entenent aquesta com a consciència de les pròpies habilitats i limitacions, i que hem de suposar com a resultat d’un procés d’aprenentatge integral i holístic. Hi ha elements que contemplan la Pedagogia Waldorf que, com ja sabem i ens ha detallat la neurociència, ajuden al desenvolupament de l’autoconsciència (Bueno, 2017); a continuació detallo *en cursiva* exemples de la Pedagogia Waldorf que il·lustren les següents afirmacions:

- L’escolta atenta i concentrada en les narracions. Quan s’escolta bona literatura s’activa l’empatia i altres capacitats. *“La Claudia ha demanat on passàvem de la història d’ahir i han contestat amb exactitud”.* [Ob]
- El treball de concentració artística amb les mans fomenta el compromís i la perseverança, la reflexió, la visualització, la resiliència, etc. *Treballar l’hort, fer ganxet, cosir, construir maquetes, fer fang, dibuix amb ceres, aquarel·les, construcció d’un forn...són activitats, entre d’altres, que hem vist fer i realitzar amb molta cura i dedicació.*
- El foment de les arts escèniques activa l’empatia, les relacions socials, l’autoafirmació, etc. *Teatre, percussió corporal, cançons rimades, poemes, etc., serien alguns exemples d’activitats artístiques.*
- El benefici del moviment millora la plasticitat sinàptica com ja s’ha explicat anteriorment. *Moviment al pati, Eurítmia, moviments rítmics amb el cos i d’equilibri dins l’aula.*
- La Música, el fet d’aprendre a tocar un instrument, fa que s’activin de forma simultània àrees sensorials i motrius, a més de bona atenció i memòria. *Domini d’un instrument i domini del llenguatge musical.*
- La creativitat en el joc ajuda a conservar un cervell plàstic i flexible. *Joc en la primera part de la classe principal i en molts altres moments del dia.*
- El contacte directe amb materials nobles activa el desenvolupament de tots els sentits: *Ceres, fusta, fang, llanes, cotó, pintures ecològiques, menjar saludable.*

I també deixo constància d’algunes reflexions dels nois/a investigats que ens han deixat com a regal en les entrevistes realitzades:

*“Crec que tinc més capacitat de filtre que els altres; els altres s’ho creuen tot”. “Tinc molt clar el que no vull fer, i sí alguna feina de contacte amb la natura”.*

*“M’agradaria molt una feina relacionada amb les habilitats artístiques. Potser relacions públiques”.*

*“De la Waldorf m’emporto moltes coses”.*

*“L’Escola Waldorf ensenyava valors, ensenyava a respectar la gent”.*

*“La mestra em va fer entendre la lògica de les coses, sinó no poden ser veritat”.*

Una herència Waldorf que destaca una de les mares en les entrevistes realitzades és la de la *“polidesa en els treballs”* i *“l’ordre en fer les coses”*.(EF)

D’una de les entrevistes realitzades a un professor de secundària es recull aquesta informació:

*Es poden observar els trets característics fruit d’una educació singular més basada en el seu propi ritme i interès natural, el que fa que destaquin cada un d’ells una mica per sobre de la mitjana pel que fa a les competències bàsiques que tenen, tot i tenint en compte les característiques personals; a nivell estudiantil es pot observar alguna diferència per la competència lingüística sobretot matemàtica en algun dels casos. Tanmateix com a valors humans podríem destacar la voluntat de servei per sobre de la mitjana dels seus companys i es nota una peculiaritat positiva de tenir valors de treball, de cooperació i de generositat.*

Parafrasejant les paraules de la Directora de l’institut de dos dels nens : *“ en general, crec que són bons nois, no busquen problemes. Els agrada la tranquil·litat. Afables en relació amb l’adult. Els valors que porten són, per aquest ordre: humanitat, creativitat i ganes d’aprendre.”*

## **I. Adaptació a Secundària.**

Els nens i les nenes que han seguit l’escolarització Waldorf s’adapten bé a un Institut convencional?

Pel que es desprèn de les entrevistes realitzades als nois/noia, als seus pares i a alguns professors/es de l’Institut, l’adaptació a l’ Institut ha estat bona. Potser els nois/a creien que els costaria més l’adaptació del que ha resultat finalment. En un dels casos, el primer trimestre del primer curs va ésser una mica difícil. *“Hi havia més pressió del que estava habituat”*.(EF)

Els professors entrevistats destaquen que l’adaptació ha estat bona. Res fa pensar que venien d’una escolarització diferent. En tots els casos, assoleixen les competències bàsiques de 4t d’ESO com es constata en els resultats de les proves del Departament d’Educació. Algunes de les competències que necessitaran per entrar al món laboral: comprendre el que llegeixen, expressar-se per escrit amb claredat i correcció, tenir un domini bàsic d’una llengua estrangera i resoldre problemes matemàtics, científics i tecnològics semblants als de la vida quotidiana. Fins i tot, en dos dels casos dels cinc analitzats, excel·leixen en la competència tecnològica i matemàtica.

Els nois/a manifesten que a l’Institut no s’hi respira la tranquil·litat de l’Escola Waldorf:

## 8. Reflexions finals i conclusions

“Obaitori” (en grec, *Kairós*, anar al bon ritme): la noció que cada persona té el seu propi ritme i que aquest no es pot forçar. Qui avui ens sembla poca cosa, demà pot fer alguna cosa important. Aquesta és una paraula que ve del Japó i que potser en el nostre llenguatge occidental no tenim però que seria equiparable al concepte “tot al seu degut temps” que contempla la Pedagogia Waldorf. He volgut començar les reflexions finals i les conclusions d’aquesta manera per emfatitzar un dels principis fonamentals d’aquesta Pedagogia, objecte d’estudi d’aquesta tesi. No hi ha necessitat de córrer i córrer (Blakemore, Fritz 2005). Cada cervell té el seu temps de maduració (Bueno, 2017).

Iniciàvem la tesi enunciant el seu títol: *Una aproximació holística a l’educació. Estudi de cas*. Doncs sí, hem demostrat que així és, la Pedagogia Waldorf és una pedagogia global que contempla totes les dimensions de l’ésser humà a desenvolupar i que s’aproxima a la concepció de l’educació que autors de referència (Comenius, Froebel, Pestalozzi, entre d’altres) ja van apostar en el seu temps, i que ara, a començaments del segle XXI, no són coneixements obsolets sinó que, a la llum de la neurociència, esdevenen més actuals que mai. I s’ha fet estudiant un cas concret, d’una escola concreta, “La Font” que es crea a la Comarca d’Osona a través del seguiment de 5 infants que faran el seu recorregut des de 1r. de primària fins a finals de l’etapa secundària.

Una de les preguntes que es fa la majoria de les persones quan es parla de plantejaments d’escoles alternatives és: *sí, molt bé... però què passarà quan aquests infants vagin a Secundària i s’hagin d’adaptar a un Sistema convencional? Tindran les habilitats necessàries per enfrontar-se a la digitalització del coneixement després d’haver tingut una educació basada en les vivències multisensorials més que en la virtualitat?*

La meua tesi, després d’haver estudiat el recorregut d’aquests infants, deixa clar que sí, que tenen les estratègies per adaptar-se a un sistema diferent i que assoleixen amb èxit les competències necessàries tant de l’escola primària com de l’escola secundària. I probablement disposen d’un petit “Segell Waldorf” que els hi dóna unes eines per conviure en societat i respecte per la seva llibertat individual. Com s’explicaria, si no, que l’Albert als seus 16 anys diu clarament que no vol ser entrevistat o l’Aina manifesta una seguretat extraordinària quan diu: *“si necessites res més em truques* (quan com a investigadora els demanava informació)”. Interessant també l’esperit crític de l’Arnau davant d’un cert dogmatisme religiós: *“veig que els nens s’ho creuen tot el que els hi diuen, jo tinc més filtre”* referint-se no a l’Escola Waldorf sinó a l’Institut concertat de Secundària o en Guillem quan té clar que *“les mates se li donen molt bé”,* o en Pau *“res de lletres -diu- a mi, lo tecnològic”*.

Que la Pedagogia Waldorf continua essent una gran desconeguda pel públic en general i també acadèmic és un fet evident. El cas és que, ni en el compendi de clàssics descrits en el *“Legado pedagógico del segle XX para el siglo XXI (2001)”*, s’introdueix com a “clàssic” la

Pedagogia Waldorf, ni tan sols es contempla. Després de l'expansió d'aquest tipus d'escoles i el reconeixement d'una part de la població, sobretot a l'Europa central i del nord, caldria considerar-la com una de les pedagogies "clàssiques" del segle XX.

En cas que la hi considerem, ens demanarà la distància suficient com per poder valorar-la, o potser aprofitar-la per aprendre a educar millor i seguir generant més coneixement pedagògic. La tesi aporta unes reflexions en aquest sentit i, ensenya que a la llum dels aspectes descoberts per la neurociència, molts coincideixen en la teoria aportada per Rudolf Steiner. És interessant veure que una filosofia que contempla en si l'element espiritual, no tangible, s'avingui a coincidir en algunes de les últimes descobertes científiques; una pedagogia basada en aprendre a través d'estimar ens recorda la importància de l'emoció d'aprendre. Queda desterrada l'educació per mitjà de la por i del càstig (Mora, 2013), l'equilibri entre pensar, sentir i fer com a desenvolupament de les múltiples intel·ligències (Gardner, 1983), l'aprenentatge per períodes pedagògics entenent el cervell de manera més holística i global (Carballo, 2019) o el fet de "naturalitzar" el pati, i les aportacions de la teoria de la ment que van fer Premack i Woodruff l'any 1978 (Gomila, 2002) que ens ajudarien a explicar aquells elements subtils que captem dels altres i de nosaltres mateixos, els quals es mouen en el terreny de les intencions, creences, desitjos, empatia, i que de manera exhaustiva ha defensat la teoria d'Steiner.

Els desenvolupaments curriculars prenen, en aquest moment, com a punt de referència les competències clau per a l'aprenentatge permanent aprovades per la Comissió Europea. Aquestes competències es defineixen com: "Combinació de coneixements, capacitats i actituds adequades al context" (2017). Les competències clau són aquelles que totes les persones necessiten per a la realització i desenvolupament personals, així com per a la ciutadania activa, la inclusió social i l'ocupació i són compartides per quasi tots els enfocaments pedagògics, però n'hi ha que afegeixen i accentuen algunes més que altres.

Més enllà de les alfabetitzacions tradicionals -l'alfabetització de la cultura lletrada i la cultura matemàtica, i un alt nivell d'abstracció-, es posa de relleu la importància de l'alfabetització científica, de la cultura econòmica, de la cultura visual, de la cultura de la informació, de la multiculturalitat, de la globalització (Coll, 2013) i també cal posar de manifest l'alfabetització emocional i existencial (la capacitat per agafar distància de la realitat, sentir-se part d'un tot, meravellar-se davant la realitat, preguntar-se pel sentit de l'existència) i l'alfabetització artística i la importància del treball manual. I aquestes últimes (existencial, emocional, artística i manual) són aportacions rellevants de la Pedagogia Waldorf, des de 1919. Ens recorden de nou la trilogia del cap, cor, mans defensada per autors com Comenius, Froebel i Pestalozzi.

Durant la primera infantesa, amb la recerca de les novetats i la pedagogia a través del joc, l'infant troba tants estímuls per si mateix, que no vol ser ensenyat. Tot li crida l'atenció i per tot està interessat/interessada. Un ritme adequat i un entorn càlid ajudaran a satisfer les necessitats emocionals que seran la base del seu desenvolupament posterior.

De 4 a 11 anys els infants descobreixen l'emoció d'aprendre i, junt amb el desenvolupament cognitiu i el control emocional els portaran al descobriment del món extern amb l'ajut d'un adult que el fa de mirall en el seu camí cap a la maduresa. Aquestes són idees reforçades pel coneixement científic que tenim i que ve podrien ser extrems d'un llibre d' Steiner.

La Pedagogia Waldorf fa màxima d'una de les grans descobertes de la neurociència a les acaballes del segle XX, considera que les persones educadores tenen el valor i la responsabilitat de ser exemple envers els seus alumnes. Aquest fet es veu reforçat per l'estudi de les neurones mirall (Bueno, 2020) que s'activen davant les conductes dels altres. Sosté l'autoeducació, el treball d'interiorització i la reflexió metacognitiva i de pensament crític com a qualitats inherents al treball de mestre. Aquests elements són necessaris per afavorir l'autoconsciència, que és la base de la llibertat personal, perquè possibilita el fet de prendre decisions, ser resilient i tenir capacitat de transformació i aprenentatge al llarg de la vida. Com diu una mestra Waldorf: *"Aquí tenim la màxima d'estar oberts al nostre creixement com a persones"*. [CM]

Vivim en una societat basada en el concepte que s'aprèn gràcies a l'esforç, però una cultura de l'esforç "mal entesa" que ens porta a una sobrecàrrega i que ens fa viure l'aprenentatge des de l'estrès i no des del gaudi. Per aquest motiu, és ben coneguda l'apagada emocional (Bueno, 2007) de molts dels nostres estudiants. La Pedagogia Waldorf ja ha insistit des dels seus inicis, que aprendre a respirar i afavorir el ritme de manera repetitiva, amb regularitat i amb repòs, ens ajuda a la solidificació dels continguts. I sobretot aprendre gaudint, amb interès, entenent la significació dels aprenentatges que fan que la nostra atenció es centri en allò quan hi veiem un sentit. És molt difícil que, quan es viu una experiència, ja sigui construir un forn, fer un estoig, fer-se un jersei, plantar un arbre, etc., experiències vives que et porten a fer-te preguntes i incentiven les connexions neurològiques, no portin a gaudir de l'aprenentatge. És per aquesta raó que l'educació Waldorf és una educació viva, que manté la sorpresa i la inquietud. La capacitat d'executar, de decidir, activa el desenvolupament de la voluntat i aquesta es construeix sobretot amb el foment d'una educació artística.

El reconeixement de la pròpia individualitat com a éssers únics que som és una altra de les característiques de l'educació Waldorf. I aquesta educació de la pròpia dignitat està contemplada a la seva pràctica quotidiana. Ser conscient de la pròpia identitat porta a la seguretat personal i a la capacitat de transformació amb mentalitat creixent. Aquests processos s'aprenen en la infantesa i formen la base de la plasticitat al llarg de la vida.

Al filó de les reflexions precedents, ens podríem preguntar: és la Pedagogia Waldorf, una Pedagogia de futur? Què es pot aprendre d'una Pedagogia holística i què pot aportar a la Pedagogia convencional?

Intentaré respondre aquestes preguntes amb les conclusions següents i començaré per la segona pregunta, la que fa referència a què es pot aprendre d'una pedagogia holística i què pot aportar a la Pedagogia convencional.

En primer lloc, pot aportar la connexió amb la dimensió espiritual de cada ésser humà. Cada persona és una llavor i el camí de l'educació ha d'ajudar a florir en la seva individualitat i trobar el seu propòsit de vida. Una pols d'estrella en l'univers en que l'educació permeti connectar amb la nostra pròpia essència. També el camí de l'autoconeixement com a base per la connexió amb el propi "self" i cultivar qualitats com la compassió, la gratitud, l'admiració, la consciència, etc. Virtuts que contempla la pedagogia Waldorf.

En segon lloc, l'equilibri entre la dimensió corporal, anímica i del pensament. Donar el valor que té el moviment com a base de la intel·ligència, com deia J. Piaget (1932) i les emocions com a motor del nostre comportament com afirmava H. Wallon (1940). Aprendre a gestionar, conèixer el nostre món emocional fruit de les vivències, del que s'ha experimentat més del que t'han dit o han ensenyat. Segurament la unilateralitat de la nostra educació amb el seu excés de intel·lectualisme, sense les vivències de base que activen la imaginació i a la creativitat és un dels aspectes que podríem tenir en compte per reconsiderar.

En tercer lloc, el valor de la dimensió artística: el valor de l'art tant com a exercici per a la nostra voluntat com per aprendre hàbits que enforteixen el nostre caràcter i per desenvolupar els múltiples llenguatges, des del musical, plàstic, visual ... que ens permeten comunicar-nos de moltes maneres obrint la nostra sensibilitat i l'aprenentatge a l'art de la vida i ens doten del bon ritme que és ingredient necessari per la nostra salut anímica i integral.

Com a quart lloc, donar valor al ritme. De la mateixa manera que a la natura els fenòmens es manifesten cíclicament, les persones tenim un temps per fer, un temps per reposar, per digerir i no fer res, per anar cap enfora o cap endins; cal tenir en compte els ritmes diaris que vitalitzen. Les tres "erres": Ritme, Regularitat i Repòs. Com es poden utilitzar els continguts de l'ensenyament per enfortir i ajudar a l'evolució del cos i l'ànima és la pregunta que es fa la Pedagogia Waldorf i facilitar el saber de tal manera que enforteixi el cos en lloc de debilitar-lo. Com fer -ho per no estar cansat i tenir entusiasme, ja que la fatiga és gairebé sempre una falta d'interès.

En cinquè lloc, una Pedagogia basada en un coneixement fort de la psicologia infantil. Si s'aprèn per imitació, si el pensament en imatges és el més actiu en la primària i després el pensament conceptual en l'etapa de la secundària, convé respectar aquest procés de desenvolupament. Conèixer els períodes sensibles, aquells pels quals per naturalesa el nostre cervell està més preparat per rebre determinada estimulació. Sabem que les primeres àrees dels primers anys de vida que maduren són les sensorials i motrius que permeten conèixer l'entorn físic, més tard maduren les àrees d'associació que integren les diferents modalitats sensorials i que possibiliten la funció simbòlica i el llenguatge i finalment, les parts del còrtex pre-frontal, seu de les funcions cognitives més complexes (Carballo, 2019). En paraules d'Steiner primer caminar, després parlar i per últim pensar. La primera etapa de la vida la de fer, després la de sentir i per últim pensar.

Com a sisè punt, enfortir els vincles. Potenciar una escola resilient que vincula a les persones, que afavoreix trobar el sentiment de pertinença -com va descriure Maslow (1943) en la seva jerarquia de necessitats-; que coneix bé l'entorn família, que el visita. Només si t'has posat les sabates d'un altre i hi has caminat pots entendre "una mica" el seu món. Aquests vincles fan entendre l'Escola com un organisme social en la que els temes es parlen en grup. No hi ha la figura del Director com l'entendem a l'Escola convencional. Sentir-se com una família i sentir-se com a casa fa que sigui un organisme més emocional que permet que cada individu trobi el seu espai en relació als altres. La dimensió social i comunitària basada en els principis de la triformació social: llibertat, igualtat i fraternitat.

En setè lloc, el valor que dona al joc com a font d'aprenentatge natural de l'infant. Aquest fragment del PEC de l'Escola La Font explica amb molta claredat aquest valor del joc:

*La importància del Pati i el contacte amb la natura. Els espais exteriors de l'escola estan pensats per a que els nens i nenes puguin experimentar i enfortir les habilitats físiques i motrius (enfilar-se als arbres, cavar, rodolar, estirar-se, fer equilibris, embrutar-se, esquitxar-se, jugar amb l'aigua i el fang, construir, etc.). Això es veurà reflectit, més endavant, en capacitats emocionals i intel·lectuals ja que el desenvolupament físic saludable i harmònic de les extremitats del cos, afavoreixen al desenvolupament físic del cervell. Per aquests motius, els alumnes han de manipular elements naturals de joc que ofereixen el màxim de possibilitats: fustes, palets, troncs, cordes, pedres, etc. Cada dia sortim al pati. Plogui, nevi, brilli el sol o faci núvol. Els tipus d'activitats que permeten aquests espais, són activitats diverses i inventades pels propis infants. Creiem que així desenvolupen la creativitat i els recursos propis. Així mateix, es troben en situacions molt diverses que els permeten posar-se en diferents rols.(pàg. 15)*

Com a vuitè lloc, aprendre del disseny d'uns espais que facin acollidora la tasca educativa i que defugin el concepte d'espai de "transmissió d'informació". Espais d'aula estèticament pensats, la cura dels colors, les formes arrodonides, els materials nobles, espais per treballar el moviment, espais-taller per a la ceràmica, la fusta, la pedra, aula de música...i podria continuar suggerint altres idees i la que ve a continuació, manllevada de la proposta Summerhilliana (1921), un taller de reparació de bicicletes, etc.

En novè lloc, fomentar uns hàbits saludables en relació a l'alimentació. Basant-se en les seves experiències amb la Pedagogia Waldorf i els seus coneixements pediàtrics, Michaela Glöckler (2007) distingeix diversos factors clau per al desenvolupament saludable, començant amb l'arquitectura dels edificis escolars, passant pel contingut dels plans d'estudi i la seva aplicació metòdica i didàctica a l'aula, fins a les estructures administratives i la cuina escolar. En tot això s'expressa una actitud principalment orientada, no a l'alt rendiment escolar, sinó al desenvolupament integral. Tenir cura de l'alimentació de les escoles és fonamental, aliments naturals amb fruites i verdures i cuinats amb amor i dedicació. Cal repensar el menjar que donem als nostres infants. La relació entre intestí i cervell és cada vegada més clara.

Com a desè, el fet de treballar els continguts en forma de períodes pedagògics on tot està relacionat. Aquesta integració interdisciplinària, lluny de la fragmentació, és compatible amb la forma de percepció del món dels infants. El nostre cervell està dissenyat per aprendre i quan s'exerciten habilitats per comprendre continguts amb sentit es reforcen les nostres connexions neurològiques i per tant l'aprenentatge. Com que no tenim un cervell fragmentat, sinó un cervell que funciona globalment (Carballo, 2019), té molt més sentit treballar per problemes o projectes, o per períodes en els quals no es fragmenten els continguts i es treballa d'una forma més interdisciplinària i més competencial, factors que afavoreixen l'aprenentatge significatiu.

Onzè, l'elaboració d'informes individualitzats i personalitzats en els quals es veu l'evolució feta per l'infant i on la seva personalitat hi queda reflectida. L'avaluació no es contempla com a element comparatiu, per tant no té sentit posar notes numèriques si el que es vol és el procés que segueix cada infant amb el seu propi ritme. Tampoc hi ha exàmens ja que es creu que fomenten l'aprenentatge memorístic i també col·loquen en una situació de competitivitat. Es vol prioritzar el respecte a la identitat pròpia i el desenvolupament del procés realitzat. Són informes oberts en els quals es pot veure el segell propi de cada infant.

I dotzè i últim, fomentar les narracions, aportant el valor de les tradicions orals, les quals obren la porta a noves mirades i permeten l'empatia i la flexibilitat cognitiva. I davant d'una narració ben explicada, l'infant es deixa portar com si d'un joc es tractés. Estem fets perquè ens expliquin històries i el recorregut des dels contes, a les faules, a la mitologia bíblica, nòrdica, grega i romana ens obre la mirada a les portes del coneixement de la nostra civilització. Mai es podrà substituir el valor de la paraula narrada, a viva veu pel mestre, per un medi audiovisual.

Mirant aquestes aportacions que pot fer la Pedagogia Waldorf, entre d'altres, a l'escola convencional, crec que puc contestar a la primera pregunta amb afirmatiu. Sí que és una Pedagogia de futur i, amb tots els anys de bagatge i amb els avenços de la neurociència, podria ser com un far per a les escoles del nostre país, com una possible font d'inspiració.

Segurament la dimensió espiritual d'aquesta pedagogia és l'element més controvertit; potser podem reprendre la versió d'espiritualitat que ens fa el Projecte la Font: *Les Escoles Waldorf són espirituals en el sentit que parteixen d'una visió de l'ésser humà en el qual aquest està format per un cos, una ànima i un esperit. Així com l'ésser humà té un esperit, també les iniciatives i els pobles en tenen un* (annex 2). Les investigacions fetes demostren que la majoria d'estudiants que surten de les escoles Waldorf no es fan antropòsofs, com s'acusa sovint (Dahlin 2017 i Barz 2007). Tampoc els nostres estudiants i els pares dels infants objecte d'estudi pertanyen a cap moviment antroposòfic.

Insistia Steiner que és molt difícil trobar el reconeixement i no cal esperar-lo. Referint-se a aquest tema, ell afegia que en lloc de buscar reconeixement caldria arribar a l'autenticitat metodològica, com a artistes de l'educació. Buscar el propi impuls sense importar-li allò que

el món pensi. Quan una cosa és nova i molt diferent, és molt estrany que obtingui el reconeixement que esperen els seus promotors.

Steiner ( GA. 293) assenyalava que el desenvolupament dels infants hauria de fomentar el cultiu de la veritat, bellesa i bondat com a essencials valors en l'educació. Sembla a vegades que ens hem deixat la bondat pel camí, i potser també la bellesa i la recerca de la veritat. Aquestes tres qualitats proveeixen de sentit i d'una profunda connexió amb el món de l'esperit. Són també un antídote contra la por, l'odi i el dubte que generen molta inseguretat i conductes defensives i causa d'infelicitat. Aquestes tres qualitats suggeria Steiner han de ser presents al llarg de totes les etapes educatives; però fent un especial èmfasi en la bondat, els 7 primers anys, bellesa en l'etapa de la primària i veritat en l'adolescència.

Tal com diu Howard Gardner si renunciem a una vida marcada per la bellesa, veritat i bondat -o almenys per la recerca d'aquestes virtuts- a efectes pràctics ens resignem a viure en un món on res té valor, on tot val (Gardner 2011: 23). Tota societat que pretengui perdurar ha de vetllar perquè aquests valors es transmetin de forma viable a les noves generacions.

Steiner insistia també en el fet que calia preparar als nens-nenes per l'èxit en les altres escoles convencionals. Havien de tenir les qualificacions necessàries per poder entrar a una altra escola sense dificultats. Els infants objecte d'estudi de la meva tesi resolen bé com hem dit les proves de les competències bàsiques dissenyades per a tots els infants de Catalunya per poder-se adaptar a la vida i també s'adapten sense dificultats a una altra metodologia. Al tractar-se d'un estudi de cas, es fa difícil poder fer una generalització, però aquests resultats concorden amb els estudis que s'han fet en Pedagogia Waldorf (Dahlin, 2017).

Ni en els objectius plantejats, ni en les preguntes investigables, ni tan sols en les hipòtesis havia contemplat la relació entre salut i Pedagogia Waldorf; però aquest ha estat un aspecte que ha anat sorgint fruit del treball de camp realitzat i que se m'anava repetint al llarg de les observacions i filmacions realitzades: era l'ítem de la **Pedagogia Saludable**. El respecte al ritme de l'infant i al moment evolutiu on es troba i la seva adequació als aprenentatges sembla que és del tot necessari perquè l'alumne esdevingui una persona relaxada, saludable i feliç. Les famílies s'enamoren de la pedagogia perquè veuen els fills saludables. Crec que seria una variable a considerar per a possibles futures recerques i investigacions.

El retorn a l'ideal del gimnasta grec, en l'equilibri físic, anímic i intel·lectual, també crec que seria una reivindicació a considerar. Per futures recerques, es podria utilitzar els testos adaptats de Howard Gardner i ampliat per Kirsi Tirri (annex núm. 9) per comprovar els resultats de les proves estandarditzades de les intel·ligències múltiples que es donen a diferents tipologies d'escoles i, a partir d'aquí, poder establir resultats.

La tan anomenada autonomia, molt present en el nostre sistema educatiu, només és possible si el nen/nena adquireix consciència del seu *autos* (jo reflexiu) i això exigeix una acurada estimulació intrapersonal i espiritual (Torralba, 2021). L'alliberament de l'ego és fonamental

per aprendre a donar el millor d'un mateix. Les societats que potencien una autoestima mal entesa i un ego que ignora tots els altres i estableix les relacions de competitivitat com a base del desenvolupament estan abocades a que els seus ciutadans siguin proclius a la violència i la por i/o a respondre amb emocions agressives o de fugida, amb molta més impulsivitat. Per contra, haver estat educat en un ambient de més gran estabilitat emocional predisposa a una més gran reflexivitat (Bueno 2007: 139). Cal protegir els valors espirituals bàsics: respecte, silenci, gratitud, admiració, serenitat, pau interior (Torralba 2010:141). I aquest aprenentatge quanta més dedicació tingui en els primers anys de vida, més gran serà el retorn que rebi la societat i més feliç i ric serà el país. Recordem que allò viscut queda gravat en el nostre cervell i és la base per a aprenentatges posteriors.

Fetes aquestes consideracions i a les acaballes de la tesi, no puc evitar formular aquestes preguntes que crec que ens poden ajudar a la reflexió educativa en el moment actual:

- L'educació que oferim afavoreix l'autoconsciència elevada? El coneixement d'un mateix?
- Promou l'activitat cognitiva de generar-se preguntes? És una educació que potencia el jo reflexiu?
- Es potencia la curiositat més que la por?
- Es procura d'evitar l'estrès i el ritme saludable?
- Es fomenta la creativitat?
- És la motivació intrínseca alguna cosa rellevant?
- És una educació basada en l'afecte?
- Es té en compte la polisensorialitat en un món tan virtualitzat?

No podem contestar del tot si la Pedagogia Waldorf result de manera satisfactòria aquests aspectes, però sí que ens atrevim a dir que almenys s'ho planteja. I, en plantejar- s'ho, genera elements de flexibilitat cognitiva i de mentalitat creixent i proactivitat.

En resum, el que aporta aquesta tesi és l'aprofundiment en una altra mirada de l'educació, a partir de la qual convé fer encara molta recerca. Aporta també l'experiència d'un cas "viscut" des del seu inici i "seguit" al llarg de l'escolarització primària i secundària d'uns infants que s'inicien en una Pedagogia diferent en la seva educació inicial. Demostra que aquests infants resolen bé les competències bàsiques i s'adapten a Secundària. No podem determinar quina és la influència de la família i tampoc les característiques personals de cada infant en la resolució final de les preguntes d'investigació plantejades, però sí que podem afirmar que "una altra educació és possible" i que possibilita l'adaptació a l'Escola convencional. I no sabem com creixeran les llavors de la bondat, la bellesa i la veritat però almenys podem dir que s'haurà treballat per elles.

Es confirmen les hipòtesis plantejades entenent que l'educació integral i holística afavoreix les connexions dinàmiques necessàries perquè el cervell les integri per mitjà de la vivència significativa dels aprenentatges, facilitant així la consciència única i diferenciada de ser qui un/a és.

Per concloure, m'atreveixo a fer un seguit de reflexions que detallo a continuació:

L'educació convencional vol treballar per "aprendre a ser i a actuar de manera autònoma, vol treballar l'autoconeixement, l'acceptació de la pròpia identitat"; però, al meu entendre, facilita pocs moments per a la interiorització i el contacte intern amb les pròpies emocions, la seva gestió i el món intrapersonal. Té poc en compte els propis ritmes, els propis temperaments i les pròpies necessitats.

L'educació convencional vol "aprendre a pensar i comunicar" però descuida, al meu entendre, l'ús de diferents llenguatges: artístic, visual, plàstic, musical i corporal, mentre prioritza el llenguatge matemàtic i el lingüístic.

L'educació convencional vol aprendre a "descobrir i tenir iniciatives" però està mancada de "vivències", d'experiències directes, de treball amb les mans, d'encontre amb diferents materials (ceràmica, pedra, teixits, llanes, fusta...) que faciliti la concentració de coneixements més significatius.

L'educació convencional vol "aprendre a viure i a habitar el món" però viu excessivament tancada en sí mateixa i desconnectada del ritmes de la naturalesa i del cosmos.

Com molt bé diu Woods (2010), hi ha aspectes de la Pedagogia Waldorf que poden ser controvertits i de fet ho són: la idea de fons de l'ésser humà, l'excés de prurit en el respecte per les etapes evolutives, l'ús massa rígid dels rituals, un mateix tutor durant els vuit anys d'escolarització primària, la pissarra com a element central de les classes, l'Eurítmia... Per aquesta raó convé i molt, continuar fent recerca i comprovar què és allò que l'Escola Waldorf pot aprendre de l'Educació convencional i què és el que l'Educació convencional pot aprendre de l'Educació Waldorf.

En definitiva, si l'objectiu de l'educació és el de contribuir a educar persones lliures i ajudar a desenvolupar les qualitats que ens porten a una vida millor, de més benestar i felicitat, ens podem preguntar si aquesta aproximació holística a l'educació ens ajuda en aquest procés de transformació individual per aconseguir la transformació social.

\*\*\*



## 9. Referències bibliogràfiques

- Abrahams, I. i Millar, R. (2008). ¿Funciona realmente el trabajo práctico? Un estudio de la eficacia del trabajo práctico como método de enseñanza y aprendizaje en la ciencia escolar. *Revista Internacional de Educación Científica*, 30 (14): 1945-1069.
- Ackermann, E. (2001). *Piaget's Constructivism, Paper's Constructionism: What's the Difference?* Disponible a: [http://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20\\_%20Papert.pdf](http://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20_%20Papert.pdf) [Consulta: 2015]
- Adell, J. i Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿Pedagogías emergentes? Dins J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Álvarez (coord.) *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 13-32.
- Aeppli, W. (2011) *La teoría de los sentidos de Rudolf Steiner aplicada a la educación*. Barcelona: Editorial Pau de Damasc.
- Ainsworth, M.D.S. (1974). The Development of Infant-Mother attachment. *Reviews of Child Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Álvarez, C. (2011). *El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa*. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 2, 267-279. Disponible a <https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000200016> [Consulta: 2012]
- Álvarez, C. (2011). *La relación teoría práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en educación primaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Departamento Ciencias de la Educación. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/32139>
- Antunes, C. (2002). *Estimular las inteligencias múltiples. Cómo estimularlas y desarrollarlas*. Madrid: Narcea.
- Armstrong, T. (2006). *The Best Schools: How Human Development Research Should Inform Educational Practice*. Alexandria, Va: ASCD, Association for Supervisions & Curriculum Development.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Madrid: Da Capo Press.
- Arnaus i Morral, R. (1993). *Vida professional i acció pedagògica: a la recerca de la comprensió d'una mestra: un estudi de cas*. [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/41491>
- Arnaus i Morral, R. (1997). *Complicitat i interpretació i el relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Ashley, M. (2009). Education for freedom: The goal of Steiner/Waldorf Schools, in P. Woods & G. Woods (eds.). *Alternative Education for the 21st Century*. New York: Palgrave Mac Millan.
- Badilla, A. i Chacón, A. (2004) Construcciónismo: objetos para pensar, entidades públicas y micromundos. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica: *Actualidades Investigativas en educación*, vol. 4, núm. 1, 1-13 . *Revista Electrónica*. <https://www.re-dalyc.org/pdf/447/44740104.pdf> (19-10-20) [Consulta:2016]
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193-224.

- Benians, J. (1996). *Los años de oro*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
- Blakemore, S. I. Fritz, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro*. Madrid: Ariel
- Bowlby, J. (1979/1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata.
- Brofenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje, Visor.
- Bueno, D. (2016). *Cerebroflexia. El arte de construir el cerebro*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Bueno, D. (2017). *Neurociència per a educadors*. Barcelona: Associació Mestres Rosa Sensat.
- Bueno, D. i Foros, A. (2018). 5 principios de la neuroeducación que la familia debería saber poner en práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78, 13-25.
- Bueno, D. (2020). *L'art de persistir*. Barcelona: Ara Llibres.
- Calgren, F. (2018). *Pedagogía Waldorf. Educación hacia la libertad*. Madrid. Ed. Rudolf Steiner.
- Carballo, A. i Portero, M. (2018). *Neurociencia y educación. Aportaciones para el aula*. Barcelona: Graó.
- Carbonell, J. (2000). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Clouder, C. (1998). The spiritual dimension and autonomy. *International Journal of Children's Spirituality*. <https://doi.org/10.1080/1364436980030105> [Consulta:2014]
- Clouder, C. i Rawson M. (1998). *Waldorf Education*. Edinburgh: Floris Books.
- Clouder, C. i Rawson, M. (2009). *Educación Waldorf. Ideas de Rudolf Steiner en práctica*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
- Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Coll, C. (1986) *El constructivisme a l'aula*. Barcelona: Ed. Graó.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Coll, C. (2009): “Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares” Dins R.A. Marchesi; J.C. Tedesco i C. Coll (coord.). *Reformas educativas y calidad de la educación*. Madrid: OEI-Santillana. URL: <http://www.ub.edu/grintie> [Consulta:2016]
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 219, 31-36.
- Coll, C. (2014) *El sentit de l'aprenentatge avui. Un repte per la innovació educativa*, 405, 12-17. Barcelona: Revista Guix.
- Comenius, J. A. (1989). *Consulta universal*. Vic: Eumo.
- Cunningham, A. J. i Carroll, J. M. (2011). The development of early literacy in Steiner- and standard-educated children. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1348/000709910X522474> [Consulta:2012]
- Dahlin, B. (2007). *The Waldorf School – Cultivating Humanity?* Sweden: Karlstad University Studies.

- Dahlin, B. (2017). *The relevance of Waldorf Education*. Berlin: Springer.
- Dahlin, B. (2017). *Conclusion: Does It Work? Empirical Studies of Waldorf Education*. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-58907-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58907-7_7) [Consulta:2019]
- Damon, W. (2008). *The path to purpose. How Young People Find Their Calling in Life*. USA. Free Press.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.
- De Haes, U. (2012). *El niño y los cuentos*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
- Delval J. (1991). *Crecer y pensar*. Barcelona: Ed. Paidós Ibèrica.
- Delval, J. (2002). Vygotski y Piaget sobre la formación del conocimiento. Madrid: *Investigación en la Escuela*. 48, 13-38.
- Delval, J. (1988). Sobre la historia del niño. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 59-108.
- Departament d'Ensenyament (2017). *Currículum d'Educació Primària*. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-ed-primaria.pdf>
- DeSouza, D. L. (2003). *Schools Where Children Matter. Exploring Educational Alternatives*. Foundation for Educational Renewal.
- Dünfort, E. i Kranich, M. (1996/2017). *La primera enseñanza de la escritura y de la lectura Pedagogía Waldorf*. México: Editorial Waldorf.
- Edmunds, F. (1987). *Rudolf Steiner education*. London: Rudolf Steiner Press.
- Emmichoven, F. W. (1996). *El alma humana*. Madrid: Ed Rudolf Steiner.
- Falsafi, L. i Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales. En J. L. Pozo i C. Monereo (Coords). *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. (pp. 77-98). Barcelona: Narcea.
- Finser, T. M. (1994). *School as a journey: The Eight-Year Odyssey of Waldorf Teacher and His Class*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Forbes, S. H. (2003). *Holistic education: An analysis of its ideas and nature*. Brandon, VT: Foundations for Educational Renewal Publisher.
- Forés A., Gamo, J.R., Guillén, J., Hernández, T., Ligoiz; M., Pardo, F. i Trinidad, C. (2015). *Neuromitos en la educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Froebel. (2000). *L'Educació de l'Home i el Jardí d'Infants*. Vic: Ed. Eumo.
- Galcerán, A. i Romani, Ll. (1998). *Educació Waldorf*. Barcelona: Línia Solar.
- Gallegos Nava, R. (2001). *Una visión integral de la Educación. El corazón de la educación holista*. Guadalajara, México: Fundación Internacional para la Educación holista. FIPEH.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basics Books.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad reformuladas. La enseñanza de las virtudes del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Ginsburg, IH. (1982). Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of Child Development and Implications for Pedagogy. *Teachers College Record*, 84, (2), 327-337.
- Glöckler, M. (1999). *Talento e impedimento*. Indicaciones prácticas para cuestiones de la educación y del destino. Dornach: Goetheanum.
- Goebel, W. i Glöckler, M. (2007). *Pediatría para la familia. Las enfermedades y sus síntomas. Consejos para una sana evolución. El valor terapéutico de la educación*. Barcelona. Herder.
- Gomila, A. (2002). *La perspectiva de segunda persona de la atribución mental*. *Azafea* 1:123-128
- González Agápito, J. (1992). *L'Escola Nova Catalana 1900-1939. Objectius, constants i problemàtica*. Vic: Eumo. Textos pedagògics.
- Heckmann, H. (1998). *Nokken, un jardín de infancia Waldorf para niños de 1 a 7 años*. Barcelona: Ed. Pau Damasc.
- Houssaye, J. (1995). *Quinze pedagogs. La seva influència avui*. Barcelona: Universitat Oberta. Proa.
- Johnson, (1997). *Infancia natural*. Barcelona: Ed. Blume.
- Kiersch, J. (2006). *Las lenguas extranjeras en la escuela Waldorf-Steiner*. Barcelona: Ed. Pau Damasc.
- Kischnick, R. (2013). El juego y su significado para el saludable desarrollo del niño. Dins R. Steiner i altres. *El primer septenio. La educación escolar según Rudolf Steiner*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
- König, K. (1995). *Los tres primeros años del niño*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
- Konu, A. i Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17, 79-87.
- Kranich, E. (2000). *L'enfant en devenir*. Paris: Triades.
- Kühlewind, R. (2003). *Los niños estrella*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
- Kühlewind, G. (1997). *De la Normalidad a la salud*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner. <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox> [Consulta:2019]
- Lang, P., Pühle, S., Müller, K. i Patzlaff, R. (1999) *Protejamos la infancia*. Barcelona: Pau Damasc.
- Liebenwein, S., Barz, H. i Randoll, D. (2012). *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lievegoed, B. (1985). *El hombre en el umbral*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.

- Lievegoed, B. (1999). *Etapas evolutivas del niño*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
- Llacuna-Morera, J. i Guardia-Olmos, J (2015). Dimensió cuerpo-mente. De Spinoza a Damasio. Imágenes, signos, emociones y sentimientos en el lenguaje. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, vol. 45, 1, 7-23.
- Lipman, M.(1991) *La filosofía a l'escola*. Vic: Ed. Eumo
- McAllen, A. (2008). *La clase extra. Pedagogía de apoyo*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
- Masó i Valentí, N. (1992). L'Escola Nova. Les bases, l'essència i l'esperit. Dins J. González Agápito, J. *L'Escola Nova Catalana 1900-1939. Objectius, constants i problemàtica*. Vic: Eumo. Textos pedagògics, 32, 17-39.
- Marquès, S. *Narcís Masó, pedagog de l'Escola Activa*. Girona: Diputació de Girona, (pp. 57 - 82).
- Miller, R. (1997). *What are schools for? Holistic Education in American Culture*. Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Miller, R. (2000). *Caring for new life: Essays on Holistic Educations*. Brandon, VT. Foundation for Educational Renewal.
- Miller, J. P. (2002). Ancient Roots of Holistic Education. Dins P. Hadot. *What is Ancient Philosophy*. Cambridge MA: Belknap Press.
- Miller, J. P. (2010). *Whole child Education*. London: University of Toronto Press.
- Miller, J. P. (2013). The contemplative practitioner: Meditation in education and the workplace, second edition. In *Contemplative Practitioner: Meditation in Education and the Workplace, Second Edition*.
- Miller, J. P., Irving, M. i Nigh, K. (2014). *Teaching from the thinking heart: The Practice of Holistic Education (Current Perspectives in Holistic Education)*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Montessori, M. (1987). *La descoberta de l'infant* (2a.Ed.). Vic: Eumo Editorial.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Morgan, A. (2001). *Danah Zohar and Ian Marshall: SQ - Spiritual Intelligence, the ultimate intelligence*. Bloomsbury, London.
- Morin Edgar. (2000). *Els set coneixements necessaris per l'educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- Nakagawa, Y. (2000). *Education for awakening: An Eastern Approach Education*. EE.UU. Foundation for Educational Renewal.
- Nebot, M. R. (2015). *La modelització d'una conca hidrogeològica a través d'activitats pràctiques*. Tesi doctoral. Barcelona: UAB. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl\\_10803\\_368556/mrnc1de2.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_368556/mrnc1de2.pdf)
- Nielsen, T. W. (2006). Towards a pedagogy of imagination: a phenomenological case study of holistic education. *Etnografía y Educación*, 1, 2, 247-264. Disponible a: DOI: [10.1080 / 17457820600715455](https://doi.org/10.1080/17457820600715455) [Consulta:2018]
- Oberski, I. i McNally, J. (2007). Holism in teacher development: A Goethean perspective. *Teaching and Teacher Education*, 23, 935-943. Disponible a:

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.009> [Consulta 2018]

- Ostwald, J. (1996). Knowledge Constriction in Software Development: The Evolving Artifact Approach. Dissertació Universitat de Colorado. Disponible a: <http://www.cs.colorado.edu/~ostwald/thesis/home.html>. [Consulta:26-7-20]
- Pannikar (1998). *La nova innocència*. Barcelona: Proa.
- Papert, S. (1999). Papert on Piaget. Dins *Time magazine's special issue on 'The Century's Greatest Minds'*. March 29, 105-108.
- Patzlaff R. i Sabmannshausen W. (2007) *Indicaciones de Pedagogía Waldorf para niños de 3-9 años*. Madrid. Ed. Rudolf Steiner.
- Bom, P. i Huber, M. (2002). *De uno a cuatro*. Barcelona: Ing Edicions.
- Penuel, W. R. & Wertsch, J. V. (1995). *Vygotsky and Identity formation: A Sociocultural approach*. *Educational Psychologist*, 30(2) 83-92
- Perdomo, M.ª P. (2002). Socio construccionismo y cultura. Relaciones, lenguaje y construcción cultural. Disponible a: [https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/item/3767/1/Socioconstruccionismo\\_cultura\\_2002.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/item/3767/1/Socioconstruccionismo_cultura_2002.pdf) [Consulta: 19-10-20].
- Pereira, S. (2011). *El arte de educar en familia*. Madrid: Ed. CSS.
- Pestalozzi, J. H. (2000). *Com Gertrudis educa els fills*. Vic: Eumo.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piulats, O. (2007). *La teoría del conocimiento de Rudolf Steiner. Thémata, revista de filosofía*, 39, 559-566.
- Pizza, A. (2015). *Arte y arquitectura moderna 1851.1933*. Barcelona: UPC Ediciones.
- Pozo del, M. (2005). *Una Experiencia a compartir. Las inteligencias Múltiples en el Colegio Montserrat*. Barcelona: Fundación M. Pilar Mas.
- Prieto, M.D. I Ballester, P. (2003). *Las Inteligencias múltiples, diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.
- Puig, I. (2000). *Tot pensant*. Vic: Eumo Editorial.
- Puig, I. (2012). *Fer Filosofia a l'Escola*. Vic: Eumo Editorial
- Quintana, J., Gómez, A. i Yecid, O. (eds.) (2017). *Temas emergentes en educación* (ebook). Bogotá: Universidad Central.
- Quiroga, P. i Girard, O. (2015). *La expansión internacional de la pedagogía Waldorf un análisis histórico. Temps d'Educació núm. 48*, p. 91-109
- Rahima B. (1989). *You are your child's first teacher*. Berkeley: Celestial Arts.
- Rawson, M. i Richter, T. (2000). *Les tasques educatives i el contingut del currículum Waldorf*. Barcelona: Editorial Pau de Damasc.
- Rizzolatti, C. i Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de simpatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, N. (2016). *Neuroeducación para padres: educa a tus hijos con la ayuda de las neurociencias/Neuroeducación*. Barcelona: Editorial B.
- Rodríguez, C. i Moro, C. (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los

- primeros usos simbólica de los objetos. *Estudios de Psicología*, 23 (3), 323-338.
- Rousseau, J. J. (1985). *Emili o de l'educació*. Vic: Ed. Eumo.
  - Sassmannhausen, W. i Kügelgen, H. (2004). *El jardín de infancia Waldorf*. Barcelona: Ed. Pau de Damasc.
  - Seefried, M. (2018). *Kommt ein Kind zum Arzt*. Roth: Ed. Triga.
  - Simarro, C., Couso, D. i Pintó, R. (2013). Indagació basada en la modelització: un marc pel treball pràctic. Universitat Autònoma de Barcelona. *Ciències* 25, 35-43.
  - Simons H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
  - Spinoza, B. (1677). *Ética*. Edición de Vidal Peña (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Editora Nacional.
  - Spock, M. (1985). *Teaching as a lively art*. Spring Valley New York: Anthroposophic Press.
  - Steiner, R. (1991). GA 308. *La educación del niño. Metodología de la enseñanza*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
  - Steiner, R. (1994). *La Teoría del Conocimiento basada en la concepción del mundo de Goethe*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
  - Steiner, R. (2000). GA 278. *La euritmia, un canto visible*. Barcelona: Editorial Pau de Damasc.
  - Steiner, R. (2000). GA 293. *El estudio del hombre como base de la pedagogía*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
  - Steiner, R. (2003). *Sabiduría de los cuentos de hadas*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
  - Steiner, R. (2004) GA 294. *Metodología i didàctica*. Barcelona. Ed. Pau de Damasc.
  - Steiner, R. (2011). *El coneixement de l'ésser humà com a fonament de l'educació*. Barcelona: Ed. Pau Damasc.
  - Steiner, R. (2011). *Verdad y ciencia. Preludio a 'La filosofía de la libertad'*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
  - Steiner, R. (2012) GA 307. *La educación y la vida espiritual de nuestra época*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
  - Steiner, R. (2015). *Dones espirituales para el educador*. Barcelona: Ed. Pau de Damasc.
  - Steiner, R. (2015). *El estudio meditativo del hombre*. Barcelona: Ed. Pau de Damasc.
  - Steiner, R. (1966). *El misterio de los temperamentos*. Buenos Aires: Ed. Antroposófica.
  - Steiner, R. (2019). GA 295. *Col·loquis Pedagògics*. Barcelona: Ed. Pau de Damasc.
  - Steiner, R., Kranic, E., Llevegoed, B., Kügelgen, H., Jaffke, F., Aeppli, W., Grahmann, G., Haydeband, C., ... Kischnick, R. (2013). *El primer septenio. La educación preescolar según Rudolf Steiner*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
  - Steiner, R. i Lindenberg, C. (2014). *Los doce sentidos del ser humano*. Barcelona: Ed. Pau de Damasc.
  - Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante: una perspectiva desde el Psicoanálisis y la Psicología Evolutiva*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
  - Strauss, M. (2007). *El lenguaje gráfico de los niños*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

- Thornburg, D. (2013) *From the campfire to the holodeck*. San Francisco: Jossey-bass.
- Tirri, K. i Nokelainen, P. (2011). *Measuring Multiple Intelligences and Moral Sensitivties in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Torralba, F. (2010). *La inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Torralba, F. (2012). *La inteligencia espiritual en los niños*. Barcelona. Ed. Plataforma Actual.
- Quiroga Uceda, P. (2019). Génesis, difusión y traducción de la pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner. *Revista d'Història de l'Educació*. DOI: 10.2436/20.3009.01.225:
- Vigotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vila I. (1987). *La mediació semiòtica de la ment*. Vic: Eumo.
- Vilanou C. (1988). *A propòsit de la presència de Goethe a la pedagogia de Pere Vergés*. Barcelona: Societat Catalana de Pedagogia. Institut d'Estudis Catalans.
- Wallon H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wember, V. (2015). *Las cinco dimensiones de la Pedagogía Waldorf*. Tübingen: Stratos.
- Wember, V. (2017). *Plena responsabilidad*. Barcelona: Ed. Pau de Damasc.
- Wood, D.J.; Bruner, J.S. i Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J.Child Psychol. Psychiatry*, vol. 17, 89 - 100. Pergamon press. Printed in Great Britain.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P.; Ashley, M. & Woods, G. (2005). *Steiner Schools in England*. Bristol: University of the West of England.
- Woods, P. i Woods, G. (2010). *Alternatives education for the 21st. century*. New York: Palgrave McMillan.
- Woods, G., O'Neill, M., i Woods, P. A. (1997). Spiritual Values in Education: Lessons from Steiner. *International Journal of Children's Spirituality*. Disponible a <https://doi.org/10.1080/1364436970020204>
- Wunsch, Wolfgang. (2004) *La enseñanza de la música en la escuela Waldorf*. Ed. Pau Damasc. Barcelona
- Yus Ramos, R. (2001) *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao Desclée de Brouwer.
- Zohar, D. I Marshall, I. (2001). *Spiritual Intelligence. The Ultimate Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.

## **10. Annexos**

- Annex 1.-Carta de Presentació
- Annex 2.-P E C “La Font” (extracte)
- Annex 3.-Exemple de programació setmanal
- Annex 4.-Dossier per les famílies
- Annex 5.-Catàleg de material pedagògic
- Annex 6.-Entrevista família
- Annex 7.-Entrevista alumne
- Annex 8.-Transcripció d’observacions
- Annex 9.-Model de Formació Waldorf
- Annex 10.-Qüestionari d’intel·ligències múltiples

## Annex 1.- Carta de Presentació a l'Escola

Equip pedagògic i Famílies del Jardí d'Infants La Font de Borgonya (Barcelona)  
**Sol·licitud d'admissió per realitzar un treball de recerca**

Benvolgudes i benvolguts,

M'adreço a vosaltres a través d'una conversa mantinguda amb la Laura per demanar-vos tingueu a bé considerar la meva petició que us exposo a continuació i que està relacionada amb la vostra línia de treball.

L'interès per la Pedagogia Waldorf em ve de molt lluny, com a professora titular de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Vic, havia de conèixer una pedagogia que a Centreeuropa era molt coneguda i de la qual no se'n parlava gens en l'àmbit acadèmic. Aquesta inquietud em va portar a visitar diferents escoles, a Alemanya l'escola de Uberlingen sobre el llac de Constança, a Münster a Westfalia; a Anglaterra, les escoles de Elmfield i d'Essex, l'escola Waldorf de Madrid, entre d'altres.

Fa aproximadament uns 20 anys vaig conèixer el cercle de Pedagogia Waldorf de Catalunya i amb ells vàrem iniciar el primer seminari per a Mestres de Pedagogia Waldorf de Catalunya.

Després d'haver realitzat els cursos de doctorat, vaig presentar el projecte de la meva tesi doctoral a la Universitat de Girona. La tesi pretén fer un estudi de les implicacions psicopedagògiques d'una pedagogia que contempla totes les dimensions de l'ésser humà. La Pedagogia Waldorf en el seu cas.

El treball que voldria desenvolupar intenta respondre a la pregunta que es fan molt educadors i pares davant de les opcions d'una pedagogia diferent de la convencional. Aquests infants s'adaptaran bé a l'escola ordinària, i a la vida en general, després d'haver rebut una educació diferent? No quedaran enrere en relació als infants que aprenen a llegir i a escriure al parvulari? Té el joc el valor educatiu que se li suposa?

Estudis fets a Escandinàvia demostren a bastament que les capacitats cognitives que es desenvolupen a través del joc són molt altes, la meva tesi voldria posar de manifest aquests estudis.

Aquest plantejament requereix de fer una observació participant, això vol dir poder formar part de la vida del jardí d'infants com a observadora un dia a la setmana durant un curs escolar i utilitzar eines d'enregistrament qualitatiu com poden ser anotacions, gravacions, etc., entrevistes als pares i als mestres. La idea és poder fer un seguiment d'aquests infants quan s'integren a l'educació primària i poder avaluar les seves competències.

Crec que pot resultar beneficiós per la comunitat tenir uns resultats que avalin aquesta pedagogia, tal com s'ha fet a altres llocs d'Europa. És evident que sense la vostra col·laboració aquesta recerca no seria possible.

És per aquest motiu que demanaria poder fer possible aquest treball de recerca. Gràcies per endavant,

**Anna Pujol i Costa**

Llicenciada en Psicologia

Professora especialitzada en Pedagogia Terapèutica. Màster en Filosofia 3/18Vic,

17 de novembre de 2011

## Annex 2.- PEC de l'Escola La Font (extracte)

### 2. LÍNIA METODOLÒGICA: LA PEDAGOGIA WALDORF

#### 2.1. Característiques de les Escoles Waldorf

*“El desig d’una educació selectiva i elitista no té lloc en una Escola Waldorf-Steiner. Els pares i mares que vulguin aquesta educació estan al lloc equivocat. El dret de tots els nens i nenes a rebre l’educació de la màxima qualitat no és només un ideal social, sinó una necessitat social”. Rudolf Steiner*

Per a que les Escoles Waldorf siguin reconegudes com a tals, han de compartir certes característiques bàsiques. Una vegada que siguin reconegudes, apareixeran en la llista mundial d’Escoles Waldorf. Algunes d’aquestes característiques són:

- La unió: les Escoles Waldorf estan en contacte entre elles i miren de crear xarxes entre elles, crear contactes internacionals o de cooperació i fomentar les trobades entre mestres per a la seva formació. Així mateix, també són Escoles que miren d’integrar-se en la vida pública del lloc on estan situades
- La identitat de l’Escola: cada Escola és autònoma i té la seva pròpia idiosincràsia. Des del seu naixement, creix amb les peculiaritats i oportunitats de desenvolupament del context en el qual es troba, així com dels mestres i famílies que l’hagin fundat. Una segona identitat, seria la que sorgeix de la posada en pràctica de l’Art d’Educar per part dels mestres, com tracten els continguts i el seu ensenyament.
- La gestió escolar: es realitza de forma col·legiada.
- La relació entre mestres i alumnes: s’estableix una relació de confiança i afectivitat propera que dona a l’infant seguretat i el fa sentir més a partícip de tot allò que viu a l’escola. En la mesura del possible, l’escola vetlla perquè l’infant sigui acompanyat per un mateix tutor al llarg de l’etapa d’Educació Infantil i de Primària (de primer a sisè).
- Respecte cap a la individualitat dels alumnes: l’observació acurada dels infants ens permet també reconèixer els símptomes del procés d’individualització que, generalment, no es produeix d’una manera plàcida i continua, sinó que sovint està marcat per crisis que el mestre intenta acompanyar amb respecte i profunditat. Les Escoles Waldorf tenen un pla d’estudis propi que està adaptat al constant desenvolupament de l’infant.
- Art i manualitats: l’ideal original era impartir un terç “d’assignatures del saber” (cognitives), un terç “d’assignatures artístiques” (música, modelat, pintura, etc.) i un terç “d’assignatures pràctiques i manuals (incloses l’educació física i l’eurítmia) .

L’element artístic i musical és molt present en les Escoles Waldorf com a aliment anímic per a l’infant i també per viure els continguts acadèmics com una experiència més rica i holística.

Les classes són artístiques en el sentit que el mestre sempre mira de presentar els continguts d’una manera original, creativa i genuïna, utilitzant mitjans artístics en les seves classes i on els alumnes

puguin “respirar” tot allò que aprenen. També cuida d’allò artístic en el seu propi ser i vetlla per l’ambient estètic de l’aula per a un major benestar dels alumnes.

- Assignatures per períodes: a primària es donen moltes assignatures per períodes, és a dir, que durant tres o quatre setmanes els alumnes tenen la mateixa assignatura durant la classe principal.
- Dues llengües estrangeres: Es mira de que s’ensenyin dues llengües estrangeres a partir de primer. En el nostre cas són l’anglès i l’alemany.
- Eurítmia: s’imparteix una assignatura especial de moviment anomenada eurítmia.
- Metge i terapeutes: en el millor dels casos, les escoles tenen un metge escolar i terapeutes que treballen conjuntament amb els mestres.
- Celebració de festes: al llarg de l’any tenen un paper molt important.
- Les famílies: participen en gran mesura de la vida de l’escola amb trobades freqüents amb els mestres per a la pròpia formació i l’aprofundiment en la pedagogia, així com reunions individuals i visites dels infants a casa seva.

*“Pues tenemos que basarnos en la comprensión de las familias. No podemos actuar del mismo modo que en otras escuelas protegidas por el estado, y por todo tipo de autoridades. Solamente podremos trabajar, si contamos con unas familias llenas de comprensión.” Rudolf Steiner*

## 2.2 Currículum Waldorf

*“Nuestro sistema educativo está fundado según el concepto de las capacidades académicas por la razón siguiente: todo el sistema fue inventado para satisfacer la necesidad de la industria – antes del siglo XIX en ningún lugar del mundo había un sistema educativo público. Por ello, la jerarquía de las materias de enseñanza se basa en dos ideas.*

*PRIMERA: las materias útiles para la industria están en primer lugar. Es decir que a usted, cuando era un niño en edad escolar, benévolamente se le mantuvo alejado de determinadas actividades – de cosas que usted deseaba – porque con ellas nunca obtendría un puesto de trabajo. ¿No es así? No hagas música, que no vas a ser ningún músico; no hagas pintura, que no vas a ser ningún pintor. Un consejo benévolo, pero totalmente erróneo. El mundo evoluciona rápidamente.*

*SEGUNDA: con el tiempo, las capacidades académicas han llegado a dominar fuertemente lo que entendemos por inteligencia, pues las universidades han creado el sistema según su imagen. Pensándolo bien, veremos que todo el sistema mundial de educación pública es un proceso de prolongación de los exámenes de entrada a la universidad. De ahí que muchas personas con mucho talento, brillantes y creativas, creen que no lo son, porque sus facultades que poseían en la escuela no fueron apreciadas, y hasta fueros estigmatizadas. Creo que no podemos permitirnos seguir así”. Sir Ken Robinson.*

El Currículum Waldorf està avalat i reconegut per la **UNESCO**.

El **CW pretén** no tan sols adequar les etapes clau del desenvolupament de la infantesa i l’adolescència, sinó també estimular importants experiències evolutives. Un determinat tema ensenyat d’una manera

específica pot despertar noves facultats, noves maneres de veure les coses i de comprendre. Facilita i promou el desenvolupament saludable de la persona en el seu conjunt.

És un **element constitutiu** de les Escoles Waldorf, però això no vol dir que no pugui tenir alteracions motivades per l'espai cultural i geogràfic, pel context temporal que caracteritza la història mundial des de la seva perspectiva o el context polític-educatiu que sovint exerceix influència en la seva aplicació.

**El primer Currículum Waldorf** el va crear *Caroline von Heydebrand* amb els múltiples suggeriments que Rudolf Steiner va donar als mestres de la primera Escola Waldorf a . Però al llarg dels últims anys, s'ha anat revisant i ampliant a través de grups d'estudi format per mestres Waldorf d'arreu del món fins a arribar a l'última versió que tenim a dia d'avui publicada per *Martyn Rawson* i *Tobias Richter*.

El Currículum és un ampli document on es detallen les característiques de les Escoles Waldorf, les etapes evolutives dels infants, els continguts curriculars de cada etapa (Infantil, Primària, ESO i Batxillerat). Així com orientacions sobre la gestió del centre i el seu compromís social.

És un material d'ús pedagògic que **les famílies poden consultar** si és del seu interès.

### 2.3. La Vivència de l'Espiritualitat

Les Escoles Waldorf (així com qualsevol altra iniciativa d'orientació antroposòfica) són espirituals o religioses en el sentit que s'orienten cap a una comprensió del món, la vida i l'univers en la qual hi ha quelcom superior que guia o acompanya el desenvolupament de l'ésser humà, o en aquest cas l'infant, al llarg de la seva existència.

Aquesta guia superior es pot entendre com quelcom que està a dins nostre o a fora. Ambdues maneres són correctes ja que des del nostre punt de vista tant una visió com l'altra estan directament relacionades. Com s'expressa molt bé en el poema de "*La Decisión*" de Goethe, per a nosaltres és tan important l'esforç individual i la força de voluntat com la convicció en que quelcom més enllà de nosaltres mateixos també ens serà donat.

Les Escoles Waldorf són **religioses** en el sentit que busquen *re-lligar* o *re-lacionar* "religare" origen de la paraula religió en llatí) la persona amb els altres i amb el món d'una manera més sensible a l'habitual. De relligar l'ésser humà amb la divinitat, amb allò diví, amb allò suprasensible. Són **espirituals** en el sentit que parteixen d'una visió de l'ésser humà en el qual aquest està format per un cos, una ànima i un esperit. Així com l'ésser humà té un esperit, també les iniciatives i els pobles en tenen un.

Podem dir que dins l'escola, s'educa a l'infant en aquesta *cosmovisió*, no des del dogmatisme o una visió reduccionista amb simples explicacions teòriques sinó a través de vivències. Per exemple, quan agraïm a la Terra per l'aliment que ens dóna i ens referim a ella com una entitat viva. Quan recitem el poema del matí en el qual donem gràcies a Déu per la força pròpia en nosaltres . Quan pensem en les virtuts i dificultats de l'infant i ho fem des d'una perspectiva més holística, etc.

#### **Poema abans de l'esmorzar (Infantil)**

*"Terra l'aliment ens dones,  
Sol tu fas que maduri,  
Gràcies pluja que els fas néixer,  
Gràcies vida que els fas créixer,*

*Bon profit, bon profit !”*

**Poema del matí (de 1r a 4rt) `**

*“La llum d’amor del Sol m’aclareix el nou dia.*

*Esperit dins l’ànima dona força als meus membres.*

*En el fulgor i la llum del Sol*

*venero jo, oh Déu, la noble força humana,*

*que tu ple de bondat vas sembrar en el meu ésser.*

*Per tal que sigui laboriós i anheli aprendre.*

*De tu provenen llum i força.*

*Que torni a tu amor i gratitud.” R. Steiner*

### Annex 3.- Exemple de Programació setmanal

PERÍODE: Quart: Dibuix de formes Cinquè: Història PISSARRA: Imatge de Sant Miquel
TAULA D'ESTACIÓ: imatge de Sant Miquel, hortalisses i carbasses, robes vermelles.
DATA: del 14 al 18 de setembre SETMANA: 1a
9-11h. CLASSE PRINCIPAL

Bon dia, novetats, data (dita del mes), poema de cada infant –quan diuen el poema, demanar-los una taula, o que toquin la cançó amb flauta,...-, poema “La llum d’amor...”, cançó del mes mentre toquem la flauta, cançó i poema.

\*Dita: Al setembre, el vi està per vendre

\*Cançó: “El bosc torra els seus colors” (cànon a dues veus)

\*Joc de dits: “Vamos al huerto todos”

\*Cançó amb flauta: “La tardor” (Marxa l’oreneta...)

\*Poema: “Poema de Sant Miquel” i “Poema de San Miguel”

#### Part rítmica

\*Sèrie de números: del 4.500 al 4.600 (i cada dia afegir una centena més). Del 1.500 al 1.450. Dese-nes, centenes, milers.

\*Sèrie del: des del 5 al 7

\*Taula del: del 2

\*Moviment i orientació en l’espai, geografia corporal: el capità mana

\*Embarbussament: el diem mentre piquem de mans primer a dalt, després darrera i després davant: Una ovella, serella, merella, llanuda, llanada cap i coronada, tenia sis corderets serells, merells, llanuts, llanats, cap i coronats. Si la ovella no haguera sigut serella, merella, llanuda, llanada cap i coronada, els seus corderets no haurien sigut serells, merells, llanuts, llanats, cap i coronats.

\*Exercicis rítmics: cuac y cuec, a la una surt la lluna, dalt del cotxe, tres i tres fan nou, estira de la cua de l’esquirol, poma camosa, Un, dos, tres, ja l’he pres, “Diu que quan seré gran”, “Cucut i la guimbarda”(cànon), “A, b, c, d, e, f, g, una pinya et donaré...”, cançó de l’abecedari, Tin-ton

\*Ritmes i percussió: Bin, ban, viri-viri ban.

\*Moving time i exercicis de pedagogia de suport: l’Arc de Sant Martí, el 8

\*Lletregem paraules: piquem segons les síl·labes que tenen

\*Càlcul mental.

\*Joc: convertim una frase en exclamativa, interrogativa, exhortativa,... Busquem sinònims i antònims de paraules.

\*Targes: ga, gue, gui,...Joc de les normes d’accentuació

POEMA DE LA ESPADA DE MICAEL, (a partir de la 3ª classe)

La espada de Micael  
es más bruñida que un rayo de sol;  
La malla de Micael  
es más blanca que el claro mediodía;  
la voz de Micael  
es majestuosa como un trueno;  
la capa de Micael  
es más brillante que la luna.  
El corcel de Micael  
es más veloz que un meteoro:  
la frente de Micael  
es más radiante que el cielo;  
si mi corazón  
es más valeroso que el poder del dragón,  
hijo soy de Micael.

JUEGO DE DEDOS  
Vamos al huerto todos:  
el pulgar el cesto va a llevar.  
El índice pimientos nos coge.  
El corazón trae tomates con emoción.  
El anular, cebollas quiere cocinar.  
El pequeñín nos coge perejil  
por ser el benjamín.  
Con todo esto una sopa preparamos  
y la fiesta de San Miguel celebramos.

SANT MIQUEL

Quan el Sol es pon en el cel  
i als núvols dóna fulgor,  
brilla el teu mantell  
vermell i groc de resplendor!  
La teva espasa és flamejant  
valent i coratjós guerrer,  
la teva mirada brillant  
ens recorda sempre allò ver.  
Oh, tu valerós Sant Miquel,  
que en els Cels has vençut el Mal  
dóna'ns força i puresa al cor  
on s'aferra al fi l'amor.

## La TERCERA I QUARTA CLASSE

### LA FONT CURS 2014-2015

#### Equip docent

MÚSICA : Anna

LLENGUA CASTELLANA: Jordi / Agnès

LLENGUA ANGLESA: Jane

LLENGUA ALEMANYA: Stella

MOVIMENT: Jordi / Agnès

MANUALITATS: Noemí i Consol

PINTURA: Agnès

MODELAT: Marc

HORT: Sergi

EURÍTMIA: Sonja

PEDAGOGIA DE SUPORT: Claudia

#### Feines

L'objectiu i finalitat de les feinetes és principalment ajudar l'infant a construir uns hàbits d'estudi saludables mitjançant l'assignació regular i rítmica de tasques que siguin accessibles i d'acord amb el que s'està treballant o s'ha treballat a classe. Es tracta d'oferir a l'infant l'oportunitat d'aprofundir i focalitzar-se en alguns aspectes del currículum des de la tranquil·litat i quietud de casa creant també així una major profunditat i connexió interior amb allò treballat. Quan es cregui convenient també es portarà a casa la feina no acabada per a ser entregada l'endemà.

Com crear un ritme saludable que esdevingui un hàbit i una major autonomia? Si fos possible us recomanaria crear un espai d'estudi a la seva habitació o en un espai de casa a on no hi hagi sorolls ni pas constant de gent.

És important l'espai i també el temps: si és possible que sigui sempre el mateix moment del dia en que es fan les feines, tenir clara una hora en la que l'infant sap que és ara el moment de asseure's i amb tranquil·litat fer el treball proposat... i també després de recollir, posar l'estoig i la flauta a la motxilla a fi de tenir-ho ja a punt per anar l'endemà a l'escola.

## **Com podem ajudar els infants en les feines?**

La majoria dels nens i nenes necessiten encara en certs moments la implicació dels pares en la realització de les tasques, no tant pel fet de no saber-les fer, sinó per adonar-se que estan comprenent bé els enunciats i van pel bon camí. Quan us demanin ajuda podeu demanar-los que us mostrin què és el que sí saben fer i des d'allà anar junts cap al punt a on se'ls ha generat el dubte. És però molt important que no feu les feinetes dels nens, que si veieu que requereixen molt de la vostra implicació m'ho feu saber! Així jo també em podré adonar que hi ha dificultats concretes en certs continguts.

És important que els nens i nenes no sobrepassin els 40 minuts fent les tasques (en el benentès que han estat concentrats treballant!). Si és així si us plau demaneu-los que s'aturin i m'ho feu saber mitjançant una nota. És molt important que els deures mai treguin hores de son als infants!

Aquest curs rebran un paquet de fulls en blanc foradats sobre els quals faran les feinetes i que és millor que es quedi a casa i no es passegi amunt i avall. Per altra banda és important que cadascun d'ells tingui una carpeta en la que es puguin anar guardant els fulls de feinetes fets durant la setmana i el full de la proposta.

És també recomanable continuar amb la dinàmica encetada el curs passat de prendre com a tasca diària la pràctica de l'instrument que és recomanable que sigui d'uns 10minuts.

Vista la bona resposta i motivació del curs passat, al llarg d'aquest curs també s'elaboraran treballs de recerca a casa que seran posteriorment presentats a l'aula.

Pel que fa als llibres de lectura al llarg del curs s'aniran proposant lectures que els nens hauran d'elaborar juntament amb les tasques de control de lectura.

## **Aniversaris**

Els aniversaris que s'escauen a l'estiu (quan ja no estem a l'escola), els celebrarem a l'inici de curs.

El dia assenyalat es portarà un pastís per a compartir amb el grup a l'hora d'esmorzar. Per tal de no trencar el ritme d'escola ni sobrecarregar emocionalment ni físicament nens i nenes, us recomanem celebrar els aniversaris a casa els divendres o caps de setmana.

## **Entrevistes amb les famílies i reunions de grup.**

Enguany es realitzarà una visita a casa al llarg del primer trimestre amb les famílies amb les que encara no s'ha visitat, una entrevista amb els pares durant el segon trimestre i s'entregarà l'informe a final de curs.

Així mateix, hi haurà un espai de contacte amb les famílies, prèvia reserva i confirmació de la mestra.

Per acabar, també es convocaran periòdicament reunions de grup a fi de poder fer un bon seguiment del curs i les dinàmiques de grup.

## Qüestions pràctiques

- Les sabates de recanvi per estar a l'aula han de ser sabates tancades amb cordons o velcro.
- L'equip de pluja és molt important tenir-lo sempre a l'escola perquè el fem servir també dies que no està plovent però el pati està enfangat.
- És recomanable revisar la bossa amb la roba de recanvi a fi de reposar el que hi manca.
- La roba i el calçat han d'estar marcats amb el nom.
- Si un nen o nena no ve a l'escola perquè està malalt o per qualsevol altra qüestió s'ha de comunicar a la mestra (un sms és el més pràctic!).
- En les afeccions contagioses és imprescindible notificar-ho immediatament.
- Mirem de mantenir entre tots els polls a ratlla... aviseu si n'hi ha i podrem activar el pla de xoc comú!
- ENTRADA: Al matí la porta de l'escola s'obrirà a les nou menys cinc i es tancarà a les nou i deu.
- SORTIDA: Al migdia la porta de l'escola s'obrirà a les tres i es tancarà a les tres i deu.
- La puntualitat és fonamental per a entrar bé al ritme de l'escola i no interrompre la classe.
- Es prega també puntualitat en el moment de la recollida del migdia.
- Cada divendres un infant s'endurà els tovallons i les tovalloles de Primària. Cal que tornin nets el dilluns següent.
- És molt important que no portin el dinar i/o l'esmorzar al mateix espai on porten el material pedagògic (quaderns, estoig,...) per evitar que es malmeti.

## Llista de material

### Per deixar a l'escola:

- Roba impermeable (jaqueta, pantalons i botes de goma amb nom i veta per poder penjar)

- Sabates amb cordons o velcro per dintre l'aula
- Una carpeta per fulls de DINA 3 que no sigui de color negre
- Dues bossetes de roba (una per les sabatilles d'eurítmia i una per les manualitats) guants i eines (que tinguin i puguin portar) per fer feina a l'hort i al jardí
- Una garrafa gran d'aigua (mireu si us plau que no hi hagi fluor) raspall de dents, got i un tub de pasta de dents biològica ,una bossa amb roba de recanvi i molts mitjons!
- Un tovalló de roba marcat amb el nom per l'hora de dinar, un penjador de fusta pel vestit d'eurítmia amb el nom
- Un llibre de lectura (ja us diré el títol) per crear la biblioteca de l'aula

**Per portar cada dia a la motxilla:**

- Una carpeta per fulls de DINA 4 ,estoig amb blocs i llapis de cera, estoig amb llapis de fusta
- Flauta
- L'esmorzar (una peça de fruita i un entrepà salat)

Annex 5.- Catàleg de material pedagògic (extracte)



**LA FONT**

Catàleg 2020-2021





## Ceres Stockmar

9€  
caixa de  
12 ceres  
  
1€/ unitat

- **Material bàsic de l'expressió**
- **Fetes de cera d'abella i pigments intensos naturals**
- **Dos formats: Llapis cilíndric i blocs**
- **Els blocs són compactes i més difícils de trencar**  
Especialment indicats per les mans més petites que encara no agafen llapis ni ceres cilíndriques.
- **Es poden superposar**  
Gràcies a la transparència natural de la cera d'abella permeten crear efectes similars al de les aquarel·les.
- **Útils en diferents superfícies**  
Paper, fusta, metall, vidre, textíl,...



## Aquarel·les Stockmar



### Aquarel·la a l'aigua

El·laborades amb gomme aràbiga i pigments de qualitat.



Alta qualitat, transparència i excel·lents característiques de pintura



24€/  
caixa 6  
unitats

## Annex 6.- Entrevista família.(EF)

Data: maig 2005

### **El context, la vostra professió. Què us fa decidir fer aquesta aposta?**

Nosaltres som tots dos empresaris. Ens dediquem al món del moble. Tenim varies empreses però jo a part ara, estic estudiant psicologia.

El fet de treballar per nosaltres té avantatges i inconvenients. Jo vaig estudiar altres coses, però psicologia sempre havia quedat allà i ara fa dos anys que vaig decidir que començava.

### **La feina en principi no està vinculada a la psicologia ni a l'educació, sinó en principi al món empresarial?**

La nostra feina és el món del moble i no està vinculada a la psicologia.

**Edat.** Jo tinc 38 i el meu home 37 i tenim dos fills: l'Aina, que té 10 anys, i en Nil, que en té 8. Jo sóc de Roda i en David és d'Hostalets de Balenyà. Som tots dos d'Osona. Vam venir a viure a St. Pere fa 10 anys.

### **Com preneu aquesta decisió?**

Aquesta decisió, jo tenia els nens que devien tenir en Nil tres anys i l'Aina 5 i sempre he sigut molt buscadora de tot, internament per estar més bé. Eines per conèixer-te més, i tenir els fills et mou moltes coses, no? I buscant, buscant eines per educar millor els meus fills i anar creixent jo com a persona em van parlar d'un curs que era d'educació conscient que el feia l'Anna Serra i el feien a l'Escola Waldorf que llavors estava a Borgonyà. Jo ni la coneixia ni ...

### **En aquells moments ja havia començat per tant.**

Sí, estava en procés... Era aquesta iniciativa de nens petits. Vaig començar anar allà en un curs que parlaven de l'educació dels fills. Allà vam començar a parlar de la pedagogia Waldorf i aquí va ser quan a mi se'm va obrir una porta que va ser. Oh carai! No la coneixia i de seguida em va cridar molt l'atenció. Em semblava que tenia molt **sentit comú** i a partir d'aquí em vaig començar a interessar, llavors amb l'Anna Serra vam tenir una entrevista que m'acabés d'explicar la pedagogia. En vaig començar a parlar aquí a casa. En principi, bé...el meu home tampoc ho estava vivint com jo i li semblava que també era un canvi molt fort i els nens en principianaven a parvulari, a la del poble i que estava tot bé i no calia. Vam fer alguna visita allà. El meu home va veure que l'escola allà era bastant precària per dir-ho així. Era un edifici molt vell i el meu home semblava que no però a mesura de parlar-ne molt... Jo també tenia molts dubtes, idealment m'agradava la idea però hi havia la realitat que era tot una altra cosa, per-què implicava posar-te en un projecte que...llavors érem una mica conscients però fins ara nohem estat conscients de nosaltres com adults tot el que ens ha implicat pels nostres fills que ells vagin a una Escola Waldorf. No ha sigut gens fàcil, però bé en aquells moments, llavors

vam decidir que sí i havien de començar primer de primària i va ser quan amb uns quants nens vàrem començar.

No va ser fàcil anar a Borgonya, va ésser de mesos. Al meu home, quan li explicava, ja hi havia molts dubtes. Era que a mi de cor em va cridar, no només mentalment. Ja m'hagués agradat tenir-la a mi. El meu home també havia anat a les monges i el record era d'una escola tancada, molt exigents i és clar la pedagogia, aquesta mirada cap al nen és una cosa que atrau, però la decisió, tot i així no va ser fàcil.

### **Preneu la decisió**

Sí, la prenem i llavors decidim que ha de continuar amb la primària.

### **Com és viscut aquest pas?**

Aquí tenim a nivell de nens i nosaltres.

A nivell de nens, l'Aina era l'única nena quan va començar. A ella, canviar d'escola no li feia gràcia. Es va adaptar molt ràpid. Va tenir la Stella, molt pendent d'ells. Va ésser un esclat d'il·lusió. Ella deia que eren els seus dofins. Ens enviava informes cada setmana del que feien i era com un... cada setmana ens enviava informes de com havia anat la setmana.

### **A Borgonyà... el primer curs un esclat d'il·lusió.**

Pels nens l'Aina es va adaptar de seguida, el grup era un grup petit però eren tots ben avinguts i ja va començar amb molta il·lusió. L'Aina té tota aquesta part artística que ja sempre l'ha tinguda, dels colors...una escola que li permetés els deures però els decorava, ella portava allò li posava flors, papallones, li podia posar de tot. Li va anar molt bé fer moltes coses a fora, també li va anar molt bé, s'anava enfortint. Tenia un creixement més integral tota ella.

### **I per exemple, l'aprenentatge de les lletres ?**

Això ella ja havia vist alguna i allà va fer com un pas endarrere i ella aquí a parvulari començaven molt d'hora amb les lletres i havia vist les lletres i ja et feia d'allò i allà em va semblar com si fes com un "resset". Com si oblidés i tornar a aprendre de la manera de fer dels contes i demés i allà va ésser un canvi com tot molt ben portat. Va encaixar amb la pedagogia, com amb la mestra. Que per ells va ésser un moment molt especial i per nosaltres també i llavors van venir més patacades, a nivell d'adults, com nosaltres ens organitzem, assemblees i demés i molta desorganització. Molta gent es plantejava si fèiem primària o no i tu deies...perdona hem vingut aquí, dèieu que fèieu una primària i ara....

### **Això us ho plantejàveu amb mestres?**

Quan us plantejàveu si sí o si no. Sí, sí era amb mestres, sí, hi havia famílies que no ho veien gens clar.

Es van fer dos blocs; els pares i els mestres. Moltes pors, conflictes amb l'espiritualitat.

Conflictes de grup, lideratges. Va ser molt dur, però al final vam aconseguir l'Escola.

### **Punts forts**

Molta tranquil·litat, els horaris ben pensats, un ritme més relaxat. La base és bona perquè té molt sentit comú; la capacitat de veure cadascú el que podem treure. El vincle afectiu amb el mestre que ajuda a florir. Tos els continguts van entrant com una "pluja fina".

### **Punts febles**

Els professors. Cal molta formació, A vegades es produeixen lideratges i conflictes grupals, cal saber-los portar, potser altres aspectes poden ajudar més enllà de la Waldorf, educació emocional, dinàmiques de grup.

No es pot ser un talibà del mètode. Això fa "repelús".

Estic satisfeta de la decisió que vaig prendre. La infància ja la té. Quan t'has sentit estimada i respectada això ja es té.

## **Annex 7.- Entrevista alumne.(EN)**

Data: 29 setembre 2020

Edat: 15 anys

Context: Familiar. Els pares i el fill junts.

### **Què és quan entres a l'institut que et sorprèn en positiu i en negatiu?**

En negatiu els de l'Institut anaven molt esverats, els de la Font anàvem més tranquils i allà anaven esverats.

En positiu, la classe era més gran. Allà érem 9 i aquí 30. Has de tornar a fer amics, els amics van a altres escoles. Pots parlar amb més gent.

A nivell dels professors de la manera de fer de l'ensenyament, els professors no estan tant per tu, a la Font el mestre venia i t'ho explicava. Aquí som 30 i això, i el mestre no pot estar per tots. A la Font venia el mestre i t'ho explicava, però no et ve el mestre. No està tant per tu.

Has d'agafar més apunts i cansa. Sabíem igual o algunes coses potser més. Sabíem més coses, ja et sonaven. Ja n'havíem parlat, conèixer coses. Sí, ja em sona, i potser els altres no t'ho sabien dir.

### **De l'Escola Waldorf quines coses t'han servit, i creus que valen la pena ?**

En diria moltes! Una que m'ha agradat molt és amb Marc que fèiem treball amb les arts, vàrem fer fang, fer fusta, pintura, pedra. Això m'ha agradat molt. A l'Institut vam fer plàstica, no té res a veure, et fan dibuixar i ja està, allà venia en Marc i t'explicava coses de pintors i t'agafava la fusta, i has d'agafar per aquí, amb aquesta eina...

### **Alguna altra cosa?**

Una cosa és plegar a les 3 i a les 5. Les dues hores de la tarda sobren. Hi ha escoles que pleguen a les 3.

Hora del pati. Aquí jugues a futbol, allà fèiem cabanes i no ens deixaven jugar a futbol, però ara veig que jugàvem molt a altres coses.

### **Tu com els hi explicaves als amics com era l'Escola Waldorf?**

Dèiem que ens agradava molt, ens ho vàrem passar molt bé. L'hort estava molt bé. Cultivaves plantes.

### **Quines habilitats teniu? Artístiques, capacitats de treball?**

Quan el mestre parla, i el deixes fer, i escoltes, i els altres no escolten, estan a la seva bola.

### **Diries que els horaris estan equilibrats a l'Institut?**

Em passava les estones a la Font molt ràpid. Hi ha dies que tens assignatures molt potents tot el dia, al final dius...buf!!

Tanta estona de rebre i no ho portes a la pràctica.

### **Mancances que tindríeu?**

A mi em va costar l'ortografia, però m'hagués costat a tot arreu, però potser és meu, el problema.

### **Competències digitals?**

No és veritat, amb la tecnologia t'hi poses dos dies i ja ho saps. Hàbits d'estudi tampoc.

Trec notable, la mitjana de tot és notable. Ed. Física , Català, Socials excel·lent...

### **Què els diries a l'Institut per modificar ?**

No estar tot el dia escrivint que no queda. Posar les coses a la pràctica. És necessària la pràctica, t'ho expliquen, però si no ho has viscut no queda.

Els pares afegeixen: No té color. El procés de lectoescriptura va necessitar el seu temps...El primer, segon, tercer... a cinquè, sisè ja estava.

A l'Escola Waldorf es dona temps. Aquí deixen el seu temps. A l'Escola pública ja els porten a reforç, el nen ja té un estigma. Els haurien posat en un grup baix... i els resultats a l'Institut són excel·lents.

L'altra cosa, hem viscut Sant Miquel. Això és molt bonic. Per exemple un moment sagrat.

### **Valors que t'han quedat...**

La noblesa i dir la veritat... Les coses són així, ja està. La Waldorf pot ajudar aquí també, tenen uns valors. No vas a buscar el càstig, cridar (...) També a altres escoles, però a la Waldorf es cuida.

### **Què penses de l'Eurítmia?**

No ho sabia dir... Igualment no m'agradaria. "A mi tampoc m'agrada. No l'entenc. Jo no vaig acabar d'entrar-hi. Està molt lluny de la nostra vivència tradicional i nostra, afegeix el pare .Jo sí que hi vaig entrar, diu la mare. "El conjunt de l'Eurítmia potser costa de captar, no la veig fàcil," segueix el pare.

### **Recordes les històries de mitologia?**

Me'n recordo que m'agradava i sabia més de la història que els de l'Institut. Era a l'acabar la classe que llegien una mitologia.

## **I les manualitats?**

Bé, és això de fer amb les mans que estava bé. Si no quedava bé, és igual. El meu pare té un taller i faig moltes coses. Sempre remeno. Tenia una ballesta de fusta, i ara, abans de començar l'estiu l'estic reconstruint amb soldadura, llimar, recargolar, pintar... Això desperta la paciència, l'enginy, diu el pare. Hi ha un context familiar però és ell.

T'ensenyo les fotos de quan estava en procés, li vaig treure la part ... era una ballesta. Tot desmuntat i funciona i s'ha convertit en una escopeta i sort de l'avi que m'ha ajudat a construir peces, l'avi en sap... m'ha ajudat molt, també l'Escola Waldorf m'ha ajudat.

## **Tens orientació cap on vols anar?**

Estudiar batxillerat, potser el tecnològic. Una feina d'estar en un despatx no, segur que no, potser una feina d'anar a voltar pel bosc, que es facin coses. M'agrada lo d'enginyeria, dels dos camins.

## **Com definíeu l'aposta que heu fet? (adreçada als pares)**

Jo, amb orgull (pare de l' Arnau). Va ser néixer ell... i muntar l'Escola. Tenia 5 mesos quan vam començar, van ser dos anys i mig de fer un grup amb pares. L'experiència és de molta gent. Des que vàrem tenir la idea hi ha passat molta gent. Mentre ho anàvem creant ens reuníem, 2005 al 2008 de reunions totals, buscar espais... El 2008 els tres primers nens van començar. P3. No tothom està sensibilitzat. Els militants de base, alguns no saben què s'hi feia.

## **Quan vosaltres definiu l'Escola Waldorf, què els hi dieu?**

Per identificar algú que no sap? La importància de tenir en compte les etapes educatives.

Espiritualitat sense dogma, connexió amb la part sagrada de la naturalesa, del cosmos, d'un mateix. Recordes el poema que fèieu el matí? (li demana la mare a l'Arnau). A Primària es recita al costat d'una espelma, hi ha un moment de solemnitat.

Sí me'n recordo, en parlaves al principi i al final a l'Escola. A l'Institut tot el dia parlen de religió (Institut concertat de línia catòlica). El que notes és que et deixaven que fessis lliure, però podies creure en el que tu creies i aquí, en canvi... Diuen que és molt religiosa l'Escola Waldorf? Mentida, és molt més oberta. És una obertura i tu agafa el que vulguis. A l'Institut, però veig altres nens que no filtren i s'ho creuen tot.

## **Què els hi diríeu?**

Els pares responen: Pensar, sentir, fer, cada cosa en el seu moment.

Pensar- sentir- fer, respectar els ritmes. Per alguns, potser l'espiritualitat és el fre.

Hi ha el prejudici de que no surten preparats. Cada any les competències han sortit bé.

### **Els quaderns?**

Posava màquines a tot arreu. Ho passava bé, escrivies, t'ho explicaven.

Els pares afegeixen... La Pedagogia Waldorf no té *catxé*. Hi ha prejudicis i per segons què. Obre moltes perspectives, però l'etiqueta no s'entén, no estem prou madurs socialment.

Tenir alternatives és important.

### **Si surt alguna foto hi teniu cap inconvenient ?**

No.

## Annex 8.- Transcripció d'una observació

26/2/2015

Bon dia

La llum del sol (poema matí) Fase rítmica:

- Taules de multiplicar

- Cançons. Català, anglès . Dificultats per la taula del vuit.

Classe principal:

Acaben el període de geografia. Parlen dels rius (dels rius Meder i Gurri).

Els de quart fan l'escrit de la ciutat de Vic.

Els de tercer parlen del cavaller groc, vermell . Diu la mestra: *Digues quina acció podria fer el cavaller groc? Què podria fer el cavaller vermell?*

*Com podria acompanyar l'acció del cavaller vermell?*

*L'article és el cavaller taronja, el patge què fa el patge? Anirà davant el cavaller blau. Es tan important! Ha de tenir algú que vagi per davant anunciant la seva arribada. Si el cavaller blau diu taula, el patge article dirà la taula.*

*El patge article anunciant l'arribada del nom. Qui acompanya el cavaller blau?*

*La taula gran (taronja)(blau)(groc).*

*Qui voldria ser la reina gramàtica?*

*En el vostre quadern havíem parlat del cavaller vermell. El poema del cavaller vermell, el cavaller blau; tot el que fa el cavaller blau.*

*Parelles de com l'havíem vestit el cavaller blau i el cavaller groc.*

*Havíem parlat del patge article.*

*Patge article. Servil i lleial vaig davant del cavaller blau.*

*Després d'haver parlat de tots aquests personatges vàrem parlar del cavaller vermell.*

*El cavaller blau quants armaris té.*

*En un hi posa les paraules femenines, masculines, singular i plural.*

*Avui dibuixarem 2 armaris, en un hi posarem els noms propis i en l'altre els noms comuns.*

*Com escriurem ells noms als armaris? Noms propis / Noms comuns.*

Els nens van a la pissarra a escriure noms propis i noms comuns.

Els de quart van dibuixant l'escrit.

Competències d'un mestre a nivell de continguts:

Tenir molts coneixements.

Saber dibuixar.

Saber tocar un instrument.

Saber cantar.

Saber narrar.

Saber fer mitja- llana.

Qualitats de la personalitat:

Ser ordenat.

Treballen amb silenci. Cadascú a la seva feina.

La mestra corregeix les faltes i ho fa fabulant explicant que la reina gramàtica té una filla que és molt capriciosa i vol que llapis no tingui plural i per tant també és 1, 2,3, llapis

*Pissarres o pisares. Com s'escriuria?*

*Podeu escriure al quadern els dos armaris amb les paraules.*

*Els demana que facin una feina en grup. L'Aina, L'Albert, Guillem, Arnau, Ariadna.*

*La consigna és: hem d'escriure el que vàrem viure ahir i ho expliquem.*

Els hi demana que pensin les idees i després les escriguin. Són 7.

*Qui escriu? Què fem?*

*Partim el paper en dos trossos. i els qui facin més bona lletra escriuen.*

Es discuteixen per veure qui escriu. *Fem votacions. Fan votacions per veure qui escriu S'esbatussen.*

*Una dona una idea. Els hi costa molt.*

*Arriben a la conclusió de posar Vic Els rius.*

*Que ho faci algú altre. S'esbatussen.*

Escriuen el text amb silenci, tots van col·laborant...

*A Vic hi ha dos rius.*

Han acabat el text a "tranques i barranques". Tenien dificultats per escriure els punts i les ortografies.

Història de tercer. Mitologia bíblica.

A la pissarra hi ha per fer els deures amb alemany.

Daus a la tercera classe per escriure contes.

Mitja hora de pati.

Hem començat la classe amb una frase.

Comencen a fer manualitats Uns fan mitja punt de creu 4rt, punt de creu.

3r. Gorros de mitja

5e. Coixí/ estoig

Estan tranquils, van fent les manualitats. Demanen ajuda quan la necessiten.

La mestra els llegeix una narració. Escolten la narració amb molta atenció. És increïble com la narració i la lectura els aplanen i els tranquil·litza.

Després Eurítmia. Muntar un conte amb els daus.

Conversa amb la Claudia (mestra-tutora). La vida social entre els adults és més complexa que amb els infants.

La Pedagogia Waldorf es va entenent però encara es veu com una cosa estranya. Fa por allò espiritual ( Conversa amb la Noemi, mestra de manualitats).

Conversació amb la Cristina Roca (mestra d'Ed. Infantil). Abans de venir aquí anava a una Escola convencional. *"Eres un gendarme, allò no anava amb mi"*.

Aquí hi ha temps, el desenvolupament de l'infant tan important, el ritme...hi ha tranquil·litat.

Conversació amb la Claudia." *Amb la classe d'eurítmia m'he emocionat. En David tocant el piano m'ha arribat tan fort que m'he emocionat"*.

## Annex 9.- Model de Formació Waldorf

WEB CERCLE: [www.formaciowaldorf.org](http://www.formaciowaldorf.org)

CICLE DE TRES ANYS (2020-23)

Nivells de: jardí d'infants, primària, secundària i artística

---

Lloc: Escola Waldorf Steiner El Til·ler, c./ Apel·les Mestres 11, Bellaterra. Barcelona

Enfocat a mestres, educadors, terapeutes i mares-pares.

Considerant que l'educació és una art (magna), l'objectiu del curs és l'autoformació global de l'educador, en els tres nivells de l'ésser: *consciència, sensibilitat i acció en el món*.

- Blocs mensuals en cap de setmana. Grups d'estudi locals i pràctiques.
- El total dels tres anys es de 600 hores, entre lectives, tallers i grups d'estudi.
- Els professors són mestres Waldorf amb experiència, de varies escoles i procedències, així com especialistes en didàctica de les diferents arts.
- El certificat d'estudis el lliura el *Cercle Waldorf de Catalunya*, que forma part de l'associació *Centros Educativos Waldorf de España* i de l'*European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE)*, entitats que juntament amb la *Secció pedagògica del Goetheanum* a Dornach (CH) i el *Cercle de La Haia*, serveixen la patent internacional del nom «*Steiner Waldorf Education*».

### PLA GENERAL DELS TRES ANYS:

- \* 1er. Imatge i visió: any de reprogramació sensorial i vivencial a base d'immersió en les arts, seguint la visió del món de Goethe i Steiner: entre Natura i Cultura, recerca d'un nou llenguatge, sortint del racional i despertant els sentits, a través de:  
*Pintura, escultura, eurrítmia, música, dansa, teatre, paraula poètica, i Art social*, amb la base de la Triformació. Lema: aprendre a aprendre.
- \* 2on. Procés inspiratiu: l'antropologia filosòfica de Rudolf Steiner, com a nova base pedagògica, així com l'aprofundiment en l'autoconeixement i el treball biogràfic.  
La consciència ètico-estètica. Lema: l'autoeducació.
- \* 3er. Cultiu de la acció intuïtiva: didàctica educativa i pràctiques, aprofundint en les arts i l'antroposofia, amb l'estudi dels septennis i etapes maduratives de cada edat.  
Creativitat i llibertat. Lema: el mestre com a artista.
- Cadascú emprendre un *treball personal* de recerca i creació, a mode de *Tesi*, que podrà exposar, en la forma que desitgi, a la fi del tercer any, apart d'altres treballs en equip o individuals que surtin durant els tres anys del cicle.
- Les especialitats *d'infantil, primària, secundària i artística-terapèutica*, s'aniran veient totes, i definint a partir del segon any segons l'interès de cadascú, així com les possibilitats de *pràctiques*. En principi contemplarem el desenvolupament global de l'ésser humà, abans d'especialitzar-nos en una edat o didàctica concreta.

## Annex 10.- Qüestionari de les intel·ligències múltiples

### Qüestionari intel·ligències múltiples: Intel·ligència lingüística

1. Per a mi els llibres són importants.	1	2	3	4	5
2. Puc visualitzar les paraules abans de dir-les.	1	2	3	4	5
3. Aprenc més quan m'expliquen històries que quan miro la televisió.	1	2	3	4	5
4. M'agraden els jocs de paraules.	1	2	3	4	5
5. M'agraden els acudits, fer jocs de paraules.	1	2	3	4	5
6. M'agrada llegir paraules escrites.	1	2	3	4	5
7. M'agraden els idiomes.	1	2	3	4	5
8. M'agrada escriure coses.	1	2	3	4	5
9. Quan vaig amb els meus pares per la carretera, miro més les paraules escrites que el paisatge.	1	2	3	4	5
10. Quan parlo repeteixo coses que he llegit o escoltat.	1	2	3	4	5
11. Fa poc vaig escriure una cosa que em va agradar molt a mi, i també als altres.	1	2	3	4	5

### Intel·ligència naturalista

1. Em paro a mirar, escoltar, tocar, provar, olorar aquelles coses que no conec.	1	2	3	4	5
2. M'agrada preguntar-me com funcionen les coses.	1	2	3	4	5
3. Sovint em pregunto com són els aparells per dins.	1	2	3	4	5
4. Comparo fets i coses per veure què tenen en comú.	1	2	3	4	5
5. M'agradaria aprendre més coses sobre la naturalesa.	1	2	3	4	5
6. Tinc gran coneixement sobre aspectes relacionats amb la naturalesa i la ciència (animals, plantes, rius, muntanyes, experiments, etc.)	1	2	3	4	5
7. Descobriments del medi és l'assignatura que més m'agrada.	1	2	3	4	5
8. Em diverteixo fent experiments i comprovant el que passa al realitzar-los.	1	2	3	4	5
9. Em pregunto...què passaria si...	1	2	3	4	5
10. Quan vaig a fer un experiment intento endevinar què passarà.	1	2	3	4	5

### Intel·ligència visoespacial

1. A vegades, quan tanco els ulls veig imatges visuals clares.	1	2	3	4	5
2. Sóc sensible als colors.	1	2	3	4	5
3. A vegades utilitzo una càmera de fotos o vídeo per registrar el que veig al meu voltant.	1	2	3	4	5
4. Gaudeixo fent trencaclosques, laberints i altres passatemps.	1	2	3	4	5
5. De nit somnio i tinc somnis clars i expressius.	1	2	3	4	5
6. En general, no em perdo en llocs que no conec.	1	2	3	4	5
7. M'agrada dibuixar mentre faig altres coses (p.e. quan parlo per telèfon, quan veig la tele, etc.).	1	2	3	4	5
8. Per mi la geometria és més fàcil que el càlcul.	1	2	3	4	5
9. Puc imaginar sense dificultat com es veuria una cosa des de dalt.	1	2	3	4	5
10. Prefereixo els llibres que tenen molts dibuixos.	1	2	3	4	5

### Intel·ligència cinestèsica

1. Practico un esport de manera regular o activitat física.	1	2	3	4	5
2. Em resulta difícil estar assegut durant espais de temps llargs.	1	2	3	4	5
3. M'agrada treballar amb les mans (cosir, teixir, tallar, treballs de fusteria, etc.).	1	2	3	4	5
4. Les meves millors idees em venen quan estic ocupat en alguna activitat física (córrer, passejar, fer esport...).	1	2	3	4	5
5. Prefereixo passar el meu temps a l'aire lliure	1	2	3	4	5
6. Quan parlo solo fer gestos, moviments i altres formes de llenguatge corporal.	1	2	3	4	5
7. Necessito manipular les coses per saber més d'elles.	1	2	3	4	5
8. Gaudeixo amb les activitats arriscades o altres formes d'acció física.	1	2	3	4	5
9. Em descriuria com una persona amb un bon equilibri i coordinació corporal.	1	2	3	4	5
10. M'agrada fer una activitat física més que llegir sobre ella o veure-la representada en una pel·lícula.	1	2	3	4	5

### Intel·ligència musical

1. Tinc una veu agradable per cantar.	1	2	3	4	5
2. M'adono quan una nota musical està fora de to.	1	2	3	4	5
3. Escolto musica sovint per la radio, discos, cassetes, cd.	1	2	3	4	5
4. La meua vida seria més pobre si no existís la musica.	1	2	3	4	5
5. A vegades, quan camino em ve al cap una cançó o melodia.	1	2	3	4	5
6. Amb facilitat puc seguir el ritme d'una peça musical amb algun instrument (tambor, pandereta).	1	2	3	4	5
7. Sé de memòria moltes cançons.	1	2	3	4	5
8. Si escolto una o dues vegades una peça musical, generalment la puc tornar a cantar amb bastant precisió.	1	2	3	4	5
9. Sovint tatarajo o canto melodies mentre treballo, estudio o aprenc alguna cosa nova.	1	2	3	4	5

### Intel·ligència logicomatemàtica

1. Puc comptar de cap amb facilitat.	1	2	3	4	5
2. Les matemàtiques i les ciències son les assignatures que més m'agraden.	1	2	3	4	5
3. M'agrada jugar i resoldre problemes com els escacs i altres.	1	2	3	4	5
4. Les matemàtiques són mes fàcils per a mi que la llengua i la descoberta del medi.	1	2	3	4	5
5. Quan penso busco l'ordre de les coses.	1	2	3	4	5
6. M'interessen els avenços de la ciència.	1	2	3	4	5
7. Penso que gairebé tot té una explicació.	1	2	3	4	5
8. A vegades penso en idees clares sense paraules i sense imatges (per exemple números negatius, concepte de probabilitat, tant per cent, etc.)	1	2	3	4	5
9. M'agrada trobar errors en les coses que les persones diuen o fan.	1	2	3	4	5
10. Em sento més còmode quan ha estat comptat, analitzat, mesurat o classificat d'alguna manera.	1	2	3	4	5

### Intel·ligència Intrapersonal

1. M'agrada passar temps sol, reflexionant o pensant en coses importants.	1	2	3	4	5
2. M'agradaria saber més de mi mateix.	1	2	3	4	5
3. Sóc capaç de resistir als problemes de la vida.	1	2	3	4	5
4. Tinc algun interès o afició que generalment no comparteixo amb altres.	1	2	3	4	5
5. Tinc algunes fites importants per la meua vida sobre les quals penso molt sovint.	1	2	3	4	5
6. Tinc una visió realista de les meves habilitats i les meves dificultats.	1	2	3	4	5
7. M'agradaria més estar sol en una cabanya que envoltat de molta gent.	1	2	3	4	5
8. Considero que tinc una voluntat forta i una ment independent.	1	2	3	4	5
9. Porto un diari personal on registro les coses que em passen.	1	2	3	4	5
10. En el futur he pensat treballar pel meu compte o establir-me de forma independent.	1	2	3	4	5

### Intel·ligència interpersonal

1. Els meus companys m'expliquen coses i em solen demanar consell.	1	2	3	4	5
2. Prefereixo els esports que es practiquen en grup, com el futbol o el voleibol, als esports solitaris com la natació o les carreres de fons.	1	2	3	4	5
3. Quan tinc algun problema, busco una altra persona per explicar-l'hi i demanar-li ajuda abans que intentar resoldre'l per mi mateix.	1	2	3	4	5
4. Tinc almenys tres amics.	1	2	3	4	5
5. M'agraden els jocs socials com el parxís per exemple abans que els jocs d'ordinador.	1	2	3	4	5
6. Gaudeixo quan he d'ensenyar a una altra persona, o grup de persones el que sé fer.	1	2	3	4	5
7. Em considero un líder.	1	2	3	4	5
8. M'agrada quan hi ha molta gent.	1	2	3	4	5
9. M'agrada participar en les activitats socials.	1	2	3	4	5
10. M'agrada més anar a una festa que quedar-me sol a casa.	1	2	3	4	5

### Escala de sensibilitat espiritual: Autoconsciència

1. Enmig del brogit del dia a dia, m'agrada trobar un espai per a la contemplació.	1	2	3	4	5
2. Intento escoltar el meu cos quan treballo o estudio.	1	2	3	4	5
3. Quan em concentro en una activitat amb tot el meu cos, oblidó les coses del meu voltant.	1	2	3	4	5
4. Quan miro un quadre que he vist abans, el puc mirar des d'una manera diferent.	1	2	3	4	5
5. Crec que diferents tipus de meditació ens ajuden a conèixer-nos millor.	1	2	3	4	5

### Sensibilitat envers el misteri

1. Admiro la bellesa de la natura, per exemple les postes de sol.	1	2	3	4	5
2. La ciència no pot explicar tots els fenòmens del món.	1	2	3	4	5
3. L'ús de la imaginació fa que es gaudeixi més la vida.	1	2	3	4	5
4. Les narracions i els símbols són coses importants en la meua vida.	1	2	3	4	5
5. En la vida de cada dia, la vida és plena de coses miraculoses.	1	2	3	4	5

### Sensibilitat envers el valors

1. Sovint reflexiono sobre el sentit de la vida.	1	2	3	4	5
2. És important per mi trobar el meu propòsit en aquest món.	1	2	3	4	5
3. Em sento ansiós respecte de les coses negatives d'aquest món.	1	2	3	4	5
4. Busco els aspectes positius en totes les coses.	1	2	3	4	5
5. Intento trobar la bellesa de la vida allà on sigui possible.	1	2	3	4	5

### Sentit de comunitat

1. És important per a mi tenir una comunitat a la qual pertànyer.	1	2	3	4	5
2. Vull aportar pau amb les meves accions.	1	2	3	4	5
3. Vull ajudar a les persones que tenen necessitats.	1	2	3	4	5
4. És important per a mi compartir un moment tranquil amb els altres.	1	2	3	4	5

5. Vull trobar una comunitat on créixer espiritualment.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

### Sensibilitat ètica

1. En situacions conflictives, puc connectar amb els sentiments dels altres.	1	2	3	4	5
2. Puc cooperar amb persones que no comparteixin les meves opinions.	1	2	3	4	5
3. Tinc cura del benestar dels altres i intento millorar-lo.	1	2	3	4	5
4. Tinc en compte els punts de vista dels altres abans de prendre decisions importants.	1	2	3	4	5
5. Intento tenir control sobre els meus propis prejudicis.	1	2	3	4	5

Adaptació i traducció de Kirsi Tirri i Petri Nokelainen, 2011, *Measuring Multiple Intelligences and Moral Sensitivities in Education*. Sense Publishers. The Netherlands.

