



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



TESI DOCTORAL 2019

DIBUIXANT NOUS PAISATGES D'INFÀNCIA

Estudi de la cultura que neix
dels nens i nenes
de l'escola El Martinet

Meritxell Bonàs i Solà

Director. Xavier Gimeno Soria
Tutora. Marina Tomàs i Folch

Doctorat en Educació
Departament de Pedagogia Aplicada

UAB

DIBUIXANT NOUS PAISATGES D'INFÀNCIA

Estudi de la cultura que neix
dels nens i les nenes
de l'escola El Martinet

Meritxell Bonàs i Solà

Director: Xavier Gimeno Soria

Doctorat en Educació
Departament de Pedagogia Aplicada

UAB

Tutora: Marina Tomàs i Folch

*A les nenes i als nens,
habitants de la meravella.*

*A l'escola El Martinet,
per ser la segona casa de molts,
també la meva.*

*A la Nim,
que viu fascinada per la humanitat.*

*I a l'Itai,
qui dels dies en fa un conte d'aventures.*

AGRAEIXO...

Al Xavier Gimeno per acompanyar-me tot aquest temps, per dibuixar mapes plegats i per somiar que algun dia ballàriem junts.

A la Marina Tomàs per acceptar tutoritzar aquesta recerca. Gràcies per la confiança i pels consells savis i pràctics en el darrer tram.

A l'escola El Martinet, per existir.

Als nens i les nenes de l'escola El Martinet, per ser senzillament fantàstics, per ensenyar-me un munt de coses, per acompanyar-me, per descobrir plegats una infància d'expressions felices, justes i valentes. Per acollir els meus silencis i la meva fascinació.

A les seves famílies per la confiança que he sentit de vosaltres, per l'emoció que compartim en veure'ls créixer i aprendre, per recordar-nos conjuntament de quan també nosaltres vam ser nens i nenes. I per celebrar el que tenim davant.

A les i els mestres de l'escola El Martinet, companyes i companys de trajecte; per vosaltres sento una admiració tan gran! Mil gràcies també per acompanyar-me, i mil gràcies per somiar juntes durant catorze anys. Aquesta tesi és també vostra.

A totes les i els qui us he llegit, us he escoltat, us he interrogat..., la vostra disponibilitat ha estat un privilegi. Gràcies per ser també amics que us agrada parlar d'infància, de pedagogia i d'utopies educatives.

Als meus pares, germà, avis i àvies, per una infància feliç que m'acompanya.

I finalment, al Tzabar per ser-hi, per compartir i per tenir aquesta capacitat de fer lloc a tot, també a la tesi. Mil gràcies per escoltar-me un munt de vegades i per compartir les crisis i les alegries d'aquest procés entre la intensitat i genialitat dels jocs de la Nim i l'Itai.

RESUM

Aquesta recerca se situa en el marc d'una escola d'educació infantil i primària; concretament, a l'escola El Martinet. La recerca posa la seva mirada envers els nens i les nenes de l'escola amb l'objectiu de desvelar, descriure i interpretar quina és la cultura que creix en relació amb la seva forma d'estar a l'escola tenint en compte les opcions pedagògiques que aquesta escola ha pres. La recerca s'aborda des de dos paradigmes: la fenomenologia i el construccionisme, i s'encara des d'un pensament abductiu que la fa créixer des d'atendre l'inesperat i sorprenent de la mateixa investigació. Parteix d'entendre la investigació com una recerca envers l'experiència educativa, una experiència viscuda per la mateixa investigadora però alhora, també, d'entendre el que es mira com una experiència vital per als infants, des de mirar l'educació com un esdeveniment important en la vida de les persones.

La recerca pren forma a través de l'etnografia visual. Mitjançant un treball de camp prolongat, s'han enregistrat diferents fotografies justament per a descriure i interpretar el que ha vist la mateixa investigadora. En aquest procés també s'han tingut en compte les aportacions d'un nou camp en desenvolupament, el de l'etnografia sensorial, amb l'objectiu justament de compartir el vist i sentit des de la idea que l'espectador/lector també ho pugui veure i sentir. Alhora, buscant un diàleg intersubjectiu, també s'han recollit aportacions dels mestres de l'escola en forma de fotonarracions (un instrument dissenyat per a aquesta recerca) per a complementar i contrastar el material elaborat per la investigadora. També s'han considerat diferents publicacions pedagògiques de l'escola com a materials per a l'anàlisi.

La recerca conclou amb un informe etnogràfic, una narrativa que busca narrar-se des d'una poètica pedagògica i que pretén compartir les reflexions que es deriven de la interpretació dels resultats de l'anàlisi de dades. Un relat que s'aventura en la interpretació de l'expressat pel mateix fenomen i que, alhora, li dona veu, visibilitat i encoratja altres a pensar-lo.

SUMARI

INTRODUCCIÓ

- 13 Motius de la recerca. On comença?
- 16 Delimitació del camp d'estudi. Què mira?
- 16 Delimitació del context d'estudi. A on s'ubica?
- 29 Objectius de la recerca. Què es proposa?
- 30 Estructura de l'informe de la recerca. Com s'organitza?

- 32 **PRIMER MAPA:**
DEL PROJECTE EDUCATIU I PEDAGÒGIC D'EL MARTINET AL MARC CONCEPTUAL

PRIMERA PART: MARC CONCEPTUAL DE LA RECERCA

- 35 **CAPÍTOL 1: Una poètica educativa**
- 35 Hi ha una pedagogia que parla amb altres paraules
- 37 La regeneració de l'eros, la humanització de les escoles
- 41 L'educació com a esdeveniment ètic
- 45 Educació de la i per a la llibertat. L'encontre educatiu
- 49 Les urgències de les escoles. Nous referents per a la pedagogia

- 53 **CAPÍTOL 2: Aprenentatge i vida**
- 53 L'aprendre
- 60 Relació organisme i medi. Autoorganització
- 68 Els moments en l'aprendre
- 74 Tocar el món. La corporeïtat
- 81 El plaer i la tendresa en l'aprenentatge

- 91 **CAPÍTOL 3: El respecte**
- 91 Respecte i biologia
- 94 El respecte com a atenció, com a responsabilitat de saber de l'altre
- 96 Com em quedo afectat pel respecte envers l'altre. La mirada atenta
- 98 El respecte com a actitud
- 100 L'amor en educació

102	Benestar i respecte. L'educació com a experiència hàptica
104	Silenci i respecte
106	Espera i respecte
107	El respecte pels drets dels infants
110	L'escola com a lloc de respecte
113	CAPÍTOL 4: les formes de la pedagogia
113	Les formes del que no es veu. La relació entre el subjecte i l'espai
125	L'escola amable. Espais dispensadors de felicitat
133	Les dimensions estètiques en l'aprenentatge. La poètica de l'escola
136	Tactilitat, matèria i temps. Una escola que es toca i ens toca
145	El buit de l'espai. La creació. L'espai com a membrana
148	L'espai de la infància
151	CAPÍTOL 5: El temps
151	Els temps dels ares. Els temps de l'acció
153	Els temps de l'aprendre
156	Els temps a l'escola
159	Temps i narrativitat. Identitat narrativa
163	El temps social. El relat col·lectiu
165	Escoles narratives
167	Els temps de la infància
170	La quotidianitat
172	Silencis, buits... habitar el temps de la bellesa
175	CAPÍTOL 6: L'alteritat
175	El que ens fa humans
177	Subjectivitats
179	L'altre. De la cara al rostre de l'altre
183	El vincle

- 186 Les neurones mirall
- 190 Socioconstructivisme i socioconstruccionsisme. Pedagogia de la relació
- 194 Con-moció o l'emoció conjunta (el que ens mou). L'estètica de la ressonància

197 **CAPÍTOL 7: El lloc dels mestres o quan els mestres acompanyen**

- 197 L'ètica de l'encontre entre el mestre i l'infant
- 202 Acompanyar en l'aprendre
- 203 El tacte i la sol·licitud en la relació educativa
- 207 Estar en mi per a estar en l'altre
- 209 La presència
- 211 El lloc del cos és la presència. Corporeïtzar el saber per a «habituar-se»
- 213 El cos que escolta: la percepció envers l'altre
- 215 L'escolta. La pedagogia de l'escolta
- 217 Atenció, admiració i meravella
- 219 Serenitat, confiança i entusiasme
- 220 L'estima en la relació educativa
- 225 Pregunta, recerca i narració. La documentació pedagògica
- 227 Creació de nous escenaris. El pas de la programació a la projecció
- 230 El mestre i la complexitat. Una nova identitat professional
- 233 Fragilitat, cosmocitat, secret i misteri

235 **CAPÍTOL 8: Imatge i cultura d'infància. Mirades envers l'infant**

- 235 Imatge d'infància. Modernitat i postmodernitat
- 244 Infància i educació
- 251 La infància de la infància. La infància que és sempre infància
- 258 La infància com a inici
- 261 La infància com a creació
- 264 La infància com a sentit. La mirada envers la infància

SEGONA PART: DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA

- 271 **CAPÍTOL 1: Investigar l'experiència educativa: un repensar**

- 275 **CAPÍTOL 2: La fenomenologia i el construccionisme com a paradigmes d'investigació i el mètode abductiu com a forma de pensament**
- 275 L'aproximació fenomenològica
- 281 L'estudi d'un grup humà o l'estudi de la cultura d'un grup des del construccionisme
- 284 L'abducció com a forma de pensament de la investigadora

- 289 **CAPÍTOL 3: Forma d'apropament al context**
- 289 L'etnografia
- 293 El treball de camp
- 294 La mirada de l'investigador: l'etnografia sensorial

- 297 **CAPÍTOL 4: La recollida de dades**
- 297 Les fotografies
 - 307 Les fotografies en investigació educativa
- 311 Les fotonarracions de les mestres
- 314 Els documents pedagògics de l'escola

- 321 **CAPÍTOL 5: L'anàlisi de les dades**
- 321 Anàlisi de les fotografies fetes per la investigadora
 - 321 Els codis

- 326 **SEGON MAPA:**
 - DEL MARC CONCEPTUAL A L'ANÀLISI DE DADES**
- 326 La codificació
- 326 La construcció de premisses
- 331 L'aplicació de les premisses a les fotografies

- 335 L'anàlisi de les fotonarracions de les mestres
338 L'anàlisi dels documents pedagògics de l'escola
342 Resultats de l'anàlisi de dades
- 354 **TERCER MAPA:**
DE L'ANÀLISI DE DADES ALS RESULTATS
- 355 **CAPÍTOL 6: Conclusions dels resultats. L'informe etnogràfic**

TERCERA PART: MARC CONCLUSIU

- 370 **Conclusions respecte als objectius plantejats**
374 **Limitacions i problemàtiques**
376 **Reptes per a seguir investigant. Propostes de futur**
- 379 **EPÍLEG**
In all the places we were hiding love: un mapa
Anna Júlia Chafer
- 389 **BIBLIOGRAFIA**

ANNEXES(en el dispositiu de memòria adjunt)

Dades per a l'anàlisi: fotografies, fotonarracions i documents pedagògics de l'escola
Anàlisi de les fotografies, de les fotonarracions i dels documents pedagògics de l'escola

Motius de la recerca. On comença?

Era entre maig i juny del 2011; caminant d'un espai a un altre, em delia mirant..., mirant els gestos, les paraules, els silencis... Jo era mestra del primer grup de nens i nenes que acabava l'escola. Recordo clarament com durant aquelles darreres setmanes em sentia acollida dins d'una atmosfera que narrava una mena de silenci, una mena de familiaritat, rigor i benestar que em colpia.

Recordo veure un grupet de nenes i nens asseguts al voltant d'una taula discutint i posant-se d'acord sobre com fer allò que feien, els del club de lectura preparant la trobada d'aquella tarda... Recordo com d'altres feien javes atrafegats entre fustes i claus a la fusteria: construïen cadires i tamborets per a l'espai de grup que esdevenia cada cop més nostre, més de tots, més insòlit i més porós. També recordo nens i nenes llegint en calma a l'hamaca, acomodats sobre coixins. Recordo les expressions de la cara d'alguns, atents, amb un esforç més que veritable intentant seguir les classes d'àrab que dues nenes marroquines feia dies i dies que preparaven. «T'has apuntat a àrab?», preguntava un a un altre mentre es dirigia amb una llibreta i un llapis a la mà cap a la terrasseta amb cert moviment emocionat. Recordo que les parets i els objectes parlaven de nosaltres, d'idees i vivències ja passades; tanmateix, s'actualitzaven quan eren de nou mirades i de nou vistes.

Encara ara veig un grup de nenes, dispersades per tot l'espai, després de dir-se: «Que cadascuna vagi a

un lloc diferent... Així escriurem sense parlar i així podrem acabar la "mitologia martinenca"!», un volum de pàgines i pàgines escrites que narraven aventures i desventures dels «Déus martinencs», un conjunt de narracions que esdevenia símbol d'una espècie d'unió entre elles que les feia, a més a més de deesses, més pròximes, més amigues, més per sempre.

Aquella mateixa tarda altres s'anaven canviant de roba, i de mica en mica, sobre màrfegues, esperaven amb atenció l'inici de la classe de ioga que entre elles s'organitzava cada setmana. Un altre grup es premia amb força les mans i, asseguts a terra al voltant d'un mapa del món, es prometien viatjar d'un país a l'altre fins a arribar a Nova Zelanda quan tinguessin divuit anys. Al mateix moment dues nenes esclataven amb un crit d'alegria: havien aconseguit resoldre un càlcul matemàtic que feia estona i estona que provaven.

Recordo també un cartell penjat a la paret: «Es busca bateria. Per als interessats, farem una prova el pròxim dijous a la tarda. Signat: Darkmoon.» I dies després, veure una cua de nens i nenes preparats per a l'audició...

També recordo un grupet de nens dibuixant i rient i rient..., altres fent càlculs que els portaven a mons de nombres fantàstics i a llargues converses envers el cosmos, els àtoms, les molècules i el Big Bang... Recordo els llibres de natura que esdevenien, de mica en mica, petits tresors plens de flors i fulles seques, testimonis dels nostres passeigs, i les vides de personatges inventats escrites en diaris personals que descobrien històries no tan llunyanes, filles potser d'allò que també ells i elles eren.

I recordo emocionar-me profundament i dir-me... «Això no té paraules!» I recordo, just en aquell moment, comprometre'm fermament a buscar la manera de compartir-ho.

El curs següent, amb la complicitat i l'esforç de tot l'equip de mestres de l'escola El Martinet, vaig poder documentar durant nou mesos la vida dels nens i les nenes a l'escola.

D'aquí neix aquesta recerca.

I doncs com a recerca, podríem dir que neix d'una emoció i d'un compromís. Un diàleg que sento proper a un trajecte professional i personal com a mestra. Fa vint anys que soc mestra i fa vint anys que m'emocio fent de mestra. Una emoció que m'ha portat a estimar el que faig i amb qui ho faig, des del desig i el convenciment que l'educació és un acte de generositat humana que ens vincula a uns i altres en formes duradores i profundes i que la infància com a inici de la vida és la millor festa de benvinguda, i doncs en els anys d'infància la possibilitat dels possibles ens fa, a més a més de bons escoltadors, portadors de saviesa i bellesa.

Durant aquests anys el desig de fer-ho bé, de comprometre'm envers «el que tinc entre mans» d'una manera profunda, m'ha portat a formar-me intensament, a exigir-me entenen sempre fer de mestra lligat a la recerca, una recerca permanent per a trobar formes d'afinar, de matisar, d'actualitzar... en l'acompanyament dels infants. Fer investigació a les escoles sento que esdevé una peça clau per a fer avançar l'educació, i doncs, tot i semblar una obvietat, no és estrany veure com moltes de les propostes d'innovació o de reformes educatives neixen de llocs allunyats de les escoles. Fruit d'un anhel expressat de manera continuada, aquesta investigació pretén arribar no només a l'escola, sinó als infants, doncs se situa en l'escolta de la infància com a motiu de recerca, entenen justament que les seves expressions són no només originals, genuïnes i insòlites, sinó també

honestes i certes. I l'honestedat de l'expressió dels nens i les nenes ens implica en una mena de reclam de ser-hi de veritat i autènticament.

La recerca ens descobreix una infància narrada. Una infància concreta que és interpretada. Una interpretació intersubjectiva, alimentada per múltiples veus, de les accions dels infants a l'escola. Sabent com assenyalen Bárcena i Mèlich (2014: 79) que «l'acció és narrativa i és narrable, un esdeveniment a la recerca d'autor, com escriu Hugo Mujica, perquè tota acció s'encarna i parteix d'una vida que s'entrellaça a la vida de les altres persones, en un espai de pluralitat i d'aparició».

Endinsar-se a saber dels infants d'El Martinet ens porta també a saber de l'escola, i doncs podríem dir que la mirada cap al grup d'infants com a habitants també ens porta a la mirada cap al lloc que és habitat. Per tant, parlem d'una forma d'habitar i de fer i engendrar-hi vida. Ens situem, així, a entendre l'escola com a escenari en el mateix sentit que Mèlich (2004: 79) descriu qualsevol àmbit institucional com a lloc de molts, i, per tant, descrit sota el temps i l'acció simbòlica. Parlem d'un lloc que es defineix com dramàtic, teatral amb una escenografia simbòlica pròpia. El Martinet, vestit amb una determinada dramaturgia, construeix, des dels diferents aspectes de la pràctica pedagògica, nous paisatges educatius i pedagògics; de fet, no només els dibuixa i projecta, sinó que els posa a ballar. I aquesta dansa fa d'aquesta escola un escenari especialment interessant; i doncs, suscita preguntes, mirades i emocions que escapen de qualsevol intent de catalogació, just perquè l'estranyesa com a forma de mirar el que ja és conegut s'instal·la de forma permanent en el seu propi projecte. I el fa portador de constants possibles.

La recerca també s'interessa per una aproximació a l'escola definint-la com a territori complex. Allunyant-se de qualsevol intent de reducció, busca una mirada del conjunt, s'arrisca en l'aventura de seguir dinàmiques re-

lacionals al mateix temps que aquestes connecten amb pròpia experiència (in)corporeïtzada viscuda com a investigadora. Aquest interès per allò relacional, per allò constructor de connexions, intercanvis i xarxes, ens situa també humilment a ser conscients que no és possible tenir una visió completa o un coneixement total del que mirem. I doncs, la realitat que estudiem, per les seves dimensions dinàmiques canviants, apareix com a inabastable, i també el coneixement i estudi dels altres, com a altres, s'escapa de qualsevol definició finita.

Des d'aquesta certesa, doncs, aquesta recerca s'endinsa justament en la incertesa que es desprèn dels actes que descriuen la vida a l'escola dels nens i les nenes d'El Martinet; no tant en *allò* que fan, sinó més aviat en *com* ho fan. Perquè en aquest *com* s'intueix un nou paisatge. Justament com a forma de qüestionar el que s'entén per èxit escolar, El Martinet ens descobreix una cultura que al ser mirada i escoltada, hi intuïm no només una experiència humana, sinó humanitzadora; i doncs, la recerca busca concretament saber d'aquesta cultura que s'expressa al mateix temps que busca aprendre a veure-la i a interpretar-la, i ho fa acompanyant-se de l'exploració de diferents aspectes pedagògics i educatius que es desprenen del projecte d'El Martinet. Lluny de parlar d'innovació, aquesta recerca parla d'esperança, d'un context esperançat que aposta per aspectes clau que qüestionen què és i què no és l'èxit escolar.

En aquest sentit, em sento coincident amb Del Pozo (2014: 160-161) quan es pregunta sobre com cal mesurar factors educatius, com ara la responsabilitat, la motivació, l'autoestima, l'equilibri i l'expressivitat emocional, la formació ètica, el pensament crític, la capacitat de diàleg i argumentació, la sensibilitat estètica, la valoració i el gaudi de la cultura i la integració social i la solidaritat. Com ell mateix diu, si la resposta és que molts d'aquests factors no poden ser objectivament mesurats, potser cal que ens preguntem per què es fan mesures que només

poden atendre resultats materials d'indicadors poc rellevants. O dit d'una altra manera: si el que educativament parlant és més important no pot ser mesurat, què estem mesurant i per què? Fet que ens acosta a preguntar-nos per què s'ignora tot el que s'ignora. Obrint, evidentment, un debat interessant envers com l'educació té un substrat potencialment influent a l'hora de definir la societat.

«Només hi ha un èxit educatiu que mereixi aquest nom de debò: l'èxit que hi pot haver en la intimitat de cada infant, en el seu gust creixent per aprendre, en l'alegria de viure junts, en l'esperança d'avançar», diu Del Pozo (2014: 161). I doncs, des d'aquí, aquesta recerca busca expandir-se pels terrenys sovint ignorats de la pràctica educativa i pedagògica, i ho fa des de trobar forma a nous paradigmes de recerca que qüestionen, com indica Najmanovich (2016), les nocions clàssiques de teoria per noves cartografies de l'espai del saber que no dissocien la teoria i la pràctica i que impliquen formes innovadores de produir, validar i compartir el coneixement.

Així, doncs, la «forma» que pren aquesta recerca forma part d'un moviment global que proposa una profunda mutació de les nostres formes de conèixer, i busca també estar en una forma de pensament que indaga i interactua amb el món mitjançant una pràctica rigorosa que no segueix estàndards ni models *a priori*, sinó que es desprèn de la idea d'encerclar o de formalitzar allò que mira i convertir-ho en un projecte sempre vivent, sempre en evolució. Accepta, com diu Najmanovich (2008: 27-28), el repte de la fluïdesa, del moviment transformador, de la dinàmica, de l'inesperat. Una forma que parla d'una estètica multidimensional, on no hi ha un destí únic, sinó una configuració en el temps, una forma que és sempre mutant.

Aquesta visió ens parla d'una cartografia viva, una recerca que s'aventura a formar part d'un moviment, i en participar-hi descobrim una infància desacomplexada, sent conscients que la infància viscuda d'aquesta

manera també té els seus «efectes». I aquests «efectes» ens encoratgen sempre a seguir. En l'escolta d'aquesta infància també s'hi descobreix un ressò que ens convida a indagar i reflexionar sobre una educació que ens presenta una determinada visió de l'humà i de la vida, entenent que aquesta serà segurament l'educació que possibilitarà un mode de viure des de les aliances que semblen no només necessàries, sinó urgents.

Delimitació del camp d'estudi. Què mira?

El camp d'estudi d'aquesta recerca és la cultura d'infància; concretament, la que es desprèn dels nens i les nenes de l'escola El Martinet en les seves formes d'estar i d'habitar l'escola.

El concepte de cultura d'infància reconeix l'infant no només com a portador d'una cultura, sinó com a constructor. Per tant, reconeix les capacitats i potencialitats de l'infant i el defineix com algú disponible per a la interacció amb el món; coincidim, així, amb Hoyuelos (2015: 118) quan assenyala que justament «parlar de cultura d'infància suposa reconèixer que els nens i les nenes tenen una forma ètica, estètica i poètica de veure el món, de construir hipòtesis, teories i metàfores que donen sentit al seu viure i existir».

És a dir, parlem de cultura d'infància com un conjunt molt ampli i divers d'expressions que descriuen la relació dels infants amb el seu entorn, entenent que aquestes expressions configuren un imaginari propi, que tenen unes característiques comunes que els defineixen com a grup, alhora que dibuixen una pluralitat molt gran de formes pròpies d'expressar-se.

El títol de la recerca també ens presenta un nou concepte, paisatges d'infància, que descriu aquesta unió entre l'espai i els seus habitants, com apuntàvem ja a la

introducció. Un espai on s'hi narra una història, i aquesta narració és el que el configura com a lloc. El conjunt format per aquesta història narrada pels infants i els elements «escenogràfics» de l'espai configuren el paisatge.

I doncs, la recerca es mou en la hipòtesi que de l'estudi de la cultura dels nens i les nenes de l'escola El Martinet es desprenen nous paisatges, i aquests nous paisatges dibuixats per les accions dels infants a l'escola també reclamen una mirada envers el lloc on aquestes accions són acol·lides. D'aquí que el camp d'estudi d'aquesta tesi doctoral s'emmarqui en el debat envers la cultura com a configuradora del lloc i del lloc com a configurador de la cultura, abraçant alhora les dues condicions. Entenent que el lloc, a diferència de l'espai, parla de la vivència subjectiva descrita des de l'habitar; per tant, la recerca s'endinsa també a descobrir com el lloc fa aflorar maneres de mirar, d'apropar-se a l'altre, d'escoltar, de fer, de tocar... en els nens i les nenes i com aquestes són, alhora, transformadores i constructores del lloc que les acull. Un debat fascinant que ens descobreix un nou imaginari envers la relació entre infància i escola.

Delimitació del context d'estudi. A on s'ubica?

El context de la recerca, com dèiem, és l'escola pública El Martinet, situada a Ripollet (Barcelona). L'interès per estudiar aquesta escola recau justament en determinades decisions que ha pres l'escola referents al seu projecte pedagògic on, d'una manera totalment intencionada, s'han modificat grans estructures del procés d'ensenyar i aprendre que afecten aspectes com la concepció de l'espai escolar, la concepció del temps, el concepte de coneixement o la intervenció dels mestres, entre d'altres, que queden reflectits en el seu projecte educatiu i que també han estat motiu d'anàlisi en aquesta recerca.

El Martinet és una escola pública d'infantil i primària que va néixer a Ripollet per a satisfer les necessitats d'escolarització del municipi durant el curs 2003-2004. Actualment està completa, amb dos grups de cada edat de 3 a 12 anys i un equip de vint-i-nou mestres.

El projecte educatiu va ser pensat i elaborat inicialment per un equip de mestres, treballadores ja del sistema educatiu públic en altres experiències també interessants molt vinculades a la innovació educativa del context català durant els anys vuitanta i noranta. Aquest equip va presentar un projecte de direcció davant l'oportunitat que ofería el Departament d'Educació per tal de fer-se càrrec d'una nova escola. Aquest equip va treballar en la projecció i el disseny d'aquest projecte molt temps abans que l'escola fos una realitat, imaginant-se totes les possibilitats que ofería i les que volien oferir en un projecte educatiu que s'estrenava. També va participar activament en el seguiment del projecte arquitectònic i va incidir en algunes de les decisions al voltant dels espais interiors de l'escola i dels exteriors.

Malgrat aquest inici, El Martinet és una escola que el seu mateix equip de mestres defineix com a mai finita; que es construeix i reconstrueix constantment en una dinàmica d'autoreflexió i autocrítica constant. L'equip de mestres, interessat profundament en la recerca pedagògica, busca maneres de revisió de la pràctica a través d'experiències formatives, com la documentació pedagògica, que ofereixen un diàleg intersubjectiu ric i compromès. Algunes de les reflexions i decisions que es deriven d'aquest afany constant d'investigació han configurat, al llarg dels anys d'història de l'escola, un llegat pedagògic que troba forma a través de publicacions i exposicions que generen un gran interès a molts altres mestres i professionals de l'educació.

El Martinet, com a escola pública, es defineix com a lloc d'aprenentatge, entenent que organitza els seus espais i recursos per tal que els processos d'aprenentatge

siguin possibles. El projecte educatiu de l'escola centra l'atenció en les relacions de l'infant com a ésser en desenvolupament, procurant atendre aquest desenvolupament des del respecte envers la vida i les seves interaccions. Amb aquesta intenció ha procurat projectar una proposta educativa vinculada a les diferents etapes de creixement de l'infant, sempre en la direcció d'oferir un entorn que obri oportunitats d'aprenentatge múltiples i diverses.

Justament per a respondre les necessitats específiques de desenvolupament de les diferents edats dels infants, l'escola té una estructura de tres comunitats: la dels petits, la dels mitjans i la dels grans. Cada comunitat inclou els infants de tres edats consecutives, les seves famílies i un equip de mestres. Cadascuna disposa dels seus propis espais, dinàmica i *tempos*. Així, doncs, l'equip de l'escola es distribueix en tres grups de treball i facilita que les seves mirades i atencions puguin centrar-se en els infants de la comunitat en la qual estan ubicats. Dins de cada comunitat els mestres es distribueixen pels diferents grups d'edat com a mestres de referència o donant suport concret a una edat específica. D'aquesta manera, es procura que per a cada edat (on hi ha dos grups) es configuri un petit equip de tres mestres dedicats a l'acompanyament dels infants d'aquella edat, així com de les seves famílies. Els grups d'infants normalment estan formats per vint-i-cinc nens i nenes, que en casos excepcionals arriben a ser vint-i-set o vint-i-vuit.

La tria de l'escola El Martinet com a context d'estudi respon, com ja dèiem, a l'interès envers el seu projecte pedagògic; concretament, a com s'ha construït des de la pràctica i com es visualitzen les decisions preses. L'escola ha modificat eixos del procés d'ensenyament-aprenentatge que posen en dubte certs models d'escola més convencionals o, si més no, més comuns en el context educatiu català. El projecte educatiu i pedagògic de l'escola, que rep el nom de «Tot esdevé petit i gran alhora» (seguint el principi hologramàtic que veu les parts en el tot i el tot en



Escola El Martinet

Escola El Martinet



les parts, entenent així que el projecte s'explica per la interdependència de les seves parts), ha estat un referent per a aquesta recerca. D'aquest projecte es desprenen diferents aspectes que han definit el marc d'aproximació conceptual al camp d'estudi, entre els quals cal destacar:

- **La concepció de l'espai d'aprenentatge.** El disseny de l'espai és una característica que dona una identitat clara i determinada a l'escola El Martinet. L'espai d'aprenentatge està concebut i configurat com un gran hàbitat, que sota el concepte d'àmbit posa en relació l'infant i l'aprenentatge des d'un lloc de recerca continua. D'aquesta manera, els espais són especialment rics i cuidats, plens de materials i provocacions per a l'aprenentatge, rics també des del punt de vista relacional, ja que permeten agrupaments espontanis diferents, així com relacions amb el món físic molt potents. L'espai de l'escola segueix la seva pròpia estructura organitzativa en tres comunitats, de manera que cada comunitat disposa del seu «hàbitat».
- **El temps a l'escola.** A l'escola el temps no s'organitza per matèries parcel·lades i, per tant, l'organització temporal de l'escola és global, fet que també permet a l'infant una vivència molt global de l'aprenentatge. El temps en gran part s'orienta en funció del que fan els infants, i el temps es considera un temps narratiu vinculat a les accions dels infants. Per tant, no hi ha un únic temps, sinó un temps divers.
- **El paper del mestre.** A l'escola parlen del mestre com un acompanyant del procés d'aprenentatge dels infants. Hi ha una recerca constant de formes d'acompanyament amb les quals, des del respecte, l'infant senti que pot avançar i se senti confortat també en el que es proposa. Els mestres no expliquen el món, sinó que l'ofereixen; en són, d'alguna manera, mediadors. El seu rol també implica investigar sobre com aprenen els infants per tal de crear contextos rics per a aprendre i saber què necessita l'infant per a aprendre, així com ser un «creador» de mirades que amplii la mirada de l'infant cap als altres. Derivat d'això, consideren el mestre com un relator, el constructor d'un relat conjunt en el qual les diferents narratives dels infants trobin punts de connexió entre elles.
- **La mirada envers la infància.** Hi ha una mirada cap a l'infant com algú competent, autònom, capaç i amb un fort desig relacional. Un infant disponible a l'aprenentatge, que es relaciona, tria, fa, pren decisions, reelabora, s'emociona, escolta el món i els altres. Aquesta imatge d'infant competent i capaç està connectada amb la imatge d'infant en acció constant,

que busca comprendre i transformar l'entorn on habita des d'endinsar-s'hi amb tot el cos i tots els sentits. Un infant que mostra iniciatives i viu amb intensitat les seves relacions, decisions i tries.

En el projecte hi ha una construcció sociològica de la infantesa que mira els infants no només com a portadors d'una cultura, sinó com a coconstructors. Alhora, mira la infància com a grup amb formes d'expressió, mirades, gestos, pensaments... pròpies definides sota el concepte, esmentat anteriorment, de cultura d'infància.

- **El concepte d'aprenentatge.** L'aprenentatge a El Martinet és definit com a global, holístic, orgànic i relacional. El Martinet fonamenta tota la seva manera d'entendre l'aprenentatge des de l'estudi de la biologia humana, la psicologia social i la neurociència. L'escola concep l'aprenentatge com un procés que s'estableix gràcies a la relació entre l'infant i el seu entorn-ambient. Entenent que aquesta relació passa, en primer lloc, per un «moviment» intern de dins cap a fora. És a dir, l'organisme «pren» de l'entorn el que necessita en funció d'una ressonància personal que li fa escollir allò que li ressona proper al que ja té.

Per tant, l'escola procura pel respecte envers les interaccions dels nens i les nenes amb el seu entorn com a forma de desenvolupar-se, d'aprendre i de construir coneixement. També hi ha una concepció de l'aprenentatge lligada a emocions, com l'alegria, o a percepcions, com el benestar. També atén la idea que no hi ha una única manera ni un sol camí per a aprendre; per tant, ofereix un context molt ric i divers per tal que infants diferents amb estils perceptius diferents s'hi sentin reconeguts i acollits, definint-se com una escola clarament inclusiva.

- **El concepte de coneixement.** L'escola trenca amb la concepció del coneixement com a cúmul d'informa-

cions i el relaciona amb el concepte d'experiència i de construcció col·lectiva, fet que els porta a concebre l'educació de l'infant com a esdeveniment, com alguna cosa que el toca i l'afecta. El coneixement és vist com una construcció que es dona a través de l'establiment de múltiples connexions personals i col·lectives, així com una manera d'entendre el món des de la dimensió creativa de construir-lo. És per aquest motiu que l'escola ofereix un marc global per a l'aprenentatge, ric en la possibilitat d'establir relacions entre les coses, els fenòmens i les persones.

- **Les relacions.** A l'escola, les relacions entre les persones són considerades com un element clau per a l'aprenentatge. De fet, l'escola vincula el seu projecte a un projecte d'alteritat, fet que relaciona el seu propi projecte educatiu amb un esdeveniment ètic entre persones. L'escola és vista com una comunitat educativa de persones que afronten el compromís del seu propi cocreixement i coevolució com a grup.
- **Els materials d'aprenentatge.** El material que ofereix l'escola és molt i molt divers i està molt pensat i triat. Els materials presenten una relació molt directa amb el desenvolupament dels infants, així com amb la concepció sobre l'aprenentatge que té l'escola. Així, doncs, són materials «provocadors», però mai invasius; gairebé tots tenen una estructura oberta, amb un procés que va des de molta obertura en les edats més petites fins a la introducció també de materials més reglats en les edats més grans. Els materials tenen un valor estètic molt gran i la seva tria també segueix criteris educatius molt vinculats a l'escola.

El Martinet és una escola que des del seu inici, el curs 2004-2005, ha generat molt interès dins del món educatiu, fet que ha portat molts mestres i altres professionals

a acostar-s'hi i a conèixer l'escola a través de les diverses formacions que s'hi porten a terme.

Del seu fort impacte en el sistema educatiu català¹ i també fora de Catalunya, cal considerar en especial l'interès de molts mestres i escoles de Navarra, el País Basc i les Illes Balears. També ha estat visitada per delegacions provinents de Galícia, Madrid, Valladolid, Andalusia, Múrcia i el País Valencià, així com per professionals educatius d'Itàlia, Suècia, Austràlia, Xile, l'Argentina, Mèxic, Paraguai, El Salvador, Guatemala, Alemanya i el Brasil, entre altres països.

L'associació d'Amics d'El Martinet² és una associació sense ànim de lucre formada per diferents persones amb un fort interès envers l'educació i la infància. Des de l'any 2007 l'associació pretén generar debat i reflexió pedagògica i educativa tenint com a referent l'escola El Martinet. L'associació organitza amb regularitat formacions diverses dirigides a professionals de l'educació i dona suport a publicacions i recerques pedagògiques a fi de fer pública i reivindicar una determinada imatge d'infància i de defensar els drets dels infants envers una educació de qualitat. L'associació assumeix, així, un fort compromís a aprofundir en aspectes de la pràctica pedagògica contemporània, així com a crear vincles amb altres professionals, institucions i entitats mogudes per interessos similars a través de diferents accions a fi de compartir mirades i projectes.

Entre altres accions organitzades conjuntament entre l'escola i l'Associació d'Amics d'El Martinet, cal destacar:

- Diferents projectes i accions artístiques participatives en el barri de Can Mas (on es troba ubicada l'escola), obrint un diàleg entre l'escola i el seu territori des de formes artístiques comunitàries i, per tant, convidant tots els ciutadans a cercar formes en l'expressió del veïnatge, la reivindicació de l'espai públic, la mirada envers la infància, la descoberta de l'altre com a pròxim... Aquestes

accions, enteses com a experiències estètiques conjuntes, han tenyit i provocat nous moviments, dinàmiques i relacions entre l'escola i el context que l'acull.

- L'organització de vint-i-set trobades pedagògiques amb una assistència de cent cinquanta persones de mitjana a cada una. Aquestes jornades estan orientades a professionals educatius que tenen interès a conèixer de manera general el projecte educatiu i pedagògic d'El Martinet.
- L'organització de seminaris d'aprofundiment sobre diferents temes; en concret, sobre els espais i materials i la documentació pedagògica. S'han organitzat quatre seminaris amb uns cent quaranta assistents. Aquests seminaris s'orienten a professionals educatius que ja coneixen el projecte de l'escola i volen aprofundir-hi en algun aspecte concret.

1 Són freqüents les referències a El Martinet en articles, publicacions i conferències, com ara a ABAD, J. (2009): «Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)» (tesi doctoral). Universidad Complutense de Madrid; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2012): *Educarse en la era digital*. Madrid: Editorial Morata; ALABART, M. A.; ORTIZ, A. (2013): «Reinventar l'educació». *Viure en família*, núm. 47, pàg. 24; CARBONELL, J. (2014): *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Octaedro; LAGARRIGA, D. (22 de gener de 2015): «Els beneficis d'escriure a mà». *Ara*, pàg. 30; HOYUELOS, H.; RIERA, M. A. (2015): *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Editorial Octaedro.

2 Per més informació: www.amicsdelmartinet.cat



- L'organització de *Consonàncies*, unes jornades educatives amb una assistència de tres-centes cinquanta persones orientades a la revisió i reflexió d'alguns aspectes de la pedagogia contemporània en relació també amb el context educatiu actual.
- L'organització de *Brúixoles*, *cartografies de l'aprendre*, unes jornades educatives destinades a famílies a les quals van assistir tres-centes persones.



Formacions organitzades per l'Associació d'Amics d'El Martinet

Les diferents formacions organitzades es proposen un apropament a la pràctica pedagògica d'El Martinet a fi de conèixer també des d'on es construeix aquesta pràctica; pretenen compartir les reflexions de fons que sustenten el projecte perquè altres professionals també puguin no només conèixer-lo, sinó imaginar-ne noves possibilitats. Les formacions tenen un clar anhel de transformació i revisió que també s'ajusta clarament a un interès creixent entre professionals de l'educació i famílies.

- La realització i la difusió del documental *Verd, dolç, jazz. Tres mirades envers El Martinet*, que narra la vida de l'escola i que ha estat projectat a diferents indrets de Catalunya (cinemes de la Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya i Universitat Rovira i Virgili, teatre auditori de Ripollet...), així com a les Illes Balears, a Navarra (filmoteca de Pamplona), al País Basc, al País Valencià, a Andalusia i a Madrid. El documental, nascut arran de la celebració dels deu anys de l'escola El Martinet, ofereix un testimoni que, des d'un llenguatge cinematogràfic, ens presenta un lloc, les seves gents i les seves formes de fer, pensar i imaginar. El documental va generar un interès molt gran. Oferia la visió del lloc «en acció» i ho narrava de forma poc evident, fet que aportava el convit a mirar des de com ho havien mirat altres.

- L'edició de publicacions; concretament:

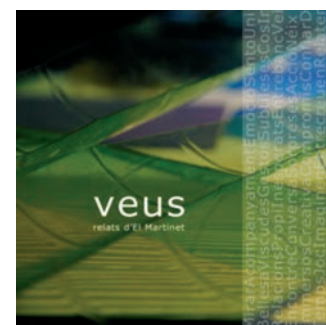
| *A fora* (2012). Un projecte de documentació pedagògica que narra la vida dels nens i les nenes en els jardins de l'escola.

| *Veus. Relats d'El Martinet* (2013). Reflexions fetes per diferents mestres sobre aspectes educatius i pedagògics del projecte d'El Martinet fruit de la seva experiència i vivència de fer de mestres a l'escola.

| *Tot esdevé petit i gran ahora. Eixos del projecte d'El Martinet* (2014). Parla dels eixos del projecte educatiu i pedagògic d'El Martinet.

| *T'estimo, però no ho sé escriure. La vida a la Comunitat dels Petits* (2016). És la concreció del projecte de l'escola a la Comunitat dels Petits.

Les publicacions pròpies de l'associació i l'escola són fruit de la investigació de l'equip de mestres. Cada una sorgeix com a possibilitat de compartir la investigació sempre viva dins l'escola. Són publicacions que testimonien amb claredat la intenció constant de l'escola de ser i esdevenir un projecte ètic, estètic i polític. Hi trobem els tres elements en simbiosi constant; tenen una fonamentació ètica que ens explica les intencions, decisions i tries del projecte educatiu i pedagògic de l'escola, ahora que ens fa visible les seves formes i el seu llenguatge des d'una determinada concepció de l'estètica com a element viu, d'interconnexió i de visibilitat. A la vegada, per ser justament publicacions tenen també un component polític en el sentit que obren la porta a altres a també mirar-ho i a també posar-ho en debat, a confrontar-ho des d'un exercici de posar-ho en context, d'oferir-ho com un element més del debat educatiu actual.



Publicacions de l'Associació d'Amics d'El Martinet.



Exposicions organitzades per l'Associació d'Amics d'El Martinet.

- L'organització d'exposicions dins l'Espai d'Art El Martinet de diferents artistes locals o de poblacions properes, entre les quals cal destacar *Maletes*, d'Anna Riverola; *Fragments*, de Marutxi Beaumont; *Mali, vida i costums*, de Miquel Petit; *Els ulls i la paraula*, de Gramenet Imatge Solidària; *Ciudadà Arbre*, de Víctor Guisado; *Iconografia andina*, de Tony Martí, i *Del graffiti de carrer a les galeries d'art*, de Werens.

Aquestes exposicions, freqüents durant els primers anys d'escola, van aportar un nou element cultural al barri, la possibilitat de participar d'una exposició dins d'una escola, i va obrir un nou concepte d'escola i d'espai escolar que entrava en relació amb la cultura local o propera. Les exposicions també van ser pensades per a generar trobades entre veïns que esdevenien encontres intergeneracionals rics i interessants en aquells primers anys d'escola, en els quals justament l'escola era nouvinguda en el seu context. Responien, doncs, a un fort interès inicial de construir lligams i aliances amb el barri i la població.

Amb els anys, aquest espai va anar acollint també exposicions crescudes i gestades des de projectes de l'escola; concretament:

- *Retrats del barri*. Una exposició fruit d'una recerca envers les «textures socials» del barri de Can Mas en la qual va participar un grup de nens i nenes de 6 anys l'any 2006 i que mostrava les històries personals de cinquanta veïns i veïnes del barri.
- *Temps d'infància*. Una exposició que neix després d'una estada de pràctiques d'un grup d'estudiants de la Universitat Autònoma de Barcelona que documenta la concepció del temps a l'escola.
- *L'art ocult de Can Mas*. Una exposició organitzada a partir d'un projecte de recerca en la qual un grup de



Accions al barri de Can Mas (Ripollet)



nens i nenes d'11 anys donaven visibilitat a habilitats i processos creatius de diferents veïns i veïnes del barri.

- *Subjectivitats*. Una exposició que documentava el procés de recerca de l'equip de mestres al voltant del dibuix dels infants durant el curs.
- *Tot esdevé petit i gran alhora*. Una exposició que mostra el projecte educatiu i pedagògic d'El Martinet.

Aquestes exposicions han aportat una forma molt visible a processos de recerca, alguns portats a terme de forma directa pels mateixos nens i nenes de l'escola i altres, fruit del procés dels mestres de documentar i interpretar la vida de l'escola. Són exposicions que han estat molt celebrades com a formes testimonials que donaven evidències del que és i del que es construeix a l'escola, alhora que en el procés d'elaborar-les i fer-les créixer, generaven un debat interessant envers el que falta, el que cal tornar a mirar, ajustar. Les mestres de l'escola descriuen el procés de les exposicions com un procés intens (igual que les publicacions) que també construeix un aprenentatge gran entre l'equip, alhora que ofereix un relat interpretatiu susceptible de noves mirades i interpretacions.

- La publicació d'articles en diferents revistes educatives, entre els quals cal destacar:

| BONÀS, M. (2005): «L'espai per construir a l'escola El Martinet». *Guix Infantil*, núm. 28, pàg. 20-22.

| BONÀS, M. (2006): «L'art del pintor de paisatges: reflexions entorn a la documentació». *Infància: educar de 0 a 6 anys*, núm. 151, pàg. 24-28.

| BONÀS, M. (2006): «Avui dibuixem? Imatges per conviure amb els infants». *Guix Infantil*, núm. 32, pàg. 17-21.

| BONÀS, M. (2006): «Infancia y procesos de vida: una nueva dimensión de la escucha». *Entre líneas: revista especializada en psicomotricidad*, núm. 19, pàg. 20-22.

| EQUIPO DE LA ESCUELA EL MARTINET (2007): «De un sueño a una escuela: primeros pasos de El Martinet». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 368, pàg. 54-57.

| BONÀS, M.; ESTEBAN, L.; NAVARRO, M. (2008): «Quan l'escola parla de possibles». *Perspectiva Escolar*, núm. 323, pàg. 37-42.



Accions al barri de Can Mas (Ripollet)

| BONÀS, M. (2010): «L'espai buit. Temps i espais de possibilitats». *Guix*, núm. 366-367, pàg. 49-53.

| EQUIP DE MONITORS DE MENJADOR DE L'ESCOLA EL MARTINET (2010): «El menjador de l'escola, un espai de relacions». *Infància: educar de 0 a 6 anys*, núm. 176, pàg. 23-25.

| BONÀS, M. (2011): «Miradas, palabras y encuentros entre la ciudad y la infancia». *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, núm. 42, pàg. 143-156.

| BONÀS, M. (2012): «Los posibles de la escuela pública». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 428, pàg. 55-59.

| BONÀS, M. (2012): «A què li diem respecte?». *Guix. Elements d'acció educativa*, pàg. 386-387, pàg. 54-60.

| ESTEBAN, L.; NAVARRO, M.; ROMERA, O. (2013): «Repensar l'escola, els seus temps i els seus espais». *Perspectiva Escolar*, núm. 367, pàg. 20-28.

| FONTANET, T.; ROMERA, O. (2013): «Junts és més que la suma de tothom». *Guix Infantil*, núm. 71, pàg. 19-24.

| FONTANET, T. (2014): «Mirar lo que hace el otro». *Dar Lugar*, núm. 1, pàg. 12-17.

| ESTEBAN, L.; NAVARRO, M. (2017): «Al voltant de la innovació». *Revista Catalana de Pedagogia*, núm. 12, pàg. 175-196.

| ESTEBAN, L.; GÜELL, E.; TRIAS, I. (2017): «Quin lloc ocupen l'acció i l'expressió espontànies dels infants a l'escola?». *Guix. Elements d'acció educativa*, núm. 432, pàg. 20-23.

- La publicació del llibre:

| BONÀS, M.; ESTEBAN, L.; GARMENDIA, D.; GÜELL, E.; MIRA, N.; NAVARRO, M.; TRIAS, I.; DE YZAGUIRRE, A. (2007): *Entramados*. Barcelona: Graó.

l la participació en els llibres:

| ESTEBAN, L.; NAVARRO, M.; ROMERA, O. (2014): «Infància i territori. Una conversa artística a diverses veus». A: A. Macaya; R. Ricomà; M. Suárez (coord.): *Arts, educació i interdisciplinarietat*, pàg. 67-81. Tarragona: Museu d'Art Modern de Tarragona.

| ESTEBAN, L.; NAVARRO, M. (2016): «La escuela El Martinet». A: N. Fernández; N. Alcaraz: *Innovación educativa. Más allá de la ficción*, pàg. 57-68. Madrid: Ediciones Pirámide.

La publicació d'articles, llibres i capítols de llibres en editorials educatives referents en el territori ha estat també una qüestió que, de manera constant, ha atès l'equip de mestres de l'escola. Els diferents articles aprofundeixen en aspectes d'interès en el context educatiu general i es construeixen des d'esdevenir una aportació a una demanda sempre viva de construir pedagogia entre molts. L'escola se sent part d'un moviment i d'un compromís global de generar reflexió, idees, saber..., entenent que el fet educatiu no s'expressa ni necessita models tancats, sinó més aviat cartografies. Les diferents publicacions, que poden considerar-se parts d'aquestes cartografies, narren camins traçats per l'equip de l'escola que s'ofereixen com a possibles direccions (mai úniques).

- La participació en molts i diversos congressos, jornades, seminaris, cursos, conferències, assessoraments..., entre els quals cal destacar:
 - La conferència a les jornades *El protagonismo del profesorado*, organitzades pel Consejo Escolar del Estado a Madrid, 2005.
 - La participació durant diferents edicions en el màster de recerca d'Educació de la Universitat de Màlaga.
 - La participació en diverses edicions de les Jornades d'educació infantil organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
 - La participació en diversos cursos i jornades de formació organitzades per l'Associació de Mestres Rosa Sensat.
 - La participació en diferents propostes formatives tant per a estudiants com per a professors a la Universitat

Autònoma de Barcelona, la Universitat de Barcelona, la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, la Universitat de Manresa, la Universitat Rovira i Virgili i la Facultat de Ciències de l'Educació Blanquerna de la Universitat Ramon Llull.

- La participació en la formació organitzada pel servei educatiu del Centre d'Art La Panera de Lleida, així com la participació en la Jornada de pedagogia de l'art i museus: arts, educació i interdisciplinarietat, organitzada pel Museu d'Art Modern de Tarragona i la Diputació de Tarragona.
- La participació en *Mínima Común Institución. Cómo colectivizar la cultura en Barcelona*, al Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, 2011.
- Conferències i formacions a Galícia, el País Basc, Navarra, Múrcia, Andalusia, les Illes Balears, Madrid, Valladolid... dirigides a professionals de l'educació.
- Nombroses formacions organitzades per centres de recursos pedagògics, associacions de famílies i mestres en diferents indrets de Catalunya.
- La participació en el programa televisiu *30 minuts: «Una altra escola és possible»*, de TV3.

Totes aquestes accions han generat al llarg dels anys un univers pedagògic al voltant de l'escola El Martinet nascut des del seu afany de recerca, així com des del seu desig de fer-ne un debat intersubjectiu, que, en molts casos, ha estat el «motor» o l'impuls de canvis en altres contextos. Són accions que ofereixen l'oportunitat de repensar aspectes de la pràctica pedagògica actual i que, en part, han estat elements clau per a generar nous debats i projectes educatius. L'equip de mestres de l'es-

cola es defineix també com un grup aprenent interessat en la confrontació i la discussió, a fi de trobar formes qualitatives a l'educació, una recerca poètica que implica trobar també altres veus i altres ressonàncies en el camí, per tal d'esdevenir plegats, per tal de construir el fet educatiu com a fet de molts.

A més a més de l'Associació d'Amics d'El Martinet, l'escola també rep la col·laboració de l'Associació de Famílies d'Infants (AFI), que treballa per a oferir suport i serveis a tota la comunitat escolar tirant endavant propostes i projectes gestionats per les mateixes famílies.

Vist, doncs, el context estudiat, els arguments per a la seva tria semblen evidents, si més no en la possibilitat de remirar una experiència educativa que convida molts a una mirada nova envers la pràctica pedagògica. I doncs, els paisatges que es dibuixen des d'El Martinet, per tota la seva influència en el sistema educatiu català i més enllà, no només són d'un lloc, sinó que el transcendeixen. Per tot el que tenen de perifèrics, per estar justament situats permanentment als marges de l'establert, obren la porta a murs i límits des del moment en què ens parlen d'una pràctica educativa i pedagògica que es construeix escoltant la infància. I d'aquesta escolta en fa el seu projecte.

Des d'aquesta escolta, que esdevé un principi ètic fonamental, aquesta recerca es pregunta també sobre l'experiència que suposa per als nens i les nenes anar a l'escola El Martinet, des d'entendre que aquesta experiència pot impulsar i fer esdevenir noves formes d'entendre què vol dir anar a l'escola i què vol dir ser part d'una escola. Preguntes que no deixen d'orientar-nos cap a revisar quin és el paper de les escoles avui i quina és la mirada de les escoles envers els infants.

Objectius de la recerca. Què es proposa?

L'objectiu principal d'aquesta recerca és **desvelar, descriure i interpretar la cultura que neix dels nens i les nenes de l'escola El Martinet**. Un objectiu que es deriva de l'interès per aquesta cultura i l'interès per aquesta escola. I doncs, la cultura dels nens i les nenes com a expressió del lloc que habiten porta a preguntar-nos sobre les característiques d'aquest lloc, fet del qual es deriva el propòsit d'**aprofundir en la pedagogia que es desprèn del projecte educatiu de l'escola El Martinet per tal d'identificar els aspectes clau que fan possible i donen matís a l'expressió de la seva cultura d'infància**.

Lligat a això, també es busca **aprofundir en els aspectes des de la pedagogia contemporània** que, a manera de substrat conceptual, pretenen abraçar la pedagogia que es desprèn de l'escola El Martinet. Buscant també altres veus, es pretén mirar el que convida a mirar aquesta escola, fent-ne debat novament, així com trobar formes de comprendre-ho.

També busquem trobar una narrativa que pretén reiteradament **generar nou llenguatge pedagògic sobre una pràctica educativa** vinculada a una determinada imatge d'infància. Un llenguatge que pretén esdevenir fruit de **compartir aquesta pràctica, on allò vist apareix com a punt de partida i crítica educativa**; per tant, convidant-nos a tots a mirar i veure el que passa.

També des de la manera d'investigar, d'aproximar-se al que es pretén estudiar, es deriven altres objectius, un de relacionat amb el llenguatge visual i l'ús de la imatge com a manera de copsar la realitat estudiada: la recerca pretén **explorar com a través de l'ús d'imatges podem percebre la vida dels nens i les nenes a l'escola**, així com **incorporar la pròpia vivència i percepció de la investigadora en el relat de la recerca**.

Estructura de l'informe de la recerca. Com s'organitza?

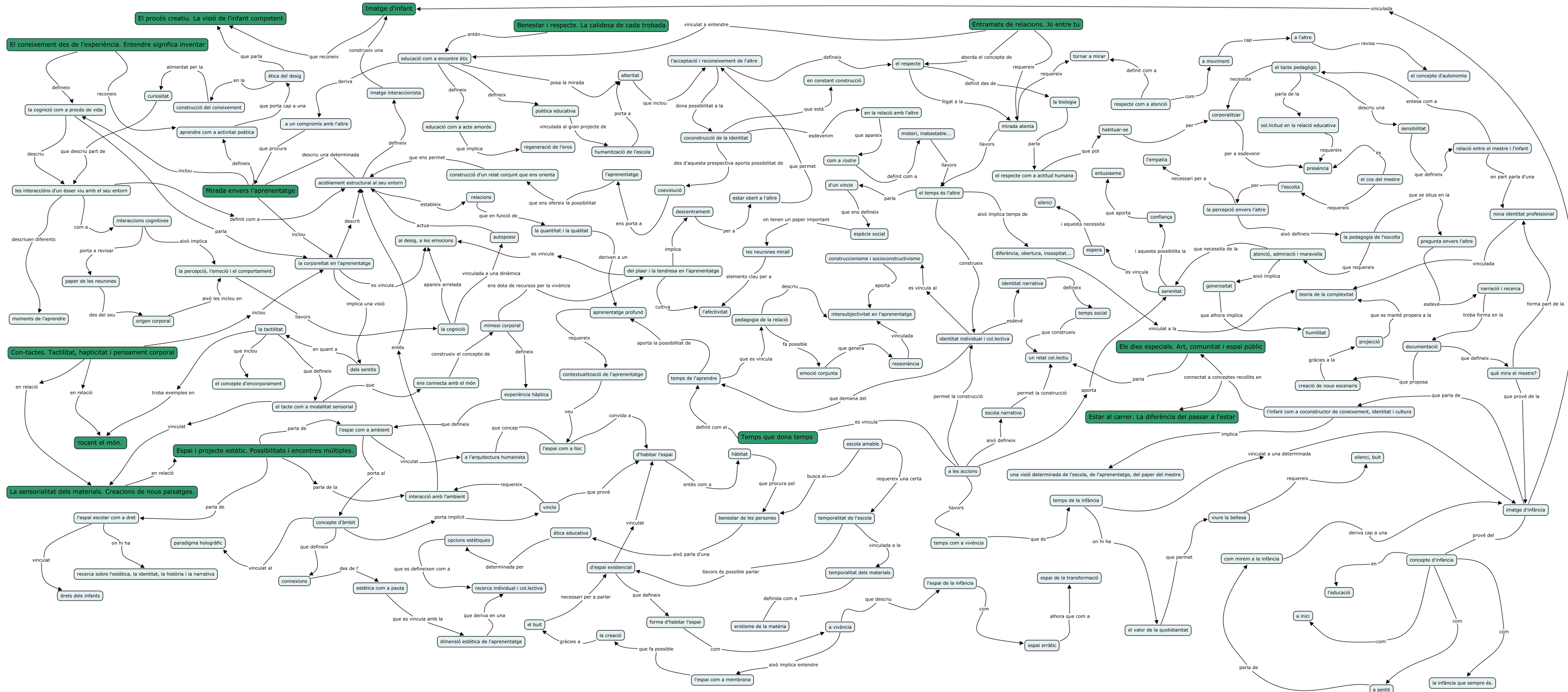
Aquest informe d'investigació està organitzat en quatre parts. La primera part correspon a una aproximació conceptual al camp i al context estudiat, fruit de detectar els aspectes de la pedagogia contemporània que entren en relació amb els eixos del projecte de l'escola El Martinet. D'aquesta relació neixen diferents reflexions organitzades en vuit capítols que fan referència a aspectes com ara el concepte d'aprenentatge, el respecte en la relació educativa, el temps i els espais a les escoles, les relacions i l'alteritat, el paper dels mestres i la imatge d'infant, així com un capítol introductori que situa els temes desenvolupats.

La segona part narra el desenvolupament de la recerca: des dels paradigmes que la sustenten, les formes de pensament que defineixen una manera concreta d'investigar, la mirada de la investigadora, el treball de camp dut a terme, els instruments utilitzats, les dades obtingudes, l'anàlisi d'aquestes dades i, finalment, un informe que recull les conclusions derivades de l'anàlisi.

La tercera part de l'informe d'investigació està formada per un marc conclusiu que revisa els objectius plantejats en funció del que es desprèn de la mateixa recerca. També analitza les limitacions i els problemes que es deriven del seu desenvolupament i presenta reflexions i propostes al voltant de possibles investigacions futures.

Entremig apareixen tres mapes conceptuals que il·lustren gràficament els pensaments de la investigadora en tres moments decisius de la recerca: el pas inicial dels eixos del projecte educatiu i pedagògic de l'escola El Martinet al marc conceptual de la recerca, la construcció de l'anàlisi de les dades en relació amb el marc conceptual i, finalment, la relació entre l'anàlisi de les dades i els resultats obtinguts.

Finalment, un cop conclòs aquest informe, apareix un epíleg que convida a una lectura silenciosa, íntima... des de les paraules d'algú que ens hi acompanya.



PRIMER MAPA: DEL PROJECTE EDUCATIU I PEDAGÒGIC D'EL MARTINET AL MARC CONCEPTUAL

La construcció del marc conceptual d'aquesta tesi parteix de l'aprofundiment en els eixos del projecte educatiu i pedagògic de l'escola El Martinet. Aquest primer mapa, doncs, mostra de manera gràfica com cadascun d'aquests eixos (que apareixen de color verd) es desplega en múltiples conceptes que troben també connexions entre ells. Aquest mapa il·lustra un moment previ a l'elaboració del marc conceptual, ja que del mapa es deriva finalment l'esquema i l'estructura que dona forma a aquesta segona part de la tesi.

La forma del mapa, sense jerarquies i amb una clara interconnectivitat sistèmica, també respon a una concepció global i holística del projecte de l'escola, així com del coneixement i la reflexió que se'n desprèn.

PRIMERA PART

MARC CONCEPTUAL DE LA RECERCA

Tal com mostra el primer mapa, el procés d'elaboració del marc conceptual d'aquesta recerca segueix un moviment que s'inicia des del projecte educatiu i pedagògic de l'escola El Martinet i s'expandeix cap a conceptes que d'ell mateix se'n desprenen. I doncs, lligat a la voluntat d'entendre i aprofundir en el projecte de l'escola, s'ha fet un mapatge intens al voltant de cada un dels eixos del projecte mirats des de diferents sabers.

Aquest moviment ens ha portat a descobrir territoris més fèrtils i territoris més erms, doncs en el procés de recerca conceptual ens trobem que algunes parts del projecte d'El Martinet troben en diferents autors i paradigmes una varietat àmplia de mirades i un diàleg entrecreuat que ens permet abordar-les des d'un lloc de major pluralitat. Tanmateix, altres parts del projecte, potser pel seu poc recorregut epistemològic, han demanat una mirada focalitzada en un autor o en un paradigma que, de manera emergent, hem intentat exhaurir per tal de comprendre'n la seva actualitat. Són aspectes que talment semblen en construcció, sobretot quan són posats en relació amb la pedagogia. I doncs, per la seva contemporaneïtat, descriuen un univers pedagògic viu que entra en diàleg amb sabers aparentment distants com la filosofia, l'arquitectura, la sociologia, la biologia, l'antropologia... Tanmateix, els trobem units en el mateix projecte de l'escola.

Endinsar-se en aquests territoris menys coneguts, menys evidents, menys «pedagògics», justament per a saber de la pedagogia, ha estat un procés fascinant, doncs des d'un exercici creatiu ric i lliure hem seguit de

la mà el pensament d'alguns autors que, de manera notable, han marcat un trajecte. Seguint sovint el mètode de treball del pensament filosòfic, ens hem posat a debatre amb alguns de manera paral·lela, intentant entendre el seu pensament a fi de descobrir com aquest ha donat matís i forma a alguns aspectes, siguin explícits o no, del projecte d'El Martinet.

Aquest procés de treball, intens i altament interessant, fa que en diferents moments del marc conceptual ens trobem diàlegs a diferents veus i en d'altres, una conversa a una sola veu que ens porta a un monòleg que creix des del ressò de la veu de l'altre. Un moviment i l'altre ens porten a moure'ns per un oceà ampli que ens convida a la recerca sistèmica de relacions, a descobrir un ecosistema que ens exigeix una nova mirada envers l'educació, la pedagogia i, de fet, el món en la seva globalitat i expansió. Ens demana una mirada que s'obre a les possibilitats, a la indeterminació, a l'insòlit, al poc aparent..., una amalgama rica i diversa que busca sempre anar més enllà d'allò que previsiblement vol descriure.

■ CAPÍTOL 1: UNA POÈTICA EDUCATIVA

HI HA UNA PEDAGOGIA QUE PARLA AMB ALTRES PARAULES

Hi ha una pedagogia que parla d'amor, de tendresa, de curiositat, de capacitat de meravella. Parla també d'escolta, de respecte, de processos de vida, d'infància, de disponibilitat, de paraula i de silenci. Podríem dir que és una pedagogia que s'explica i es desenvolupa des d'una poètica, una poètica que s'inscriu en formes sensibles d'abordar l'acte educatiu, d'atendre l'altre, de mirar i participar en la vida dels altres des de la subtilesa necessària que ens permet ser-ne part sense negar-los.

En aquest sentit, Assman (2002: 48) ens recorda que «la pedagogia va sorgir de l'estima dels pares i dels desitjos de supervivència i les formes de convivència que l'espècie humana va aprendre a configurar per a utilitzar com a nius vitals». Aquest origen de la relació pedagògica no pot ser oblidat, diu Assman, en funció dels «contextos habilitadors d'existències ja adultes», perquè en cada vida humana aquest origen es repeteix i constitueix una influència determinant. És interessant veure com Assman ens proposa una mirada educativa que ens inclou a tots i totes en contextos acollidors d'experiències humanes; contextos creats i recreats humanament al llarg de la història per a atendre'ns els uns als altres, per a «acollir els nous»; segurament, aquest és l'origen més senzill que explica tota relació educativa i el trobem en la base humana de la necessitat de l'altre des del naixement. Aquesta necessitat marca un determinat camí en els humans i ens

fa «humanament dependents», alhora que també naixem amb tot el necessari (amb les condicions necessàries) per a poder exercir un pensament lliure i gaudir de la nostra autonomia. Aquesta és la part fascinant de tot acte educatiu, un diàleg entre generacions, el valor d'un llegat, la possibilitat del que està per inventar, l'esperança de tots els inicis, el silenci necessari per a escoltar-nos, mirar-nos, veure'ns i sentir-nos.

Del Pozo (2014: 88) assenyala que la tasca d'ensenyar i aprendre, com a part de la tasca educativa en conjunt, té una dimensió emocional i ètica fonamental sense la qual l'activitat educativa degenera en pura instrucció, en ensenyament fred i mecànic que no arriba al cor de la persona. En aquest sentit, Herrera (2015), basant-se en aportacions de Trias (1976), assegura que una poètica de l'educació necessita rescatar la síntesi grega original entre la poètica i l'educació a través d'una ètica del desig envers l'experiència educativa, a fi d'impulsar la creació i la innovació del coneixement, la cultura i la vida mateixa, promovent i exercint la democràcia en funció de l'autonomia del coneixement, la crítica, la veritat, la creativitat i la invenció. De fet, si mirem la paraula *poètica* associada a l'educació, ens remet a un fonament ètic de la creació i invenció que supera la raó instrumental tècnica de la modernitat, que, de fet, va reduir la *tekhnè* grega ('saber fer') a la repetició i la producció (fer com). Caldria, doncs, com assenyala Herrera (2015), restaurar la síntesi original entre la *poesis* grega i la *tekhnè* com un «saber fer» sempre renovat que es «desplega en la ciutat com a amor civil i com a obra d'art».

També Herrera (2015) descriu com la *poesis*, en el diàleg socràtic *El Banquet*, o de l'amor de Plató segons la mestra de Sòcrates, Diotima de Mantinea, és entesa com «la causa que fa que allò que no és, sigui»; és a dir, es refereix a l'extensa creació, la producció i la invenció com a producte del diàleg democràtic impulsat per la maièutica, que és el mètode dialògic propi de la *paideia*. Així, *poètica* i *paideia* constitueixen un diàleg poètic, una síntesi transcendent que aspira a la veritat, la bondat, la justícia i la bellesa.

De fet, la *poesis*, segons Heidegger (2016), en el seu origen compartia el seu sentit amb la *tekhne*, i es referia a un «saber fer» i no a un «fer com» (més propi de la reproducció tècnica). Mentre que el saber fer és poètic i creatiu, el fer com és tècnic i reproductiu. Una poètica de l'educació basada en la *poesis* és, per tant, un saber fer, una creativitat, que només s'impulsa a través del desig: el «voler fer». Aquest desig és un desig vinculat a la part eròtica de l'ètica. Una ètica amorosa, és a dir, atenta, amable, curiosa, simpàtica..., ocupada en el bon viure, en la vida bona. Una ètica de la vida bona i per a la vida bona, com descriu Sábada (2014: 190), que no deixa de ser una ètica del «voler fer» que s'allunya de la passivitat, ja que es renova i revalorat la sensibilitat i el sensible i s'aboca en «el que es pot fer».

Per a Herrera (2015), una educació poètica pot convertir-se en una crítica radical de l'educació tradicional basada en la transmissió mecànica dels coneixements. Una poètica de l'educació s'oposa a tot projecte de domini que anul·la el desig dels educands i els educadors i permet que es gestii una poètica, una ètica que obre una dimensió estètica, un desig creatiu perquè sigui possible el sorgiment de noves formes, nous coneixements. Les pedagogies que donen forma a entendre l'educació des de la poètica de l'acte educatiu s'inscriuen en el reconeixement de la infància com a etapa de la vida que requereix ser atesa i tractada des del respecte, des d'una pràctica que permet a l'infant ser infant en un present esperançat.

Parlar d'una educació que procuri atendre l'infant des d'un punt de vista respectuós no és pas una novetat dels darrers anys; de fet, aquesta mirada gairebé hi ha estat sempre, almenys en els darrers dos segles. Aquest fet marca d'alguna manera una història educativa d'acords i desacords envers el model d'escola més apropiat que ha marcat cada moment polític i social. Molt lligat a una reivindicació d'alguns, de manera contínua, des de principis del segle xx, es parla de la necessitat de llibertat en l'educació, de la necessitat de tractar l'infant com algú capaç de «liderar» el seu propi aprenentatge, de ser competent, de prendre decisions, de desplegar un munt de recursos i estratègies creatives; es parla també de la necessitat d'escoltes que escoltin l'infant, que el tinguin en compte, que es comprometin amb els seus drets i amb les seves necessitats, que apostin per un projecte educatiu que cregui amb fermesa que l'educació és, en primer lloc, un projecte ètic, un encontre entre (almenys) dues persones. Tanmateix, sempre hi ha hagut una gran dominància de discursos que, molt sovint anant en contra de les mateixes investigacions envers la psicologia o l'aprenentatge humà, han seguit apostant per un model educatiu en què s'han prioritzat altres valors. També actualment, molta de la pràctica pedagògica que es fa a les escoles va en contra del que hem sabut gràcies a la neurociència o a les aportacions d'alguns biòlegs contemporanis quant a l'aprenentatge humà com a ésser social i alhora físic, així com a les reflexions que ens aporten els estudis socials quan assenyalen la importància d'un canvi de paradigma en educació que aposti per una via més humanista que ens vinculi a tots en un projecte de pluralitat, compromís, bondat, veritat i bellesa.

La recerca del que necessita la infància per a créixer i aprendre des de sentir-se bé, des del benestar de l'infant, passa a ser l'eix que aglutina l'inici de moltes escoles que han anat apareixent al llarg dels anys i que han rebut qualificatius d'escoles «alternatives», «lli-

res», «democràtiques», «actives»... El fet és que, dites d'una manera o altra, han estat escoles que han posat en dubte el «prescriptiu» o «normatiu» a fi de buscar altres maneres de convivència i creixement de la infància també des de determinada visió del que és la infància. Una visió que no deixa de formar part del que entenem per respecte a la vida mateixa i a les seves expressions humanes i que, de fet, marca un camí de recerca intens també en nosaltres mateixos. D'aquests camins sorgeixen experiències educatives que busquen, a vegades a contracorrent, formes de seguir entenent poèticament l'educació, és a dir, des de la sensibilitat necessària que demana tot acte educatiu, des de la sensibilitat i el compromís que demana tota trobada amb l'altre.

LA REGENERACIÓ DE L'EROS, LA HUMANITZACIÓ DE LES ESCOLES

De les moltes maneres d'entendre la innovació educativa n'hi ha algunes que avancen mirant rànquings, emmirallant-se en models de resultats ràpids sense analitzar-ne els camins; altres innovacions, potser més pausades, avancen mirant i escoltant els infants i els joves en el que necessiten i s'ho miren des del desig de construir una educació que entén l'ésser humà en tota la seva plenitud, en totes les seves expressions. Aquesta educació, aquesta manera de desplegar la pedagogia, sovint queda silenciada; tanmateix, el potencial humà que se'n desprèn és incalculable.

La innovació segons Morin (2016) busca el benestar, una manera d'estar bé. Morin (2016: 154) assegura que la finalitat de la reforma de l'educació és, en definitiva, el «bon viure» de tots i cada un de nosaltres, especialment dels mestres i dels infants i joves. També insisteix que perquè això sigui possible cal, per part dels mateixos mestres, així com dels infants i dels joves, una regeneració de l'eros. I aquesta regeneració de l'eros de què parla Morin ens convida a connectar amb «forces i capacitats» que ja tenim. Justament, Morin parla que l'eros és present en l'amor pel saber i en l'amor per la infància i la joventut que hi ha en els mestres amb vocació, així com és present en la meravellosa curiositat per les coses que tenen els infants i els joves. Si posem aquestes dues coses en relació, és senzill imaginar-se com aquesta capacitat de meravella pot transformar-se ràpidament en desig de saber.

«Treballar amb infants requereix poques certeses i moltes incerteses. Allò que ens salva és buscar i no perdre el llenguatge de la meravella que perdura, en canvi, en els ulls i la ment dels infants. És necessari tenir el coratge de produir obstinadament projectes i eleccions. Això és competència de l'escola i de l'educació.» Malaguzzi a Hoyuelos (2001: 55).

Sembla, doncs, que la necessitat d'humanitzar les escoles, o, dit d'una altra manera, de ser construïdes per i per a les persones que l'habiten, és el primer pas d'un canvi educatiu profund i necessari. Chomsky, ja el 1971, feia referència a la necessitat d'una concepció humanística de l'educació, i feia especial referència a B. Russell³ quan afirmava que el principal objectiu de l'educació és suscitar i reforçar qualsevol impuls creatiu que l'home pugui tenir. Chomsky explica que, formulada de maneres diferents durant anys, Russell parteix d'una determinada concepció de la naturalesa humana que ell anomena «concepció humanística», que veu un nen de la mateixa manera que un jardiner veu un arbre jove, és a dir, «com quelcom dotat d'una naturalesa intrínseca que es desenvoluparà fins a convertir-se en una forma admirable si se li dona el sòl i l'aire i la llum adequats».

Sembla doncs que el discurs sobre quina educació necessitem és sempre viu, incomplet; potser és com ha de ser; tanmateix, passen els anys i sembla que l'escola (en el sentit més general) segueix immune en part a aquests discursos, si bé encara, i d'una forma majoritària, les escoles en molts llocs del món tenen esquemes, formes i propòsits molt similars al moment en què van aparèixer i, per tant, ancorades en una dimensió temporal que les situa en una pràctica obsoleta i poc atenta a les necessitats actuals. Del Pozo (2014: 136) apunta, tanmateix, que aquest anacronisme associat a les escoles és, en part, fals, i li atribueix un matís interessant. Per a Del Pozo, les escoles d'ara estan més dotades quantitativament i qualitativament respecte al moment que va aparèixer l'escola com a institució i, alhora, tenen uns valors i unes condicions laborals indiscutiblement més bones que les del segle XIX; el problema de l'escola de principis del segle XXI, segons l'autor, és més «conceptual que material i institucional». Conceptualment, l'escola, diu Del Pozo, «necessita saber com s'eduquen els vectors essencials de la construcció personal i de la socialització». Del Pozo ho creu essencial

tenint en compte que actualment les fonts educadores tendeixen a multiplicar-se, i aquí, el paper dels mitjans digitals està tenint un impacte molt fort. L'autor proposa un debat interessant entre la introducció de mitjans digitals per a l'aprenentatge i la necessitat de no perdre elements bàsics per al coneixement i la cultura, apuntant que cal no confondre el debat sobre els mitjans amb el debat sobre les finalitats (sovint confós quan es parla d'innovació educativa). Del Pozo argumenta que «sempre serà millor una escola amb finalitats educatives clares i mitjans limitats que no pas una escola amb mitjans brillants i finalitats confuses». Per a Del Pozo, mitjans i finalitats són necessaris sense oblidar-se mai del paper dels mestres com a part central del procés educador, entenent que aquest procés és essencialment una «transmissió imològica i fa en primer lloc des d'lloc ciat a les escoles mitjats que no pas una escola amb mitjans brillants i finalitats có interpersonal de disposicions creatives de valor»; entenent, doncs, la transmissió educativa com un procés que sobretot es dona per osmosi entre actituds personals.

Del Pozo (2014) proposa una revisió al voltant del terme *educació* que permet, alhora, una revisió de les finalitats últimes del procés educatiu; ho fa, en primer lloc, des d'una aproximació etimològica de la paraula *educació*. Del Pozo assenyala que *educació* té una arrel (no dues, com alguns proposen), i aquesta arrel de la paraula dona una primera pista interessant del que podem entendre com a *educació*. El nostre verb *educar* (i, per tant, el substantiu *educació*) deriva directament i exclusivament del verb llatí *educare*, que significa 'criar', 'nodrir', 'péixer'.

Per tant, com apunta Del Pozo (2014: 116), «educar no és conduir des de l'estat de la naturalesa a l'estat de la cultura», sinó que és «criar», «nodrir per a fer créixer». I aquesta aproximació etimològica porta implícit entendre, com assenyala Del Pozo (2014: 117), que «el subjecte educand és el protagonista, és ell qui mereix ser

impulsat perquè faci el seu propi creixement [...], mira el subjecte com algú amb un potencial de creixement propi, autònom, que mereix ser alimentat. Encara que inicialment rebí l'impuls o l'aliment, és ell qui necessita créixer o, encara millor, qui mereix fer la seva pròpia creixença».

Un segon acostament que proposa Del Pozo (2014: 117) és des de la filosofia, apuntant que l'activitat educativa té una finalitat derivada de la naturalesa oberta o no predeterminada de la persona humana: aconseguir que realitzi les millors possibilitats en llibertat. Del Pozo subratlla que *naturalesa oberta* vol dir que no està, com la d'altres éssers naturals, fixada, fins i tot físicament a terra, com una planta, ni tan sols determinada a unes respostes instintives prefixades com en el cas dels animals. L'autor descriu que «la naturalesa de les persones, al llarg de l'evolució, s'ha anat desprenent de vincles determinats (o afeblint-los), que és tant com dir que se n'ha anat alliberant; és a dir, que ha esdevingut, encara que imperfectament, cada cop més lliure. Com més lliure és la persona, atesa la immaduresa llarga que la caracteritza (i això és important, perquè vol dir que passa per un llarg període d'alta educabilitat), més necessitada estarà d'alguna orientació inicial per al seu creixement; el creixement d'un poltre o d'un cadell és espontani i ràpid, canalitzat per una gamma de reflexos i instints que li garanteixen uns automatismes conduents a la plenitud de cavall o de gos». Així, doncs, com assenyala l'autor, l'ésser humà és, en canvi, obert; molt de temps immadur, indeterminat, lliure, i per això necessita algun acompanyament, un impuls, alguna orientació; és a dir, educació. Diu: «El creixement en condicions d'obertura o de llibertat, sobretot a les primeres etapes, demana aquest impuls orientatiu precisament perquè ens reconeixem com a membres d'una espècie en què tots partim individualment d'un ventall d'opcions ben diferenciades de realització vital i no tenim l'automatisme natural que ens indiqui com fer la bona tria per a obtenir la millor realització de les nostres singulars (i múltiples) possibilitats.»

-
- 3 RUSSELL, B. (1998): *Sobre educación*. Madrid: Espasa-Calpe.

El tercer acostament que proposa Del Pozo (2014: 118) és des de la psicologia; diu: «Som éssers (certament, no els únics) que sentim interiorment un benestar o un malestar dit "emocional", que té no només la virtut de proporcionar-nos aquesta sensació d'instal·lació positiva o negativa en la vida, sinó que actua en cada moment com a motor o com a fre d'activitats diverses. [...] Doncs bé, l'educació (activitat vital i interpersonal com poques) té un requeriment psicològic essencial, que es pot resumir així: l'impuls al creixement no és creïble ni efectiu si no és amorosament practicat. O, més clarament: de tots els aliments que fan créixer una persona, el més potent és l'amor; i no solament és el més potent (que podria ser substituït per una acumulació d'altres), sinó el més indispensable. Amb amor, tota educació és possible; sense amor, cap educació no és tal; en el millor dels casos pot ser instrucció, ensenyament o ensinistrament, però no educació. La persona només creix íntegra si creix emocionalment plena, equilibrada i segura. I si se la vol orientar, impulsar o ensenyar però no sent en la seva intimitat (no capta, no percep) que se l'estima, que se la respecta, que se l'anima, que se la reconeix, creixerà imperfectament en un aspecte essencial. Creixerà sense autoestima perquè no s'haurà sentit prèviament estimada, i sense autoestima és molt difícil que ningú consolidi res en la vida perquè tindrà tendència a buscar compensacions sovint artificials en altres estímuls, sovint tòxics o químics o emocionals, per a substituir aquella energia principal. Per tant, no en tenim prou de nodrir, de fomentar bones tries per a la millor realització de possibilitats personals, sinó que necessitem fer-ho amorosament perquè l'aliment sigui païble, perquè les tries tinguin connotacions esperançadores i engrescadores. L'emoció amorosa és la garantia principal i necessària de l'educació.»

En aquest sentit, López Melero (2012: 17) parla de l'educació com un acte amorós que ens capacita per a

respectar l'altre com a legítim altre en la convivència. Diu: «Sense acceptació de l'altre en la convivència no hi ha educació, però tampoc hi ha educació sense l'acceptació d'un mateix.» López Melero i altres autors dediquen un monogràfic titulat *Amor i educació* a la recerca i reflexió de noves maneres d'entendre l'educació des de la idea que l'amor és la condició fonamental perquè un ésser humà es desenvolupi com un ésser que aprèn a pensar, aprèn a comunicar-se, aprèn a sentir i aprèn a actuar. L'estima, com apunta l'autor, sorgeix en el moment que obrim un espai als altres, un espai a les relacions amb altres, perquè suposa veure i escoltar l'altre sense prejudicis, sense expectatives.

López Melero (2012: 17) assenyala que justament el que ens fa humans és el nostre viure com éssers cooperatius i amorosos, amb consciència de si mateixos i amb consciència social, en el respecte per si mateixos i pels altres. Justament per això, Maturana (1997) parla que cal abandonar el discurs patriarcal de lluita i guerra i anar cap a una manera de viure matrística del coneixement de la natura, del respecte i la col·laboració en la creació d'un món que admet l'error i pot corregir-lo. Parlem d'una educació, com també assenyala López Melero, que ens porti a actuar en la conservació de la natura, a entendre-la per a viure amb i en ella sense pretendre dominar-la, una educació que ens permeti viure amb la responsabilitat individual i social que allunya l'abús i, en contrapartida, porta en si mateixa la col·laboració en la creació d'un projecte harmoniós entre la natura i l'ésser humà.

Finalment, el quart acostament que proposa Del Pozo (2014: 119) és l'acostament social. El creixement individual que l'educació impulsa té un tret distintiu fonamental: la socia(bi)lilitat de la nostra condició individual. Des dels clàssics, sabem que som un «animal social» (*zoon politikon*: 'animal cívic, social o polític'), i Kant ens va il·lustrar sobre la «insociable sociabilitat» de la condició humana, tot remarcant les contradiccions in-

herents al nostre inexorable, feliçment inexorable, ésser social. Allò, doncs, que alimenta la nostra creixença no pot estar buit de valor social, perquè només en societat despleguem la nostra humana individualitat. I la societat és un dipòsit de valors extensíssim, del qual ens fem partícips a través del procés educatiu. No cal dir que de valors n'hi ha de millors i de pitjors i que de l'habilitat dels educadors dependrà la capacitació que ens ajudi a construir-nos per a saber triar els millors. Nosaltres mateixos, a més, com a éssers socials, som dipositaris, però també creadors, de valor, i l'educació ha de saber fer-nos no només receptors de bons valors, sinó creadors de valor, perquè al final els valors socials són resultat d'innombrables aportacions de valors de molts individus diferents en diverses èpoques i espais. L'ésser humà viu constantment en la recepció, la recreació i fins i tot la creació de valors, que són humans i socials, o humans perquè són socials. Aquests valors, per a Del Pozo, són el contingut últim del procés educatiu.

També Del Pozo, assenyalant sempre el grau d'humilitat, prudència i obertura necessària, proposa un acostament global al terme *educació* que, de fet, ens permet entendre l'educació com «l'impuls que les persones donen al creixement d'altres persones per a orientar-les cap a la millor tria, sempre lliure de possibilitats d'autoconstrucció, sobre la base d'una relació amorosa i en el treball sobre els valors humans i socials». Fet que ens proposa entendre l'educació com un acte, en primer lloc, entre persones, descrit des de l'encontre amb l'altre.

Si tenim en compte aquestes reflexions, sembla necessària la creació urgent d'unes noves condicions educatives, i també ho sembla repensar profundament quin és el paper del mestre no només en la creació d'aquestes condicions, que també, sinó en quin hauria de ser el seu perfil, com també hauria de definir-se el seu «viure». Maturana (1994) parla que les condicions necessàries exigeixen entendre que amor i coneixement no són

dues coses alternatives, sinó que l'amor és el fonament de la vida humana i el coneixement, només un instrument. Maturana ens convida des del seu pensament a una provocació gran: orientar-nos utilitzant mapes amorosos, aprenent a escoltar-nos.

L'EDUCACIÓ COM A ESDEVENIMENT ÈTIC

López Melero (2012: 17) assegura que arribats aquí, el que cal és una educació capaç de crear unes condicions que permetin a cadascú arribar a ser un ciutadà culte, autònom, responsable i, sobretot, feliç. Per això, comenta que «cal una escola pública apassionada pel coneixement i per la vida (veritat), per l'amor a l'altre com a legítim altre (bondat) i pel saber viure en el respecte a la diversitat com a valor (bellesa)».

López Melero apunta que és necessari que el compromís envers l'educació vagi cap a un model educatiu que, a més de possibilitar una ciutadania competent intel·lectualment, aconsegueixi un bon ciutadà o una bona ciutadana on l'amor a l'altre com a legítim altre en la convivència sigui l'epicentre del seu pensament i les seves accions. Diu: «No només necessitem formar la ciutadania com a persones intel·lectualment cultes, sinó moralment bones persones.» Expressat d'una altra manera, també Morin (2001) parla de la necessitat d'una educació que permeti aprendre què significa «ser humà», entenent que com a éssers humans som a la vegada éssers físics, biològics, psíquics, culturals, socials i històrics. Morin assenjala que «justament aquesta unitat complexa de naturalesa humana està completament desintegrada de l'educació», assumint, per tant, que l'educació necessita restaurar aquest dèficit en cada un de nosaltres per tal que, si guem on siguem, arribem a conèixer i prendre consciència al mateix temps de la nostra identitat complexa i de la nostra identitat comuna a tots els altres éssers humans.

En aquest sentit, també són interessants les aportacions de Bércena i Mèlich (2014: 13) quant a considerar l'ètica no la finalitat de l'educació, sinó justament l'inici. Entenent com ells mateixos apunten que «sense ètica l'educació queda reduïda a pur adoctrinament». Ells, centrant-se també en les aportacions de Hannah Arendt, Paul Ricoeur i Emmanuel Lévinas, parlen de l'educació com un esdeveniment ètic, entenent que l'educació és una trobada amb l'altre. La seva proposta educativa es basa en la relació amb l'altre, una relació que no és contractual o negociada, ni una relació de domini ni de poder, sinó d'acollida.

«És una relació ètica basada en una nova idea de responsabilitat. És una pedagogia que reconeix que l'hospitalitat precedeix la propietat, perquè qui pretén acollir l'altre ha estat acollit abans pel lloc que ell mateix habita i que creu posseir com alguna cosa seva.» Bércena i Mèlich (2014: 13).

El principal repte que ens proposa l'educació com a esdeveniment ètic és pensar en un món no totalitari.⁴ I segons Bércena i Mèlich, per a pensar un món així és necessari pensar i considerar la pedagogia com una pedagogia «del naixement, de l'inici i de l'esperança».

«Parlem de naixement, perquè l'educació té a veure amb l'acompanyament als que acaben d'arribar al nostre món, aquells que expressen la idea d'una radical alteritat que s'escapa dels nostres poders. I també d'inici, perquè l'educació és una acció, el que significa que de la persona en formació cal esperar l'infinitament improbable i imprevisible, és a dir, el veritable inici i la sorpresa. I de l'esperança, perquè tot allò que neix té aquest dur desig de durar, que és afí a qui s'insereix en les derives del temps, un temps tensat entre el passat i el provenir.

Parlarem, doncs, d'una pedagogia poètica (perquè educar és crear, no fabricar o produir, la veritable novetat) i també d'una pedagogia utòpica.» Bércena i Mèlich (2014: 23).

Entendre l'educació des d'aquesta perspectiva, per a Bércena i Mèlich (2014: 20) suposa una concepció de la tasca pedagògica com a radical novetat. Aquests autors es refereixen a l'educació com a «esdeveniment ètic davant dels intents de pensar-la des d'estrets marcs conceptuals que pretenen deixar-la sota el domini de la planificació tecnocientífica, on el que compta són els resultats als quals s'espera que alumnes i estudiants arribin després d'un període de temps»; alhora, pensen que «és important prendre's seriosament el fet que l'ésser humà és un ésser històric, impensable al marge de l'aquí i l'ara».

Una pedagogia de la radical novetat és, per a Bércena i Mèlich (2014: 22-23), una pedagogia de l'exterioritat i de l'alteritat (una pedagogia que para atenció al que es col·loca fora de la lògica del sistema), i per a una pedagogia així l'educació és un esdeveniment ètic, perquè és en el centre de la relació educativa on el «rostre de l'altre», per dir-ho com Lévinas, irromp més enllà de tot contracte i de tota reciprocitat.

Bércena i Mèlich (2014: 20) parteixen del fet que «hi ha esdeveniments que tenen un impacte en nosaltres com a partícips d'una humanitat comuna junt amb altres éssers humans» i consideren que aquesta categoria d'esdeveniment pot suposar «o bé un punt on es funda alguna cosa nova o un moment de radical destrucció del que ja coneixíem o del que creïem saber».

Per a Del Pozo (2014), ètica i educació formen un binomi indissociable, totes dues tenen objectius comuns; l'ètica és transcendent per a l'educació en la mesura que l'objectiu de l'ètica és trobar una idea de bé que, com assenyala l'autor, viscuda com cal, doni plenitud de jus-

tícia i felicitat a la vida de cada persona. I des de l'altra banda, l'educació és transcendent per a l'ètica perquè només educativament es pot fer un camí cap a una idea de bé que no sigui fruit de la més simple ignorància o de la més pura arbitrarietat, o, a l'altre extrem, un producte autoritari insuportable per a un ésser lliure.

Alhora, Del Pozo assenyala que seria difícil per a una persona amb sensibilitat educadora trobar cap altra activitat més transcendent, tenint en compte que l'objectiu últim de l'educació, igual que l'ètica, és la plenitud personal, la humanització plena de cada infant, i, finalment, la felicitat. Per a l'autor, com més claus es donin a cada persona en el seu procés educatiu per a arribar a formar-se una consciència moral pròpia, més ens acostarem a aquella idea de plenitud de justícia i felicitat desitjable. L'ètica, doncs, és profundament educativa i l'educació és essencialment ètica.

Una altra aportació interessant de Del Pozo és l'anàlisi de l'ètica com a formació que treballa per dos camins alhora: el de la singularització per a obtenir un tarannà propi amb tota la llibertat, i el de la comunitarització des d'on xuclar l'energia i els valors imprescindibles per a arrelar, almenys en les primeres etapes, en territori estable i que doti de seguretat. Aquests dos camins defineixen una dialèctica entre individu i comunitat que, com la dialèctica llibertat-seguretat, és el cor de la construcció ètica de la persona.

És interessant veure com la paraula ètica deriva del grec *ethos*, que vol dir 'tarannà' o 'caràcter', i d'*éthos*, que vol dir 'llar' o 'niu', però també 'tradició' o 'costum'. Són dues significacions diferents i alhora complementàries que ens porten a entendre que la formació de l'ètica busca, com assenyala Del Pozo (2014), la construcció d'un tarannà propi sempre sobre la condició de llibertat i amb l'objectiu d'obtenir un feix d'hàbits que facilitin la millor conducta possible al servei del bé propi de la persona. Alhora, cerca inscriure's en la llar (entesa com

-
- 4 Encara que els autors reconeixen que els sistemes democràtics tenen instruments per a acabar amb els règims totalitaris, consideren que és molt més difícil assegurar que puguin acabar fàcilment amb les solucions totalitàries, que acostumen a sobreviure els mateixos règims.

a comunitat) com el lloc on un és acollit, el primer espai d'afecte i seguretat, així com espai de transmissió de costums, referències i valors, des d'un sentit ampli, com a comunitat.

L'ètica, com diu Del Pozo (2014), és l'ànima de l'educació. Des d'aquesta perspectiva, l'acció d'educar pot ser entesa com la pràctica més formal de construcció ètica, en la mesura que cerca l'aprofitament del valor comunitari històricament construït (la llar) com a punt de partida perquè cada infant i cada jove assoleixi els millors hàbits i valors propis (el seu tarannà) en llibertat.

Aquest diàleg entre tarannà propi i hàbits de la comunitat enllaça amb un altre diàleg que s'estableix sobre la base de la llibertat. Autors com Bueno (2010) reflexionen, per exemple, envers el paper del cervell en l'aprenentatge i l'exercici de la nostra llibertat. Per a Bueno, hi ha una bona part de l'aprenentatge que es basa en la capacitat humana d'imitació, i aquesta capacitat d'imitar el que altres ja han fet o fan és alhora la base de la supervivència; tanmateix, l'equilibri necessari per a sobreviure es troba també en la necessitat d'innovació, és a dir, de creativitat i pensament lliure. Així, doncs, la nostra capacitat d'imitació, que es deu en gran part a l'existència d'unes neurones conegudes com neurones mirall, ens limita de la nostra «radical» llibertat, ja que en el moment que també som capaços de reproduir comportaments que hem après i que neuronalment també es repeteixen en el camp emocional, contribuïm a la nostra capacitat de supervivència. Entenent, doncs, que els nostres mecanismes cerebrals són cabdals per a les relacions socials humanes, de fet, ens porten a formar part de grups socials amplis gràcies a la seva capacitat per a entendre i preveure el comportament dels altres, així com, tal com descriu Bueno, a l'interès per aconseguir que els altres també tinguin una «manera de fer» similar a la pròpia. Això sembla d'alguna manera contradictori; tanmateix, ens fa pensar que probablement

l'acte educatiu ens aproxima com a grup humà en «maneres de fer» que ens permeten una exploració i descoberta del món sanament emparada pels altres. O, dit d'una altra manera, necessitem que l'altre construeixi un «entorn de seguretat» per tal de poder avançar en les pròpies exploracions i descobertes. I gràcies a la nostra innata capacitat d'imitació, tenim claus i pistes que ens acompanyen en aquests camins. Alhora, necessitem l'espai que ens concedeix l'altre per a poder caminar, i en aquest diàleg és on s'expliquen els diferents matisos de l'acte educatiu.

EDUCACIÓ DE LA I PER A LA LLIBERTAT. L'ENCONTRE EDUCATIU

Del Pozo (2014) assenyala que la llibertat és el valor radical, al costat de, o barrejat amb, la vida mateixa de la persona. Valor radical en dos sentits: d'una banda, com a fonamental o principal, i de l'altra, com a arrel, font o generador de tots els altres valors de la vida. L'educació de la llibertat, o per a la llibertat, és, doncs, per a Del Pozo (2014: 221-222), literalment essencial, ja que considera que justament «és ella la que acabarà configurant el respectiu ésser de cadascú». I com ell mateix indica, «ens trobem en un dels molts casos en què un gran objectiu educatiu no figura com a "objecte" específic d'ensenyament ni d'aprenentatge en cap currículum ni en molts projectes educatius de centres escolars, i per això aflora més clarament la necessitat de pensar l'educació com el procés global i integrador no només d'aprenentatges i ensenyaments diversos, competencials i habilitadors per a diverses funcions, sinó sobretot de construcció de valor humà i social».

L'educació de la llibertat i per a la llibertat tindrà per a Del Pozo (2014) alguns criteris per a poder ser. Un primer criteri, que, com el mateix autor indica, és de caràcter bàsic, és que no es pot educar per a la llibertat si no és en llibertat. Del Pozo assenyala que exercir la llibertat, igual que caminar o nedar, no s'ensenyava des de fora de les mateixes activitats, sinó des de dins, per elles mateixes. En aquest sentit, també Chomsky (2014) parla de la incoherència que trobem freqüent en les institucions educatives on es parla de principis democràtics teòrics que no es posen llavors a la pràctica en la vida quotidiana de la mateixa institució. Segons Chomsky, l'educació té un gran poder de control sobre la població, i aquest poder pot convertir els ciutadans en «espectadors-consumidors». Això ens porta a considerar com és d'import-

tant l'exercici de la llibertat des de sempre, entenent que llavors és necessari un context educatiu sensible a això, des que l'infant neix.

Això ens connecta amb un segon criteri que proposa Del Pozo (2014) quan assenyala que, tanmateix, tenint en compte que no hi ha una edat precisa o clara per a començar a exercir la llibertat (considerant les diferències d'aquest exercici en els diferents moments vitals), és important «apreciar que des de sempre hi ha maneres, certament molt indirectes a l'inici, de fomentar una actitud de llibertat i responsabilitat, d'ensinistrar en el pensament crític que permet fer bones tries, de saber reconèixer els límits, però també de facilitar el dret a decidir, que la persona té des d'edats molt tendres».

«El seny educador de famílies i mestres, sobretot, és el que pot i ha d'obrir espais diversos a l'exercici de la llibertat segons el pas dels anys de l'infant i el jove. El que no ha de faltar mai és l'apel·lació al valor de la seva pròpia autoconstrucció a través de la responsabilitat inherent al fet de triar amb llibertat. Ni tampoc l'afecte, l'emoció d'estimar i acompanyar especialment quan s'experimenta l'error. L'afecte rebut en qualsevol edat, però sobretot a l'etapa infantil, és una mena «d'assegurança de vida» per a la recuperació de l'equilibri psíquic quan puguin arribar, anys a venir, errors més greus.»
Del Pozo (2014: 223).

Les escoles i, en general, les institucions educatives poden definir-se i configurar-se per tal d'esdevenir llocs de vivència i pràctica de la llibertat. Això és el que mostren experiències i autors al llarg de la història educativa. En són exemple les escoles democràtiques, que actualment tenen una gran xarxa a diferents països del món, entre les quals destaquen Summerhill (com a pionera del moviment fundada el 1921), Sudbury Valley School

(1968) i la Democratic School of Hadera (1987). Són escoles que plantegen nous modes d'entendre la relació entre educadors i educands, creant un entorn de diàleg i debat democràtic permanent, amb tot el que també suposa: són escoles que han estat extensament qüestionades al llarg dels anys alhora que extensament estudiades pels valors que aporten a l'hora de definir què entenem per llibertat en educació i els seus possibles límits i errors, i encerts, que se'n desprenen.

Precisament, un altre criteri descrit per Del Pozo (2014) és que entén que errors i límits formen part de l'exercici de la llibertat humana, i que, segons l'autor, aquesta mai no és absoluta ni perfecta. Ell mateix indica:

«Podem ser lliures perquè som racionals, i gràcies a la raó entenem la diversitat i els valors de les opcions en cada situació; però ningú no gosaria dir que som absolutament racionals, perfectament intel·ligents, totalment segurs en l'anàlisi i el coneixement de totes les coses. Doncs bé, en la mateixa mesura de la nostra limitació racional hem de reconèixer la limitació de la nostra llibertat, que n'és filla directa, i els errors que se'n deriven.»
Del Pozo (2014: 223-224).

Una imatge de Kant, que justament també recull Del Pozo (2014), explica com un colom pot pensar, ingènua-ment, que si no hi hagués aire que el frenés, podria volar més de pressa, però el colom no sap que només podrà volar perquè hi ha aire contra el qual batre les ales: el mateix aire que el frena, l'aguanta i li permet el vol. L'aire de les nostres limitacions, diu Del Pozo, és també inherent a la nostra llibertat: ens convé conèixer-les al màxim i assumir-les si no volem cometre massa errors. Errors que, d'altra banda, mereixen ser assumits com a lliçó per a progressar; errors que es poden veure com un risc, i ho són, però només assumint riscos reals es pot progressar realment en la pròpia llibertat.

Un entorn educatiu respectuós amb els infants i els joves, descrit des del respecte a la seva llibertat, necessita (de fet, ho fa sense gairebé saber-ho) aportar elements de «risc» en l'exercici de la llibertat. Per a explicar-ho a través de certes imatges, és fàcil imaginar-nos que la llibertat personal de decidir què dir i a qui dir-ho porta el risc inherent de qualsevol relació amb l'altre; que la decisió de prendre determinada decisió quant a com aconseguir un repte porta també inherent el risc del mateix repte, i així es podria continuar. El que sembla interessant assenyalar és que un context educatiu que procuri la formació en llibertat i per a la llibertat passa a ser un context que s'allunya de la noció de control (altament estesa en el món educatiu) per a endinsar-se cap a un terreny més afable a noves formes de vincular-nos i relacionar-nos uns i altres (en especial, la relació que s'estableix entre els adults i els infants o els joves).

«És un error molt greu protegir infants i joves de tots els riscos. La societat d'obsessions securitàries en què vivim corre el perill d'infondre, especialment en les famílies, però de rebot a les escoles, un afany de protegir en excés el creixement personal davant dels riscos, certs però necessaris, de les primeres llibertats.»

«[...] Aquesta protecció excessiva davant dels riscos de la llibertat és exactament el moll de l'os del paternalisme (forma subtil però molt certa d'autoritarisme), que incapacita la persona per a l'ús elemental de la pròpia llibertat, perquè la deseduca profundament i finalment l'anul·la com a persona, traint la idea que la llibertat és un objectiu principal de l'educació.»

«L'única protecció possible educativament vàlida contra els errors de l'ús de la llibertat, a cada infant i jove li ve des del passat, per la seguretat interior que li haurà proporcionat una estimació real, sempre que hagi estat sincerament emotiva i alhora serenament exigent, molt propera a la seva intimitat i alhora molt respectuosa de la seva autonomia, molt engrescadora de viure i alhora molt reflexiva sobre la complexitat de viure. En el camí que mira el futur, el reclam al sentit de la responsabilitat li farà comprendre que la riquesa de la llibertat no és només la tria sense coacció ni dependència (que n'és condició necessària), sinó l'exercici de vinculació a una àmplia gamma de valors humans i socials. Els errors inevitables que es cometin, si comptem amb la doble protecció de l'afecte viscut i el sentit de la responsabilitat ben entrenat, passen a integrar-se en un major i millor exercici de la llibertat futura.» Del Pozo (2014: 225).

Una educació de la llibertat i per a la llibertat requereix també una nova cultura de l'aprendre. Una nova cultura que proposa un gir important dins les escoles, allunyant-se de la visió mecanicista pròpia de la modernitat que durant anys ha regnat en la visió de l'educació i la pedagogia. Per a Najmanovich (2016), la diferència entre la posició mecanicista de la modernitat i aquesta nova posició envers l'educació és que la primera posa l'accent en l'ensenyament, entès com a transmissió mecànica-lineal de sabers estandarditzats entre individus separats, i en l'altra, l'accent està posat en l'aprenentatge com a mode d'existència de l'ésser viu, profundament connectat amb el seu ambient. Les dues posicions neixen de maneres molt diferents de pensar-habitar la vida en la seva complexitat i no només l'educació.

Així, doncs, per a Najmanovich (2016), en aquesta nova visió *aprendre* ja no és sinònim d'*apropiació passi-*

va d'essències immutables, sinó una activitat poètica, és a dir, productiva i creativa, en la qual estem involucrats com a subjectes socials que conviuen en institucions. A la vegada, i com la mateixa autora assenyala, les organitzacions estan en interacció amb un medi ambient en permanent transformació. Això, doncs, demana escoles sensibles a aquests vincles.

L'escola, diu Najmanovich (2016), pot convertir-se en un gegantesc laboratori de noves possibilitats cognitives i convivencials. Un àmbit en el qual, al mateix temps que els infants i els joves tenen accés al llegat de la seva cultura, se'ls permet i estimula a seguir la seva creativitat explorant el món i produint coneixements.

«Resulta fonamental comprendre que les pràctiques cognitives impliquen, a més de la producció de coneixements, noves formes de convivència, estils vinculars i valors que són incompatibles amb els escenaris mecanicodisciplinaris. El canvi educatiu, lluny de ser una qüestió tecnicopedagògica, és fonamentalment eticopolítica, ja que es tracta de cultivar nous modes de viure i convida que ens permetin gaudir de l'aprenentatge i potenciar-nos mútuament.» Najmanovich (2016: 97).

A aquesta nova manera d'entendre les relacions humanes i l'aprenentatge, Najmanovich (2016) l'anomena «ètica de l'encontre», una mirada que permet, segons l'autora, «gestar un esperit comú i al mateix temps donar lloc a la diversitat». Quan parla d'una ètica de l'encontre parla d'una forma diferent de pensar i actuar que reconeix la legitimitat de l'altre, el valor del diàleg, la importància de generar sinergia. Un enfocament que té per motor el pensament propi i entremat, l'alegria, la curiositat, l'entusiasme que genera la investigació i el desig d'aprendre que tots tenim.

La perspectiva ètica, segons Najmanovich (2016), promou el pensament en situació, cosa que implica que no estableix «manaments universals», sinó que habilita cada persona a exercir la seva potència personal i col·lectiva responsablement en lloc de l'obediència cega a l'autoritat. Per tant, no deixa de parlar d'una mirada educativa lligada a una formació que ens permeti descobrir al llarg dels anys què és pertinent i què no segons anem passant per diferents situacions i experiències. Dit de manera molt senzilla: una formació que no ens estalvia res, sinó que requereix passar pel procés de prendre decisions, valorar-les, contrastar-les, veure'n d'altres... Això implica construir un context-comunitat de permanent reconstrucció personal i col·lectiva.

En aquest sentit, Najmanovich (2016) indica que «per a aquells que volem cultivar l'ètica de l'encontre, el canvi educatiu adquireix sentit dins d'un context més ampli: el de la democratització de la democràcia. Doncs no conceben el coneixement de manera abstracta, sinó en relació amb la vida com a part de la construcció del mode de comunitat que volem promoure». Per tant, es posa l'accent en la convivencialitat com una de les qüestions clau del nostre temps.

«Aquells que participen de l'ètica de l'encontre creen maneres de viure en les quals cada un sent, pensa i actua reconeixent-se com a partícip i responsable del bé comú, i no només del personal. Construir noves comunitats en les quals sigui possible convida en la diversitat i no diferenciar-nos des de la indiferència. No perquè sigui una obligació o un requeriment, sinó a partir de la comprensió cabdal de la nostra interdependència en la trama de la vida.» Najmanovich (2016: 147-148).

En aquest sentit, són interessants les aportacions de McTaggart⁵ (que es reprenen més endavant en aquesta recerca) sobre com els éssers vius, inclosos els humans, tenim la necessitat instintiva de connectar-nos pràcticament, com indica l'autora, per sobre de qualsevol altre impuls, incloent-hi el fet d'arriscar la vida per a aconseguir-ho. L'ètica de l'encontre que defineix Najmanovich (2016) també parla d'alguna manera d'això; neix de la confiança en la potència humana de pensar i d'aprendre. Es nodreix de l'empatia i l'alegria, del plaer que ens dona investigar i explorar el món, i com aquest plaer creix enormement en fer-ho amb altres.

El nostre repte, diu Najmanovich (2016), és passar d'un model que exigeix ensenyar el que cal saber a un territori capaç d'acollir la diversitat que ens permeti investigar el que ens interessa aprendre. La nova cultura de l'aprenentatge suposa, a més a més, un canvi en els afectes, els vincles, els valors, la promoció i el cultiu de noves habilitats.

«L'ètica de l'encontre concep l'aprenentatge com una aventura compartida, promovent el goig i la confiança, l'empatia, la generositat, la cura mútua, la curiositat, l'entusiasme, l'exploració, la col·laboració, la creativitat, l'acceptació de la tensió, el joc, la tendresa, la diversitat, per a gestar una saviesa vital.» Najmanovich (2016: 153-154).

LES URGÈNCIES DE LES ESCOLES. NOUS REFERENTS PER A LA PEDAGOGIA

5 McTAGGART, L. (2011): *El vínculo. La conexión existente entre nosotros*. Màlaga: Sirio.

Sembla urgent, doncs, fer de les escoles llocs que entenguin que la vida és un global i que aprendre té a veure amb això, que s'aprèn a molts llocs i de moltes maneres, que l'humà necessita contextos d'interacció per a aprendre on pugui ser part activa d'aquest context, on pugui actuar. També sembla necessari entendre que l'aprenentatge és quelcom orgànic i que això demana mirar l'aprenent com un organisme viu que aprèn en interacció amb el seu entorn, que viu afectat per la seva emotivitat, que es guia per la seva necessitat, intuïció i sensibilitat.

També sembla urgent entendre que el coneixement no és res si va tot sol, que el projecte educatiu de formar persones va més enllà del coneixement intel·lectualitzat, i que aquest pren sentit si la persona sap on «col·locar-lo».

Pel que fa a això, cal tenir especialment en compte que actualment l'escola no dona un coneixement vàlid per a sempre, sinó per al moment (a més a més de l'evidència que l'escola no és l'únic lloc on s'aprèn), que la construcció de què es necessita aprendre no és mai finita i que necessitem estar en aquesta dinàmica d'aprenentatge, i només hi podem estar si tenim autoconeixement, autonomia..., si hem après a confiar en els nostres recursos. Bauman (1999), que va construir el concepte de modernitat líquida, insisteix una vegada i una altra en la necessitat d'una educació per a tota la vida que pugui aportar la possibilitat de prendre decisions, entenent la presa de decisions com un element clau en el món contemporani.

Alhora, també sembla necessari avivar una concepció de l'aprenentatge que es traslladi a una pràctica pedagògica que entengui que només és possible construir si construïm amb els altres; les escoles han de superar la visió individualitzada de l'aprenentatge, entendre que aprendre no és un fet aïllat, sinó que forma part d'una

dimensió conjunta. Assumint que el coneixement no és un bé comú, sinó que és part d'una col·lectivitat. De fet, perspectives socials com el construccionisme⁶ afronten aquest paradigma sense dubtes.

També cal superar la fragmentació del coneixement en disciplines, encara tan freqüent mundialment en els sistemes educatius, entenent que el coneixement és part d'una xarxa invisible de connexions. Morin (2011) diu que justament els humans, de forma natural, tenim l'aptitud natural de plantejar-nos i resoldre els problemes essencials de manera global. Parla que és justament durant la infància i la joventut quan necessitem executar aquesta facultat d'una forma més lliure i expandida, ja que també és justament en aquestes edats quan la curiositat envers el món és amplíssima, llevat que estigui, com ell mateix indica, «sufocada per la instrucció». Per a Morin, l'educació ha de promoure aquesta manera que tenim els humans de pensar globalment, i això xoca amb la forma amb què s'ha organitzat i especialitzat el coneixement durant el segle xx. Una forma que ha provocat justament dissoldre contextos, globalitats i complexitats. Això ha provocat que els sistemes educatius organitzin de forma separada els diferents sabers en disciplines, i com assenyala Morin (2011: 54), «les ments formades per disciplines perden les seves aptituds naturals per a contextualitzar els sabers, així com per a integrar-los en els seus conjunts naturals». Morin també apunta que justament el debilitament de la percepció global condueix al debilitament de la responsabilitat (ja que es tendeix a responsabilitzar-se només de la pròpia feina especialitzada) i al debilitament de la solidaritat (ja que es deixa, naturalment, de sentir-se vinculat als altres ciutadans). El gran problema de la separació i la parcel·lació és que ens fa incapaços de captar «el que està teixit conjuntament», diu Morin (2011: 55); el que, de fet, és complex. I doncs, podem entendre que el coneixement especialitzat no deixa de ser una forma particular d'abstracció

que, com assegura Morin (2011: 56), «ab-treu» un objecte del seu context i del seu conjunt, rebutjant els llaços i les intercomunicacions amb el seu medi. L'insereix en un sector conceptual abstracte que és la disciplina compartimentada, i les seves fronteres trenquen arbitràriament la sistemicitat (la seva relació del part amb el tot) i la multidimensionalitat dels fenòmens.

Ángel Pérez (2012) assenyala que entendre l'aprenentatge des d'un procés de construcció i reconstrucció contínua requereix una nova manera de «pensar» l'escola. Pérez (2012: 139) assenyala que es tracta «d'aprendre, desaprendre i tornar a aprendre, evitant la separació de les emocions i la raó, atenent el territori de l'inconscient, apuntar-se al buit del desconegut». Asssegura que facilitar l'educació de l'individu complet requereix, òbviament, una «nova racionalitat per a l'escola». Una racionalitat més «profunda» i complexa que, segons l'autor, «sàpiga aprofitar els nous coneixements sobre el funcionament del cervell com a instància en gran part inconscient, emocional, "in-corporada", que es mou principalment per empatia, amb representacions no objectives i universals, sinó metafòriques, analògiques i narratives, que funciona, lluny de la dicotomia conscient-inconscient, en permanent diàleg entre el còrtex reflexiu (pensament) i l'amígdala reflexa (emocions). Una racionalitat capaç d'entendre que els conceptes universals, abstractes, són només el substrat comú dels conceptes reals, operatius, que cada individu, cada grup i cada cultura matisen de manera tan singular que poden fins i tot semblar antitètics».

Pérez (2012: 141) segueix insistint que «educar-se suposa reconstruir no només els models mentals conscients i explícits, sinó, de manera molt especial, els mecanismes, els hàbits, les creences i els mapes mentals inconscients i tàctics que governen els nostres desitjos, inclinacions, interpretacions, decisions i reaccions automàtiques quan ens enfrontem al context canviant, incert

i divers en el qual habitem. Aquesta combinació de racionalitat inconscient, diàleg permanent entre consciència i automatismes mentals i d'empatia ha d'orientar la pràctica educativa des dels primers anys, donant més importància a les experiències, les relacions i els contextos que a la transmissió lineal de continguts, dades i conceptes desvinculats de les vivències».

Pérez (2012: 140) proposa que un nou paradigma, o com ell mateix diu, una «nova il·lustració» per a l'escola, ha de fonamentar-se en els següents aspectes que ell mateix considera irrenunciables:

- La indissoluble unitat complexa, en interacció permanent, de la ment i el cos, la raó i les emocions. Tal com manifesten les investigacions en neurociència cognitiva (Westen, 2009; Lakoff, 2011; Damasio, 2011; Siegel, 2012), el cervell no és una màquina de calcular desapassionada, objectiva i neutral que pren decisions raonades basades en l'anàlisi freda dels fets, sinó més aviat, com assenyala l'autor, una instància emocional, preocupada per la supervivència, que busca la satisfacció i evita el dolor i el sofriment.
- La construcció social i emocional del coneixement. Entenent aquesta elaboració, com diu Pérez, «inevitablement contingent, parcial, provisional i "contaminada" de les nostres creences, ideologies i concepcions».
- La importància decisiva de les interaccions, els mecanismes i els hàbits de percepció i acció que estan per sota de la consciència i que, segons les investigacions més recents (Damasio, Gazzaniga, Weten i Lakoff), constitueixen més del 90% de les nostres percepcions, interpretacions, decisions i conductes.

6 El construccionisme social, també anomenat socioconstruccionisme o construccionisme relacional, és una teoria sociològica i psicològica del coneixement que considera que la construcció del coneixement es desenvolupa en contextos socials. El construccionisme social, segons Gergen (un autor de referència dins d'aquesta teoria), busca explicar com les persones arriben a descriure, explicar i adonar-se del món on viuen.

- La consideració de l'aprenentatge com a procés continu de construcció, desconstrucció i reconstrucció de l'entramat de representacions emocionals, conscients i inconscients. I en aquest sentit, Pérez cita Wenger (1998, 2010), un autor que desenvolupa una interessant teoria social de l'aprenentatge, que considera que els humans aprenem quan participem de manera més o menys activa en comunitats de vida i experiència que es converteixen en comunitats d'aprenentatge. Tots, diu, en totes les etapes de la vida, pertanyem i creixem en comunitats de pràctiques, familiars, escolars, d'oci, de feina, polítiques, religioses...; són una part integral de la nostra vida i hi estan tan presents que difícilment les posem com a font d'anàlisi i reflexió. D'altra banda, el mateix autor assenyala que pertànyer a diferents comunitats simultàniament, totes pressionant les nostres experiències, creences i sentiments en direccions no sempre convergents i compatibles, ens proporciona un repte interessant en la formació de la nostra identitat.

Assman (2002: 35) es qüestiona si no és hora de canviar radicalment l'escenari epistemològic de debat sobre l'educació i integrar-hi conceptes més vinculats a les ciències de la vida. D'aquests nous referents es nodreixen experiències educatives que procuren crear contextos d'interacció on la vida es manifesti. Això implica connectar amb les nostres necessitats autèntiques, que són, com a éssers humans, fruit de la nostra herència i que ens exigeixen interactuar amb l'ambient en moltes situacions diverses. Si aquest ambient, com assenyala Wild (2007), conté els elements bàsics essencials, l'organisme pot estar en pau i viure amb plenitud. Quan entrem en aquesta dinàmica, la vida, segons Wild, s'ocupa d'establir els «recipients» necessaris dins nostre per a poder, llavors, omplir-se amb allò que sigui necessari. Aquesta

obertura a la vida és potser el moviment més màgic i alhora indispensable per a una educació que vulgui anar més enllà de la instrumentalització. Perquè és un procés que està acompanyat d'un sentiment enorme de satisfacció i confiança i ens fa estar tranquils des del moment que no sentim que hem de «lluitar» per a satisfer el que essencialment necessitem. Aquesta confiança envers la vida, assenyala Wild (2007), ens fa ser més pacífics i ens dona esperança que cada nova situació serveix per a enriquir-nos.

Una escola que respecta la dinàmica i l'expressió de la vida, de moltes vides, s'endinsa en la cerca de maneres respectuoses de possibilitar que cadascú pugui desplegar el seu potencial, el millor que té. I quan això es fa en un context grupal, en un context de molts, aquest potencial es multiplica enormement, fent de l'experiència de créixer, aprendre i viure junts un estat joiós que embelleix no només l'entorn més immediat, sinó totes les seves ressonàncies.

■ CAPÍTOL 2: APRENENTATGE I VIDA

«Ser significa créixer, i el desenvolupament de les estructures de sentiment i de comprensió només es dona per la interacció directa amb el món (i no per transmissió). Adquirir coneixements, doncs, pertany al tenir, i només qui realment és pot tenir.»
Rebeca Wild (2007: 236)

Hi ha escoles que s'encaminen a saber i a investigar sobre els processos d'aprenentatge dels infants; són escoles que es mouen en la recerca per a trobar formes d'acompanyar aquest aprenentatge. També es mouen en principis pedagògics i ètics que les porten a mirar l'infant, l'ésser humà, com a algú no només capaç d'aprendre des del néixer, sinó també amb un gran desig d'aprendre. En aquest sentit, Holt (1989) recordava en un dels seus llibres, *Learning All the Time*, que els nens neixen apassionadament ansiosos de descobrir el sentit de les coses del seu voltant. Holt compara el procés que fa l'infant per aprendre amb el procés que fan els científics:

«El procés pel qual els nens transformen l'experiència en coneixement és exactament el mateix, punt per punt, que el procés que fan per a fer coneixement científic els qui anomenem científics. Els nens observen, es pregunten, especulen..., pensen possibles respostes, fan teories, hipòtesis i llavors proven les seves teories, preguntant o fent més observacions o experiments o llegint. Llavors modifiquen les teories com calgui, o les rebutgen,

i el procés continua. Això és el que en el món dels adults se'n diu el mètode científic. I és el que els nens comencen a fer tan aviat com neixen. Si intentem controlar, manipular o desviar aquest procés, el destorbem. Si continuem així durant un temps suficient, aquest procés es para i el científic independent desapareix del nen.» Holt (1989: 51).

L'APRENDRE

«No hem aconseguit comprendre que, en quasi tots els estudiants, hi ha una mentalitat de cinc anys no escolaritzada que lluita per sortir i expressar-se.» Gadamer (1993: 20)

La pregunta sobre l'aprendre no és una pregunta actual. És una pregunta que es manté en el desig de noves respostes, de noves maneres d'explicar-se, de noves descobertes que mapin aquest complex entramat que es desencadena en tot acte d'aprenentatge. Actualment s'ha avançat en l'explicació d'alguns moments i components de l'aprendre que el situen en un procés vital associat al mateix viure. De fet, autors com Assman (2002), Maturana i Varela (1984), entre altres, vinculen profundament el procés d'aprendre al procés de viure, i ho expliquen mitjançant la interacció constant de l'organisme/individu amb el seu entorn. Assman (2002: 35) assegura que el progrés de les biociències ens ha anat

mostrant que la vida és, essencialment, aprendre, i que això s'aplica als diversos àmbits que es poden distingir en el fenomen complex de la vida. Sembla que es tracta realment d'un principi més ampli relacionat amb l'essència «d'estar viu», que és sinònim d'estar interactuant, com a aprenent, amb l'ecologia cognitiva on s'està immers, des del pla estrictament biofísic fins al pla mental més abstracte. A més a més, en aquesta visió, el mental no se separa mai de l'ecologia cognitiva que fa viable l'organisme viu.

En aquest sentit, Capra (2003: 60) assenyala que l'avenç decisiu aportat des de la visió sistèmica de la vida consisteix en l'abandó de la visió cartesiana de la ment com a substància, juntament amb la constatació que ment i consciència no són substàncies, sinó processos. En biologia, aquest nou concepte de ment va ser desenvolupat els anys seixanta per Gregory Bateson, que va utilitzar per primera vegada l'expressió de *procés mental*, així com per Humberto Maturana, que va centrar la seva atenció en la cognició o procés de conèixer. Els anys setanta, juntament amb Francisco Varela, Maturana va ampliar el seu treball inicial fins a desenvolupar una teoria completa que es coneix com teoria de Santiago de la cognició (1971). Durant tots aquests anys, l'estudi sistèmic de la ment ha aportat un ric camp interdisciplinari, conegut com a ciència cognitiva, que supera els marcs tradicionals de la biologia, la psicologia i l'epistemologia.

La premissa fonamental, com recorda Capra (2003: 61), de la teoria de Santiago consisteix a identificar la cognició, o el procés de coneixement, amb el procés de vida. Segons Maturana i Varela (1987), la cognició és l'activitat implicada en l'autogènesi i l'autoperpetuació de les xarxes vives. Dit d'una altra manera: la cognició és el procés mateix de la vida. Les interaccions d'un organisme viu amb el seu entorn són interaccions cognitives. Vida i cognició estan, doncs, indissolublement vincula-

des. Això consisteix en una ampliació radical del concepte de cognició, ja que, segons aquesta nova noció, la cognició implica el procés vital complet (que inclou la percepció, l'emoció i el comportament) i ni tan sols requereix ja l'existència d'un cervell i d'un sistema nerviós. Per a Maturana i Varela, la cognició no consisteix en el procés de construir representacions d'un món prefigurat des d'una ment externa a la realitat del món, tal com ho presenta la ciència cognitiva convencional. La cognició, contràriament, és una experiència arrelada en el desig, en les emocions, que es produeix en un context històric i que es reproduïx com a teoria des de la «ininterrompuda consciència de la nostra existència, el nostre fer i el nostre saber» (Maturana i Varela, 1987: 25).

Segons la teoria de Santiago, la cognició està íntimament relacionada amb l'autopoesi, o procés d'autogènesi de les xarxes vives. La característica que defineix tot sistema autopoètic és que experimenta canvis estructurals continus al mateix temps que conserva el seu patró organitzatiu en xarxa. Els components de la xarxa es produeixen i transformen contínuament els uns als altres de dues formes diferents. La primera classe de canvis estructurals consisteix en l'autorenovació. Tot organisme viu es renova a si mateix contínuament en la mesura en què les seves cèl·lules es fragmenten i formen estructures, i els seus teixits i òrgans relleven les seves cèl·lules en cicles continuats. Tot i aquest canvi, l'organisme manté la seva identitat global, o patró d'organització. El segon tipus de canvis estructurals d'un sistema viu el constitueixen les alteracions que creen noves estructures, noves connexions a la xarxa autopoètica. Aquests canvis, que pertanyen més a l'àmbit del desenvolupament i no pas al dels cicles, també es donen de manera continuada, sigui com a conseqüència de les influències de l'entorn o bé com a resultat de la mateixa dinàmica interna del sistema.

«Com a sistemes autopoètics moleculars, els sistemes vius, i entre ells nosaltres, són sistemes estructuralment determinats, i res extern a ells no pot especificar o determinar quins canvis estructurals experimenten en una interacció; un agent extern, per tant, només pot provocar en un sistema viu canvis estructurals determinats en la seva estructura. Aquesta condició de determinisme estructural significa per a nosaltres, éssers humans, que res extern a nosaltres no pot determinar o especificar el que passa en el nostre interior, i que tot el que succeeix dins de nosaltres succeeix a cada instant determinat per la nostra dinàmica estructural d'aquest instant.» Maturana (1996: 43).

Segons la teoria autopoètica, el sistema viu s'acobla estructuralment al seu entorn. En això hi ha diferents exemples, com la membrana cel·lular que incorpora sense parar substàncies procedents del medi als processos metabòlics de la cèl·lula, o el sistema nerviós d'un organisme que canvia la seva connectivitat a cada percepció sensorial. Aquests sistemes vius són, tanmateix, autònoms. L'entorn no fa més que activar els canvis estructurals, no els especifica ni els dirigeix.

«La característica més peculiar d'un sistema autopoètic és que s'aixeca pels seus propis cordons, i es constitueix com a diferent del medi circumdant a través de la seva pròpia dinàmica, de tal manera que ambdues coses són inseparables.» Maturana i Varela (1984: 28).

També Capra (2003: 63) afegeix que, atès que l'organisme viu respon a les influències del medi en canvis estructurals, aquests alteren a la vegada el comportament futur de l'organisme. Dit d'una altra manera: un sistema estructuralment acoblat és un sistema que aprèn. A mesura que inte-

ractua amb el seu medi, l'organisme viu experimenta una seqüència de canvis estructurals fins a arribar, amb el pas del temps, a formar el seu propi i individual itinerari d'acoblament estructural. Per a Assman (2002: 40), «quan algú aprèn alguna cosa nova, no és només aquest element nou (motriu, lingüístic, conceptual...) el que s'acumula al que suposadament ja es va adquirir, sinó que es produeix una reconfiguració de tot el seu cervell/ment com a sistema dinàmic. [...] Qualsevol procés pedagògic només serà significatiu per als aprenents en la mesura en què produeixi aquesta reconfiguració del sistema complex cervell/ment (i de la corporeïtat sencera)», teoria també extensament recolzada per Maturana i Varela (1987).

Ahora, tot ésser viu té una història, l'estructura viva és sempre el registre del seu propi desenvolupament posterior. Així, doncs, atès que l'organisme registra els seus canvis estructurals anteriors i cada un influeix en el comportament futur, el comportament de l'organisme viu està dictat per la seva estructura. Segons Maturana, el comportament de l'organisme viu no està determinat per forces externes, sinó més aviat per la seva estructura, la qual s'ha anat formant mitjançant una successió de canvis estructurals autònoms. Conseqüentment, el comportament de l'organisme és a la vegada determinat i lliure.

Capra (2003: 64) assenyalava que, segons Maturana i Varela, mai no és possible dirigir un sistema viu, només és possible pertorbar-lo. El sistema viu no només especifica els seus canvis estructurals, sinó que també especifica quines pertorbacions de l'entorn activaran aquests canvis. En altres paraules: el sistema viu manté la llibertat de decidir a què ha de prestar atenció i què és el que el pertorbarà. Aquesta és, precisament, la clau de la teoria de Santiago de la cognició. En especificar quines pertorbacions de l'entorn activaran els seus propis canvis, el sistema especifica també l'abast del seu àmbit cognitiu. En paraules de Maturana i Varela (1987), «il·lumina un món».

La cognició no és la representació d'un món amb existència independent, sinó més aviat la il·luminació contínua d'un món mitjançant el procés de viure. Les interaccions d'un sistema viu amb el seu entorn són interaccions cognitives, i el mateix procés de viure és un procés cognitiu. En paraules de Maturana i Varela (1987), «viure és conèixer»; és el recorregut que fa l'organisme viu en el seu itinerari individual de canvis estructurals (entesos com a actes cognitius) el que ens porta a parlar d'aprenentatge i de desenvolupament com a dos processos iguals.

Per a entendre ben bé què significa aprendre, Assman (2002: 40) proposa una crítica sobre el concepte de representació mental. També Mèlich (2004: 17) s'afegeix a aquesta crítica i assenjala que «conèixer no és ni reproduir ni representar». La idea que el coneixement és una representació del món o de la «realitat», segons Mèlich, ha de ser rebutjada amb èmfasi. Afirmar que «conèixer no és reflectir el món, sinó crear-lo. Conèixer, sigui científicament o no, no és representar, sinó construir». Dit de manera senzilla: Assman assenjala que no existeix una «pantalla» d'imatges dins de nosaltres. Aquesta crítica procedeix d'un problema que en els darrers cinquanta anys ha suposat l'aparició de tres tendències en ciències cognitives:

- El simbolisme: treballa amb la metàfora cervell/ordinador (el cervell seria un processador d'informació).
- El connexionisme: prefereix el model de les xarxes connectives (xarxes neuronals complexes).
- El dinamicisme: estudia el cervell/ment com una dinàmica autoorganitzativa en la qual sorgeixen estats imprevisibles (un sistema complex, versàtil i adaptatiu).

Sortosament, segons Assman (2002: 41), «actualment guanyen terreny les posicions científiques favorables al dinamicisme, a l'ús preponderant dels conceptes de

complexitat dinàmica, autoorganització (o "autopoiesi", en paraules de Maturana i Varela en biologia, així com de Luhmann⁷ des de la teoria dels sistemes socials), nivells emergents, interpenetració de caos i ordre, sistemes no lineals distants de l'equilibri, estructures dissipatives...». Assman (2002: 40) exposa que «en la mesura que les teories representacionistes són considerades com inadequades per a explicar els processos d'aprenentatge i coneixement, també entra en crisi la noció mateixa de representació». Francisco Varela, citat per Assman (2002: 41), s'expressa així sobre aquest assumpte:

«Alguns especialistes en ciències cognitives segueixen convençuts que el coneixement es produeix sobre la base de representacions simbòliques; altres entenen que és, en realitat, una representació de tipus emergent, però en correspondència i associada al món exterior i físic. Aquests dos grups estan constituïts en la seva majoria per neurocientífics. Sembla, no obstant això, que avui és necessari qüestionar aquesta noció de representació distribuïda.

«[...] Això ens porta a la tercera escola de ciències cognitives, la més recent: el que jo anomeno visió enactiva del coneixement. El terme en acció (enaction) és un anglicisme que tracto d'introduir. To enact significa 'fer emergir', 'construir de forma activa'. [...] El missatge fonamental de l'escola enactiva consisteix a alertar-nos davant de la noció de representació com a base d'una explicació del coneixement, del fenomen cognitiu. Tot el concepte de representació en un sentit fort consisteix justament a buscar la lògica de correspondència amb alguna cosa que precedeix l'activitat cognitiva (per exemple, saber des del principi què es vol transmetre). Em sembla que les investigacions recents tendeixen a demostrar que el coneixement no és

preexistent, sinó que, al contrari, és alguna cosa que es construeix a través de cicles de percepcions-accions, siguin individuals o socials. Aquests cicles van creant recurrències estables que constitueixen el món dels coneixements.»

Varela (1991) proposa que l'àmbit cognitiu sempre emergeix d'una història d'interaccions i que cal evitar les explicacions que només es fixen en el que se suposa que sorgeix «de dins» (enfocament solipsista) o les que només es fixen en el que ve «de fora» (enfocament representacionista). En aquest sentit, es tracta, com diu Varela, citat per Assman (2002: 42),

«[...] de posar en judici la idea tradicional segons la qual constituïm els nostres coneixements a partir de representacions. Això té conseqüències molt importants per a l'acció. Es pot dir, de manera esquemàtica, que el coneixement de les coses no preexisteix el fet de conèixer, sinó que és fruit de l'activitat, en el transcurs del temps, d'un sistema cognitiu. [...] El coneixement sorgeix de la història de l'acció humana, de les pràctiques humanes recurrents. La història de les pràctiques humanes és el que dona sentit al món.

«En aquest punt se situa la connexió amb la gestió dels coneixements. [...] El coneixement no és, en cap cas, una cosa que es pugui tractar com una provisió simbòlica susceptible de ser transmesa. No es poden passar els coneixements d'un costat a l'altre. El coneixement es construeix sempre sobre la base d'un cabdell d'accions, i sobre la lògica d'aquest entramat d'accions cal actuar per a poder-lo obrir a la flexibilitat i a la transformació».

-
- 7 Niklas Luhmann (1927-1998) va elaborar una teoria en què es descriu la societat moderna com a sistema constituït no només pels individus, sinó per la comunicació entre ells, així com entre els subsistemes funcionals (polític, econòmic, religiós, artístic, jurídic...) que la formen.

És interessant el que introdueix Varela, ja que convida a una nova visió del coneixement i s'allunya d'entendre'l com a constructe per a descriure'l més com a construcció en procés. També emmarca el procés d'aprendre com un procés «in-corporat», com descriu Pérez (2012), i, per tant, es mou en una manera d'entendre l'aprenentatge com un procés orgànic, holístic i corporificat. Aquesta concepció ens porta també a veure que moltes de les coses que aprenem, les aprenem sense ser-ne conscients, i podríem arribar a parlar d'un aprenentatge mimètic o d'un aprenentatge osmòtic. De fet, Gadamer (1993), que descriu l'infant petit com un aprenent «natural», ens recorda la capacitat innata de tot humà per a aprendre. Aquesta capacitat innata genera en l'individu un gran desig d'aprenentatge, de desenvolupar-se sempre en consonància amb el medi que l'envolta, fet que ens recorda, en paraules de Maturana (1996: 208), que «el coneixement és un fenomen biològic». Segons Habermas, el coneixement és un cos de pràctiques i enunciats creuats per una diversitat d'interessos que van des de l'afany de domini instrumental fins al foment de l'emancipació i la llibertat.

La identificació de la ment o la cognició amb el procés vital constitueix una idea completament nova en ciència; tanmateix, és quelcom molt arrelat en les intuïcions més profundes i arcaïques de la humanitat. Capra (2003) recorda que en altres temps la ment racional humana era considerada merament un aspecte més de l'ànima immaterial o esperit. La diferència no s'establia entre cos i ment, sinó entre cos i ànima, o cos i esperit. Capra recull com en els llenguatges de l'antiguitat tant l'ànima com l'esperit es descrivien com a metàfora d'alè de vida. Les paraules que designen l'ànima en sànscrit (*atman*), en grec (*psyché*) i en llatí (*anima*) signifiquen 'alè'. Fet que passa també amb esperit: tant en llatí (*spiritus*) com en grec (*pneuma*) i en hebreu (*ruah*) són paraules que també signifiquen 'alè'. La idea comuna antiga és que l'àni-

ma i l'esperit eren entesos com alè de vida, una definició similar a la teoria de Santiago, en la qual el concepte de cognició va molt més enllà de la ment irracional i abasta el procés vital en la seva totalitat. La descripció de la cognició com a alè de la vida sembla, doncs, una metàfora perfecta.

La ment ja no és una substància, sinó un procés: el procés de cognició, identificat amb el procés de la vida. El cervell és una de les estructures específiques mitjançant la qual es duu a terme aquest procés. La relació entre ment i cervell és, consegüentment, una relació entre procés i estructura. És més: el cervell no és l'única estructura mitjançant la qual es fa el procés de cognició, ja que en aquest procés participa la totalitat de l'estructura de l'organisme, amb independència que estigui dotat de cervell i sistema nerviós superior o no. La teoria de Santiago ens aporta la visió que en tots els nivells de la vida, des de la cèl·lula més simple fins a la ment i la matèria, procés i estructura estan inseparablement connectats.

Des dels plantejaments d'autopoesi que també va fer Merleau-Ponty (1993) es pot afirmar que la condició humana és autopoètica, ja que preval una tensió entre la voluntat que es manifesta mitjançant les accions que neixen de les emocions i la possibilitat d'assumir l'horitzó de les coses; és a dir, de donar-los un significat per la seva condició d'obertura al món. De fet, l'autopoesi consisteix que la persona com a ésser-per-a-si és a la vegada un ésser-projecte-del-món. En una primera instància, aquest *per-a-si* es refereix a un *cogito* tàctic⁸ que té certesa de si, fins i tot abans de l'experiència del llenguatge. D'altra banda, Merleau-Ponty (1993: 415) assenyala que «per a comprendre aquest ésser-projecte-del-món és necessari no fer del món un objecte, sinó que sigui vist com el camp de la nostra experiència».

Així, doncs, des de Merleau-Ponty, la persona humana, en tant que subjecte corpori, té certa autonomia

envers la realitat com una capa de significació del món, es troba íntimament entreteixit amb el món perquè no pot fer res fora d'ell, sempre busca expressar-se i habitar les possibilitats que se li ofereixen en la realitat que el precedeix. Conseqüentment, l'autopoesi conjuga un jo lliure que pot fer forats negres en el món i pot establir significacions. La poesi és un ésser-projecte-del-món.

Aquesta visió de l'aprenentatge situa l'individu en plena «acció» en el seu aprenentatge, trencant rotundament la idea de transmissió i evocant-se clarament cap a un concepte de construcció de l'aprenentatge. També Maturana (1995: 266) hi fa aportacions i recorda que «acceptar la nostra participació en la constitució del que anomenem coneixement porta la possibilitat d'un comportament responsable i efectiu en fer-nos conscients que els mons en què vivim sempre són produïts per les nostres accions i no existeixen de manera independent del que fem com a éssers llenguatgeants la vida dels quals es porta a terme dins d'una comunitat amb altres». En aquest sentit, Assman (2002: 39) assenyala que l'aprenentatge no és una acumulació successiva de coses que es van reunint, sinó que es tracta d'una xarxa o trama d'interseccions neuronals molt complexes i dinàmiques que van creant estats generals qualitativament nous en el cervell humà. Assman (2002: 39) descriu com aquests salts qualitius desencadenen l'autoorganització neuronal de corporeïtat viva, on la seva clàusula operacional (és a dir, l'organisme individual) s'autoorganitza en tant que es manté en un acoblament estructural amb el seu medi; a aquest procés, el mateix Assman li dona el nom de morfogènesi del coneixement.

Així, doncs, Assman (2002: 42) introdueix el concepte de morfogènesi (que literalment significa 'aparició de la forma o formes'), procedent d'una llarga tradició dins la botànica, la zoologia, la geologia..., i que actualment està en expansió dins de l'antropologia, la pedagogia i les ciències socials.⁹ El concepte de morfogènesi del

8 S'ha respectat la terminologia original utilitzada per l'autor.

9 Vegeu el capítol 7: «Antropoiética: a morfogenese do conhecimento» del text d'Assman (1996) *Metáforas novas para reencantar a educação*. Piracicaba: UNIMEP.

coneixement proposat per Assman pretén trencar la dualitat entre ensenyar i aprendre, superant d'aquesta manera, com ell mateix assenyala (2002: 43), «les horribles nocions de transmissió de coneixements i assimilació de coneixements». El mateix Assman remarca, per exemple, que de la mateixa manera que les ciències socials han tingut, i tenen, molta dificultat per omplir el buit epistemològic entre estructura social i canvi social (els dos pilars on se sustenten les mateixes ciències socials), també les teories pedagògiques no han sabut reunir, de manera epistemològica, les arrels biològiques i de les condicions socioculturals del coneixement, fet que ha provocat, evidentment, dificultats per a pensar conjuntament el costat institucional (ensenyar) i el costat creatiu (aprendre) del coneixement.

RELACIÓ ORGANISME I MEDI. AUTOORGANITZACIÓ

Wild (2003: 60) recorda que en el llibre *El árbol del conocimiento* Maturana i Varela (1984) confirmen certs principis bàsics de la vida. Amb el seu concepte d'autopoiesi, extensament descrit en el llibre, van revolucionar les teories tradicionals de l'evolució. Van definir els organismes vius com «autopoètics» i van remarcar que entre ells no imperen mai «relacions instructives», sinó la vida, el desplegament i el procés com a resposta a un «mutu acoblament». També Wild (2011: 13) assenyala que la condició perquè es donin processos de vida és que un organisme viu interactuï amb un entorn.

Aquest concepte biològic d'autoorganització aporta també noves maneres de mirar el procés d'aprenentatge. L'autopoiesi descriu que l'organisme com a sistema viu té la capacitat de posar en marxa els mecanismes que creu necessaris per a mantenir-se no només en vida, sinó per a procurar el seu desenvolupament. Això li és possible gràcies a la seva «inscripció» en el medi on es troba (aquí és on apareix el concepte d'acoblament mutu, o altres vegades dit acoblament estructural).

També la neuroeducació, com assenyala Mora (2013: 26), comença a posar en perspectiva i a reforçar l'existència del medi social, la família i la cultura pròpia com a determinants de la capacitat d'aprendre dels nens, a més a més de reconèixer que la variabilitat de les seves capacitats durant aquest aprenentatge es deu en part no només als constituents genètics de cada individu, sinó també als canvis que, des del mateix naixement, produeix el medi ambient en el cervell.

La interacció entre un organisme i el seu medi és el que li permet créixer i desenvolupar-se. Aquesta interacció s'explica per diferents processos i garanteix l'essencial en la vida de l'organisme. Maturana i Varela (1984) parlen

d'acoblant-se al món com el fet de crear una via estructural en la qual els sistemes vius estableixen una relació amb el medi. L'estudi d'aquesta relació entre l'organisme i el seu entorn, doncs, ens permetrà, de fet, un coneixement més proper als processos d'aprenentatge i als processos de vida que segueix cada organisme. Tot organisme és autopoètic (és a dir, té la capacitat de fer-se, de desenvolupar-se a si mateix); sabem que dins seu conté tot el necessari perquè sigui possible el seu desenvolupament. Però igual que la vida orgànica va dotar els organismes del necessari per a desenvolupar-se, va establir que aquest desenvolupament seria possible mitjançant el contrast. És a dir, qualsevol organisme humà necessita l'entorn per a tirar endavant els seus propis processos de desenvolupament. Això implica descriure la relació entre organisme i medi de forma més exhaustiva.

Aquesta relació organisme-medi parteix de la concepció que l'individu, com a organisme, és un ésser complex i les seves necessitats més elementals han de concordar, com assenyala Wild (2002: 74), amb les de tota la vida orgànica sobre la Terra. Això ens situa en un flux de relacions molt estretament lligat a les altres formes vives, a una sensibilitat molt gran per connectar-hi. Aquest concepte, descrit extensament pel Wilson (1999, 2016), rep el nom de biofília. Ara bé, com també apunta Wild (2002), si no respectem aquest principi de concordança, no podem esperar que un organisme es desenvolupi sense problemes i tingui «un sentiment positiu de la vida». També assenyala que la desatenció sistemàtica de les necessitats bàsiques de la vida acaba amenaçant no només la força vital de l'individu, sinó la de tota l'espècie. Per a Wild (2011), «aprendre» té a veure amb «desenvolupar-se des de dins», i si l'entorn està prou protegit i d'acord amb les necessitats bàsiques de l'individu, el nen, en el seu procés de creixement, no podrà el contacte amb el seu ésser intern.

Per a entendre aquesta connexió, Wild (2002: 74) recull l'obra de Hoimar von Ditfurths (1983), que retrocedeix fins a la cèl·lula primigènia per a mostrar com va poder-se mantenir i evolucionar la vida orgànica a la Terra. Explica com la primera cèl·lula va aparèixer gràcies a la unió d'un gran nombre de molècules gegants. I, tanmateix, aquesta primera cèl·lula era diminuta, microscòpica, i no tenia ni nucli ni òrgànuls. El seu protoplasma contenia una molècula que emmagatzemava la seva planificació, que era capaç de copiar-la i que amb això va ser possible la seva reproducció. D'alguna manera, aquest inici descriu la primera necessitat de la vida orgànica: protegir-se del món exterior, procurar-se protecció per a fer front al caos extern, del qual justament havia nascut, però que immediatament li era una amenaça. Tanmateix, l'autor també explica com, tot i els perills, la primera cèl·lula no va poder tancar-se del tot al medi ambient, ja que tancar-se igual que una obertura massa gran hauria significat el seu final. Sense un intercanvi amb el seu medi ambient, encara que aquest fos caòtic, hauria acabat pel principi de l'entropia que funciona en els sistemes tancats.

Així, doncs, va ser absolutament necessari que la primera cèl·lula s'obris al món exterior. I quant a aquest conflicte, la natura va trobar una solució genial, que encara avui serveix per a tota la vida orgànica: una membrana semipermeable que va permetre que la cèl·lula primigènia pogués mantenir l'imprescindible intercanvi energètic amb el medi ambient. Aquesta membrana només deixava entrar el que a l'estructura interna de la cèl·lula li servia per a la supervivència i el desenvolupament. Des d'aquell moment existia un interior i un exterior, i d'aquesta manera es va establir el primer principi de la vida, entenent, llavors, que tots els organismes vius ens podem explicar des d'aquest principi. Des d'aquell moment la vida és possible gràcies a la interacció d'un organisme amb el seu més o menys caòtic medi ambient.

Alhora, aquest procés d'interacció porta a un segon principi que va resultar necessari per a la conservació de la primera vida: des de l'inici, la direcció de la interacció no era decidida des de l'exterior de l'organisme, sinó des de l'interior. Va ser la cèl·lula la que va decidir què podia entrar des de fora i què no. La cèl·lula va haver de diferenciar matèries i coses diferents que formaven part del caos exterior i valorar-les per a, finalment, decidir quines deixava entrar i quines no per tal de sobreviure. Amb tot aquest procés es posa de manifest que justament la intel·ligència no és el resultat d'un programa extern, sinó d'alguna cosa que des d'un principi va formar part de la vida orgànica. D'aquí que parlem que l'aprenentatge és orgànic.

Damasio (2010) sosté fins i tot que aquestes cèl·lules individuals ja tenien el que semblava una determinació ferma i indestructible de mantenir-se vives, atribuint-los, doncs, idees de «desig» i «voluntat» que no deixen de ser actitud i intencions que associem a la ment humana. Damasio assenyala que tot allò que la cèl·lula individual fa per a mantenir-se viva precedeix evidentment el coneixement i la deliberació explícits sobre les circumstàncies de la vida; tanmateix, el seu nucli i el seu citoplasma interactuen i efectuen còmputos complexos destinats a mantenir viva la cèl·lula. S'ocupen dels problemes de cada moment, plantejats per les circumstàncies de la vida, i adapten la cèl·lula a la situació de manera que pugui sobreviure. És evident que atribuïm als nostres grans cervells i complexos ments, com apunta Damasio, l'origen de les actituds, intencions i estratègies darrere de la nostra elaborada gestió de la vida, però el cert és que, com el mateix autor apunta, la ment conscient només ha fet que l'habilitat de gestionar la vida bàsica es pugui conèixer. Ara bé, les aportacions decisives de la ment conscient a l'evolució es produeixen a un nivell molt més alt; tenen a veure amb preses de decisions reflexives i autònomes i amb les creacions culturals.

Així, doncs, Damasio proposa un gir, un canvi de mirada, fent que el coneixement encobert de la gestió de la vida precedeixi l'experiència conscient d'aquest coneixement; afirmant, alhora, que aquest coneixement encobert és força elaborat i no es pot considerar primitiu, i elevat, així, la gestió no conscient de la vida com a constructora del programa d'actitud i intencions de les ments conscients.

Cada cèl·lula del nostre cos té aquesta actitud. És possible, doncs, com també descriu Damasio, que el nostre desig conscient de viure, molt humà, la nostra voluntat de perdurar, comencés com un agregat de les nostres voluntats embrionàries de totes les cèl·lules del nostre cos. La pregunta, tanmateix, a fer-se és: com es transfereixen aquestes voluntats sense cervell ni ment de les cèl·lules individuals i les seves col·lectivitats al jo de les ments conscients que s'origina en un cervell? Doncs, com el mateix autor assenyala, a través de la cèl·lula nerviosa, les neurones.

Les neurones ajuden el cos multicel·lular a gestionar la vida; aquesta és la funció de les neurones i la dels cervells que constitueixen. Com recorda Damasio (2010), «totes les sorprenents consecucions dels cervells que tant admirem, des de les meravelles de la creativitat fins a les nobles elevacions de l'espiritualitat, semblen haver-se produït arran d'aquesta resolta dedicació a la gestió de la vida dins dels cossos que habiten».

Les neurones existeixen en benefici de totes les altres cèl·lules del cos, són essencials per al procés vital bàsic. En els cervells elaborats dels éssers complexos, les xarxes neuronals acaben imitant l'estructura del cos a les quals pertanyen. Acaben representant l'estat del cos, literalment mapant el cos per al qual treballen i constituint una mena de substitut virtual del cos. Ho fan gràcies als senyals electroquímics capaços de modificar l'estat d'altres cèl·lules. Canviar l'estat d'altres cèl·lules és el mateix origen de l'activitat que constitueix i regula

el comportament, en un primer moment, i que en darre-
ra instància també contribueix a crear una ment.

Aquesta incessant referència al cos que fan les neuro-
nes, assenyala Damasio, és la causa que l'encoberta vo-
luntat de viure de les cèl·lules del nostre cos es pogués
transformar en una voluntat amb ment i consciència. Els
circuitos cerebrals van acabar imitant les encobertes volun-
tats de les cèl·lules. El fet que les neurones i els cervells
remetin al cos també dona idea de com es mapa el món
extern al cervell i a la ment. El cervell mapa el món extern
al cos i ho fa gràcies a la mediació del cos. Autors com Wild
(2002, 2003, 2006, 2007, 2014), interessats especialment
per l'aprenentatge dels infants, assenyalen amb fermesa
que cal procurar experiències d'aprenentatge que activin
l'activitat neuronal del cervell, que augmentin l'activitat si-
nàptica de les neurones. Quan el cos interactua amb el seu
entorn, la vinculació origina canvis en els òrgans sensorials
corporals; el cervell mapa aquests canvis i així, indirecta-
ment, el món exterior al cos adquireix alguna forma de re-
presentació dins del cervell. Damasio (2010) assenyala que
un aspecte essencial de l'aprenentatge és el reforçament
d'una sinapsi i explica com Donald Herbb (a mitjan segle
xx) va ser el primer a plantejar la possibilitat que l'aprenen-
tatge es basés en el reforçament de les sinapsis i la faci-
litació de la descàrrega de neurones subsegüents. Ho va
formular en una dimensió purament teòrica, però la seva
hipòtesi va resultar correcta. Damasio també indica que
en les darreres dècades, la comprensió de l'aprenentatge
s'ha aprofundit fins al nivell dels mecanismes moleculars i
l'expressió genètica, fet que confirma la hipòtesi de Hebb.

La connectivitat neuronal, com indica Bueno (2016:
131), és l'essència del funcionament del cervell. Les neu-
rones es connecten unes amb altres i formen xarxes de
dimensions impressionants. No per la seva extensió, ja
que la mida del cervell és limitada, sinó pel gran nombre
de connexions i de neurones implicades. Ara bé, i com
també assenyala Bueno (2016: 132), «qui decideix quines

neurones individuals i concretes acaben estant connec-
tades? És la gran pregunta». En la immensa majoria dels
casos, aquest nivell de concreció no el donen els gens,
cosa que implica que no són connexions deterministes
i inevitables, fet que ens recorda la plasticitat del cervell
humà com a òrgan que acull també possibilitats no pre-
vistas. De fet, en el cas dels mamífers, i encara menys
en les persones, moltes de les connexions neuronals no
venen determinades pels seus gens, i els programes ge-
nètics del cervell humà són encara molt més flexibles.

Són, com descriu Bueno (2016: 131-132), els progra-
mes genètics els que estableixen quines zones del cervell
han de connectar-se i quan han de fer-ho, però no deter-
minen les connexions concretes entre neurones individu-
als. Com decideix cada neurona individual amb quines
altres ha de connectar-se té a veure amb un altre procés:

*«Les neurones reben l'impuls de començar a bus-
car amb qui connectar-se, un impuls que ve d'un
estímul que té la seva base en els programes ge-
nètics de formació del cervell i que s'activa de for-
ma preprogramada, llavors la neurona comença
a emetre prolongacions d'ella mateixa, allò que
s'anomena axons. Els axons van per algunes parts
del cervell buscant amb qui connectar-se. Hi ha
parts del cervell que estan vetades, no per barreres
físiques, sinó per barreres moleculars, unes zones
d'exclusió que, en ser detectades per l'axó mitjan-
çant la presència de determinades molècules, fan
que canviï de direcció i es dirigeixi cap a una altra
zona. Aquestes zones d'exclusió asseguren que
en cada etapa del desenvolupament es connectin
unes zones del cervell o altres, seguint també uns
programes genètics preestablerts que fan que, en
funció de cada etapa del desenvolupament (fetal,
neonatal, infantil, juvenil, adulta) el cervell i les se-
ves connexions vagin madurant adequadament.*

«Quan un axó troba una altra neurona, intenta connectar-se a ella. Si la neurona no es troba activa, la connexió no es dona i l'axó busca una altra neurona a la qual connectar-se. [...] En canvi, si la neurona està activa, la connexió es manté i llavors comença a assajar la utilitat de la connexió. Això significa que un cervell convenientment estimulat, amb més neurones actives, acabarà desenvolupant més connexions que no un altre que no rebí suficient estimulació. Però estimulat no vol dir sobreestimulat!

«[...] Quan dues neurones s'han connectat i han assajat satisfactòriament la utilitat de la connexió, si aquesta utilitat és somera (de poc valor), no necessitaran altres neurones, així que serà una connexió dèbil. En canvi, si la connexió resulta extremadament útil, en aquest punt de connexió les neurones comencen a fabricar una substància denominada neurotrofina que atreu cap a aquest punt altres axons perquè també s'hi connectin. Les neurones avaluen la utilitat de la connexió.

«[...] Etimològicament, la paraula neurotrofina significa literalment 'el que mengen les neurones', però les neurones no se la mengen, sinó que els axons se senten atrets per aquesta substància. Això implica que si aquesta connexió resulta ser molt útil o s'utilitza amb molta freqüència, es reforça amb la incorporació d'altres axons. Passa com amb l'aprenentatge: a mesura que anem repetint, experimentant i aplicant amb èxit determinat aprenentatge, som capaços de recordar-lo millor i d'utilitzar-lo amb més eficàcia.

«Quan els programes genètics ho indiquen, o quan deixem d'utilitzar determinades neurones, els axons deixen d'explorar l'entorn a la recerca de noves i interessants connexions. Aquesta plasticitat neural és el secret més ben guardat del cervell, la base de la seva capacitat per a construir-se i reconstruir-se durant tota la nostra vida.» Bueno (2016: 132-134).

Les capacitats mentals, com afirma Bueno (2016: 130), depenen molt més de la connectivitat entre neurones que de la quantitat (encara que, per descomptat, un cervell amb més neurones tindrà més possibilitats de fer connexions). Qualsevol aprenentatge se sustenta en l'aprofitament, el refinament i l'ampliació de les xarxes neurals preexistents, que es relacionen amb les coses noves. D'una banda, aquest sistema afavoreix que puguem integrar fàcilment els nous coneixements en els aprenentatges previs, interrelacionant-los. Bueno (2016: 138) ens recorda que «com més coses sabem, més fàcil resulta seguir aprenent». Aquesta concepció de l'aprenentatge com a reconstrucció és també present en les reflexions sobre l'aprenentatge de Wild, que assegura que el desenvolupament de cada nova estructura implica un despreniment del vell sense perdre el contacte amb l'anterior. Wild (2007: 170) diu que, «de fet, no deixem d'aprendre des del que ja sabem». El camí de tornada cap a l'anterior sempre hauria d'estar obert, ja que tot desenvolupament autèntic, com assenyala Wild, en cada procés d'aprenentatge va del conegut al desconegut. En cada pas, segons l'autora, s'avança en consonància amb la vida; el vell és transformat, però no es perd.

Un altre aspecte interessant de la interacció entre organisme i medi, i que trenca molts mites, és que l'ambient també té la capacitat de controlar la forma en què s'expressen alguns dels nostres gens de forma directa, a través del que s'anomena modificacions epigenètiques.

I una vegada s'han establert aquestes modificacions, generalment es mantenen molt de temps, a vegades durant tota la nostra vida. No només són qüestions ambientals, com l'adaptació a l'entorn climàtic, per exemple, sinó també socials, com la família, l'escola... Segons Bueno (2016: 165-167), les modificacions epigenètiques exerceixen una funció bàsica que permet a l'organisme adaptar-se a les condicions particulars del seu entorn. La seva funció és adaptar el metabolisme i la fisiologia de les cèl·lules al seu entorn concret a través del control de l'expressió genètica. Algunes modificacions es produeixen inevitablement perquè segueixen programes genètics, però altres es produeixen en resposta a factors ambientals.

Així, doncs, l'aprenentatge no només condiciona les connexions neuronals concretes que s'estableixen en el cervell a través de la plasticitat neural, sinó que també influeix en la forma com funcionen alguns dels nostres gens. Bueno (2016: 169-170) assenyala que justament moltes modificacions epigenètiques s'estableixen durant la infància com un mecanisme que permet adaptar el comportament dels individus a les condicions ambientals, fins i tot socials i culturals.

L'altre aspecte interessant de les neurones és que, tanmateix, el seu funcionament és singular i va obrir el camí a un comportament i una ment complexos; tenen un origen molt proper a altres cèl·lules corporals. Així, doncs, cal tenir en compte aquest origen corporal justament per no caure en l'error de considerar les neurones i els cervells (i, per extensió, les ments) com si fossin parts diferenciades del cos. D'aquí la incessant recerca en determinades maneres d'entendre l'aprenentatge humà de vincular el cos en l'aprenentatge (aspecte que s'aborda més endavant en aquesta recerca) i que també recull el paper del plaer en el procés d'aprendre.

En aquest aspecte, Wild (2007) esmenta les conclusions del neuròleg Harry Kopf pel que fa a les diferents

maneres que tenen les neurones de treballar quan assimilen i transmeten dades o estímuls. Kopf conclou que les neurones no treballen d'una manera neutral, sinó que busquen «satisfer-se a si mateixes», o dit d'una altra manera: actuen incitades pel propi plaer. Quan la polarització bioelèctrica de la neurona baixa els implica benestar, i quan la polarització bioelèctrica és excessiva els implica dolor o malestar. En el primer cas, és a dir, quan la polarització és baixa, tenen ganes de comunicar-se amb altres neurones, cosa que no passa en el segon cas.

Wild (2007: 196) relaciona els descobriments de Kopf amb l'educació equiparant la intel·ligència amb la predisposició i amb la capacitat d'establir relacions riques en les àrees del cervell i en l'organisme sencer, i conclou que les situacions que produeixen pressió o por tenen un efecte negatiu en el desenvolupament òptim de la intel·ligència. Això, diu Wild, fa pensar que les vivències adquirides en ambients plens de pressió i por causen efectes negatius en el desenvolupament de la intel·ligència i que, per contra, les vivències experimentades en ambients relaxats i lliures de perills són propícies per a descobrir moltes coses noves i, com a conseqüència, poder aconseguir una apropiada estructuració interna. Aquest principi de plaer i benestar vinculat a l'educació i a l'aprenentatge és una constant en l'obra i el pensament d'autors com Malaguzzi,¹⁰ Wild (2002, 2003, 2006, 2007, 2014) o Assman (2002, 2005), entre d'altres.

10 Vegeu CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GUIDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. (2018): Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio de l'Emília. Madrid: Morata; HOYUELOS, A. (2004): La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro, i HOYUELOS, A. (2006): La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro.

Així, doncs, com afirma Wild (2003: 65), el que cada organisme percep des de fora i utilitza per a construir la seva realitat depèn totalment de la seva estructura interna. Entenent, com també assenyala Wild, que el caos (com a fora, com al que és exterior), tot i que no ho sembla, també té les seves estructures, i conté tot el que els organismes necessiten per a crear les seves pròpies estructures. Una manera de fer que ja és present en la vida de les cèl·lules. Cada cèl·lula, per a sobreviure, necessita dos moviments bàsics: la protecció del seu interior i l'enriquiment del seu interior mitjançant un diàleg amb el seu exterior, diàleg que és possible gràcies a la seva membrana semipermeable, que deixa entrar el que necessita i que està fora d'amenaça. Ara bé, cal destacar, com es conclou de tot l'aportat fins ara, que la decisió del que entra ja la pren la mateixa cèl·lula.

Les aportacions de Wild, que vinculen l'aprenentatge amb el respecte als processos de vida, han estat una aportació interessant dins de l'àmbit educatiu i pedagògic, entenent que aquest respecte implica, en primer lloc, respectar que l'aprenentatge és un procés que «va de dins cap a fora» i que aquest procés també exigeix respecte a l'activitat espontània de l'infant com a activitat que el porta a explorar i a descobrir el món des de diferents decisions que va prenent el seu organisme. Això, evidentment, condiona i replanteja seriosament el fons de l'acte educatiu i pedagògic, en el qual, tradicionalment, el procés d'aprenentatge era traduït per un procés previ d'ensenyament.

Tot això ens porta a creure en la vida d'una manera molt potent, a creure que l'organisme, també com a conjunt de cèl·lules, sap molt bé quines coses necessita per a assegurar el seu creixement i el seu desenvolupament. Wild (2003: 60-61) traspasa aquests principis de la vida a la pràctica a l'escola assenyalant que els humans som també, indiscutiblement, «organismes vius» i que cal respectar aquest principi en nosaltres (es refereix

al principi de la cèl·lula primogènita que ja disposava d'una estructura interna increïblement complexa que la protegia del món extern per mitjà d'una membrana semipermeable). Wild assegura que si no respectem aquest principi, introduïm el caos en l'estructura interna de l'organisme, i explica que el respecte a aquest principi va ser el seu motiu per a iniciar una recerca envers la no-directivitat a l'escola.

Assman (2002: 26), que assegura que els processos vitals i els processos cognitius s'han convertit en sinònims, creu que això implica adoptar una nova definició del que entenem per vida i per coneixement. El mateix Assman indica que aquesta revolució conceptual té enormes conseqüències per a l'actuació pedagògica, entenent que on no es propicien els processos vitals tampoc no s'afavoreixen els processos de coneixement.

«Els processos cognitius i vitals descobreixen el seu lloc de trobada, marcat des de sempre, en el centre del que és la vida, com a procés d'autoorganització, des del pla biofísic fins al dels àmbits socials; la vida vol seguir sent vida (la vida que "s'agrada" i que "s'estima") i anhela ampliar-se en més vida.»
Assman (2002: 27).

Igual que Wild, Assman (2002) assegura que el procés d'aprenentatge és un procés de vida. Parla de la unitat entre processos vitals i processos cognitius com a aprenença. Per a aquest autor, el terme *aprenentatge* ha de donar lloc a un nou terme, *aprenença*, que, segons Assman, expressa més bé, per la seva pròpia forma, aquest estat d'*estar-en-procés-d'aprendre*; aquesta funció de l'acte d'aprendre que construeix i es construeix, i la seva categoria d'acte existencial que caracteritza efectivament l'acte d'aprendre, indissociable a la dinàmica dels éssers vius.

«Les ciències de la vida han descobert que la vida és bàsicament una persistència de processos d'aprenentatge. Els éssers humans són éssers que aconseguen mantenir, de forma flexible i adaptativa, la dinàmica de seguir aprenent. S'afirma fins i tot que els processos vitals i els processos de coneixement són, en el fons, la mateixa cosa.» Assman (2002: 23).

Així, doncs, i com també anuncia Assman, el coneixement (com una propietat autoorganitzativa) sorgeix del sistema nerviós tal com està acoblat al seu medi ambient. Assman (2002: 38) esmenta J. A. Scott Kelso com un dels autors que ha tractat intensament aquesta qüestió:

«La nostra tesi és que el cervell humà és fonamentalment un sistema autoorganitzat formador de patrons, governat per lleis no lineals o dinàmiques. En comptes de calcular, el nostre cervell acull, almenys per breus moments, estats inestables, i quan passa per aquestes fronteres d'inestabilitat pot fer connexions flexibles i ràpides. Com que es troba en aquesta orla d'estats crítics, el cervell és capaç d'anticipar el futur, no simplement reaccionar al present. Això implica una nova física de l'autoorganització en la qual, de manera incidental, cap dels nivells (o dimensions) no té més o menys importància que qualsevol altre.» Kelso (1995: 26).

«La clau per a entendre el que significa aprendre consisteix a ampliar la teoria de l'autoorganització en els sistemes de no-equilibri, de manera que inclogui, particularment, els conceptes clau de dinàmica intrínseca (és a dir, les tendències espontànies de coordinació preexistents en l'individu) i d'influències paramètriques específiques (és a dir, noves modificacions degudes, per exemple, al clima que

impera dins l'aula) que actuen sobre aquesta dinàmica. L'expressió dinàmica intrínseca es refereix simplement a les tendències de coordinació autònoma que existeixen abans de passar a aprendre alguna cosa nova.» Kelso (1995: 162-163).

Assman (2002: 58) assenyalava que «com a organisme viu, som també un sistema perceptiu i cognitiu. A més a més del que ens arriba de fora, construïm activament la nostra imatge del real. Som creadors, inventors, fabuladors i somiadors del nostre món, transformadors del món real perquè, en primera instància, som transformadors del nostre propi món interior mitjançant una fantàstica evolució interorgànica. Els nostres òrgans, i també el nostre cervell/ment, són òrgans evolutius, i la seva llei suprema és l'adaptabilitat. No existeix món per a nosaltres, tret que sigui mitjançant la nostra lectura del món, corporeïtzada en el sistema autoorganitzatiu que som».

La recerca sobre una manera d'atendre els infants des de la no-directivitat, o, dit d'una altra manera, des d'una manera d'entendre l'educació i la pedagogia que tingui en compte aquests principis de vida, també porta Assman (2002: 61) a assegurar que «educar significa tornar a crear noves condicions inicials per a l'autoorganització de les experiències d'aprenentatge. Aprendre és sempre descobrir el nou; si no, no és aprendre. Educar és anar creant contínuament noves condicions inicials que transformen l'espectre de possibilitats d'afrontar la realitat. Aquest és el punt clau que la pedagogia hauria d'aprendre de la teoria del caos: processos autoorganitzatius que sorgeixen del caos com a nous nivells d'organització de les condicions de supervivència. Aprendre és un procés autoorganitzatiu, en el sentit de creació del nou». Assman (2002: 62) assenyalava que:

«[...] el debat sobre l'educació hauria de partir, sempre que sigui possible, de l'anàlisi de factors positius; això és, propiciadors de l'autoorganització

del sistema viu aprenent; això demana aprofundir en temes com l'ecologia cognitiva, l'ambient de l'organització, la intencionalitat del viu, la funció del plaer en la dinàmica del viu, les pedagogies afirmatives dels avenços possibles, els mètodes didàctics exigents a afavorir l'estudi seriós en la línia de l'autoestima o de l'augment del nivell d'expectatives, els reptes didàctics que poden ser vivenciats com a interessants i estimulants en el pla de l'experiència personal de tots els agents del sistema cognitiu, el retorn constant a les implicacions del principi de complexitat en la constitució de les experiències d'aprenentatge...».

ELS MOMENTS EN L'APRENDRE

La història de l'evolució ens explica que si bé satisfer les necessitats és, en primer lloc, la demanda de tot nou organisme, aquesta demanda, com dèiem, ja des de l'inici, pot veure's dirigida des de l'exterior o bé ser el resultat de l'escolta de les demandes internes, i aquesta diferència marca tot un procés de desenvolupament en l'individu. També assenyalàvem que qualsevol decisió presa per l'organisme des del seu interior serà una decisió en consonància amb la seva vida interna, amb els seus propis processos vitals.

Ara bé, un cop satisfetes les necessitats bàsiques, apareixen alhora noves necessitats en l'organisme per tal de garantir que el seu desenvolupament succeeixi de manera sana, harmònica i amb consonància amb la vida, amb aquell impuls vital que la dirigeix. Aquestes altres necessitats tenen a veure amb la connexió entre l'individu i el món, en l'establiment de relacions amb el medi, amb el desplaçament...; d'alguna manera, amb «tocar» el món i formar-ne part a través de l'acció.

En aquest sentit, Wild (2011: 29) assenyala que quan un infant neix, comença una espècie de conflicte entre les seves necessitats de supervivència i de desenvolupament, i que només si la supervivència de l'infant està garantida, el nen o la nena pot dedicar-se a l'aventura de buscar experiències vitals que li serveixin per a activar el seu potencial humà. També assenyala que, encara que sembli contradictori, «molt de contacte físic, unit a l'atenció tranquil·la de la seva mare, són en aquest moment la base per a la creixent independència del nen o la nena». Aquest és un procés lent, de desenvolupament personal, que, com en tot desenvolupament biològic, va des de les estructures més antigues de l'evolució dels organismes vius cap a les més noves.

D'aquesta manera, Wild parteix del supòsit que per a l'ésser humà no existeix altra manera d'experimentar el món si no és sent travessat i permanentment modificat per ell. Entre la sensació de les «coses del món» i la sensació d'un mateix s'instaura un diàleg. En aquest diàleg hi són, en primer lloc, els sentits, molt abans que el pensament. Això també respon a l'evolució que va marcar la història del nostre sistema nerviós. Aquesta evolució s'explica també des de la configuració i evolució del nostre cervell. Wild (2002, 2003, 2006, 2007, 2014) parla de l'estructura tripartida del sistema neurològic.

Aquesta estructura tripartida, amb forts lligams i vincles entre ells, fa referència al sistema nerviós reticular, al sistema nerviós límbic i a l'escorça cerebral. La seva aparició i evolució s'explica en relació amb les necessitats adaptatives de l'humà envers el seu medi, així com amb conductes que van fer emergir i desenvolupar certs aspectes del cervell humà.

Quan grans concentracions d'éssers unicel·lulars van formar organismes i dins dels quals van adoptar diferents funcions, va sorgir la necessitat d'un òrgan que actués de coordinador de les molt variades funcions existents. Així va ser com a poc a poc es va anar formant el sistema nerviós reticular, que encara avui regula les funcions automàtiques de tots els éssers vius complexos, inclòs l'ésser humà. Ara bé, com que el sistema reticular només funciona i reacciona en contacte directe amb el medi ambient, va aparèixer un altre sistema per tal de poder reaccionar a una certa distància, que «preveu» perills i esdeveniments. Es tracta del sistema límbic, un sistema que reacciona a senyals, que pot rebre instruccions o encaminar accions abans que l'organisme es trobi dins l'esdeveniment. És un sistema que en els animals mamífers ha arribat a la seva màxima perfecció. El sistema límbic rep de primera mà tot el que és fruit de la nostra experimentació amb l'entorn; és el cervell on arriben les sensacions corporals fruit del diàleg sensorial amb el

medi, les sensacions corporals fruit del moviment i les emocions. Podríem dir que és qui estableix un primer diàleg amb l'entorn.

Tanmateix, l'evolució també va haver de donar una resposta a l'adaptació a un medi que era i és canviant, i així va ser com, sobre els altres dos sistemes, va aparèixer un tercer sistema, el còrtex cerebral, també anomenat cervell nou. El còrtex cerebral, exceptuant una divisió en certes zones, no està preprogramat, i fins i tot aquesta divisió general no és definitiva; en cas de necessitat, pot canviar. El còrtex cerebral és un sistema obert i està en espera de ser impressionat per les vivències que té l'individu des que neix. No obstant això, és l'estructura de l'escorça cerebral la que permet aquesta gran riquesa d'inventiva, de creativitat... Cal no menysprear altres àrees del cervell, com el tronc encefàlic o el tàlem, com a parts implícites en la creació de la consciència i, per tant, en la creació del jo (de l'ésser humà).

En els set primers anys de vida, el sistema nerviós límbic és el responsable i protagonista del diàleg entre l'organisme i l'entorn. En aquests anys, el desenvolupament del sistema límbic és el responsable de la coordinació de la vida afectiva i emocional, de la motricitat i dels sentits. Són, doncs, aquests tres elements els que permetran a l'organisme anar configurant també el seu propi camí envers el seu desenvolupament. Les experiències afectives, motrius i sensorials seran, en els primers set o vuit anys de vida, el que permetrà a l'organisme entrar en ressonància amb el món. Aquesta relació, definida també com relació estètica, entre l'organisme i el medi consisteix en l'experiència sensible que s'explica sobre la base dels significats que cada persona estableix sobre el món.

Durant aquests primers anys cal una estructuració prou rica, duradora i profunda dels sistemes neurològics; cal una forta vida afectiva, així com experiències riques en els àmbits perceptiu i motriu. Les estructures

límbiques s'organitzen per mitjà de la interacció amb l'entorn. I, a la vegada, en certa manera, com diu Wild (2007: 173), «programen» les estructures corticals sobrepesades. Depenent de la riquesa o pobresa de la xarxa de connexions, els teixits interns dels sistemes límbics creen les condicions necessàries, favorables o menys propícies, per a donar cabuda a les noves experiències corresponents al pròxim nivell. Si l'entorn permet experiències riques que es corresponguin amb les necessitats de l'etapa, es crearan sistemes interns aptes per a assimilar aquesta riquesa i es construiran els canals per a conduir-la i repartir-la a altres àrees. Ara bé, com també apunta Cabanellas (2007: 31), sovint s'ha interpretat la riquesa com a abundància i els infants són reeixidament sobreestimats des de l'exterior, cosa que provoca que la seva atenció deixi d'estar connectada amb ell mateix i els seus processos.

També Wild (2011) parla de l'excés d'estimulacions sensorials com una dificultat important per tal que es compleixi el que els processos de vida tenen previst per a aquesta etapa del desenvolupament. Concretament, parla de la necessitat del nen o la nena de crear dins seu categories clares i, a la vegada, refinades que l'ajudin a ubicar-se en el món que l'envolta. Explica que si un sentit està sobreestimulat, hi ha ràpidament un canvi en el llindar de tots els altres sentits, fet que esdevé especialment greu en aquest moment del desenvolupament, on s'estan començant a formar les interconnexions bàsiques entre les àrees sensorials que, de mica en mica, s'aniran enllaçant, com assenyala Wild, amb les àrees cerebrals superiors.

Quan l'infant interactua en el pla sensoriomotriu amb les realitats del món, les seves interconnexions del sistema límbic es van enriquint en direcció a l'escorça cerebral. Si, a més a més (i potser com a qualitat necessària), aquest procés és acompanyat per un adult que connecti des de la seva pròpia sensibilitat i capacitat de percebre

les qualitats de les coses, llavors també s'actua envers una altra estructura del sistema límbic, el lòbul prefrontal, que té la capacitat, com assenyala Wild, de donar a totes les noves connexions que són fruit del diàleg amb l'entorn una qualitat cada vegada més humana.

Un dels enllaços que fa el lòbul prefrontal és amb l'amígdala, un nucli neurològic dins les àrees límbiques que regula les emocions i per on passen repetidament tots els processos de presa de decisions en el seu camí; com diu Wild (2011: 46), entre el cor i la ment. Així, doncs, d'això es deriva la conclusió que les atencions amb amor i respecte envers l'infant, guiades, com diu Wild, per la nostra alta estima a la vida del nen, així com per la nostra consciència de la seva necessitat de contacte físic (com a lloc de seguretat) i d'interaccions autònomes, són el marc de referència dins del qual les àrees superiors de l'organisme aconsegueixen resistir la temptació de ser dominades per les àrees cerebrals antigues de l'evolució, que en aquesta etapa estan encara en plena activació. Les funcions del lòbul prefrontal, que, de fet, es va desenvolupar ja des del moment del naixement (i aproximadament durant un any) a través de la interacció amorosa amb almenys un adult, i que va fer-se gran fins a tenir la capacitat de connectar-se amb totes les altres estructures cerebrals per mitjà de les interaccions cada vegada més expansives del nadó, protegeixen, per exemple, que el sistema reticular no faci reaccionar l'infant amb moviments i sentiments impulsius corresponents a la vida animal, ja que permeten que aquests moviments i sentiments entrin amb contacte amb les estructures superiors i això ens dona, als humans, la possibilitat de desenvolupar un pensament interconnectat, així com l'autoreflexió i l'empatia.

De fet, dit de manera més col·loquial, el desenvolupament del lòbul prefrontal ens fa «humans», i la màgia d'això és que hem necessitat almenys un altre humà perquè això sigui possible. La protecció del lòbul prefrontal i el seu vin-

cle amb les àrees superiors ens permet la capacitat d'abstracció mitjançant experiències personals i ens fa, a poc a poc, capaços de prendre decisions per iniciativa pròpia i no fruit de l'ensenyament, així com entrar en relació amb els que pensen i senten els altres, cap a un desig, com afirma Wild (2011: 38), d'autèntica col·laboració. Fet que també recorda Maturana (1994) quan assenyala que naixem amb el desig i la capacitat de buscar un projecte humà comú de cooperació i no de competitivitat. Ara bé, necessitem poder connectar amb aquesta qualitat humana.

«Es necessiten aproximadament set anys fins que el seu cervell límbic estigui suficientment madur, és a dir, fins que els moviments i les percepcions sensorials del nen reaccionin amb perfecta coordinació amb els senyals i no xocant amb el món. Pel seu constant enfrontament amb el medi, es desenvolupen determinades estructures per a comprendre les qualitats del món. Com més diferenciades siguin les experiències i més ajustades a les necessitats de maduració, més agut serà l'olfacte per les qualitats i millor serà el sentiment de vida.» Wild (2003: 66).

Tot el funcionament del sistema límbic porta a pensar en entorns educatius que ofereixin a l'infant escenaris d'interacció de qualitat, rics (que no luxosos), variats, així com un acompanyament d'adults sensibles a les necessitats d'interacció constant en aquestes primeres edats de l'infant. D'aquí que moltes escoles que sintonitzen amb aquestes intencions i compromisos estableixen també entorns escolars que permeten una relació molt directa amb el medi natural com a lloc de privilegi o també amb materials i elements naturals. En aquest sentit, Mora (2013: 60) assenyala que tot inici de l'aprenentatge, en les edats primeres de l'infant, hauria de fer-se directament en contacte amb la natura, no entre quatre parets. L'autor recorda que justament

«[...] ens ho revelen els codis del cervell i com aquests han anat apareixent al llarg del procés evolutiu. Un nen no comença a aprendre amb idees i amb abstraccions, sinó amb percepcions, emocions, sensacions i moviment, obtinguts del món sensorial i com a reacció al món real, font primogènita d'estímuls i primer mestre del nen. És el món, i tot el que hi ha en ell i davant d'ell, el que primer ensenya a l'infant. L'aprendre bé aquest món és bàsic, no només quan s'és nadó, sinó també en l'ensenyament reglat i per la resta de la vida, ja que aquestes sensacions i percepcions i les seves experiències seran els fonaments del seu futur aprenentatge abstracte». Mora (2017: 60).

Si bé durant aquests primers anys (dels 0 als 6-7, aproximadament) la connexió del sistema límbic amb l'escorça cerebral es produeix sobretot a l'hemisferi dret del cervell, fet que ens permet imaginar coses que encara no existeixen i estimular, així, la fantasia i una riquesa creativa impressionant, cap als 7-8 anys aproximadament aquestes connexions (fruit de les nostres vivències amb l'entorn) comencen a connectar cada cop més amb l'hemisferi esquerre (que té molt pocs enllaços amb les estructures inferiors). Això ofereix una nova oportunitat als humans d'allunyar-se dels impactes directes del món exterior, dels condicionaments del sistema reticular, dels impulsos del sistema límbic i de tot el que, com apunta Wild (2011: 59), s'ha convertit en «automàtic i inqüestionable». Això ens permet més reflexió envers les nostres vivències, anar creant criteris propis i fer cap a la capacitat de fer abstraccions sense perdre la capacitat de cohesionar-les amb realitats concretes.

Tanmateix, el perill d'aquest distanciament de l'hemisferi esquerre rau en el fet que no hauria de perdre la possibilitat de connectar-se d'una manera cada vegada més complexa i coherent amb altres estructures neurològiques, perquè, com s'ha assenyalat anteriorment, la sa-

lut del cervell té a veure amb la bona connectivitat entre les seves àrees. Així, doncs, una estructura important per a aconseguir que aquesta connexió se segueixi produint és el cos callós, que connecta l'hemisferi esquerre amb l'hemisferi dret (que té el doble de vincles que l'esquerre amb totes les àrees neurològiques del cos). L'hemisferi esquerre, a més a més, necessita el nexa amb el lòbul prefrontal que li permet connectar-se amb totes les altres estructures per tal que les seves funcions no perdin la qualitat humana. Wild (2011) també recorda que el dinamisme justament del lòbul prefrontal en aquesta nova etapa del desenvolupament segueix depenent de l'amor amb respecte d'almenys una persona propera.

En aquesta etapa del desenvolupament, les interaccions amb l'entorn segueixen sent les que permeten les múltiples interconnexions entre tots els sistemes neurològics i, per tant, les que produeixen mielina, que, a la vegada, és la substància que permet que les neurones puguin rebre i enviar missatges a milers d'altres neurones. En aquesta etapa és molt important que els nens segueixin tenint infinitat de possibles relacions amb l'entorn per tal d'anar configurant relacions entre els objectes; descobrir regularitats, lleis, ordres..., i inventar.

«Entre aproximadament els 7 i els 14 anys, les interaccions de l'infant estan motivades per un anhel intern d'aconseguir una comprensió pròpia de les relacions i regularitats del medi. Aquesta fase encara segueix sent sensoriomotriu, és a dir, la vivència ha d'estar directament relacionada amb el moviment i la sensorialitat. La motivació principal és la necessitat de desenvolupar unes facultats cada vegada més fiables, flexibles i precises que donin sentit al món. No es tracta, per tant, d'apropiar-se d'un saber, sinó de teixir una xarxa pròpia on es recullin les vivències i interpretacions pròpies i, finalment, les dels altres.» Wild (2003: 66).

Els nens d'aquestes edats estan molt ocupats amb els seus propis descobriments. És una etapa que sovint ha rebut el nom d'etapa operativa. En aquest sentit, Wild (2003: 115) assegura que «la veritable operativitat s'origina en la curiositat, en l'impuls d'estar ocupat, i no poques vegades és una espècie de "falta de rumb" que en l'adult sovint genera inseguretat. Si tenim en compte que el cos extreu de les seves experiències precisament els elements que serveixen per a la pròpia maduració, llavors podem estar tranquils respecte al nostre benestar: uns processos interns de selecció substitueixen, de llarg, qualsevol programa extern».

Sabent tot això, no és estrany que també es parli de la necessitat de repensar l'escola i les seves pedagogies. Actualment hi ha escoles que, amb el compromís i anhel d'atendre els diferents moments i necessitats de l'aprenentatge dels nens i les nenes, comencen a repensar-se des de dins, des dels mateixos elements que defineixen l'acte educatiu. Així, doncs, són escoles que procuren que l'infant pugui aprendre des de processos creatius, pugui prendre decisions, autoregular les seves accions... Són escoles que procuren atendre l'infant en el que necessita en cada moment del seu aprenentatge. Per tant, i des d'aquestes premisses, els primers anys d'escola es considera necessària una escola que porti a l'infant la possibilitat de múltiples vivències corporals i sensorials i que creï, així, un entorn qualitativament ric alhora que sensible i empàtic amb la seva emotivitat i les seves percepcions.

Més endavant, l'escola hauria de poder oferir materials diversos perquè tota l'exploració de l'infant trobi maneres de desplegar-se, atenent que els nens i les nenes de més enllà de 6 i 7 anys encara necessiten actuar sobre l'entorn per a poder-lo entendre, per a trobar lleis i regularitats que l'expliquin. També, tal com relata Wild (2014: 61) des de la seva experiència a l'escola El Pesta (Equador), «en aquest moment és molt important que

l'infant tingui moltes oportunitats de fer relacions entre objectes concrets i acompanyar cada moviment amb paraules precises». Sembla, doncs, que el plantejament que ens proposa Wild qüestiona de manera directa els continguts abstractes que sovint molts currículums escolars proposen per a aquestes edats. Sabent, tanmateix, com també assenyala Bueno (2016), que l'accés a l'abstracció no es dona en molts infants fins més enllà dels 7 anys, sembla evident pensar que cal un replantejament de certes propostes escolars. Parlem d'un aprenentatge que s'inscriu en un diàleg permanent d'interacció amb l'entorn, el medi, els objectes, els materials, els altres... i que aquesta interacció és regulada des de dins de l'organisme. Proposa, així, des de certes experiències escolars,¹¹ que és mitjançant aquesta interacció de l'infant amb el seu context i un acompanyament del mestre, que atén i alhora respecta els processos de l'infant, com aquest va aprenent i accedint a molts aprenentatges, fins i tot en els aprenentatges anomenats formals, que demanen, per exemple, la descodificació de codis establerts; des de la necessitat de participar i actuar en el món. Avalats per moltes d'aquestes experiències, l'aprenentatge de l'infant està carregat de comprensió i significat, alhora que és joiós, compromès, inscrit en un camí d'autonomia, de llibertat i de presència.

11 Experiències com El Pesta (Equador), El Martinet (Ripollet) o Summerhill (Regne Unit) expressen, des de les seves publicacions, determinades maneres de com l'infant o els joves afronten els seus propis aprenentatges.

TOCAR EL MÓN. LA CORPOREÏTAT

Per a aprendre, assenyala Mora (2013: 92), cal estar en contacte permanent amb el món, «viure» la sensorialitat del món i «tocar-la», expressar la conducta amb el moviment. L'acció és la forma natural d'aprenentatge de l'infant. Tocar el món apareix no només com a símbol o metàfora, sinó com una realitat que permet a l'infant posar-se en contacte amb el fora alhora que deixar-se impregnar d'aquest fora internament. Explorar tàctilment el món equival a buscar-ne l'essència. Ara bé, la tactilitat pot arribar a donar-se des de molts sentits, i arribem a parlar fins i tot d'una mirada tàctil, una mirada que toca quan mira. Es tracta d'una forma de percepció hàptica que situa el cos en relació directa amb el seu entorn.

Tanmateix, i de manera explícita, la mà (tocar) ha tingut i té unes connotacions i uns efectes específics molt potents en la relació entre l'ésser humà i el món. Això s'explica perquè justament el cervell humà modern va evolucionar després que la mà dels homínids es fes més destra amb les eines. En l'*Homo habilis* apareix un engrandiment del cervell gràcies a la infinitat de noves experiències i entorns que va possibilitar l'ús inventiu de les eines, fet que va proporcionar un increment de les representacions cerebrals. Es creu que el llenguatge i l'ús d'eines es van convertir en trets heretables, encara que el seu desenvolupament requerís un medi cultural adequat, alterant, doncs, les perspectives de supervivència d'aquells individus genèticament dotats per a ambdues habilitats.

Wilson (2002) defineix aquestes arrels, que fonamenten la concepció que entre la mà i l'aprenentatge hi ha una estreta relació, com unes arrels físiques ocultes de l'aptitud humana única pel treball apassionat i creatiu. Segons l'autor, són més que profundes i més que antigues, ja que venen de molt avall i de molt enrere en el

temps, des de molt abans de l'alba de la història humana, des dels orígens mateixos de la vida primat en aquest planeta.

Quan un desig personal ens impulsa a aprendre a fer alguna cosa amb les mans, s'inicia un procés extremadament complicat que el dota d'una forta càrrega emocional, diu Wilson (2002: 19); i, doncs, les persones canvien, d'una manera significativa i irreversible, assegura, quan es fonen el moviment, el pensament i la sensibilitat. Una teoria que també sosté Sennett (2009) i que explica àmpliament en el seu llibre *El artesano*.¹²

Wilson (2002: 21) considera que qualsevol teoria de la intel·ligència humana que ignori la interdependència entre la mà i la funció cerebral, els seus orígens històrics o la influència d'aquesta història en la dinàmica del desenvolupament de l'ésser humà modern és, en termes generals, errònia o estèril. És més: el mateix Wilson (2002: 47) considera que l'ús intel·ligent de la mà podria no haver estat un llegat merament incidental dels homínids, sinó que, juntament amb el llenguatge, hauria estat una força elemental en la gènesi del que anomenem ment, activada en el moment del naixement. Alguns teòrics fins i tot atribueixen a la mà l'aparició del pensament simbòlic.

«El moviment corporal i l'activitat cerebral són funcionalment interdependents. [...] La mà està àmpliament representada en el cervell, els seus elements neurològics i biomecànics són tan propensos a la interacció i la reorganització espontània, i els motius i esforços que donen lloc als usos individuals de la mà tenen unes arrels tan profundes i extenses, que cal entendre que estem davant d'una acció vital potent.» Wilson (2002: 23).

Però a què ens referim quan parlem de la mà? Cal definir-la segons els seus límits visibles o no? Des de

la perspectiva d'una anatomia superficial clàssica, la mà s'estén des del canell fins a la punta dels dits, però sota la pell aquests límits només són una abstracció. Hi ha estudis que des d'una perspectiva neurocomportamental i ontogènica desenvolupen i refinen les interaccions entre la mà i el cervell i expliquen com es relaciona aquest procés amb el caràcter únic del pensament, el desenvolupament i la creativitat humana. Hi ha una expressió popular que reafirma aquesta concepció: «viu a través de les seves mans». Des de la certesa que existeix un desig humà bàsic d'autonomia i inventiva i que aquest no és un procés passiu, podíem entendre que a les escoles les mans haurien de ser la primera eina, partint, tanmateix, de la confiança que les persones naixem plenes de recursos i de possibilitats per a adquirir destresa i clarividència quan ens interessem veritablement pel que fem. En aquest sentit podríem preguntar-nos: com acull el sistema educatiu el fet que per a l'ésser humà la mà no és simplement una metàfora o una icona, sinó que és sovint l'autèntic focus d'una vida plena i genuïna?

Pallasmaa (2012), un altre autor que tracta intensament el tema de la mà i, per extensió, el tacte, assegura que la mà capta la qualitat física i la materialitat del pensament i la converteix en una imatge concreta. Pallasmaa (2012: 14) assenyala també que Martin Heidegger¹³ ja vinculava directament la mà amb la capacitat humana de pensar i recorda també com Gaston Bachelard¹⁴ va escriure sobre la imaginació de la mà: «Fins i tot la mà té els seus somnis i supòsits. Ens ajuda a entendre l'essència més íntima de la matèria. És per això que també ens ajuda a imaginar [formes de] matèria.» La capacitat d'imaginar, d'alliberar-se dels límits de la matèria, del lloc i del temps, s'ha de considerar el més humà dels nostres atributs. La capacitat creativa, així com el judici crític, exigeix imaginació. Tanmateix, és obvi que la imaginació no s'amaga només al cervell, atès que la nostra constitució corporal té les seves fantasies, els seus desitjos i els seus somnis.

12 SENNETT, R. (2009): *El artesano*. Barcelona: Anagrama. Sennett desenvolupa el concepte d'artesanía com a cultura material, com l'habilitat de fer bé les coses, i el vincula amb un autèntic saber corporal que més tard, i gràcies a la interacció social, es tradueix en valuos «capital social».

13 Martin Heidegger (1889-1976) va destacar per les aportacions en el camp de la metafísica, així com per la seva intervenció en el naixement d'una nova visió filosòfica del món: l'existencialisme (que vincula l'existència humana al que va anomenar *Dasein*, o *ser-en-el-món*, desvinculant, doncs, la capacitat humana de pensar del que defineix el nostre ésser i definint la nostra interacció amb l'entorn com a aspecte nuclear de l'ésser).

14 Gaston Bachelard (1884-1962) es va especialitzar en estètica i filosofia de la ciència, buscant les connexions entre els diferents camps del coneixement i aprofundint en el concepte d'imaginació poètica, que recull en els seus llibres *La poética del espacio* (1975) i *La poética de la en-soñación* (2012).

Autors com el mateix Pallasmaa dediquen moltes reflexions i recerques a assegurar que la capacitat humana de pensar no es deu a un únic procés mental, sinó que està carregada de molta corporeïtat. És un constructe del qual es parla com a pensament corporal i que recorda el concepte d'encorporament, descrit extensament per Maturana (1990: 11-30; 1994: 161-162) com a 'encarnar-se', 'fer cos amb'... i que descriu una visió emergent del coneixement i l'emoció.

Capra (2003: 92) assenyala que fa relativament poc que s'ha descobert en ciències de la cognició que el pensament conceptual, en la seva totalitat, està encarnat físicament en el cos i en el cervell. Quan els científics de la cognició diuen que la ment està encarnada, volen dir molt més que el fet evident que per a pensar necessitem un cervell. Estudis recents, per exemple, en el camp de la lingüística cognitiva, indiquen de manera concloent que la raó humana no transcendeix el cos, sinó que està decisivament formada per la nostra naturalesa física i la nostra experiència corporal. L'estructura intrínseca de la raó sorgeix del nostre cos i del nostre cervell. En aquest sentit, dos autors citats per Capra (2003), Gregory Lakoff i Mark Johnson, han descobert que bona part del nostre pensament és inconscient i opera de manera inaccessible a la percepció conscient ordinària. Aquest inconscient cognitiu diuen que inclou no només les nostres operacions cognitives automàtiques, sinó també el nostre coneixement tàctic i les nostres creences.

Lakoff i Johnson, a Capra (2003: 92), diuen que «els mateixos mecanismes neurals i cognitius que ens permeten percebre i desenvolupar-nos creen les nostres estructures conceptuais i les nostres modalitats de raonament». Aquesta nova comprensió del pensament humà va portar els anys vuitanta a diversos estudis sobre com classifiquem experiències, ja que és un procés fonamental en la cognició en qualsevol àmbit de vida. Totes les formes vives classifiquen el que els permet tirar endavant amb la vida a través d'establir distincions; Matura-

na i Varela dirien que «l'organisme viu il·lumina un món establint distincions». La manera com els organismes classifiquen depèn del seu aparell sensorial i del seu sistema locomotriu, és a dir, de les característiques corporals. Això també és vàlid per als éssers humans, com han descobert fa poc científics de la cognició. Encara que algunes de les nostres categories siguin el resultat del raonament conscient, majoritàriament es formen de manera automàtica i inconscient com a resultat de la naturalesa específica del nostre cos i del nostre cervell.

Així, doncs, seguint les tesis de Lakoff i Johnson, les estructures dels nostres cervells i dels nostres cossos determinen els conceptes que podem crear i la classe de raonaments en els quals ens podem implicar.

També Assman (2002: 36) apunta que «el vocable *ment* hauria d'entendre's de forma encarnada, o sigui, com l'individu cognoscent com a participant actiu en ecologies cognitives. Dit d'una altra manera: l'organisme viu i el seu entorn formen, en cada moment, un únic sistema, i qualsevol distinció sobre les autonomies dels subsistemes dins d'aquest sistema ha de ressaltar el caràcter relatiu a aquestes autonomies; és a dir, els subsistemes existeixen només en tant que coexisteixen dins de la dinàmica del sistema».

Assman (2002: 36) assegura que no hi ha vida sense el niu vital corresponent. I entén aquest niu vital des de les concepcions de Bateson, que, després de definir el que és la unitat de supervivència (2010), suggereix que apliquem els mateixos criteris al concepte de ment, i assenyala: «La unitat de supervivència és l'organisme més el seu entorn. La unitat de supervivència és idèntica a la unitat com a ment.»

La visió que exposa Assman, totalment coincident amb les visions de Wild, contradiu obertament la concepció bastant comuna que els sentits són una espècie de finestres per on el coneixement entra des de fora de l'organisme. Aquesta idea, com assenyala el mateix Assman (2002: 37), va agafar tanta força que el concepte mateix

de coneixement es considerava dividit en dos subsistemes: l'individu i el medi, el receptor i l'emissor, l'alumne i el professor... Així, doncs no és estrany, que encara costi d'acceptar que el procés d'aprenentatge estigui vinculat a un sistema unificat organisme/entorn i que això sigui vàlid no només per a les reaccions vitals primàries en el pla biofísic, sinó per a qualsevol llenguatge.

Tots els nostres sentits «pensen» i estructuren la nostra relació amb el món. Segons Pallasmaa (2006: 10), tots els sentits, inclosa la vista, són prolongacions del sentit del tacte; els sentits són especialitzacions del teixit cutani i totes les experiències sensorials són modes de tocar; per tant, estan relacionades amb el tacte. El nostre contacte amb el món, segons aquest arquitecte, té lloc a la línia limítrofa del jo a través de parts especialitzades de la nostra membrana envoltant.

Pallasmaa (2006) recull l'opinió de l'antropòleg Ashley Montagu, basada en proves mèdiques, que confirma la primacia del món hàptic:

«La pell és el més antic i sensible dels nostres òrgans, el nostre primer mitjà de comunicació i el nostre protector més eficaç [...]. Fins i tot la transparent còrnia de l'ull està recoberta per una capa de pell modificada [...]. El tacte és el pare dels nostres ulls, orelles, nassos i boques. És el sentit que va passar a diferenciar-se més dels altres, un fet que sembla reconèixer-se a l'antiquíssima valoració del tacte com "la mare de tots els sentits".

«[...] El tacte és la modalitat sensorial que integra la nostra experiència del món amb la de nosaltres mateixos. Fins i tot les percepcions visuals es fonen i integren en el contínuum hàptic del jo; el meu cos em recorda qui soc i en quina posició estic en el món. El meu cos és realment el melic del meu món,

no en el sentit del punt de vista de la perspectiva central, sinó com el veritable lloc de referència, memòria, imaginació i integració.» Pallasmaa (2006: 10).

Pallasmaa (2006) també cita el psicòleg James J. Gibson, que considera que els sentits són mecanismes que busquen d'una manera agressiva, més que com a receptors passius. En lloc dels cinc sentits separats, Gibson classifica els sentits en cinc sistemes perceptius: sistema visual, sistema auditiu, sistema gust-olfacte, sistema d'orientació i sistema hàptic, i aquesta concepció de sistemes interconnectats porta Pallasmaa a reafirmar la seva concepció sobre el tacte:

«Tots els sentits, inclosa la vista, poden considerar-se extensions del sentit del tacte, especialitzacions de la pell. Defineixen la interacció entre la pell i el seu entorn, entre la interioritat opaca del cos i l'exterioritat del món. Segons l'opinió de René A. Spitz, tota percepció comença a la cavitat bucal, que serveix com a pont primigeni entre la recepció interna i la percepció exterior. Fins i tot l'ull toca, la mirada implica un tacte inconscient, una mimesi i una identificació corporal.» Pallasmaa (2006: 43).

Assman (2002: 37) apunta alguns punts bàsics per a una visió dels sentits com a interlocutors actius del medi circumdant:

- Tot ésser viu necessita conèixer activament el seu entorn per a poder seguir viu i actuar.
- El que anomenem coneixement, en un sentit ampli, és precisament aquesta organització dinàmica del sistema organisme/entorn, en tant que li possibilita actuar.

- Els nostres sentits i tot el sistema nerviós formen una unitat dinàmica.
- Els nostres òrgans sensorials són, per sobre de tot, creadors de connexions amb el medi ambient; els sentits no són «finestres de coneixement», sinó, més aviat, instruments per a verificar hipòtesis.
- Les teories de la percepció (amb excepció, fins a cert punt, de Merleau-Ponty) generalment es basen en la idea de la transmissió/recepció de la informació procedent del medi. Fins i tot les que inclouen el moviment com a noció clau en aquest procés, generalment el consideren només com un component parcialment modificador de les sensacions que entren pels sentits. La perspectiva organisme/entorn com a sistema unificat ressalta, per contra, dos aspectes: primer, que la percepció és una activitat que abasta totalment el subsistema cos/ment, i segon, que és dins del sistema organisme/entorn com un tot, cosa que té conseqüències sobre la reorganització específica dels dos àmbits. Això significa que la percepció es produeix com a propietat emergent en el subsistema de corporeïtat i que està inserida en el sistema unificat organisme/entorn.
- Qualsevol organisme viu està contínuament suposant coses sobre el medi que l'envolta, és a dir, exerceix en tot moment una complexa activitat eferent (que porta de dins a fora). L'organisme viu no és un simple receptor d'estímuls als quals reacciona ràpidament, sinó, també i per sobre de tot, un creador actiu com a coparticipant del sistema conjunt organisme/entorn. Una cita de Järvilehto (1998) recollida per Assman (2002: 38) aporta claredat a la peculiaritat i importància d'aquesta visió:

«El descobriment d'aquesta activitat eferent dels sentits és probablement un dels resultats neurofisiològics més significatius de les últimes dècades, des del punt de vista teòric, ja que transforma completament la manera de concebre els principis bàsics de l'activitat neuronal. Aquest descobriment significa que les neurones no processen tota la informació ambiental i que el processament de la informació, en termes generals, no és només una funció bàsica del cervell humà, com suposaven molts experts.»

Pallasmaa (2006: 42) també assenyala com la filosofia de Merleau-Ponty fa del cos humà el centre del món de l'experiència. En conseqüència, sosté que «és a través dels nostres cossos com a centres vivents d'intencionalitat [...] que escollim el nostre món i que el nostre món ens escull a nosaltres», tal com va resumir Richard Kearney (1994: 74). En paraules del mateix Merleau-Ponty, citat per Pallasmaa (2006: 42): «El nostre cos és al món el que el cor és a l'organisme: manté l'espectacle visible constantment viu, hi respira vida, ho preserva dins seu i hi forma un sistema», i «l'experiència sensorial és inestable i aliena a la percepció natural que aconseguim amb tot el nostre cos d'una vegada i que obre un món de sentits interrelacionats».

«Les experiències sensorials passen a integrar-se a través del cos, o més ben dit, en la mateixa constitució del cos i de la manera de ser humana. [...] Els nostres cossos i moviments estan en interacció constant amb l'entorn; el món i el jo s'informen i es redefeixen constantment l'un amb l'altre. El precepte del cos i la imatge del món passen a ser una única experiència existencial contínua; no existeix el cos separat del seu domicili en l'espai, i no hi ha espai que no estigui relacionat amb la imatge inconscient del jo perceptiu.» Pallasmaa (2006: 42).

De fet, el concepte que proposa Pallasmaa ens porta a parlar de mimesi corporal. Ara bé, aquesta visió integrada de tots els sentits com a propulsors actius de la nostra relació amb el món ha estat molt eclipsada pel gran domini de la vista i també de l'oïda com a sentits per excel·lència en la relació no només educativa i pedagògica, sinó en la relació general amb el món, amb els altres, fet que s'accelera en determinades cultures i en l'aparició indiscutible de la tecnologia. Pallasmaa (2006: 16) assegura que no hi ha dubte que la nostra cultura tecnològica ha ordenat i separat els sentits encara amb més claredat. La vista i l'oïda són ara els sentits socialment privilegiats, mentre que es considera els altres tres com restes sensorials arcaïques amb una funció merament privada i, normalment, són suprimits pel codi de la cultura. Només algunes sensacions, com el gust olfactiu del menjar o de la fragància de les flors i les respostes envers les temperatures, estan legitimades a accedir a la consciència col·lectiva del nostre codi de cultura ocular centrista i obsessivament higiènic.

Històricament, Occident, tal com recorda Restrepo (1997), ha afavorit la dissociació entre cognició i sensibilitat. Això sembla tenir el seu origen en el fet que Occident va preferir el coneixement dels exoreceptors, o receptors a distància, com són la vista i l'oïda. La nostra cultura és visioauditiva. L'escola hereva de tot això funciona d'aquesta manera, excloent la resta de sentits i la resta del cos. La intromissió del tacte, el gust i l'olfacte a la dinàmica escolar es viu com a amenaçant, ja que la cognició ha quedat limitada als sentits que poden exercir-se mantenint la distància corporal.

En aquest sentit, Pallasmaa (2006: 16) recorda com el predomini de la vista sobre la resta de sentits (i la consegüent parcialitat en la cognició) ha estat observada per molts filòsofs, i en posa alguns exemples, com Sartre, que va ser obertament hostil al sentit de la vista, fins al punt d'arribar a l'ocular fòbia (es calcula que en la seva obra hi ha set mil referències a la mirada). Preocupat per «la mirada objectivadora de l'altre» i la «mirada de la medusa que petrifica

tot el que toca», Sartre considera que l'espai s'ha apoderat del temps en la consciència humana a causa de l'ocular centrisme. I justament, aquests dos paràmetres d'espai i temps tenen una especial i important repercussió en la comprensió dels processos físics i històrics entre els humans.

També Merleau-Ponty, assenyala Pallasmaa (2006: 20), va criticar incessantment el «règim cartesià perspectiu escòpic» i «el seu privilegi d'un subjecte ahistòric, imparcial, acorporificat, totalment aliè al món». Tota la seva obra filosòfica se centra en la percepció general i la visió en particular, però en lloc de l'ull cartesià de l'espectador exterior, el sentit de la vista, per a Merleau-Ponty, es presenta com una visió incorporada que és una part corpòria de la «carn del món». «El nostre cos és tan un objecte entre objectes com qui els veu i els toca», diu.

Martin Heidegger, Michel Foucault¹⁵ i Jacques Derrida¹⁶ també han exposat que justament el pensament i la cultura de la modernitat no només han continuat amb el privilegi històric de la vista, sinó que han fomentat les seves tendències negatives. Aquesta hegemonia de la vista, considerada ara diferent d'altres períodes de la història, s'ha vist reforçada en els nostres temps per les innombrables invencions tecnològiques i una infinita multiplicació i producció d'imatges.

15 Michel Foucault (1926-1984) va dedicar-se a l'estudi crític de les institucions socials i a la història de la sexualitat humana. Les seves anàlisis sobre el poder i les relacions de poder, coneixement i discurs han estat àmpliament debatudes. Va desenvolupar conceptes com el biopoder i la biopolítica, que van tenir una gran influència en pensadors polítics contemporanis.

16 Jacques Derrida (1930-2004) va desenvolupar el mètode de pensament conegut com desconstrucció, plantejat per Martin Heidegger. Va estar associat al postestructuralisme i a la filosofia postmoderna. La gran majoria dels estudis de Derrida exposen una forta dosi de rebel·lia i de crítica al sistema social imperant.

Lligat a això, Assman (2002: 30) cita el llibre de Carlos Restrepo *El derecho a la ternura* (1997) quan reflexiona sobre les exigències pedagògiques i socials que rep el nostre cervell/ment. Restrepo assenyala que el debat que separa la intel·ligència de l'afectivitat sembla tenir el seu origen en el fet que, davant d'una percepció mitjançada pel tacte, el gust o l'olfacte, Occident va preferir el coneixement a través dels exteroceptors, és a dir, els receptors a distància o externs, com són els sentits de la vista i l'oïda. L'autor ens recorda que la nostra cultura és visual i auditiva i que l'escola, hereva autèntica de la tradició visual i auditiva, funciona de tal manera que per a assistir a les aules només caldria que els nens tinguessin un parell d'ulls i d'orelles, quedant exclosos, per la seva comoditat, els altres sentits i la resta del cos.

Quant a això, Restrepo (1997: 50-51) assenyala que *«[...] no hi ha dubte que el cervell necessita l'abraçada per a desenvolupar-se, i les estructures cognitives més importants depenen d'aquest aliment afectiu per a aconseguir un nivell adequat de competència. No hem d'oblidar, com Leontiev va destacar fa bastants anys, que el cervell és un autèntic òrgan social, necessitat d'estímuls ambientals per a desenvolupar-se. Sense vincle afectiu, no pot aconseguir arribar ben amunt en l'aventura del coneixement».*

I afegeix:

«Si el cervell és l'òrgan social per excel·lència (com asseguren ara els científics de la cognició), cal reconèixer que els sentits es construeixen a partir de la vivència cultural, en permanent interacció amb el medi ambient i el llenguatge. La cultura no és res més que un gran dispositiu per a condicionar cervells i, per això, no és de cap manera accidental que es prefereixi una determinada mediació perceptiva sobre una altra, depenent dels interessos predominants del poder. Això és el que fa la societat occidental quan afavoreix la percepció visual i auditiva per sobre de la tàctil.»

El tacte i l'olfacte ens donen el coneixement més directe en les relacions d'interdependència amb els altres, i es pot afirmar, en el cas del tacte, que és indispensable fins i tot per a desenvolupar el pensament operatori que la nostra cultura tant s'esforça a cultivar. En excloure el tacte i l'olfacte del procés pedagògic, es nega la possibilitat de fomentar una intimitat i un apropament afectiu amb l'infant; d'aquesta manera, s'aferma la posició de poder del mestre i el maneig de l'espai educatiu, vist d'aquesta manera, nega a l'infant la possibilitat de reconstruir la dinàmica afectiva dels continguts cognitius, fet que mutila el saber i perpetua l'autoritarisme. Resistir-se a la possibilitat del contacte tàctil és voler perpetuar una jerarquia de poder. Superar això és representar l'estructura de l'espai i la dinàmica de l'escola des de la possibilitat d'obrir un nou camp d'interacció dels símbols amb els cossos, dinamitzats ara per una topografia dels gestos que busca provocar coneixements des de la tendresa i des de trobades suggeridores. La tasca del pedagog és formar sensibilitats, fet que el porta a passar de la raó teòrica a la raó sensorial i contextual, atenent el cos per tal de tenir en compte les potencialitats de la singularitat humana.

I és que darrere la imposició epistemològica de la cultura que silencia el tàctil en benefici del visual, s'amaga la tensió per generar un subjecte capaç de moure's en el terreny genèric de l'abstracció. A diferència de la nostra societat, obsessionada per produir «l'home universal», les cultures no occidentals es mouen en lògiques concretes en les quals l'abstracció no està dissociada de la singularitat afectiva. Les lògiques del concret, com va mostrar Levi-Strauss (1964) en els seus estudis sobre el pensament salvatge, poden ser tan eficaces com les nostres. La diferència recau en el fet que són models de pensament que fan referència a un univers concret, tant geogràfic com interpersonal, del qual no volen descontextualitzar-se. Avui es comença a insistir en la necessitat d'un saber integrat en l'afectivitat, obert a la singularitat i emparentant amb la quotidianitat.

EL PLAER I LA TENDRESA EN L'APRENTATGE

Com ens recorda Bueno (2016: 179), la zona del cervell més activa quan decidim alguna cosa, sigui important o crucial o sigui poc rellevant, és l'amígdala cerebral, el centre gestor de les emocions. Després, l'amígdala envia un senyal a l'escorça cerebral, que és on es gesten els processos racionals. D'aquesta forma, n'adquirim consciència i valorem la conveniència de la resposta iniciada. Així, doncs, l'amígdala té també un paper clau en l'aprenentatge.

I doncs, Bueno (2016: 183) assenyala que l'aprenentatge es basa en l'establiment o la potenciació de determinades connexions neuronals que inclouen diferents zones del cervell (entre les quals destaquen l'hipocamp, el centre gestor de la memòria i, també, curiosament, l'amígdala, entre moltes altres). Per això, qualsevol aprenentatge que porti associades emocions roman durant molt més temps en el cervell. El mateix autor indica que, sabent això, qualsevol aprenentatge que es dugui a terme en un entorn educatiu hauria de fer-se des de l'alegria, l'entusiasme i la motivació.

L'elaboració de les emocions correspon al sistema límbic, que a vegades es coneix com cervell emocional. Estudis neurològics (Llinàs 2003: 182-183) sobre els processos emocionals afirmen que aquests es constitueixen com una plataforma «promotora» de les accions. En aquest sentit, Cabanellas (2007: 73) defineix les emocions com «disposicions corpòries dinàmiques i internes en les quals opera l'ésser en cada instant», fet que ens permet relacionar l'emoció amb el moviment i el coneixement. En primer lloc, les emocions es produeixen des de patrons interns disparadors de l'acció. Són impulsos bàsics primaris i no conscients, però venen regulats per altres estructures internes de les quals sí que

tenim consciència. L'emoció, com assenyala Mora (2013: 42), és l'energia que mou el món. La seva importància principal radica que el que es veu, se sent, es toca, es tasta o s'olora, després de ser analitzat sense significat emocional per les corresponents àrees sensorials específiques de l'escorça cerebral, passa pel filtre del sistema emocional i és allà on a aquestes percepcions sensorials, ja creades, se'ls atribueix l'etiqueta de bo o dolent, atractiu o rebutjable, interessant o avorrit. I és després quan aquesta informació, ja pintada amb aquest significat emocional, passa a les àrees d'associació de l'escorça cerebral, on es construeixen els processos mentals, de raó i pensament i s'elaboren les funcions executives complexes. I també passa a l'hipocamp, on es registra la traça mnemònica (de memòria) del que s'ha percebut i après. Les abstraccions o idees amb les quals treballen les escorces d'associació per a crear el pensament ja estan impregnades d'emoció. Particularment, semblen fonamentals els circuits neuronals d'una estructura del sistema límbic, l'amígdala, que ve connectada a gairebé totes les àrees del cervell. Cognició-emoció és, doncs, un binomi indissoluble que ens porta a concebre que no hi ha raó sense emoció.

Si prenem com a referència que l'emoció és el senyal que rep l'escorça cerebral per a activar-se, sembla evident que tot procés d'aprenentatge es vincula estretament amb el que ens emociona, amb el que sentim... La primera i gran emoció que necessitem els humans per a sobreviure és l'amor. Som éssers dependents de l'amor de l'altre, necessitem sentir-nos estimats per a poder desenvolupar-nos d'una manera sana, segura, confiada... Wild (2003: 69-70) assenyala que l'amor en l'àmbit del cervell reticular significa contacte corporal, la vivència que t'abracin i et toquin. En el pla del cervell límbic, els senyals d'amor són, per exemple, la postura corporal, l'expressió del rostre, el contacte visual, el so i el timbre de la veu... Quant a l'escorça cerebral, són les

paraules adequades per a cada situació i l'acceptació de l'altre que no té les mateixes idees, explicacions... Si mirem de prop aquests tres aspectes que ens proposa Wild, no podem evitar posar en dubte determinada manera d'entendre la pedagogia.

En aquest sentit, Restrepo (1997), en el seu llibre *Derecho a la ternura*, denuncia la falta de tendresa en l'educació i en l'aprenentatge. Argumenta com aquest allunyament de la tendresa és bàsic per a justificar que la mateixa tendresa és «innecessària per al coneixement»; de fet, l'autor assegura que va més enllà: que és vista com una cosa que ens distreu de l'acte veritable d'aprendre i adquirir coneixement. Restrepo argumenta que també hi ha «veritats» de la tendresa i que només és possible conèixer mantenint una relació afectiva amb el que es pretén conèixer. Ell explica que, sovint, la ciència, allunyada de la dinàmica vital, ens ha fet creure que només podem conèixer si descomponem l'altre una vegada n'hem aturat el moviment, metodologia que s'aplica cada dia tant en investigació biològica com en social. L'afirmació de Restrepo ens pot arribar a recordar que, sovint, la mateixa investigació educativa té, tanmateix, aquesta tendència, com ara girar l'esquena a la dinàmica vital dels infants, a la seva manera de moure's i d'habitar el món, i analitzar i fer estudis des d'un estaticisme que els anul·la. Fa pensar en molts i molts infants que són mirats des d'un lloc que invalida les seves accions, que els comprèn o incomprèn des del que se suposa que han de fer o dir i no pas des de qui són i el que fan. Això provoca sovint una història de malentesos entre els adults i els infants, una dinàmica que porta l'infant al dubte sobre la seva acceptació, a la recerca d'una mirada de l'adult que no troba.

L'infant que sent amenaçada la dosi d'amor dels altres (sobretot dels adults més propers) es mou en una recerca constant d'aquest amor, una recerca que pot tenir diferents maneres d'expressar-se (a vegades, mane-

res molt subtils; altres vegades, maneres molt autodesestructives). El fet és que tot ésser humà necessita sentir-se estimat per tal de tirar endavant amb el seu desenvolupament personal i social, així com en la descoberta del món. Aquest hauria de ser un principi universal en tot procés educatiu, en tot projecte educatiu, en tota institució educativa. En primer lloc, els infants necessiten sentir-se estimats, reconeguts, acceptats... Si això és així, «allò d'ells» troba formes d'expressar-se, de créixer, de desplegar-se..., i llavors l'aprenentatge es converteix en un goig, en un plaer, en una aventura corresposta. Assman (2002: 28) assenyala que «l'ambient pedagògic ha de ser un lloc de fascinació i inventiva», un lloc creador de llocs on la curiositat tingui cabuda. Tanmateix, l'humà és curiós per espècie, com ho són els mamífers, i en la seva exploració del món hi ha implícita tota la seva corporeïtat, que també conté tota la seva emotivitat. Assman assegura que cal no inhibir, sinó propiciar la dosi d'il·lusió comuna entusiasta requerida perquè el procés d'aprendre es produeixi com a barreja de tots els sentits. Cal, segons l'autor, la potenciació de tots els sentits amb els quals captem corporalment el món. Perquè l'aprenentatge és, abans que res, un procés corporal. Tot coneixement té una inscripció corporal, i que vingui acompanyada o no d'una sensació de plaer no és de cap manera un aspecte secundari. Així, doncs, el plaer serà un punt clau en l'aprenentatge.

«La curiositat que se satisfà a través de l'aprenentatge té com a base cerebral el plaer, que, a la vegada, reforça la idea que la recerca del coneixement i la presa de decisions que porten a obtenir aquest coneixement és biològicament plaent. Plaer no és simplement plaer "mental", sinó que comparteix els mateixos circuits i substrats neuronals que els plaers biològics.» Mora (2013: 76).

Hi ha una curiositat primitiva, primigènia, bàsica, que compartim amb els altres mamífers, que és la força que ens porta a sortir de l'avorriment, de l'aïllament i que apareix com a resposta envers determinats estímuls interessants, no específics, que sobresurten de l'entorn. Mora (2013: 76) parla d'estudis recents que han ressaltat la importància de fomentar en els primers anys dels nens a les escoles aquesta curiositat com un primer mecanisme útil que porta a aprendre i a memoritzar millor. En aquest sentit, Assman (2005) profunditza sobre la curiositat que, com ell mateix assenyala, prové de la nostra animalitat neotènica, de ser éssers biològicament disponibles a explorar, a conèixer, a buscar sentit i qualitat dels significats a través de la ludicitat humana, el procés creatiu i projectual del joc.

A principis del segle xx, pensadors interessats en la pedagogia com Dewey, Montessori o Decroly, entre altres, van creure descobrir, com apunta Lobrot (1980), una nova «lleï» de l'aprenentatge que ja havia estat tractada per Rousseau, Pestalozzi i altres. Per a ells, un subjecte que aprèn només pot fer adquisicions, desenvolupar capacitats i sabers en el plaer, és a dir, en un context de lliure elecció i autonomia. Aquest principi s'oposava a determinades pràctiques educatives instal·lades de forma molt notòria en aquells moments, però també encara presents ara en formes diverses. En aquells moments, la possibilitat d'investigar sobre aquest aspecte i el desenvolupament d'una nova pedagogia es van veure estroncats per la massificació del sistema educatiu. Tanmateix, actualment sorgeixen inquietuds respecte a aquest tema, fruit, a vegades, de la gran preocupació envers el no-interès que mostren alguns nens i nenes per l'escola. Això deriva sovint en investigacions que miren com els aprenentatges anomenats naturals (que són el 90% aproximadament dels coneixements que utilitzem en la nostra vida i que representen aspectes fonamentals sense els quals no podríem viure) es donen

a partir d'objectes i situacions que apareixen en el moment en què aquests sorgeixen, és a dir, d'una manera que s'escapa gairebé per complet al control del medi i que depenen quasi totalment dels interessos, gustos i inclinacions del subjecte. Conclusió que es deriva d'estudis cognitivistes com els de Lécuyer (1989), Pecheux (1978) o Olson (2003), entre altres, que investiguen sobre aprenentatges naturals com la reacció envers la novetat, l'habitució i altres aspectes fonamentals de la vida intel·lectual que són, en bona part, espontanis, immediats i no controlats. També els psicòlegs socials que s'han dedicat a l'estudi de fenòmens de representacions socials i d'atribució, com Asch (1987), Kaplan (1982) o Kelley (1967, 1973), assenyalen que el saber adquirit a través de l'aprenentatge natural, a través de fets concrets de la vida, no és gaire lluny dels processos d'inducció científica. És extensament sabut, per exemple, que el joc espontani permet a l'infant descobrir les lleis del moviment físic i les estructures de l'imaginari. Com també va demostrar Bruner (1983), en l'estudi de l'adquisició del llenguatge, es conclou que aquest no depèn de cap manera dels esforços del medi per a fer adquirir un «bon llenguatge».

De tot això es deriva una divisió de l'activitat humana, l'activitat que podem anomenar endògena, que no es fa a partir d'altres ni per a satisfer exigències externes, sinó per a satisfer exigències del mateix subjecte i que es defineix com una activitat involuntària que satisfà una pulsio interior. I d'altra banda, una activitat que es pot anomenar exògena, com afirma el mateix Lobrot (1980), que permet que ens ajustem a les exigències del medi. Doncs Lobrot destaca que una diferència important entre aquests dos tipus d'activitat és la permanència de les informacions: en el primer cas, la memòria a llarg termini és possible i constitueix la norma, el que possibilita l'acumulació de coneixements i el saber pròpiament dit. En canvi, en el segon cas, els coneixements passen i sovint només duren

algunes hores o un dia. Són milers d'informacions a les quals ens confrontem cada dia i que oblidem immediatament, que només recordem a la memòria de curt termini o també dita memòria de treball.

Una altra diferència quant als dos tipus d'activitat és en la naturalesa de la relació estímulo-resposta (en la teoria de l'aprenentatge). En el primer tipus d'activitat, l'estímul, o medi extern, no és més que un suport o un excitant; ara bé, l'impuls ve de l'interior. Com diu Lobrot (1980), el subjecte busca «objectes en els quals invertir la seva energia psíquica», i llavors, quan els troba, els tracta, els transforma, els investiga. En canvi, en el segon tipus d'activitat passa al contrari: l'estímul és un objectiu, és a dir, un objecte la transformació del qual és presa explícitament com una finalitat.

D'aquí es deriven conclusions pedagògiques que situen l'escola com un mitjà extern que només pot influir de manera indirecta en el primer tipus d'activitat, és a dir, podríem parlar de l'escola com a «presentadora de situacions i objectes» que poden o no ser acceptats, de manera que es definiria, així, com un model no directiu.

És evident que el plaer constitueix el motor essencial en el primer tipus d'activitat; és per essència «autotèlic», com va definir Baldwin (1988), és a dir, centrat en les necessitats i exigències internes del subjecte, i consisteix en un moviment intens, una ruptura en el continu. Alguns autors han tractat d'abordar-lo en la seva relació amb l'acte d'aprendre; així és com Kagan (1978, 1987) va mostrar que els infants, en els seus primers anys de vida, pensen; alhora, va mesurar els temps cardíacs que es modifiquen durant l'acte de pensar, o com Goldstein (2006, 2009) va establir una relació directa entre el somriure de l'infant i el seu desenvolupament intel·lectual. El més interessant a tenir en compte és que el plaer, que constitueix una ajuda en l'aprenentatge, té un rol d'indicador, és a dir, és precisament el plaer el que possibilita al subjecte descobrir que està en presència d'un

element nou que li permetrà operar la ruptura inherent a l'aprenentatge. Gràcies a tot això, se sap que l'aprenentatge latent, fruit de l'activitat lliure del subjecte, és necessari per a establir punts de referència derivats de la comparació, l'ordenació i la diferenciació personal.

Per a Assman (2002: 28), «necessitem tornar a introduir a l'escola el principi que tota la morfogènesi del coneixement té alguna cosa a veure amb l'experiència del plaer. Quan aquesta dimensió és absent, l'aprenentatge es converteix en un procés merament instructiu. La construcció d'experiències d'aprenentatge que permetin l'elaboració i la constant reconstrucció del coneixement fa de l'aprenentatge un procés fascinant, i aquí el plaer té una funció clau. Això ens porta a parlar del plaer associat a la construcció del coneixement. En aquest sentit, Restrepo (1997) assenyala que la passió és la gran artesana del coneixement, atribuint al plaer no només l'impuls passional que inicia un procés d'exploració, sinó la font del mateix procés de construcció del coneixement.

Quant a això, Assman (2002: 29) assenyala que «el cervell/ment està fet per a la fruïció del pensament». Per això, l'èmfasi en el «mateix pensar» (no només com a pensament que aconsegueix prendre forma i articular-se, sinó també com una experiència humanament plaent) és un tema pedagògic fonamental per a l'autor. El coneixement, diu Assman, «només emergeix en la seva dimensió vitalitzadora quan té algun tipus de vincle amb el plaer». També Bueno (2016) situa l'alegria en l'aprenentatge com el que ens manté en el desig de seguir aprenent, de gaudir. Com indica Bueno (2016: 185), «no només del que s'aprèn, sinó també del procés, que, al final, repercuteix en un nombre més gran de connexions neuronals (ja que s'ha aprofundit més en l'aprenentatge) i, en conseqüència, en un funcionament òptim del cervell, també pel que fa al control executiu i a la presa de decisions». Bueno també parla que aques-

ta manera d'entendre l'aprenentatge significa guanyar llibertat personal. El terreny de la llibertat personal ens porta a una visió de l'educació emancipadora, capacitadora d'autonomia i crítica.

En aquest sentit, l'educació pot arribar a ser molt poderosa. Per tothom és sabut que justament l'educació s'ha utilitzat en uns moments històrics o altres com a forma de control de la població. Tanmateix, l'educació que creu en l'encreuament de la bellesa, la bondat i la veritat ofereix altres horitzons. Noves maneres també de mirar els altres i de viure la pròpia vida com a desig carnal, com a desig intrínsecament orgànic, com una expressió de vida que necessita ser dita, escoltada, acollida. Parlem d'una educació que mira l'altre des de la tendresa i el reconeix. Que acarona l'altre i el món a poc a poc i tendrament. En aquest sentit, Assman (2002) assenyalava que la qüestió sobre la qualitat cognitiva i social de l'educació s'ha d'afrontar, primordialment, a partir de l'experiència de plaer d'estar coneixent. La vida «s'assaborix»; per això, diu Assman:

«Els educadors haurien d'analitzar de quina manera la vida dels alumnes és una vida concreta que, en el seu dinamisme vital i cognitiu més profund, sempre es va agradar a ella mateixa, o, almenys, ho va intentar i ho torna a intentar; tret que la mateixa educació cometi el delicte d'anul·lar aquesta dinàmica vital de desitjos de vida, transformant els qui aprenen en simples receptors d'instrucció i en «la transmissió de coneixements» suposadament ja preparats.» Assman (2002: 29).

Al mateix temps, Assman (2002: 28) assenyalava que «l'educació s'enfronta a l'apassionant tasca de formar éssers humans per a qui la creativitat i la tendresa siguin necessitats vitals i elements definitoris dels somnis de felicitat individual i social». Apostar per la tendresa en educa-

ció es fonamenta en l'ètica de la cooperació i la solidaritat davant de la lògica de la competitivitat i l'individualisme. La tendresa pot construir un veritable «antídot» per als comportaments agressius que es donen en entorns de violència i resignació. Històricament, s'ha comprovat que l'amorositat, l'audàcia, la intel·ligència col·lectiva i la imaginació han estat decisives en la construcció de respostes solidàries. Sabem que sense tendresa, creativitat ni solidaritat no sabem dissenyar canvis.

«Omplir de tendresa la vida quotidiana exigeix una inversió sensorial que va des de la vivència perceptiva més pròxima fins a la desarticulació de complicats codis que ens indiquen vies preestablertes de semantització del món. És necessària una inversió sensorial per a tornar a donar significat a la vida diària, per a accedir, com en els grans rituals iniciàtics, a una alteració del grau de consciència que ens obligui a moure les fronteres dins de les quals va ser empresonat el nostre sistema de coneixement.» Restrepo (1997: 51).

Per a Restrepo (1997), parlar de tendresa en educació és ja una herència dels temps de la *paideia* grega, en la qual ja es tenia el convenciment que hi havia una relació eròtica que impregnava els interessos del coneixement; durant anys es lluitava i lluitava precisament perquè aquesta relació eròtica no fos una distracció per als pensadors que anhelaven arribar a l'autèntic coneixement. Fruit d'aquesta herència, com assenyalava el mateix Restrepo, ens resulta encara ara gairebé impossible reconèixer el paper de l'emoció com a moduladora i estabilitzadora dels processos d'aprenentatge, i ens dificulta pensar en l'aventura pedagògica com una recerca afectiva de figures de coneixement, compromís passional, que busca afanyosament deixar la seva petjada en la dimensió intel·lectual.

En general, l'educació, l'escola, encara té moltes dificultats per a integrar la tendresa a les perspectives cognitives i acadèmiques. Una de les dificultats és que assenyalen un límit en el llenguatge; un límit, com indica Restrepo (1997: 10), que no és tant una barrera comunicativa, atès que la tendresa també és llenguatge, sinó una frontera del significat, de la paraula que intenta mostrar-se com a autèntica representant de l'objecte. Així, doncs, sembla que molta pedagogia no té paraules per a la tendresa, i aquest «no dir-se» equival a no ser-hi.

Per a Restrepo (1997), la nostra cultura ens ha portat a la necessitat d'insensibilitzar-nos per a tenir moltes vivències singulars d'èxit. Aquesta condemna de la percepció individual, que en Hegel¹⁷ assumeix gairebé la forma moral del mal, William James¹⁸ la defineix com una pèrdua d'atenció. Durant anys, distreure's en els encants de la sensibilitat no ha estat possible dins de determinats paradigmes pedagògics; tanmateix, Pessoa, citat pel mateix Restrepo (1997: 25), ens recorda amb profunditat i bellesa que «sentir és distreure's».

«L'escola, en el seu conjunt, sent una profunda aversió a la sensorialitat i la singularitat, fet que pot constatar-se en la gestió que es fa dels anomenats problemes d'aprenentatge. Quan una sensibilitat singular xoca amb l'onanisme de la màquina escolar, preocupada només a perpetuar-se a si mateixa, la forma que pren la trobada és el fracàs acadèmic. La raó burocràtica projecta en l'individu les causes del no-trobar-se, resistint-se a mirar sobre el mateix funcionament. En negar la importància de les cognicions afectives, l'educació s'afirma en una pedanteria del saber que es manté subsidiària d'una concepció de raó universal i apàtica, distant als sentiments i als afectes, fiançadora d'un interès imperial que desconeix la importància de vincular-se a contextos i éssers singulars.» Restrepo (1997: 31).

La no-percepció de la singularitat, com assenyalen el mateix Restrepo (1997: 31-32), «no entén que aprendre és sempre aprendre amb altres, ja que les nostres estructures de pensament no són més que relacions entre cossos que s'han interioritzat». Alhora, anul·lar la singularitat porta a la incapacitat de l'escola per comprendre l'existència de models divergents del coneixement, així com a la incapacitat per captar quins afectes dinamitzen o bloquegen els processos d'aprenentatge. L'escola, en general, es mostra resistent a acceptar que la cognició està creuada per la passió fins al punt que són les emocions, i no les cadenes argumentals, les que actuen com a provocadores o estabilitzadores de xarxes sinàptiques, imposant-nos tancaments prematurs o mantenint una plasticitat cerebral resistent a la sedimentació.

No té cap sentit seguir amb la separació, com diu Restrepo, entre el coneixement burocràtic que transmet un professor i un saber quotidià mediatitzat per lògiques concretes. Restrepo fa una comparació molt il·lustrativa que ell aplica a l'epistemologia de la cuina, en la qual l'important no és la recepta, sinó l'efecte sensorial que s'aconsegueix per a fer apetitós el plat. El procés educatiu necessita obrir-se a la singularitat, a les lògiques sensorials, que és l'única manera d'endinsar-se en les cognicions afectives, en els components passionals del coneixement que són necessaris per a avançar en la construcció d'un subjecte crític, capaç de replantejar veritats i proposicions, disposat a reconfigurar les seves construccions simbòliques sense por de caure en l'absurd.

Restrepo (1997) anuncia també que entendre l'educació com una formació de la sensibilitat perfila el pedagog com un «esteta social», algú que té com a matèria primera el cos a fi de modelar-lo des d'una certa idealitat, provocant el gest des del llenguatge amb la intenció d'afavorir l'emergència de sensibilitats i afectacions que tenen com a paradigma l'apropament delicat a la realitat de l'altre. L'estètica pedagògica exigeix una

actitud de precisió i cura que només pot aconseguir-se si acceptem l'important paper que té la dinàmica afectiva en l'ambient educatiu. Es tracta, com diu Restrepo, de comprendre que sempre «en l'emoció hi ha alguna cosa de raó i en la raó, un tou d'emoció». Atès que les nostres cognicions estan determinades per fenòmens de dependència i interdependència, per encreuament de gestos i cossos, és impossible seguir excloent l'afectivitat del terreny epistemològic, doncs estaríem posant com a única manera de donar i rebre afecte certa forma plana que és vista com a natural i eterna, que nega la possibilitat de conèixer per intensitat i apassionament.

L'escola que aposta per la tendresa proporciona temps al temps. I això porta al sorgiment de l'esperança. L'esperança és la manera més adequada de tractar amb el temps, ajuda a proporcionar el sentit de la història, construeix la continuïtat de la vida. L'educació, quan és esperançada, obre mons de possibilitats. L'educació, com molt bé afirmava Malaguzzi, ha d'obrir possibilitats; educar significa, per a Malaguzzi, extensament citat per Hoyuelos (2004), «incrementar el nombre d'oportunitats possibles», un principi ètic que, com apunta Hoyuelos (2004: 203), Malaguzzi va prendre en préstec de Von Foerster,¹⁹ assumint que aquest ha d'estar sempre present en les nostres eleccions i en la nostra manera de pensar i fer escola. Incrementar el nombre d'oportunitats significa no jerarquitzar en excés les diverses possibilitats que l'escola ha d'oferir, essent, tanmateix, importants que aquestes possibilitats tinguin una diversitat de qualitat que sintonitzi amb els desitjos i drets de tots els infants. Hoyuelos (2004) assenyala que cal, per tot això, una escola que sigui capaç de transformar els seus valors i les seves actituds en funció de la riquesa del pensament de l'infant, així com amb la complexitat de les transformacions contemporànies.

«Augmentar el nombre d'oportunitats vol dir, per a Malaguzzi, que l'infant i els homes poden ser col·locats no només en una realitat del real, sinó en

17 Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) associa la percepció a un principi d'universalitat, en el qual veu la individualitat com un obstacle per a aconseguir-la. Recull aquest concepte en la seva obra *La fenomenologia del espíritu*, publicada per primer cop l'any 1807.

18 William James (1842-1910), associat al pragmatisme, té un pensament al voltant de la veritat com el que esdevé i que ens permet verificar si les nostres idees i eleccions ens porten cap a la realitat de manera satisfactòria i no perjudicial. Entén el veritable com l'útil (entenent utilitat com el que introdueix un benefici vital que mereix ser conservat).

19 Von Foerster (1911-2002) va treballar en el camp de la cibernètica i va ser essencial per al desenvolupament de la teoria del constructivisme radical i la cibernètica de segon ordre. El seu pensament sistèmic el va portar a posar en relació diferents camps com la física, la computació, l'epistemologia, la neurofisiologia i l'ètica.

una realitat del possible, en la qual els imaginaris de les persones puguin fer-se reals si l'escola està disposada a transformar la seva pròpia organització per a oferir altres mons insospitats.» Hoyuelos (2004: 204-205).

És interessant aquesta idea de superar el real (veure'l només com una de les possibilitats del possible i, alhora, com una reducció de les seves possibilitats potencials) per a anar més enllà. Per això, com també assenyala Hoyuelos (2004: 205), «és necessari pensar en perspectives desvinculades del real». Així és com apareix el possible, i també podríem dir el «virtual», que curiosament apareix com un problema que acull l'alteritat. És un concepte basat en les idees de Lévy (1997: 8), citat per Hoyuelos (2004: 205), que ens assenyala que «només en el real les coses estan clarament acotades». Afirmar, doncs, que, contràriament, la virtualització, és a dir, el pas cap al problemàtic, és necessari com un nou qüestionament de la identitat clàssica, sovint pensada des d'un lloc que exclou els altres. Per aquest motiu, assegura Lévy (1997: 15), «la virtualització sempre suposa una heterogènesi, convertir-se en altre, un procés d'acollida de l'alteritat».

De totes les aportacions de Restrepo se'n deriva el fet de considerar, com ell mateix argumenta, que la tendresa sempre implica un descentrament, un estar obert a l'altre, un deixar-se sorprendre per les intensitats ambientals que arriben al nostre cos; la tendresa només pot enunciar-se des de la fractura, vivenciada des d'un ésser travessat pel món (que també ens recorda Merleau-Ponty²⁰ o Hannah Arendt²¹) i no des de qui es tanca sobre la seva pròpia experiència imposant les seves intencions i projectes, ja que això és l'inici dels totalitarismes. La tendresa es dona sempre en present, com a esdeveniment que és viu, que s'entrega o bé que es rep, resistent a qualsevol promesa o temporalització

que busqui col·locar-la en una instància més enllà del cos i del tacte que es comparteixen en la vida diària.

La tendresa és el producte d'haver-nos acceptat com a ruptura i fragmentació. Només un subjecte fracturat i una autonomia qüestionada permet l'aparició de lògiques de la dependència i la sensorialitat que són imprescindibles per a introduir-nos en un món interhumà sense afany de conquesta. Això ens fa pensar que justament la tendresa procura en el mestre no caure en determinada forma de domini, justament perquè el converteix també en subjecte vulnerable, sensible a l'escolta de l'altre, necessitat d'aquesta escolta.

El moviment propi de la tendresa s'acosta més al vaivé, a la deriva, a l'atzar compartit. En la tendresa l'altre no és algú de qui vulguem apropiari-nos, sinó algú amb el seu propi misteri, el coneixement del qual no pot ser mai esgotat, fet que recorda també Cabanellas (2007) quan afirma que en investigació educativa cal tenir molt en compte que l'infant, com a coneixement, és quelcom inabastable, entenent, doncs, que només des d'aquí ens podem posar en una actitud ètica d'escolta real envers l'infant.

Ser tendres amb el món i els objectes implica pensar i invertir la manualitat, ja que sovint és agafar la imatge que descriu determinades dinàmiques de contacte amb el món i determinades maneres de contacte a l'escola; per a ser tendres necessitem practicar, en paraules de Restrepo (1997: 55), «el joc d'agafar i deixar anar sense apoderar-nos de l'altre», fet que ens obliga a mirar-nos constantment des d'una actitud de producció en la qual fem i ens fan, situant els altres no com a lloc de saber, sinó com a lloc d'ignorància. La distància entre la violència i la tendresa està en aquesta disposició de ser tendre per a acceptar el diferent, aprendre'n i respectar el seu caràcter singular sense voler dominar-lo. D'aquí la necessitat de replantejar-se seriosament com la tendresa entra dins l'escola i forma part de les seves dinàmiques relacionals.

De fet, actualment, sembla tornar-se a qüestionar la importància d'un coneixement que només és possible des de la tendresa. Informes recents internacionals, com el de la UNESCO (2015), asseguren la necessitat de tornar a la dimensió humanista de l'educació. Podríem parlar, de fet, d'una forma de coneixement que ens orienta en tots els nostres actes, que ens permet prendre decisions tenint en compte l'entorn i els altres. Restrepo assegura que des de la seva matriu afectiva, la saviesa pot definir-se com un acte suprem de tendresa, forma d'acaronar que es torna coneixement, olfacte que s'orienta a l'entorn, tacte que sap palpar-se a si mateix en el mateix moment de tocar. No és estrany, doncs, que històricament algú amb molt de tacte o molt d'olfacte per a orientar-se pel món, per a prendre decisions, per a iniciar projectes... sigui algú considerat des de la saviesa del seu pensament. Tanmateix, i com ja apuntàvem, no estem educant l'olfacte i el tacte, que, de fet, tenen un paper fonamental per a orientar-nos en mig d'un conflicte o d'una decisió. Restrepo (1997) recull la paraula hebrea *ruah* (ja anomenada anteriorment) com a 'esperit', derivada d'un verb que vol dir 'olorar', per a assenyalar que la saviesa és tenir capacitat per a «olorar» l'entorn. «La dissociació entre cognició i afecció ens ha impossibilitat la integració d'aquestes dues esferes», diu; «una integració de sabers que totes les cultures antigues han qualificat de saviesa» (Restrepo, 1997: 59).

Si oferíssim als infants escoles capaces de crear situacions i contextos d'aprenentatge amplis, diversos, interessants, múltiples, complexos, que els permetin acostar-se i saber dels altres, parlàriem d'una ètica educativa que es mou per determinats paradigmes que la porten a determinades decisions. Si entenem que l'ètica està relacionada amb certes formes de sensibilitat, i que aquestes són decisions que prenem depenent de la manera com percebem els altres en l'entorn quotidià, també entendríem que la nostra actitud ètica és, de fet, l'afecció sensible

i la disposició corporal a conuiuere en un món on un mateix, tanmateix ésser singular, no és únic.

Com també ens recorda Restrepo (1997), els preceptes i les disposicions sensibles són construïts de manera subtil en la interacció quotidiana, en la mateixa vida entre d'altres. Tot problema ètic remet a un assumpte estètic, un camp que podríem anomenar estètica social. *Estètica* perquè el que està en joc és una forma de sensibilitat, i *social* perquè no es tracta de l'experiència individual de qui contempla una obra d'art, sinó de l'afecció que compartim amb el grup i que acaba decidint el curs del nostre comportament. Preguntar-nos per l'estètica social que hem de cultivar és la forma contemporània de retornar a l'assumpte ancestral de la saviesa. No deixa de recordar-nos, de fet, que la recerca de la bellesa és quelcom inherent a la mateixa espècie humana com a grup. Quan un grup humà s'acomoda en una dinàmica cercadora de bellesa, s'inscriu en un itinerari en el qual també és possible la cerca de la veritat i de la bondat. Veritat, bondat i bellesa són els tres elements que haurien de vestir el que entenem actualment per educació, eixos clau d'una educació en la qual la sensibilitat estètica i la sensibilitat ètica ens porten al cultiu del sentit del respecte i a la «germandat», com la descriu Del Pozo (2014: 47), que parla «d'una educació que atén el nostre éthos com un compost íntimament articulat de capacitat teòrica, social, estètica i ètica. Cal no descuidar cap d'aquestes dimensions humanes». El seu conjunt ens porta, com també assenyala Del Pozo, a «educar de debò».

20 Vegeu MERLEAU-PONTY, M. (1993): *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.

21 Vegeu ARENDT, H. (2005): *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.

■ CAPÍTOL 3: EL RESPECTE

«La saviesa es cultiva en el respecte envers els altres, en la constatació que el poder prové de la submissió i de la pèrdua de dignitat; en prendre consciència que l'amor és l'estat emotiu que permet la convivència social, l'honestedat i la confiança; en reconèixer que el món on vivim és, inevitablement, obra nostra. Tanmateix, encara que la ciència i el coneixement científic no ens donen saviesa, almenys no la neguen.» Maturana (1991)

RESPECTE I BIOLOGIA

Quan parlem d'una relació educativa respectuosa, o d'un context educatiu respectuós, se'n desprenen molts matisos. Què entenem per respecte és una qüestió complexa; tanmateix, podríem pensar que el respecte pot ser viscut o percebut de maneres diferents, tantes com persones hi ha. Ara bé, alguns paràmetres que defineixen el respecte es vinculen profundament a les arrels de l'etimologia humana, fet que connecta aquesta actitud humana (segurament culturalment apresada, en part) amb els processos biològics que defineixen la mateixa vida de l'organisme. El respecte, doncs, passa a ser no només una qüestió cultural, sinó que s'embrancha en una espècie d'ètica biològica. Vist això, podríem pensar que qui estableix una relació respectuosa amb l'altre o fins i tot amb ell mateix està en consonància amb les lleis bi-

ològiques que regulen la vida. S'entén, doncs, que a un organisme tractat amb respecte se li concedirà la força i l'espai necessari perquè ell mateix cerqui els seus propis processos i camins per a créixer i per a aprendre. És fàcil d'entendre quan aquest concepte de respecte l'atribuïm, per exemple, a conceptes relacionats amb l'ecologia. No obstant això, sembla que en la relació entre les persones, i més encara quan aquesta relació és entre un adult i un infant, ens costi més de definir i, sobretot, de posar en pràctica.

La pràctica del respecte també té un vessant biològic per a qui la practica, entenent que no només correspon a un valor après de la cultura dominant, sinó que correspon també a una actitud profundament vinculada a la nostra corporeïtat i a cada espècie. Ara bé, són molts els estímuls que sovint desvien aquesta actitud cap a altres decisions imposades per l'exterior. Podríem arribar a pensar que si cada persona pogués connectar amb el més profund, essencial i intuïtiu d'ella mateixa, la pràctica del respecte seria més freqüent. Wild (2007: 169) assenyala, en aquesta direcció, que justament és l'origen i l'evolució de la vida orgànica els que demostren l'estreta interconnexió entre les nostres funcions fisiològiques, psíquiques i intel·lectuals, fet que deixa clar que en parlar de «respecte als infants» no es fa referència, simplement, a un problema moral o filosòfic; de fet, Wild (2003) prefereix parlar de «respectar els processos de vida de les persones» més enllà de parlar de «respecte als infants», ja que així, com ella mateixa assenyala, ens inclou a tots i dibuixa un camí cap a una «nova cultura del respecte».

El respecte, segons Esquirol (2006: 10), és una actitud ètica que ens vincula directament amb les coses, amb el món. Tanmateix, podem aprofundir en aquesta actitud ètica en el moment en què també vinculem l'ètica amb la biologia. El respecte és l'eix d'una cosmovisió diferent de la tecnocientífica, diu Esquirol (2006: 11), que ens fa menys unidireccionals i més equilibrats. Aquesta vinculació entre ètica i biologia ens porta a entendre que el respecte per la vida ens convida al repte de saber de la vida, o dit d'una altra manera, a saber com es dona la vida per tal d'actuar amb respecte.

En aquest sentit, és encara poc freqüent que en algunes pràctiques educatives es parli de respecte pels processos de vida de les persones; tanmateix, hi ha algunes experiències que han aprofundit seriosament en aquest aspecte. Així, doncs, autors com Wild (2002, 2003, 2006, 2007, 2014) parlen d'una pràctica educativa que respecta els processos de vida de les persones des d'entendre com funciona l'organisme en les diferents etapes de la seva vida i des de la concepció autopoètica desenvolupada per Maturana i Varela (1980), que descriu com l'organisme es construeix a si mateix en relació amb el medi.

Aquesta concepció de respecte associada al respecte per l'organisme com a vida ens aproxima a investigacions que des de la biologia cel·lular han donat llum a una nova biologia els darrers anys; biòlegs destacats com Lipton aporten investigacions interessants quant a aquest tema. Lipton (2007) assenyala, després de diferents investigacions en la clonació de cèl·lules, que la predominança genètica, com tradicionalment s'entenia en biologia, per a regular la conducta (el moviment de resposta) de les cèl·lules és falsa, demostrant que justament el «cervell» de la cèl·lula no es troba en el nucli on hi ha les informacions de l'ADN, sinó en la membrana, i que justament el moviment i la conducta de les cèl·lules es produeix per a donar resposta a estímuls exteriors.

També descriu com és justament la membrana de la cèl·lula la que decideix què deixa entrar i què no de l'exterior (entès com a caos).

Aquests descobriments han portat a reconèixer dins del món educatiu el potencial de cada individu de respondre a la seva manera en la relació amb l'entorn. Si aquest reconeixement es dona o no estableix les primeres bases per a entendre la relació educativa des del respecte a la vida. En aquesta direcció, Wild (2003: 65-66) assenyala que «el que cada organisme percep des de fora i utilitza per a construir la seva realitat depèn totalment de la seva estructura interna», i afegeix que «aquest fer de la "realitat interna" biològica de l'home ens dona unes indicacions útils sobre com concretar el nostre respecte en diferents àmbits».

Podríem arribar a entendre i a definir que l'organisme necessita un entorn respectuós amb els seus processos de vida (amb els seus processos biològics) per tal de desenvolupar-se d'una manera sana i en harmonia amb el seu pla de vida. Així, doncs, com també assenyala Wild (2003), el desenvolupament de l'organisme es donarà en el diàleg entre aquesta part interna i aquesta part externa coneguda com entorn. Les condicions d'aquest entorn, per tant, tindran un pes i un valor considerables en com s'articula aquest diàleg.

En aquest sentit, Rebeca Wild, però també altres autors, com ara Emmi Pikler,²² descriuen les conseqüències de no atendre el que necessita l'organisme, donant a entendre que quan un organisme no se sent tractat amb respecte, o bé ha de «desconnectar-se» d'ell mateix per a atendre el que se li imposa de manera externa, entra en una mena d'espiral que el porta a no poder harmonitzar-se amb l'entorn, a un neguit constant o, en altres casos, a la inhibició. D'una manera més popularitzada, s'entendria que llavors l'infant no pot estar «ocupat» en el que ha d'estar. Un exemple molt aclaridor seria entendre que un infant que no té cobertes les seves necessi-

tats de moviment, el neguit intern que això li provoca no li permet estar connectat amb altres coses, perquè la lluita interna és tan gran que no pot atendre altres aspectes del seu entorn. I en cas que aquesta lluita venci l'organisme, aquest es paralitza i s'inhibeix.

«El desenvolupament de l'infant està relacionat amb la presència d'estímul en un ambient enriquit. Però si aquests no són prou neutrals i no deixen a l'organisme la llibertat de respondre-hi a la seva manera, poden convertir-se en un perill potencial per a la seva integritat. L'organisme pot perdre el seu equilibri i seguretat natural. En aquest estat, fins i tot l'estimulació dosificada significa per a ell una sobreestimulació. I aquesta, per la seva part, demana mesures internes d'autodefensa. Aquestes mesures impedeixen que els estímuls penetrin cap a les profunditats de l'organisme, que ara està ocupat en altres funcions prioritàries per a mantenir la seva integritat. Al mateix temps, aquestes mesures d'emergència aïllen l'organisme d'altres estímuls que estan al seu voltant i que serien necessaris per al seu desenvolupament.» Wild (2007: 63).

Això ens implica a tots com a part d'un entorn. Nosaltres en som part; així, doncs, atendre i reflexionar sobre la nostra presència en aquest entorn també és part del que inclou el respecte com a actitud i moviment de vida.

-
- 22 Emmi Pikler va ser la fundadora l'any 1964 de l'Institut Lóczy de Budapest, un centre d'acollida per a infants entre 0 i 3 anys que va apostar per una determinada manera d'atendre'ls des del respecte de l'infant com a persona, com un ésser únic que estableix relacions amb el seu entorn i que influeix en els esdeveniments que hi passen. Alguns dels principis bàsics de l'Institut Lóczy, recollits per l'Associació Rosa Sensat (<http://www2.rosasensat.org/es/pagina/principis-de-loczy>), són: el valor de l'atenció el més individualitzada possible, la llibertat de moviment i la conquesta de l'autonomia, el valor de l'activitat autònoma basada en la iniciativa de l'infant, el valor d'un entorn estimulant i ric, el valor de la vida quotidiana, la comunicació verbal de totes les actuacions que la persona adulta fa a l'infant, la suavitat del gest, la petició de la participació i l'espera atenta de la seva col·laboració en activitats quotidianes, l'estabilitat, la regularitat com a font de seguretat, el valor de les relacions estables i de la constància en les actituds educatives i la personalització de la relació adult-infant.

EL RESPECTE COM A ATENCIÓ, COM A RESPONSABILITAT DE SABER DE L'ALTRE

El respecte també pot considerar-se com una forma d'atendre l'altre, allunyant-nos, doncs, d'aquesta idea de respecte que pot arribar a associar-se a la indifereència. Esquirol (2006: 13), que ha aprofundit molt en aquest concepte, considera que «per a aprofundir en el nuclear del concepte de respecte convé fixar-se en les situacions en què equival a *atenció*». Tractar algú o alguna cosa amb respecte significa, per tant, tractar-lo amb atenció. En qualsevol diccionari trobem que la paraula *respecte* s'aproxima o equival a significats com 'consideració', 'deferència', 'atenció', 'mirament'..., fet que adquireix molt de sentit quan parlem d'una relació entre infants i adults. Partint de la base que els adults tenim un compromís i una responsabilitat envers l'atenció cap a l'infant, podríem arribar a entendre que el respecte envers l'infant passa en primer lloc per atendre'l.

La definició del diccionari de la paraula *respecte* com a acció de 'considerar alguna cosa que hom ha de tenir en compte' o també com a 'consideració d'excel·lència d'alguna cosa que porta a no faltar-hi' ens fa pensar en aquesta responsabilitat també de saber de l'altre, de saber el que necessita l'altre, fet que adquireix especial rellevància quan parlem d'un acompanyament educatiu respectuós cap als infants i cap als seus drets. De fet, etimològicament, la paraula *respecte* ve de *respicere*, que indica 'tornar a mirar', i és justament en aquesta acció de tornar a mirar que hi ha una mirada atenta. El respecte, doncs, com assenyala Del Pozo (2014: 273), no és només una mirada nova, sinó tornar a mirar per a captar atentament alguna cosa. Aquesta mirada nova s'allunya de la mirada vella, que és una mirada interessada, que instrumentalitza l'altre. En la mirada nova respectem l'altre amb la mateixa dignitat que demanem per a nosaltres. La

dignitat, com també assenyala Del Pozo, és el correlat necessari del respecte. El veritable respecte, ja ho apuntava Kant, té a veure amb el foment de la igualtat, és pensar que a l'altre li correspon la mateixa dignitat que a mi. I reconèixer la dignitat és respectar l'altre en la seva unitat i singularitat, de manera que valorem la seva autonomia i, alhora, afirmem que som plenament iguals i plenament diferents. Això té molt de sentit en la relació educativa.

Atendre l'infant requerirà també saber d'ell, dels seus processos, de les seves necessitats; tanmateix, aquesta atenció pot arribar a tenir matisos molt diversos. Podem arribar a confondre l'atenció cap a l'infant des de la idea que l'infant és algú «desvalgut» que cal atendre, o algú que «cal omplir» perquè no sap o no és prou competent. Rebeca Wild, de manera rotunda, afirma que «és impossible estimar un infant sense, a la vegada, respectar les seves interaccions amb el món, que s'han de donar des de dins cap a fora, i això implica el respecte a la seva membrana semipermeable». Per tant, també podríem arribar a entendre aquesta forma d'atenció com una manera d'aproximar-nos a saber i a comprometre'ns amb el que l'infant necessita. Respectar el creixement natural dels nens ens desperta a nosaltres el desig d'arribar a conèixer i complir el «programa de desenvolupament per als adults» (Wild, 2007: 244).

Com es genera aquesta aproximació té a veure amb el que Esquirol (2006) descriu com «una aproximació que guarda la distància». El mateix autor considera que el respecte com a forma d'atenció i, per tant, d'aproximació és un moviment en el sentit del que Aristòtil anomenava *dynamis* o 'moviments de vida'. És un moviment amb cert aire paradoxal, «és un acostament que guarda la distància, una aproximació que guarda la distància», diu Esquirol (2006: 58). I doncs, només interessant-me pel que és altre, només aproximant-m'hi, puc percebre i apreciar-ne la singularitat, però a la vegada requereix un aprenentatge per mantenir la distància, per no envair i anul·lar allò que és altre.

De fet, per a Sennett (2003), un altre autor que ha aprofundit en el concepte de respecte, la base del respecte està en l'autonomia del subjecte. Autonomia entesa no com el pur individualisme que ens tanca en l'entorn més proper i fa créixer la indiferència cap a tot el que transcendeix de l'esfera íntima, sinó com la capacitat de separar-se de l'altre. És la capacitat d'assumir que el reconeixement de l'altre enforteix el jo, i, sobretot, és la capacitat d'acceptar en els altres el que no podem entendre d'ells. Segons Sennett, en tractar el respecte des d'aquest punt de vista respectem el fet que l'autonomia de l'altre està en igualtat de condicions que la nostra. La concepció de l'autonomia, afirma Sennett (2003: 264), «dignifica els dèbils o els estranys, els desconeguts: i fer aquesta concessió als altres enforteix a la vegada el nostre caràcter».

El respecte vist així és un comportament expressiu, obert als altres. Per tant, no pot ser mai imposat per cap ordre o poder, sinó que té a veure amb el que es construeix entre les persones que, a la seva manera, lluiten per la pròpia autoestima i el reconeixement.

El concepte de respecte vinculat a l'autonomia que proposa Sennett fa pensar també en el concepte de respecte a l'autonomia que va proposar Emmi Pikler en l'atenció d'infants menors de 3 anys. Pikler parteix d'entendre que l'infant és competent des del naixement i que aquesta competència està en estreta relació amb el concepte d'entorn òptim. Per a Pikler, com assenyala Godall (2007: 181), els nadons són subjectes autònoms i amb iniciativa en qualsevol estadi del seu desenvolupament. És, doncs, com també afirma la mateixa autora, «una etapa vital, no una fase preparatòria, marginal o subsidiària d'etapes posteriors, sinó que l'etapa infantil abasta una estructura de la societat que és important per ella mateixa i que cal conèixer i respectar des del seu propi ritme per no caure en un ús, un abús o una manipulació de l'infant i la seva imatge».

I doncs, tenint en compte les aportacions de Pikler, el respecte envers l'infant passa a ser el respecte envers la seva competència i, en conseqüència, envers la seva autonomia. És una visió que trenca molts esquemes quant a què entenem per autonomia i pel que fa a la creença que l'autonomia és una cosa que no hi és i que cal aconseguir. El treball de Pikler amb nadons ens proposa mirar l'infant en cada moment del seu desenvolupament com algú competent i que, si el seu entorn té les condicions adequades, té la capacitat de desenvolupar-se de manera autònoma. El respecte per l'autonomia de l'infant requerirà, doncs, un treball profund envers el rol de l'adult, així com un treball intens envers el disseny i l'organització de l'espai educatiu.

Per a Pikler, tal com apunta Godall (2007: 197), l'autonomia té a veure amb la responsabilitat i la capacitat de l'infant d'autoorganitzar el seu propi desenvolupament. La presència de l'adult en un entorn òptim per al desenvolupament de l'infant hauria de vetllar per aquesta autonomia. Pikler demana a l'adult que sàpiga estar a l'altura de l'infant, que aprengui a mirar, a interpretar i a esperar amb paciència perquè l'infant pugui aprendre significativament. Es tracta, com apunta Godall (2007: 197) citant Tardos (2005), d'una actitud ètica de respecte que té a veure amb identitats de processos que podríem catalogar d'essencials, lligats a l'espècie, lligats a la identitat i als cúmuls de factors interrelacionats que configuren una experiència única.

COM EM QUEDO AFECTAT PEL RESPECTE ENVERS L'ALTRE. LA MIRADA ATENTA

«Des de nens, aprenem [que] algunes coses que hi ha al món, i que ens fascinen, no han de tocar-se, i de seguida comprovem que és així per experiència pròpia; posem per cas les roselles i les papallones. L'esplendor meravellosa de les ales d'aquesta es desfeia, en ser tocada, en un polsim d'ocre vermellós com rovellós, i, a la rosella, la petita empremta dels dits infantils era com una taca negra. No sé si hi ha experiència més punyent de la devastació de la bellesa que aquesta consciència de nen així desolada [...]. Perquè la condició de poder apropar-nos a la bellesa és un estat de delicadesa, com una respectuosa atenció i nuesa.»

José Jiménez Lozano al pròleg del llibre de Juan Massana Catedrales del agua (2003).

Extret del llibre El respeto o la mirada atenta (2006), de Josep M. Esquirol.

«L'essència del respecte és la mirada atenta. El respecte sorgeix de la mirada atenta. Però no tot el que mirem atentament ho acabem respectant; per a respectar cal mirar primer atentament.» (Esquirol 2006: 13).

Aprofundir en aquesta mirada atenta quan ens referim a les actituds de l'adult acompanyant en la relació educativa amb l'infant ens porta a parlar d'una mirada que no només mira l'infant, sinó que el veu. Així, doncs, en primer lloc, cal aprendre a mirar, sense res més, perquè no hi ha res més ofensiu que ni tan sols veure els altres, relegar-los a

la inexistència. Després, cal aprendre a mirar amb atenció i respecte. Quan som capaços de mirar amb atenció i respecte reconeixem la nostra pròpia realitat en la de l'altre. De fet, com assenyalàvem anteriorment, l'etimologia de la paraula respecte ens garanteix aquest vincle entre respecte i mirada atenta. El llatí *respectus* deriva del verb *respicere*, que com dèiem significa 'mirar enrere', 'mirar atentament', 'remirar'. *Respicere* doncs, té la mateixa arrel que *spectare*, 'veure', 'mirar', 'contemplar'. I en aquest sentit, com també afirma Esquirol (2006: 65), «ens trobem, doncs, en l'univers de la mirada: *spectaculum*, és el que es mira; *respicio*, seria 'miro atentament', i *respectus*, el resultat de la mirada atenta», donant a entendre, llavors, que el respecte seria tant la mirada com el resultat d'aquesta mirada. Amb aquest prisma, en una escola on es plantegi el respecte com a forma d'acompanyar el creixement i els aprenentatges dels infants caldrà, en primer lloc, cultivar aquesta mirada atenta envers els infants i el que fan. La mirada envers l'infant i el que se'n veu, és a dir, el que es desprèn d'aquesta mirada, formarà un vincle molt potent entre el mestre i l'infant, o dit d'una altra manera més general: la mirada atenta ens vincula i ens compromet amb el que mirem i veiem.

Esquirol (2006) recull un exemple cinematogràfic interessant per a parlar del cultiu de la mirada atenta que ell atribueix no a l'escola filosòfica, sinó a l'escola de la vida. Parla de la pel·lícula d'Akira Kurosawa *Dersu Uzala*, inspirada en les novel·les de viatges de Vladímir Klàvdievitx Arséniev. El protagonista d'aquesta pel·lícula, Dersu, és un vell caçador que ha viscut totalment vinculat al medi que l'envolta, com si ell i la natura del lloc formessin una mateixa realitat. Dersu és contractat com a guia per Arséniev, un oficial d'una expedició que vol explorar paratges desolats de la Sibèria. Durant tot el relat, el que es fa evident és la mirada de Dersu, una mirada molt diferent de la dels altres exploradors. És diferent perquè es tracta, sobretot, d'una mirada atenta. Quan els altres miren al seu voltant veuen coses molt di-

ferents. La mirada de Dersu és més rica, hi veu més i ho fa més profundament. Per això, Dersu s'orienta millor, coneix la importància de les coses, fins i tot les més petites, i és capaç de sobreviure en unes condicions molt dures. Però «hi ha encara alguna cosa més important [...] precisament perquè la mirada de Dersu és més atenta, és més respectuosa: Dersu respecta perquè veu; la seva lucidesa és simultàniament respecte cap a les persones, els animals, la natura», diu Esquirol (2006: 19).

L'atenció requereix buidar-se per a poder rebre; per a rebre necessitem un espai lliure i molta flexibilitat en la forma d'obrir-se, ja que si no, l'altre no pot entrar. L'atenció aguditzada i amplia la nostra capacitat de percebre.

«Cal portar a terme un buidament i un desinterès en respecte a un mateix; s'ha de suspendre el pensament per a deixar-lo més disponible i penetrable [...], deixar el llast (almenys momentàniament) de tot allò que ens acompanya i, d'aquesta manera, descentrar-nos, sortir del nostre lloc.» Esquirol (2006: 76).

L'atenció requereix obertura envers l'altre; com diu també Esquirol (2006: 77), «la intensitat subjectiva de l'atenció és disposar d'espai per a la rebuda o bé donar entrada a l'objecte atès, el que s'enfoca amb l'atenció». Respectar l'altre és assumir la pròpia finitud, és una invitació a reflexionar sobre la condició humana com a condició de finitud, ja que implica en certa manera inquietud i desplaçament del nostre lloc; és també font de sentit i d'orientació. En aquest sentit, Godall (2007), referint-se a Pikler, parla del perfil de l'educador entenent que aquest és una persona adulta que sap i pot contenir els seus sentiments per a adaptar-se a les necessitats i competències dels infants.

Vist d'aquesta manera, el respecte és una barreja de coneixement i afectivitat. És un sentiment i a la vegada un coneixement, com també assenyala Esquirol (2006: 117). De fet, una vegada m'he acostat a una persona o cosa, és més allò el que actua sobre mi que no jo el que actuo sobre allò altre. En aquest sentit, podríem entendre que el que ens arriba des de la mirada atenta ens provoca una afectació.

«En apropar-se a una altra cosa, i sobretot, a una altra persona, augmenta la pròpia sensibilitat, la capacitat de ser afectat. [...] Acostar-se és trobar-se implicat; l'aproximació és pèrdua de seguretat, de tranquil·litat i de domini, i un especial regal d'inquietud.» (Esquirol 2006: 61).

És un desplaçament que no parla d'una relació geomètrica, sinó d'una categoria humana entesa, segons Esquirol (2006: 63), a partir de nocions d'apropament, veïnatge, sensibilitat, mirada... Aquesta proximitat, segons l'autor, és el resultat d'una aproximació sense tocar, sense manipular, sense prejutjar, sense dominar... Aquesta és l'actitud necessària per a atendre el desenvolupament de l'infant des del respecte a aquest desenvolupament.

EL RESPECTE COM A ACTITUD

El respecte o la mirada atenta pot arribar a habitar-se, és a dir, a instal·lar-se com a hàbit en el nostre fer quotidià. Esquirol (2006: 17) assenyala que «ser atent és un hàbit, una manera de procedir en la vida. [...] Es tracta d'un hàbit que no s'ha de perdre i que pot acompanyar algunes de les nostres accions quotidianes». Indagar sobre el concepte, o millor encara, sobre la pràctica del respecte en la relació pedagògica o en el fet educatiu ens remet a un concepte extensament aprofundit per Van Manen (1998, 2004). L'autor referent indiscutible d'aquest tema aporta el concepte de tacte a l'hora de descriure el que succeeix en la relació educativa adult-infant. Van Manen (1998) assenyala que el tacte es manifesta retardant o evitant la intervenció; com ell mateix descriu, «una forma especial de paciència».

«Resulta difícil saber quan cal contenir-se i esperar. Per exemple, els adults sabem que la majoria dels infants aprendran a llegir amb bastanta facilitat quan tinguin l'edat adequada. Però l'adult també sap que, si se'ls força una mica, molts nens poden ser capaços de llegir abans, i que si se'ls força molt, poden fins i tot llegir a una edat sorprenentment baixa. Hi ha moltes coses en el desenvolupament de l'infant que no poden ser forçades, i això requereix paciència per part dels adults. Però com que existeix la possibilitat d'accelerar en certa mesura el ritme amb què els infants aprenen i maduren, és molt temptador accelerar coses a les quals caldria donar el seu propi temps i espai.» Max van Manen (1998: 160-161).

El respecte moral a l'altre i de l'altre en la pràctica és primordialment respecte ontològic al real en el pensament i en la mirada. En aquest sentit, és interessant una

aportació feta per Ana Tardos²³ en preguntar-li quina diferència hi hauria entre un infant a qui s'ha concedit el temps i el respecte perquè aprengui a caminar i un altre a qui no; ella mateixa diu: «Tots dos infants, evidentment, caminaran; no es tracta d'això, sinó que es tracta d'un respecte ètic, una manera d'entendre la nostra relació amb l'infant.» El respecte, com dèiem, implica una mirada atenta, i la mirada atenta implica una relació ètica, perquè mirar comporta un prejudici o un benefici pel que observem.

Pikler considerava que l'observació atenta i detallada és la manera de saber de l'infant (ella parlava dels nadons) amb la qual ha de poder trobar respostes a les seves demandes. La resposta adequada, com assenyala Godall (2007), es reconeix a través de l'observació. I l'infant, quan rep el que de veritat necessita, canvia la seva expressió, es fa més relaxada i, alhora, la comunicació amb l'adult esdevé intensa i silenciosa. Aquesta qualitat de la reacció de l'infant quan rep de l'adult el que necessita fa pensar, segons Godall (2007: 201), en l'expressió que Hellinger utilitza per a descriure el terme *profunditat*:

«La profunda comprensió suscita en la nostra ànima un moviment que es dirigeix cap avall, cap a les fondàries, cap al centre. Experimentem aquest moviment com una concentració. Es reflecteix també a la cara. És com si alguna cosa fos abstreta de la superfície i arrossegada cap a la profunditat concentrada. Com més profund és el moviment, tant més coses poden concentrar-s'hi. [...] També la comprensió profunda condueix a la concertació i prové d'ella. Per aquest motiu no només és profunda, sinó també rica i plena.» (Hellinger, 2006: 29).

La mateixa Pikler proposa un mode de treball als educadors per tal d'aconseguir crear una manera determinada de tocar els infants en els moments que anomena

«atencions». Segons Falk (2004: 46), «la bona qualitat de les atencions depèn de l'actitud autèntica de l'adult: el seu profund interès pel benestar de l'infant; per tots els detalls d'aquest benestar; per totes les reaccions corporals, mímiques, tòniques i vocals del nadó, i la seva presa de consciència de la importància de les atencions i de les seves conseqüències immediates i a llarg termini».

Falk (2004) parla d'un protocol de gestos de base en les atencions que ajuda l'adult a tenir seguretat d'un saber fer, li evita dubtes i que va en funció de les necessitats de l'infant amb l'objectiu de preservar el benestar de cadascun. Podríem arribar a entendre aquest protocol de què parla Falk com una actitud que s'arriba a fer hàbit. Tanmateix, i com ella mateixa assenyala, cal anar amb compte, ja que aquest protocol també té els seus riscos, perquè si l'aplicació de gestos apresada no va acompanyada d'una actitud atenta, afectuosa, personal i observadora, es pot arribar a caure en el parany de seguir unes rutines i un comportament buits.

«Quan les mans de l'educadora s'impregnen d'aquest protocol ben après i experimentat, això genera en ella una participació corporal. Aquesta aproximació al nadó li permet estar més atenta i més disponible als senyals individuals de cada infant.» Falk (2005: 47).

Per a Van Manen (1998), el tacte també es manifesta com a receptivitat a les experiències de l'infant, sent sensible a la subjectivitat. Una persona amb tacte, segons aquest autor, és com si fos capaç de llegir la vida interior de l'altra persona i saber què cal fer en cada situació. Estar atent a les demandes de l'infant, siguin explícites o implícites, sorolloses o silencioses, passa a considerar-se part d'aquest respecte quant a l'atenció de l'adult cap a l'infant: ser capaç d'adonar-se d'aquestes demandes i actuar-hi amb el tacte necessari.

L'AMOR EN EDUCACIÓ

El respecte també pot entendre's com una forma amorosa d'acollida de l'altre, com un reconeixement des de l'essència més profunda de l'altre. És freqüent dir que educar és una transformació en la convivència perquè és en l'espai de convivència, com assenyala López Melero (2012), on l'ésser humà conserva o no el que té d'humà. Cap emoció com l'amor, assenyala el mateix autor, pot aconseguir aquesta transformació, ja que l'amor suposa el respecte a les persones com a legítimes persones en la convivència. En aquest sentit, educar es converteix en un acte amorós (Maturana, 1994) perquè suposa respectar cadascú en la seva diferència.

En aquest sentit, entenem l'amor com un acte de confiança, com una manera de viure, i aquesta actitud vital de confiança s'inicia en l'infant des d'edats molt petites. Una confiança que ens porta a l'acceptació de l'altre i que es converteix en el fonament de la convivència.

Segurament ha estat Humberto Maturana qui més ha aprofundit en aquest aspecte elaborant una teoria, coneguda com biologia de l'amor, que proposa que, en primer lloc, l'amor és el fonament de la vida humana.

Des de la perspectiva autopoètica, extensament descrita per Maturana i Varela (1980), educar és un fenomen biològic fonamental que acull totes les dimensions de la vida humana, en total integració del cos amb l'esperit, recordant que quan això no passa es produeix alienació i pèrdua del sentit social i individual en la vida (Maturana i Nisis, 1997). Per a Maturana, la condició fonamental i bàsica perquè l'ésser humà es desenvolupi com un ésser que aprèn a pensar, que aprèn a comunicar-se, que aprèn a sentir i que aprèn a actuar, és l'amor.

López Melero (2012) assenyala que, probablement, l'amor i la fraternitat humana són dos dels elements constitutius de l'ésser humà més poc explorats en la nostra societat i en la nostra escola.

«En tots els àmbits del viure humà, però sobretot en l'educatiu, és necessari viure d'amor, plasmat en la cura mútua, que significa viure intensament la vida, l'encontre humà, la compartició, el joc, l'estètica, el coneixement, l'afectivitat i la racionalitat. L'escola pública està començant a intuir que s'ha de caminar en aquesta direcció amb més intensitat. Es tracta de multiplicar en el seu centre processos educatius que propiciïn espais d'amor i cura com a factors d'aprenentatge.» Dolz i Rogero (2012: 97).

Sembla necessari, doncs, com assenyalen Dolz i Rogero (2012), crear una nova cultura basada a donar atenció a l'altre des del més genuí de la dignitat humana. I és justament la relació de respecte, atenció i cura el que fa de l'amor l'emoció central que dirigeix tot el procés educatiu. Per a aquests autors, es tracta d'una nova cultura basada en la cura mútua que també s'ha de reflectir a l'escola, en la qual sigui central el desenvolupament i la promoció d'éssers humans subjectes de la seva pròpia vida i la seva història. Persones que es construeixen, en una relació d'autocreació i autoorganització, com a subjectes en processos autònoms, cooperadors, justos, equitatius, lliures, crítics, compassius i fraterns.

També Parellada (2009), referint-se a investigacions científiques que assegurin que hi ha una pauta que connecta totes les coses²⁴ i que aquesta pauta està arrelada en les emocions, parla, fent també referències a Maturana, de l'amor com l'emoció més potent que ens distingeix com a humans. De fet, descriu que justament gràcies al fet que la nostra espècie ha estat la més amorosa, és la que ha desenvolupat més bones condicions per a la supervivència. Portant aquest coneixement al context de l'educació, Parellada proposa un canvi de mirada a les escoles:

«Es tractaria de crear contextos amorosos, que són els que permetran la seguretat i afavoriran les condicions per a poder desenvolupar processos de vida i d'aprenentatge altament significatius. Mentre no està garantit l'amor, l'organisme ha de preocupar-se per resoldre les necessitats de supervivència; en el moment en què l'amor és una pauta bàsica, i satisfeta, en la relació incondicional, aleshores l'organisme pot investigar més enllà d'aquestes necessitats vitals i realitzar-se en tot el seu potencial humà. Per tant, en els centres educatius cal crear contextos amorosos que, alhora, estimulin les capacitats perquè els infants es facin preguntes suggeridores sobre el món que habiten i sobre les seves possibilitats d'intervenir-hi i de comprendre'l, la qual cosa es dona en grup i permet continuar generant una cultura específicament humana.» Parellada (2009: 3).

De fet, també ara nous paradigmes científics avalen i anuncien una nova concepció de la vida, de l'ésser humà i de la mateixa ciència dels quals l'escola i l'educació podria enriquir-se. Aquests nous paradigmes proposen nous vincles entre els fenòmens i el seu context, així com nous vincles entre contextos que requereixen canviar la mirada sobre la natura, l'ésser humà i les seves relacions.

«Es tracta sempre de buscar la relació inseparable i d'inter-retro-acció entre qualsevol fenomen i el seu context, i de qualsevol context amb el context planetari.» Morin (1993: 190).

Per tant, com apunten Dolz i Rogero (2012: 101), «necessitem una nova dinàmica relacional amb nosaltres mateixos, amb el que ens envolta, amb el planeta, amb l'univers. Una nova manera de veure, escoltar, acaronar,

24 Parellada (2009) fa referència a un fenomen que els físics anomenen *entanglement*, que diu que quan dues partícules han estat en contacte en algun moment; per exemple, formant part de la mateixa estructura material, i més endavant aquesta matèria es transforma i les partícules es disseminen en diferents contextos, es genera un lligam entre elles que les manté unides per sempre més a pesar de l'espai on es trobin i del temps que hagi passat. Aquest fenomen s'ha amplificat amb el concepte d'entrelaçament, que descriu com totes les coses que formen part d'un mateix àmbit físic estan profundament vinculades, així com amb el de ressonància morfogènica, en el sentit que tot el que passa a una espècie animal es tradueix en un aprenentatge ràpid, o fins i tot simultani, de membres de la mateixa espècie tot i estar a molta distància i sense contacte entre ells.

olorar, sentir, pensar, conèixer, cuidar, prestar atenció... i, consegüentment, comprometre'ns-hi». Sentir-se compromès amb la vida, diuen aquests dos autors, és acceptar l'amor com a essència de l'ésser humà en la seva dimensió social i com a vehicle per a l'educació.

Des d'aquesta concepció, i com diu Assman (2002), educar significa defensar vides, perquè l'experiència educativa de l'aprenentatge és la fascinació per la vida tal com s'expressa. Negar a algú experiències constants d'aprenentatge, que, de fet, són el deure de l'escola, és, segons Dolz i Rogero (2012: 101), «condemnar-lo a mort en vida». L'educació té com a funció principal la creació de la sensibilitat social, i això només és possible amb una escola que es mogui des del respecte, l'amor i la solidaritat.

«És necessari crear un ambient pedagògic que promogui espais de llibertat, de fascinació, d'inventiva i de creativitat en els quals el procés d'aprenentatge es produeixi com una barreja de tots els sentits i de totes les dimensions de la persona. En aquest ambient, el plaer es presenta com una dimensió clau en l'experiència d'aprenentatge.» Dolz i Rogero (2012: 102).

BENESTAR I RESPECTE. L'EDUCACIÓ COM A EXPERIÈNCIA HÀPTICA

El benestar parla d'un estat que ens relaciona amb l'obertura, amb la possibilitat de viure i d'interactuar «en pau» amb el nostre entorn. L'aprenentatge i el benestar tenen una íntima relació; de fet, des de la psicologia i també des de la pedagogia s'ha dit incansablement que per a aprendre, un ha de poder estar bé. Aquest estat de benestar implica moltes coses: un benestar personal, un benestar col·lectiu...; tanmateix, procurar pel benestar té a veure amb la relació d'un mateix amb si mateix, però també amb paràmetres més comunitaris. Procurar pel benestar és un compromís també social, d'atenció cap als altres. Dit d'aquesta manera, podríem entendre que l'escola hauria de ser procuradora del benestar, cosa que implica atendre els infants, els professionals i les famílies des de diferents dimensions. És un concepte que ens apropa també al respecte com a condició procuradora de benestar. És senzill imaginar-se que quan un se sent respectat des de la seva totalitat, des de la seva globalitat, la seva vivència del benestar també pot arribar a ser alta.

Damasio (2005) parla de la percepció dels sentiments com a mapes mentals dels estats reactius del cos. Segurament, la percepció de benestar demana la percepció del sentiment de plaer, de goig, d'alegria, de tranquil·litat... Els sentiments, diu Damasio (2010), són «percepcions compostes d'un estat particular del cos». No és estrany, doncs, que la percepció del benestar passi a ser la percepció d'una corporeïtat respectada. Respectar l'altre des de la seva globalitat és entendre'l des de la seva corporeïtat. La corporeïtat ens engloba, ens procura un cos que pensa, s'expressa, es manifesta, sent, s'emociona... un ésser amb el cos. Així, doncs, parlar de respecte envers l'altre implica atendre l'altre, escoltar-lo, des de la seva corporeïtat.

D'alguna manera, la relació educativa adult-infant implica un adult capaç de tenir en compte el cos (el seu i el de l'infant) en l'aprenentatge i el desenvolupament. Un infant acompanyat des del respecte és un infant que té a prop adults que són capaços d'atendre'l corporalment; això implica «llegir-lo» corporalment, entendre que el seu cos expressa i també atendre'l des de saber que l'infant necessita tota la seva corporeïtat per a aprendre i desenvolupar-se. Això és especialment crític quan els infants passen els 5, 6 o 7 anys, on molts processos s'intel·lectualitzen i s'abandona erròniament la idea que des del cos es produeixen les interaccions necessàries per a aprendre i créixer.

En aquest sentit de corporeïtat, el benestar també pot associar-se al concepte d'equilibri. Quan algú se sent en equilibri percep benestar. De fet, des de la medicina xinesa són dos conceptes que es relacionen:

«En cada persona, com en qualsevol paisatge, hi ha senyals que quan estan equilibrats defineixen la bellesa o la salut. Si els senyals estan en desequilibri, la persona està malalta o el quadre és lleig. Per tant, el metge xinès mira al pacient de manera similar al pintor que pinta el paisatge: com un conjunt organitzat de signes en el qual l'essència de la totalitat pot ser contemplada (els senyals del cos, per descomptat, són una cosa diferent dels senyals de la natura), incloent-hi el color de la cara, l'expressió de les emocions, les sensacions de benestar o de dolor, la qualitat del pols..., però expressen l'essència del paisatge corporal.» Kaptchuck (1995: 41-42) a Godall (2007: 202).

L'equilibri parla d'un estat en què el tot és tingut en compte, en què les parts tenen interdependència i capacitat de fluïdesa. Això ens porta a entendre que l'educació hauria de poder atendre l'infant com algú

que necessita estar en permanent contacte amb la seva interioritat (com a reguladora d'equilibri). Aquesta vivència només és possible des d'una educació capaç de respectar no només les accions visibles, sinó també altres formes d'acció vinculades al silenci, a la contemplació, a l'escolta del món.

El respecte envers la corporeïtat ens aporta el benestar necessari per a entrar en diàleg amb el món, per a tocar el món i deixar-nos tocar. Això implica entendre l'educació com una experiència hàptica que es percep, en primer lloc, des de la sensorialitat. De fet, és l'experiència sensible la que ens posa en una relació constant entre nosaltres i el món, entre nosaltres i els altres. Aquesta educació que ens toca imprimeix en nosaltres una mena de consciència diferent envers nosaltres mateixos, una autoconsciència que ens descriu i ens traça itineraris intuïtius i formatius que ens porten a saber de les coses, del món, dels altres, de nosaltres. És un aprenentatge vinculat a l'autonomia, a la presa de decisions.

Aquest aprenentatge té molt a veure amb la relació que establim cadascú de nosaltres amb el nostre entorn, en com toquem i com som tocats per l'entorn; de fet, només quan podem arribar a comprendre on som i quins són els trets més rellevants del nostre context, podem, com diu Esquirol (2006: 28), començar a ser capaços d'actuar, de decidir, de viure i de conèixer millor.

De fet, la morfogènesi col·lectiva de les formes de vida revela la importància de la complaença (la recerca del plaer) tant en el tancament operacional (individuació) dels éssers vius com a individus com en els esforços associatius d'autodesenvolupament col·lectiu de les espècies. La recerca de la vida «grata», com assenyala Assman (2002: 162), és un aspecte intrínsec de la mateixa evolució. Essent, doncs, aquesta cerca de l'estar bé una cosa que ens mou individualment i col·lectivament, i com també assenyala Assman, és ja conegut que el plaer és una força dinamitzadora de l'aprenentatge.

SILENCI I RESPECTE

Segons Torralba (1996: 18), des d'una anàlisi merament fenomenològica, el silenci denota, en primer lloc, una actitud de respecte. El silenci sempre indica sorpresa, temor i respecte. El silenci també és un estat d'ànim que permet reflexionar, expressar-se i endinsar-se en un mateix per a donar significat al que vivim. Des d'aquest punt de vista, el silenci és un esdeveniment original.

També el silenci és per a l'home la condició per a expressar la pròpia llibertat i per a expressar-se com una persona lliure. El silenci és l'expressió del misteri. En aquest sentit, el silenci és l'expressió del que no podem abastar, del que té de misteriós l'altre i el món. També per a Torralba, el silenci és necessari per a saber de l'altre, per a captar-lo, també diríem per a respectar-lo. Perquè el silenci permet la contemplació nítida i transparent de l'altre. L'altre es manifesta fonamentalment a través del seu rostre, de la cara, dels ulls i de les accions i expressions corporals. Lévinas (1987) va insistir profundament en això, referint-se al rostre, que no té necessàriament sentit material, i que s'utilitza per a parlar de l'altre. Prenent aquest concepte de rostre de Lévinas,²⁵ podríem dir que el silenci il·lumina el rostre de l'altre, i llavors l'altre se'ns revela com una cosa totalment diferent, com un misteri indesxifrable, com un interrogant irresoluble.

Torralba (2001: 58-59) afirma que el silenci és justament el que ens aporta una experiència íntima de l'alteritat, el que ens permet l'experiència de radical estranyesa envers l'altre com a misteri; per tant, segons aquest autor, el silenci és indispensable per a descobrir el valor profund de la comunitat humana. El silenci permet aprofundir en els llaços que uneixen la comunitat, que manté en cohesió els diferents membres que la constitueixen. La comunitat necessita el silenci igual que la paraula; necessita el silenci per a trobar els lligams originaris, els vincles.

«En una comunitat d'amor és indispensable un espai de silenci en el qual el sentiment pugui créixer i madurar. [...] Una comunitat d'amor on no hi hagi experiència silent pot decaure en un lligam purament estereotipat, sense transcendència i sense intimitat.» Torralba (2001: 61).

El silenci és el gran absent en els processos educatius. No el tenim en compte com a instrument de comunicació, com afirma Torralba (2001: 54) ni molt menys com a experiència fonamental de l'ésser humà. Per a aquest autor, el silenci és necessari i imprescindible per a contemplar el món i interioritzar-lo. Per tant, podríem entendre, com ell mateix diu, que igual que en pedagogia la paraula és necessària per a descriure el món, el silenci és necessari com a contemplació, com a recepció.

Heidegger (1994) parlava també de la serenitat com la necessària actitud per a recuperar l'estatus del pensament meditatiu i filosòfic en la vida del subjecte, entenent que la serenitat implica una predisposició cap al silenci i la contemplació. Podríem entendre, doncs, que cal partir d'una actitud serena per tal de posar-se en la pràctica del respecte envers l'altre, que a la vegada requereix silenci i contemplació. Heidegger (1994) afegeix que només és possible arribar a aquest estat de serenitat si no hi ha un desig implícit, és a dir, si no hi ha alguna cosa que es vol. Per a Heidegger, la serenitat és l'actitud que permet veure les coses des d'una perspectiva reflexiva, és un estat d'ànim en el qual el subjecte deixa de calcular i comença a pensar. A través de la serenitat observem el món amb uns altres ulls, ens obrim al sentit ocult del món i de les coses. Permet veure les coses amb total transparència i viure el món amb tot el seu misteri. Pot arribar a definir-se com una manera d'estar en el món que vetlla per salvaguardar la identitat de l'home. En aquest sentit, el respecte i l'obertura al misteri són dos moments del mateix procés. Des de la serenitat

l'ésser humà aprèn a respectar, entenent, doncs, que el silenci apareix com a actitud necessària, fins i tot prèvia, per a respectar.

En la relació educativa amb l'infant, el respecte també implica respectar el seu silenci, per incloure aquesta part contemplativa del món que l'infant requereix, per respectar aquesta mirada silenciosa de l'infant que s'allarga en un temps recercador del misteri, un silenci que no es precipita, que fa de la mirada un acte actiu profundament vinculat a les ganes de saber i de conèixer. Ara bé, cal entendre el silenci com a opció de l'infant, no com a imposició, i doncs l'infant troba el temps per als seus propis silencis si el seu entorn és sensible a escoltar-los. En aquest sentit, és interessant una reflexió crítica sobre determinades pràctiques de silenci, sovint allunyades de la pròpia dinàmica de l'infant. La vivència del silenci en l'infant passa per un procés estretament lligat a l'escolta del món com a forma d'escolta personal, un procés que si mirem un infant ben petit, li és absolutament fluid i natural. I doncs, el temps sense paraules dels infants és un temps de profunda escolta, de profund silenci.

25 En aquesta recerca, el concepte de rostre de Lévinas apareix més desenvolupat en el capítol 6: «L'alteritat».

ESPERA I RESPECTE

Vinculat al silenci i al respecte hi ha l'espera. La mirada del que espera, segons Schweizer (2010: 33), és una mirada enfadada i distreta, avorrida i fascinada, íntima i distant, fixa i buida. Una mirada paradoxal, en la qual l'avorriment elimina la curiositat i la curiositat, l'avorriment. L'espera està lligada a l'esperança. L'espera envers l'infant, com a actitud respectuosa de donar temps a l'altre, d'estar a l'espera dels seus senyals, les seves manifestacions, les seves accions..., té a veure amb una espera que espera sense esperar res en concret. Aquest joc de paraules, certament paradoxal, ens indica un camí vinculat a l'esperança. Aquesta espera de l'adult està impregnadíssima d'esperança. La mirada de l'espera és una mirada convençuda de les múltiples potencialitats i riqueses dels infants. L'adult que es col·loca d'aquesta manera envers la relació amb l'infant mostra el seu reconeixement i interès pel que sempre està a punt de ser expressat. Com assenyala Godall (2007: 196), «mira l'infant com algú que sempre està a punt d'aprendre alguna cosa, com un ésser que està a punt de prendre una iniciativa i, d'alguna manera, les brides per a invertir la vida, construint el seu propi aprenentatge».

Per a Gadamer (1991: 45), referint-se en el seu cas a l'obra d'art, cal aprendre a «demorar-nos» davant de l'obra, i quan ho fem, segons ell, no hi ha lloc per al tedi, sinó tot el contrari: com més ho fem, més desplega l'obra les seves múltiples riqueses sobre nosaltres. Gadamer parla de l'obra d'art, però podem traslladar aquesta manera «d'esperar» a la mirada envers l'infant. Gadamer utilitza en el text original alemany la paraula *verweilen*, que traduïm com 'demorar-se', emfatitzant, així, la forma específica d'espera inclosa en *verweilen*: «El *Weile* (de *verweilen*) té aquesta especial estructura temporal», explica Gadamer en una entrevista,²⁶ «de "ser

en moviment" que, tanmateix, no pot descriure's simplement com a durada, ja que aquesta únicament implica moviment en una sola direcció [...]. Aprenem de l'obra d'art la forma de demorar-nos.» Aquesta activitat que proposa Gadamer no suposa tedi, sinó que la demora pot convertir-se en aquesta classe d'espera que Ulisses va experimentar a l'illa de Calipso: es pot convertir en una simple espera quan li donem un sentit temporal (és a dir, cap al futur) o una intenció (fer alguna cosa o arribar a algun lloc). Com menys esperem amb impaciència, afirma Schweizer (2010: 65), més ens demorem sense pressa. I quan actuem així, Gadamer creu que més interioritats revelarà l'obra d'art, atès que d'aquesta manera esperem sense objectiu ni propòsit. En demorar-nos estem en disposició que una obra d'art desplegui les seves múltiples riqueses sobre nosaltres. Aquesta demora, doncs, és una forma especial d'espera.

L'espera és un requisit essencial per als valors estètics i ètics. En l'espera aconseguim harmonitzar-nos amb el que Bergson²⁷ va anomenar la melodia de la durada. És un temps experimentat. En l'espera, el temps penetra en el nostre cos: som el temps que passa. És la vivència d'un present. Esperar apareix com a actitud bàsica lligada al respecte. El respecte pel temps de l'altre, per les expressions de l'altre, per saber de l'altre, requereix espera, requereix escolta.

EL RESPECTE PELS DRETS DELS INFANTS

Determinades pràctiques educatives també s'han arrelat en la defensa dels drets dels infants. En algunes, aquesta defensa els ha portat justament a repensar aquesta pràctica i, en extensió, a repensar com haurien de ser les institucions educatives destinades a la infància. Un dels autors de referència que va materialitzar aquesta defensa dels drets dels infants en una determinada pràctica educativa va ser Loris Malaguzzi, que als anys seixanta va fer una autèntica revolució educativa a la ciutat de Reggio de l'Emília, al nord d'Itàlia²⁸ (experiència referent encara ara i reconeguda mundialment).

Per a Malaguzzi, citat per Hoyuelos (2004: 279), la cultura adulta s'ha de preguntar constantment què fa per als infants, què està deixant de fer i les traïcions que el món adult aplica a la infància cada vegada que no reconeix els seus drets i potencialitats, així com quan no ofereix els recursos i els mitjans adequats perquè aquestes riqueses s'expressin.

El concepte de dret va aparèixer en primer lloc en el pensament de Malaguzzi a partir de considerar-lo com a necessitat dels infants. En un document del 1975, Malaguzzi comença a perfilar una sèrie de drets fonamentals dels infants vinculats al concepte de dret-necessitat. La síntesi d'aquest document, recollida per Hoyuelos (2004), parla en primer lloc del dret a tenir una relació asseguradora i positiva tant amb els altres infants com amb els adults. Això requereix, segons Malaguzzi, una determinada pràctica educativa que afavoreixi una sèrie d'intercanvis i experiències amb l'ambient de l'escola i amb els materials. També demana revisar les ràtios de nombre d'infants per educador i la qualificació dels professionals.

El segon dret de què parla Malaguzzi és el de disposar d'un espai d'acció prou ampli, un espai qualificat on l'infant pugui construir activament les seves experiències.

26 PALMER, R. E. (ed.) (2001): *Gadamer in Conversation*. New Haven: Yale University Press.

27 Vegeu BERGSON, H. (2018): *Historia de la idea del tiempo*. Barcelona: Paidós.

28 Vegeu CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GUIDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. (2018): *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Madrid: Morata; HOYUELOS, A. (2004): *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro; HOYUELOS, A. (2006): *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

I més tard parla de la importància del dret d'embrutar-se per tal que l'infant se senti lliure d'entrar en l'experiència, trobi el gust per fer i, d'aquesta manera, li sigui reconegut el dret a l'error. Juntament amb aquest, apareix el dret al soroll i al silenci, a estar amb els altres, a estar sol o amb pocs infants. Un dret que es vincula amb la idea d'incrementar sempre el nombre d'oportunitats.

Un altre dret que apareix en el mateix document del 1975 recollit per Hoyuelos (2004) és el dret a menjar i a dormir en condicions adequades, dret que, segons Hoyuelos, procedeix del reconeixement humà de Malaguzzi de considerar que l'infant ha de tenir ateses les seves necessitats psicològiques, afectives, emocionals, intel·lectuals i biològiques, dret que portarà a modificar tota l'estructura arquitectònica de les escoles.

El dret, per a Malaguzzi a Hoyuelos (2004: 283), consisteix en una cosa que ha de ser el punt central de la valoració de l'adequació d'un projecte educatiu a les característiques dels infants. Per a ell, han de deixar d'estar encotillats i modelats pels desitjos i les formes que els adults els imposen. Per tant, per a Malaguzzi, l'infant és considerat un subjecte al qual cal respectar vitalment i íntegrament, de manera que els infants tenen dret a participar en els assumptes humans i a modificar la seva forma de veure el món.

Per a Malaguzzi, és important acreditar l'infant dels seus drets i potencialitats. És una responsabilitat ètica i pública que té en consideració la complexitat del procés d'educar sense aplicar simplificacions escolars. Això implica, per exemple, que l'organització de les escoles no és un element neutral; és necessari, per a Malaguzzi, tal com cita Hoyuelos (2004: 283), que l'organització de l'escola garanteixi al màxim la compatibilitat entre els vincles dels infants i els de l'ambient. Això suposa trobar una adequada tipologia organitzativa que ho permeti.

Més endavant, cap a l'any 1990, tal com relata Hoyuelos (2004), Malaguzzi va més enllà i aprofundeix una mica

més en el tema dels drets dels infants, no només com a necessitats que cal atendre, sinó que considera els infants com a portadors i productors de cultura que tenen la potestat de ser reconeguts com a subjectes amb drets individuals, jurídics i socials. Per tant, per a Malaguzzi ja no només han de ser considerats, sinó que han de ser reconeguts, fet que dona més potencialitat a un nen amb individualitat pròpia i amb dret a relacionar-se per a completar la seva autonomia, superant la idea que l'infant és només objecte de necessitats que cal atendre.

Aquest nou reconeixement dels drets que va proposar en el seu dia Malaguzzi dona una visió ètica optimista i solidària de l'infant. Un infant productor i no només consumidor d'experiències, teories, amistats i errors. Un nen protagonista de la seva aventura de creixement.

El reconeixement de l'infant com a subjecte portador de drets, tal com assenyala Hoyuelos (2004: 285), implica el reconeixement de la seva identitat i la seva capacitat. Es tracta, com diu, «d'un subjecte molest, inconformista, que exigeix canvis i transformacions importants en les lleis que l'afecten i, sobretot, en la política educativa, que no és neutral respecte als seus drets. La seva identitat es fa partícip de relacions i comunicacions múltiples que formen el dret de l'infant a participar, en el sentit de ser part fonamental d'alguna cosa, en una relació del sistema de relacions amb els altres infants, adults, idees, coses i esdeveniments socials».

«El reconeixement dels drets de l'infant significa la declaració de la seva extraordinària riquesa, que ha de ser avalada i no ocultada per una educació inadequada: una riquesa, força i creativitat extraordinàries que no poden veure's negades i desil·lusionades sense provocar sofriments i carències sovint irreversibles.»²⁹ Hoyuelos (2004: 286).

Meirieu (2004) també reflexiona sobre els drets de la infància i arriba a un plantejament no igual, però proper al de Malaguzzi. Meirieu parla de l'encontre amb l'infant, de l'encontre amb un subjecte ja plenament subjecte, que, tanmateix, necessita adults que l'autoritzin a créixer i a reivindicar-se com a ciutadà de ple dret. Per a Meirieu, els drets de l'infant tenen un únic significat: manifesten el compromís dels adults perquè cada infant pugui signar la seva pròpia vida.

Meirieu (2004) parla de l'adult com a creador i inventor de contextos, uns contextos on els infants han de poder comprometre i imputar la responsabilitat dels seus propis actes, reivindicar la seva pròpia llibertat i existir en tant que subjectes. També proposa tres condicions perquè un context pugui acollir infants des del respecte als seus drets: ha de ser un espai lliure d'amenaques, ha de ser un espai on l'infant pugui establir una relació amb un adult des de l'aliança i ha de ser un espai ric en ocasions, estimulacions i recursos diversos. Meirieu (2004) parla de la necessitat d'una pedagogia que tracti d'enriquir sistemàticament l'ambient, convertir-lo en un jardí de cultura, un lloc de trobada amb les coses heretades de la història, un lloc de contes, cançons, mites i imatges fortes que estiguin presents, disponibles i accessibles. Tanmateix, no és tot el que cal abordar des de la pedagogia. Per a Meirieu, suposa concebre l'educació com el fet de posar a disposició dels infants uns recursos naturals múltiples com a exigència fonamental pel que fa a atendre i respectar els seus drets. Darling-Hammond (2001) considera que cal començar per retornar als infants un dret que se'ls està robant: el dret d'aprendre. Això suposa, evidentment, un canvi en les concepcions dels mestres sobre competències cognitives i culturals dels nens i les nenes, així com una nova concepció de l'escola, basada, com assenyala López Melero (2012: 139), en un nou model educatiu que ha de construir-se sobre la base de la comprensió que totes les persones

són competents per a aprendre. Acceptar aquest principi, segons aquest autor, és iniciar la construcció d'un nou discurs educatiu en considerar la diferència de l'ésser humà com un valor i no com un defecte. A partir d'aquí, creixerà una nova cultura escolar que respecti les peculiaritats i idiosincràsies de cada infant i eviti desigualtats, una cultura d'una escola sense exclusions. Necessitem, diu López Melero (2012), un nou model educatiu que ens ajudi a conèixer en què consisteix la humanitat dels éssers humans.

29 DIVERSOS AUTORS (1995): *Una carta per tre diritti*. Reggio de l'Emília: Comune di Reggio nell'Emília.

L'ESCOLA COM A LLOC DE RESPECTE

Wild (2002, 2003, 2006, 2007, 2014) insisteix una vegada i una altra que l'entorn preparat és la condició necessària perquè un infant pugui aprendre i créixer des d'assumir aquesta responsabilitat des d'ell mateix, un entorn que, com ella mateixa afirma, produeix un veritable desenvolupament en les persones si des de nens poden prendre decisions en cada moment i en diferents àmbits. Per a això cal un gran ventall d'oportunitats a escollir. Arribats a aquest punt, Wild (2003: 80) planteja que cal ser molt curiosos amb el que entenem per estimulació o sobreestimulació, ja que en general, actualment, per a moltes persones adultes encara és difícil d'imaginar que un infant pugui créixer sense ser induït, incitat o guiat per, com ella mateixa diu, «afectuosos suggeriments des de fora». També proclama que aquesta actitud envers el desenvolupament de l'infant, que es considera normal en la nostra cultura, crea una dependència molt gran de l'infant cap a l'adult, ja que l'infant es mou, en primer lloc, per un gran desig d'amor. Així, doncs, Wild proposa que els entorns preparats per a la infància han de respectar un principi bàsic de tot organisme viu: saber que tota interacció des de fins cap a fora implica saber diferenciar, valorar i escollir.

Per a aquesta autora, sobreestimar un infant té a veure amb les interaccions que es donen i que no es corresponen amb el moment de desenvolupament en el qual es troba l'infant. Per aquest motiu, ella proposa un entorn on l'infant pugui seleccionar, d'entre una gran quantitat de possibilitats, el que és adequat per a ell en aquell moment i que ho pugui manejar el temps i la intensitat que correspongui al seu interès. Per a Wild (2003), un entorn preparat per als infants ha de tenir un ambient distès, cosa que implica que no hi poden haver perills actius, és a dir, perills que els infants no poden

apreciar o superar pel seu moment de desenvolupament; que l'entorn estigui disposat de tal manera que les coses siguin accessibles per als infants, trencant, així, aquesta idea de dependència de l'adult; que l'infant pugui decidir fer però també no fer; que l'adult accepti l'infant tal com és en les seves expressions, en les seves emocions, sense tractar de silenciar-les o distreure-les; que l'adult hi estigui present com a referent de seguretat i que respecti les necessitats de desenvolupament dels infants sense anteposar el que ell pensa que pot ser millor; que hi hagi uns límits que facin que es pugui mantenir un ambient distès, límits que són considerats part de la vida, una cosa natural que permet, en un context de col·lectivitat, poder estar bé en relació amb els altres; i, finalment, que l'entorn preparat tingui tot el que necessiten els infants, així com adults segurs en el que estiguin fent.

«En aquest ambient preparat que ofereix tants atractius, però en què com a adults no exercim cap tipus de pressió, es posa clarament de manifest que tot infant, si anteriorment no ha rebut un tracte gaire irrespectuós o desatès, té una guia interior que orienta la seva conducta. Aquesta guia l'encamina cap a una activitat o altra, li possibilita seguir el seu propi ritme i trobar un equilibri en cada una de les activitats que duu a terme. Si se li permet que segueixi aquesta guia, l'infant, per petit que sigui, aconseguirà actuar com a persona segura de si mateixa, alegre, disposada a ajudar i capaç de gaudir en plenitud cada dia de la seva vida.» Wild (2002: 44).

Des d'aquesta mirada, doncs, podríem entendre que una escola que es defineix com a lloc de respecte envers els infants, envers els seus drets, és una escola que procura convertir-se en un lloc atent a la infància. Això

requerirà pensar en un projecte educatiu que permeti a l'infant, en primer lloc, seguir sent infant, i en segon lloc, inscriure's en un camí de creixement i aprenentatge vinculat als seus processos de vida, entenent que aquests es manifesten en formes personals i col·lectives. Per a atendre els infants d'aquesta manera, Wild (2003) expressa la necessitat de crear un context on es desenvolupin en harmonia totes les facultats emocionals, socials i cognitives des de la interrelació; per a això, diu, és necessari ajudar-nos de les investigacions del cervell que aporten indicis sobre el significat de les sensacions de benestar i de dolor i de com es produeixen els bloquejos i les necessitats substitutòries quan les necessitats reals no estan escoltades ni satisfetes.

Tenint present, com descriu Wild (2007), que els processos de vida es manifesten mitjançant les interaccions entre els organismes i els seus entorns, i que al llarg de l'evolució de la vida s'hi afegeix la capacitat i la possibilitat d'acoblar-se a altres éssers vius, cooperar entre ells i trobar solucions innovadores i creatives a un sens fi de situacions i variables, necessitarem escoles que, des del respecte als processos de vida, es configuren com a contextos d'amor i atenció, entenent que la seguretat d'amor i atenció *sine qua non* és la condició que necessita l'organisme per a desenvolupar-se, per a interactuar de forma autònoma i creativa en el seu entorn. Aquestes interaccions, originalment instintives i en funció de la supervivència, activen vies internes de presa de decisions i efectuen connexions neurològiques entre estructures emocionals i cognitives. Així, potencien la capacitat de sentir i de comprendre, constitueixen vies d'actuació, abstracció i raonament sobre realitats concretes i desenvolupen maneres cada vegada més madures d'actuació i reflexió.

Per a Contreras (2007), que fa un recorregut sobre les pedagogies més innovadores del segle xx, dites altres pedagogies o pedagogies alternatives, l'escola que passa per una transformació global de l'educació (en tots els

casos) coincideix en dos principis bàsics: que és essencial escoltar l'infant, escoltar-lo en la seva radicalitat, i que els espais educatius apareixen com a espais d'experimentació segura, com va dir Bruner citat per Contreras (2007: 61-62); és a dir, on es pot experimentar la vida sabent que no corre grans perills perquè et trobes en un espai pensat per a això. Per tant, tornem a parlar d'una escola que respecta l'infant des de qui és i les seves expressions i que es defineix com un lloc disponible i acollidor de les seves accions, transformacions, idees i projectes. L'escola de què parlem, com també recull Contreras, està pensada per autors com Dewey,³⁰ Neill³¹ o Makàrenko,³² que van creure en un canvi social a través de l'educació i que ha tingut menys vigència en els centres educatius, sovint més interessats per la didàctica.

30 John Dewey (1859-1952), filòsof i pedagog nord-americà. La base de la seva pedagogia és l'educació per a l'acció. Les seves concepcions sobre sociabilització i educació social han exercit una gran influència en la pedagogia contemporània, especialment entre els educadors adscrits al moviment d'Escola Nova. Vegeu DEWEY, J. (1985): *Democràcia i escola*. Vic: Eumo; DEWEY, J. (2010): *Experiència y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

31 Alexander Neill (1883-1973), pedagog escocès, va ser el creador de l'escola democràtica Summerhill el 1927, basada en l'autogestió, en la recerca d'una educació en i per a la llibertat. Vegeu NEILL, A. S. (2017): *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

32 Anton Makàrenko (1888-1939), pedagog i escriptor ucraïnès, era partidari de la vida en comunitat com a forma de desenvolupar-se i d'educar la responsabilitat col·lectiva. Vegeu MAKARENKO, A. S. (2006): *Poema pedagògic*. Vic: Eumo; MAKARENKO, A. S. (1977): *Banderas en las torres*. Madrid: Planeta.

Parlem d'una escola en què l'amor i el respecte teneixen la seva pràctica, entenent que el respecte significa no desviar les percepcions, les valoracions i els processos de decisió de l'altre com a legítim altre, no perforar les membranes de l'altre, no pertorbar la seva interacció des de dins cap a fora ni els seus propis processos de desenvolupament. Una escola que es defineix com a lloc de respecte envers els infants que hi aprenen, que hi creixen, es mou, doncs, en la investigació sobre els processos d'aprenentatge dels infants (en com es donen aquests processos), en la relació entre l'infant i el mestre (quant a les formes d'intervenció del mestre), en la qualitat de l'espai i els materials, en la participació de les famílies, en els temps per a l'aprenentatge, en la cultura d'infància, en les relacions entre els infants i en el concepte de coneixement, entre d'altres de possibles. Entenent que tota recerca parteix, evidentment, d'una determinada manera de concebre l'infant, d'una imatge d'infant, d'una cultura d'infància, d'una imatge de professional i d'una imatge d'educació.

■ CAPÍTOL 4: LES FORMES DE LA PEDAGOGIA

«L'any 1912, a Ginebra, en els 30 punts de l'Escola Nova, un dels documents importants per a la pedagogia contemporània, Adolphe Férrière escrivia: "L'Escola Nova és un ambient de bellesa." Òbviament, el terme ambient designava alguna cosa més que un edifici notable o una decoració espectacular; designava un esperit, un estil, unes formes, una formació humana, és a dir, una educació en la que el sentit de la bellesa havia de ser principal.»
Del Pozo (2014: 44)

LES FORMES DEL QUE NO ES VEU. LA RELACIÓ ENTRE EL SUBJECTE I L'ESPAI

El disseny de l'espai físic de l'escola és un aspecte que, d'una forma o altra, amb més o menys valor, ha anat apareixent en diferents debats i propostes educatives. Tanmateix, no és un tema que, en general, s'hagi consolidat en una determinada pràctica. És freqüent encara actualment entrar en una escola i comprovar que la seva organització espacial no s'allunya gaire d'aules configurades a partir de la idea segons la qual el mestre té un lloc central i els infants estan dirigits cap al mestre des d'una posició totalment sedentària a l'espera de ser «explicats» o «ordenats» envers el que cal fer. Els espais escolars són, en línies generals, poc rics i poc cuidats, i tendeixen a una certa homogeneïtzació i estandardització que porten implícits, evidentment, altres valors educatius, entre els quals la passivitat

de l'infant envers el seu aprenentatge, la fragmentació devastadora entre cos i ment, la no-escolta de les necessitats i els processos de vida dels infants... Per sort, també hi ha referents que canvien aquesta realitat i ofereixen una altra visió del que pot ser, i ha de ser, l'espai de l'escola en relació amb l'aprenentatge de l'infant i respecte als seus drets. Algunes d'aquestes veus, potser les més conegudes mundialment, han estat les escoles infantils municipals de Reggio de l'Emília, esmentades anteriorment.

Les escoles infantils municipals de Reggio de l'Emília arriben a definir l'espai de l'escola com un educador més amb unes coordenades que la converteixen en un ambient per a superar la concepció de l'espai només com a realitat física. Així, doncs, l'ambient de l'escola es vesteix d'altres elements, no només físics, sinó que també hi forma part el que prové de les persones, els seus habitants. Vecchi (2013: 144), tallerista durant trenta anys de l'escola Diana de Reggio de l'Emília, assenyala: «L'ambient és un element que percebem de forma contundent i que expressa idees no només sobre l'espai, sinó sobre els seus habitants, les seves possibles relacions amb l'ambient i amb els altres. Els ambients construïts són sempre finestres per a les idees.»

El concepte d'ambient descrit per aquestes escoles recorda determinades concepcions que des de l'arquitectura s'han descrit com a arquitectura humanista. Arquitectes com Alvar Aalto,³³ Juhani Pallasmaa (2006,

33 Alvar Aalto (1898-1976) va ser un dels mestres de l'arquitectura moderna, ubicat en el corrent de l'arquitectura orgànica. Vegeu PALLASMAA, J. (2010): *Conversaciones con Alvar Aalto*. Barcelona: Gustavo Gili.



Escoles Infantils Municipals de Reggio Emilia (Itàlia)

2010, 2012, 2014) o Peter Zumthor (2006, 2014), entre altres, han apostat per una arquitectura al servei de les persones vinculada a la concepció dinàmica que pren forma des de l'acció d'habitar. El fet d'habitar l'espai es nodreix, doncs, de les percepcions sensorials de les persones, de les seves creences, concepcions, manifestacions, i configura una atmosfera única en cada espai. L'espai passa a ser, d'aquesta manera, el lloc de les persones. Les escoles que es nodreixen d'aquesta concepció donen una gran importància a construir un ambient i una atmosfera que vinculi l'experiència d'habitar l'escola a una actitud dinàmica i participativa, en la qual, des de la pluralitat de formes d'habitar, es configuri un lloc de col·lectivitat i en què l'aprenentatge estigui a la mà de tothom i es vinculi a l'alegria i al benestar.

Les experiències educatives que entenen la importància d'aquest ambient projecten certes tries estètiques envers la configuració de l'espai, la selecció de materials..., i arriben a configurar una ètica educativa cap al que necessiten els infants per a aprendre, així com un posicionament ferm envers el dret dels infants a educar-se en entorns rics que obrin possibilitats a experiències variades, sanes, vinculades a la vida i a la pròpia corporeïtat com a necessitat existencial, com a compromís cap al reconeixement de les persones com a éssers únics i irrepetibles. Són escoles on es parla de bellesa des del convenciment que, com apunta

Vecchi (2013: 48), «el dret a la bellesa permet una relació psicològica sana amb l'ambient».

«Habitar un lloc que és agradable i està ben cuidat es percep com una condició de benestar físic i psicològic i, en conseqüència, com un dret de les persones en general i encara més dels nens i les nenes, de tots els nens i de totes les nenes. La mesura en què els ambients físics influeixen en la nostra construcció de la identitat no és una cosa que només creiem a Reggio de l'Emília.» Vecchi (2013: 144).

Altres experiències educatives també han liderat aquest discurs sobre l'ambient d'aprenentatge, considerant la seva relació amb el benestar de les persones i, per tant, amb la possibilitat d'aprendre des de l'obertura en la interacció constant amb l'entorn. El moviment d'escoles Waldorf,³⁴ per exemple, reconegut i expandit per tot el món, també dona molt de valor a l'espai i als materials que els infants tenen entre mans. Les escoles Waldorf, com a representants del pensament de R. Steiner,³⁵ consideren que durant la infància els sentits estan en un procés de formació molt sensible i que cal cuidar especialment el que es posa a l'abast de l'infant. Creuen que cal tenir cura d'aquesta puresa inicial de l'experiència sensorial en la infància i allunyar el que sigui susceptible directament

d'envair els canals perceptius de l'infant. En aquest sentit, altres experiències i autors avalen, des d'enfocaments no iguals, però similars, les teories de Steiner. Rebeca Wild, des de la seva experiència com a cofundadora de l'escola El Pesta,³⁶ basada en els principis pedagògics de Pestalozzi, també parla (com hem vist anteriorment) de la necessitat de protegir l'infant de la sobreestimulació i aposta per un model espacial basat en la creació d'ambients preparats perquè els infants se sentin respectats. Això també implica tenir molt en compte com aprenen i com l'organisme estableix relacions amb l'entorn. Els ambients preparats descrits per Rebeca Wild tenen molts materials de manipulació i una alta sensibilitat estètica en la seva tria, així com en el seu ordre i disseny.

Aquesta especial consideració de l'espai atenent també criteris estètics (que, evidentment, descriuen tries ètiques en l'àmbit pedagògic i educatiu) pren un valor altíssim en la pedagogia de Malaguzzi. Malaguzzi va creure en una escola de qualitat i va definir la qualitat des del seu compromís envers la infància. De tota la reflexió pedagògica i posada en pràctica de Malaguzzi es deriva una coherència educativa exigent. Qualsevol part del procés és important envers les altres. Així, doncs, l'espai de l'escola no només és considerat des de si mateix, sinó com a portador d'una determinada imatge d'infant, d'escola i de societat.

Així, doncs, com es projecta l'espai de l'escola té a veure amb valors de fons importants en el projecte pedagògic i educatiu. En aquest sentit, Vecchi (2013: 152) assenyala: «La cura que posem a dissenyar ambients i la cura que posem quan els ocupem deriva de la imatge del nen (i de la humanitat), que constitueix el fonament de la filosofia educativa que ens serveix de referència i que correspon amb aquesta imatge.»

Entendre l'espai com les formes que pren l'educació i la pedagogia demana un treball intens, altament creatiu, per a trobar forma a tot el que necessitem projectar.

34 CARLGREN, F. (2016): *Pedagogía Waldorf: una educación hacia la libertad*. Madrid: Rudolf Steiner; CLOUDER, C.; RAWSON, M. (2009): *Educación Waldorf. Ideas de Rudolf Steiner en práctica*. Madrid: Rudolf Steiner.

35 STEINER, R. (2012): *Coloquios pedagógicos. Fundamentos de la Educación Waldorf*. Madrid: Rudolf Steiner.

36 Per a conèixer l'experiència, vegeu WILD, R. (2002): *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder; WILD, R. (2003): *Calidad de vida y educación. Educación y respeto para el crecimiento interior de los niños y adolescentes*. Barcelona: Herder.

Així, doncs, caldrà repensar les escoles atenent els aspectes en els quals se sustenta el seu projecte educatiu i pedagògic. En aquest sentit, Malaguzzi, per exemple, va proposar alguns elements qualificatius de les escoles municipals infantils de Reggio de l'Emília ja l'any 1975, recollits per Hoyuelos a Cabanellas i Eslava (coord.) (2005: 160):

- Que sigui una espècie de túnel transparent que no interrompi l'espai. Per aquest motiu, les escoles de Reggio de l'Emília (cap a l'exterior i cap a l'interior) tenen grans finestrals transparents que fan que la llum (de dins i de fora) generi paisatges lluminosos, tan apreciats pels infants, que són capaços de percebre els matisos que la il·luminació proposa.
- Que sigui capaç d'acollir i promoure l'exploració de l'infant deixant empremtes i testimonis culturals d'aquesta exploració.
- Que sàpiga potenciar la participació i la gestió social de l'escola, convertint-se en un centre que comunica a través de la documentació qualificada en els seus propis murs.
- Que sigui una estructura articulada, unitària i familiar que l'infant pugui recórrer, explorant tots els seus espais sense trobar límits ni prohibicions inadequades. Les escoles de Reggio de l'Emília són escoles petites que acullen com a màxim seixanta-sis infants per al cicle de 0-3 anys i setanta-vuit per al de 3-6 anys. El fet que les escoles siguin petites significa que les institucions educatives són acollidores i amables (concepte que es descriu posteriorment).
- Que possibiliti l'ús orgànic i funcional (no separat) del dins i del fora (jardí, barri i ciutat).

- Que ofereixi una possibilitat qualificada, a tots els qui hi conviuen, de veure's, de trobar-se i de parlar-se en diverses situacions quotidianes i extraordinàries.
- Que sigui un model de gran taller (com una exaltació més del fer que del parlar) en reciprocitat amb altres espais.
- Que satisfaci una sèrie de drets (a tenir una relació afectiva de seguretat i positiva; a un espai d'acció suficient; a embrutar-se; al soroll; al silenci; a estar amb els altres, sol o amb pocs; a menjar, i a dormir), en els quals l'ambient ha de participar i afavorir per tal que l'infant pugui construir i intercanviar experiències de significat vital.
- Que l'espai permeti dividir-se i subdividir-se perquè els infants puguin trobar-se, naturalment, en petits grups o en intimitat, si ho desitgen.
- Que, en la seva pròpia arquitectura, no jerarquitzï rols i funcions. És el clar exemple de la centralitat de la cuina en les escoles reggianes, que intenta, des d'un lloc privilegiat, transmetre que el que passa a la cuina té el mateix valor que altres coses que passen a l'escola. També s'igualen els rols professionals dels qui hi treballen.

Un altre bon exemple de construcció escolar tenint en compte criteris pedagògics és l'escola Montessori de Herman Hertzberger, extensament descrita a Cabanellas i Eslava (coord.) (2005: 150-154). Aquesta escola, construïda a Delft (1960-1981), mostra la total vinculació entre els plantejaments pedagògics montessorians i la construcció de la mateixa escola. Hertzberger també va fer partícips els infants en la construcció i el creixement de l'escola, que es va configurar amb l'addició d'unitats complexes, cadascu-



Escola Montessori de Herman Hertzberger a Delft (Països Baixos)

na formada per diferents àmbits destinats a diferents funcions (accés, vestidor, aula, petita biblioteca i microtaller amb vitrina cap a l'espai comú expositor de les activitats de cada unitat pedagògica). Cada unitat es configura com un petit hàbitat amb identitat que mira cap a l'espai comú, que s'erigeix com a plaça o carrer. Com si es tractés d'una ciutat, els infants poden utilitzar l'espai d'acord amb diversos nivells d'intimitat i comunicació. L'espai d'àrees comunes, com si es tractés d'un espai urbà, es construeix per la presència i disposició de cada aula.

El concepte i l'organització interna d'aquesta escola permet el creixement progressiu del centre, afegint-hi unitats a mesura que s'amplien i creixen els requisits funcionals i el nombre d'infants. Des de la unitat es construeix la totalitat, establint entre totes dues parts una relació d'interdependència. L'espai públic de l'escola de Hertzberger serà el lloc de l'imprevist, l'aventura, el joc, i és on l'arquitecte situa dos elements interessants: el podi i el forat:

«El punt focal del vestíbul de l'escola és el podi de blocs de formigó, que s'utilitza tant per a reunions formals com informals. A primera vista, podria fer la impressió que el potencial d'aquest espai seria més gran si el podi fos traslladable i deixés, en cas de necessitat, l'espai lliure; de fet, aquest punt va

ser objecte de llargues discussions durant el procés de disseny. Però és la seva immobilitat, i el fet de trobar-se al mig, el que el dota de sentit i serveix d'excusa i estímul perquè l'espai sigui utilitzat de formes molt diverses. En cada situació la plataforma elevada evoca una imatge diferent: sigui per a seure-hi, per a posar-hi materials durant les classes de treballs manuals o els seus instruments de música. Si es dona el cas, els infants poden estendre-la en quatre direccions, desplegant ells mateixos els taulells que conté en el seu interior: el resultat és una cosa semblant a una illa en mig de la gran superfície brillant del terra.» Hertzberger (2001: 28-29).

En contraposició al podi, sorgeix la idea de forat o de depressió, un espai oposat al podi que permet, des de la seva abstracció, la construcció de diversos paisatges en cada nou joc:

«El terra del vestíbul de l'escola infantil té en el seu centre una petita depressió quadrada que es tanca mitjançant una sèrie de blocs solts de fusta. Aquests blocs, que tenen forma de petits tamborrets, poden, en treure's del forat, posar-se en cercle al seu voltant, dispersar-se per a servir de seient en qualsevol lloc del vestíbul o apilar-se per a formar



Escola Blue Blue Elefante a Minas (Uruguay)

una torre. En molts aspectes, aquest forat és l'antítesi del podi: si aquest simbolitza alguna cosa semblant a escalar un turó per a tenir més bones vistes, el pou ofereix la sensació de baixar a una vall, a un buit. Si la plataforma era una illa en el mar, el forat quadrat és un llac que els infants han convertit en piscina en haver-li afegit un trampolí.» Hertzberger (2001: 28-29).

L'espai exterior de l'escola de Hertzberger s'estructura en una sèrie de murs de baixa alçària que articulen les àrees de joc a manera de sorrals-jardins. Aquesta divisió que proposen els murs acull la possibilitat de jugar tant en petits grups com individualment, i l'espai de joc s'impregna, així, de les actituds i posicions espacioterritorials afectives que permeten la construcció de la identitat de l'individu i del grup, funcionant, com apunten Cabanellas i Eslava (2005: 153), «basant-se en la talla variable dels espais articulats, els quals permeten acomodar el patró de relacions dels que els utilitzen».

«L'espai que hi ha darrere de l'edifici de l'escola s'articula mitjançant una sèrie d'àmbits separats per murs de baixa alçària que es dediquen principalment a petits jardins o sorrals, a pesar que tenen usos molt amplis. La subdivisió de la zona de

joc estableix un marc ordenat per a qualsevol tipus d'activitats individuals i col·lectives. Aquests petits murs també es construeixen amb blocs de formigó, i els forats poden ser gerros de flors o taulells improvisats per a vendre gelats. Fins i tot s'hi poden clavar petites estaques i construir una carpa. En resum, és la seva escala manejable el que els dona la possibilitat de ser utilitzats de les maneres més variades i informals.» Hertzberger (2001: 28-29).

Un altre exemple de construcció escolar més actual atenent el projecte pedagògic és l'escola Blue Blue Elephant (Uruguai). Aquesta escola, construïda l'any 2011 per l'arquitecta Sylvia Mazzuchi, buscava convertir-se en un lloc que oferís una educació de llibertat, atenent la riquesa que aporten les diferents persones, el coneixement i el respecte per la natura. L'aprendre a fora era una part important per a aquest projecte educatiu, així que la seva ubicació, en un paratge natural a pocs quilòmetres de la ciutat de Minas, també va ser una provocació per al disseny arquitectònic. El desig de respectar el lloc va portar l'arquitecta a idear una construcció sustentada amb una consciència ecològica global.

L'escola Blue Blue Elephant, descrita extensament per Eulàlia Bosch (2015) en el llibre *Blue Blue Elefante. Las voces de una escuela*, fa pensar en una escola construïda



Escola Font del Rieral a Santa Eulàlia de Ronçana (Vallès Oriental)

des d'un intent profund de connexió amb la infància, amb les seves maneres de viure, de moure's, de mirar, d'aprofundir sobre el món...; trajectes, els que descriu Blue Blue Elephant, que no deixen de parlar dels jocs dels infants, de les maneres que troben de relacionar-se entre ells, amb l'espai, de les formes del seu aprenentatge que necessiten espais on sigui possible el moviment, l'acció sobre el lloc, espais on és possible estar-hi bé, que aportin ruptura i provocacions per al cos i per a la percepció. Algunes descripcions que fa Mazzuchi, recollides per Bosch (2015: 165-177), sobre el procés de projecció del projecte arquitectònic recorden també noves formes per a la pedagogia:

«Vaig tractar de posar corbes i de deixar l'espai el més lliure i flexible possible perquè els nens i les nenes poguessin moure-s'hi; vaig posar color a fora i vaig deixar el blanc a dins, perquè tinguessin moments diferents. També vaig intentar que les formes fossin el més abstractes possible, per a deixar lloc a la imaginació. Els estudiants estaran anys a l'escola i aniran travessant l'espai a diferents edats. Així que si l'espai és molt concret, amb el temps els avorirà; però si faig alguna cosa provocadora, poden anar sorgint coses diferents a mesura que van creixent.»

«La meva intenció era que cada infant pogués crear i recrear els seus espais i, d'aquesta manera, cada un fos responsable de la seva diversió i gaudi.»

«Aquest projecte va arrencar de fora cap a dins. Des d'un principi, jo volia que les persones haguessin de transitar per l'exterior per a anar d'un lloc a l'altre, cosa que em van criticar de seguida perquè si plovia, es mullarien. I jo em deia a mi mateixa: "Però nosaltres, els humans, si ens mullem, no ens encongirem!"»

«Vaig escoltar els suggeriments, i per als més petits vaig projectar un passadís fins al menjador i vaig acabar posant un gran paraigua entre els edificis. Al final, la idea em va agradar, perquè vaig pensar que si posava el paraigua, podia aconseguir que el menjador es pogués obrir de tots dos costats, de forma que es convertís, quan es volgués, en un teatre, fent del menjador l'escenari i de l'exterior, la zona del públic.»

També la construcció de l'escola bressol Font del Rieral, de Santa Eulàlia de Ronçana (Vallès Oriental), un projecte liderat per Gabi Barbeta,³⁷ ofereix un exemple interessant de recerca envers un espai escolar atent i sensible a les vivències de l'infant en l'entorn:

37 www.ecoarquitectura.eu

«La forma general de l'escola respon a criteris de proporció àuria i geometria sagrada basada en els angles solsticials, amb criteris recuperats dels antics mestres europeus de catedrals i temples, així com les masies catalanes. També s'han tingut molt en compte els camps electromagnètics de la Terra i els fluxos energètics de la capa terrestre.

«Cada aula té una proporció i uns colors específics que proporcionen vibracions que influeixen en l'estat d'ànim. Les formes de les aules promouen el treball en cercle tan usual a les guarderies. L'aula dels més petits està dissenyada amb la intenció d'acollir-los en un espai en forma de cor que integra formes fetals perquè se sentin recollits i protegits.

«L'estructura horitzontal de les aules s'ha fet mitjançant cúpules nubianes el·líptiques, mostrant interiorment el bloc de terra comprimit vist. Les filades s'han executat amb un regle telescòpic rotatori, mantenint el centre, però variant el radi en cada filada. Aquesta tècnica mil·lenària dona lloc a una superfície irregular i escalonada que proporciona un bon comportament acústic. L'acabat exterior s'ha fet amb trencadís ceràmic reciclat de diferents colors, tècnica coneguda per la nostra tradició arquitectònica de l'època modernista. Els colors de les aules s'han fet coincidir amb els de les cúpules.

«Una escola pensada per als infants i concebuda per a potenciar el seu creixement i sensibilitat, incorporant-hi formes orgàniques i tenint present que l'úter de la mare és el racó del qual provenen.

«En aquest edifici s'ha afinat amb precisió la forma per a crear al màxim d'harmonia i bones vibracions, possibilitant que l'amor humà perduri impregnat en els seus murs gràcies a la intenció present des de les primeres idees.

«Materials naturals sense químics perjudicials per a la salut dels ocupants i amb un baix impacte ambiental; aules hexagonals que promouen el treball en cercle, tan usuals a les llars d'infants; cúpules nubianes, murs de terra (BTC), murs de tàpia fets amb terra de l'excavació de la mateixa obra, trencadís amb material ceràmic reciclat i un llarg etcètera són alguns dels trets característics d'aquest projecte.

«Així, doncs, una escola que abraça amb cura els nens com a veritables diamants en brut, servint-se de la natura com a model immillorable i proporcionant un entorn saludable per als infants que escriuran el nostre futur.»³⁸

Les escoles de les quals parlem, com els exemples mostrats, són escoles on l'espai arquitectònic projectat pels mateixos arquitectes ja està associat a la idea d'oportunitat, d'obrir oportunitats possibles perquè l'infant pugui dibuixar camins experiencials que el portin a l'elaboració de coneixements i teories sempre vius, sempre a l'espera de ser contrastats, sempre a l'espera de més. Aquestes escoles recorden les idees de Dewey³⁹ a les escoles laboratoris enteses com grans tallers de recerca.

Aquesta concepció de l'espai també està molt associada a la idea de vïncle. Tal com apunta Hoyuelos a Cabanellas i Eslava (coord.) (2005: 166), «en aquest concepte [de vïncle], el subjecte selecciona (de les ofertes de l'ambient) els aspectes vàlids per a definir la pròpia identitat». Segons Hoyuelos, el concepte de vïncle lligat a l'espai entès com a ambient ens porta a nocions

d'organització i estructura que possibiliten entendre la coadaptabilitat entre l'individu i l'ambient que l'habita. Aquestes nocions d'organització i estructura són descrites per Maturana i Varela (1987) en la seva teoria dels sistemes, en la qual l'organització d'un sistema es defineix pel conjunt de relacions (històriques i dinàmiques) entre els components que formen la unitat del sistema, així com l'estructura d'un sistema es defineix, en canvi, com aquest conjunt particular de components i relacions actuals i concretes amb les quals l'organització del sistema es manifesta en un ambient espaciotemporal particular. L'organització és, en principi, el que constitueix l'invariable, és l'organització biològica, i l'estructura pot variar d'un sistema a un altre, en cada circumstància. Així, doncs, la investigació sobre la relació entre l'espai com a sistema i el mateix individu com a sistema és també la investigació sobre com els individus som tocats per l'espai i com des d'aquí creem també coneixement, no només dins nostre, sinó que vestim l'espai d'aquest coneixement. Aquesta idea de construcció de l'espai incorpora el concepte de camp hologràfic, descrit des de la física quàntica. Així, doncs, podem entendre que el coneixement contingut en un volum d'espai és, d'alguna manera, representant d'un tot. I que tots nosaltres tenim accés a un coneixement inconscient universal construït per l'espècie humana, des d'on cada un de nosaltres pren el que necessita en funció d'una ressonància personal que el fa escollir el que li ressona similar al que ja té.

Entesos d'aquesta manera, els espais educatius, projectats des d'aquest paradigma hologràfic, també estaran organitzats sobre la base de moltes informacions i coneixements que ja regulen el món; és a dir, l'espai en cap cas no és un volum cúbic neutre, sinó que hi fluctuen una sèrie determinada d'elements formats per matèria/energia que permetran la generació de nous vincles amb els qui l'habitin. Rinaldi, a Vecchi (2013: 163), apunta: «Organitzar l'espai significa organitzar una metàfora

38 Recollit per Auba Bio Arquitectura: www.auba.cat

39 DEWEY, J. (1918): *Las escuelas del mañana*. Madrid: Casa Editorial Hernando; DEWEY, J. (2010): *Experiencia y educación*. Madrid: Popular, i DEWEY, J. (1985): *Democràcia i escola*. Vic: Eumo, entre d'altres.

del coneixement, una imatge de com coneixem i aprenem. De fet, si el coneixement no progressa mitjançant la formalització i l'abstracció sinó, com sembla, gràcies a la capacitat de contextualitzar, de crear relacions, d'actuar i de reflexionar, els espais i el mobiliari, les llums i els sons han de facilitar les relacions, les accions, les reflexions, la posada en comú i la col·laboració. Així, tenim el concepte de disseny de l'ambient, que significa també dissenyar la vida, que suposa construir un context en el qual sigui possible seguir vivint.»

El concepte de camp hologràfic conté, doncs, la creença que l'energia que generen els pensaments conscients i els esdeveniments de vida de les persones també omple l'espai. És un aspecte associat a la idea d'invisibilitat dels components espacials també descrita per alguns arquitectes i artistes. A vegades es parla de les accions invisibles de les persones i dels seus rastres com a components de l'espai. Això vindria a dir que les escoles que es construeixen i projecten amb aquesta idea entenen que el que hi passa, i fins i tot el que hi ha passat (els físics quàntics també dirien el que hi projecta qui ho pensa), és present en l'espai; llavors, l'espai es nodreix d'una xarxa invisible d'elements matèria-energia que l'enriqueix infinitament. L'infant, doncs, immers en aquesta xarxa, té a l'abast unes possibilitats molt grans d'establir connexions lliures entre el seu interior i el que l'ambient educatiu li ofereix alhora que ell mateix també passa a ser coconstructor d'aquesta riquesa ambiental.

Aquest concepte ens porta a la noció d'àmbit. Quan parlem de l'escola com a àmbit ens referim al concepte d'encontre i d'habitar de Heidegger⁴⁰ i Merleau-Ponty.⁴¹ Aquests autors parteixen de la idea recollida per Hoyuelos (2006: 40) segons la qual existeix una interferència creadora entre l'home i la realitat que el provoca. Aquest encontre pressuposa entendre la imprevisibilitat de les relacions que han d'esdevenir, i implica entendre que l'àmbit es descriu, com assenyala

López Quintás (1987: 172), recollit per Hoyuelos (2006: 41), «quan entre els elements que integren constitutivament un ésser, o bé dos éssers ja constituïts, s'estableix un complex de relacions mòbils, no subjectes a un mòdul fix, sinó obertes a un horitzó de varietat dins de certs límits».

«Aquest encontre ambital es contraposa a les realitats objectives, delimitades, perfectament configurades, mesurables, una mica opaques, a penes dotades de poder d'iniciativa, sotmeses a modes d'espai-temps molt precaris [...]. Positivament, la realitat ambital va començar a caracteritzar-se com a estructural, dinàmica, oberta, capaç de respondre a l'apel·lació d'altres realitats i interferir-s'hi, donant lloc a realitats noves, de més envergadura, irreductibles, originàries.» López Quintás (1987: 184).

Aquest concepte d'àmbit és descrit per Hoyuelos (2006: 41) com a «constel·lació sistèmica espaciotemporal de la realitat formada per connexions que es codeterminen», i, com el mateix autor assenyala, «suposa un ordit estructural i organitzatiu entre diversos elements que ambitalitzen l'ésser humà. L'acullen en una xarxa de relacions que representa un camp de possibilitats creatives i d'expressió i de comunicacions múltiples», connectant, així, també, el concepte d'àmbit amb l'experiència estètica.

Així, doncs, aquesta arquitectura a què ens referim, que podem anomenar relacional o connectiva, apareix com a possibilitat interessant per a les escoles perquè és entesa com un àmbit estètic disponible per a les persones que l'habiten. Aquesta idea enllaça, com també apunta Hoyuelos (2006), amb l'estètica de Bateson⁴² quan afirma la necessitat de ser sensibles a l'estructura que connecta els esdeveniments. Si entenem que el projecte humà troba identitat i sentit mitjançant la relació respectuosa i complementària amb el món i amb la

natura, podríem entendre també que, d'aquesta manera, ens sentim acollits pel món. De fet, és una idea que recorda clarament el concepte d'acoblament estructural, ja descrit anteriorment, de Maturana i Varela (1987).

Bateson parla de l'estètica com una estructura invisible que connecta els esdeveniments; així, doncs, com ja assenyalava en el treball de recerca «El diàleg entre l'acció i la creació corporeïtzada», Bonàs (2007) apunta que l'experiència perceptiva d'habitar el paisatge supera la discriminació entre vista i tacte i fa pensar més aviat que l'estètica sensorial és una somaestètica vinculada a l'ésser, a fer i a pensar. Un lloc que no és un objecte ni una caixa és un espai que no es veu, ni es toca, ni se sent; és alguna cosa on s'està, és la mateixa experiència.

Així, doncs, l'espai deixa de ser espai per a definir-se des del que no es veu, des del que li dona identitat i sentit: l'acció dels seus habitants. És un concepte que recorda les *performances* dins del món de l'art, on l'obra deixa de ser un objecte físic de valor i passa a ser l'acció de les persones la que li dona forma. En aquest sentit, Collelldemont (2002) assenyalava que justament són les relacions entre les figures (formes) el que crea i dota de vida l'espai, tenint present que perquè aquestes relacions provoquin entorn és imprescindible que les formes es converteixin en actituds. És a dir, cal que les formes es concretin en una persona que viu i respira. Això implica que algú les pugui interpretar, que hi pugui reflexionar o donar-hi un sentit vivencial, la qual cosa equival a dir que les hem de fer nostres.

La recerca sobre l'espai escolar és, doncs, una recerca paral·lela i, alhora, inclou el concepte d'estètica, d'identitat, d'història, de narrativa. Els espais projectats des d'aquests paràmetres que estem definint són espais disponibles per a les persones, són espais on és possible narrar-se des de la individualitat, però també des de la col·lectivitat. Són espais disponibles per a ser transformats, ser viscuts des de l'acció, ser interrogats; això suposa, tanmateix, que cada

40 HEIDEGGER, M. (2015): *Construir, habitar, pensar*. Madrid: Oficina de Arte y Ediciones.

41 MERLEAU-PONTY, M. (1993): *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini.

42 BATESON, G. (2011): *Espíritu y naturaleza*. Madrid: Amorrortu; BATESON, G. (2010): *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.

escola necessita definir-se des d'un projecte estètic que vinculi l'espai amb els seus habitants.

Hoyuelos (2006: 78) apunta que per a Malaguzzi, el tema de l'espai ha d'integrar-se amb tota la relació que l'home manté amb el món en el camp social, cultural, antropològic i polític. Per aquest motiu, assenyala que «l'espai i els objectes desvetllen la cultura de les persones que l'habiten». L'espai-ambient és, per tant, una institució cultural que reflecteix els valors dominants que la societat vol transmetre. Hoyuelos (2006: 80) cita un fragment de Malaguzzi (1980) en el qual parla des del record de la seva escola, que ofereix una imatge de com l'espai és portador d'una determinada concepció de pedagogia:

«Era una didàctica confiada a la paraula que únicament baixava des de la càtedra, alta i llunyana, a les complicacions sobre la pissarra negra i la barra de bambú o de salze, instruments pobres (preindustrials) però d'eficax crida a la disciplina i a la subjecció.

«La decoració, quan n'hi havia, era la càtedra, la tarima, el banc de cinc o deu llocs, la pissarra i l'armari. Eren objectes universals que anaven bé des de la guarderia fins a la universitat, que asseguraven una absoluta continuïtat de funció i, sobretot, de complicitat amb uns edificis iguals i repetits, amb una visió homogènia i indiferenciada de les necessitats de l'edat, dels nivells psicològics i de la modalitat d'aprenentatge.

«Encara avui, la nostra pedagogia no té una cultura de l'entorn; no la té de l'escola ni de les aules, de la mateixa manera que no la té de la casa, de la ciutat, de la fàbrica, del despatx... Ho deixa tot (indiferent i rígid) a les grans màquines i a les danques muntanyes de les administracions, dels es-

taments ministerials i perifèrics, al lliure mercat, als arquitectes d'estat domesticats a l'estil vuitcentista quant a entendre que una pedagogia de l'art, de l'ordre, de l'autoritat i de la moralitat té els seus historiadors i models immutables amén dels seus més baixos i convenients costos. Es pensa només en criteris arquitectònics de decoració i d'utilització de l'escola primària (l'única veritable escola nacional), amb les seves aules compressives, els seus passadissos de control, els seus altíssims finestrals que s'allunyen de la Terra i s'acosten al cel i els seus bancs reductors de moviment. I amb la càtedra, el balcó i el cadafal al mateix temps que el crucifix i el retrat del president.»

La relació entre els infants i l'espai és una relació mèmica, com assenyala Vecchi (2013): «Acompanyats d'una gran sensibilitat per l'entorn, els infants es despleguen en l'espai i formen narracions sempre sorprenents, sempre infinitament eloqüents, sempre infinitament meravellades per un món que els convida a ser-hi. La vivència de l'infant en un espai que l'acull, que li obre múltiples possibilitats expressives i comunicatives, múltiples recerques, és una vivència global, holística i orgànica.» I és que l'infant (també l'adult) viu en un constant acoblament envers el món, com assenyala els ja citats Maturana i Varela, i justament aquest acoblament ens permet connectar amb el món. Hoyuelos, a Cabanellas i Eslava (coord.) (2005: 171), afirma, en aquest sentit, que ens hauríem de convèncer que la nostra vida, el nostre organisme, la nostra humanitat, la nostra cultura, els nostres sentiments, estan connectats sempre amb la natura, l'ambient i l'univers. Viure des d'aquesta idea de connectivitat ens aporta una visió molt més àmplia, qualitativa i quantitativa de les nostres possibilitats de pensament; ens amplia i ens projecta cap a un mapa existencial molt més ric, i, com assenyala el mateix Hoyuelos (2005: 171), «es tracen llaços entre espais geogràfics i temps històrics

diversos que ens projecten cap a un futur ple de relacions múltiples que hem de ser capa freds, insensibles, que han definit les institucions escolars durant anys,ent, ens amplia i ens projecta cap a un mapa existpreços de percebre perquè l'educació vagi de costat amb els moments actuals i serveixi per a actuar en el futur».

«Som dins d'un ecosistema, i és necessari que hi siguem convençuts, que el nostre viatge terrenal és un viatge que es fa juntament amb l'entorn, la natura, el cosmos; que el nostre organisme, la nostra moralitat, la nostra cultura, el nostre coneixement i els nostres sentiments es connecten amb l'entorn, amb l'univers, amb el món, amb el cosmos [...], les connexions o les interconnexions que hi ha en el món són molt més fortes del que nosaltres pensem.» Malaguzzi (1988), a Hoyuelos (2006: 42).

L'ESCOLA AMABLE. ESPAIS DISPENSADORS DE FELICITAT

Loris Malaguzzi parlava d'una escola amable. Una escola amable per a Malaguzzi (1992), citat per Hoyuelos (2006: 49), és la que «ofereix un treball constant, que és acollidora, capaç d'inventar, habitable, visible i documentada. Un lloc de reflexió, de crítica, d'investigació i d'aprenentatge. Un lloc que doni satisfacció personal, que convidi a la familiaritat, al diàleg i a la supressió de distàncies». Hoyuelos (2006: 52) afegeix que, per a Malaguzzi, «l'escola com a institució educativa és, davant de tot, un gran acte d'amor». Fer educació, per a Malaguzzi, és «sentir amb amor i passió la pròpia professió», amor que, com ell mateix diu, «significa la vitalitat i la capacitat d'innovar contínuament sense caure en la rutina que aixafa l'educació. Això fa de l'escola un desitjable àmbit estètic habitable».

El concepte d'escola amable també està molt lligat al concepte d'identitat i d'habitabilitat. Una escola amable també és una escola que es defineix des d'una identitat pròpia, una identitat que és coconstruïda per tots els qui l'habiten. Hoyuelos (2006: 72) especifica que Malaguzzi diu que l'escola té dret al seu propi ambient i a la seva pròpia identitat arquitectònica en la conceptualització i finalització d'espais, formes i funcions.

La recerca envers una escola on les persones que l'habiten se sentin bé ha portat alguns arquitectes i pedagogs a trobar llaços i vincles entre arquitectura i pedagogia. Diverses investigacions avalen les opcions espacials preses en les escoles municipals infantils de Reggio de l'Emília, i una publicació que es va fer arran d'una d'aquestes recerques proposa alguns conceptes clau per a formular els criteris generals per a la creació de l'espai-ambient de les escoles:

- Complexitat tova: entesa com una disponibilitat d'escolta i d'acollida que cada context ha de tenir. Dispo-

nibilitat compresa com a atenció a les diferències, al diàleg i a l'intercanvi. Un lloc on poden conuiu, flexiblement, diverses dimensions humanes. Un ambient híbrid en el qual les relacions que es construeixen li donen forma i identitat. Una espècie d'ecosistema on el subjecte conviu en la col·lectivitat però disposa d'espais privats, on pot sentir el seu ritme personal. Un ambient ric i complex perquè sintonitzi amb la complexitat i riquesa de les persones que l'habiten. Un lloc amable, serè i habitable.

- Relació: és important que l'arquitectura convidi a les relacions i interconnexions entre els subjectes i les coses, relacions que han de ser qualificades a través d'una estètica funcional i formal. Així, l'espai forma una espècie de xarxa, un teixit que permet rescatar valors educatius en la lectura interpretable de la mateixa arquitectura.
- Osmosi: entesa com una relació oberta amb la ciutat, un intercanvi i diàleg continu que pugui qualificar la mateixa habitabilitat de la ciutat. L'escola, en aquest sentit, ha de ser essència de la ciutat. Una escola permeable a un projecte cultural i urbanístic de la mateixa metròpoli. Una escola, per tant, oberta a l'exterior en activitats i horaris, amb funcions i estètiques heterogènies com les de la ciutat.
- Plurisensorialitat: entesa com a riquesa de l'experiència sensorial, descobriment i investigació a través del cos. Un ambient complex, construït per contrastos i superposicions sensorials. Un espai qualificat per la multiplicitat i forma dels espais, el conjunt de percepcions sensorials (llum, color, acústica, suggestions tàctils...). Un context concebut com un espai sensorial, amb valors sensitius diferents, de forma que cada un pugui sintonitzar-s'hi segons les característiques individuals. És impossible concebre solucions estàndard unívoques per a tothom.
- Epigènesi: els nens i les nenes, habitant l'espai, han de poder construir llocs (imaginari i reals) en l'espai on es troben. Llocs, per tant, transformables, dúctils, capaços de consentir formes diverses d'utilitzar-lo i personalitzar-lo. Un ambient, en certa manera, mutable i manipulable.
- Comunitat: una escola amable, basada en la participació, en la comunicació, en el treball comú entre infants, treballadors i famílies. Un espai transparent que convidi la ciutadania i les famílies al diàleg i a la participació democràtica.
- Constructivitat: l'escola es concep, d'aquesta manera, com un gran taller d'investigació, d'experimentació; un laboratori per a l'aprenentatge, individual i de grup. Una elaboració, com defineix Branzi (1998), d'una autèntica ecologia de l'artificialitat.
- Narració: un ambient que permeti documentar i deixar empremta dels processos de coneixement, narrar els processos didàctics per a generar una pell psíquica. Una segona pell on poder col·locar informacions, escrits, imatges, materials, objectes, colors; que revelen la presència dels infants fins i tot quan no hi són presents.
- Normalitat rica: com un conjunt de parts diverses en harmonia que generen una espècie de simfonia equilibrada. Un ambient que ha de ser serè, no violent, que es mogui en el to mitjà. Un entorn interessant, no monològic, sinó combinat de diferents elements, com un espectre multisensorial però no estressant.

Ceppi i Zini (1998: 10-35), recollit per Hoyuelos a Cabanellas i Eslava (coord.) (2005)

Tota aquesta recerca i interès envers l'espai-ambient de l'escola condueix a un determinat compromís educatiu: el dret dels infants a educar-se i créixer en entorns de qualitat, tenint a la vegada present que aquests entorns de qualitat proposaran també un determinat diàleg amb l'entorn, així com que connectaran en major o menor mesura amb els processos cognitius dels infants. Hi ha molts autors que descriuen l'atracció natural dels infants cap a l'estètica, cap a les qualitats estètiques de l'entorn. De fet, la recerca i exploració que l'infant fa és sempre, i en primer lloc, estètica, sensual i carnal. L'infant està immensament interessat a descobrir les qualitats del món, del seu entorn, i això només és possible en entorns sensibles a aquesta recerca. En aquest sentit, Vecchi (1998: 133), a Hoyuelos (2006: 72), assenyala que «els nens tenen dret a créixer en llocs cuidats, agradables; l'educació no pot eximir-se d'aquest deure. L'atenció a la dimensió estètica és un mètode pedagògic que dona òptims resultats, atès que la recerca pel bell també pertany als processos autònoms del pensament dels infants».

Parlem, així, d'una escola que acull l'infant i els seus processos, que empatitza de fet amb la seva forma de *ser-en-el-món*, que acull les seves accions i que s'hi deixa transformar, que és receptora però també procuradora de preguntes i que és una escoltadora silenciosa de respostes que poden ser múltiples, sorprenents i poc previsibles. Una escola així cal que es pensi des d'una polifonia que permeti crear una atmosfera que situï l'infant en un desig gran d'expandir-se, de fer-se present, d'actuar, de dir-se..., un infant que llavors se senti legitimat per a ser-hi i per a mostrar-se. L'infant que necessita constantment estar en estat d'alerta, protegir-se de l'exterior perquè aquest fora és viscut com a amenaça, és un infant que viu paralitzat. L'atmosfera que proposen les escoles amables es nodreix i, alhora, empatitza amb la vida emocional dels seus habitants, hi està en pau. Peter Zumthor (2006) apunta que l'atmosfera que es crea en un espai

parla a una sensibilitat emocional, és una percepció que funciona a una increïble velocitat i que els éssers humans la tenim per a sobreviure. És una lectura ràpida que ens permet decidir com estem a on estem. També Zumthor (2006: 22-62) planteja diferents aspectes a tenir en compte que ell considera clau per a generar una atmosfera:

- **El cos de l'arquitectura** com a presència material de les coses pròpies d'una obra d'arquitectura, de l'estructura, entenent que la reunió de coses i materials del món que, en unir-les, han creat un espai creen una sensació sensorial determinada. De fet, Zumthor afirma que parla del cos com una anatomia, en el sentit literal, entenent l'arquitectura com una massa corpòria, com una membrana, com a material, com a recobriment, roba, vellut, seda..., com a tot el que ens envolta. Com un cos que ens pot tocar.
- **La consonància dels materials** perquè combinacions infinites de materials que poden donar lloc a reaccions infinites. Per a Zumthor, els materials no tenen límits, ja que un mateix material té milers de possibilitats. Cal aconseguir, segons l'arquitecte, una vibració conjunta entre els materials, i això implica una determinada energia atmosfèrica que té a veure amb la presència, el pes i les distàncies entre els mateixos materials utilitzats.
- **El so de l'espai** perquè tot espai funciona com un gran instrument: barreja sons, els amplifica, els transmet a tot arreu... Zumthor creu que tot edifici emet un so, té sons que no són causats per la fricció i que s'escolten des del silenci i des del cos.
- **La temperatura de l'espai** perquè cada edifici té una temperatura. Una temperatura física però també una temperatura psíquica, que tempera.

- **Les coses al meu voltant** que, segons Zumthor, li ofereixen una idea de futur, com les que s'imagina que hi seran i encara no són a l'espai, que l'habitaran. Ell parla que li ofereixen un sentit de llar; són objectes que no tenen a veure amb l'arquitecte, sinó amb els habitants futurs.
- **Entre l'assossec i la seducció**, que té a veure amb el fet que ens movem dins de l'arquitectura. L'arquitectura és, segons Zumthor, un art espacial i també temporal, no s'experimenta amb un sol segon. Zumthor explica la importància que dona a induir la gent a moure's lliurement, al seu aire, en una atmosfera de seducció i no de conducció. Aconseguir-ho, diu, té a veure amb l'escenografia.
- **La tensió entre interior i exterior**, en el sentit que hi ha un dins i un fora i, per tant, la possibilitat de ser a dins o a fora. Això, per a Zumthor, implica trànsits, petits amagatalls, llindars, espais imperceptibles de transició entre l'interior i l'exterior, una sensació del lloc, un sentiment innomenable que propicia la concentració en sentir-nos envoltats de sobte, congregats i sostinguts per l'espai, siguem una o diverses persones. I llavors hi ha, en el lloc, segons l'arquitecte, un joc entre l'individual i el grupal, entre les esferes del públic i del privat. Hi ha certes coses que es mostren i d'altres que no.
- **Els graus d'intimitat**, que té a veure amb la proximitat i la distància. Seria l'escala en arquitectura clàssica, però Zumthor ho associa a alguna cosa més corporal, que té a veure amb la mida, la proporció, la massa de construcció en relació amb ell mateix. De com alguns edificis dialoguen amb una persona des de la porta alta i angosta que dona bona presència quan la gent hi passa, o la que intimida, o la que és

amorfa i avorrida. Diu que intenta que l'espai buit interior no sigui d'igual forma que l'exterior; per tant, que sigui sorprenent, que hi hagi masses ocultes que no es percebin des de l'exterior. L'entorn ens pot arribar a fer sentir més grans, o més lliures, o fer-nos sentir bé en un lloc de col·lectivitat.

- **La llum sobre les coses**, que el porta a pensar en els edificis com una massa d'ombres per a, després, posar-hi els materials i veure com reflecteix la llum a sobre; per a veure què s'hi amaga, que radia, que n'ergeix..., i triar els materials en funció d'això. També parla de la llum natural com a gran portadora de bellesa.

Un altre aspecte que és present en escoles definides per un espai-ambient acollidor i una atmosfera que legitima és l'alegria, el vincle entre l'aprenentatge i l'alegria. A l'entrada de l'escola Diana de Reggio de l'Emília⁴³ hi ha escrita aquesta frase «Res sense alegria», i és que una de les condicions per a l'aprenentatge, segons Malaguzzi, té a veure amb vincular l'experiència d'aprendre a l'alegria, el benestar, la felicitat. És una cosa descrita també des de la neurociència, entenent que les emocions tenen un pes molt gran en els processos d'aprenentatge. És senzill entendre que com més bé estiguem i ens sentim, tindrà la seva empremta en el que aprenem; de fet, és ben sabut que quan un infant no està bé en el pla emocional té unes grans dificultats per a aprendre i per a establir una relació amorosa i amb harmonia amb l'entorn.

Friedensreich Hundertwasser,⁴⁴ un arquitecte que també va dedicar la seva vida a la recerca d'una arquitectura respectuosa amb l'ésser humà i amb l'entorn, es definia com a creador d'espais dispensadors de felicitat. Hundertwasser concebia l'arquitectura com un trenca-ment amb els ordres establerts, com una ruptura, com un joc, com una transgressió. També Malaguzzi va entendre

l'educació així. Tots dos, pedagog i arquitecte, així com altres persones (a vegades anònimes), apostaven per entendre el que feien possiblement com una aportació per a augmentar la felicitat i l'alegria de viure, entenent que una persona alegre dialoga amb el món des d'una obra que li facilita descobrir noves possibilitats, entrar en ressonància amb les lleis del món i amb els altres i comprometre-s'hi no només personalment, sinó en un engranatge comunitari possiblement més ampli.

«L'harmonia natural es duu a terme en la diversitat i no en la uniformitat. La llei de la natura és la llei de l'art, la del joc aleatori de la creativitat espontània. Els detalls més espectaculars de la bellesa de la natura se'ns presenten en la seva total gratuïtat. Per a què serveixen els preciosos dibuixos sobre les ales de les papallones o sobre les plomes del paó? [...] La bellesa és sempre funcional. És la base de tots els "èxits" tecnològics de l'ecologia. La prova és la següent:estic convençut que les ales de les papallones, àmpliament desplegades al sol, són col·lectors d'energia que actuen a manera de panells fotovoltaics de l'energia solar, i fins i tot de forma més eficient, gràcies a la bellesa del disseny que tenen les papallones i que contrasta amb el rigor geomètric dels panells col·lectors industrials.» Hundertwasser a Pierre Restany (2011: 58).

Pallasmaa (2012: 15) diu que «l'arquitectura profunda» (tal com ell mateix defineix l'arquitectura interessada en l'experiència de les persones) no només embelleix els escenaris de l'hàbitat; diu: «Els grans edificis articulen la nostra pròpia experiència», i justament des d'aquest compromís de ser articuladores d'experiències es projecten algunes escoles. Hoyuelos, a Vecchi (2013: 16), qualifica les característiques d'una escola amable des de la seva vivència en les escoles infantils municipals de Reggio de l'Emília:

- Una escola amable és una arquitectura on les parets (l'anomenada primera pell) parlen (a través de la documentació estètica, la segona pell) de la cultura de les persones que l'habiten. Parlen sense imatges estereotipades i sí a través de fotografies significants i textos seleccionats, que narren les competències impensades dels éssers humans des del naixement.
- Una escola amable és un territori on els matisos dels paisatges lluminosos, cromàtics, sonors, polisensorials i tàctils conformen i componen l'aire d'una escola que respira harmonia, tranquil·litat, serenitat, agradabilitat i mons imaginaris que uneixen el real amb el possible.
- Una escola amable és un àmbit de materials no només comercials, d'objectes no estructurats, d'evocacions de *ready-mades* dadaistes, que els nens i les nenes disposen en combinacions complexes.
- Una escola amable és curiosa, viva, que vol aprendre sense tedi, que fugi d'aquesta «mort de l'ànima» de què parla Charles Baudelaire a *Les flors del mal* quan relata poèticament la tragèdia de la falta de curiositat. Hugo Assman (2004) aprofundeix sobre la curiositat que prové de la nostra animalitat neotènia, com a éssers biològicament disponibles a explorar, conèixer i buscar sentit i qualitat dels significats a través de la ludicitat humana, el procés creatiu i projectual del joc.

43 Escola emblemàtica de la pedagogia reggiana, que l'any 1991 va ser declarada per la prestigiosa revista *Newsweek* com la millor institució d'educació infantil a escala mundial.

44 Per a conèixer el pensament de Hundertwasser: RESTANY, P. (2011): *Hundertwasser. El pintor-rey con sus cinco pieles*. Madrid: Taschen.

- Una escola amable és un escenari en el qual els professionals observen, investiguen, prenen notes, documenten, reflexionen, interpreten intersubjectivament i construeixen biografies narratives creuades dels processos de viure i conèixer que s'esdevenen, recorren i circulen en la respiració de l'escola.
- Una escola amable és una talaia des d'on s'estimen, com diu Rilke a *Cartes a un jove poeta*, les preguntes mateixes, prolongant l'escolta, alentint les solucions, pensant una vegada i una altra les virtuts dels dubtes i les curiositats, qüestions no banals que donen legitimitat a la nostra mirada multiinterpretativa.
- Una escola amable és un context en el qual les mestres no criden i acompanyen, amb la seva mirada testimonial, silencis eloqüents i reptes contingents, els processos rigorosos i seriosos de l'aprenentatge dels infants des d'un apropament distant.
- Una escola amable és una xarxa de temps en què cada moment (sense jerarquies) és un instant educatiu únic: l'entrada, el bany, el menjar, la migdiada, les propostes...
- Una escola amable és un escenari on no hi ha moviments en files controlades ni on tampoc l'escola es transforma en una sucursal de la Renfe.
- Una escola amable és un recinte petit, acollidor, que abraça (en la quotidianitat) la bella circulació de les famílies dins l'escola, que la senten, així, com a pròpia. Pares, mares, avis i àvies que entren a les aules, veuen, visualitzen, dialoguen, hi romanen, se'n van i hi venen segons els seus ritmes i particulars *kairós*.
- Una escola amable és un terreny del plaer estètic, un lloc en el qual, com deia Freud, el plaer de pensar és com un orgasme. El plaer de pensar i sentir junts.
- Una escola amable és la que troba, en aquest plaer, la vitalitat i el sentit de l'esforç per a aprendre dels mars d'incerteses i dels arxipèlags de certeses. Certeses, com diu el premi Nobel Ilya Prigogine a *La fi de les certeses*, que no poden ser concloents per a mantenir encesa la flama de la curiositat.
- Una escola amable és una abraçada en què els errors i les equivocacions es viuen en la legitimitat amorosa del reconeixement de les diferències de l'altre.
- Una escola amable acull, com diu Luce Irigaray (2009), la subjectivitat de l'altre perquè la seva presència esdevingui. L'altre modifica el nostre poder ser.
- Una escola amable és un espai d'optimisme que practica la màxima de Hanna Arendt: el fet que l'home sigui capaç de l'acció significa que cal esperar-ne l'inesperat, que és capaç de fer el que és infinitament improbable.
- Una escola amable és la que entén la professió com a misteri, passió, aventura imprevisible, suspensió de la saviesa, meravellar-se de l'insòlit.
- Una escola amable és una atmosfera pensada i agradable per als infants, les famílies i els treballadors. Un lloc on tornar cada dia amb plaer, on la identitat dels drets de cada persona pugui trobar acollida, intercanvi i enriquiment mutu.
- Una escola amable és una festa especial on riure, divertir-se i poder transgredir el rutinari, el ja sabut i la força aplatant de la tradició repetitiva sense sentit.

Per tant, seria possible entendre que les decisions espacials quant a la construcció escolar, així com en la construcció de l'espai-ambient de les escoles, necessiten atendre aspectes vinculats a la possibilitat d'imaginar, de crear... espais de llibertat expressiva per a poder-se omplir del que aflora dels pensaments i les accions dels seus cohabitants. Parlem d'escoles que necessiten definir-se des d'entendre que l'aprenentatge i l'experiència envers el món només és possible des del diàleg encarnat amb l'entorn, des d'entendre que som éssers sensibles al que ens arriba, que ens emocionem constantment i que aquestes emocions ens colpegen de tal manera que ens impulsen o no a voler ser-hi, a continuar en la descoberta del món, de nosaltres i dels altres. Pallasmaa (2012: 19) assenyala que «l'obligació de l'ensenyament és cultivar i donar suport a les habilitats humanes d'imaginació i d'empatia; tot i això, els valors imperants en la cultura actual tendeixen a dissuadir la fantasia, a reprimir els sentits i a petrificar els límits entre el món i el jo», i això ens alerta que justament l'educació pot actuar en una direcció o altra.

Les escoles que empatitzen i es comprometen amb la vida dels infants busquen també noves formes per a elles mateixes, no només formes físiques (que també), sinó organitzatives i estructurals. Una escola amable és la metàfora d'un nou concepte d'escola que s'articula amb un rerefons psicopedagògic i antropològic del qual el seu espai arquitectònic i el seu espai-ambient haurien de parlar. Ens referim a escoles on forma i fons dialoguen de tal manera que ens presenten un projecte definit per la coherència, la riquesa de la complexitat i la capacitat de comprometre's en el que hi passa, en la recerca constant de fer de l'expressió humana el seu llenguatge.

Rinaldi (2011: 107) proposa diferents premisses de caràcter psicopedagògic i antropològic en la recerca d'una nova epistemologia de l'arquitectura escolar:

- L'espai es pot definir com un llenguatge que parla sobre la base de conceptes culturals precisos i arrels biològiques profundes. El llenguatge de l'espai és molt marcat i condicionant perquè és analògic. El seu codi, no sempre explícit i recognoscible, és percebut i interpretat pels individus ja des de ben petits.
- Com qualsevol altre llenguatge, és un element constitutiu de la formació del pensament.
- La «lectura» del llenguatge espacial és polisensorial i comprèn els receptors a distància (com ulls, orelles, nas) i els de contacte immediat amb l'ambient (com pell, membranes, músculs).
- Les qualitats relacionals entre el subjecte i el seu hàbitat són recíproques, perquè tots dos són actius i es modifiquen mútuament.
- La percepció de l'espai és, entre altres coses, subjectiva i holística (tàctil, visual, olfactiva i cinestèsica), es modifica en les diferents fases de la vida i està profundament connectada a la cultura de pertinença: no només parlem llengües diferents, sinó que vivim formes sensorials diferents. En l'espai comú, els homes i les dones produeixen una elaboració personal de si mateixos i creen un territori individual sobre el qual tenen molta rellevància les variables de gènere, edat i cultura.
- Els nens i les nenes demostren una innata i altíssima sensibilitat i facultat perceptiva, polisèmica i holística en relació amb l'espai. Els receptors immediats són altament actius, com ja no ho seran en altres fases de la vida, i s'hi presenta una capacitat molt elevada d'analitzar i distingir la realitat a través de receptors sensorials que no siguin només la vista i l'audició. Per

això, en la projecció s'han de considerar particularment les llums i els colors, així com els elements olfactius, sonors i tàctils, summament importants en la definició de la qualitat sensorial de l'espai.

- L'edat dels nens i la seva postura fa que tinguin molta importància les superfícies considerades de desplaçament o de fons: terres, sostres, parets..., que han de ser estudiats en una investigació sobre l'espai.
- És important esforçar-se per introduir més intel·ligència a l'espai i als objectes que s'hi col·loquen, sent conscients que els llocs on avui els nens construeixen la seva identitat i la seva història són múltiples, reals i virtuals.

Podríem arribar a pensar que en una escola amable hi ha un desig molt gran de bellesa, entenent que la bellesa ens aporta un projecte humà lligat a l'amor i a l'esperança. La recerca de la bellesa és una recerca associada a la veritat, és un anhel molt gran de saber entre tots què és què, és una recerca que ens manté fidels a un projecte comú de gentilesa i de bondat. L'idealisme, l'optimisme, la justícia i l'esperança són sempre emocions i experiències lligades al desig i la passió per la bellesa. D'aquí que la bellesa i la imaginació coexisteixin. Una civilització té esperança i futur només en la mesura en què desitja la bellesa i pot distingir entre el bell i el lleig. Fins el judici ètic neix del desig estètic. D'aquí que, com afirma el poeta Joseph Brodsky (1987),⁴⁵ es consideri l'estètica com la mare de l'ètica; el mateix Brodsky afirma que «l'ésser humà és una criatura estètica abans que ètica». La seva visió sobre el paper fundacional de la bellesa l'arriba a portar a afirmar que «l'objectiu de l'evolució, ho creguin o no, és la bellesa». Així, doncs, podríem arribar a entendre que a l'escola podem tenir un projecte comú en la mesura que també junts desitgem la bellesa, que ens

inscrivim en un projecte ètic de fer de la nostra relació amb el món una gran obra d'art col·lectiva.

Alvar Aalto (1957)⁴⁶ es va referir a la idea de paradís parlant d'aquesta arquitectura que lluita per un món ideal. Aalto assenyala que «volem crear un paradís terrenal per als homes, i aquest serà també el domicili d'eros i *philia*, les dues formes d'amor». Bellesa i amor es vinculen intensament. L'amor apareix com l'expressió humana que mou el món i que ha permès l'evolució de l'espècie humana. Tal com afirma Maturana (1999), l'amor és l'emoció que permet, en la convivència quotidiana, establir una relació directa amb el benestar i l'estètica. I només des d'aquí podem accedir a compartir un projecte social basat en la col·laboració i la compartició. I doncs, necessitem entendre el llenguatge de la sensibilitat per a apropar-nos a aquestes formes d'amor que ens inscriuen en un projecte de futur que ens reclama integritat, autonomia i responsabilitat en les nostres formes de viure.

LES DIMENSIONS ESTÈTIQUES EN L'APRENENTATGE. LA POÈTICA DE L'ESCOLA

Veà Vecchi, tallerista⁴⁷ durant trenta anys a l'escola Diana de Reggio de l'Emília, diu que entre les característiques més originals de la pedagogia de Reggio de l'Emília hi ha l'acceptació de l'estètica com una de les dimensions importants de la vida de la nostra espècie, i, en conseqüència, també de l'educació i l'aprenentatge. Ella parla de la dimensió estètica com un procés d'empatia que relaciona el jo amb les coses i les coses entre si. Vecchi assenyala (2013: 59) que «és com un fil prim o aspiració a la qualitat que ens fa escollir entre una paraula en comptes d'una altra, i passa el mateix respecte a un color o un matis, determinada peça de música, una fórmula matemàtica o el gust d'un menjar. És una actitud de cura, atenció i meravella; és l'oposat a la indiferència i al descuit, a la conformitat, a l'absència de participació i sensibilitat».

La relació entre l'home i l'estètica té una llarga tradició que en el terreny filosòfic s'ha ocupat de definir d'alguna manera la nostra relació amb el món. Com toquem les coses, com les mirem, com són les nostres relacions amb els altres... defineix una determinada actitud estètica amb l'entorn. John Dewey (1949) fou un dels inspiradors a l'hora de concebre l'estètica des de la seva dimensió dinàmica. És una nova concepció de l'estètica, ja que fins llavors el concepte d'estètica havia estat atribuït a la bellesa que definia les obres d'art, els objectes, les persones..., alhora que durant segles fou atribuïda a un corrent del pensament filosòfic molt elitista. Dewey fou l'impulsor d'associar l'estètica amb l'experiència, i és així com l'experiència estètica passa a ser definida també com a experiència de vida. L'experiència és sempre contínua, ja que la interacció de l'organisme i les condicions exteriors que l'envolten està vinculada

45 En una conferència amb el títol d'«Inusual semblante», que Joseph Brodsky va pronunciar a la cerimònia d'entrega del premi Nobel l'any 1987. Recollida a BRODSKY, J. (2015): *Del dolor y la razón*. Madrid: Siruela.

46 En una conferència pronunciada a la Societat de Mestres d'Obres del Sud de Suècia, a Malmö, amb el títol «El paradís dels arquitectes», recollit per Pallasmaa (2010: 179) a *Una arquitectura de la humildad*. Barcelona: Fundació Caja de Arquitectos.

47 El tallerista és una persona amb formació artística que treballa dinamitzant projectes, sovint al taller de l'escola. No té una formació educativa; tanmateix, i com assenyala Vecchi (2013: 57), «el seu desenvolupament professional i la seva feina amb els infants a les escoles compta amb un sòlid suport a través de les relacions amb les mestres i pedagogues». També Hoyuelos, a Vecchi (2013: 26-27), parla de la figura del tallerista i cita Malaguzzi (1972) quan parla del sentit del taller i del tallerista: «Cada escola té un taller amb un educador, especialitzat a no estar especialitzat: explicar el paper del taller [...] és llarg: només diré que amb el seu caràcter i les seves activitats, i amb les seves connexions, vol construir una espècie d'«aval» per tal que l'experiència educativa es mantingui fresca i imaginativa i rebi ajuda per a no deixar-se enganyar per les rutines, els costums i els excessos d'esquematzació.»

ja al mateix procés de vida. Ara bé, podríem entendre que tota experiència no necessàriament té a veure amb l'acció directa del cos; podríem incloure-hi també l'experiència des del pensament. Llavors, l'experiència de pensament té també la seva pròpia qualitat estètica, que es diferencia de les experiències que són reconegudes com estètiques per la seva matèria. L'estètic aquí apareix, doncs, com a bellesa del que resta invisible per a la vista. Una xarxa invisible que configura i defineix alhora la nostra manera d'habitar el món, els nostres vincles, les maneres que tenim d'accedir a les relacions... Bateson (1979) ens recorda Plotino, que, citat pel mateix Bateson (1979: 24), parla d'una «bellesa invisible i immutable que impregna totes les coses».

Parlem, doncs, d'una estètica que descriu una bellesa intangible però existent, una bellesa que pot arribar a entendre's com el grau de ritme (com a repetició en el temps) i l'harmonia (com a repetició en l'espai) que som capaços de percebre d'un fragment de la realitat. Ara bé, també hi ha autors que defensen la capacitat dels humans no només per percebre la bellesa, sinó de ser-ne creadors. Esquirol (2006) parla d'aquest concepte i l'associa a la idea de cosmocitat. Esquirol es refereix al cosmos com a ordre molt proper a l'harmonia. Ell diu que els humans som capaços de veure i experimentar harmonies i cosmocitats, però no només com a simples espectadors passius, sinó que estem implicats en la constitució mateixa de l'harmonia. Esquirol (2006: 136) assenyala que «no només som capaços d'atendre (admirar, agrair i respectar) allò que se'ns presenta com a còsmic, sinó que tenim la capacitat d'ordenar, de produir cosmocitat», entenent, així, que podem considerar l'ésser humà com un ésser cosmopoètic capaç de modificar substancialment el seu entorn.

Aquesta recerca de bellesa inherent a la nostra espècie constitueix una necessitat primària; es tracta d'una aspiració a la bellesa que, com diu Vecchi a Hoyuelos

(2006: 18), «la trobem en tots els pobles i en totes les cultures actuals i passades. L'atenció estètica entesa i viscuda com el filtre d'interpretació del món, com a actitud ètica, una forma de pensament que requereix atenció, gràcia i ironia, un enfocament mental que supera la simple aparença de les coses i que en mostra aspectes i qualitats inesperades i impensades».

Aquestes qualitats inesperades i impensades de què parla Vecchi connecten clarament amb la fascinació natural que els infants tenen envers el món, en veure el món com a sorpresa, en meravellar-se del que és quotidià; en aquest sentit, Zumthor assenyala (2006: 33) que «les coses més belles constitueixen una sorpresa», i és que el mateix Malaguzzi també es declarava amant de la bellesa de l'insòlit, apostant, així, per una estètica que ens captiva cognitivament. L'estètica de la qual parla Malaguzzi és l'estètica de l'eterna novetat o de veure el mateix amb les ulleres de l'insòlit. Parlem, doncs, d'una estètica que provoca, que és suggerent i que, per tant, situa l'infant en un context de possibles, de tries i eleccions. Hoyuelos cita Maturana (1997: 57-59) quan parla de la seducció estètica com el marc de referència que estableix una mirada poètica per aconseguir aquest benestar natural necessari per a escollir i decidir. Per tant, des d'aquest punt de vista, hi ha una dimensió estètica en el procés de conèixer. No obstant això, per a Malaguzzi hi ha una estètica del coneixement abans que un coneixement estètic perquè conèixer significa escollir entre incerteses i cada decisió és una elecció. És a dir, podríem entendre que el diàleg que s'estableix entre l'organisme i el medi, entre l'infant i el seu entorn, es defineix des d'unes determinades qualitats anteriors al coneixement mateix, unes qualitats que obren portes a l'exploració, a la interrogació, i que defineixen una manera determinada de contactar amb el món, com diu Cabanellas (2007) quan parla de l'estètica com una capacitat de la persona d'entrar en ressonància amb el món.

Podríem pensar, d'aquesta manera, que un entorn-escola que pugui aportar aquestes dimensions estètiques en l'aprenentatge dels infants serà també procurador d'una determinada mirada i compromís dels infants envers les coses que fan. Vecchi (2013) està convençuda que la percepció sensorial, el plaer i la capacitat de seduir, el que Malaguzzi anomenava vibració estètica, poden conduir a l'empatia i a una relació sensible amb les coses que crea connexions. Això recorda Bateson (1979: 9), que defineix el sentit estètic com «ser sensible a l'estructura que connecta» i afegeix que «l'estructura que connecta és un metamodel, és un model de models»; com ell mateix diu, «una dansa de parts interactives». Vecchi (2013: 46), en aquest sentit, afegeix que «si l'estètica fomenta la sensibilitat i la capacitat de connectar coses molt allunyades entre si, i si l'aprenentatge té lloc a través de noves connexions entre elements molt diversos, l'estètica pot considerar-se com una important activadora de l'aprenentatge». De fet, a Reggio de l'Emília cada disciplina, o més aviat, com diuen, cada llenguatge, està configurat per racionalitat, imaginació, emoció i estètica. Vecchi (2013) assenyala que diversos pensadors i filòsofs, quan han parlat d'estètica, l'han situat en la zona fronterera de tensió i proximitat que hi ha entre el racional i l'imaginatiu, entre el cognitiu i l'expressiu. Aquesta tensió i aquesta proximitat, assenyala la mateixa autora, tendeixen a aportar un grau més elevat d'integritat al pensament.

De fet, Vecchi (2013: 59), referint-se a la dimensió estètica en l'educació, apunta que cal dedicar-li un pensament profund, així com que està convençuda que la seva presència, juntament amb la consciència, elevaria tant la qualitat de les relacions amb el món com la dels processos d'aprenentatge a les escoles i a l'educació. Això implica pensar que elements com la poètica i la imaginació haurien de poder formar part del dia a dia a les escoles. Pallasmaa (2014) assegura que donem poca

importància encara a la imaginació, que ell veu com el fonament de la condició humana mateixa i no només com la capacitat que ens permet fantasiejar. El mateix autor assegura que gràcies a la nostra imaginació som capaços de captar la condició múltiple del món i el continu de l'experiència a través del temps i de la vida.

«Sense imaginació no disposem de la capacitat d'empatia i de compassió, no podríem pressentir el futur. Tampoc no podríem fer judicis ètics ni prendre decisions. [...] La nostra imatge polièdrica del món és producte de la nostra imaginació.»
Pallasmaa (2014: 7).

Això ens porta a pensar el món no només com un «text» que cal comprendre de manera lineal, sinó a entendre que fins i tot el llenguatge (que té un clar domini en la consciència i la comunicació humana) es basa en representacions neuronals, imatges i metàfores corpòries. D'aquesta manera, és com algunes experiències educatives altament compromeses a vincular l'estètica i l'aprenentatge, com les escoles municipals infantils de Reggio de l'Emília, ja extensament esmentades, atorguen un paper fonamental a la metàfora, la paradoxa... com a formes de pensament en l'infant, però també com fan dels seus espais autèntics espais poètics per a ser viscuts des de la corporeïtat, cosa que implica entendre que en l'infant, la relació poètica amb el món passa a ser, com afirma Pallasmaa (2014: 8), «un acte mental màgic, un desplaçament i una transferència de la consciència que es fa corpòria i forma part del nostre món vital i de nosaltres mateixos. Es tracta d'un fenomen d'alquímia mental que assigna un valor monumental al que no té valor».

Parlar de poètica a l'escola no significa necessàriament parlar de cap gènere determinat, sinó d'una manera de veure el món, una forma especial de relació amb

la realitat. Això implica una certa manera de concebre i projectar l'escola i el seu projecte pedagògic. Si entenem que l'infant estructura la seva relació amb el món des del seu cos, llavors podem entendre que la seva relació amb el món pot nodrir-se d'una qualitat poètica que la defineix entenent que aquesta poètica es refereix, com apunta Pallasmaa (2014), a una experiència sensorial evocativa, afectiva i significativa, que és associativa i dinàmica, que està formada per diferents capes i que es troba en constant interacció entre la memòria i el desig. És una forma de sensibilitat que descriu el nostre món viscut. Així com l'estètica parla des d'un sistema de valors (l'estètica de l'escola descriu els valors que se'n desprenen), la poètica és un projecte de valors de caràcter més subjectiu que necessita creativitat i rigor. Entenent que la manera segons la qual cada infant «experimenta» l'escola també pot concebre's com una poètica que, com deia el mateix Aristòtil, citat per Vecchi (2013: 65), no diu el que ja ha passat, sinó el que pot arribar a esdevenir. Com una forma de comunicació humanament més sensible que s'expressa des de la recerca, des de la forma d'investigar, des del lloc de l'experiència.

TACTILITAT, MATÈRIA I TEMPS. UNA ESCOLA QUE ES TOCA I ENS TOCA

«També es refereix a nosaltres, que no només vivim en l'espai, sinó que també el vivim, atès que encara juguem. També nosaltres desobeïm a vegades, com els infants sempre, les instruccions que ens donen, que ens obliguen a distingir entre el nostre cos i l'entorn on s'ubica i que genera. És cert que alguns adults han deixat de jugar definitivament. També n'hi ha que no han embogit mai, que no s'han sentit posseïts mai, que no han ballat, que no s'han deixat alienar per res ni per ningú. N'hi ha que no tenen mai son i que no somien. Tots tindrien raons per a descobrir-se a si mateixos com allò que són: el cadàver d'un infant. Cap no sap el que descobreixen els infants i redescobrim de tant en tant els qui ens creiem adults: que vivim travessant paisatges secrets, que res no està lluny i que el cos i les coses es passen el temps tocant-se, sense voler-ho i sense saber-ho.»

Manuel Delgado, a Cabanellas i Eslava (2005: 17)

«El desig d'una arquitectura tàctil s'està manifestant clarament com a resposta a l'oculocentralitat. La sensibilitat tàctil permet assaborir la plasticitat, la materialitat, l'experiència del tacte i de la intimitat. Sovint ens fa la sensació de proximitat i afecte en lloc de distància i control. Mentre que les imatges de l'arquitectura poden consumir-se amb molta velocitat, l'arquitectura tàctil s'aprecia i comprèn gradualment, detall a detall.»

Pallasmaa (2010: 104)

Hi ha una relació entre temps i espai (i arquitectura) interessant d'explorar. Alguns arquitectes, com, per exemple, Pallasmaa (2010), reconeixen una doble tasca en arquitectura, una tasca que, d'una banda, es tradueix en el fet de proporcionar-nos un habitatge en l'espai, i de l'altra, es basa a mitjançar la nostra relació amb la dimensió temporal, que, com ell mateix afirma, és terriblement efímera, misteriosa i passatgera. Aquesta segona tasca és menys coneguda, menys presa en consideració. En la projecció d'un espai, moltes vegades impera el domini absolut de la visita, fet que ha portat, en el cas de l'arquitectura, a un espai caracteritzat, com assenyala Pallasmaa (2010: 137), «per la finor, la puresa geomètrica, l'abstracció immaterial i la blancor intemporal».

Tanmateix, hi ha una altra visió que descriu una nova relació entre nosaltres i l'espai que busca noves formes d'habitar tant en l'espai com en el temps. Entenent que una dimensió i l'altra estan mancades de significat propi i necessiten, tanmateix, establir una relació entre elles. Pallasmaa (2010) apunta que l'arquitectura ha d'estructurar i articular aquestes dues dimensions físiques naturals (espai i temps) perquè es corresponguin amb la nostra mesura humana, que els atorgarà, a més a més, un valor cultural i humà, apostant, així, per una arquitectura a vegades dita humanista.

Si pensem en les escoles, en la seva construcció i en la projecció dels seus espais, és difícil trobar experiències que hagin tingut una reflexió envers aquesta dimensió temporal, essent, tanmateix, un espai definit des d'una historicitat alta, així com inscrit en un temps de present continu regalat de molta esperan *ens obliga a pensar sobre la terra i el foc* superfícies posseeixen un llenguatge propi. Pallasmaa (2010) recull en el seu llibre. Referint-se a aquesta dimensió temporal de l'espai existencial, Pallasmaa (2010: 151) escriu:

«Les construccions humanes també tenen el deure de preservar el passat i donar-nos la possibilitat d'experimentar i veure el continu de la cultura i la tradició. No existim només en una realitat material i espacial, també habitem realitats culturals, mentals i temporals. L'arquitectura és essencialment una forma d'art de la reconciliació i la mediació, i, a més a més de situar-nos en l'espai i el lloc, els paisatges i els edificis articulen les nostres experiències de la durada i del temps entre els pols del passat i del futur.»

El text de Pallasmaa fa pensar en com les escoles es configuren com a espai existencial per als qui l'habiten, en com poden arribar a ser llocs que alenteixin i enfoquin les experiències humanes en lloc d'accelerar-les o difuminar-les, un lloc que salvaguardi els records i protegeixi l'autenticitat i la independència de l'experiència humana, un lloc d'emancipació que ens ha de permetre comprendre i recordar qui som.

Així, doncs, aquesta nova arquitectura, liderada en part per Alvar Aalto i que ens aporta reflexions interessants quant a l'arquitectura escolar i la configuració dels espais d'una escola, parteix del fet que els materials i les superfícies tenen un llenguatge propi. Pallasmaa (2010: 141), seguidor del mateix Alvar Aalto, recull en el seu llibre *Una arquitectura de la humilitat*:

«La pedra ens parla dels seus remots orígens geològics, de la seva resistència i permanència intrínseques. El maó ens obliga a pensar sobre la terra i el foc, la gravetat i les immemorables tradicions de la construcció. El bronze evoca la calor extrema necessària per a la seva producció, així com les antigues tasques de fosa i el pas del temps mesurat en la seva patina. La fusta ens parla de les seves dues experiències i escales temporals: la seva primera



Obres de Gordon Matta Clark

Obres de Anselm Kiefer

vida com a arbre en creixement i la seva segona vida com a artefacte humà treballat per la mà curiosa del fuster o l'ebenista. Tots aquests materials i superfícies ens mostren amb plaer l'estratificació temporal per oposició als materials industrials d'avui, que acostumen a ser plans, privats d'edat i de veu.»

El text de Pallasmaa fa pensar en les ja esmentades escoles Waldorf, on hi ha una especial cura en quins materials es posen a l'abast dels infants. S'opta, per exemple, per materials naturals elaborats des del treball artesà de l'home i es rebutja, així, materials fruit de la producció industrial.

En contrapartida, o fins i tot com a resposta a la pèrdua de materialitat i d'experiència temporal dels nostres llocs, l'art i l'arquitectura han elaborat una espècie de sensibilitat envers la matèria que s'ha traduït en escenes i canals d'expressió artística dels quals segurament també les escoles podrien nodrir-se. Així, doncs, aquesta espècie de revolta sensorial, crítica també amb l'excés tecnològic del món, ha trobat en l'art (com és freqüent) una forma de diàleg i de reflexió. Materialitat, erosió i destrucció han estat, per exemple, temes predilectes de l'art contemporani des de l'art pobre⁴⁸ i Gordon Matta-Clark⁴⁹ fins a Anselm Kiefer,⁵⁰ també de les pel·lícules

d'Andrei Tarkovski,⁵¹ així com d'innombrables obres basades en imatges de matèria. Les instal·lacions de Jannis Kounellis⁵² donen veu a somnis i records d'acer oxidat, carbó i arpillera, mentre que els imponents volums de ferro forjat i laminat per Richard Serra⁵³ i Eduardo Chillida⁵⁴ desperten experiències corporals de pes i gravetat. Aquestes obres, segons Pallasmaa (2010: 142), «es dirigeixen directament al nostre sistema ossi i muscular; a través d'elles els músculs de l'escultor es comuniquen amb l'espectador». També hi ha els treballs amb cera d'abelles, pol·len i llet de Wolfgang Leib⁵⁵ que evocuen imatges d'espiritualitat i interessos rituals i ecològics, així com Andy Goldsworthy⁵⁶ i Nils Udo⁵⁷ fusionen la natura i l'art mitjançant l'ús de materials, elements i contextos naturals en les seves obres que poden descriure's com a art biofílic.

És evident que l'art i l'arquitectura contemporània reconeixen de nou la sensualitat i l'erotisme de la matèria. Potser també a l'educació li cal explorar més aquesta sensualitat i erotisme propi de l'experiència humana de viure en entorns acollidors. En aquest sentit, Zini, arquitecte que ha treballat en la projecció de diferents escoles de Reggio de l'Emília, citat per Vecchi (2013: 165), assenyala que «donem a l'ambient una dimensió multisensorial, que suposa treballar per a identificar els materials, les llums, els colors (les anomenades parts toves), amb la



Obres de Jannis Kounellis



Obres de Eduardo Chillida



Obres de Richard Serra



Obres de Andy Goldsworthy



Obres de Nils Udo



Obres de Wolfgang Leib

idea de proporcionar no només comoditat i funcionalitat i un manteniment fàcil, sinó també una riquesa sensorial que empatitzi amb els processos cognitius dels nens». Alhora, Tullio, també arquitecte de Reggio de l'Emília, citat per Vecchi (2013: 168), escriu: «Quan dissenyem un edifici, tractem sempre de fer-nos una idea de com se sentiria una persona qualsevol en l'espai que proposem. Pensem en com poden moure's les persones en aquest espai, amb quins ritmes i quines formes d'estar podran habitar els nous espais inexplorats.»

Justament des de l'anhel de construir llocs acollidors, el ja esmentat Alvar Aalto va ser potser un dels capdavanters, a mitjan dècada dels anys trenta, a aproximar-se a aquest compromís de fer de l'arquitectura una experiència multisensorial per als homes buscant les imatges de la matèria en la projecció dels seus edificis. Aalto assenyala que la matèria és justament el nexa, i el seu propòsit és provocar la unió. També afirma que la paraula, parlada o escrita, és el que produeix un efecte immediat més gran en l'home i la matèria; en canvi, com ell mateix assenyala, «parla» més lentament. L'arquitectura d'Aalto no ve dictada per una idea conceptual dominant que en decideix fins a l'últim detall, sinó al contrari, és una arquitectura que creix mitjançant escenes, episodis i l'elaboració dels detalls arquitectònics, que es construeixen com una peça de música simfònica, una obra de teatre o una novel·la, que consten de diverses parts desenvolupades segons diferents moviments o actes emotius. Com assenyala Pallasmaa (2010: 143), «en lloc d'un concepte intel·lectual invasiu, el conjunt conserva la seva integritat gràcies a l'atmosfera emocional, una clau arquitectònica».

Aquesta manera de construir espais des de la recerca matèrica ens porta a un altre concepte interessant vinculat a la imaginació. Bachelard (1975) estableix una distinció important entre imaginació formal i imaginació material. En la seva opinió, les imatges que sorgeixen

de la matèria projecten experiències, records, associacions i emocions més profundes i penetrants que les evocades per la forma. Fins no fa gaire, la modernitat en general s'ha ocupat, sobretot, de la forma, no tant dels suggeriments mentals i emocionals de la matèria. En el seu llibre *El agua y los sueños* (2005), Bachelard parla fins i tot de fixar en el regne de la imaginació una llei dels quatre elements que classifiqui les diverses imaginacions a materials segons es vinculin al foc, l'aire, l'aigua o la terra. Bachelard, en aquest sentit, fa una aportació interessant que ens connecta a tota una tradició de la cultura i pensament oriental que descriu la connexió de l'home sobre la base d'aquests quatre elements. Aquesta connexió ens aporta una consciència d'unitat corporal important per a la pròpia integritat, una experiència molt potent de connexió amb el món des de les seves lleis físiques, intensitats, forces, qualitats... En aquest sentit, Pallasmaa (2010: 146) assenyala «quan ens trobem en espais, llocs i edificis, les experiències que tenim són multisensorials. [...] Ens hi enfrontem amb tots els sentits a la vegada i ho vivim com una part més del nostre món existencial». Aquesta arquitectura sensorial, doncs, ens aporta integració sensorial, una experiència perceptiva que Bachelard (2012: 17) anomena polifonia de sentits i que Merleau-Ponty (1977: 91) descriu com una percepció que va més enllà d'una suma de dades visuals, tàctils, auditives...; diu: «Jo percebo d'una manera indivisòria amb tot el meu ésser, m'apodero d'una estructura única de l'objecte, d'una única manera d'existir que parla a la vegada a tots els sentits.»

Així, doncs, parlem d'una arquitectura i una concepció de l'espai que busca la possibilitat d'una experiència perceptiva global; no només des dels sentits, sinó també a través de la nostra consciència, i que té la capacitat de transmetre sensacions de desig, benestar i afecte. Entendre que així podrien ser

-
- 48 El terme art pobre (en italià, *arte povera*) fou creat el 1967 pel crític d'art i curador Germano Celant i s'empra per a referir-se a un moviment d'artistes plàstics, generalment provinents de Roma i del nord d'Itàlia, de la segona meitat dels anys seixanta i setanta del segle xx. Les obres de l'art pobre solen ser instal·lacions espacials fetes amb materials «pobres», és a dir, habituals i quotidians (terra, vidres trencats, fusta, fils...) i també residus sense valor. Es caracteritzen també per la voluntat d'ocupar l'espai i d'exigir la interacció i participació amb el públic. Miren de provocar la reflexió entre l'objecte i la seva forma mitjançant la seva manipulació, no només l'observació. Alguns artistes destacats d'aquest estil són Giovanni Anselmo, Joseph Beuys, Rossella Costantino, Mario Merz, Jannis Kounellis, Anna Oppermann, Giulio Paolini, Giuseppe Penone, Michelangelo Pistoletto i Gilberto Zorio.
-
- 49 Gordon Matta-Clark (Nova York, 1934-1978) va explorar diferents maneres d'intervenció artística, barrejant indistintament la *performance*, la crítica de l'arquitectura i l'urbanisme, l'art conceptual i diverses propostes d'avantguarda. Li són coneguts els seus treballs *site-specific* de la dècada dels setanta, així com els seus *building cuts* o talls d'edificis, una sèrie d'intervencions en immobles abandonats dels quals removia gairebé quirúrgicament diverses seccions de sòls, sostres i muralles, de manera estratègica, per tal de reconfigurar el significat mateix de l'edifici i el seu valor simbòlic i cultural. Com que no queda cap dels seus edificis intervinguts, les filmacions i fotografies que els documenten han esdevingut la seva obra de referència.
-
- 50 Anselm Kiefer (Donaueschingen, 1945) s'adscriu al neoexpressionisme, un dels corrents de l'art postmodern sorgit els anys vuitanta. El seu treball plàstic i escultòric es basa en la religió, la simbologia, la mitologia i la història, centrant-se sempre en el destí global de l'art i de la cultura, així com en l'espiritualitat i la ment humana. En la seva obra es perfila la influència de Joseph Beuys, així com de Heidegger i Foucault.
-
- 51 A Andrei Tarkovski (1932-1986) se'l coneix com el poeta del cinema. Les seves obres, belles a cada fotograma i alhora plenes de complexitat i controvèrsia, mostren el seu interès envers l'estudi de l'home i la seva cerca de sentit de la vida mateixa, la decadència de l'espiritualitat en la societat moderna i la incapacitat de la humanitat per respondre davant de les demandes de la tecnologia, que domina cada cop més aspectes de la vida humana. Va explorar noves formes de narrativa cinematogràfica i va desenvolupar una interessant teoria cinematogràfica en què destaca la capacitat del cinema per a fixar el temps, a partir de la qual el cineasta ha d'esculpir blocs per a deixar al descobert la imatge.
-
- 52 Jannis Kounellis (El Pireu, Grècia, 1936 - Roma, 2017), pintor i escultor vinculat a l'art pobre, el 1963 va començar a utilitzar objectes en les seves pintures, entre els quals animals vius, foc, terra, tela de sac o or. Va canviar el marc dels seus quadres per marcs de llits, portes i finestres, i va utilitzar d'art com a marc de la seva obra. Gradualment, va anar introduint nous materials en les seves ja instal·lacions (fum, carbó, carn...) i l'entorn de la galeria d'art va ser reemplaçat per llocs històrics (principalment industrials).
-
- 53 Richard Serra (San Francisco, 1939) és conegut per les seves grans peces d'acer patinable. Representant del *land art*, les seves grans escultures modifiquen l'entorn i canvien el paisatge, atorgant a llocs i espais una nova identitat cultural. Busca una mirada envers l'art lluny de l'activitat museística, reflex sovint de les empremtes humanes sobre la natura. Les seves obres conviden a ser tocades i provoquen noves formes de caminar i cartografiar l'espai.
-
- 54 Eduardo Chillida (Sant Sebastià, 1924-2002). Les seves instal·lacions de grans dimensions en espais urbans o a la natura que contraposen massa i espai fruit del treball dels seus darrers anys aporten reflexions interessants pel que fa a la utilització dels materials, la llum, els límits, l'espai... que poden acostar-se també a l'arquitectura. Per a més informació, vegeu CHILLIDA, E. (2016): *Escritos*. Madrid: La Fábrica; CHILLIDA, E. (2003): *Elogio del horizonte: conversaciones con Eduardo Chillida*. Madrid: Destino.

les escoles és entendre que el control extern visual, que predomina en els espais escolars tal com estan pensats, és substituït per una sensació d'interioritat i intimitat tàctil provocada per la materialitat de l'espai, així com per una relació amb el temps en la qual és possible la durada natural dels esdeveniments i el continu, tal com assenyala Pallasmaa (2010: 144): «Mentre que l'arquitectura visual geomètrica tracta d'aturar el pas del temps, l'arquitectura tàctil i multisensorial de la matèria permet que l'experiència del temps sigui reconfortant, curativa i plaent.» El mateix autor descriu que aquesta arquitectura de la materialitat intenta acomodar més que impressionar, intenta evocar les sensacions íntimes de la domesticitat i el confort, fet que ens recorda la recerca d'una escola amable tan anhelada per Malaguzzi.

També és una arquitectura que s'interessa per les coses que no són evidents, el que la mirada «enfocada»⁵⁸ no pot veure. En aquest sentit, Pallasmaa (2010) parla de la necessitat de la mirada perifèrica com a possibilitat d'anticipar els esdeveniments que ens suggereix una cantonada, la part de darrere d'una paret, una superfície que s'oculta, entenent que la pobresa de la nostra visió perifèrica ens porta a la llunyania i al poc compromís emocional que sentim amb construccions més contemporànies respecte a espais històrics i naturals, que ens aporten un compromís emocional molt més potent. En aquest sentit, la percepció perifèrica transforma les imatges retinals en una experiència espacial i corporal que convida a la participació. Així, doncs, el que encara no veiem és interessant, i, en aquest sentit, les escoles es poden nodrir d'experiències i reflexions interessants. Sovint, a les escoles tot es veu; són poc tènues en el sentit que no hi ha espai per a imaginar, per a les formes suggerides des de les ombres, pel que s'insinua sense dir-se. En el llibre *Elogi de l'ombra* (2006), Junichiro Tanizaki parla de com els avantpassats, obligats a viure en estances fosques, van descobrir la bellesa de les ombres

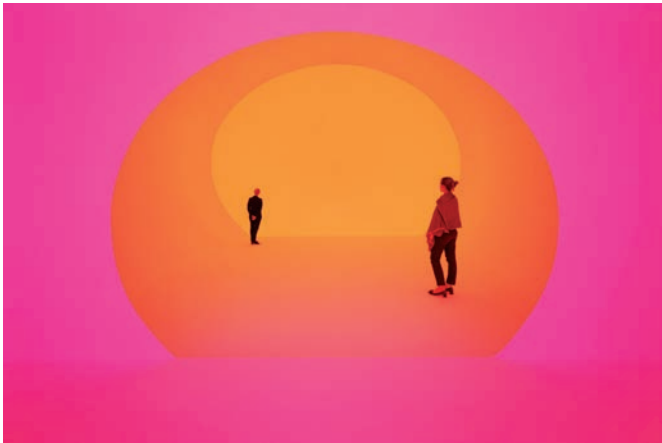
i, amb el temps, van començar a fer servir aquestes ombres amb un objectiu estètic.

«Quan veiem la foscor que s'amaga darrere una biga, al voltant d'un gerro de flors o sota unes prestatgeries, tot i saber que no són més que ombres, tenim la sensació que en aquests llocs l'aire conté un silenci dens, que en aquesta foscor hi regna una serenitat immutable.» Tanizaki (2006: 46).

Seguint amb aquest exemple de la llum i l'ombra, alguns artistes de la llum citats per Pallasmaa (2010: 147) han parlat de la seva materialitat, fent-nos pensar en com tot el que és intangible pot arribar a ser tocat, vist i experimentat, així com ens pot tocar a nosaltres. L'artista de la llum James Turrell es refereix a «la cosetat de la llum», i descriu la seva obra de la següent manera: «Bàsicament, faig espais que capturen la llum i la guarden perquè puguis sentir-la físicament. [...] Cal adonar-se que els ulls toquen i senten. I quan els ulls estan oberts i admets la sensació, el tacte surt dels ulls com si estiguessis tocant.» James Carpenter, un altre artista de la llum, diu: «Hi ha en la immaterialitat una tactilitat que trobo realment extraordinària. [...] Però no es tracta d'una tactilitat que consisteix fonamentalment en alguna cosa que puguis agafar o subjectar. [...] El teu ull s'acostuma a interpretar la llum i a identificar-la amb certa classe de substància, encara que, en realitat, no hi ha cap substància.»

El mateix Pallasmaa (2010: 148) assenyala que «la llum acostuma a estar absent tant en el pla vivencial com en l'emocional fins que és continguda per l'espai, plasmada per la matèria que ella mateixa il·lumina, o convertida en una substància o en aire acolorit a través de la matèria medidora, com la boira, la broma, el fum, la pluja, la neu o el gebre. [...] L'impacte emotiu de la llum s'intensifica en gran mesura quan està percebuda com

-
- 55 Wolfgang Leib (Matzingen, Alemanya, 1950), és un artista conceptual que va començar la seva trajectòria artística a mitjan anys setanta, interessat profundament en el misticisme i la religió, fet que l'ha portat a aprofundir en les cultures i llengües orientals. Troba en l'art el mitjà de coneixement i expressió de la seva visió del món. Duu a terme un treball caracteritzat per una gran puresa i austeritat formal. Fa servir materials naturals amb una forta càrrega simbòlica i vital, com la cera d'abelles, la llet, el pol·len i l'arròs; amb els quals suscita un encontre entre art, natura i espiritualitat. Les seves obres estan concebudes com un ritual, un procés íntegre connectat a un ordre còsmic, a la mística de la natura que han desenvolupat diferents cultures i religions. Segueix un ordre cíclic en el qual es tracta de preservar un sentit de puresa connectada a l'ordre natural, fet que implica la recol·lecció dels materials a les estacions i en llocs específics, el muntatge meticulós per a l'exposició i el manteniment diari de les peces, que inclou el reciclatge dels elements que les integren. Les obres de Leib, en contrast amb la seva fragilitat, tenen qualitats perdurables i eternes. Al·ludeixen a la transcendència i la bellesa de les coses que són a la vegada senzilles i essencials per a la vida diària.
-
- 56 Andy Goldsworthy (Cheshire, Anglaterra, 1956) és un escultor de *land art*, fotògraf i ecologista, interessat per l'essència de les coses, pels seus colors, per les seves formes i qualitats, pel seu lloc en el temps i en la natura. Les seves creacions no revelen una naturalesa idíl·lica, sinó que són generades a partir de la comprensió de les seves qualitats físiques. Aconsegueix mostrar la fortalesa que, rere una aparent fragilitat, resideix en tots els elements naturals. El procés de creació de les seves obres es vincula al procés de creixement de la natura, de la seva energia i moviment. Un procés respectuós amb el sentit del lloc, èticament compromès amb el ritme de la naturalesa. Les seves obres comporten una apreciable càrrega de treball manual i això estableix un vincle entre el concepte d'artista i l'artesà. A través de la seva obra, intenta fer-nos percebre l'obediència en què viu l'imperi del temps; mostra la seva rigorosa acció sobre el color, la gravetat o la gràcia. Per a executar-les, ha d'alliberar-se per força dels seus propis ritmes i entrar en els temps dels processos naturals. El temps i l'entorn condicionen a l'hora d'escollir els materials, que són sempre específics i, sovint, trobats en el lloc de la instal·lació: branques, fulles, pedres, neu, gel, canyes, espines... Fruit d'això, la gran majoria d'obres són efímeres, i d'aquí també la importància de la fotografia en el seu treball.
-
- 57 Nils Udo (Lauf, Alemanya, 1937) és escultor, fotògraf i pintor, i se'l coneix principalment per les seves obres de *land art*. Les seves obres són accions singulars en què utilitza els elements naturals com a paleta per a establir noves i seductores composicions formals i artístiques. Practica una forma de *land art* suau i estatitzada que busca generar imatges profundament senzilles utilitzant recursos escollits entre la vegetació i la geologia. Segons ell mateix, cada peça és una resposta al paisatge circumdant en el qual s'inscriu. També ofereix una interacció amb els materials naturals que s'hi troben. Així, doncs, utilitza fruites i flors, branques, pedres..., que organitza en composicions senzilles per a forjar la il·lusió de noves causalitats relacionades amb la bellesa del paisatge. Ell mateix parla de «dibuixar amb les flors, pintar amb els núvols, escriure amb l'aigua, traçar el vent de maig, el recorregut d'una fulla caiguda...». Un dels atractius de la seva obra és el caràcter misteriós de l'encontre fortuït amb elements que es configuren seguint un ordenament no convencional, que ofereixen un món paral·lel i alternatiu de potencialitats inesperades. El treball de Nils Udo és fruit d'incomptables hores de deambular per camps, muntanyes, rius i boscos buscant idees per a alterar amb lleugeresa i senzillesa el paisatge trobat. No obstant això, segons ell mateix, qualsevol alteració del preexistent és desgraciadament una forma de destrucció del que es reverencia en extrem. Per a Udo, només la natura salvatge pot ser font d'inspiració, i diu: «Treballo en paral·lel al natural i només hi intervinc amb el màxim de cura possible. Tanmateix, es manté una contradicció bàsica. És la contradicció que recau en tota la meua obra, que no pot escapar de la fatalitat inherent a la nostra pròpia existència. Es destrueix el que no es toca: la virginitat de l'immaculat... Fer allò que és possible i latent a la natura, construir el que no ha existit mai, és una forma d'utopia que es transforma en realitat. Una segona vida dels objectes. L'esdeveniment ha tingut lloc. Només l'he animat i fet visible» (text extret de www.arquiscopio.com).
-
- 58 Pallasmaa parla de visió enfocada per a descriure una mirada vinculada al control. Diu (2006: 10): «La mirada enfocada ens enfronta amb el món, mentre que la perifèrica ens envolta amb la carn del món.»



Obres de James Turrell

una substància imaginària». Aquesta capacitat de percebre una substància imaginària resulta altament atractiva si pensem en els espais d'aprenentatge, en les escoles, com a hàbitats de substàncies imaginàries que ens acompanyen en un procés continu de poder-nos anar configurant una imatge de nosaltres mateixos en la nostra relació amb l'entorn. I això demana donar valor als processos corporals i entendre'ls com a part fonamental en l'experiència d'aprendre. En aquest sentit, Pallasmaa (2012: 21) suggereix que «les filosofies educatives predominants continuen fent relleu i atorgant valor al coneixement conceptual, intel·lectual i verbal per sobre del coneixement tàctic i no conceptual dels nostres processos corporals. Aquesta actitud continua, tot i les clares evidències de com de catastròfica que resulta aquesta tendència, com s'ha posat de manifest mitjançant arguments filosòfics i recents evolucions i descobriments en el camp de la neurologia i de la ciència cognitiva». I el mateix Pallasmaa (2006: 43) diu que «cada experiència commovedora de l'arquitectura és multisensorial: les qualitats de l'espai, de la matèria i de l'escala es mesuren a parts iguals per l'ull, l'orella, el nas, la pell, la llengua, l'esquelet i el múscul. L'arquitectura enforteix l'experiència existencial, el sentit de cada un de *ser-en-el-món*, i això constitueix fonamentalment una experiència enfortida del jo».

Pallasmaa (2010: 177) sosté que la tasca de l'arquitectura (que podríem també extrapolar a l'educació) és sostenir i celebrar la vida, a més a més de proporcionar-li un sentit de dignitat. Ell diu: «Un espai generós i atent sensibilitza tota la nostra relació amb el món, afina els nostres sentits i alimenta la nostra receptivitat davant les més subtils i fràgils sensacions. Un espai benivolent ens acarona i calma, ens dona energia i consol.»

EL BUIT DE L'ESPai. LA CREACIÓ. L'ESPai COM A MEMBRANA

Hi ha arquitectes i escultors que parlen del buit com un element més de les seves obres; i doncs, la creació del buit apareix com a part del seu treball, com a part del seu procés de projectar i construir una obra. Oteiza⁵⁹ n'era un. Les seves desocupacions de l'espai per a crear un buit van ser una forma de treball i motiu d'una reflexió constant en la seva obra. El buit del qual parlem té a veure amb un buit metafísic, amb un buit que permet l'experiència de ser-hi. També és un buit associat a la creació.

En el buit és possible la creació. Necessitem un buit que pugui acollir-la, de la mateixa manera que necessitem un ple que ens aculli amb els seus límits, les seves fronteres, des d'un sentiment de quotidianitat alta. Necessitem tornar a un lloc que ens aculli per a poder anar cap a un lloc que no coneguem. Aquest espai buit és el que permet habitar en tots els sentits; no només físic, sinó també en altres formes de desplegar-se: en el que pensem, en el que inventem... Vist així, sense buit és impossible *dir* de nosaltres en l'espai.

Si pensem en les escoles, veiem que moltes han estat pensades des de l'ocupació, i el buit de què parlem hi és pràcticament inexistent. Són escoles on gairebé tot està previst, on el que es diu és anterior al que s'escolta, on s'ocupa l'espai no només de mobiliari i altres elements físics o arquitectònics, sinó també a través de paraules i pensaments que es repeteixen incansablement des d'entendre el coneixement com un discurs que ja està articulat, que és el representant del poder i del control. Són escoles que no acullen ni s'habiten, més aviat s'utilitzen; són escoles que no poden ser tocades perquè l'experiència corporal de l'aprenentatge és anul·lada. Són escoles on l'encontre no és possible perquè les relacions amb l'altre, amb el món i amb un mateix estan articulades sobre la base d'un programa que defineix amb qui o què trobar-se i com.

En contrapartida a aquest panorama escolar, hi ha escoles que fan de l'estada a l'escola una experiència pròxima a habitar-hi. L'habitabilitat de l'espai, segons Heidegger (2015), té a veure amb fer i deixar espai perquè l'home se senti acollit, també, en la seva temporalitat existencial i s'origini aquest sentit de pertinença o d'acollida de què tant parlava Malaguzzi. Així, doncs, podem arribar a pensar el buit del qual parla Oteiza des d'un element més que configura l'ambient de l'escola. Quin és l'espai del buit? Com s'articula aquest espai que no és físic? Quin lloc deixem al no-espai? Què pot passar en els espais que estan fora del guió? Com s'habiten? Preguntes que porten a imatges sorprenents quan mirem escoles on l'ambient s'ha descrit des d'aquesta configuració d'àmbit sistèmic, on molts elements interactuen alhora i donen lloc a una xarxa complexa i invisible que aporta a l'espai-escola i a les persones un alt sentiment de lloc.

Hoyuelos (2006: 75) assenyala que habitar té a veure també amb un concepte d'espai existencial (Norberg-Schulz, 1982) en el qual cada acció humana té un aspecte espacial i es produeix dins d'una estructura espacial que la fa significativa. L'ambient, tal com assenyala Hoyuelos citant Trias (1991: 87), «és el territori dins del qual s'apresenta l'ésser viu que l'habita. Habitar fa referència a aquesta relació amb el territori, que actua sobre l'habitant com a embolcall, embolcall sonor o embolcall objectual». Així, doncs, hi ha escoles que embolcallen, que envolten, que acaronen.

Hi ha autors que han reflexionat molt sobre la consideració d'aquest espai, sobretot quan esdevé un espai públic, entenen que pot arribar a ser un espai exempt de límits físics. D'alguna manera, els físics interessats en el ja anomenat principi hologràfic venen a dir això: tota experiència humana en un espai que és un no-espai pot arribar a altres espais, i fins i tot temps, des de les resonàncies que aquestes experiències tenen. Així, doncs,

59 Per a consultar la seva obra, vegeu www.museooteiza.org



Obres de Jorge Oteiza

què passaria si deixem de considerar l'arquitectura com a objecte, espai, massa o superfície, sigui bidimensional o tridimensional? Què passaria si l'espai ja no fos imaginat com un continu abstracte, sinó com a extensió material de la pell humana, un mitjà elàstic que unís el cos amb les parets de l'edifici en lloc de crear una frontera entre ells? Què passaria si aquest espai epidèrmic anés més enllà dels límits de l'edifici i creés una xarxa amb altres organismes espacials? Segurament passaria que fórem més capaços de captar les forces i les energies d'altres vides i que això ens aportaria un consol molt gran: no cal inventar-ho tot.

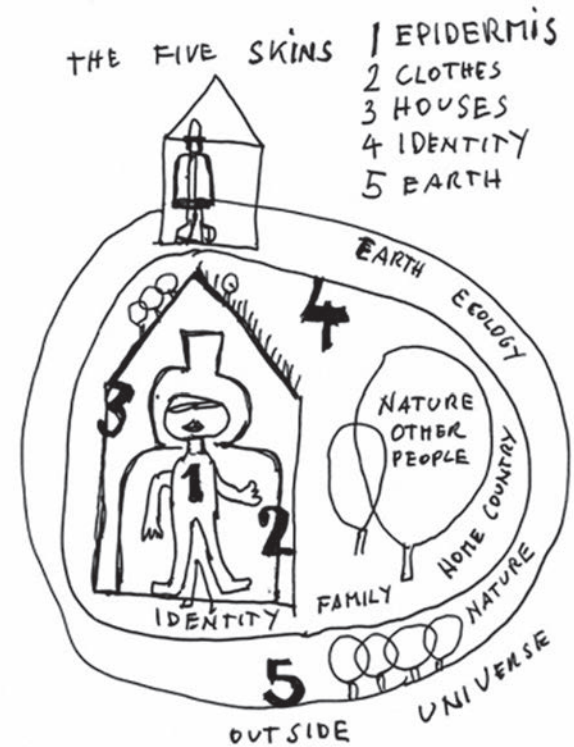
Quan l'espai és una membrana que té la funció d'entrada i de sortida, podríem arribar a pensar que tot el que com a col·lectiu som capaços de generar en un espai-membrana que ens embolcalla, del qual formem part, pot arribar més enllà de nosaltres mateixos i del nostre propi espai, i també a la inversa, establint, d'aquesta manera, una relació de carnalitat amb el món, passant a ser també «carn» del món. Això ens aporta molta més connexió amb la vida. Llavors, parlariem d'una arquitectura biològica⁶⁰ que ens permet formar part d'aquest continu vital lligat al món, al cosmos.

El ja esmentat Hundertwasser va elaborar una teoria que, de manera visionària, parla, a través de l'espiral com a metàfora biològica, de la seva visió del món i, sobretot, de la seva relació amb la realitat exterior. Hundertwasser⁶¹ parla de les cinc pells de l'home, entenent que la relació de l'home amb l'entorn es desenvolupa per osmosi a partir de nivells de consciència successius i concèntrics respecte al jo profund. La primera pell de l'home per a Hundertwasser és la seva epidermis natural, la segona pell és la seva roba, la tercera pell és la casa, la quarta pell és l'entorn social i la identitat i la cinquena pell és l'entorn mundial, l'ecologia i la humanitat. Cada una de les pells permet entrar en relació amb el món. Segons el mateix Hundertwasser, l'home no pot arribar a la plenitud

si no coneix i no es compromet amb cada una d'aquestes pells. La metàfora biològica d'aquest arquitecte ens fa pensar en com des del més profund de cada ésser podem arribar a una connexió molt més enllà de nosaltres, a un lloc que ens convida col·lectivament a actuar. I justament, Hundertwasser i altres arquitectes pensen que l'arquitectura i els espais creats tenen el seu pes (mediador) en aquesta relació de l'home amb l'entorn, justament per ser «organitzadors» de l'entorn. Collelledemont (2002) també fa una aportació interessant sobre això quan parla de la creació de paisatges, entenent que som creadors del nostre entorn a través de la nostra sensibilitat i emotivitat, essent justament una determinada mirada envers l'entorn l'origen de fer de la nostra imaginació una raó espaciotemporal. Aquesta mirada envers l'entorn, aquest intent de captar-lo, esdevé la condició que tots puguem sentir-nos transportats per l'intent d'escoltar el nom de les terres que ens envolten, tal com feia Perejaume (1998: 30), recollit per Collelledemont (2002: 54) a *Oïsme*.

És un vincle molt intuïtiu; de fet, molt propi dels infants quan se'ls permet estar en connexió amb ells mateixos. L'infant troba en aquest espai arquitectònic biològic les informacions necessàries per a actuar i per a decidir. Troba en el seu entorn pistes, rastres i formes inconcretas per a establir relacions complexes, relacions que li permeten aprendre. Per tant, aquesta arquitectura biològica ens aporta noves reflexions envers els espais de les escoles, ens proposa el repte de pensar-se des de l'origen possiblement erràtic de la relació entre l'humà i l'espai, com apunta Careri (2002), des de l'acció de travessar l'espai com a necessitat natural de moure's a fi de trobar aliment i informacions indispensables per a la pròpia supervivència.

Això ens porta a entendre que, possiblement, els infants són éssers amb necessitats erràtiques, i que un cop satisfetes aquestes necessitats de moviment arriben a habitar en el món i a ser-ne una mica creadors. De fet, David Bohm (2009), un físic que ha aprofundit sobre el concepte



Representació de la Teoria de les cinc pells de Hundertwasser.

60 Siegfried Ebeling utilitza el concepte d'arquitectura biològica per a descriure l'arquitectura com a ens orgànic, un buit que capta a través de les seves façanes l'energia com si es tractés d'un òrgan respiratori, dotat d'un grau d'abstracció més gran. L'arquitectura, per a aquest arquitecte, s'entén com una màquina biòtica que assumeix aquesta condició i construeix un pont entre el món mineral i la matèria vivent. Per a més informació, consulteu EBELING, S. (2015): *El espacio como membrana*. Barcelona: Mudito and co.

61 Vegeu RESTANY, P. (2011): *Hundertwasser. El pintor-rey con sus cinco pieles*. Madrid: Taschen.

de creativitat, vincula en tot moment el procés creatiu de l'individu amb el procés natural i suggereix que les manifestacions de la creativitat humana no només són similars als processos creatius de la natura, sinó que són del mateix caràcter intrínsec que les forces creatives de l'univers. Bohm afirma que l'ésser humà es troba en una posició única per a percebre el dinamisme i el moviment del món que l'envolta, fet al qual els infants són altament sensibles.

Bohm (2009) es pregunta sobre els científics, sobre què els interessa, què els inspira..., i ell mateix respon que en el fons estan interessats a aprendre constantment alguna cosa nova, a descobrir nous ordres i lleis en el món que perceben, fet que ens recorda clarament a com fan els infants; ara bé, també Bohm (2009: 8) ens avisa: «La finalitat d'aquests ordres i d'aquestes lleis no és la d'apel·lar al seu formalisme o a la seva utilitat per a fer prediccions (potser això seria un pensament molt adult), sinó que el seu atractiu està en la comprensió d'una certa unitat, totalitat i integritat que constitueix una espècie d'harmonia que es percep com a preciosa.»

La recerca constant de saber alguna cosa nova del món, dels altres i d'ells mateixos porta els infants a un passeig deambulants constant pels espais vitals que els acullen. Fer de l'escola un lloc de passeigs col·lectius és un repte i alhora una provocació i un compromís que ens dirigeix també a nosaltres en els nostres propis atreviments deambulants.

L'ESPAI DE LA INFÀNCIA

Manuel Delgado, explica en el pròleg del llibre *Territorios de la infancia* (2005) que justament Merleau-Ponty és un dels que entén més bé el valor de l'espai com a vivència. Com apunta Delgado, parteix, tot i que les transcendeix, de les teories gestàltiques i estructuralistes de John Straton. Per a Merleau-Ponty (1993: 73), «tenir l'experiència d'una estructura no és rebre-la passivament en si mateixa: és viure-la, recollir-la, assumir-la, trobar-hi un sentit immanent». L'espai ja no és un àmbit que conté determinats elements distribuïts mantenint entre si relacions de coexistència, de manera que dues coses estiguin en el mateix lloc a la vegada. Aquest és l'espai que Merleau-Ponty anomena espai geomètric, cal o honest, i que cal assimilar-lo al que els físics anomenen espai abstracte (Gray, 1992: 246), espacialitat homogènia (qualsevol punt és igual a un altre) i isòtropa (no existeix direcció preferent). Aquest seria, segons Delgado, un espai que podríem anomenar adult, un espai organitzat i organitzador de relacions clares i previsibles on participen tant els subjectes com els objectes que ell defineix com unívocs.

Però Delgado (2005) també suggereix que aquest espai ordenat i objectiu està envoltat i travessat per una altra espacialitat, que és la que, segons l'autor, revelen els infants amb els seus jocs, així com els estats mòrbids de la ment, els seus somnis, a més a més de totes les modalitats del pensament místic i de l'acció de la màgia. Aquest pensament s'entén com el reconeixement del poder secret de la seva pròpia analogia. Els estudis comparatistes sobre les diferents concepcions de l'espai en altres societats ens permeten contemplar la universalitat d'aquest segon espai associat al mite i al ritu.⁶²

La característica principal d'aquest segon espai, com l'anomena Delgado, o d'aquest espai de la infància, del joc, de la bogeria i del mite, és el que Merleau-Ponty

(1993) anomena espai antropològic. És un espai que «no hi és» en el sentit que no és un estat, sinó que està a l'espera d'aparèixer. Aquest espai no és un territori, sinó una tasca constant de territorialització i desterritorialització, d'ocupació i de desocupació, de la qual depèn tota la percepció veritable. Allà, segons Merleau-Ponty (1993: 305), «les coses són viscudes per l'encarnació del que expressen, perquè la seva significació humana hi impacta i s'ofereix, literalment, com el que volen dir. Una ombra passa, el cruixit d'un arbre, tenen sentit; a tot arreu hi ha advertències sense que ningú les adverteixi».

L'espai de la infància, segons Cabanellas i Eslava (2005: 20), és l'espai del joc, de l'acció que es produeix des del tacte, la mirada o la pràctica estètica de caminar. Un caminar que també és deambular, errar gestualment sense objecte definit, en el transcurs del qual l'infant es troba amb llocs que li són significatius o que, en l'aleatorietat de l'encontre, es tornen significatius.

Aquesta acció, molt pròpia del fer dels infants, que apareix amb el nom de *errar* o *vagar*, és i ha estat motiu de reflexió també per molts artistes paisatgistes. Per a Careri (2002), un dels pensadors que ha insistit en aquest aspecte, errar té a veure amb una transformació del territori que constitueix la base d'una cartografia, una interpretació esteticocientífica dels fets que esdevenen en un territori. Segons el mateix Careri (2002), errar cartografiant és un acte primari de construcció de l'espai, una acció que incideix en el paisatge amb el moviment del propi cos, com les petjades deixades pels animals. L'espai de la infància és un espai preparat per a acollir-nos, és un espai que l'infant transforma en lloc a través de les seves accions, dels seus pensaments, de les seves narratives individuals i col·lectives.

Així, doncs, aquest espai de la infància necessita concebre's com l'espai de la transformació, un espai on es fusiona la construcció amb la demolició, tal com Gordon Matta-Clark⁶³ proposava. Un espai que és experi-

mentat en constant transformació, demostrant que no hi ha límit entre el ple i el buit, i que l'espai públic ha de poder transformar-se. Vist així, una escola es podria considerar com un espai públic acollidor de moltes accions que porten a la seva transformació constant; vist així, una escola hauria de poder ser l'espai de la infància, l'espai que acull l'error de molts infants (d'un i de tots alhora), que és pensat també com l'espai de la creació, de la imaginació sense límits. Seria, doncs, pensar l'espai escolar com un espai per a ser intervingut, el lloc de la intervenció, la «suite», com l'anomena Gordon Matta-Clark.⁶⁴ Això ens porta de nou a una lluita quiasmàtica, com apunta Galofaro (2003), entre l'espai i el cos, entenent que el cos necessita la seva acció per a entrar en diàleg amb l'espai.

Com apunta Collelledemont (2002: 67), «cal tornar a humanitzar els espais, la qual cosa està relacionada amb la nostra capacitat de projectar-nos a l'exterior, però, alhora, amb el fet de ser projecte de l'exterior. Les matèries, els colors i les formes han de ser imatges de les nostres matèries, colors i formes; els hem de convertir en el nostre projecte, hem de fer del nostre entorn l'entorn del somieig», i aquest entorn del somieig és el que es deixa colpejar per les empremtes dels infants; necessitem que les empremtes li parlin i ens en parlin, ja que només ocupant estèticament l'espai hom podrà

62 Vegeu LÉVY, F. P.; SEGAUD, M. (comp.) (1993): *Antropologie de l'espace*. París: Centre Georges Pompidou.

63 Vegeu DIVERSOS AUTORS (2008): *Gordon Matta-Clark*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

64 *Ibíd.*

experimentar-lo vivencialment. Com també assenyala Collelldemont (2002: 68), «el que necessitem és que l'habitable també sigui la nostra construcció i no el que ens ha estat donat per a guardar-nos».

Hoyuelos (2003: 76), a Cabanellas i Eslava, parla d'aquest espai de la infància com un espai on construir-se: «El veritable espai convida a transformar-lo per a sentir noves vivències que neixen de les metàfores construïdes en construir-nos-hi. Aquesta construcció de sentits no és del tot catalogable, ja que té a veure amb l'afectivitat i amb la sensibilitat íntima», un espai on «narrar-se», com també assenyala Abad i Ruiz de Velasco (2011).

«En aquests recorreguts que evocuen llocs i situacions, els infants “es narren” en l'espai, demarquen un territori com a manifestació simbòlica i van traçant una cartografia lúdica dels espais marcant fites i descobriments, anomenant llocs amb l'emoció del descobridor que és conscient que posa un peu en un lloc per primera vegada. Així, un espai [...] queda definit pel moviment de les persones i les seves transformacions, ja que l'espai-acció es gestiona des de la referència del cos com a origen, la projecció de les accions i les intencions “d'arribar més lluny”.» Cabanellas i Eslava, a Abad i Ruiz de Velasco (2011: 97).

Si mirem escoles que s'han articulades des d'aquest paradigma, des de fer de l'escola un veritable espai d'infància, des de llegir i atendre aquest error natural i necessari dels infants per a establir les seves relacions particulars i generals amb el món, és molt freqüent veure coreografies constants i espontànies que creen també una nova dimensió estètica en el paisatge. Aquesta nova dimensió ens parla de la manera natural que els infants tenen d'entrar en relació amb l'entorn, amb els altres i

amb ells mateixos, i crea una mena de nou espai, un espai que no és un buit, sinó que queda definit pels respirars de tots els seus habitants. Un espai que podríem dir metafísic, com va apuntar Oteiza,⁶⁵ que ens permet connectar amb la recerca de sentit, en una dimensió personal i col·lectiva que anhela entendre el món per vies més subtils, menys evidents, més poc pensades. Aquest és l'anhel de l'infant. Zumthor (2014: 24) assenyala que un bon edifici ha de ser capaç d'absorbir les empremtes de la vida humana i que això li permet adquirir una riquesa especial. Si les escoles fossin capaces d'això, potser tindríem escoles no només de més boniques, sinó també de més atentes al seu patrimoni, més connectades amb el flux de moltes vides que creixen, que volen ser-hi i que s'atreveixen a fer de l'aprendre i del créixer la gran aventura humana.

65 Vegeu MANTEROLA, P. (2006): *La escultura de Jorge Oteiza: una interpretació*. Altsasu: Fundación Museo Jorge Oteiza.

■ CAPÍTOL 5: EL TEMPS

ELS TEMPS DELS ARES. ELS TEMPS DE L'ACCIÓ

Des de sempre, tal com recorda Del Pozo (2014: 279), el temps ha estat un problema per als humans: tant un problema teòric, filosòfic o físic com un problema pràctic, és a dir, vivencial. Com ell mateix indica, no podem saber quines vivències del temps tenen altres espècies, però nosaltres sabem que passem *en* o *pel* temps i que no podem deixar de repartir-ne la vivència en tres etapes o dimensions: el passat pel record, el present per la percepció i el coneixement immediat i el futur per la imaginació. Aquesta vivència del temps, alimentada per cadascun de nosaltres en funció de les nostres «tragèdies»,⁶⁶ ens inclinarà cap a vivències més o menys optimistes o desesperants. L'escola, i l'educació en general, evidentment, no en queda al marge, i és freqüent veure com els discursos actuals vinculats a una vivència accelerada i a una sensació intensa de no tenir temps han impregnat profundament molts dels plantejaments educatius actuals. Sovint, el concepte de temps a l'escola s'associa a una organització que defineix una assignació temporal a diferents disciplines o activitats. Aquesta manera d'entendre el temps escolar prové d'una concepció del temps newtonià: un temps organitzat, mesurable i premeditat externament a nosaltres, i si a això li afegim aquesta mena d'agitació i competitivitat, en la qual sembla que cal fer moltes coses per a no perdre el temps, ens trobem amb una organització temporal vinculada a una velocitat altíssima.

Sembla necessari, doncs, repensar aquesta concepció del temps en l'educació, entenent que justament la recuperació de la serenitat és el que necessitem per a aprendre amb profunditat. Del Pozo (2014: 280) parla de la necessitat d'un *tempo* educatiu. Un *tempo* adequat als processos d'aprenentatge, que, en general, demanen calma i paciència, respecte pels temps dels altres, concentració i la possibilitat de revisar, remirar, recuperar... Vist així, podríem dir que l'efecte positiu del temps a l'escola prové de l'ús i l'aprofitament per a aconseguir aprenentatges, més que no pas per a transcórrer períodes. És a dir, la rellevància del temps a l'educació no es troba en la seva dimensió cronològica mesurable, sinó en el seu potencial com un mitjà que, en funció de la seva utilització, genera oportunitats d'aprenentatge. Si el temps (i la seva influència) està en la forma en com s'utilitza i no en la quantitat destinada a una certa disciplina o activitat, llavors l'atenció sobre el temps ha de centrar-se en el que passa dins de l'escola.

Del Pozo (2014: 283) parla d'«introduir allò que en podríem dir el gruix del temps en el nostre present: l'entrenament no a consumir instants amb fúria immediatista, sinó a fer-se cadascú per a si mateix durades progressivament llargues. El nostre psiquisme té la capacitat de fer-se presents a una certa mesura, de manera que l'ara de cadascun pot tenir temps molt diferents. Cal aprendre a fabricar-se presents de durada, no d'immediatesa; de permanència, no de transitorietat. D'aquesta forma, la vivència del pas del temps és molt menys angoixosa i fins i tot, paradoxalment, per als qui pensin en termes

de rendiments productius, molt més rendible, perquè dona profunditat i qualitat a qualsevol activitat».

Parlem d'un temps vinculat a les nostres accions, un temps necessari per a la configuració de la nostra identitat tant individual com col·lectiva. Aquesta visió del temps vinculat a les accions proposa un gir important dins les escoles, un gir que pretén dotar de significat les accions humanes com a configuradores de narratives. Les accions com a narrativa són, de fet, un dels principals eixos del pensament sobre la temporalitat de Paul Ricoeur,⁶⁷ que ens permet mirar l'acció com la unitat de mesura que permet connectar el temps viscut amb el temps narrat. Aquesta narrativa envers l'acció provinent de la recerca, que les ciències humanes i la psicologia van inventar o recuperar del passat, pretén trobar formes de temps més capaces de donar significat a l'experiència humana de ser en el temps.

Per tal de viure d'aquesta manera el temps a l'escola cal, tanmateix, cercar formes al temps a través de les expressions per les quals el coneixem. En aquest sentit, Hoyuelos (2008: 18), en el llibre d'actes de les jornades *Temps per a créixer*, organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB, recorda, citant François Jullien, que la nostra cultura occidental, hereva del pensament grec, ens proposa almenys tres maneres diferents d'anomenar el temps: *aion*, *chronos* i *kairós*. Segons el mateix Hoyuelos, aquestes tres formes són també suggeridores per a tractar d'entendre els temps individuals dels infants.

Aion és el sempre, la durada sense límits, i *chronos* i *kairós* són fills d'*aion*, el temps etern. *Chronos* és el temps entès com a esdevenir mesurable i numerable. És el temps objectivat, fragmentable i manipulable. En neix el rellotge i la sincronització col·lectiva. És el temps organitzat, i aquest temps organitzat també té, com dèiem anteriorment, la seva versió escolar. La versió escolar del *chronos* troba les seves formes a través de les programa-

66 Del Pozo (2014: 279) assenyala que justament els humans, per ser els únics que sabem que hem de morir, és a dir, que tenim la convicció no només que passem en el temps, sinó que aquest pas té una fita final, com ell mateix afirma, un acabament que ens negarà com a subjectes (respectant les creences de la immortalitat), vivim certa dimensió tràgica del temps en tant que éssers-per-a-la-mort. Per a Del Pozo, vivim en tres tragèdies: la tragèdia del passat en forma d'oblit o d'incapacitat per a reviure'l quan ens sembla valuós; la tragèdia del present esmunyedís, que passa de pressa quan estem bé i que no acaba de passar mai quan no ho estem, i la tragèdia del futur, que ens convida a la vivència més imprecisa, la incertesa que només abastem imaginativament (i aquestes projeccions imaginatives poden ser optimistes i esperançades o pessimistes i desesperants). Aquestes tres tragèdies poden viure's de maneres ben diferents.

67 Vegeu RICOUER, P. (1987): *Tiempo y narración, I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Cristiandad; RICOUER, P. (1987): *Tiempo y narración, II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Madrid: Cristiandad; COLL, M. (1999): *Introducción a la filosofía de Paul Ricoeur*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

cions didàctiques, de les proves estandarditzades, de les nombroses propostes i activitats programades que marquen un únic camí, un únic temps i un únic final possible.

D'altra banda, el *kairós* és el temps de l'ànima, de l'experiència interior, el temps subjectiu. El *kairós* és la forma individual que cada un de nosaltres tenim de viure un temps aparentment igual. És el temps que es transforma en temps plurals. És el temps regit per les emocions i els sentiments. També el *kairós*, segons Jullien, citat per Hoyuelos (2008: 19), fa referència al temps rebel, obert a l'acció, a l'atzar, caòtic i indomable, que segons el mateix Hoyuelos és el temps que reclamen constantment els infants. Les formes que aquests temps troben a les escoles és actualment motiu de recerca de moltes propostes que entenen l'educació des del respecte als processos de vida dels infants.

La relació entre el *chronos* i el *kairós* proposa un exercici interessant per a fer compatibles i flexibles aquests dos temps, procurant la integració creativa (i no negadora), tal com descriu Hoyuelos (2008: 19), entre el temps fenomenològic, el temps social i el temps cultural (o antropològic). Justament per a l'escola, aquesta integració resulta especialment interessant, ja que l'escola, com a lloc de molts, també hauria de ser integradora de temps diversos i múltiples, alhora que com a projecte comú hauria de ser conciliadora de tots aquests temps. Es tractaria de fer l'exercici d'entendre que la construcció d'un temps comú no és pas sinònim d'un temps únic, sinó tot el contrari: la construcció d'un temps de tots hauria de ser capaç d'incloure tots i cadascun dels temps de cadascú. Llavors, el temps a l'escola deixaria de ser motiu d'exclusió per a passar a ser el coconstruïdor (juntament amb altres paràmetres) d'un metarelat col·lectiu que aportí sentit i significat a una coevolució conjunta, a un aprendre de tothom.

ELS TEMPS DE L'APRENDRE

Hoyuelos (2008: 21) assenyala que amb la nova ciència de la termodinàmica, diverses disciplines que es connectaven transdisciplinàriament per primera vegada, van començar a considerar el temps com a canvi, creixement, desenvolupament i esdevenir, superant així el paradigma mecanicista i la primera cibernètica, lligada al concepte de regulació i homeòstasi com a forma d'arribar a l'equilibri, i sobretot, de preveure i predir el futur. En aquest sentit, passat i futur eren previsibles i es podien calcular amb total certesa, és a dir, causa i efecte s'unien linealment.

Provinent d'aquesta nova concepció aportada per la termodinàmica, autors com Ilya Prigogine⁶⁸ van començar a demostrar que els sistemes vius operen lluny de l'equilibri, així com que els processos irreversibles tenen un paper fonamental en l'evolució de l'ésser humà. Aquesta nova concepció del temps, com apunta Hoyuelos (2008: 21), que és hereva d'aquest nou paradigma, ens introdueix en el camp de la incertesa i la indeterminació de la vida i, alhora, és la idea de la segona cibernètica.

Aquestes idees, tal com recull el mateix Hoyuelos (2008), que provenen dels avenços físics i químics i que ens alerten de la dificultat de programar l'ésser humà, marquen un fet especialment rellevant a l'hora de concebre l'educació i, per extensió, de projectar el temps a les escoles.

És encara molt freqüent, lligat a una determinada concepció de la programació didàctica, preveure amb anterioritat tant els objectius que es volen aconseguir amb els nens i les nenes com l'inici i la fi de cada acció que es porta a terme per a aconseguir-los. Una visió que concep el temps de l'aprenentatge com un temps únic i igual per a tothom i preestablert pel mestre, que serà l'encarregat de procurar el compliment d'aquest temps.

Tant és així que molts nens i nenes, durant anys, han estat fora d'aquesta temporalitat única i això ha generat grans segregacions dins de les escoles.

Tal com assenyala Hoyuelos (2008: 21), l'escola necessita reorganitzar-se totalment; de fet, com ell mateix diu, «cada dia», per tal d'entendre com els temps de la vida, de la societat, de les famílies i dels infants són diferents, són canviants i exigeixen la posada en pràctica de nous drets que l'escola i la pràctica educativa han de saber reconèixer.

Quant a això, també són especialment interessants, tal com comenta Hoyuelos (2008), les idees de Heinz von Foerster (1987), que parla de la cibernètica de segon ordre, en què qualsevol pretensió de descriure objectivament la realitat inclou, inevitablement, per part del sistema observant, els prejudicis, les teories i les expectatives del mateix observador i que neixen del famós principi de la incertesa de Heisenberg (2004), cosa que evidencia, com el mateix Hoyuelos (2008: 21) assenyala, «la impossibilitat de controlar i preveure, objectivament i conductistament, els resultats dels nens i les nenes». En aquest sentit, convida els mestres a «assumir la pròpia cultura com a filtre a l'hora de veure, observar, valorar i avaluar els infants lligat a admetre, també, amb més rigor, la incertesa dels processos de conèixer».

I és que l'escola, tal com apunta Malaguzzi, recollit a Hoyuelos (2004: 131), també és temps; el temps de l'escolta de què parla Carla Rinaldi (1999) «és el temps (i, sobretot, la qualitat del temps) necessari per a activar la nostra curiositat, i el temps just i subjectiu perquè cada infant pugui mostrar les seves competències sense la pressa que imposen alguns ritmes fixats per alguns infants. L'escolta, en aquest sentit, adquireix una tensió rítmica que acull l'original (com al més profund) de cada infant. Però per a arribar aquí sense quedar-se en la superfície cal que els infants entenguin que tenim temps per a dedicar-los. Aquest temps significa paciència i

68 Vegeu PRIGOGINE, I. (1991): *El nacimiento del tiempo*. Barcelona: Tusquets; PRIGOGINE, I. (1996): *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus; PRIGOGINE, I. (2013): *Las leyes del caos*. Barcelona: Planeta.

disponibilitat, que és una actitud que ens projecta cap endavant. D'aquesta manera, es produeix el miracle de conèixer el desconegut de l'infant, la seva forma original de sentir i de pensar: podem veure més; tant, que emergeix la nostra ignorància».

I doncs, els infants i els joves necessiten temps a l'escola; no més temps d'escola, sinó temps per a aprendre. El temps vinculat a l'aprenentatge s'adscriu en una representació diferent del temps cronometrat. És el temps de l'experiència que porta al que Stoll, Fink i Earl (2003) anomenen aprenentatge profund.

«L'aprenentatge profund requereix alguna cosa més que una bona memòria. Exigeix un esforç conscient i centrar l'atenció. I això implica temps. [...] Un dels reptes del segle XXI serà trobar maneres de trobar i dedicar el temps necessari per a la important tasca d'aprendre.» Stoll, Fink i Earl (2003: 57).

Es necessita temps per a fer les coses bé, temps per a adquirir experiència, com assenyala Esquirol (2009); per tant, l'aprenentatge profund i ple de sentit és quelcom complex. Requereix, tal com assenyala Prawat (1991), citat per Stoll, Fink i Earl (2003: 58), «pensament profund: el tipus de pensament que sorgeix de tenir la llibertat de buscar el coneixement i la possessió d'eines intel·lectuals (conceptes i idees) que permeten que el pensament passi». Aquesta llibertat de recerca parla a la nostra manera d'entendre un temps necessari per a indagar, aproximar-se, dubtar, preguntar-se... habilitats de pensament d'alt nivell, que fan, com assenyala Dimmock (2000) a Stoll, Fink i Earl (2003: 90), «del temps de classe estàndard una cosa obsoleta i inadequada». Són necessaris, diu, «temps de classe flexibles per a un aprenentatge a ritme propi».

L'aprenentatge profund és també un procés cultural i emocional que necessita un context. La contextualitza-

ció de l'aprenentatge fa que els estudiants s'hi impliquin com a tasca cultural i no només cognitiva, diuen Hargreaves i Fink (2000). Aquesta implicació necessita temps; així, tal com indiquen Stoll, Fink i Earl (2003: 201), atesa la complexitat i el repte de l'aprenentatge, és fonamental que tots els agents implicats, siguin pares o la comunitat més àmplia, fins i tot els polítics, respectin que aquest desenvolupament no pot tenir lloc sense una important inversió de temps. «Per als alumnes significa temps perquè ells i els seus mestres explorin idees amb deteniment en comptes de treballar ràpidament per a cobrir un programa sobrecarregat. També vol dir temps per a aconseguir obtenir una comprensió emocional a la vegada que cognitiva del seu aprenentatge», diuen Hargreaves i Fink (2000).

I és que l'aprenentatge profund vist com a procés artesà és contrari a la velocitat que s'imposa com a defensa contra la profunditat i el significat, tal com afirmen Stoll, Fink i Earl (2003: 202). «Res important passa de pressa. Escollim la qualitat de l'experiència per sobre de la velocitat. El món canvia a partir de la profunditat del compromís i de la capacitat per a aprendre», diuen Block i altres (2000).

Aquestes reflexions sobre el temps a l'escola conviden, tanmateix, a una reflexió intensa sobre què és el realment important, prioritzant un temps on l'aprenentatge es mesuri per la qualitat, i això requereix una visió global i holística del procés d'aprendre que topa frontalment amb una estructuració temporal segregada, basada i mesurada per la quantitat. Encara és freqüent que els debats lligats a les reformes educatives segueixin vinculats en gran mesura a la revisió de llistes de continguts i competències impersonals interminables i descontextualitzades de l'experiència real d'aprendre. Judith Warren Little (2001), citada per Stoll, Fink i Earl (2003: 200), explica que «els entorns de la reforma tendeixen a ser volàtils, de ritme ràpid, i públics, mentre

que l'aprenentatge exigeix una concentració mantinguda, un desenvolupament gradual i oportunitats d'un descobriment relativament privat, segur de les lluites i les incerteses». Això ens orienta cap a uns temps en els quals els infants i joves puguin realment aprofundir i connectar amb el seu potencial, amb els processos que els portaran a aprenentatges reals, sòlids i estabilitzadors. Això demana l'escolta dels seus temps, l'escolta dels seus processos, sentint que només així arribaran a la profunditat necessària per a passar de la informació al coneixement i del coneixement a la saviesa. El temps de l'aprendre és un temps vinculat a la imaginació, a la recerca, al desig, al repte, a l'altre; un temps que fa de les escoles llocs de recerca, llocs d'emancipació, llocs d'apoderament: el lloc on l'educació es dilata en uns temps sempre esperançats.

«Les nostres escoles poden ser llocs meravellosos d'encant i creativitat, portes obertes a noves formes de percebre, noves formes de ser; però, sobretot, són llocs d'una esperança exquisida en el potencial del futur, en el potencial de la gent [...]. Això significa que hem d'escollir el que veiem que importa i sortir i començar a avançar col·lectivament cap allà.»
Clarke (2000), a Stoll, Fink i Earl (2003: 174).

ELS TEMPS A L'ESCOLA

En els darrers anys, ha crescut un moviment a escala mundial que reivindica la desacceleració de les escoles i, en general, de l'educació. Liderat en els primers anys per Maurice Holt, ha anat trobant de mica en mica força reconeixement. De fet, el mateix Holt va publicar l'any 2008 un article que va esdevenir el manifest fundacional de l'educació lenta, en el qual fa una declaració de principis relacionats amb la lentitud, que, segons ell mateix, citat per Domènech (2009), hauria d'impregnar l'educació i l'escola des de la necessitat de reaccionar enfront d'un model pedagògic basat en la mesura de processos i resultats, en la uniformitat i en la programació previsible.

La seva crítica al model educatiu actual, segons Domènech (2009), és profunda: continguts irrellevants per a l'alumnat, limitació de les seves possibilitats educatives personals, sotmetiment a les lleis de la competitivitat de l'economia, dificultats per a exercir una bona funció compensadora respecte a la situació familiar, sobredimensió de la llengua i les matemàtiques i polítiques de l'Administració encarades a exigir resultats, entre altres aspectes. Segons Holt, l'escola lenta ha de garantir un procés profund de renovació del sistema educatiu.

En el mateix sentit, Carl Honoré (2008), en el seu llibre *Bajo presión*, dedicat a descriure com la infància viu les pressions i les conseqüències d'una societat i d'un mode de viure accelerat, descriu situacions tràgiques viscudes per infants pressionats per uns temps que els sobreocupen i els exigeixen viure el present ràpidament i competitivament per a dedicar-se a la suposada construcció d'un futur brillant. És un llibre amb testimonis colpidors que també fa un recorregut mundial a la recerca d'alternatives al model educatiu imperant. Així, doncs, parla de diferents experiències que han pres decisions sòlides quant a l'educació dels infants focalitzades a parar

atenció al que realment necessita un infant per a créixer i aprendre d'una manera sana. Aposten per fixar-se en la sensibilitat i l'empatia necessària per a contactar amb el món i amb els altres, així com en una educació compresa, solidària i bondadosa.

En el mateix sentit, Domènech (2009) en el seu llibre *Elogi a l'educació lenta*, proposa quinze principis per a l'educació lenta:

1. L'educació és una activitat lenta.
2. Les activitats educatives han de definir el temps necessari per a ser realitzades, i no a l'inrevés.
3. En educació, menys és més.
4. L'educació és un procés qualitatiu.
5. El temps educatiu és global i està interrelacionat.
6. La construcció d'un procés educatiu ha de ser sostenible.
7. Cada infant (i cada persona) necessita un temps específic per a aprendre.
8. Cada aprenentatge s'ha de fer en el moment oportú.
9. Per a aconseguir aprofitar més bé el temps, cal prioritzar les finalitats de l'educació i definir-les.
10. L'educació necessita temps sense temps.
11. Cal retornar temps a la infància.
12. Hem de repensar el temps de les relacions entre persones adultes i infants.
13. El temps dels educadors s'ha de redefinir.
14. L'escola ha d'educar el temps.
15. L'educació lenta forma part de la renovació pedagògica.

Un altre autor que també ha tractat el tema de l'educació lenta, Gianfranco Zavalloni (2011), en el seu llibre *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta* planteja diferents estratègies didàctiques d'alentiment de les escoles:

1. Perdre temps per a parlar.
2. Tornar al tinter i a la ploma.
3. Passejar, caminar, desplaçar-se a peu.
4. Dibuir en lloc de fotocopiar.
5. Mirar els núvols al cel i mirar per la finestra.
6. Escriure cartes i postals de veritat, utilitzant-les com a mitjà artístic.
7. Aprendre a xiular a l'escola.
8. Cultivar un hort a l'escola.

També en el seu llibre, Zavalloni (2011: 55) recorda que en la tercera trobada de didàctica d'educació infantil de Bolzano (Itàlia) es va sintetitzar la idea que a l'educació, «perdre temps és guanyar temps», assenyalant també altres estratègies d'alentiment:

- Perdre temps per a escoltar.
- Perdre temps per a conversar.
- Perdre temps per a respectar tothom.
- Perdre temps per a donar-se temps.
- Perdre temps per a compartir les preferències.
- Perdre temps per a jugar.
- Perdre temps per a caminar.
- Perdre temps per a créixer.
- Perdre temps per a guanyar temps.

Els temps i les propostes que ens plantegen tots aquests autors es vinculen a l'experiència en la qual el temps és mesurat com a vivència. En aquest sentit, Gimeno Sacristán (2008: 85) ens recorda que «el temps té significat i se'ns revela com alguna cosa real lligada a alguna activitat corporal o mental, al que ens envolta i a qui ens envolta i, fins i tot, a la consciència que res estrany no ens passa. Per això, el temps no ens resulta indiferent, sinó que té realment significat per al subjecte per la coloració sentimental que l'acompanya». Com ell mateix diu, «la vivència del temps va acompanyada sempre d'alguna to-

nalitat afectiva en el moment en què està passant, i serà un determinant per tal que la memòria seleccioni quins fragments del temps retindrà i quins seran rebutjats. El temps es teyeix de sentiments i arriba a ser el que representa per a cada un per aquest aspecte emocional. [...] La vivència del temps la sentim molt fonamentalment pel que representa per a les nostres necessitats, aspiracions, expectatives, interessos i motivacions».

I doncs, tenir present el temps com a vivència a l'escola, en l'educació, és sinònim de pensar l'escola com a lloc de vida, com a lloc on un és i està en interacció, entenent que la vida és moviment i interacció constant. En aquest sentit, Gimeno Sacristán (2008: 11) assenyala que justament l'important per a l'educació són les transformacions internes en el subjecte o els comportaments motivats per experiències que són restes de la vivència del temps. Si, com també Gimeno Sacristán apunta, el temps és físic i alhora, vivència, és evident que la planificació i gestió de l'educació que es fa només des de la perspectiva física del temps no porta enlloc, ja que la realitat dels resultats (és a dir, les empremtes dels aprenentatges que romanen) no pot ser entesa si no mirem el temps de l'educació com a vivència.

En aquest sentit, Gimeno Sacristán proposa un temps d'escola experiencial, un temps en què el temps sigui el temps de l'acció, el temps de la relació, el temps de l'ara, que, de fet, no deixen de ser temps vinculats al que fa, diu, pensa, decideix, construeix, analitza o transforma cada infant en cada procés que inicia. Per a Gimeno Sacristán (2008: 82), «l'experiència diària que viu un alumne constitueix l'educació que realment rep, perquè d'allà surt l'aprenentatge en sentit estricte. [...] La qualitat de l'educació escolar està en funció de l'experiència que se'n tingui; no només la directa, sinó també les vicàries i les transmeses per altres».

El mateix autor ens proposa una crítica interessant sobre la manera com són pensats els temps a les esco-

les, i els temps en general de l'educació. Ens fa reflexionar sobre com els adults imposem uns temps organitzats i ocupats per activitats ideades pels adults, activitats que també són «pensades pels adults en funció del futur dels alumnes, i que no necessàriament adquiriran sentit per a ells, que tindran altres prioritats per a omplir el seu temps per a obtenir satisfaccions més immediates». I doncs, «el sentit del temps per a l'alumne resideix en l'activitat que fa; és a dir, rau en el present i no és fàcil que estigui disposat a sacrificar-lo per un futur per ell desconegut» (Gimeno Sacristán, 2008: 51). Cada infant i cada jove troba sentit en l'expressió de cada instant, en el que li és proper, tangible, tocable..., fruit de cada un dels seus moments de fusió i intercanvi amb el món. Fruit de l'acció enactiva entre ell i el món; no l'envolta, sinó que l'embolcalla. Quan això no és possible, o, dit d'una altra manera, quan això és negat o no permès, la lluita de l'organisme (en el qual la seva expressió natural de vida no li és reconeguda) es converteix en un xoc constant que busca espai des del reclam d'unes necessitats autèntiques ja en el pla orgànic.

Gimeno Sacristán (2008: 51) assenyala també que justament el fracàs escolar i la molt àmplia «desgana d'aprendre» a les aules té a veure amb això. I és que, com ell mateix indica, «l'experiència del temps per als infants i joves quan està sotmesa a la lògica dels adults (del sistema) devalua el significat de les activitats per a ells». Llavors, «la lluita i la resistència seran constants, fins i tot la fugida». També descriu que, així com «la pedagogia tradicional ha tractat de trobar els recursos per a imposar la lògica del temps dels adults [...], les orientacions pedagògiques modernes han volgut donar prioritat a l'experiència que marca els interessos dels infants i joves», fet que aporta noves vies i esperances per on seguir mirant i construint qualsevol projecte educatiu contemporani. I doncs, ja fa molts anys (potser, de fet, és un discurs i una reflexió que hi han estat sempre) que sa-

bem que el benestar i l'aprenentatge van lligats; sabem que quan emocions tan potents com la por s'associen a l'aprenentatge són tan grans i invasives que quan un aprèn amb por només pot mirar i ocupar-se de la por i deixa de mirar l'aprendre. Per contra, també sabem que quan l'aprenentatge s'associa a les ganes d'aprendre, a la il·lusió, al desig, a la passió, a la recerca i a l'alegria, no té límits, ni fronteres, ni edats. Si la pedagogia contemporània necessita dir-se amb noves paraules, dir-se amb noves accions, també necessita trobar temps als seus temps, uns temps que busquen qualitativament fer de l'experiència educativa i de les múltiples experiències d'aprenentatge experiències joioses que ens convidin a ganes de saber sempre noves.

«Com l'alumnat sent el temps present i com viu la continuïtat d'aquest sentiment serà un determinant de l'orientació de la seva vida i de les seves ganes d'aprendre [...]. La qualitat de l'experiència i dels sentiments positius envers l'aprenentatge seran la base sobre la qual s'establirà o no el que s'anomena formació permanent al llarg de la vida, que, de fet, és un reclam de la societat de la informació i dels drets dels ciutadans per a participar-hi.» Gimeno Sacristán (2008: 86).

TEMPS I NARRATIVITAT. IDENTITAT NARRATIVA

Autors com Ricouer,⁶⁹ Arendt⁷⁰ o Bruner,⁷¹ entre altres, expliquen com la nostra identitat és narrativa i com aquesta narrativa és la trama que ens explica (a nosaltres mateixos) les nostres accions. En aquest sentit, Bruner (2005)⁷² assenyala justament que la identitat és autobiogràfica i que es construeix narrativament; això, per al mateix Bruner, vol dir que la capacitat humana de negociar i renegociar els significats a través de la interpretació narrativa ens permet construir-nos com a persones i dotar de sentit i significat la nostra vida i tot el que ens passa i el que fem.

L'escola ha de poder ser autobiogràfica, ha de permetre que l'infant i el jove trobi des del que hi fa, el que hi viu, nous elements per a donar significat a la seva vida. Això exigeix fer de les escoles llocs on sigui possible narrar-se, on sigui possible, des de l'acció individual i col·lectiva, trobar formes d'expressió i sentits a les accions, i això demana, com assenyalen Bárcena i Mèlich (2014: 102), pensar l'educació com el procés de construcció d'una identitat narrativa.

Vist d'aquesta manera, l'educació, i per extensió l'escola, necessita convertir-se en un lloc d'aventura, un lloc on un pot dir-se, expressar-se, fer-se saber des de l'atreviment de fer-ho en un lloc de molts. Això implica un procés de separació d'un terreny més proper i controlat a un terreny impossiblement controlable. I doncs, l'escola necessita edificar-se com el lloc d'acollida dels atreviments de molts; si l'educació és acció i la vida humana és sobretot praxi, tal com assenyalen Bárcena i Mèlich (2014: 101-102), dir que l'home és capaç d'acció no significa altra cosa sinó recordar-nos que cal esperar-ne l'infinitament improbable i imprevisible, és a dir, la radical novetat i la sorpresa. Acollir la imprevisibilitat, la

novetat i la sorpresa de l'altre a l'escola exigeix construir temps comuns on tenen cabuda moltes subjectivitats alhora, temps en què hi ha temps perquè cada infant i cada jove esdevingui, és a dir, pugui fer-se visible als altres, a través del que fa, alhora que pugui visualitzar el relat de les seves accions, que esdevenen possiblement noves, primerenques i sorprenents. D'alguna manera, es tractaria de construir el relat de la sorpresa entenent que cada acció és genuïna i es construeix des del dret i el desig de ser part del món.

Bauman (2003) deia que la construcció de la identitat implica la recerca d'un lloc i d'un sentit en un món sense les certeses originàries, entenent, doncs, que cada passa és constitutiva d'un relat sempre inacabat. Per a Ricouer, el relat no només manifesta l'experiència temporal humana, sinó que n'és la condició, de manera que sense narració no podria existir la identitat individual o comunitària (un *ipse*) que correspon a la pregunta de qui ha fet una acció. Com també recull Coll (1999: 88), segons Ricouer, els pobles i les persones es coneixen a si mateixos i s'anticipen (refiguren la seva pròpia temporalitat) a través de les històries que reben de la seva cultura i a través de les històries que relaten sobre ells mateixos, és a dir, a través de la seva identitat narrativa. Ell proposa «llegir» l'acció com un text.

També Arendt, amb matisos diferents, ja parlava d'identitat narrativa en assenyalar que justament la singularitat de cada persona es troba en estreta relació amb l'acció i el discurs com a activitats específicament humanes. Per a Arendt, es mostren a través de les accions i les paraules en l'espai públic. De fet, tal com assenyalen Bárcena i Mèlich (2014: 99), Arendt parla de l'acció com a creadora d'història. I la història cal entendre-la com a crònica, com a relat o narració. Ricouer (1996: 99) fa referència des del seu propi pensament a l'obra d'Arendt:

69 Vegeu RICOUER, P. (1987): *Tiempo y narración, I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Cristiandad; RICOUER, P. (1987): *Tiempo y narración, II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Madrid: Cristiandad; COLL, M. (1999): *Introducción a la filosofía de Paul Ricouer*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

70 Vegeu ARENDT, H. (2005): *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.

71 Vegeu BRUNER, J. (2001): *Self-making and world-making*, a J. Brockmeier i D. Carbaugh: *Narrative and Identity* (pàg. 25-38). Amsterdam: John Benjamin.

72 En una entrevista feta el 30 de juny de 2005 per Moisès Esteban i Guitart i publicada a www.dugi-doc.udg.edu

«Anomenar la identitat d'un individu o d'una comunitat és respondre la pregunta: qui ha fet aquesta acció?, qui és el seu autor? Hem respost aquesta pregunta anomenant algú, designant-lo pel seu propi nom. Però quin és el suport de la permanència del propi nom? Què justifica que el subjecte d'acció anomenat pel seu nom sigui el mateix al llarg d'una vida que s'estén des del naixement fins a la mort? La resposta només pot ser narrativa. Respondre la pregunta: qui?, com havia dit amb tota l'energia Hannah Arendt, és explicar la història d'una vida. La història narrada diu el qui de l'acció. Per tant, la pròpia identitat del qui no és més que una identitat narrativa.»

Coll (1999: 67-68) descriu com Ricouer reconeix en l'acció una temporalitat humana que difereix del temps mesurable de la successió d'instantants. I doncs, per a Ricouer, la narrativa fa referència a l'aspecte temporal d'una possible praxi humana en el món. La temporalitat com a acció humana no pot ser descrita directament, sinó que necessita ser expressada d'una manera representativa en el món. La teoria de la narració de Ricouer té algunes implicacions antropològiques, entre les quals que l'home no coneix la seva realitat directament, sinó només a través del que diu i fa, i les seves obres el denoten autor d'una síntesi dialèctica entre el seu passat i el seu futur, i també entre el que li ve donat i el que ell pot crear.

Segons Coll (1999: 78), hi ha un temps físic o extern i un temps viscut o intern, com dues cares del temps que es presenten juntes i alhora, oposades. Segons l'autora, seguint el pensament de Ricouer, aquesta és l'aporia principal de la temporalitat, irresoluble teòricament. Doncs bé, el relat presenta la resposta a aquesta aporia, resposta no pas especulativa, sinó poètica. Així, doncs, Coll (1999: 86) assenyala que el relat «inventa» un «tercer temps», com l'anomena Ricouer (1995: 996),

el temps de la identitat assignada en la narració a un individu o a una comunitat: la identitat narrativa. Així, doncs, de tot això es deriva que l'estructura temporal de la identitat es crea mitjançant la configuració d'una narració i, per tant, són els individus els que ordenen els diferents aspectes temporals de la seva experiència mitjançant la configuració d'aquesta narració.

El temps narrat integra totes les dimensions temporals de l'experiència, però, a més a més, en explicar una història que pretén unir els múltiples retalls que formen la vida d'una persona, no pressuposa l'existència d'una identitat prèvia, sinó que és la mateixa narració la que va forjant tant el subjecte com la seva identitat. Conseqüentment, com assenyala Ricouer (1995 vol. III: 997, 1996: 142-147), el subjecte de les accions és el personatge de la història que explica la seva vida i la identitat del personatge és la identitat narrativa.

La narració supera la divisió entre el temps cronològic i el temps fenomenològic, no perquè la resolgui teòricament, sinó perquè per a Ricouer, a Coll (1999: 86), l'expressa poèticament gràcies a l'esquematisme de la imaginació, la síntesi dialèctica que efectua realment l'acció humana entre el temps del món i el temps del subjecte, i les seves possibilitats. Per a Ricouer, segons Bárcena i Mèlich (2014: 114), poetitzar és representar de manera creadora, original i nova el camp de l'acció humana, estructurant-lo activament mitjançant una trama. La trama, per a Ricouer (1995: 82), es refereix a la «disposició dels fets en sistema». I doncs, la trama enllaça els esdeveniments, crea un sentit d'unitat entre ells, cosa que permet fer-los significatius, comprensibles i persuasius. Els esdeveniments i les accions no són significatius per si mateixos o aïlladament, sinó que són significatius només en la mesura en què estan connectats amb altres esdeveniments dins d'una trama. La trama connecta elements molt heterogenis (esdeveniments, accions, finalitats, motius, conseqüències esperades i no

esperades...) i, en fer-ho, els dota de sentit i els dona continuïtat uns a partir dels altres.

La trama inclou esdeveniments i accions i els col·loca en sistema, configura una successió ordenada que crea un sentit d'unitat o de totalitat. Per tant, els diversos esdeveniments i accions reunits en la trama es converteixen en narració només quan formen una unitat o una totalitat en la qual es pot distingir un principi, un desenvolupament i un final. El temps creat per la narració no ha de ser necessàriament un temps cronològic, sinó que pot tractar-se d'un temps mític, un temps que transcorre més de pressa o més a poc a poc, un temps dilatat o comprimit.

D'això es deriva, com assenyalen Bárcena i Mèlich (2014), que la primera dimensió de l'acció educativa és la imaginació. L'acció educativa, en tant que acció formadora d'una identitat, ha d'inventar-se. Té a veure amb la ficció, més que amb una suposada realitat pre-fabricada que fa que ens esperem passivament que la descobrim. Sense ficció, o com ells també l'anomenen referint-se a Ricouer, sense «mimesi» (imaginació creadora), l'acció educativa no podria tenir sentit. L'acció ha de ser narrada perquè tingui sentit. Llavors, la construcció d'una narració per part del mestre que parli de les accions dels infants i que, per tant, les doti de sentit passa a ser un exercici identitari molt potent. I doncs, aquesta narració passa a ser la representació de l'acció mitjançant una trama de ficció. Aquesta ficció, construïda mitjançant els relats de molts, passa a ser llavors el temps de l'escola. Uns temps explicats per la capacitat imaginativa de construir narracions del que ens passa i del que fem. En aquest sentit, Bárcena i Mèlich (2014: 115-116) assenyalen que «la imaginació educa si les subjectivitats construeixen relats i són configurades per ells. L'acció educativa és una relació mimètica que permet la creació de trames, de narracions, de temps. Perquè no hi ha temps humà sense relat. Aquesta és la tesi de fons

de *Tiempo y narración*:⁷³ el temps és temps humà en la mesura en què és temps narrat».

En aquest sentit, tal com proposen Bárcena i Mèlich (2014: 115), «l'acció educativa és una acció poètica i l'educador és un poeta-narrador. L'acció és educativa, entre altres coses perquè en ella l'ésser humà ha de respondre a la pregunta: qui soc?, construint el seu relat de vida. Des d'aquesta perspectiva, podem entendre l'educació com el relat de la formació de la subjectivitat o de la identitat».

Tanmateix, també és interessant veure, com apunta Coll (1999: 87), que la narració queda depassada per l'acció, o, dit d'una altra manera, la construcció de la identitat (*ipse*) no és obra només de la identitat narrativa, sinó també, i sobretot, de la praxi. El relat posa en funcionament la imaginació i és una provocació a ser i actuar d'una manera nova. D'alguna manera, podem entendre que el relat ens retorna una provocació, ens fa evident un diàleg intersubjectiu entre nosaltres i el món que ens obre la porta a noves maneres de diàleg. Perquè el mateix relat també és fruit de molts altres relats, un entramat temporal que ens fa habitar el temps des de molts temps. Els temps dels altres, els relats dels altres, no actuen en paral·lel al propi relat, sinó que en formen part. Com diu Cabanellas i altres (2007: 32), el temps es construeix per a cada ésser de forma diferent [...], tots compartim el mateix temps i tots el vivim de diferent manera, en identitats que són una i múltiples.

73 De Paul Ricouer.

EL TEMPS SOCIAL. EL RELAT COL·LECTIU

La identitat no es pot construir en solitari, necessita l'altre. Bruner (2005) diu: «Nosaltres ens reconeixem, constantment, a través dels altres, de les nostres relacions amb els grups del nostre voltant, que ens informen de qui som. Per tant, participar en el món i reflexionar sobre aquesta participació és la manera que tenim de construir la nostra identitat. L'altre està dins la imatge d'un mateix; una imatge, per cert, que va canviant, és històrica (com les narracions).»

Per tant, els nostres temps amb els altres seran narratives compartides. En aquest sentit, Mèlich (2004: 58), seguint Kant, assenyala que el temps, igual que l'espai, constitueix un *a priori* social. La seva forma no és social, però el seu contingut, sí. Això, tal com també assenyala Polonio (2007), ens recorda que som un i tots a la vegada. Els nostres actes ens pertanyen a la vegada que també formen part de l'ens social en el qual els portem a terme. Per tant, per a Polonio, cal analitzar un acte tant des del ritme neuronal (que a través d'impulsos dona com a resultat accions) com a través d'elements (que són recollits del que és comú per a retornar-los al mateix lloc a manera de respostes envers determinades circumstàncies).

Vist d'aquesta manera, els temps de l'escola com a temps comuns, com a temps de molts, són també temps configuradors de la nostra pròpia identitat i, alhora, d'una identitat comuna que ens identifica com a grup humà. De fet, hi ha autors, com Vicenç Arnaiz, que parla de la necessitat de construir un metarelat de grup. Un metarelat quant a metanarrativa, una història que va més enllà de la història, que fa referència a una cultura narrativa global que organitza coneixements i experiències, entenent que els grups s'identifiquen per la seva història però també pel seu projecte.

I doncs, el metarelat parla de la història del grup, però també en fa el seu projecte, provinent del pensament de la postmodernitat. El metarelat apareix per tal de vèncer l'èxit individual, ja que busca l'emancipació del grup. El metarelat ens orienta i ens dona pistes; de fet, també Ricouer parla de la necessitat de la imaginació per a l'acció tant individual com col·lectiva. L'exercici imaginatiu que ens ofereix el relat té un gran valor educatiu, ja que situa el temps de l'escola, els temps viscuts col·lectivament, en uns temps vinculats al que representa el calendari, una organització del sagrat. La narració d'aquests temps fa de les escoles, de l'educació, l'escenari perfecte per a la construcció d'un nosaltres.

Coll (1999) assenyala que els individus seleccionem i ordenem els esdeveniments vitals que articulen les nostres identitats de tal manera que puguin encaixar amb les formes narratives disponibles per a poder ser intel·ligibles davant els altres. De fet, tal com descriu Polonio a Cabanellas i altres (2007: 79), l'ésser humà està en disposició, des del seu naixement, de fer-se càrrec de la complexitat que suposa viure en relació, que és viure tenint en compte els altres i a si mateix, així com l'espai i el temps que ens envolta. Tot això ens fa pensar en el concepte que proposa Merleau-Ponty⁷⁴ d'anomimat. En aquest sentit, són interessants les aportacions de Merleau-Ponty recollides per Garcés (2015: 168) quan explica que «ser fidels a l'experiència del nosaltres [...] implica descobrir que tota vida individual conté un fil de generalitat, que tota vida personal és excèntrica i intermitent respecte a una vida anònima que la travessa i de la qual forma part».

74 Merleau-Ponty (1971): «La percepció del otro y el diálogo», a *La prosa del mundo* (trad. cast. F. Pérez). Madrid: Taurus.

Per a Garcés (2015: 169), Merleau-Ponty reivindica l'anonimat com a dimensió de l'obertura col·lectiva del món; diu que «la meva vida no és només meva, que sempre hi ha un anonimat en mi del qual el meu jo personal és només un moment o un aspecte, és la condició de possibilitat per a tenir un món, un món comú».

En aquest sentit, Cabanellas i altres (2007: 32) parlen d'una dimensió comuna que té per unitat les seves diferències. El respecte a aquesta diversitat és, probablement, diuen, un dels problemes més importants de la societat actual, múltiple, complexa i altament desenvolupada. I és que també Garcés (2015: 169) es pregunta: «Com pensar aquest anonimat que hi ha en mi; que no em dissol, sinó que m'embolcalla i m'implica; que no m'uniformitza, sinó gràcies al qual puc singularitzar-me en la meva relació amb els altres?» I ella mateixa, seguint les aportacions de Merleau-Ponty, respon: «Desbordant l'esquema jo-altre.» Per això, Merleau-Ponty proposa el model de la intersecció i es pregunta: «Des d'on pensar aquesta relació, que és intersecció en una dimensió de l'experiència anònima?» I diu: «Des del cos. La intersubjectivitat és la nostra intercorporalitat constitutiva.» Per a Merleau-Ponty, segons Garcés (2015: 172), pensar en l'ésser és principalment entrar en contacte amb la nostra situació encarnada, amb la nostra implicació en el món natural i humà que no ens podem representar, sinó que expressem vivint. Això també fa pensar en el concepte proposat per Alva Noë (2010: 15) d'hàbitat natural, que mira la dinàmica de la vida activa des d'un punt holístic, com una dansa que fem en el món i amb els altres; diu: «No som éssers tancats en una presó amb les nostres idees i sensacions, sinó que som part d'aquest procés dinàmic que engloba el món, ja som a casa en el nostre hàbitat natural.»

Per a Skliar i Téllez (2008), fer elogi de la diferència «significa acceptar l'existència d'una pluralitat de maneres singulars d'estar en el món, d'una pluralitat de sen-

tits que es construeix en la pluralitat de llenguatges i cultures. De manera que el que permet a una comunitat narrar-se a si mateixa com a arrelament a la seva manera plural de ser, a la vegada que en el conjunt plural de la humanitat, és precisament la percepció específica que té la comunitat d'ella mateixa i del món del qual forma part». I ells mateixos segueixen dient que «cada grup habita el món d'una manera pròpia i és una manera que dona testimoni de la seva capacitat creadora de sentits. No hi ha, doncs, la possibilitat d'exercir una ciutadania de la diferència sense que habiti i sigui habitada per la condició babèlica de la cultura i el llenguatge, per la diferència. Anul·lar aquesta condició és negar l'existència de l'altre. Afirmar-la és acceptar l'altre en la sobirania de la seva irreductible diferència».

En aquest sentit, el que proposen Skliar i Téllez ens parla d'una pedagogia imprevisible, quant a la imprevisibilitat de l'altre; una creació pedagògica, com ells mateixos assenyalen (2008: 148), que «no suposa la creació de la comunitat dels similars o dels que simplement estan junts, sinó l'espai compartit entre nosaltres, un nosaltres que no es tanca sobre si mateix, i els altres, fent causa comuna». De fet, diuen que en l'art d'educar cal acceptar la impossibilitat de la pedagogia com a saber orientat a la programació de l'educació.

Skliar i Téllez (2008: 152-153) també fan referència a Arendt quan parla de l'educació i de la creació pedagògica com a condició pública, que obre a l'ésser-en-comú. En aquest sentit, l'educació com a espai d'encontres, un espai que és imprevisible, incalculable, ens possibilita, diuen ells, seguint Arendt, «inscriure pràctiques educatives en l'obertura indefinida de l'espai de relacions que és alliberat pels *a priori* (pels que ja hi eren), fet que permet fer transcorre l'experiència de l'educació com a experiència de llibertat, que té sempre a veure amb exposar-se a l'altre».

I afegixen:

«Si pensem la tasca d'educar com a relació forjadora d'encontres que produeixen transmutació en les formes d'existir, pensar, dir, fer i sentir, ens fem càrrec de la seva dimensió ètica desplegada en els esforços de crear encontres que al·leguen els cossos i afavoreixen l'afirmació de la nostra manera de viure. Si despleguem aquesta tasca com a encontres fecunds i no com a repeticions de patrons, es pot convertir en un espai obert a l'esdeveniment creador de noves formes de vida, d'aparició de la pluralitat del cos social en el qual arrelin els nostres propis cossos. Així, l'experiència educativa esdevé exercici de resistència a les formes d'homogeneïtzació i totalització, com a transmutació de les formes de subjectivitat en la inacabada recomposició dels cossos en la diferència. Només així podem convertir l'acte d'educar en un esdeveniment creador de noves formes de vida més extenses, i més intenses, per a afirmar la textura plural dels cossos individuals i col·lectius que posen en joc les seves potències de resistència i creació.» Skliar i Téllez (2008: 154).

I tot això troba forma a través d'aquest relat col·lectiu, o també metarelat, al qual fèiem referència anteriorment. I doncs, el relat col·lectiu, el metarelat, per tot el que conté d'història i projecte de molts, parla dels temps del grup (podríem dir també els temps de l'escola), que són uns temps narratius. Des del moment en què el relat narra la vida d'un grup ens parla també de les seves interseccions, dels seus encontres, de les seves imprevisibilitats, des d'una dimensió clarament temporal; una dimensió que fa dels temps del grup uns temps vius, vinculats a la vida, narrats des de la impossibilitat del control, narrats des de l'escolta de la vida que es teixeix entre molts.

ESCOLES NARRATIVES

L'escola és el lloc de molts, com dèiem, i el temps de molts. És (o hauria de ser) el lloc de la construcció de narratives col·lectives. En aquest sentit, Hoyuelos (2006) recorda que totes les cultures han tingut necessitat de construir narracions, mites i llegendes per a explicar la seva actuació en el món, per a construir un sentit a la seva existència.

«Sense aquestes històries que ens expliquen de petits, i que més endavant llegim i imaginem, la identitat personal i la nostra existència com a éssers humans seria impossible, perquè som animals que necessitem la ficció i la imaginació per a buscar (i trobar) algun sentit a les nostres vides.» Bárcena i Mèlich (2014: 105-106).

Hoyuelos (2006: 180) també cita Azurmendi (1999: 41), que, seguint autors com Ricouer (1999) i Kristeva (1982), para de la narrativitat com «la forma racional de composició significativa dels fets humans». Així, «comprendre l'acció humana entranya, consegüentment, que siguem capaços de reproduir els processos pels quals es van produir, és a dir, narrativitzar aquestes accions».

Les trames que inventem ens ajuden a configurar la nostra experiència temporal confusa, informe i, en última instància, muda, diu Ricouer (1997: 483), citat a Hoyuelos (2006: 180). «Però un mateix no està capacitats per a explicar la seva pròpia vida. Necessita l'altre, real o imaginari. Necessita desdoblar-se en altre. En narrar a l'altre la història de la vida d'un, pot adquirir sentit l'existència tant del narrador com del personatge de la narració», assenyalen Bárcena i Mèlich (2000: 113), també a Hoyuelos (2006: 180). De fet, com apunta Contreras (coord.) (2017: 26) quan parla d'indagació narrativa, «no pretén interpretar l'altre, sinó que parla dels desitjos de

saber des de la relació amb l'altre, és a dir, de continuar pensant narrativament el que aquella relació d'experiència i saber genera en nosaltres».

Per a Hoyuelos, justament Malaguzzi sabia situar-se molt bé en el punt de vista de l'espectador per a fer arribar a les persones les emocions i el sentit de narracions o històries diverses. Malaguzzi, diu Hoyuelos (2006: 180), «ha construït educació, però sobretot ha fet narrativitat de l'acte educatiu». Per a Hoyuelos (2006: 180), Reggio i Malaguzzi han estat capaços de testimoniar narrativament la cultura, les idees i les formes de pensar dels infants. I aquest llenguatge, més enllà de les cultures particulars, és, segons Hoyuelos, un símbol internacional. En aquest sentit, són també interessants les reflexions que ens suggereix Contreras (coord.) (2017) pel que fa a la indagació narrativa en tant que es proposa justament no només representar l'experiència educativa, sinó enriquir-la i transformar-la, entenent que justament aprofundint sobre les vivències i històries que succeeixen a les escoles podem generar noves visions, noves possibilitats i nous relats.

«Les escoles estan carregades, saturades, d'històries, i els docents són al mateix temps els actors de les seves trames i els autors dels seus relats. I en aquest narrar i ser narrats permanentment, els mestres i professors recreen quotidianament el sentit de l'escolaritat i, en el mateix moviment, reconstrueixen inveteradament la seva identitat com a col·lectiu professional i laboral. En explicar històries, els docents parlen de si mateixos, dels seus somnis, projeccions i realitzacions [...]. Narrant les pràctiques escolars on eren els protagonistes expliquen les seves pròpies biografies professionals i personals, ens confien les seves perspectives, expectatives i impressions envers el que consideren el paper de l'escola a la societat contemporània.» Suárez i altres, a Hoyuelos (2006: 183).

A les accions que passen a l'escola, en ser narrades, se'ls dona una identitat, i és que, com diu també Hoyuelos (2006: 182-83), «a través de la narració, l'escola constitueix la seva pròpia història quotidiana i significativa [...]. Desvetlla la seva pròpia biografia i la dels personatges que han creat les històries». A més a més, afegeix: «En ser espais socials densament significatius, són plenes de relats i discursos que actualitzen i tracten de donar una dimensió i una temporalitat humanes, concretes, a aquest sentit històric». En aquest sentit, Walter Benjamin (2003) assenyala que justament gràcies a la narració, les experiències viscudes per altres poden comunicar-se en un esdevenir comú, fent, així, de les diferents narratives un patrimoni col·lectiu. En paraules de Salazar (2011), «compartir l'experiència és fer-la comuna, relatar els esdeveniments viscuts per un col·lectiu correspon a la construcció d'un nosaltres [...], d'aquí que en la reflexió sobre la comunitat l'acte narratiu aparegui com a cardinal». Podem intuir que en el mateix acte de narrar els esdeveniments hi ha també la constitució d'una experiència comuna (entre el mestre i els infants), en tant que cada esdeveniment esdevé experiència només quan adquireix sentit, i això és possible, com també assenyala Salazar (2011), mitjançant la narració.

Les escoles que narren els esdeveniments que hi succeeixen també permeten a l'infant narrar-se. El temps experiencial de l'infant és un temps que quan és narrat, adopta una immensitat de sentits i significats increïbles. Perquè és un temps vinculat a l'escolta del que hi passa, una vida que transcorre amb la impossibilitat de ser prevista, programada o calculada. La narració d'aquesta vida, doncs, necessita una mirada somàtica que es deixi impregnar i tocar, introduint l'estètica com a forma de pensament també en el narrador, similar al que Marina Garcés (2015) descriu com a abstracció encarnada. Llavors, potser podem acostar-nos novament a l'escolta dels temps de l'infant.

ELS TEMPS DE LA INFÀNCIA

Gianfranco Zavalloni, l'any 1994, va proposar un manifest⁷⁵ dels drets naturals dels infants que va néixer a partir de la reflexió sobre els seus drets:

1. El dret a l'oci, a viure moments de temps no programats pels adults.
2. El dret a embrutar-se, a jugar amb la sorra, a terra, amb l'herba, l'aigua, les pedres, les branques...
3. El dret a olorar, a percebre el plaer d'olorar-ho tot, a reconèixer els perfums que ens ofereix la natura.
4. El dret al diàleg, a escoltar i a poder prendre la paraula, a intervenir i a dialogar.
5. El dret a l'ús de les mans, a clavar claus, a serrar la fusta, a cavar, a enganxar, a modelar fang, a fer nusos, a encendre el foc.
6. El dret a començar bé, a menjar sa i adequadament des del naixement, a beure aigua de qualitat i a respirar aire pur.
7. El dret al carrer, a jugar a la plaça lliurement, a caminar pels carrers.
8. El dret a ser agrestes, a construir un refugi en el bosc, a tenir amagatalls i arbres per a enfilar-s'hi.
9. El dret al silenci, a escoltar el so del vent, el cant dels ocells, el clapoteig de l'aigua...
10. El dret a les tonalitats de la vida, a veure com surt el sol i com es pon, a admirar, en la nit, la lluna i les estrelles.

Aquests drets ens parlen d'uns temps vinculats a la participació en el món des d'una escolta sensible no només al que és aparent, sinó atenta a les subtileses, a la bellesa, a la majestuositat del detall, al clam esperançat del silenci, al goig de sentir el propi cos... I és que Zavalloni ens convida a pensar i comprometre'ns envers una infàn-

cia que necessita (sovint recuperar) la màgia de l'instant que pot esdevenir en cada moment. Ens recorda també que l'infant té dret a una expressió temporal pròpia, una expressió plena de genialitat, intuïció i intel·ligència.

Hoyuelos (2008: 20) diu que «els infants tenen dret al seu temps, a fer cultura del seu sentit temporal», i afegeix que «el seu temps és el de l'ocasió, el de l'oportunitat dels instants que el mateix creixement proporciona en el seu flux i trajecte vitals». També cita Jullien (2005: 38) quan afirma que sembla que els infants *saben-estràticament-esperar* el moment per a «deixar-se emportar per ell en el succés». El mateix Hoyuelos matisa que d'aquí neix l'eficàcia de les seves actuacions.

«L'última coordenada que cal tenir en compte, per a pensar l'acció eficaç, és la del temps. És la coincidència de l'acció i del temps que fa que l'instant es converteixi de sobte en una oportunitat, que el moment sigui propici i sembli venir al nostre encontre [...], temps mínim i al mateix temps òptim, que tot just despunta entre l'“encara no” i el “ja no”.» Jullien (2005: 38).

La infància té un temps propi, un temps que es defineix des de les seves accions, paraules, mirades..., un temps que no té pressa, un temps situat en el moment, esperançat en la recerca, confiat en l'instant que es converteix en oportunitat, com defineix Jullien. I aquest temps, que no segueix la mateixa lògica ni cadència que el temps adult, està instal·lat en un present continu, en una espècie de no-temps. Aquest temps vinculat a

75 Recollit a ZAVALLONI, G. (2011): *La pedagogia del caracol. Por una escuela lenta y no violenta* (pàg. 225). Barcelona: Graó.

l'instant, a l'oportunitat, és un temps ple de possibilitats d'aprenentatge, perquè ens porta a la intuïció molt profunda i primigènia; ens permet, com diu Esquirol (2009: 124), saber «quan travessar la porta, aprendre el moment adequat per a fer alguna cosa, per a arribar a algun lloc, per a fer una passa o mirar alguna cosa...» i d'això, els infants en saben un munt.

Alhora, és un temps alimentat de passat i de futur, justament perquè, com indica Esquirol (2009: 112), la concentració en l'acció present és el que vincula més bé passat, present i futur. Aquesta concentració en l'acció present requereix lentitud, una lentitud entesa des de la presència. La presència en el temps ens permet la percepció, estar-hi, que a diferència de passar-hi, necessita temps. Esquirol (2009) diu que «el temps propici per a la vida és un temps lent», i ell mateix ens recorda que justament la indiferència es deu a la falta de temps. Esquirol parla de la indiferència com la incapacitat de prestar atenció i adonar-se de les diferències i les qualitats de les coses i les persones que tenim al voltant. Diu: «L'indiferent mira, però no veu res.» Quan els temps dels infants són respectats, són extremadament sensibles a una percepció profunda de l'entorn. De fet, només cal veure les narracions i els relats sobre les accions dels infants que fan algunes escoles quan les documenten. Ens parlen d'uns temps que els permeten el temps necessari per a acollir el que l'entorn proposa com a interrogant, atents i disponibles a cada instant. En aquest sentit, Esquirol (2009: 118) assenyala que només si hi ha atenció i disponibilitat hi pot haver oportunitat. I ell mateix se'guieix dient que «viure el present no és córrer darrere el temps que passa, sinó atendre l'oportunitat que es presenta. La disponibilitat i l'atenció fan que els moments menys extraordinaris puguin ser els més rics».

I doncs, el repte d'acompanyar els temps dels infants ens convida a entendre la quotidianitat com el terreny temporal en el qual es despleguen els moments que, com

diu Hoyuelos, (2008: 23) es transformen en únics. Alhora, el repte d'acompanyar els temps dels infants, com el mateix Hoyuelos assenyala, ens exigeix «el dret a prou temps perquè sapiguem esperar-los sense presses, anticipacions ni estimulacions precoces, innecessàries i violentes. Esperar-los en la dilatació del temps i, paradoxalment, sense temps. D'aquesta forma, els instants es fan complets, plausibles, precisos i consistents. L'infant aprofita l'oportunitat de les situacions només si hi està disponible, sensible. [...] Els nens ens exigeixen el dret a ser esperats».

Aquesta espera de la qual parla Hoyuelos ens exigeix ser capaços de donar temps als temps dels infants, o dit d'una altra manera, donar temps als moments dels infants, a les oportunitats, als fets que es transformen en esdeveniments, perquè, tal com diu Hoyuelos (2008: 23), «donar temps als infants sense anticipacions innecessàries significa saber esperar-los allà on es troben en la seva forma d'aprendre». Ell parla d'un verb en castellà, potser ja poc utilitzat, que defineix molt bé aquesta espera: *aguardar*. Com indica Hoyuelos, significa 'esperar algú amb esperança'; donar temps o espera a algú mentre es mira el que fa, amb respecte, afecte i estima. Aquesta espera esperançaada, o com diu Hoyuelos, citant Pedro Laín Entralgo, aquesta espera vital i autèntica, té a veure amb l'optimisme de veure la infància com qui ho espera tot sense esperar res.

«És en aquesta espera esperançaada, incerta, on sorgeixen les sorpreses de l'insòlit. I allà sempre hi són els infants, disposats a desocultar-nos el que ja hem oblidat que encara no sabem.

«Hem d'assumir èticament que els temps de la infància no es deixen anticipar. La seva saviesa consisteix a abraçar l'oportunitat del moment, com diu Jullien (2005: 108). En aquest instant és on sorgeix l'inèdit. En aquesta vivència de l'oportunitat, els

nens poden expressar (sense presses) el més profund de la seva pròpia saviesa: com aprofitar la disponibilitat en l'oportunitat circumstancial que cada moment ofereix quan s'hi vibra, com si màgicament es volgués arrancar del temps. No es tracta, artificialment, ni d'aturar el temps ni d'estirar l'instant, sinó de respectar l'esdevenidor dels moments que canvien hàbilment amb les actuacions infantils.»
Hoyuelos (2008: 23).

En aquest sentit, també Esquirol (2009: 92) parla de donar temps: «Donar temps no admet cap relació d'intercanvi o, com diria Lévinas, cap relació econòmica. És un do gratuït.» Per a Esquirol, el temps no es dona *per*, sinó que simplement es dona, fet especialment interessant en la relació educativa. Aquest simplement donar temps obre la possibilitat a tot, és un donar vinculat a l'obertura, a la confiança; donar temps no és cosa, com el mateix Esquirol assenyala, de justícia, igualtat o economia, sinó de gratitud, generositat i amor. Alhora, Esquirol ens planteja que, molt proper a donar temps, hi ha deixar temps. Deixar temps, diu ell, depèn de la generositat i la paciència, justament dues actituds que també es vinculen amb determinada manera d'entendre l'encontre educatiu, com a encontre amb l'altre.

Deixar temps, diu Esquirol (2009: 93), «és reconèixer i respectar el món i les altres persones, amb els seus processos, les seves necessitats i les seves dinàmiques». És evident, doncs, que el respecte envers l'infant també demana deixar temps al seu temps. No deixar temps als infants els causa fatiga, diu també Esquirol (2009: 94), i afegeix: «És escandalós que des de la societat projectem tanta pressa i apressament al món infantil, sense escoltar el que deia Rousseau: "La regla principal de l'educació, la més important i més útil, no és guanyar temps, sinó perdre'l".»

I doncs, per a Esquirol (2009: 94), és essencial que els infants respirin tranquils, i en aquest sentit, és eloqüent la cita que fa del *Talmud*: «El futur del món depèn de l'alè dels petits que van a l'escola», que convida a una evident reflexió sobre la imposició freqüent d'uns temps accelerats i sobrecarregats als infants. Cabanellas i altres (2007) diuen, en aquest sentit, que quan imposem un ordre exterior sobre el que fa l'infant li dissolem l'atenció, li frustrem la intenció o bé li prolonguen artificialment una experiència que a ell li hauria de durar menys. Si bé aclareixen que aquest ordre exterior no significa la proposta d'uns temps llargs necessaris perquè els infants puguin desplegar i perllongar les seves experiències, sí que reflexionen sobre com uns temps imposats sobre les interaccions dels infants amb el món, amb els altres (que són, com veiem, el seu camí per a l'aprenentatge), dirigeixen l'acció i l'atenció de l'infant cap a requeriments que li són aliens. Requeriments que no formen part de la seva, podríem dir-ne, «temporalitat constitutiva».

Hoyuelos (2008: 25), en aquest sentit, cita Malaguzzi quan comenta que «els infants necessiten adquirir la temperatura idònia per a donar el màxim de si mateixos, que és necessari esperar-los perquè s'adonin de les seves pròpies possibilitats, que per a ells són també insospitades. [...] El temps, a més a més, ens dona la possibilitat de descobrir cada moment com a inèdit o inaugural. Es tracta de fer estrany el familiar, donant-li una nova interpretació. Hem d'estar alerta, en actitud d'estranyesa, de deixar de considerar les coses òbvies, per a rescatar de l'evidència trivial el que hi ha d'extraordinàriament inesperat en les paraules, les onomatopeies, els balbuceigs, els gestos, els dibuixos, les mirades dels infants. És important que desconfiem de l'evident per a arrancar els infants de la banalitat en què poden quedar confinats si passen inadvertits i inadequadament interpretats. Els infants són inèdits perquè porten a la fascinació del desconegut, a la incertesa de l'inesperat.»

També Hoyuelos (2008: 22) ens recorda que «viure el temps de la infància és deixar-se sorprendre pels fets que es transformen en esdeveniments, que ens commouen perquè ens retornen el record i la nostàlgia de les emocions aparentment oblidades». I quant a això, és interessant veure com la nostra mirada, espera i escolta envers l'infant quan permet sorprendre's obre també un territori ple de noves possibilitats en nosaltres i en l'infant; d'alguna manera, com diu Jullien (2005: 38), citat per Hoyuelos (2008), «aquest vertigen atractiu, subjugador, de l'esdeveniment ens convida a aventurar-nos a interpretar l'enigma del sentit de les actuacions infantils com una forma de comprendre'ns a nosaltres mateixos».

LA QUOTIDIANITAT

«Admirem-nos del que és simple i planer i aprenem a apreciar-ho

Perquè, de fet, és el més sublim de tot.»

Esquirol (2015: 55)

El temps dels infants, justament per ser el temps del continu present, de les accions, del *kairós*, de les narratives que ens permeten forjar-nos una identitat amb i entre els altres..., són temps, com també apuntàvem anteriorment, vinculats a la quotidianitat; al que passa sovint, al que passa cada dia, i, tanmateix, permet que sigui cada dia diferent.

En aquest sentit, Esquirol (2015: 56) assenyala que la quotidianitat no és la repetició de l'ídentic, sinó la repetició del similar, una espècie de síntesi entre el que ja és conegut i el que és lleugerament nou, una síntesi on certa variació va apareixent i integrant-se. De fet, és la mateixa dinàmica que descriu l'aprenentatge. Com a dinàmica d'aprenentatge vinculada als temps dels infants, la quotidianitat els dibuixarà un camí interessant per a aprendre. Els nens necessiten un lloc que doni missatges fiables de continuïtat, i aquí l'escola també té un paper a considerar. Quan el valor del temps a l'escola és el valor de la quotidianitat, el temps dels infants pot trobar lloc i ser reconegut. Una quotidianitat que permet l'alteració freqüent i la invenció constant de noves possibilitats a través del gest.

Justament Esquirol (2015: 69) parla que «la senzillesa de la quotidianitat beu d'un saber molt especial; d'un saber discret vinculat al gest, realment admirable i que fuig de la sistematització. Mirar bé el que fem quan fem alguna cosa ens acostava a la suprema forma de coneixement que entranya el gest». El gest de l'actuació infantil és un gest que per molt quotidià que sigui, no s'auto-

matitza; és un gest cercador de bellesa i essència, i el fa també, pel que té de primigeni, un gest senzill i savi.

«El gest quotidià aparentment trivial conté una força que ve de molt lluny i que el fa perdurar. I si el temps és el sedàs que només deixa passar el que de veres val, el gest quotidià encapçala la llista. Es tracta de l'excel·lència sàvia, misteriosa i artística de la senzillesa.» Esquirol (2015: 69).

El gest rítmic de la quotidianitat permet a l'infant la unió entre el que és ordinari i el que és extraordinari. És un temps paradoxal que permet no només la repetició, sinó la reiteració. Insistir en el mateix per a seguir avançant és un procés que molts artistes descriuen com a procés creatiu. De fet, el mateix Esquirol (2009: 175) assenyala que la repetició quotidiana és també una mirada cap endavant. Diu: «Aquestes repeticions, que no són mai idèntiques, busquen tornar i, a la vegada, llaurar el futur: són repeticions de cor, vibracions del centre. Són repeticions que no són monòtones o claustrofòbiques, sinó que en algunes repeticions quotidianes es conjuguen el retorn, l'oportunitat de l'ara i l'obertura al futur. [...] Són repeticions que permeten que les coses entrin cada vegada més endins.»

I en aquest fet d'estar quotidianament és quan l'escola es transforma en un lloc habitable, segurament per aquest ancoratge entre passat i futur. De l'exploració del moment l'infant en fa un instant únic (fins i tot en la repetició). El temps que es vincula amb la quotidianitat fa de l'escola el lloc on les accions i recerques de molts tenen cabuda, cada dia i en cada moment. La quotidianitat del gest parla no només de repetició, sinó també de contrast, de plaer, de dificultat. Són temps relacionats amb la proximitat dels gestos, perquè el que s'explora, el que esdevé recerca s'inscriu en el marc d'alguna cosa coneguda, propera, viscuda, orientadora.

Quan el temps de l'escola és un temps de proximitat, un temps vinculat a la vida de cada infant i de cada grup d'infants, llavors els temps d'escola són temps reconfortants, serens. Com assenyala Esquirol (2009: 14), «la rítmica de la quotidianitat no és un empobriment; sota les seves superfluïtats conté quelcom profund». Tal com insistia Bauman (2011), necessitem superar la dinàmica a la qual ens porten aquests «temps líquids», necessitem tornar a referents temporals que ens orientin. I és en aquest sentit com també insisteix Esquirol (2009: 33), els «ritmes ambientals i culturals de lenta cadència» generalment ens asserenen, ens reconforten i ens connecten molt més amb la vida. En aquesta direcció, són també interessants les aportacions de Pallasmaa quan parla de la necessitat de llocs descrits per un temps lent, gruixut i tàctil que permetin construir les veritables identitats, no des de vincles momentanis (que, de fet, no ho fan possible), sinó que tinguin a veure amb històries i continuïtats. La narració de la quotidianitat de l'acció dels infants ens acosta a un relat temporal que permet una vida pública que s'expressa en cada gest, just perquè els seus temps i els seus gestos troben l'empara i l'escalf per a dir-se i mostrar-se.

Els infants, en el seu quefer quotidià, en aquest gest que esdevé únic cada dia, ens descobreixen la bellesa de la quotidianitat, i això apareix com un repte per a molts de nosaltres, un repte que ens proposa trobar paraules noves per a parlar-ne, així com nous paisatges temporals per on transitar. Justament perquè ens reclama l'espera de l'indeterminat en un temps conegut, el valor pel que és quotidià omple de valor les petites (o no tan petites) coses de la vida i ens possibilita, com assenyala Esquirol (2009), viure els esdeveniments tal com ho fan els infants, amb intensitat i estima.

SILENCIS, BUITS... HABITAR EL TEMPS DE LA BELLESA

Pallasmaa (2017: 115), citant el filòsof Karsten Harries, diu: «El llenguatge de la bellesa és fonamentalment el llenguatge de la realitat atemporal.» Potser per aquesta mena de no-temps propi dels infants, narrar les seves accions, els seus processos, demanarà també narrar-los estèticament. Per a Malaguzzi, citat per Hoyuelos (2006: 179), és en la narració dels esdeveniments on es construeix un sentit al que l'infant descobreix. Un sentit estètic, com diu Hoyuelos, que fascina i sedueix. Per a Malaguzzi, la seducció estètica dels esdeveniments educatius ha de ser narrada creativament.

Aquesta narració estètica dels temps dels infants ens recorda que possiblement per tot el que tenen, són els qui troben de forma natural la millor manera d'habitar el temps. Justament perquè tenen una mena d'autocontrol que els fa fer, seguint el que necessiten. És fàcil veure en infants molt petits molta autoregulació en els ritmes vitals de vigília i son, o en el canvi de postura i d'activitat. Possiblement perquè són temps que es permeten del buit i del silenci troben forma en un món experiencial. Igual que el buit en l'espai és necessari per a la creació, l'equivalent al temps és la pausa. Podríem vincular buit i pausa (parada) al silenci, a la necessitat d'un silenci imprescindible per a la creació. Com diu Eulàlia Bosch,⁷⁶ cal recordar que els nens i les nenes venen del silenci, perquè estan dos anys escoltant abans no parlen, i aquesta espera, aquesta atenció que els permet anar esperant que arribin les coses, caldria tenir-la en compte en qualsevol acte educatiu. Aprendre a habitar els temps dels infants és imprescindible per a l'educador, ja que els nens i les nenes, com nosaltres, necessiten ser esperats. Hi ha molta afinitat entre espera, esperança i paciència, diu Esquirol (2009: 148), i és que si mirem

els infants des de ben petits en l'exploració lliure d'objectes, hi descobrirem ja les tres qualitats. Els nens i les nenes no tenen pressa en el seu diàleg amb el món; tanmateix, és sempre un diàleg que busca. Segurament és similar a una esperança de l'indeterminat, com diu Esquirol (2009: 148), justament perquè per a l'infant hi ha un món que encara no està dit, ni escrit, ni decidit; «una esperança de res que es pot determinar o assenyalar». I afegeix: «Hi ha un estar esperançat que no té cap contingut representable; tanmateix, és una esperança que espera.»

Esquirol (2009: 150) en parla com l'«energia de la vida», com el que ens porta a un esdevenidor, i ho vincula a la necessitat que el present tingui temps; diu: «El present necessita tenir espai, no pot estar només ocupat pel passat i pel futur. Cal que cada temps tingui el seu espai, cal un equilibri. Sense contingut de futur, és a dir, sense espera i obertura d'horitzó, no hi ha present del present. [...] La impossibilitat de provenir apaga la llum del present.»

«Fem del futur un provenir», que per a Esquirol vol dir tenir futur. L'espera i el desig, diu, no són pura passivitat, i per això s'inscriuen en el provenir més que en el simple futur. Ens fem un provenir.

Sovint es parla dels temps dels infants com els temps esperançats. Possiblement, aquesta esperança que autors com Arendt atribueixen al concepte de naixement,⁷⁷ també és propera a aquest «provenir» de què parla Esquirol. Els infants habiten el temps i, inevitablement, els llocs sense pors, s'hi posen i els capgiren acaronant-los de forma valenta. N'escolten els sorolls, els desordres, i de mica en mica van trobant formes d'associar, aplegar, juxtaposar... accions i decisions que passen sovint per una espècie de reflexió en moviment. La bellesa d'aquests temps és que s'ocupen de les coses de veritat, de les quals també saben descobrir els silencis.

«Hi ha una cosa que desitjo molt: que la humanitat que vingui a habitar això que per a nosaltres és el futur senti moltes vegades que no sap què pensar. És a dir, que es deixi desconcertar per l'esplendor inexplicable de cada alba; que es quedi sense paraules davant del mar, com els qui per primera vegada el van mirar; que se senti irresistiblement atreta per la varietat de colors, de volums i d'olors del paisatge diürn i nocturn; que s'estremeixi en el primer contacte amb l'aigua; que conservi la capacitat de sorpresa davant de la manera com el vent arrossega les nostres veus felices en la distància; que miri de la mateixa manera desprevinguda la pluja, els camps amarats de silenci, les coses mínimes i amples, el trànsit de núvols, la disseminació de les roselles que en els camps semblen paraules que somien. Desitjo ardentment que la humanitat del futur assaboreixi la incomoditat del que es manté obert no per insuficiència, sinó per excés, i no s'afanyi a catalogar, a descriure o a empresonar. Que la seva forma de comprensió sigui una altra manera de mantenir intacte (o fins i tot de fer més gran) la sorpresa.»

José Tolentino (2017: 73-74)

76 A les XIII Jornades d'innovació a l'etapa d'educació infantil *Quan l'acompanyament es basa en el respecte*. ICE de la UAB, 14 i 15 d'octubre de 2017.

77 En el sentit arendtdià que cada infant, com a naixement, conté un nou inici, una nova possibilitat, una nova esperança; concepte que en aquesta recerca es desenvolupa més endavant.

■ CAPÍTOL 6: L'ALTERITAT

«Quan la presència de l'altre esdevé un privilegi... ser jo mateix és tan important com incloure els altres a la meua vida perquè en ells hi soc jo.»

Vicenç Arnaiz (2004)

EL QUE ENS FA HUMANS

L'escola com a context social és probablement un dels llocs on pren més força el que Maturana (2001) descriu com «llenguatge», una acció que, segons el biòleg, ens fa humans i que es descriu des d'una «relació dinàmica i funcional que es dona entre l'experiència immediata i la coordinació d'accions consensuals amb els altres»;⁷⁸ alhora, també aclareix que aquest «llenguatge» està constituït per la relació entre les emocions i el llenguatge. Així, doncs, segons el mateix autor, els diferents dominis de les experiències humanes interactuen amb dominis de correlacions sensomotors que configuren diferents sistemes de coordinacions conductuals en el llenguatge. Una descripció que s'allunya, d'aquesta manera, d'entendre el llenguatge com un sistema simbòlic. Per a Maturana, el llenguatge ens involucra a tots com a éssers vius en tant que fenomen biològic que té origen en la nostra història evolutiva. D'això resulta que, segons Maturana (2001), les paraules, siguin «nodes en xarxes de coordinació d'accions» i no pas representants abstractes d'una realitat independent al nostre fer.

Segons Maturana, les nostres paraules revelen la nostra forma de pensar i, a més a més, el nostre rumb en el fer. Per tant, en una comunitat, el contingut de

conversar, o de «llenguatgejar», parla del seu fer i del seu destí. Determina, d'alguna manera, tal com assenyala Maturana (2001: 65), «les accions possibles en la concreció de la nostra transformació corporal en viure-hi».

Perquè hi hagi un sistema social ha de donar-se una interacció cooperativa, ja que, gràcies a la recurrència d'interaccions cooperatives entre éssers vius, sorgeix el sistema social, i tal recurrència d'interaccions passa a ser un mecanisme autopoètic que li proporciona la possibilitat d'autosostenibilitat. Aquest fenomen és anomenat per Maturana (2004) «acoblament estructural recíproc», i des del punt de vista biològic es representa com el plaer de la companyia, l'apropament a l'altre o l'amor en qualsevol de les seves formes. Sense aquests acoblaments no hi hauria sociabilitat humana.

Per a Maturana i Varela (1984), l'acceptació i el reconeixement de l'altre apareix com a fonament biològic del fenomen social. D'aquesta manera, qualsevol límit o bloqueig a l'acceptació i el reconeixement de l'altre destrueix o limita el fenomen humà i social, és a dir, destrueix el procés biològic que això genera. En aquest sentit, Maturana i Varela (1984: 163) assenyalen que «l'acceptació de l'altre en la convivència és el fonament biològic del fenomen social; sense amor, sense acceptació de l'altre al costat d'un mateix, no hi ha socialització, i sense socialització no hi ha humanitat».

Els éssers vius som sistemes que ens determinem estructuralment, existim en la conservació, adaptació i organització del medi. Així que l'ésser viu i el seu medi són components que coexisteixen en coderiva. Maturana

(1997: 7) assenyalava que «tota ontogènia transcorre com una coderiva ontogènica, i tota filogènia, com una coderiva filogènica, seguint cadascú un curs contingent a la conservació de l'adaptació dels organismes involucrats»; d'aquesta manera, podem entendre que també som coconstructors: el medi ens construeix de la mateixa manera que nosaltres construïm el medi. Som éssers lligats al nostre entorn, amb el qual vivim en constant intercanvi en una xarxa de relacions. Estem compromesos en una dinàmica de transformació en coevolució amb l'ambient.

«Podem començar a concebre un subjecte entramat viu i, per tant, en permanent intercanvi en un medi del qual es nodreix i en el qual participa activament, que el forma i al qual conforma, en un llinatge de transformacions amb un itinerari sempre obert i sempre lligat a la seva textura vital afectivo-cultural.» Najmanovich (2005: 97).

Una mirada que parteix de la centralitat dels vincles i la interacció com a quelcom bàsic de la nostra experiència com a humans. Aquesta visió de Najmanovich de subjecte encarnat, també compartida per altres pensadors, com Merleau-Ponty (1993), ens situa a entendre que la corporalitat del subjecte, és a dir, la nostra fisiologia, la nostra experiència biològica, la nostra sensibilitat diferencial, són cabdals en la relació amb el coneixement. I aporta un nou paisatge cognitiu, en què el subjecte participa d'una dinàmica creativa d'ell mateix i del món, reconeixent, d'aquesta manera, que el coneixement sempre implica interacció, relació, transformació mútua, codependència i coevolució, tal com recull Najmanovich (2005).

Tot això ens pot orientar a considerar l'escola, com dèiem a l'inici, com un escenari d'acció que dibuixa un espai de múltiples possibilitats, obert, en evolució constant, on es van vivint històries que van creant sentits

compartits del món, del viure, un lloc on tots els que en formem part creixem junts. I en aquest camí ens trobem amb nosaltres mateixos, profundament units al món. És un relat que construïm i que alhora ens acull i orienta.

Una comunitat d'infants i adults que, com diu Txell Fontanet,⁷⁹ respiren junts, creen sentits compartits, imaginem, aprenem, coconstrueixen els sentits del món i de ells mateixos, es coneixen, esdevenen junts. I perquè això sigui possible, perquè hi hagi relat, cal crear un context en què es donin aquestes interaccions en la seguretat afectiva, en la riquesa cognitiva, en la llibertat d'elecció, en el diàleg, en la producció de coneixement. Per a Maturana (1994, 2004), així com per a altres autors, com Lévinas (1993) i Irigaray (1998), l'inici d'aquesta possibilitat està en el reconeixement de l'altre com a legítim altre (alguns autors, com Wild (2006), parlen de l'acceptació de l'«absurd» de l'altre) des d'un entramat únic i alhora múltiple que ens uneix a tots i totes. Al mateix temps, Maturana (1994) assenyalava que només es poden considerar socials les relacions que es fonamenten en l'acceptació de l'altre com a legítim altre en la convivència, i que aquesta acceptació mútua constitueix una conducta de respecte.

78 Descripció que utilitza Maturana en diversos textos. Vegeu Maturana, H. (1994): *Amor y juego. Fundamentos olvidados del ser humano*. Santiago de Xile: Instituto de Psicoterapia; Maturana, H. (1994): *El sentido de lo humano*. Santiago de Xile: Dolmen; Maturana, H. (2001): *Emociones y lenguaje*. Colòmbia: Dolmen; Maturana, H. (1999): *Transformación en la convivencia*. Colòmbia: Dolmen; entre altres.

79 Mestra de l'escola El Martinet, a la conferència «Aprendre a percebre'ns», dins del Seminari de documentació pedagògica 3-6 «Mirant les estrelles des de sota l'aigua», organitzat per l'Associació d'Amics d'El Martinet l'any 2017 i 2018 a Ripollet.

SUBJECTIVITATS

Najmanovich (2005: 70) assenyala que els vincles no són connexions entre entitats (objectes o subjectes) preexistents, ni estructures fixes i independents, sinó que emergeixen simultàniament amb el que enllacen en una dinàmica d'autoorganització. Es tracta, segons l'autora, de passar d'un únic món compost per elements i relacions fixats per les lleis de la lògica clàssica a multimons on unitats heterogènies⁸⁰ i vincles no tenen un sentit unívoc, no estan completament determinats, no existeixen independentment, sinó que emergeixen i coevolucionen en una dinàmica creativa a la qual Najmanovich anomena el joc de la vida.

Això implica entendre els vincles des d'un sentit dinàmic i no com relacions prefixades. D'aquesta manera, i com proposa la mateixa Najmanovich (2005), «el subjecte no és sinó que esdevé en i pels intercanvis socials en els quals participa i en l'ambient on està immers», fet que trenca determinades concepcions de com es configura la nostra identitat. De fet, trenca la idea d'identitat que ens situa en un context d'individualitat per a parlar de subjectivitat en el sentit que tots som construïts mitjançant intercanvis i encontres.

Això implica deixar enrere el subjecte i començar a pensar en termes de producció de subjectivitat en una dinàmica vincular, ja que no naixem subjectes, sinó que, com diu Najmanovich (2005: 77), «arribem a ser-ho a partir de jocs socials específics». Des d'aquesta mirada, la societat tampoc no és una col·lecció de subjectes-individus, ni la realització d'una estructura preestablerta, sinó un producte particular de la interacció sostinguda d'éssers humans que genera configuracions relacionals dotades d'una estabilitat relativa. No es tracta, com diu Najmanovich, d'una societat abstracta, sinó de les societats que els diferents col·lectius humans creen a partir de formes peculiars d'interacció entre si i amb el seu medi ambient.

Najmanovich (2005: 77) diu que «la societat emergeix en un moment donat per un procés d'autoorganització, i en el mateix procés es gesta el subjecte», i afegeix que «no hi ha subjecte previ ni independent de la societat, no hi ha societat anterior a la interacció». Ara bé, també assenyala (2005) que no tot col·lectiu o conjunt humà és una societat; per a ella, només té sentit parlar de societat quan s'ha donat certa configuració, s'han establert llaços dotats de consistència i estabilitat, s'ha generat un mode comú de producció de sentit dins d'una dinàmica que tendeix a generar una distinció entre un a dins i un a fora que es manté en i a partir de les interaccions.

La societat crea els subjectes que creen la societat que els fa ser subjectes. És, de fet, una dinàmica que caracteritza tots els processos d'autoorganització. Quan neix una organització es generen límits i llindars que estableixen diferències entre un a fora i un a dins, es diferencia el propi de l'aliè.

Això implica repensar el concepte de límit; el propi, l'aliè, el jo i l'altre, a dins i a fora. Des d'una mirada dicotòmica, el límit separa dràsticament un exterior i un interior. Tanmateix, sabem que els límits són permeables com la membrana cel·lular, la pell, el llenguatge... En tots aquests casos, el dins i el fora es defineixen i se sostenen en una dinàmica d'intercanvis. Quan això es dona, es dona gràcies a una dinàmica que va formant uns límits que no són fixos ni rígids, sinó que es caracteritzen per la permeabilitat que estableix una alta interconnexió entre dins i fora en una dinàmica vincular.

80 Najmanovich anomena unitat heterogènia les organitzacions complexes que es formen en una dinàmica al mateix temps que hi participen; és un concepte que prové de la idea d'Edgar Morin d'unitat simple. El canvi a unitat heterogènia que proposa Najmanovich destaca encara més la paradoxa implícita en la seva concepció.

Així, doncs, en aquesta dinàmica la unitat complexa neix en i per la dinàmica de les interaccions; no és, doncs, com assenyala Najmanovich (2005: 80), «una unitat en el sentit del pensament identitari que només accepta l'homogeneïtat, sinó que es caracteritza justament per la seva heterogeneïtat, pel seu caràcter híbrid, no dual i paradoxal».

D'aquesta manera, les unitats o organitzacions complexes tenen una autonomia relativa, ja que el propi no està deslligat de l'aliè, sinó, al contrari, les dues parts estan en una mútua relació en múltiples dimensions. Així, doncs, la unitat, diu Najmanovich (2005), aconsegueix la seva autonomia en la multiplicitat dels vincles. Això ens porta a pensar en el subjecte com un subjecte complet, és a dir, com una subjectivitat a la vegada encarnada i socialitzada, biològica i simbòlica, imaginària i afectiva. Per tant, com proposa Najmanovich, es fa imprescindible veure i repensar el subjecte per a poder-lo veure a la vegada com a producte i productor de sociabilitat, com a node d'un camp ric d'interaccions, com a agent de canvi i camp d'afectacions de les transformacions en les quals col·labora i coevoluciona.

Necessitem pensar en una producció de subjectivitat arrelada a la història i al cos, travessada per la societat i l'ambient cultural i natural. Cal entendre, com ja hem anat veient, que els sistemes autoorganitzats neixen i viuen en els intercanvis. I si, de fet, concebem l'escola com el lloc on pot créixer un sistema autopoètic, necessitem veure que les relacions entre les persones haurien de tenir un lloc essencial perquè impliquen la formació de tots i totes, el nostre esdevenir.

La subjectivitat, d'aquesta manera, no és un nucli dins de cada persona fix i previ a les relacions, sinó que

parlem d'una subjectivitat calidoscòpica, que es produeix en una xarxa complexa d'interaccions, una xarxa multidimensional (corporal, lingüística, imaginària, afectiva, emocional, cognitiva, ètica, motriu...) d'un ésser humà amb el seu entorn, amb altres persones.

Així, deixem d'entendre els individus amb unes identitats fixes, prefixades, sinó que cadascun de nosaltres ens configurem en les relacions que establím; estem en constant transformació, en cada nova experiència, dins del context on vivim. Najmanovich (2005) assenyala que «estem permanentment en transformació: d'això es tracta estar viu; el "subjecte" no "és", sinó que "esdevé" i "esdevé en i pels" intercanvis socials en els quals participa. [...] Cal començar a pensar en termes de subjectivitat en una dinàmica vincular, ja que no naixem subjectes, sinó que arribem a ser-ho a partir de jocs socials específics [...]. No esdevenim subjectes d'una vegada i per a sempre, sinó que anem esdevenint mentre estem oberts als intercanvis». L'altre és fora de nosaltres, però no separat de nosaltres. Hi ha una mirada que separa, que diferencia entre el propi i l'aliè, jo i l'altre, dins i fora, és una mirada que defineix un límit dràstic, que separa una cosa de l'altra. La conducta social, a diferència del que ens han fet creure, es fonamenta en l'acceptació, el reconeixement de l'altre i la cooperació.

Sentim, pensem i vivim en un món en plena mutació, i les coordenades identitàries ja no ens serveixen per a orientar-nos-hi. No naixem subjectes, sinó que esdevenim subjectes en i a través del joc social en un àmbit històric (tribal) cultural específic. També podem entendre el coneixement, com dèiem anteriorment, com el resultat de la interacció global de l'home amb el món al qual pertany. El coneixement es dona en la interacció del subjecte amb els objectes dins un context específic: en una cultura, en un llenguatge, en un entramat de relacions familiars properes i d'altres de més llunyanes. Hi ha una altra mirada en la ciència contemporània que

veu la vida, la cèl·lula, l'organisme, la comunitat, en un constant intercanvi entre el dins i el fora, i és aquest intercanvi, aquesta relació, la que nodreix, crea i fa créixer la vida. D'aquesta manera, el propi no està separat del de l'altre, sinó que estan en mútua relació.

De fet, des del naixement la recerca de l'encontre amb l'altre és primordial. Creixem en la recerca constant de maneres diferents de contactar amb els altres, contactes que, de fet, ens guien i ens orienten en el nostre fer. Ens fem, com dèiem, a través dels nostres contactes, i, de fet, el nostre cos està biològicament molt ben preparat per a aquesta dinàmica. La nostra dotació biològica ens fa éssers predisposats des del naixement, o abans, a voler saber de l'altre i a voler-ne formar part.

L'ALTRE. DE LA CARA AL ROSTRE⁸¹ DE L'ALTRE

Lévinas (1991, 1993, 1997), possiblement un dels pensadors més dedicats a pensar en la relació amb l'altre, assenyala que abans que qualsevol coneixement o saber hi ha l'ètica. Per a Lévinas, extensament citat i desenvolupat en diferents textos de Mèlich⁸² (2014: 135), educar és transmetre (al que és educat) el sentit de l'alteritat. Això significa que des d'una perspectiva ètica, el que és humà no comença amb l'obediència d'una llei (amb una moral), sinó amb la cura envers l'altre; Mèlich assenyala que per a Lévinas educar és tenir cura de la vulnerabilitat de l'altre, ocupar-se del seu sofriment. Per a Lévinas, som éssers que, èticament, en el nostre ser hi va el ser de l'altre. L'ètica és la que marca la diferència entre educar i adoctrinar. Perquè l'educació sigui educació cal que tingui lloc com a esdeveniment ètic, com ja apuntàvem en el primer capítol. Així, doncs, ens tornem a trobar al principi de tot, entenent i reaprenent que justament l'inici de tot acte educatiu es troba en el substrat ètic de la relació humana. La relació, doncs, no és només el que en marca l'inici, sinó el que descriu tot acte educatiu; sent llavors la pregunta envers l'altre el que ens mou, i el moviment de l'altre, part del meu moviment.

Lévinas⁸³ diu que la relació amb l'altre no és maièutica, sinó eròtica. Parla d'una ètica que s'endinsa, en primer lloc, en la consideració de l'altre, en la descripció de la relació amb l'altre, i per a fer-ho parla des del que ell anomena *fenomenologia del rostre*. Però què és el rostre, segons Lévinas?

Mèlich (2014: 135), basant-se en les aportacions de Lévinas, relata que el rostre «apareix i trenca la identitat del jo. El rostre és el que no es pot comprendre, és el que no es pot assimilar. El rostre no pot ser expressat ni dit, és el radicalment altre. El rostre no es pot concebre en termes de coneixement o representació, per això no

és *mythos* ni *logos*, sinó *eros*. El rostre no és ontologia,⁸⁴ sinó ètica i deferència».

També Mèlich (2014: 136) assenyala, consegüentment, que en la pedagogia occidental tota relació està prevista, organitzada i planificada; d'aquesta manera, el rostre es converteix en cara, en imatge de l'altre, una imatge moral, jurídica, política, científica o religiosa. Mèlich recorda que per a Lévinas el rostre no es veu, se sent. D'aquesta manera, situa l'ontologia com a habitant del regne de la visió i l'ètica nascuda des de l'escolta. Això ens remet a pensar en com les institucions educatives han programat les relacions fins a convertir-les en estratègies o finalitats, començant, per exemple, amb la relació mestre-infant, que sovint es descriu molt més com a mirada de control més que no pas com a escolta de reconeixement. Si l'ètica neix de l'escolta, caldrà pensar seriosament com les escoles procuren que les persones que les habiten puguin «escoltar-se» mútuament. També caldrà veure a què ens referim quan parlem d'escolta.

Fruit d'aquest pensament, Mèlich (2014: 136) descriu l'altre, el seu rostre, com quelcom que no es veu, sinó que em crida, i aquesta crida em transforma, recordant-nos que justament el més habitual és veure l'altre com una cara, com un personatge en un context. Diu (2014: 136): «Ens fem una imatge física, social i moral de l'altre. El rostre prohibeix tota representació i, en aquest sentit, la relació ètica no és una varietat de la consciència, sinó tot el contrari, és un qüestionament, un qüestionament que parteix de l'altre, que m'assalta, em demanda i m'inquieta. Per això, l'altre, el seu rostre, no és una projecció de mi, sinó tot el contrari, és allò que esquerra totes les meves projeccions. Aquesta ruptura és la que instaura l'ètica. Èticament som éssers descentrats, dissimilats.»⁸⁵

Per a Mèlich (2014: 136), hem estat educats en una moral que ha anul·lat l'ètica, en la qual no tenim temps per a l'altre, perquè hem heretat una vivència cronolò-

gica del temps en què no hi ha lloc per a l'altre. Vivim en un temps definit per cronogrames, planificacions..., però el rostre trenca amb el temps del jo. Per a Lévinas, i també per a Rosenzweig (referent de Lévinas), «el temps és l'altre»: discontinuïtat, diferència, dissimilació. En canvi, el temps cronològic és un temps assimilador. El rostre no suporta aquest temps perquè justament la consideració de l'altre com a rostre trenca el meu poder, el posa en dubte. Poder entès, segons Lévinas, com un món que per dret es converteix en el món de les meves idees. El rostre expressa que hi ha un més enllà del determinat, un més enllà de l'establert, un més enllà dels projectes, dels meus projectes. El rostre expressa que hi ha un infinit més enllà del finit, un infinit que no pot quedar reduït a la meva finitud. Lévinas anomena fecunditat a aquesta relació amb el provenir, que té a veure amb el poder envers els possibles.

Les aportacions de Lévinas expressades per Mèlich (2014) ens endinsen en una manera d'entendre la relació educativa en què l'altre deixa de ser un objectiu a conèixer per a passar a ser algú amb qui estar des del seu misteri. Això provoca una gran aportació en el món educatiu, que és especialment interessant a l'hora de considerar, per exemple, on se situa la mirada dels mestres quant als infants. Una mirada que sovint s'ha transformat en formes de control o regulació, com ja dèiem anteriorment. Tanmateix, és una mirada que no veu l'infant. Entenem que la mirada que proposa Lévinas és cega per a començar a deixar lloc al sentir, i aquest sentir l'altre, aquest sentir l'infant, exigeix viure en un relat conjunt, demana viure i ser a l'escola que ens acarona. Per tant, la relació amb l'altre apareix com l'inexplicable, alhora que també inabastable.

Per a pensar en educació a partir de Lévinas, diu Mèlich (2014: 137), també cal parlar d'erotisme, que, de fet, està relacionat amb el que ell anomena fecunditat. Davant d'una tradició teòrica centrada en la visió, Lévinas

proposa la no-visió, la no-representació, el no-coneixement, la no-paraula. Per a ell, cal caracteritzar la relació amb l'altre en termes oposats a la metafísica occidental, ja que aquesta ho ha fet en termes de llum (coneixement, saber, representació, intencionalitat...). En oposició a la llum, Lévinas proposa la relació eròtica. Mèlich (2014: 137) assenyala que «en l'eros, l'altre, en tant que altre, no és un objecte que es converteix en nostre o que es converteix en nosaltres; al contrari, es retira en el seu misteri». El coneixement no pot respondre a l'ètica, perquè l'ètica no és coneixement, és esdeveniment. D'aquí l'associació entre educació i esdeveniment. Dit d'aquesta manera, podem entendre que la relació ètica amb l'altre és impossible que es doni des del coneixement perquè tota relació ètica es desplega i és des de l'esdeveniment.

Alhora, és interessant veure com Mèlich (2014: 137) situa l'esdeveniment com el que trenca el subjecte, que ens deixa sense paraules, en silenci, perquè, segons ell, l'esdeveniment no es pot anomenar. Una provocació que ens fa pensar que en educació falten silencis.

La fecunditat que Lévinas relaciona amb l'erotisme quan parla de la relació amb l'altre indica un provenir que no és el meu provenir, és un provenir imprevisible, obert als esdeveniments. La relació educativa és una relació fecunda. Un ésser capaç de tenir un altre destí que el propi, del que ell mateix ha programat, ha establert, és un ésser fecund. Per això, sense fecunditat no hi ha educació, fet que novament ens provoca pensar com haurien de ser de capaços els mestres, o dit d'una altra manera, com haurien de ser de fecunds per a fer del destí de l'altre un camí a seguir sense apoderar-se'n.

En aquest sentit, és interessant, com indica Mèlich (2014: 138), mirar com Lévinas tracta aquest tema, posant com a exemple la relació entre pare i fill. Lévinas comença recordant que en l'amor (en l'erotisme) no hi ha ni saber ni poder. D'aquesta manera, la paternitat no

81 Terme utilitzat per Emmanuel Lévinas. Vegeu LÉVINAS, E. (1997): *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.

82 Vegeu MÈLICH, J. C. (2014): *Disimilaciones (Intento de pensar la educación desde Emmanuel Lévinas)* (pàg. 123-141). Bogotá: Anuario Colombiano de Fenomenología.

83 Vegeu LÉVINAS, E. (1993): *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós; LÉVINAS, E. (1993): *Entre nosotros*. València: Pre-Textos.

84 L'ontologia com a estudi de l'ésser o de l'existència es dedica a establir categories i relacions bàsiques per a definir els éssers i els tipus d'éssers dins d'aquest context.

85 La dissimilació és un concepte interessant que aborda Mèlich (2014) inspirat en el títol d'un dels capítols que S. Mosès dedica a Franz Rosenzweig en el seu llibre *El ángel de la historia*. Madrid: Càtedra. Mèlich utilitza aquest terme quan es refereix al contrari d'assimilar, és a dir, al que és ruptura, transgressió, fractura, impossibilitat de fusió..., i l'utilitza per a definir la filosofia de Lévinas com una filosofia dissimiladora, és a dir, que no pretén aportar solucions o reconstruir res, que no aspira a concloure ni a veritats fermes i segures.

és el resultat del poder, sinó de la fecunditat. Per a Lévinas, el fill no és la meua obra, no és un objecte, alguna cosa que jo he fabricat. Per això el fill tampoc no és la meua propietat. Diu (2014: 138): «La paternitat és una relació amb un estrany que al mateix temps que és l'altre [...], és jo.» Un jo fecund és un jo transcendent, és un jo bolcat a l'altre, ostatic de l'altre. Impossibile de comprendre des de la lògica, la descripció de la fecunditat de Lévinas és de vital importància per a l'educació. Mèlich (2014: 138) assenyala sobre això que el pare (caldría veure si també el mestre) no és la causa del fill. Per això, el fill no és la seva propietat. La fecunditat del jo no és causa ni dominació. El fill recupera el pare, però n'és exterior. La fecunditat és exterioritat. No hi ha educació sense exterioritat, sense alteritat i sense esdeveniment.

Mèlich (2014: 139) descriu com ser fecund significa ser múltiple, ser discontinu, existir en la dissimilació. Per a ell, tota relació educativa, si és realment educativa, és discontinua, perquè educar no és simplement heretar o continuar, no és en absolut obeir. Educar és començar alguna cosa nova, un inici, un viure diferent. En una educació adoctrinadora es reproduïxen cares perquè es dobla el jo, llavors l'altre deixa de ser altre, deixa de ser diferent. Dit d'una altra manera: en una educació adoctrinadora el mestre anul·la la diferència perquè espera alguna cosa idèntica a ell, filla del seu destí.

Mèlich (2014: 139) assenyala que la civilització occidental ha configurat una pedagogia en la qual el singular només es té en compte des del signe del que és universal, de la categoria, en la qual l'excepcionalitat està penalitzada. Ell la descriu com una pedagogia metafísica, de l'obediència, de la llei, de la fidelitat als principis i protocols. I el més perillós, segons l'autor, és que la metafísica no és només epistemologia, sinó ontologia i moral. I en tota moral opera una lògica de la crueltat. La moral obliga el singular a endinsar-se en tot un esque-

let abstracte i universal per a ser instruït com a membre moral o bé ser repudiat com a indigne i abjecte, amb la qual cosa s'evidencia encara més la crueltat pròpia de la lògica moral.

Dir que en les escoles hi ha crueltat ens costa; tanmateix, hi ha formes d'exclusió, formes d'anul·lar l'excepció de l'altre, formes subtils de manllevar llibertat i autonomia que descriuen ràpidament formes de crueltat. Les relacions entre les persones defineixen una escola; defineixen, de fet, qualsevol institució, organització... Com apunta Mèlich (2014: 140), no és possible viure al marge de la moral, però encara hi ha la possibilitat de viure als seus marges. Tal com ell diu, «en les seves esclertes es filtra el temps de l'ètica, un temps d'indeterminació, d'ambigüitat, d'atenció a la singularitat, de nom propi, un temps de transgressió».

Mèlich (2014) assenyala que justament Lévinas ens ensenya que encara és possible fer front a aquesta metafísica amb la compassió, la cura de l'altre, l'atenció i la resposta a l'estrany. Diu (2014: 140): «L'educació no podrà evitar la moral, ni eludir l'herència, la gramàtica que rebem en venir al món, però tampoc no s'ha d'oblidar que les situacions ètiques són indefugibles. L'ètica no és el final de l'educació, sinó el principi. L'ètica és la resposta a l'excepció des de l'excepció.»

També ens recorda que cal aprendre a habitar aquests temps de transgressió. Possiblement, l'educació seria en un altre lloc si fóssim agosaradament més capaços d'habitar aquests temps, uns temps que ens conviden a l'esdeveniment ètic de trobar-nos amb l'altre i poder-hi ser.

EL VINCLE

Actualment, ha començat a emergir un relat científic nou que desafia moltes de les suposicions newtonianes i darwinianes, inclosa la premissa més bàsica: la noció que les coses són entitats separades que competeixen per la supervivència. McTaggart (2011) descriu en la seva obra *El vínculo. La conexión existente entre nosotros* les últimes proves de la física quàntica que ens presenten l'extraordinària possibilitat que tota vida existeix en una dinàmica de cooperació. Els físics quàntics reconeixen actualment que l'univers no és una col·lecció de coses separades que s'obren pas a empentes en un espai buit, sinó que aquesta matèria existeix en una gran xarxa quàntica de connexió. Un ésser viu és, en el seu aspecte més elemental, un sistema d'energia que participa amb el seu entorn en una constant transferència d'informació. Així, s'ha comprès finalment que, més que un grup d'àtoms i molècules individuals i independents, els objectes i els éssers vius som processos dinàmics i proteics en els quals certes parts d'una cosa i certes parts de l'altra intercanvien contínuament les seves posicions.

Aquesta revolució no es limita al camp de la física, ja que en biologia i en ciències socials s'han fet descobriments que alteren profundament la nostra concepció de la relació que hi ha entre els éssers vius i l'entorn. Tant biòlegs com psicòlegs i sociòlegs d'avantguarda han trobat proves que els humans són molt menys individuals del que ens pensàvem. Entre les més minúscules partícules del nostre ésser, entre el nostre cos i el nostre medi ambient, entre cada un de nosaltres i allò amb què tenim contacte i entre els membres de cada grup de la societat hi ha un «vincle», com l'anomena McTaggart (2011), una connexió tan integral i profunda que no és possible ja marcar amb exactitud on acaba una cosa i comença l'altra. En essència, el món opera no a través de l'activitat de les coses individuals, sinó en la connexió que hi ha entre elles; en certa manera, en l'espai que hi ha entre les coses.

La vida està establerta en el vincle, en l'espai que hi ha entre dues coses: entre partícules subatòmiques, entre partícules i el camp de fons, i entre ment (o consciència) i matèria. De fet, els biòlegs han descobert que aquesta és precisament la manera en què també nosaltres ens fem el que som. Vist així, tu i jo som, ni més ni menys, creacions de les nostres interaccions amb l'univers.

El nostre cos físic és el resultat d'una relació. El nostre entorn determina com responen els nostres gens. El medi ambient exterior determina el medi ambient interior fruit d'un desig innat molt gran de connectar-nos. Aquest desig gran és també l'impuls que ens porta a aprendre, el desig d'aprendre. I aquest desig d'aprendre s'origina en nosaltres des del desig envers l'altre, d'estar amb l'altre i de fer com l'altre. Només cal que pensem en els nadons i la gran capacitat d'atenció i estat d'alerta que els representa la relació amb l'altre.

El cervell humà és un imitador incansable des del moment del naixement; el seu primer impuls és fondre's amb el cervell de la mare. El neuròleg nord-americà Allan Schore (2003), que ha dut a terme una feina fonamental en relació amb la teoria de l'afecció, creu que el sistema neuronal del nounat aprèn del cervell de la mare, ja que aquest actua a manera de patró model d'ona cerebral, ensenyant al cervell del nadó quan desapar-se i quan connectar-se, de la mateixa manera que li ensenya a parlar o a utilitzar una cullera. Al cap d'un temps, diu Schore (1999), l'escorça prefrontal de la mare s'haurà convertit en l'escorça prefrontal del nen.

Els investigadors de la Universitat d'Arizona⁸⁶ van trobar proves que els patrons cerebrals d'una mare, tal com havia quedat registrat en un encefalograma, estan codificats en el patró de l'encefalograma del fill. Com va descobrir Joseph Chiltern Pearce (1980), especialista

86 Vegeu SCHWARTZ, G. (febrer de 1998): «Energy medicine and bioenergy feedback», presentació feta a la FutureHealth Conference, Palm Spring.

en desenvolupament infantil i funcionament de la ment, la mare i el nadó solen experimentar un arrossegament d'ones cerebrals, és a dir, les ones elèctriques dels dos cervells «ressonen» i tots dos arriben al pic i a la vall al mateix temps quan estan junts. Quan estan separats, les ones cerebrals d'un i altre es fan discordants i no tornen a ressonar fins que estan junts.

Al llarg de la vida, el nostre cervell troba ones cerebrals contagioses. Com explicava McTaggart (2007) en el llibre *El experimento de la intenció*, hi ha proves abundants que, en circumstàncies molt diverses, sobretot quan dues persones fan coses juntes amb un propòsit comú, els senyals elèctrics dels seus cervells aviat se sincronitzen, de manera que les freqüències, les amplituds, els pics i les valls de les ones cerebrals comencen a ressonar formant un tàndem.

L'epigenètica, un camp de la biologia que es dedica a l'estudi de com ens modelem des de dintre, diu que justament aquest modelatge es deu, en gran mesura, als agents que actuen fora de nosaltres, que determinen que el que dirigeix l'evolució no és el gen individual, sinó el vincle que establim amb el món. Cada organisme és la suma total de les seves connexions amb el medi ambient de forma material. Un estudi del tema fet per Waterland i Jirtle (2003) demostra justament que l'entorn determina com responen els nostres gens, de manera que el medi ambient exterior determina el medi ambient interior. Aquesta investigació va donar peu a moltes d'altres de posteriors.

Sempre que actuem íntimament amb algú, sigui per bé o per mal, el primer impuls del nostre cervell és imitar-se l'un a l'altre. Com dèiem, hi ha un fort impuls de connexió. L'impuls essencial de la vida és la voluntat de connexió. És la connexió profunda, i no la competició, la qualitat més essencial de la natura humana. McTaggart (2011: 114) diu que «els éssers humans, com les formigues, hem nascut amb la urgent necessitat de jugar en equip».

En el mateix sentit, Bueno (2016) ens recorda que som una espècie social i la vida en societat forma part del programari bàsic del nostre cervell. És el que permet que ens integrem en un grup sense perdre la nostra individualitat. L'acceptació o el rebuig social activen extenses àrees del nostre cervell, incloses les del pensament racional, emocional... En un estudi publicat a mitjan 2015, s'ha demostrat que el reconeixement social incrementa el control voluntari de l'escorça cinglada anterior dorsal, una àrea del cervell implicada, entre altres processos, en la regulació de la pressió sanguínia i el ritme cardíac i en funcions cognitives com l'anticipació a la recompensa, la presa de decisions i la racionalització de l'empatia i les emocions. El reconeixement social 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.

Aquest impuls de connexió (en el qual, com veiem, ens hi va la salut) proposa a qualsevol societat quatre aspectes:⁸⁷ la necessitat de pertànyer, la necessitat de concordar, la necessitat de donar i la necessitat de tornar-se. Aquests impulsos arrelats a la nostra biologia es revelen en les connexions que establim tant amb les persones més properes i més estimades com amb cada persona amb qui entrem en contacte.

- Pertànyer prové de la necessitat d'anar més enllà dels límits de qui som com a individus i d'unir-nos a un grup. Formar part d'un grup és tan primordial i imprescindible per als éssers humans que, de fet, és l'element que decideix si seguim sans o emmalaltim, i fins i tot, com diu McTaggart, si viurem o morirem. Establir un vincle amb un grup és la necessitat més fonamental que tenim. A més a més, ho necessitem tant i de tantes maneres i amb totes les parts del cos, que a més a més de pertànyer a un grup també es manifesta la necessitat d'estar d'acord.

- Concordar (estar d'acord) també és una de les necessitats més primitives en tota relació social. Constantment busquem l'equilibri físic i psíquic amb cada persona amb qui establim contacte. És una necessitat que es manifesta en l'impuls de sincronitzar físicament, psicològicament i emocionalment amb l'altre. Segons una investigació portada a terme per la psicòloga Elaine Hatfield i els seus col·legues de la Universitat de Hawaii, quan la gent interactua experimentalment automàticament i involuntàriament un mimetisme i una sincronia que engloben el cos sencer.
- Donar (la voluntat de donar) és una de les manifestacions més fonamentals del nostre instint natural d'establir un vincle entre nosaltres. El nostre instint més bàsic no és dominar, sinó apropar-nos a un altre ésser humà. Donar als altres, la necessitat de mostrar empatia, de ser comprensius, d'ajudar-los de forma altruista... no és una excepció, sinó l'estat natural del nostre ésser. Curiosament, sempre hem sentit el contrari; tanmateix, actualment hi ha fins i tot estudis fets amb animals que mostren que també ells mostren aquesta voluntat de donar.
- Tornar-se, voler el bé comú. La falta d'equitat és possiblement una de les situacions que més ens enfada. La necessitat que tenim de tornar-nos en les nostres relacions es troba arrelada en el fet que alguns som incapaços de manifestar empatia quan ens sentim tractats injustament. La reacció que provoca en nosaltres la falta d'equitat no té res a veure amb un desig d'igualtat social absolut a l'estil socialista. El nostre sentit de la injustícia sorgeix quan veiem amenaçades les necessitats més fonamentals que tenim: sentir-nos units, fondre'ns en cos i ànima, donar-nos generosament als altres i que arribi el nostre torn. La competència mata el vincle. D'alguna manera, podem pensar que som guardians del bé comú, vetllem per l'harmonia del grup.

En una escola, totes les necessitats derivades d'aquest desig tan gran de connectar-se amb fora d'un mateix i amb els altres apareixen (si no són frenades, ni tallades) en tot moment. Hi ha alguna cosa molt potent en els nens i les nenes que ens en parla. I una de les maneres que troben per a saber com ser part d'alguna cosa molt més gran que ells, per a ser part d'un grup social, és la imitació. La nostra espècie ha necessitat actuar molt per imitació; per a saber quins són els codis, les accions, les emocions... que ens porten a formar part de grups més grans hem necessitat mirar-nos i imitar-nos. En aquest sentit, el descobriment de les neurones mirall aclareix molt aquest procés i descriu un context interessant a tenir en compte en educació.

87 Recollits per McTaggart (2011) a *El vínculo. La conexión existente entre nosotros*. Màlaga: Editorial Sirio.

LES NEURONES MIRALL

La imitació és un aspecte crucial en l'educació i, en general, en la formació de la persona. El cervell està biològicament preparat per a imitar el que veu gràcies a les ja anomenades neurones mirall. La història de la descoberta de les neurones mirall es remet als anys noranta per part d'un grup d'investigadors italians, liderat per Giacomo Rizzolati,⁸⁸ que va descobrir de manera casual que hi havia unes neurones que reaccionaven de la mateixa manera quan un dels ximpanzés que formava part de l'estudi feia una acció determinada que quan observava un altre individu (en aquell cas, el mateix experimentador) fer una acció semblant. A aquestes neurones se les va anomenar neurones mirall. Quant a les seves propietats motores, les neurones mirall són indistingibles de les altres neurones encarregades d'aspectes motors, però pel que fa a les seves propietats visuals, ja no és el mateix. L'activació de les neurones mirall, a diferència de les neurones anomenades canòniques (que s'activen amb la mateixa acció o amb la visió d'un objecte relacionat amb l'acció), està relacionada amb l'observació de l'altre.

L'estudi de les neurones mirall ofereix, potser per primera vegada, un marc teòric i experimental unitari que tracta de desxifrar aquesta compartició que constitueix tota la nostra experiència intersubjectiva. Bueno (2016) assegura que les neurones mirall contribueixen a tots els nostres aprenentatges socials, ja que en activar-se o desactivar-se en consonància al que imiten, també contribueixen a la nostra plasticitat neural, a potenciar unes connexions o altres. Diu que «veure és fer», i la capacitat d'imitar resulta molt útil, imprescindible, per als processos d'aprenentatge.

Fruit d'aquest estudi inicial, es va veure que en l'humà el sistema de neurones mirall és més extens que no pas en el ximpanzé. El que és més important és que el

sistema de neurones mirall en l'home té propietats que no es troben en els ximpanzés: és un sistema que pot codificar actes motors transitius i intransitius; és capaç de seleccionar tant el tipus d'acte com la seqüència dels moviments que el componen, i, finalment, no requereix cap interacció efectiva amb els objectes, perquè també s'activa quan l'acció és simplement imitada. Tanmateix, i com apunten Rizzolati i el seu equip, tot i saber que el sistema de neurones mirall humà té una gamma de funcions més àmplia, cal no oblidar que el seu paper primordial segueix sent la vinculació a la comprensió del significat de les accions alienes.

Quan veiem algú que duu a terme un acte o una cadena d'actes, els seus moviments, ho vulguem o no, adquireixen per a nosaltres un significat immediat. Naturalment, també passa al contrari: en cada acció nostra hi ha un significat immediat per a qui observa. La possessió del sistema de neurones mirall i la selecció de les seves respostes determinen, d'aquesta manera, un espai d'acció compartit, on l'interior de cada acte i cada cadena d'actes, nostres o aliens, apareix immediatament inscrit i comprès sense que això exigeixi cap operació cognoscitiva explícita o deliberada.

L'acte de l'observador, segons Rizzolati i Sinigaglia (2006: 130), és un acte potencial causat per l'activació de les neurones mirall, capaces de codificar la informació sensorial en termes motors i de fer possible la reciprocitat d'actes i intencions que hi ha a la base de l'immediat reconeixement per part nostra del significat dels gestos dels altres. La comprensió de les intencions dels altres no té aquí res de teòric; es troba, com els mateixos autors assenyalen, en la selecció automàtica de les estratègies d'acció que, basant-se en el nostre patrimoni motor, resulten ocasionalment més compatibles amb l'escenari observat.

Aquest procés fa pensar en altres mecanismes, com és el cas de la percepció i categorització d'objectes, en

els quals les respostes visuomotores de les neurones canòniques ens permeten captar en el terreny cortical la dimensió pragmàtica de l'experiència, que, segons Merleau-Ponty (1993: 195), ens proporciona una «manera d'accedir [...] a l'objecte [...] original», cosa que, si ho pensem per a les accions i intencions alienes, fa que ens trobem que el seu significat, com també assenyalava Merleau-Ponty (1993: 256), «no ens ve donat, sinó comprès, és a dir, reaprès per un acte de l'observador. Tota la dificultat consisteix a concebre oportunament aquest acte i no confondre'l amb una operació cognoscitiva. La [...] comprensió dels gestos resulta possible per la reciprocitat de les meves intencions i els gestos aliens, així com dels meus gestos i de les intencions llegibles en la conducta aliena. Tot passa com si la intenció de l'altre habités en el meu cos o com si les meves intencions habitessin en el seu».

El sistema de neurones mirall sembla decisiu, com apunten Rizzolati i Sinigaglia (2006: 13), en el sorgiment del que podem anomenar experiència comuna, que està, com ells mateixos assenyalen, en l'origen de la nostra capacitat d'actuar com a subjectes, i no només en el pla individual, sinó també, i sobretot, en el pla social.

L'estudi i descobriment de les neurones mirall ha tingut molt de reconeixement pel que fa a comprendre com el cervell processa les accions i emocions dels altres. Tanmateix, ha tingut menys reconeixement pel que fa a la biologia de la percepció i a la interacció social. McTaggart (2011: 104) creu que el treball de Rizzolati ha mostrat clarament que percebre el món no és un assumpte individual limitat a les nostres capacitats mentals, sinó que és un procés en el qual participa un circuit neuronal compartit. Interioritzem l'experiència dels altres a cada moment, de forma automàtica i immediata, sense fer el menor esforç conscient, utilitzant, com diu l'autora, «una taquigrafia neuronal creada sobre la base de la nostra pròpia experiència».

McTaggart (2011) parla d'una constant fusió entre observador i observat en la comprensió de les complexitats. L'acte de percepció és un moment d'unió absoluta, sense importar amb qui. De fet, Rizzolati va arribar a la conclusió que el cervell no fa cap distinció entre observació i acció, de manera que, diu McTaggart (2011), entenem les accions dels altres només quan simulem l'experiència sencera des d'una posició estratègica, és a dir, com si ens estigués succeint a nosaltres.

També Rizzolati i Keyers (col·laborador), anys més tard, van descobrir que utilitzem les neurones mirall per a llegir no només accions, sinó també emocions. Les mateixes seccions del cervell que s'activen quan experimentem tota la gamma d'emocions humanes s'activen quan observem l'emoció dels altres. Damasio i els seus col·laboradors (Damasio, 2011; Adolphs, 2001, 2002, 2003) també parlen d'això; per a Damasio (2011), tant sentir una emoció en primera persona com reconèixer una emoció aliena dependran de la implicació de les zones de l'escorça somatosensorial i de l'ínsula, de manera que davant de l'expressió d'una emoció en el cervell de l'observador hi haurà una modificació en l'activació dels seus mapes corporis i percebrà l'emoció aliena com si fos ell mateix qui la sent.

«El mecanisme que se suposa que produeix aquesta espècie de sentir és una varietat que jo he anomenat circuit corpori "com si". Implica, en l'àmbit cerebral, una simulació interna que consisteix en la ràpida modificació dels mapes de l'estat habitual del cos. Això es produeix quan certes regions cerebrals, com, per exemple, les escorces prefrontals/premotores, envien senyals a les regions somatosensorials del cervell. L'existència i la localització

88 Vegeu RIZZOLATI, G.; SINIGAGLIA, C. (2006): *Las neuronas espejo: los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.

de tipus de neurones amb aquestes potencialitats és una cosa que s'ha establert recentment. Aquestes neurones poden representar en el cervell d'una persona els moviments que aquest mateix cervell veu en un altre individu, i enviar senyals a les estructures sensoriomotors perquè els moviments corresponents siguin "vistos per avançat" ja en alguna modalitat de simulació, ja efectivament executats.» Damasio (2011: 143-144).

Així, doncs, la missió de les neurones mirall no és només saber què fa una persona i com se sent quan ho fa, sinó també per què ho fa. Rizzolatti va descobrir que les neurones mirall no es desapareixen si l'objectiu de l'acció no és clar. Bueno (2016) assenyala que quan l'acció que reflecteixen es troba immersa en un context més ampli, aquestes neurones assimilen el context, de manera que quan després veiem només una part de l'acció, el cervell és capaç de fer-se una idea del tot i extrapolar les dades que li falten. Dit d'una altra manera: no només reflecteixen les accions dels altres, sinó que també permeten que ens endinsem en la seva ment per a conèixer-ne la intenció i el context mental en el qual o per al qual han fet aquesta acció a partir de poques dades significatives. I això inclou el seu estat d'ànim, els seus sentiments i les seves intencions, que formen part del context. Bueno (2016) afirma que, vist així, les implicacions per a l'aprenentatge són impressionants i justifiquen la gran importància dels models familiars, socials, culturals, educatius... en la formació de les persones. De fet, qualsevol estratègia educativa, tal com afirma Bueno (2016), hauria de tenir una gran vivencialitat, que impliqui no només els sentiments i el raonament, sinó també la imitació i el context, les intencions i les emocions des de tots els vessants: familiar, social i cultural.

McTaggart (2011: 104) explica que contemplar algú significa interioritzar a l'instant el seu punt de vista, cosa

que vol dir que l'acte d'observar una altra persona ens hi fa establir automàticament un vincle (encara que sigui temporalment). I doncs, quan observem l'acció d'una altra persona, per a trobar-hi sentit hem de recrear l'experiència dins nostre i fer com si l'estiguéssim fent nosaltres. Cal traduir les accions, les sensacions i fins i tot les emocions dels altres al llenguatge neuronal del nostre propi cos, com si es tractés de la nostra pròpia experiència. Perquè una neurona mirall s'activi, l'activitat observada ha de formar part del repertori motor de l'observador i derivar-se de la seva experiència. Les observacions que fem de les activitats d'una altra persona les filtrem sempre a través de la nostra pròpia experiència directa, fins i tot si es diferencia de la que està tenint l'individu que observem.

Si poguéssim observar el nostre cervell i el nostre sistema nerviós en l'acte de relacionar-nos amb algú, tindríem moltes dificultats per a saber quines instruccions tenen relació amb un mateix i quines amb l'altra persona. Els límits entre un mateix i els altres són desdibuixats, ja que estem regits per una complexa barreja d'impulsos neuronals que s'originen dins i fora d'un mateix.

Com més familiars ens resulten les accions que observem, més es desapareixen les nostres neurones mirall. Quan una ballarina professional mira una altra ballarina s'activa una part molt més gran del seu circuit mirall que no pas si l'observador és una persona no familiaritzada amb la dansa. Cada vegada que mirem cap a fora, agafem l'experiència viva del món i li afegim alguna cosa. Això contribueix a una interpretació global del que acabem de veure, ja que per un moment observem el món des d'una perspectiva superior, des de múltiples punts estratègics i a través de tot el temps que fa que vivim, de la nostra història.

Aquest sistema automàtic de rastreig és l'exemple de la preciosa economia del cos; traduir el que fan i senten els altres als nostres sentiments i accions ens fa

entendre a l'instant l'experiència de l'altre. No només trobem formes d'imitació, aprenentatge i comunicació gestual i verbal en l'activació dels circuits mirall concrets, sinó també la nostra capacitat de captar reaccions emotives dels altres, que també està associat a un determinat conjunt de zones caracteritzades per propietats mirall. Així, igual que les accions, també les emocions es comparteixen immediatament. Això demostra com és de profund i arrelat això que ens uneix als altres.

Molts psicòlegs i neurocientífics creuen actualment que les neurones mirall representen els primers indicis de l'empatia, i aquest sembla un sistema de resposta sintonitzat a la perfecció. A mesura que creem empatia, el nostre circuit de neurones mirall creix amb complexitat, fet que ens fa entendre que el motor de l'empatia és la simulació encarnada. Tanmateix, també és cert tot el contrari: com més sintonitzades estiguin les neurones mirall d'una persona, més probabilitats hi ha que mostri empatia.

Les neurones mirall tenen un paper importantíssim en l'empatia i cal recordar que l'empatia és la base de la cooperació. Això té un impacte molt gran en educació; de fet, Pérez (2012: 140), referint-se a com l'escola ha de trobar una nova manera de dir-se, explicar-se i construir-se (que ell anomena una nova racionalitat), parla «d'entendre que cada individu construeix les seves singulars plataformes i marcs d'interpretació i actuació, en termes fonamentalment de creences, narratives i relats, saturats d'emocions i interessos. I que aquestes són les narratives i relats compartits que entren en el nostre cervell, des de les primeres edats, de manera lenta, progressiva, redundat i experiencial, condicionant el que vivim i el que som».

Com ell mateix assenyala, és «una racionalitat que assumeix que l'empatia apareix com la constant i més evident de les nostres inclinacions originals, ben establerta i consolidada en les omnipresents i decisives neu-

rones mirall, que ens connecten amb els altres de manera directa i intensa i proporcionen la base biològica, incorporada, de l'altruisme, la cooperació, la comunitat i la justícia social (Lakoff, 2011). L'empatia és, per tant, a la base de la construcció moral dels intercanvis humans i, en conseqüència, és el fonament prioritari de la tasca educativa».

SOCIOCONSTRUCTIVISME I SOCIOCONSTRUCCIONISME. PEDAGOGIA DE LA RELACIÓ

Pérez (2012: 215) cita McCombs (2007) quan afirma que l'aprenentatge s'enriqueix en contextos en els quals els aprenents tenen relacions de suport, experimenten sensacions de propietat i control dels processos d'aprenentatge i poden aprendre de i amb altres. Els escenaris de cooperació, atenció personal i suport mutu afavoreixen l'aprenentatge tant per a estimular l'intercanvi d'informació com per a permetre que els aprenents se submergeixin sense por en el territori incert de la recerca, la investigació i la innovació.

També Pérez (2012: 215) assenyala que l'aprenentatge en grups desenvolupa les capacitats humanes crítiques per a participar de forma responsable en les societats democràtiques. Fomenta l'habilitat de compartir noves perspectives, escoltar els altres, manejar punts de vista diferents i fins i tot discrepants, buscar connexions, experimentar el canvi de les nostres idees i negociar democràticament i pacíficament els conflictes. De fet, Bueno (2017) afirma que, justament, estar en societat és una de les poques activitats que fan que tot el cervell estigui actiu.

Alhora, si tenim en compte, com assenyala Maturana,⁸⁹ que «l'amor és la força que mou la vida» i que, per tant, la relació amb l'altre ens mou, caldrà pensar novament en com la dinàmica autoorganitzativa (que descriu, o hauria de descriure, qualsevol institució educativa) ens porta, com assegura Assman (2002: 63), a la delicada tasca de sensibilitzar els éssers humans cap a reptes solidaris, perquè, com diu l'autor, no es tracta de «crear consciència» en un sentit racionalista, sinó de «desencadenar processos autoorganitzatius (cognitius i vitals) per a un món més solidari, respectant i prenent com a condicions inicials els processos autoorganitzatius actualment

existents». I doncs, vist així, en el discurs de l'autoorganització hi té no només cabuda l'altre, sinó que l'altre és també responsable de la meua autoorganització.

Malaguzzi, extensament descrit per Hoyuelos,⁹⁰ basant-se en la teoria socioconstructivista, considera l'infant com un subjecte predisposat, immediatament, a interaccionar amb l'ambient, a donar i a rebre i a desenvolupar el seu patrimoni mentre es relaciona amb l'entorn. Un subjecte que escull i es responsabilitza dels seus compromisos activament. Aquest supòsit (hereu crític de les tesis piagetianes i del descobriment de l'etologia) proposa una figura d'infant activa, capaç d'activar els seus recursos genètics sobre l'ambient a través d'interferències, experiències i interconnexions amb les disposicions ambientals. D'aquesta manera, es produeix una «circularitat sinèrgica» entre l'infant i l'ambient. Aquesta imatge supera totes les teories deterministes o parcialment deterministes. De fet, Hoyuelos (2004: 76) assenyala que «si hi ha alguna cosa que no suporta Malaguzzi és considerar l'ésser humà com un ésser predeterminat. El respecte a l'infant i a l'ésser humà suposa creure, per sobre de tot (èticament), en el seu indeterminisme». Per tant, Malaguzzi, com recull Hoyuelos (2004), opta per una teoria ecològica fundada sobre l'intercanvi continu entre l'individu i l'ambient. És una teoria genètica, interaccionista, socioconstructivista, creativa i subjectiva. Aquest és un supòsit que atorga grans potencialitats als infants, a tots els infants.

«La nostra imatge dels infants ja no els considera aïllats i egocèntrics, no els veu únicament ocupats a actuar amb objectes, no desdenya els aspectes cognitius, no recalca el sentiment o el que no és lògic, ni tracta amb ambigüitat el paper del domini reflexiu. Lluny d'això, la nostra imatge de l'infant és rica en potencial, forta, potent i, sobretot, vinculada als adults i als altres infants.» Malaguzzi (1997), citat per Hoyuelos (2004: 76).

Malaguzzi, des de la seva teoria socioconstructivista, parla d'un constructivisme ecològic, ja que dona valor a les interaccions entre els esdeveniments sempre en canvi continu. Per a Malaguzzi, el nen és interaccionista des del naixement, ja que pot ser particip actiu immediatament de les vides mentals, socials i afectives dels altres. Parteix que en els infants hi ha una desitjabilitat social. La interactivitat és sobretot respecte per l'altre. Per a Malaguzzi, segons Hoyuelos (2004), la imatge del nen interaccionista trenca amb la idea psicoanalítica tradicional i reduccionista de díade i, sobretot, amb la clàssica de mare-fill. Aquesta díade (segons Malaguzzi) pot quedar reduïda a una qüestió d'amor i protecció, i és clar que l'infant necessita amor per a tenir una seguretat des d'on avançar, però aquest amor no pot acabar sufocant el dret del nen a explorar altres relacions que també poden ser significatives per a ell. L'amor i la protecció no són finalitats, sinó mitjans per a dur a terme una transició ecològica que permeti a l'infant sortir de l'indistint.

Per a Malaguzzi, la imatge de l'infant és una imatge socioconstructivista, particularment molt lligada a la forma com els infants, entre si i amb els adults, construeixen el coneixement de forma conjunta: discutint i dialogant. Pot ser una discussió i un diàleg no necessàriament verbal, entès com un llenguatge humà global (cos...) que permet entendre'ns.

Malaguzzi parla, doncs, de la pedagogia de la relació i determina una concordança entre aquesta i la pedagogia de l'aprenentatge. Per a ell, l'aprenentatge es construeix en la relació amb l'altre a través de les diferències, els conflictes i les tensions, les discrepàncies de punts de vista intersubjectius que els nens i les nenes perceben en la relació solidària i diferencial amb els altres. De fet, els nens esperen trobar sempre diferències, discrepàncies i sorpreses.

Per a Malaguzzi, la pedagogia relacional ens aporta el repte d'investigar i qualificar, com assenyala Hoyuelos (2004: 117), les formes i els instruments relacionals-interactius que assegurin més bé el flux de les expectatives, les activitats, els intercanvis, les cooperacions, els conflictes, les eleccions i el poder d'aclarir els problemes cognitius, afectius i expressius que se'ns plantegen. Així, doncs, en una pedagogia relacional, dins de les escoles hi ha, en paraules de Malaguzzi (1992) citades per Hoyuelos (2004: 117), processos d'imitació, pauses, grans emergències, dosificacions i reequilibris, augments imprevistos de les idees, transaccions explícites i silencioses i un debat on també està immers l'adult.

És interessant la crítica que feia Malaguzzi, també referenciada per Hoyuelos (2004: 118), sobre la idea que l'aprenentatge primer és intersubjectiu i després, intrasubjectiu, derivada de les teories vigotskianes (Vigotski, 1970, 1979; Rivière, 1985; Fichtner, 2002) que afirmen que en el desenvolupament dels processos psíquics superiors, primer apareixen de forma interpersonal i després, intrapersonal. Malaguzzi, tal com assenyala Hoyuelos (2004: 118-119), creu que aquesta separació dràstica entre l'interpsíquic i l'intrapíquic suposa un trencament per a l'individu, una fragmentació en dos moments. Ell, en canvi, considera que cal una relació dialèctica entre l'inter i l'intra. Diu que a través d'una relació dialèctica som capaços d'autoproduir i autogestionar el nostre destí i la nostra educació. Ell parla d'una matriu cultural que, d'una banda, ens allunya dels possibles riscos d'una exaltació mítica de l'individu i, de l'altra, d'un col·lectivisme més enllà de tot límit, sobreexagerat i imposat.

89 Maturana (1994, 1996, 2001; entre altres).

90 Vegeu la tesi doctoral d'Alfredo Hoyuelos: «El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la educación infantil». Departamento de Psicología y Pedagogía, Universidad Pública de Navarra, 2002.

L'escola, per a Malaguzzi, és un lloc on els nens i els adults aprenen junts i es coensenyen. L'aprenentatge és una construcció subjectiva i intersubjectiva d'ells mateixos en relació. En aquest sentit, les aportacions de Gergen,⁹¹ quant al construccionisme social, també són interessants. Gergen, citat per Estrada i Diazgranados (2007: 218), assenyala que el coneixement no és un producte de les ments individuals, sinó de les relacions comunitàries. Diu: «Totes les proposicions amb sentit del real i del bo tenen el seu origen en les relacions.» La generació de coneixement demana coordinació d'acció entre les persones. Això vol dir posar en primer pla l'intercanvi moment a moment, entre i al mig d'interlocutors i localitzar el significat dins dels patrons d'interdependència.

En aquest sentit, també Najmanovich (2008: 134) assenyala que el coneixement, entès com a configuració que sorgeix de la interacció multidimensional, ja no és un producte rígid i extern cristal·litzat en una teoria, sinó una activitat. La configuració del coneixement sorgeix de l'encontre dels éssers humans amb el món al qual pertanyen, un encontre múltiple i intervingut en el qual emergeixen simultàniament el subjecte i el món en el seu mutu fer-se i desfer-se, en un esdevenir sense fi.

Aquesta dinàmica vincular que proposa Najmanovich (2008) ens convida a pensar en les mateixes dinàmiques relacionals que articulen una escola. De tot això es deriva la necessitat de repensar l'escola com a medi-contexte descrit per les relacions que s'hi donen; tanmateix, també requereix pensar que justament aquestes relacions haurien de ser igualment constructores i modificadores del context. Sovint encara es pensa en una escola, fins i tot en les escoles on hi ha una concepció de l'aprenentatge actiu, com el lloc de la «provocació», una provocació que porta a l'inici de molts processos d'aprenentatge i de moltes relacions. Segurament és cert, que la configuració de les diferents propostes de l'escola obren oportunitats d'aprenentatge i relacions

interessants, però també podríem pensar que una dinàmica viva de relacions múltiples, d'encontres múltiples, amb els altres i amb el medi hauria de poder ser configuradora del que hi passa i ens passa, posant el fet relacional no com a conseqüència, sinó com a motor. Ens movem per la necessitat de relació, i el gran dubte és si aquesta necessitat és escoltada en els plantejaments educatius i pedagògics de moltes escoles.

Si realment compartim, com hem vist en molts autors, que no som sinó en relació, seria interessant veure com això s'ho planteja cada escola. És impossible mirar una escola sense mirar les seves relacions; de fet, diu molt de cada una. Com entenem, per exemple, la relació educativa entre els infants i els mestres parla d'una determinada concepció de l'educació, de la relació humana i de l'humà. Com entenem les relacions entre els infants parla del lloc o no-lloc que els donem. Encara és freqüent veure que moltes escoles viuen les relacions entre els infants com a complements o com a objectius; construeixen formes de relació programades, prefixades, amb l'objectiu d'aprendre amb i de l'altre. No obstant això, altres escoles mostren a través de narratives fantàstiques com els nens i les nenes, ja de ben petits, tenen la capacitat d'autoorganitzar-se per a aconseguir reptes comuns que ells mateixos s'han plantejat. Segurament, si fóssim més capaços de percebre i escoltar aquestes dinàmiques relacionals que s'estableixen de forma espontània entre els nens i les nenes, podríem aprendre i tenir més pistes del que necessitem crear. Algunes d'aquestes pistes tenen a veure amb la creació d'un ambient d'aprenentatge on cadascú pugui expressar-se, lliure de determinats judicis; això requereix una mirada molt amorosa, sobretot per part dels mestres, ja que possiblement aquesta mirada ajuda a estar en pau a cada infant quan aquest és a l'escola. Aquest estar en pau és segurament un dels factors que fa que l'infant també pugui viure amb pau la seva relació amb el medi,

amb els altres, justament perquè també pot deixar d'ell en l'altre, en el medi; pot ser-ne obertament constructor, modificador, provocador. També pot estar en els altres. De fet, no deixem de parlar del repte de trobar forma a aquesta pedagogia relacional de la qual parlava Malaguzzi,⁹² no tant a través de la configuració física com s'ha parlat en capítols anteriors, que també, sinó a través d'una xarxa invisible que ens acull a tots des de la possibilitat de ser teixida sense ordres preestablerts. Fer d'aquesta xarxa invisible un element constitutiu del projecte educatiu i pedagògic d'una escola podria ser un repte a plantejar-se. Justament perquè ens hem malacostumat que tota la pedagogia i l'educació és visible, comprovable, ens cal fer un esforç important per a trobar noves maneres de captar-la, de viure-la. Segurament requereix també molt més de nosaltres, un molt més que no té a veure amb quantitats, sinó amb el que sentim, amb la nostra pell, amb la nostra perceptivitat, amb la nostra carnalitat i amb com passa a formar part del lloc on som.

Bateson (1991) parla de «la pauta que connecta» i assegura que aprenem que les xarxes són pautes de connexió. També diu que podem sensibilitzar-nos per a captar-les, perquè hi són, teixint a l'univers en una dinàmica inescapable. Bateson ens proposa una altra forma de connexió amb el món; parla de l'estètica com la capacitat de connectar a través del reconeixement i l'empatia. Per a això cal, com també diu Bateson (2004), cultivar una curiositat oberta, sense fronteres, afectiva, emotiva, a la vegada que racional, per a poder aprehendre i desplegar les formes, els patrons de connexió i fer visibles les xarxes. Per a pensar en xarxa cal, com diu Najmanovich (2008), desenvolupar una estètica vincular. Això implica una capacitat de sentir la vida i connectar-se amb els altres en la seva diversitat. És, segurament, la imatge més viva de la relació entre ètica i estètica, tan extensament debatuda al llarg de la història humana.

91 Vegeu GERGEN, K. J. (2006): *El yo saturado: los dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós; GERGEN, K. J.; GERGEN, M. (2011): *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós; GERGEN, K. J. (2015): *Ser relacional*. Bilbao: Desclee de Brouwer; entre altres.

92 Vegeu la tesi doctoral d'Alfredo Hoyuelos: «El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la educación infantil». Departamento de Psicología y Pedagogía, Universidad Pública de Navarra, 2002.

CON-MOCIÓ O L'EMOCIÓ CONJUNTA (EL QUE ENS MOU). L'ESTÈTICA DE LA RESSONÀNCIA

Hi ha una emoció conjunta que ens mou; cada cultura, possiblement cada grup humà, es defineix per les seves maneres d'habitar, d'orientar-se, de viure, de conversar i també d'emocionar-se. Si les emocions, com hem vist, són una forma d'operar animal que ens disposen corporalment a orientar-nos cap a unes determinades accions, podríem entendre que la forma com ens emocionem conjuntament també ens porta a fer o no fer unes determinades coses junts. De fet, podríem dir que la manera d'emocionar-nos també defineix el nostre grup humà o la nostra cultura. Si considerem l'escola com el lloc on un grup humà es retroba cada dia i es configura i reconfigura mútuament en les seves relacions i dinàmiques vinculars, podríem entendre que les seves emocions poden ser grans motius de canvis.

Molts autors, com Damasio (2010, 2011, 2013) o Maturana (1996, 1994, 2001), com hem anat veient, han explicat extensament el paper de les emocions en l'aprenentatge i també el de les emocions com a orientadores per a la nostra supervivència. Si mirem concretament els infants, veurem que són especialment sensibles i que estan especialment interessats en el món emocional dels altres. Aquest interès i sensibilitat els porta a una enorme escolta de l'altre; des de ben petits aprenen a estar molt atents a l'emoció de l'altre, justament perquè aquest altre, l'emoció altra, els orienta en la seva acció, els dona eines per a la supervivència i, si tenim en compte que l'humà necessita el grup per a sobreviure, saber com moure's en grup passa a ser una necessitat vital. Així, doncs, els nens i les nenes, ja de ben petits, tenen una especial i fantàstica manera d'empatitzar amb les emocions dels altres, gràcies, com ja hem vist, a les seves neurones mirall. Aquesta emoció de l'altre es transforma ràpidament en emoció pròpia, i tornem a parlar d'una dinàmica vincular

en la qual no hi ha límits entre jo i l'altre, o, si més no, es desdibuixen. Això aporta unes possibilitats interessants dins les escoles que, si són escoltades, adquireixen un valor educatiu i pedagògic enorme.

Podríem parlar de *com-moure'ns* com l'emoció de l'altre que també es fa meva i que em treu d'un estat de repòs per a passar a l'acció. És a dir, l'emoció que es genera no només en el meu intercanvi amb el món, sinó també amb tots els intercanvis dels altres i que passa a ser un motor també per a la meva acció. És, d'alguna manera, una emoció que es fa generosa i que ens implica a tots, o a molts, en ganes de fer, en reptes compartits, en exploracions acompanyades. Aquesta és una dinàmica familiar i estimada pels nens i les nenes.

Familiaritzar-nos amb aquesta dinàmica requereix segurament formar-ne part, i d'aquí la necessitat d'incloure'ns-hi. També d'aquí, la necessitat de parlar de com també nosaltres entrem en una dinàmica d'aprenentatge en un lloc on molts nens i nenes van a aprendre. Descriure aquesta dinàmica d'aprenentatge també demana, tanmateix, descriure les nostres dinàmiques relacionals. De fet, és impossible una descripció o aproximació a la dinàmica d'aprenentatge que creix i neix en un lloc, en una escola, per exemple, sense aproximar-nos o descriure les relacions que es donen entre cada un dels seus membres en entramats invisibles entre ells mateixos i el món. Com són el contacte que s'estableixen entre els membres d'una comunitat o d'un grup humà? Com es descriuen les seves interaccions?

Tot plegat ens porta a descriure aquesta dinàmica vincular o relacional novament des de la ressonància estètica, des de la capacitat ja descrita en capítols anteriors d'entrar en ressonància amb el món. Una ressonància que, en aquest cas, es descriu des del gest estètic, des del contacte envers l'altre. Això, posat en un context de molts, com pot ser una escola, construeix una atmosfera determinada.

Quan un grup humà, una comunitat de persones, construeix les seves relacions, els seus apromaments,

les seves escoltes des d'una determinada sensibilitat estètica, podríem arribar a descriure-hi una poètica del contacte, lligada metafòricament (o no) al «cos a cos», a l'abraçada. Una poètica que, tal com assenyalen Deleuze i Guattari (1993: 184), pot descriure's des de la ressonància que es crea quan dues sensacions procedents de dues persones diferents entren o ressonen l'una dins l'altra entrelaçant-se tan estretament en un cos a cos que llavors tan sols és energia. Doncs aquesta energia, que prové d'identificar la transmissió de sensacions amb la unió de camps energètics, també pot arribar a descriure l'atmosfera relacional d'un col·lectiu. Justament perquè aquesta comunicació energètica producte de les ressonàncies de tots els encontres no busca un sentit que, de fet, no pot ser mai trobat, en la relació amb l'altre com a rostre, sinó que es mou en una sensació que es formula com a pregunta encara que només es respongui des del silenci.

Això ens porta a considerar que en aquest context de ressonàncies, obrir-se al silenci de l'altre i al propi és fonamental, ja que justament el silenci (el no-control sobre l'altre) obre la possibilitat de ressonar amb ell. I aquesta ressonància és la que, llavors, pot ser dita com a esdeveniment, un esdeveniment que és sensació pura (immaterial, incorpòria, invisible...); per tant, no pot ser prevista, ni controlada, ni programada. Aquesta estètica de la ressonància, que, de fet, no deixa de ser una estètica de la conducta humana, quan passa a ser no un bé propi o un estil personal, sinó una manera de ser i de manifestar-se com a grup, aleshores els subjectes viuen immersos en una atmosfera comuna o d'encontre que els fa créixer i afinar la seva sensibilitat estètica integral, i això implica totes les seves interaccions amb el món.

Quina olor fa una escola on hi creix aquesta atmosfera? Una pregunta que metafòricament ens convida a pensar en aquest univers com a sistema harmònic de ressonàncies de què parlen els taoistes. Connectar amb

aquestes ressonàncies i formar-ne part és el que permet esborrar o difuminar les fronteres que separen l'individu del món. Aquest formar-ne part d'una manera tan potent i encarnada ens fa pensar que si es donessin determinats canvis en les maneres d'estar a les escoles, també tots els qui en formen part se'n sentirien part d'una altra manera, s'hi sentirien embolcallats amb placidesa, amb ganes de ser-hi i d'actuar-hi, amb compromís i amb ganes d'aquest bé comú del qual parla McTaggart (2011).

L'interessant d'aquesta ressonància és que, com també assenyalava el taoisme i, de fet, la mateixa física contemporània, es basa en l'existència d'isomorfismes (o similitud d'estructures), estructures similars que es reconeixen i, a més a més, s'influeixen unes a altres (isomorfisme recíproc). Això ve a dir, per exemple, que qui s'envolta de bellesa, embelleix, fet que a Occident reconeixem com empatitzar amb l'entorn. Tanmateix, l'empatia sola pot caure en la no-acció. En canvi, la proposta de la ressonància ens implica activament en la ressonància del món. El cas és que en educació això pot tenir un valor enorme, entenent que el cultiu d'entorns de bellesa, respecte, cura, atenció... envers l'altre ens aporta a tots la possibilitat de viure els nostres contactes des de determinada sensibilitat lligada a la tendresa. Aquesta sensibilitat, que pot associar-se a la captació sensual del món i de l'altre a través de «re-specte», aquesta nova mirada que proposa Del Pozo (2014), requereix altres formes de comunicació que les que marca la lògica acadèmica. També requereix una percepció molt més global que ens permeti connectar a totes aquestes relacions i vincles (que, de fet, configuren una força vital enorme) des de la generositat. Des de sentir que no perdem res de nosaltres en l'atenció cap a l'altre, des de sentir que no deixarem de ser nosaltres si formem part d'un tot, des de sentir que la nostra participació en el món i en l'altre crea tal ressonància que ens permet a tots i totes créixer millor acompanyats.

■ CAPÍTOL 7: EL LLOC DELS MESTRES O QUAN ELS MESTRES ACOMPANYEN

«L'educació és el punt en el qual decidim si estimem prou el món per a assumir una responsabilitat envers ell i, així, salvar-lo de la ruïna que, si no fos per la renovació, si no fos per l'arribada dels nous i dels joves, seria inevitable.»

Arendt (1996: 208)

L'ÈTICA DE L'ENCONTRE ENTRE EL MESTRE I L'INFANT

«Pensar l'educació com a compromís, sentir-la com un gust.»

Del Pozo (2014: 7)

Per tot el que s'ha dit fins ara (en els diferents capítols de la recerca), podem, consegüentment, entendre que ser mestre demana un alt compromís amb l'alteritat, demana estar permanentment sol·licitat, un reclam que procedeix de l'altre i que pot ser expressat de maneres molt diverses, així com tenir respostes molt diverses. Per a Van Manen (1998), qualsevol infant es converteix en altre, amb la seva crida entra en la vida de tot mestre implicat i irromp, així, en el seu ésser. Això ens porta a pensar que si la relació educativa, com diuen Bércena i Mèlich (2014: 157), ja citats en capítols anteriors, implica un compromís ètic, aquesta relació només és possible des del respecte a la dignitat de l'educand i des del valor de l'autonomia de l'altre. Només així estarem en la condició d'impedir que aquesta relació esdevingui una dominació o una relació de força.

Justament de la manera d'entendre l'educació i la consegüent manera de definir les escoles que s'ha anat perfilant al llarg de tots aquests capítols es deriva necessàriament una descripció o, si més no, una reflexió i revisió a fons de les maneres de fer del mestre.

Entre les reflexions possibles, el compromís ètic de què parlen Bércena i Mèlich, que demana respecte per a la dignitat de l'altre, ens porta a pensar en el mestre com algú abocat a l'experiència generosa de compartir, com algú decidit a formar part de l'altre i a deixar que l'altre formi part d'ell, com algú decidit a tenir ganes de fer des de l'alegria que suposa la vida compartida; en aquest sentit, ens recorden Larrosa, recollit a Bércena (2012: 13), quan afirma que les ganes de viure només poden afirmar-se (i sentir-se, i viure's) amb altres. Ell parla de la generositat d'una vida *com-partida, con-sentida, con-sagrada*. Diu: «Les ganes de viure no tenen a veure amb l'apropiació de la vida, sinó amb la desapropiació; és a dir, amb l'acceptació que la nostra vida és aliena, que només és vida perquè està implicada i complicada amb l'alteritat, amb la relació, amb la diferència. La nostra vida és vida perquè la compartim, perquè l'entreguem, perquè la donem, perquè la deixem anar, perquè la perdem.»

En aquest sentit, fer de mestre ens presenta la fantàstica oportunitat de desapropiació, és a dir, de dotar la nostra existència d'una qualitat que la fa ser quan és amb l'altre; de fet, podríem dir que no hi hauria mestres si no hi hagués altres. Això ens aporta una pista interessant, en el sentit que el que fa del mestre ser mestre és l'altre i la seva capacitat d'estar en l'altre. I això, de

nou, té a veure amb la capacitat d'acollida, que, de fet, esdevé essencial en la relació educativa. Esquirol (2015: 50), citant Jan Patocka, parla de l'acceptació per a posar en relleu que l'acollida essencial és la que procedeix de l'altre. L'altre, diu, és la casa primordial:

«Així, des de l'inici de la seva vida, l'home es troba immers en l'altre, vinculat a ell. L'arrelament en l'altre fa de vincle en totes les altres relacions. Primer és l'altre qui s'ocupa de les nostres necessitats.»

És interessant i alhora bonic veure com aquest inici, aquesta «casa primordial» de què parla Esquirol i que respon a la nostra pròpia necessitat de ser acollits, ens permet establir nous vincles i, segurament, també, si hi posem atenció i consciència, definir les qualitats d'aquests nous vincles. Aquesta capacitat d'atenció de la qual parla aquest inici també ens recorda que, en primer lloc, fer de mestre és atendre l'altre. I com també assenyala Bárcena (2012: 76), atendre significa cuidar, significa cura i preocupació. Ell mateix diu: «Tenir cura per alguna cosa és posar-hi interès; interès és ser (habitar) entre les coses, trobar-s'hi enmig, romandre-hi, un acte de presència.» I això implica, com també apunta el mateix Bárcena, parar-se, aquietar-se, alleugerir la marxa, que és l'única manera de poder-se fer i estar present.

Ser present en l'altre i no envair-lo, ni anul·lar-lo, requereix un compromís molt gran. Podríem dir, com assenyala Bárcena (2012), que l'únic que ensenya l'autèntic mestre és l'art d'aprendre, i, en aquest sentit, afegeix que el mestre sempre ha d'estar disposat a aprendre més que els aprenents, condició que, alhora, permet deixar aprendre l'altre. Sembla un joc de paraules; tanmateix, ens convida a pensar en certes actituds que fan o no del mestre algú que s'apropa i està en l'altre des del respecte i, alhora, des del compromís.

Saber quines actituds són les que es necessiten com a mestre per tal d'atendre els infants des del respecte als seus processos vitals és una qüestió que ha descrit extensament Rebeca Wild.⁹³ Aquesta autora assenyala que només des del desig de connectar profundament amb les necessitats autèntiques dels infants ens serà possible acostar-nos a aquesta actitud respectuosa. També, segons Wild, requereix afrontar la responsabilitat dels propis actes, ja que el tracte respectuós amb els infants demana ser integrat i transformat des de l'experiència vital quotidiana. Això implica grans plantejaments per als adults, ja que necessitem connectar amb els propis sentiments i amb la comprensió d'aquestes estructures relacionades amb el ser. Si ser, com assenyala Wild (2007: 236), significa créixer, cal dotar els temps i els llocs on és possible desenvolupar estructures de sentiment i comprensió que, fet i fet, són les que ens permeten conèixer el món, i aquest procés requereix acció directa.

De fet, en la vida quotidiana, moltes de les nostres accions i interaccions (també amb els infants) són, en certa manera, accions rutinàries. Ens hem creat uns hàbits personals que també formen part de la nostra vida i acció pedagògica compartida amb els infants. Sovint, aquests hàbits o rutines poden arribar a ser enclaustradors, rígids i provocar situacions inflexibles; per tant, dotats de força incoherències. Ara bé, l'existència de rutines i costums no hauria pas d'implicar això. En realitat, tenir uns hàbits que regulen la nostra acció pot arribar a convertir-se en un fet interessant, en una «segona naturalesa», com descriu Van Manen (1998: 130), que permet al mestre una habitud en el seu fer. Exemples com el to de veu, l'actitud, l'hàbit de l'escolta... són establerts des d'una reflexió atenta envers els infants. Els hàbits, entesos d'aquesta manera, fan que la vida sigui, en certa mesura, habitable; ens permeten fer intuitivament. Aquest fer, que no requereix la reflexió racional a

cada pas i a cada decisió, és el que, de fet, ens permet la fluïdesa necessària perquè la relació es nodreixi i creixi des del respecte i la confiança.

Per a Wild (2007: 16), si aconseguim relacionar-nos amb els infants d'una manera idònia, és possible que aconseguim vincular-nos directament a les exigències que corresponen al present. I en aquest camí, com ella diu, podem prendre la plena responsabilitat respecte a nosaltres mateixos i als altres. Wild té una visió interessant, ja que planteja que justament la relació amb els infants i els reptes que es deriven d'aquesta relació és el que també ens permet créixer a nosaltres, així com connectar profundament en els principis bàsics i orgànics que descriuen qualsevol interacció. En aquest sentit, per a Wild (2007: 20-21), només aconseguirem una bona relació amb els infants i els joves quan aprenguem a respectar els principis vitals de la interacció entre l'organisme humà i el seu entorn. Wild remarca que si no afrontem això, els adults cada vegada ens sentirem més confosos quant a les necessitats autèntiques dels infants i estarem en perill constant de confondre-les amb necessitats substitutòries.

Per a Wild (2007: 20), el problema radica que a nosaltres mateixos se'ns fa difícil detectar necessitats reals. Per a ella, si aconseguíssim apropar-nos a la vida per a intuir i respectar regularitats, llavors podríem tenir la força necessària, tant per a nosaltres mateixos com per al nostre entorn. Això requereix llocs adequats; la natura, diu Wild (2007: 20-21), ens ha equipat, com a tots els organismes vius, amb necessitats autèntiques que ens exigeixen interactuar amb l'ambient en situacions específiques. La seva proposta és que si l'ambient conté els elements bàsics essencials, llavors l'organisme podrà desenvolupar-se amb plenitud. Aquest procés, diu Wild, aporta satisfacció i confiança, i aquesta confiança ens fa ser més pacífics i ens dona esperança que cada nova situació serveix per a enriquir-nos.

Quan el mestre és capaç d'entrar en ressonància amb aquestes lleis naturals que regulen les interaccions de qualsevol organisme viu amb el seu medi, i se sent competent per a crear un espai on les interaccions amb els infants es puguin desenvolupar des d'aquesta qualitat, llavors és molt possible que el creixement d'uns i altres flueixi amb força i harmonia. Per a Wild (2007: 235-237), tal com apuntàvem anteriorment, és amb la relació amb els infants que ens podem acostar a aquest coneixement gran de la vida; per a ella, els infants ens hi conviden. Ella mateixa assenyala que «obrir-nos a l'infant i als seus processos es converteix al mateix temps en una oportunitat per a acostar-nos al secret de la nostra vida. [...] Si ens deixem tocar per l'infant, la seva mà petita penetra fins al nostre passat». Aquest fet ens fa pensar en com possiblement fer de mestre també requereix connectar amb la pròpia infància. Una connexió que ens vincula amb processos vitals i orgànics que han quedat impregnats en nosaltres, en el nostre cos. Segurament, ser capaç de respectar-los, d'escoltar-los, també té a veure amb la nostra capacitat com a mestres de respectar i escoltar els processos vitals dels infants. Alhora, té a veure amb l'emotivitat que això ens genera; segurament, qui se sent més vinculat a aquesta força vital que emergeix en la infància i que porta els infants a explorar, per exemple, el món tàctilment, és molt probable que també senti molta emoció quan veu i acompanya aquest fer entre els infants. De fet, com assenyala Parellada (2017), l'acompanyament dels nens i les nenes és un acte de subtilesa perquè, en fer-ho, sincronitzem amb la seva biologia.

93 Vegeu WILD, R. (2002): *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder; WILD, R. (2003): *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder; WILD, R. (2006): *Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder; WILD, R. (2007): *Aprender a vivir con niños. Ser para educar*. Barcelona: Herder.

Hi ha molts mestres que viuen la seva experiència de mestres des d'una gran sintonia amb les accions dels infants. Són mestres que capten les expressions de la vida de la infància, fet que fa que es col·loquin des d'una determinada actitud, sovint admirada, envers el que fan els infants. Hoyuelos (2015: 134) parla de diferents exemples a través de mestres amb qui comparteix part de la seva tasca professional; són exemples de professionals que tenen clar, com ell mateix indica, que «l'encontre amb l'altre és des del respecte i no pas des del domini». Persones, com ell mateix diu, «que defensen, igual que Lévinas, Buber, Irigaray o Kapuściński, aquesta cultura de l'hospitalitat en la forma d'acostar-se a l'altre com a acollida, enigma, incògnita o misteri». Parla, per exemple, de com algunes educadores es plantegen la manera de parlar amb els infants mantenint un to de veu baix, o d'acompanyar-los en el seu caminar, en el seu plor... També parlen d'actituds corporals que les porten a posar-se a l'altura de l'infant o a vigilar amb les seves expressions, ja que poden contenir fàcilment judicis quant al mal i al bé.

Són exemples que il·lustren un quefer personal i professional, que ens parlen d'una responsabilitat pedagògica, que, tal com assenyala Jordán (2011: 68-69), citant a Van Manen (2004: 39-40), que impliquen una sensibilitat penetrant i viva. «Un professor de veritat sap com veure els nens i les nenes: s'adona de la timidesa d'un, del baix ànim de l'altre, dels desitjos o expectatives d'un tercer... Per a veure-hi d'aquesta manera necessita alguna cosa més que els ulls; cal tenir un sentit de responsabilitat.»

Van Manen (1998: 47), segons el punt de vista de Jordán (2011), deixa clar en diverses ocasions que aquesta sensibilitat necessària està en la riquesa i maduresa del ser personal, o, dit d'una altra manera, d'aquells la inclinació pedagògica envers els nens i les nenes dels quals està sempre animada per l'amor més sincer cap a ells.

Hoyuelos (2015: 139-141) també recull algunes cites interessants de diferents autors que parlen de la relació entre el mestre i els infants. Cita, per exemple, el mateix Max van Manen (1998: 45) quan parla de determinades qualitats bàsiques necessàries en els mestres:

«Vocació, preocupació i afecte pels infants, un profund sentit de responsabilitat, intuïció moral, franquesa autocrítica, maduresa en la sol·licitud, sentit del tacte envers la subjectivitat de l'infant, intel·ligència interpretativa, comprensió pedagògica de les necessitats de l'infant, capacitat d'improvisació i resolució a l'hora de tractar amb els joves, passió per conèixer i aprendre els misteris del món, la fibra moral necessària per a defensar alguna cosa, una certa interpretació del món, una esperança activa envers les crisis i, també, sentit de l'humor i vitalitat.»

També cita Rebeca Wild (2006: 53), que profunditza en la forma d'acompanyar els infants, des de l'empatia i la lentitud, en els seus processos de vida en àmbits i escenaris dialògics, com assenyala Hoyuelos, complementaris de llibertat i límits:

«La nostra visió d'un entorn adequat per a infants seria incompleta sense la presència atenta, respectuosa i no directiva dels adults. Adults que no dirigeixen els infants aquí i allà de forma afectuosa, ni que dirigeixen la seva atenció gradualment al «que és tan bonic i important». Adults que rebutgen auxiliar els infants amb rapidesa en el que els resulta difícil, anticipar-se a la seva capacitat d'iniciativa, manipular els seus sentiments o omplir el seu pensament d'explicacions adultes.»

També cita Anna Tardos (2008: 63) quan profunditza, com assenyala Hoyuelos, en la forma de la relació a través del sentit respectuós de la cura que s'expressa en els petits gestos amb els quals, per exemple, toquem o parlem als infants. Una relació que Hoyuelos descriu com la construcció d'un vincle sense dependència, en un joc d'equilibris i desequilibris amb el veritable sentit de com entenem l'autonomia infantil:

«El benestar de l'infant depèn, abans que res i en gran mesura, de l'adult, és a dir, de la manera com aquest el toca [...]. La manera de tractar l'infant conté, per al nadó, nombroses informacions. Els moviments tendres i delicats expressen atenció i interès, mentre que els gestos bruscos són un senyal de desatenció, indiferència o impaciència [...]. L'infant és capaç d'aprendre d'una forma autònoma que és capaç de fer accions competents [...]. L'infant pot fer tot això si se li asseguren determinades condicions, la més important de les quals és la relació que l'uneix amb l'adult. L'infant, per a sentir desitjos d'actuar, per a ser capaç d'aquest aprenentatge basat en l'activitat autònoma, té la necessitat d'una relació profunda que li proporcioni el sentiment de seguretat, condició necessària per a un estat afectiu convenient.»

Recull també com Jesper Juul (2004: 102) parla de la importància de prendre's seriosament els infants per tal de considerar-los competents de veritat:

«Ser conscient del dret de l'altra persona a tenir necessitats, desitjos, expectatives, sentiments, i al dret a expressar-los. Veure les necessitats de l'altra persona des del seu punt de vista. Concentrar-nos en l'altra persona de manera que puguem arribar a conèixer la seva realitat sense menysprear-la ni menysprear les seves aspiracions. Respondre a les

seves accions amb comprensió i prenent la nostra pròpia posició seriosament.»

Igualment, fa referències a Loris Malaguzzi quan parla del dret dels infants a expressar-se en els seus cent llenguatges.⁹⁴

«Has d'estar sempre en una espera dubitativa, ser capaç de sorprendre't del que no esperes. Les teves intervencions sempre han de ser hàbils, delicades, silencioses, poc clamoroses. Només cal que els nens i les nenes sentin la teva presència, que estàs amb ells i elles, ja que això els dona confiança i la consciència (que sempre haurien de tenir) del que passa i aprenen. Has de ser un investigador permanent, també empíricament. Pots ajudar que els infants construeixin expectatives, espirals de pensament (encara que per a tu estiguin desordenades) que tinguin significat per a ells. Has de deixar que ells siguin autèntics protagonistes.»

Hi hauria molts altres exemples que reflexionen sobre els matisos d'aquesta relació dialògica entre el mestre i l'infant, tal com apunta el mateix Hoyuelos (2015: 131), i que responen, com ell mateix indica, a «diferents aspectes, entre els quals les pròpies experiències, expectatives, història, imaginaris, cultura i formació, que determinen una manera de fer del mestre que s'orienta bàsicament en dues direccions: o bé la nostra manera de relacionar-nos amb l'infant és plena de presses, instruccions, ensinistraments, anticipacions, controls...», o, com també Hoyuelos apunta, «es converteix en una presència atenta que esdevé acompanyament, espera, observació, investigació, oferta de bons escenaris estètics sensiblement pensats per a acollir l'infant en les seves expressions».

94 Metàfora que va crear Loris Malaguzzi per a referir-se a totes les potencialitats dels infants.

ACOMPANYAR EN L'APRENDRE

Per a Wild, la vitalitat està associada a la disposició per a interactuar; així mateix, afirma que per a les persones que comparteixen la seva vida amb nens i nenes, cada interacció amb ells és, com ella mateixa diu (2007: 233), «una nova oferta de teràpia i desenvolupament». Wild proposa a l'adult esdevenir un acompanyant dels processos d'aprenentatge i creixement dels infants. Articula una pràctica educativa en què preval l'autonomia i la presa de decisions dels infants i on els adults acompanyants estan atents a procurar que les decisions i opcions que pren l'infant siguin possibles, tinguin lloc i siguin respectades. Això requereix un adult acompanyant atent i sensible al que passa, intuïtiu a l'hora de prendre decisions i amb una capacitat molt gran d'ajustar les seves intervencions en funció de cada situació.

Per a Asensio (2010: 14), la pràctica de determinades activitats professionals (metges, mestres, psicòlegs, professors...) posa de manifest com el tacte amb les persones que actuen contribueix a aconseguir les seves respectives finalitats. És a dir, la delicadesa, la discreció, la prudència i l'afecte que mostren amb els seus gestos, mirades, paraules o silencis envers les persones que atenen. Per a aquestes professions, que podríem anomenar quàntiques, segons Asensio, en el sentit que no poden separar-se clarament els efectes derivats de les accions tècniques empreses de com es relacionen les persones implicades, actuar amb tacte equival a potenciar tots els recursos cognitius i anímics de què disposen els subjectes per a afrontar una situació o altra.

També afegeix que en certes professions, com en el cas dels mestres, la falta de sensibilitat, o com el mateix Asensio anomena, la manca o pèrdua de sensibilitat (humanitat) cap als altres quant al que necessiten, senten, esperen... suposa una gran limitació. Com també apunta Asensio (2010: 18), «certs aspectes de la teoria

apresa han de ser, a més a més, vivencialment assumits» i transformats en formes de pensar, actuar i valorar que permetin satisfer les exigències de sol·licitud inherents a tals activitats professionals. Asensio parla de traduir certs aspectes de la teoria en «formes de ser» permanentment obertes al desenvolupament. Tanmateix, i com ell també assenyala (2010: 14), «alguna cosa que es tendeix a descuidar en la formació de les persones que, professionalment, intenten contribuir d'alguna manera al benestar dels altres és la necessitat de desenvolupar en elles el sentit de l'altre. La sensibilitat necessària perquè l'altre se senti ben atès».

Fer de mestre requereix mirar l'infant i veure'l; atendre l'infant requereix ser sensible al que necessita, expressa, fa..., i aquesta sensibilitat és una cosa que les formacions pedagògiques sovint no han tingut en compte. En aquest sentit, Asensio (2010: 19) apunta que la formació de mestres i pedagogs en moltes facultats se centra, sobretot, en l'ensenyament d'uns sabers tècnics o professionalitzadors dels quals s'espera que permetin exercir un cert control racional del procés educatiu (planificar, dissenyar, avaluar, gestionar, explicar, aplicar tècniques d'ensenyament...), mentre que es para molta menys atenció als coneixements i les habilitats necessàries per a poder generar les condicions de l'aprenentatge que calen en qualsevol espai de formació.

Aquestes qualitats són anomenades per alguns autors, entre els quals Van Manen (1998, 2004), tacte o sensibilitat pedagògica; Van Manen (1998: 139) defineix el tacte o la sensibilitat pedagògica com la qualitat de certes persones per a actuar amb rapidesa, seguretat, confiança i de forma adequada en circumstàncies complexes i delicades. Sent així, caldrà replantejar-se també com el tacte s'atén des de les formacions de mestres. Asensio (2010: 19) assenyala que la idea del tacte vinculada a la formació, i posada en relleu en aquests darrers anys per alguns autors, ja ve de lluny. Ell mateix apunta

que sembla que a principis del segle XIX, J. F. Herbart⁹⁵ va introduir per primera vegada en una de les seves conferències la idea de tacte a l'educació.

De fet, el plantejament pedagògic de Van Manen parla de tres condicions en la pedagogia: l'amor i l'afecte, l'esperança i la confiança i la responsabilitat. En aquest sentit, acompanyar l'aprenentatge dels infants parla d'un fer global encaminat a obrir contínuament noves oportunitats d'aprenentatge oferint a l'infant un suport afectiu incondicional, una espera esperançada oberta a qualsevol possibilitat i un compromís envers la construcció i reconstrucció de recursos subjectius per part dels infants, que, de fet, és, segons Pérez (2017), de què es tracta l'aprenentatge, per tal de poder-se desenvolupar com a subjecte competent, solidari i autònom.

EL TACTE I LA SOL·LICITUD⁹⁶ EN LA RELACIÓ EDUCATIVA

Per a Van Manen (1998), l'acció que tracta de mantenir més bé la relació pedagògica és la que implica una reflexió sol·lícita. Aquesta capacitat per a l'acció conscient és el que Van Manen explica com a tacte pedagògic. Una acció feta amb tacte ens vincula estretament i tàctilment amb el que fem. Requereix una consciència sensible sobre nosaltres i les coses i persones del nostre entorn. A la vegada, actuar amb tacte ens impedeix un pensament planificat, fet que fa de la relació amb tacte una relació especialment interessant perquè pertany a una dimensió de l'atenció que implica la posada en joc dels recursos i els hàbits personals nascuts en la pròpia corporeïtat.

Una acció amb tacte, com assenyala Van Manen (1998: 139), és sol·lícita, conscient i reflexiva. De fet, Van Manen (2004: 49) assenyala que la sol·licitud i el tacte pedagògic són dos conceptes que mantenen una estreta relació, atès que algú que habitualment sigui sol·lícit és més probable que demostrï ser una persona amb tacte en una determinada situació que no pas algú que es mostri relativament desconsiderat. Sembla que la sol·licitud pedagògica és una capacitat reflexiva, que neix de la reflexió detinguda sobre les experiències passades. I en la immediatesa d'haver d'actuar en aquest moment, l'èmfasi es posa a sentir què és l'important en aquesta situació concreta. La sol·licitud i el tacte pedagògic depenen de les capacitats de percebre i escoltar els infants, però el tacte no és una simple destresa; al contrari, es podria definir com una preparació per a la improvisació.

Tanmateix, entre la sol·licitud i el tacte, com hem vist, hi ha matisos que els fa diferents; la sol·licitud és el producte de la reflexió autoreflexiva sobre l'experiència humana, és més aviat una forma d'actuar que no pas una forma de coneixement, és la pràctica sensible d'estar atent. El tacte és l'afecte que una persona té sobre l'altre en aquesta

95 Johann Friedrich Herbart (1776-1841) va ser un filòsof i pedagog alemany. El 1809 va substituir Kant a la seva càtedra de Königsberg, on va fundar i dirigir el primer seminari pedagògic per a la formació del professorat.

96 Dos conceptes extensament desenvolupats per Max van Manen. Vegeu VAN MANEN, M. (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós educador; VAN MANEN, M. (2004): *El tono en la educación*. Barcelona: Paidós.

pràctica atenta i aquesta imatge del tacte com a interacció especial entre les persones, que, a criteri de Van Manen, pot ser especialment interessant en educació i pedagogia.

Per a Van Manen (2004: 17), la sol·licitud pedagògica s'assenta en una determinada forma de veure, escoltar i reaccionar envers uns infants determinats, en aquesta o aquella situació. Partint d'aquesta sensibilitat, el tacte pot millorar-se en les nostres relacions amb els infants. De fet, el mateix Van Manen (2004: 16) assenyala que la pràctica de cultivar la sol·licitud i el tacte pedagògic propis és la resposta al desafiament que suposa actuar pensant amb respecte a la diferència. Diu: «Els educadors amb tacte han desenvolupat la capacitat de mostrar una consideració afectuosa cap a la singularitat: la dels infants, la de cada situació i la de les vides individuals.»

Van Manen (2004: 16) assegura que la sol·licitud i el tacte comprenen una qualitat peculiar que té a veure tant amb el que som com amb el que fem. És un coneixement que sorgeix tant del cor com del cap. Això assenyala reptes importants quant a la formació de mestres. Parellada (2005: 32) afirma que la formació de mestres ha de preveure, com a mínim, tres vessants: el teòric, el pràctic i el personal, i, a més a més, formula algunes indicacions a tenir en compte en la relació adult-infant (sigui l'adult el mestre, el pare o la mare):

- Evitar anticipar-se és, probablement, com ell mateix indica, el requisit bàsic per a fer un bon acompanyament. Parellada parla de la tendència dels adults a intervenir abans d'hora i com amb aquesta anticipació bloquegem les capacitats dels infants envers la conquesta del món que els envolta, estroncant, com ell mateix diu, els processos de vida que els són naturals. Segons Parellada, aquesta actitud és el resultat d'un amor cec envers els infants que ens arriba a fer-los veure com éssers poc capaços o perquè volem començar amb la nostra intervenció, disfressada

d'estimació, antigues històries personals no resoltes. El fet és que, com ell mateix diu, sigui com sigui, els resultats són prou negatius per a adonar-nos i veure la necessitat de canviar conscientment els nostres esquemes, que es repeteixen en moltes situacions a l'escola. Ell posa com a exemple proposar activitats amb pressió als infants, que aprenguin més ràpidament alguna cosa, o bé saturar-los d'activitats i resoldre'ls els problemes abans de donar-los temps per a investigar les possibles solucions o, fins i tot, temps per a equivocar-se. Parellada proposa que la millor manera per a superar aquesta anticipació és l'escolta; com ell diu, una escolta significativa que ens permeti observar i interessar-nos sincerament per l'altre, una escolta profunda que ens ajudi a conèixer les característiques dels infants i els seus processos, de manera que puguem respectar-los i acompanyar-los ajustadament.

- Parellada també associa aquesta actitud d'escolta i observació amb la confiança. Segons ell, cal recuperar la confiança en els recursos propis dels infants i, alhora, en els nostres propis recursos. Parellada parla d'una societat competitiva i altament sofisticada que ha perdut la confiança en com educar els fills i les filles. Això també ha portat, en els darrers anys, a desresponsabilitzar-se de l'educació dels fills i les filles des d'un sentiment molt gran de no saber-ne prou. Ell parla de la necessitat de recuperar l'autoestima, el treball en equip, l'acceptació i el respecte per la diversitat, la consciència que els infants estan dotats gairebé d'una forma natural per a l'èxit... com a elements necessaris que afavoriran el desplegament d'aquesta confiança necessària per a l'autorealització. És ben aplicable si pensem també en els mestres.
- També assenyala que en qualsevol dinàmica relacional, quan posem una etiqueta, quan ens aclapara

un sentiment de distància exagerat respecte a una altra persona o quan ens fa sentir superiors o millors a qualsevol, cal aturar-se, prendre consciència del fet i preguntar-nos de què ens protegeix aquest sentiment i quines conseqüències pot comportar. Parellada descriu l'arrogància com una de les pitjors acompanyants per a esdevenir bons educadors. Segons ell, la prepotència, igual que els sentiments de culpa, impedeixen la comunicació. Alhora, indica com uns sentiments i altres tenen a veure amb històries personals no resoltes; així, doncs, ens sentim culpables quan creiem que no actuem segons la consciència del nostre entorn cultural i ens sentim arrogants quan creiem que som superiors a algú que realment és més gran en el nostre context familiar. Segons Parellada, cal desenvolupar un grau de consciència més ajustat per a no caure en aquests paranys.

- Parellada també ens convida a orientar-nos sempre que puguem en la direcció del sentiment, de l'acció, que, com ell mateix indica, ens dona forces, o que ens debilita menys, decantant-nos pel costat positiu de les nostres experiències. És interessant veure, com també assenyala, que tenim tendència a situar-nos en la posició de víctimes i interpretar la nostra experiència des del costat negatiu. Tanmateix, davant de qualsevol situació de la nostra vida tenim l'opció de mirar-la en una direcció o altra; sembla, com diu Parellada, que sovint ens resulta més difícil assumir una posició de benestar perquè la diferència entre sentir-se i mostrar-se com a víctima o com a persona feliç comporta un grau de responsabilitat ben diferent. Altra vegada Parellada assenyala que aquestes dinàmiques no són casuals, sinó, moltes vegades, fruit de dinàmiques relacionals de la nostra infància que ens configuren una predisposició en una direcció o altra. Assumint tan sols un treball personal

consistent, es pot aportar certa claredat per a poder fer aquest petit canvi en la direcció de l'energia que ens dona força.

- Un altre aspecte que assenyala Parellada és que com més complexitat, més incertesa. La complexitat és més gran en la mesura que incorporem en la nostra consciència el desig d'acompanyar els processos de vida dels infants. Això ens porta a incorporar elements més diversos per tal d'ajustar-nos a aquests processos que ens impliquen també en tota la nostra emocionalitat. Aquest augment de la complexitat ens genera més incertesa, com indica Parellada, perquè mobilitzem moltes més variables en uns moments en els quals encara no tenim respostes per a tots els interrogants que tot això planteja. Així, doncs, saber-se moure en aquesta relació entre complexitat i incertesa és, com diu Parellada, un enriquiment, alhora que ens costarà molt menys d'acceptar, encara que ens generi certa inestabilitat. Ell parla de la necessitat de tenir les emocions «al punt» per tal de poder viure confiats en la inestabilitat que genera la complexitat.
- Això ens porta al següent aspecte en aquest àmbit d'actituds i accions a desenvolupar que Parellada assenyala, que és la necessitat d'aprendre a discernir entre la inseguretats i la por. Per a Parellada, sentir-se insegurs és natural davant de qualsevol situació nova o per a la qual no tenim una resposta directa i clara; tanmateix, tal com ell indica citant un article:⁹⁷

97 PARELLADA, C.; RUFACH, A. (1993): «Conciencia corporal y cambio II: La dialéctica de la expresión-concentración versus el monólogo de las resistencias-seguridades». www.xtec.cat

«De fa temps que el col·lectiu de mestres, molt dissimuladament, estem confonent aquesta inseguretats amb una por força visceral. És una de les raons per les quals es justificaria, per exemple, que encara s'utilitzin tantes fitxes i tants llibres de text. Qualsevol mestre amb una mica d'experiència, fins i tot qualsevol mestre sense experiència, ha tingut l'oportunitat de participar d'una formació prou significativa, i sap que les fitxes de treball, i, en general, el material excessivament estructurat, no són la millor eina per a ajudar els infants a aprendre, perquè justament comporten un tipus d'aprenentatge que està lluny de la significativitat i el sentit. I malgrat que sabem això, malgrat que ho hem parlat moltes vegades, continuem fent servir aquests materials. Què hi ha en el fons d'aquesta i d'altres situacions similars?»

«Penso que moltes vegades estem en una posició congelada, estàtica, immobiliària, perquè tenim aquest sentiment de por que si no fem les coses d'aquesta manera, no serem reconeguts, no tindrem èxit, se'ns escaparà la dinàmica de la classe i altres sentiments per l'estil, arrelats a la sensació de perdre l'amor dels qui conviuen amb nosaltres i tenen la potestat d'oferir-nos-els; per això, el veritable amor no és negociable. La por és un sentiment molt primari associat al nostre cervell reticular i límbic, hem de poder processar aquestes sensacions des d'instàncies superiors per a poder col·locar cada cosa en el seu lloc o no quedar-nos atrapats en aquest parany.»

Parellada conclou que quan algú està instal·lat en la por no pot respondre a raonaments, i aleshores aquesta mirada d'algú amb por va contaminant les situacions, perdem la capacitat per a mirar la realitat des de la diversitat de les seves manifestacions i ens situem en processos regressius i involucionistes. La por porta al control, a l'excés de control. Tal com recorda Parellada, algunes lleis

educatives (ell posa d'exemple la LOCE, però en podríem afegir d'altres) estan sustentades en principis extraordinàriament restrictius que afavoreixen el control per davant del creixement. Són lleis tenyides de por i, per tant, compulsives quant al control, i això, com recorda Parellada, és el principi de l'anul·lació de l'autonomia, de la creativitat, de la capacitat de donar sentit a les pròpies accions i, fins i tot, com ell indica, a la pròpia vida.

Parellada ens convida a reconèixer de mica en mica la nostra compulsió, seqüela, com ell diu, d'un desig que no es podrà satisfer mai, de voler saber-ho tot, de voler comprendre-ho tot, de tenir-ho tot controlat. Ell proposa una actitud d'assentir amb el que ens aporta viure la pròpia vida amb totes les seves incomplecions i contradiccions. També ens convida a disminuir la compulsió cap a l'acumulació, sense renunciar al coneixement i la consciència.

Finalment, Parellada també parla de la necessitat d'adonar-se que els símptomes que es manifesten de diferents maneres, siguin d'un infant o d'un adult, s'han de considerar senyals d'alerta, no pas el problema en si mateix. Això vol dir actuar d'una manera sistèmica, és a dir, mirar aquests símptomes com l'emergència d'una disfunció dins del sistema i no considerar-los com el problema de l'infant o de l'adult en si mateix, sinó en el conjunt de relacions en les quals aquest interactua. Tal com indica Parellada, és important, ja que si no desenvolupem aquesta capacitat de discernir entre una cosa i l'altra, ens trobarem etiquetant constantment, fent que tot el que projectem sobre aquesta etiqueta es compleixi, a més a més de convertir el suposat problema en alguna cosa pràcticament irresoluble i generar, així, un alt nivell de confusió en el context.

Aquestes actituds a desenvolupar que proposa Parellada, que, com ell mateix indica, no són les úniques, necessiten estar acompanyades d'un treball personal que ens porti a fer-nos conscients del que fem, projectem i esperem.

ESTAR EN MI PER A ESTAR EN L'ALTRE

Hi ha autors com Luce Irigaray (1998) que indiquen que per a estar realment en l'altre cal també aprendre a estar en un mateix; també Esquirol (2018)⁹⁸ diu: «Qui no pot estar sol no pot estar en els altres». Justament Irigaray (1998: 48) descriu com és l'altre qui ens ajuda a romandre en un mateix, a contenir-nos i mantenir-nos, a estar presents i no paralyzats en el passat o en una fugida cap al futur. D'alguna manera, proposa que l'alteritat de l'altre, aquella alteritat que és irreductible, ens dona present, la possibilitat d'estar en un mateix.

«No soc tu, puc tornar a mi, abstreure'm, pensar..., ja que no soc tu, a cada moment puc tornar a mi. Ets qui m'ajuda a romandre en mi, a contenir-me i mantenir-me en mi, a estar present i no paralyzat en el passat o en fugida cap al futur. La teva irreductible alteritat em dona el present, la presència: la possibilitat de ser en mi.

«La detenció davant d'un altre em retorna al present, a la presència. Detenir-se davant l'altre és reconeixement, però també desig i crida a superar l'interval que ens separa.» Irigaray (1998: 48-49).

El que proposa Irigaray també recorda, dit i expressat d'una altra manera, el concepte de resistència íntima que proposa Esquirol (2015). Per a Esquirol, existir és en part resistir, i aquesta resistència és la que ens permet el resguard, un resguard que a la vegada ens permet afinar els sentits, obrir-los, com indica el mateix Esquirol, estar en vigília. Al mateix temps, és interessant veure com el mateix autor assenyala que justament aquesta resistència, que és alhora resguard i recolliment, és la que ens permet el projecte.⁹⁹ De fet, Esquirol la considera com la condició que fa possible el projecte, la sortida. Ara bé, per a Esquirol, aquest projecte vinculat a l'existència,

aquesta projecció que incorpora un sentit de construcció, de llibertat i, com el mateix autor indica, fins i tot d'aventura, no està associat a una realització expansiva, sinó al resguard, que, com dèiem, permet «adonar-se de...», ja que el resistent no només pensa en un mateix, sinó que busca una sortida o salvació comunitària. Com diu Esquirol (2015: 12), «el silenci de qui es recull és un silenci metodològic [literalment, «d'un camí»] que busca veure-hi més bé». També Esquirol assenyala que justament la imaginació i el somni són les millors armes del resistent i, a la vegada, forces de canvi i de vida.

Això és interessant si ho mirem des del punt de vista del mestre. L'actitud i la vivència d'aquest resguard, d'aquest «estar en mi», que diria Irigaray, és la que ens permet adonar-nos i tenir esperança, ja que el resistent, com assenyala Esquirol (2015: 15), passi el que passi, confia en la fecunditat del que mira, i ho espera encara que no sàpiga quan ni com germinarà. Només sap que la gestació es produeix mantenint-se al marge, lateralment.

Aquesta intimitat de la qual parla Esquirol (2015: 16-17), que, com ell mateix assenyala, no es refereix a interior, sinó a pròxim, central, nuclear, del si mateix, aporta la possibilitat d'un diàleg interior que se centra en una filosofia de la proximitat (però no a reduir-s'hi) que reivindica la quotidianitat. Una filosofia, com assenyala el mateix Esquirol, que ens permet centrar l'atenció en l'altre, l'amic, el fill, l'aire que respirem, la feina o les articulacions de si mateix (memòria, sentiment, esperança...). Com ell mateix diu, «capes d'intimitat, articulacions complexes i variables que són resguard íntim».

98 En la conferència «La generositat a l'educació», pronunciada al Centre de Cultura Contemporània de Barcelona l'abril del 2018.

99 El concepte de projecte apareix a ESQUIROL, J. M. (2015): *Resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Barcelona: Acontilado.

Podríem dir, així, que el mestre també hauria de poder cultivar aquesta resistència íntima que el porti a l'exercici d'aquesta filosofia de la proximitat necessària per a emparar la seva mirada, la seva escolta, el seu gest...; «emparar», com diu Esquirol (2015: 49), quant a protegir parant o aturar parant. Dit d'una altra manera: només des de la mirada, l'escolta i el gest aquietat ens serà possible veure, escoltar i percebre l'altre.

Irigaray (1998) proposa que cada un de nosaltres es torni, cap a ell mateix i cap a l'altre, una obra d'art. Per a Irigaray, transformar-nos en una obra d'art significa descobrir els gestos i les paraules que poden expressar el nostre desig a l'altre, no per a posseir, sinó per a hostatjar l'altre en nosaltres mateixos.

Aquest estar en mi com a condició necessària per a estar en l'altre fa pensar en la presència i les qualitats d'aquesta presència. En aquest sentit, Wild (2007) assenyala que la convivència amb infants, que, de fet, com ella mateixa indica, implica que el fet de compartir també és important a les nostres vides, es tracta d'un camí personal. Wild afirma que per a permetre que un infant sigui ell mateix, sense que per això el deixem sol, nosaltres també hem d'estar completament presents i ser autèntics.

Això ens porta a pensar en un estar plenament mantenint-nos a distància, i aquesta paradoxa, que, de fet, és la gran paradoxa educativa, ens convida a acollir l'altre per tal de donar-li seguretat alhora que a obrir els braços per a donar-li obertura i possibilitats d'anar més enllà, sentint que justament aquesta seguretat és la que permet anar més enllà i que això només és possible des d'una presència acollidora i alhora creadora de noves possibilitats per a avançar.

Per a Esquirol (2015: 112), la cura d'un mateix no constitueix una fugida, més aviat el contrari: ell afirma que és una transformació de la quotidianitat. Diu: «La mirada que procedeix de la cura d'un mateix no és "me-

rament" contemplativa, sinó transformadora. La cura d'un mateix és una porta d'accés a la transfiguració. Les coses, el món, seran vistos així en el seu misteri.» Vist així, podríem pensar que al mestre cultivat en el resguard, en l'empara, en la proximitat, en estar amb ell... li serà possible mirar els infants des del misteri de cada un d'ells, des del misteri que és la vida; l'aprenentatge i el creixement.

LA PRESÈNCIA

En les relacions amb els altres, el cos humà és fonamentalment una presència. Aquest terme deriva, tal com recorda Torralba (1996: 82), de *praesense*, que significa 'estar en presència temporal' (passat, present i futur). La presència, com diu Torralba, és un fet exclusiu dels humans i no és estar en un lloc o en un espai, sinó ser-hi com a interrogant, com a pregunta fonamental. El que caracteritza la presència humana i la distingeix del present cronològic o espacial que poden tenir les coses és l'orientació envers els altres. Així, doncs, la presència humana és intencional; és una presència, com diu Torralba, que tendeix cap a l'altre, tendeix a establir vincles amb l'alteritat.

Segons Torralba (1996: 84), la forma de presència més plena podria caracteritzar-se com la presència que ell anomena «benèvola», la presència de l'amor, entesa com ell mateix defineix: com «una realitat l'eix central de la qual radica en la voluntat de respondre, d'estimar, de promoure l'altre, i això no de forma abstracta, sinó en l'assimilació concreta dels problemes de l'altre». Això apunta novament cap a la relació amb l'altre com a atenció, com a fer-se càrrec de la vulnerabilitat de l'altre descrita per Lévinas. Aquesta forma de presència de què parla Torralba es dirigeix fonamentalment al tu de l'altre i es tradueix en preocupació, fidelitat, creativitat, passió i providència. Torralba li dona el nom de *presència creadora*, que, alhora, recorda també Toro (2005) quan descriu la presència del mestre.

Toro (2014: 10) parla de la presència com l'estat personal dels mestres, assegurant que, justament, prendre consciència d'aquest estat, de la nostra presència, és un dels millors recursos per a l'eficiència i fecunditat de la intervenció pedagògica i educativa. Per a Toro, aquesta intervenció és una actuació essencialment corporal perquè és una intervenció cos a cos. No hi ha encontre amb

l'altre sense presència. Amb això es refereix que es pot instruir virtualment, passar informació, però formar persones només pot donar-se en un encontre interpersonal.

Toro (2005: 64) desmembra el significat de la paraula *presència* com 'presentar l'essència'. Desglossa presència des de dos vessants: presentar la meua essència (el millor de mi) i estar present (viure en el present). Diu: «Quan estic present, soc un present (un *aquí-ara*).»

Així, doncs, el mestre no és un model ni un rol, sinó una presència, un signe referencial que en el seu estar educa, interpel·la i interroga l'infant. També pot ser una presència oberta als infants, que passen a ser presències pel mestre perquè també eduquen, interpel·len i interroguen l'adult. Per a Toro (2005: 64), des de la presència un mestre no demostra, sinó que mostra i es mostra. Mostra unes determinades maneres de pensar, sentir, emocionar, actuar i relacionar-se. Però, sobretot, es mostra a ell mateix.

Toro (2005: 65) diu que aquest estat present m'ha de permetre fer el que he de fer, alhora que fa d'aquesta acció un fer habitat o conscient que implica, i en el qual participa, la totalitat del meu cos, tot el meu ésser. Aquesta presència, segons Toro (2005: 66-87), es manifesta de diverses maneres i amb diferents característiques. Concretament, ell parla de:

- Una presència oberta, que Toro considera l'actitud bàsica de fons i fonamental que sosté una determinada forma de presència de l'educador, necessària per a poder sentir i experimentar la presència dels infants alhora que sentir què representen per a ell o ella i afavorir, alhora, una nova manera d'estar amb els nens i les nenes. D'això Toro en diu «ressonància»; de fet, assenyala que sense obertura del mestre no pot existir ressonància, ni possibilitat de «contagi» entre ell i els infants i també entre els mateixos infants. Ell parla de la necessitat d'obrir-se per a fer

se accessible, condició necessària per a establir un vincle real, consistent i perdurable entre els infants i el mestre. Des de la seva experiència com a mestre, Toro afirma que la insistència a mantenir-se permanentment obert, no només en el terreny del pensament i l'actitud, sinó també en el corporal (ell parla de l'obertura en la postura, el gest i el moviment), li permetia, a ell i també als infants, seguir obert en cada esdeveniment. La presència com a obertura es va anar perfilant, com ell mateix indica, amb matisos molt diversos:

- Una presència oberta a la presència dels altres.
 - Una presència oberta i afavoridora de l'encontre.
 - Una presència receptiva i humil que es deixa interpel·lar per les altres presències.
 - Una presència oberta a donar i a rebre.
 - Una presència silenciosa, atenta i en actitud d'escolta.
 - Una presència oberta al que succeeix i als canvis.
- Una presència que actua i que, com diu Toro, incorpora la manera de viure les accions i els gestos quotidians com a part del currículum, no només de l'ocult, com ell mateix indica, sinó de l'explícit i voluntari. Aquesta presència que actua i que dona en el gest i en el moviment quotidià una determinada estètica i ètica parla d'una qualitat diferent pel que fa a les relacions humanes i, en general, a les relacions amb el món (objectes, medi...): una presència que ens convida a posar consciència també en el que fem, al mateix temps que, com diu Toro, ens convida a ser pacients, a inhibir l'impuls i a evitar l'anticipació, com també assenyalava anteriorment Parellada.
 - Una presència que expressa i s'expressa, en el sentit que tant el mestre com els infants sempre són presències eloqüents, és a dir, com assenyalava Toro, presències que no només expressen, sinó que s'expres-

sen, diuen d'ells mateixos. Això té tanta força i tanta riquesa interior que pot arribar a ser una oportunitat molt gran en el camp pedagògic. Toro indica fins i tot la possibilitat d'arribar-se a viure tan intensament que parla d'una metafísica, d'una comunicació profunda del jo que ens permet, des del més profund d'un mateix, arribar a connectar misteriosament amb l'altre. Així, doncs, Toro descriu una dinàmica comunicativa i connectiva entre el mestre i els infants que convoca i presenta contínuament una gran diversitat de llenguatges, maneres i mitjans d'expressió i comunicació.

Des del moment en què un hi és, intervén allà on és; podríem dir que intervén a través de la seva presència. Tanmateix, hi ha moltes maneres de ser-hi i no totes tenen a veure amb la presència. Quan es parla de la necessitat d'un mestre present es parla d'una presència capaç d'ajustar la seva intervenció en l'altre. Com diu Subirana (2012: 19), «necessitem polir la qualitat de la nostra presència i enfortir-la perquè el nostre impacte sigui veritablement transformador».

De manera similar a les aportacions de Toro, Subirana (2012: 25) assenyalava que quan ets present ets «conscient, estàs obert i atent. Observes: veus el visible i sents l'invisible. Estàs connectat i tens empatia. Estàs connectat amb tu mateix, amb l'altre i amb l'univers, és a dir, amb el camp que creem col·lectivament. Dones confiança, alegria i esperança». Això adquireix un enorme valor si pensem en la relació del mestre amb un grup d'infants, quant al que es construeix col·lectivament, quant a aquest «camp» de què parla Subirana i el paper que hi té el mestre. La responsabilitat del mestre en aquesta creació conjunta és que la seva presència pot arribar a ser transformadora, i per a Subirana (2012: 27), transformem des de l'acceptació i l'amor.

Subirana (2012: 32) parla d'aquesta transformació des de la possibilitat de crear espais on les persones

puguin explorar, experimentar, ampliar les seves capacitats i improvisar. Així, doncs, podríem dir que el mestre que té aquesta qualitat de presència es reconeix com a creador de cultura de l'aprenentatge.¹⁰⁰ Dit d'una altra manera: el mestre, des de la seva presència, des de l'acceptació i l'amor envers els altres, dibuixa un camí en el qual tothom pugui encarar-se a aprendre. Crea, d'alguna manera, una forma d'entendre què vol dir aprendre i posa a l'abast de l'altre el que necessita. Subirana (2012: 35) diu que «una persona amb presència reconeix els altres, és a dir, els veu. La seva presència estima, influeix i impacta». D'aquí la necessitat i honestat d'una formació de mestres que permeti un treball intens pel que fa a les qualitats de la presència.

EL LLOC DEL COS ÉS LA PRESÈNCIA. CORPOREÏTZAR EL SABER PER A «HABITUAR-SE»

Si el lloc de la presència, com diuen autors com Toro (2004: 10), és el cos, la formació corporal del mestre també hauria de ser tinguda en compte. Toro (2005) assenyala que la major part de la formació inicial i contínua dels mestres acostuma a dirigir-se a formar el fer tècnic o metodològic propi i específic de l'acció docent. Diu: «La majoria de les propostes formatives es dirigeixen a la capacitació tècnica, a les habilitats programadores o a les destreses competencials i metodològiques. Tanmateix, els nens i les nenes demanen alguna cosa més que una actuació tècnica impecable: requereixen una interacció o un encontre humà que sigui, en si mateix, formatiu i educatiu.»

Una formació que pretengui veritablement incidir en el desenvolupament professional global del mestre és la que aconseguix que el mestre es comprometi vitalment amb el seu propi procés de millora, i això només és possible, com assenyala Bonàs (2007), des d'enfocaments arrelats pròpiament a la seva vida, a la seva experiència i a la seva pràctica. La formació entesa com l'espai on és possible narrar-se implica també el propi cos del mestre, en el sentit de Merleau-Ponty (1975): «El cos es construeix com l'esfera primària en la qual s'engendra el sentit de totes les significacions.»

Estem acostumats a associar l'ésser a la nostra essència més íntima, com una cosa incorporària; ara bé, les formulacions de Merleau-Ponty (1993) posen en consideració aquests postulats entenent que sense cos i, per extensió, sense contacte o encontre, i sense experiència sensorial, no hi hauria res a preguntar-se ni saber. El cos vivent, doncs, apareix en el marc de la filosofia de l'autor com l'única possibilitat de contacte, no tan sols amb els altres, sinó envers un mateix. És així com passa a ser, doncs, també l'única possibilitat de reflexió, pensament i coneixement.

100 Concepte utilitzat per Miriam Subirana (2012) en el seu llibre *El poder de nuestra presencia*. Barcelona: Kairós.

En el mateix sentit, Asensio (2010: 50) parla de la necessitat que mestres i professors corporifiquin determinat saber per tal que els serveixi per a desenvolupar la seva sensibilitat pedagògica. Asensio (2010) parla de corporificar com a convertir voluntàriament el que el mestre comprèn o considera valuós en formes estables d'actuació que millorin la seva competència pedagògica. Ahlora, també es pregunta: com es converteix un saber teòric après i el derivat de l'experiència en disposicions actives del comportament? Com es passa de conèixer a ser? Com se substitueix uns continguts mentals per altres?

Per a Asensio (2010: 51), traduir en estructures corporals alguna cosa immaterial (el coneixement, les idees, els valors) és el que voldria dir la paraula *corporificar* en aquest context. Corporificar és un procés que té a veure amb la nostra contínua activitat vital, amb percebre, aprendre i comunicar-nos. Es tractaria d'anar a buscar el significat més profund d'aquests coneixements i de fer pròpia la seva essència perquè poguessin actuar, d'aquesta manera, a manera d'elements rectorors del procés de transformació personal que es pretén. Si es comprèn/corporeïtza, assenyala Asensio (2010: 51-52), per exemple, el sentit de l'emocional, el significat de la complexitat, la importància del diàleg o el que comporta l'acte de pensar o conèixer, ja no és necessari recordar cada una de les possibles normes derivades dels models teòrics associats a aquests conceptes per a després aplicar-les a les nostres relacions amb els altres.

Es tractaria d'incorporar les idees que orienten la manera d'actuar envers els altres des de la perspectiva del tacte definit per Van Manen (1998). En aquest sentit, Asensio (2010: 53) cita Bourdieu (2000: 261) quan aquest reprèn el concepte d'*habitus*, un concepte d'Aristòtil que es refereix a un sistema de disposicions duradores i que es poden transposar, que integra totes les experiències passades i funciona en cada moment

com una matriu de percepcions, apreciacions i accions.

L'*habitus* és «un sistema d'esquemes interioritzats que permeten engendrar tots els pensaments, percepcions i accions característiques d'una cultura», diu Bourdieu a Panofky (1967: 152). Entès d'aquesta manera, l'*habitus* té un caràcter multidimensional: és alhora *eidos* (sistema d'esquemes lògics o estructures cognitives), *ethos* (disposicions mentals), *hexis* (registre de postures i gestos) i *aisthesis* (gust, disposició estètica). Això, segons Busquet (2011: 66), vol dir que el concepte engloba de manera indiferenciada tant el pla cognoscitiu com l'axiològic i el pràctic. D'aquesta manera, podríem parlar d'una determinada cultura professional entre els mestres definida per un saber fer que proposa un saber que sorgeix des de la corporeïtat.

En aquest sentit, el concepte de cos derivat de l'obra i pensament de Merleau-Ponty (1993) és suggeridor quant a cos actiu, quant a cos que està encarnat en el món circumdant i convida els mestres a viure la relació educativa des de *ser-del-món*, superant dualismes. El mestre, igual que l'infant, és en la relació educativa amb el cos i en el cos, atenent, doncs, a aquesta dimensió fenomenològica en la qual el cos deixa de ser purament anatòmic i mecànic i passa a ser un cos que experimenta i viu realment les coses; per tant, passa a ser una entitat creativa de forma canviant.

Els escenaris formatius que conviden els subjectes a narrar-se a través del cos els permeten una reflexió gran cap a si mateixos i que trobin les seves pròpies paraules per a parlar-ne. És una formació que requereix la posada en acció de les persones, d'un actuar, que, en sentit general, significa prendre la iniciativa, començar, posar alguna cosa en moviment.¹⁰¹ I en aquest sentit, el concepte de tacte com a contacte, com una manera especial d'interactuar entre les persones, pot ser rellevant en la formació dels educadors, entenent que el tacte, tot i tenir una qualitat sempre corpòria, no necessàriament s'ha

d'atribuir al contacte físic, ja que autors com Schleiermarcher (1964) introdueix, per exemple, la noció de to per a descriure aquesta qualitat especial de la interacció humana que permet a la persona un fer sensible i flexible respecte als altres. El to té a veure amb l'entonació, amb la mirada, el gest, el somriure, el silenci, la postura i, novament, amb la ja anomenada presència.

EL COS QUE ESCOLTA: LA PERCEPCIÓ ENVERS L'ALTRE

Cultivar la percepció, com diu Irigaray (1998: 54), significa «estar atent a les qualitats del que es percep». Si tenim en compte que la percepció de l'altre, i, de fet, aprendre a percebre l'altre, és fonamental per al mestre, Irigaray assenyala que «encara no sabem mirar o escoltar l'altre en tant que subjecte», i afegeix (1998: 55): «Ignorem encara la possibilitat de renunciar a centrar la mirada, a fixar la vista, per a deixar espai a l'altre, al voltant d'ell, i en ell.» Aquest fet la porta també a dir (1998: 56): «En la meua percepció de tu, en aquest meu que t'has convertit a través de la meua percepció, en el fet de ser commogut per tu, cal alliberar-me de l'apropiació.»

La percepció, diu Irigaray (1998: 58), si és cultivada com a tal, participa en l'esdevenir junts. Per a Irigaray, en l'escolta de l'altre, del món, la percepció hauria de ser la forma de la sensibilitat present, tret que no s'escolti ningú, es projecti sobre els altres o se'ls imposi només allò que soc jo. Quan en l'encontre amb l'altre i amb el món preval la sensació, la sensibilitat es converteix en una ocasió de poder i de submissió. Aproximar-se a l'altre exigeix percebre'l com a altre.

D'això es deriva que, tanmateix, la percepció pot definir-se com a sensibilitat, que alhora es diferencia de la sensació; per a Irigaray, la sensació redueix la percepció envers un ordre establert. En canvi, la percepció roman, desperta al que se li presenta, cultiva l'atenció en el discerniment de la realitat, de la veritat, de l'amor envers els altres tal com són i no tal com m'imagino que són o com voldria que fossin.

Per a Krishnamurti (2009: 47), «un ésser humà sensible és el que està alerta, tant al medi que l'envolta com a cada moviment del seu pensament i el seu sentiment, que en la seva totalitat és harmònic, perceptiu». Segons el pensador hindú (2009: 48), «cal tenir sensibilitat per a

101 En aquest sentit, és interessant l'experiència documentada i investigada: BONAS, M. (2007): «El diàleg entre l'acció i la creació corporeitzada. Una proposta en el marc de la formació inicial de mestres». UAB.

apreciar la bellesa, la bellesa posseeix alguna cosa extraordinària, la bellesa no és mai personal, encara que la convertim en alguna cosa personal. Quan la bellesa és alguna cosa personal es torna egocèntrica».

Ell parla de veure una muntanya, els arbres... sense que hi intervingui el jo; parla de gaudir-los, observar-los..., veure la fluïdesa d'un riu i moure-s'hi, submergir-se en la bellesa, en la vitalitat, en la rapidesa del riu. Un estudiant pregunta a Krishnamurti, recollit al seu llibre *Sobre la educació* (2009: 76), sobre quina és la relació amb una flor quan la mira, i Krishnamurti contesta:

«Quan mirem una flor, quina és la nostra relació amb ella? Mires realment la flor o creus que la mires? T'adones de la diferència entre les dues coses? De veritat mires la flor o penses que l'has de mirar, o la mires amb una imatge que tens de la flor, la imatge que aquella flor és una rosa? La paraula és imatge, la paraula és coneixement, i, conseqüentment, un mira la flor amb la paraula, amb el símbol, amb el coneixement, de manera que no està mirant la flor; o potser la mires amb una ment que pensa en una altra cosa.

«Si mires la flor sense la paraula, sense la imatge, amb una ment que està completament atenta, quina és llavors la relació amb la flor? Ho has fet alguna vegada? Has mirat alguna vegada una flor sense dir que és una rosa? Alguna vegada has mirat una flor amb tot detall, amb aquella atenció en què no hi ha paraula, ni símbol ni l'anomenada de la flor, amb una atenció que, per tant, és total? Fins que no ho facis no tindràs relació amb la flor. Per a tenir qualsevol relació amb una altra persona, amb una roca, o amb una fulla, l'has de mirar amb atenció completa; llavors, la teva relació amb el que mires és completament diferent, perquè en

aquell instant no hi ha cap observador, només hi ha el que es mira. Si un observa així, no hi ha opinió ni judici, només hi ha el que observa. [...] Mira la flor d'aquesta manera, fes-ho, no parlis d'això, senzillament fes-ho.»

Així, doncs, podríem atrevir-nos a dir que ser sensible als infants és veure'n la bellesa, submergir-se en la seva vitalitat, respectar-ne la dignitat i subjectivitat...; en definitiva, percebre'ls. Percebre els infants requereix una escolta porosa, una escolta amb tot el cos. I això només és possible des d'un lloc on el cos visible i animat dels altres es fa evident i present davant nostre, però a la vegada és també en forma de cos visible com nosaltres també som visibles i experimentats pels altres. En aquest sentit, Merleau-Ponty (1993) parla de participació quan es refereix a la percepció. De fet, considera la percepció com un procés sempre participatiu i que, en el seu terreny més íntim, sempre implica l'experiència d'un intercanvi o acoblament actiu entre el cos del perceptor i el que es percep. Així, doncs, prèviament a qualsevol reflexió verbal, en l'àmbit de la nostra relació sensorial espontània amb el món que ens envolta, tots som animistes. La participació aplicada al contacte descriu un primer nivell irreflexiu, intuitiu del cos, envers el que percep l'altre, i en aquest cas és un procés recíproc, ja que percebent i percebut sovint es fusionen en una mateixa unitat temporal essent precisament el cos el que construeix la nostra via d'inserció en el camp comú o intersubjectiu de l'experiència. En aquest sentit, podríem dir que igual que la nostra experiència envers el món té a veure amb una actitud hàptica, fer de mestre també necessita aquesta hapticitat com a forma de ser-hi.

L'ESCOLTA. LA PEDAGOGIA DE L'ESCOLTA

«El meu jo pot manifestar-se com un ésser definit tan sols “en relació amb”, és a dir, en relació amb l'altre, quan aquest apareix en l'horitzó de la meva existència, donant-me un sentit i atorgant-me un paper.»

Ryszard Kapuściński (2007)

Jean Luc Nancy (2007: 15), planteja en el seu llibre *A la escucha* la següent pregunta: què és un ésser entregat a l'escolta, format per ella o en ella, que escolta amb tot el seu ésser? Nancy també assenyala que estar a l'escolta prové d'una intensificació i una preocupació, una curiositat o una inquietud. L'autor indica que qualsevol ordre sensorial, com ara veure, mirar, oïr, ensumar, tastar, paladejar, tocar, palpar, escoltar, sentir..., conté un estat tens, atent i ansiós. A més a més, parla que justament l'escolta (escoltar, però sobretot sentir) té una especial relació amb el sentit pel que fa a l'accepció de la paraula, fet que el porta a plantejar-se que si entendre és comprendre el sentit, escoltar és estar dirigit cap a un sentit possible i, consegüentment, no immediatament accessible.

Si parlem de l'escolta del mestre des de les aportacions de Nancy, podem entendre que el mestre que està a l'escolta és algú que espera i s'obre a la veu de l'altre, a l'expressió de l'altre, i que en l'escolta obre un camí possible de significació. Per a Bárcena i Mèlich (2014: 151), la subjectivitat humana es constitueix en l'escolta i en la resposta atenta de la veu de l'altre (quant a rostre), una resposta a la seva apel·lació i a la seva demanda. Aquesta «submissió heterònoma» no anul·la l'autonomia i la identitat; al contrari, ja que a l'escolta la succeeix una emissió nova, un nou dir, una nova i constant interpretació.

Dit això, podem arribar a entendre que el respecte envers els processos de vida dels infants exigeix escoltar i respectar els seus contactes amb el món, les seves

relacions. Per a Hoyuelos (2004: 130), «practicar l'escolta és decisiu per tal que l'infant construeixi un sentit al que fa i trobi el plaer i el valor de comunicar. Escoltar, per a Malaguzzi, és un art per a entendre la cultura infantil: la seva forma de pensar, fer, preguntar, teoritzar, desitjar...», i afegeix que «escoltar, per a Malaguzzi, significa estar atent (en tots els sentits) a la infància en la seva relació amb el món. [...] Aquesta idea estètica d'escoltar les relacions forma part de la mateixa ètica de Malaguzzi».

De fet, a les escoles infantils de Reggio de l'Emília es parla d'una pedagogia de l'escolta que entra en relació amb una pedagogia que podríem anomenar del respecte. Escolta i respecte apareixen com a dos conceptes complementàriament units i que expliquen part de la pedagogia de Malaguzzi. Escoltar i observar, com assenyala Hoyuelos (2001: 54), sense jutjar, entenent que aquesta és la manera de conèixer les capacitats dels infants i desvelar una imatge menys retòrica de la infància. L'escolta reggiana és una escolta que qualifica, sobretot, com també indica Hoyuelos (2001: 55), mitjançant l'observació desinteressada dels matisos sensibles propis de la forma original d'aprenentatge dels infants, no pas dels continguts del que aprenen.

Malaguzzi parla d'una escolta estètica i relacional que no és generalitzable, és a dir, que té a veure amb un espai, amb un temps, amb una atmosfera. Hoyuelos (2004: 130) també diu que l'escolta que proposa Malaguzzi té a veure amb una actitud ètica i estètica que provoca meravella a qui escolta, meravellar-se com la capacitat d'esperar l'inesperat i l'imprevist. Es tractaria, més aviat, de contemplar alguna cosa amb delit, confiança i afecte. De fet, Hoyuelos diu que «sense escolta, l'adult perd les eines imprescindibles de la seva pròpia feina: la sorpresa, la meravella, la reflexió i l'alegria d'estar amb els infants».

Malaguzzi (1994), recollit a Hoyuelos (2004: 131), apunta:

«La meva tesi és que si no aprenem a escoltar els infants, serà difícil aprendre l'art d'estar i conversar-hi (en un sentit físic, formal, ètic i simbòlic). Serà també difícil, fins i tot impossible, comprendre com i per què pensen i parlen els infants; comprendre què fan, demanen, planegen, teoritzen o desitgen; comprendre quin missatge prefereixen, quins procediments exploren o escullen per a influir en el seu entorn o per a obtenir coneixement.»

També Hoyuelos (2015: 134), referint-se a la pedagogia de l'escolta, parla d'una «escolta polisensorial i polifacètica que dona a l'altre la llibertat mentre l'acompanyem amb passió per senders i laberints desconeguts que no desitgem controlar». Ell mateix, referint-se als mestres que escolten els infants, diu: «Són professionals que estimen descobrir que els nens i les nenes aprenen sense ser obligatòriament ensenyats.»

L'escolta, per a Malaguzzi, assenyala Hoyuelos (2001: 55), apareix com la tensió necessària i imprescindible de qui, amb curiositat, vol aprendre no com una moda, sinó per a entrar en crisi i modificar els seus hàbits i costums didàctics. D'aquesta manera, allunya l'escolta d'una «moda pedagògica o metodològica» i la situa com una autèntica responsabilitat ètica, entenent que des de l'escolta ens comprometem a transformar la pràctica educativa.

Bill Readings (1996), recollit per Rinaldi (2011: 27), també parla de l'escolta:

«La condició necessària per a la pràctica pedagògica és "l'atenció infinita de l'altre". [...] Educació significa fer emergir l'alteritat del pensament, [...] significa escoltar el pensament, [...] fer justícia del pensament, escoltar els nostres interlocutors, significa escoltar el que no es pot dir, però que es vol fer sentir, [...] és com pensar més enllà dels altres

i de nosaltres mateixos, per a explorar una xarxa oberta de diàlegs que tenen oberta la qüestió del significat com a lloc de debat.»

Rinaldi (2011), referent també de la pedagogia regiana, parla de la pedagogia de l'escolta com la que escolta el pensament i exemplifica una ètica de l'encontre fundada en la recepció i hospitalitat de l'altre, una obertura a la diferència de l'altre, a l'arribada de l'altre. Preveu una relació ètica d'obertura envers l'altre, que tracta d'escoltar l'altre, el seu punt de vista elaborat des de la seva experiència, sense tractar-lo com a si mateix. De fet, Dalberg i Moss (2005) parlen de l'escolta activa envers els infants com un particular apropament ètic: el concepte d'ètica de l'encontre de Lévinas.

Aquest apropament ètic ens situa novament en el respecte; no és possible respectar sense escoltar i no és possible escoltar sense respectar. Respecte i escolta fan del mestre algú capaç d'atendre l'infant des de la seva indeterminació, des de la convicció que cada infant revela la incertesa del seu propi desenvolupament; això convida el mestre a una responsabilitat ètica d'acollir la subjectivitat humana, la complexitat, la divergència i la incertesa com a camins.

En aquest sentit, per a Rinaldi (2011: 27), treballar amb l'ètica de l'encontre, dins d'una pedagogia de l'escolta, demana «que els mestres pensin en l'altre, en el que no són capaços de comprendre, posant en discussió tot l'escenari pedagògic. Una pedagogia de l'escolta significa escoltar el pensament: les idees i les teories, les preguntes i les respostes dels infants i dels adults; significa tractar el pensament amb respecte i serietat; significa esforçar-se a donar significat al que es diu, sense idees preconcebudes sobre el correcte o l'apropiat. La pedagogia de l'escolta tracta de saber com alguna cosa que es va construint, que és vista en perspectiva i que és provisional, no com la transmissió d'un corpus

de coneixements que transformen l'altre en si mateix».

És per aquest motiu que la pedagogia de l'escolta de les escoles infantils de Reggio de l'Emília està sempre lligada a l'observació, la interpretació i la metacognició. D'aquí apareix la importància en l'experiència reggiana, però també en altres indrets,¹⁰² de la documentació pedagògica com el procés que permet elaborar i investigar sobre el que s'ha escoltat.

Alhora, l'escolta requereix temps, un temps que Rinaldi (1999) descriu com el temps de l'escolta i que Hoyuelos (2004: 131) descriu com el temps necessari per al mestre per a activar la seva curiositat i el temps just i subjectiu per a cada infant per a mostrar les seves competències sense la pressa que imposen alguns ritmes marcats externament. L'escolta, afegeix Hoyuelos (2004: 131), «adquireix una tensió rítmica que acull l'original (com el més profund) de cada infant. Però per a arribar fins allà, sense quedar-se a la superfície, és necessari que els infants entenguin que tenim temps per a dedicar-los. Aquest temps significa paciència i disponibilitat, que és una actitud que ens projecta cap endavant. D'aquesta manera, es produeix el miracle de conèixer el desconegut de l'infant, la seva forma de sentir i pensar: podem veure més; tant, que emergeix la nostra ignorància».

ATENCIÓ, ADMIRACIÓ I MERAVELLA

Quan els mestres entren en aquesta dinàmica d'escolta envers els infants, la mirada del mestre acull i orienta, i aquesta mirada esdevé cabdal per a l'infant. Els infants esperen ser vistos, i quan se senten mirats per una mirada acollidora que no jutja, sinó que admira la seva manera de fer, troben el confort necessari per a projectar-se cap a un camí d'aprenentatge i creixement sense límits. En aquest sentit, és interessant veure com la mirada té, de fet, un impacte molt gran en els humans com a acollida. Fruit de l'estudi de les neurones mirall, Bueno (2016: 211) assenyala que la gran capacitat de comunicació i socialització que tenim es deu en part als nostres particulars ulls (a com estan formats). D'aquesta manera, el que veiem en els ulls dels altres ens orienta enormement. Bueno (2016: 213) diu que quan mirem algú fent alguna cosa creativa i l'aprovem, les neurones mirall ho emmagatzemen i donen via lliure per a tornar a fer un procés igual o similar. D'aquí també la importància de com un se sent i és mirat pels altres per al seu propi procés d'aprenentatge, com a reconeixement i com a acompanyament.

No dirigir no és el mateix que no tenir empatia. Per a qualsevol infant és molt significativa la qualitat de la presència d'un adult. L'atenció de l'adult dona la seguretat a l'infant que l'activitat que serveix per al seu propi desenvolupament també està en harmonia amb el món. D'alguna manera, l'ajuda a confiar en els seus processos. Alhora, la mirada atenta del mestre envers l'infant, aquesta mirada que atén, acull i acompanya, necessita una actitud humil. Hi ha una estreta relació entre la humilitat, la percepció i el coneixement. La humilitat és l'actitud que precedeix l'admiració, la pregunta i el diàleg com a formes d'intensificar l'atenció. Sense humilitat, doncs, no és possible parlar d'atendre l'altre ni de

102 Vegeu l'experiència de les escoles infantils municipals de Pamplona o de l'escola El Martinet de Ripollet, entre d'altres.

respecte. La humilitat ens permet veure cada persona des de la seva singularitat i ser conscients de la nostra finitud, de la nostra petitesa. La humilitat ens porta cap al respecte, ja que, com a desig de conèixer, ens implica un coneixement cap a un mateix, però, alhora, es tradueix, en paraules d'Esquirol (2006: 163), en una promesa de més coneixement del món. Només des de la humilitat podem accedir al saber. De fet, per al mateix Esquirol (2006: 156), «la humilitat comporta un augment de les possibilitats de percepció».

Dit així, doncs, sembla evident que la humilitat en el mestre serà el que li permetrà veure alguna cosa de l'infant i, alhora, adquirir més coneixement de la infància. Els mestres necessiten saber de la infància per tal de saber com acompanyar-la a créixer, com acompanyar-la a aprendre, com acompanyar-la en el seu dret a l'exercici de la llibertat, en el seu rigor, en el seu compromís, en la construcció del coneixement..., i per a saber-ne cal aprendre a mirar-la, a veure-la. A vegades, com assenyala Esquirol (2006: 157), aproximar-se a les coses implica «baixar»; ell mateix diu que des de baix tot augmenta de mida i s'aprecien més bé els detalls i la singularitat de cada cosa. La humilitat, diu, «indica precisament una posició des de la qual les coses es veuen amb la seva grandesa». Esquirol diu que «cada un dels éssers, en la seva singularitat, és l'aportació epistemològica de la humilitat». En aquest sentit, podríem pensar que els mestres haurien de poder, no només metafòricament, sinó corporalment, «baixar» per a començar a mirar i atendre el detall. Una pedagogia del detall ens permetria veure la grandesa del fet educatiu, perquè en els detalls s'amaga el valor del vist, sentit, estimat, arriscat... en la relació educativa. Cada infant és ple d'infinits detalls que el formen; el mestre admirat i descobridor d'aquests infinits i infinits detalls serà també el mestre que podrà veure la diversitat com a valor i la singularitat com a tresor.

La humilitat és també generositat; Esquirol (2006:

164) diu que consisteix a deixar ser a les formes més variades de la realitat i del valor. La humilitat permet veure de nou, amb els ulls sàviament ingenus, l'esplendor i l'exuberància del món. A la vegada, Scheler, citat per Esquirol (2006: 164), afirma que juntament amb el que veiem, comencem a detectar algunes petjades que ens porten més enllà, cap a l'horitzó o cap al que hi ha al darrere, cap al que no és visible. En aquest sentit, diu Esquirol, la humilitat s'identifica amb el respecte; és una forma de respecte que ens permet tenir consciència de la profunditat i de la plenitud del món, així com d'un mateix, i ens revela que una cosa i altra porten en si mateix una inesgotable riquesa de valors. Per a Scheler, el respecte ve a ser com una intuïció del misteri de les coses.

Aquesta mirada humil, que ens porta al respecte i alhora el coneixement, pot arribar a ser per als mestres camins per a explorar i conviure amb el misteri que és cada infant. És interessant explorar aquesta dimensió del no-visible, entenent que el que mira el mestre necessita un pas més, anar també més enllà per a saber veure i fer aflorar el valor de l'anècdota, el valor del gest, la riquesa d'una relació, l'emoció d'un nou aprenentatge, la complexitat d'una decisió..., entenent que per a arribar a veure-ho, com assenyala Martí (2007: 31), cal haver mirat anteriorment amb afecte, amb amor.

El mestre admirat i meravellat és també un mestre sorprès per tot el que passa a l'escola, per tot el que fan els infants, per tots els processos que els porten a aprendre, a créixer. I en aquest sentit, Martí (2007) assenyala que hi ha una actitud ètica i estètica que d'alguna manera ens salva de l'acostumament: mantenir com a norma el fet d'admirar-se de les coses. Ell percep que això va unit a l'alegria i assegura que no és possible una visió il·lusionada de la vida si aquesta està buida de la capacitat de sorprendre'ns.

SERENITAT, CONFIANÇA I ENTUSIASME

El mestre que té aquesta capacitat de sorprendre's és també algú amb capacitat per a atendre i valorar l'imprevist. Segurament, això també demana una qualitat en el tacte que té a veure amb la serenitat. Torralba (2012: 7) assenyala que «la serenitat [...] és una qualitat de ser i no de tenir», i també parla de la serenitat com «la capacitat d'afrontar amb dignitat i interès el futur», fet que, segons ell, la converteix en una qualitat actualment molt necessària per a poder viure en uns temps dominats per la incertesa. Així, doncs, si també mirem la relació amb els altres i, per al·lusió, la relació entre el mestre i un grup d'infants com un territori descrit amb formes incertes, inesperades (que, de fet, són qualitats de qualsevol encontre humà), per al mestre la serenitat és cabdal.

Esquirol (2015: 96) parla d'un text de Heidegger titulat *Serenitat (Gelassenheit)* en què el mestre alemany planteja un diàleg entre tres personatges que, ja cap al final, coincideixen que és precisament la proximitat el que contínuament buscaven en el seu camí, donant a entendre que la serenitat aproxima. Diu: «La serenitat aproxima perquè la persona serena es permet el silenci i l'escolta, justament dues actituds que permeten apropar-nos; el silenci ens ensenya a escoltar, i per a l'atenció i la cura envers l'altre necessitem escoltar-nos.»

D'aquesta manera, la serenitat en el mestre descriu un mestre porós, obert a les relacions amb els altres, confiat també en el que imprevisiblement passa, en la novetat del moment, en la construcció de noves xarxes de coneixements que el porten a ell i als infants a explorar camins i territoris intersubjectius... Aquesta confiança en cada un dels infants, com ja apuntàvem en capítols anteriors, però també en la vida que passa en i entre

els infants, parla d'una visió d'esperança, d'un camí de possibles sense límits.

La confiança, tal com indica Torralba, en un sentit purament etimològic és tenir fe en algú, en algun projecte o institució. És apostar, creure en el que l'altre diu, fa... De fet, el sociòleg alemany Niklas Luhman, recollit per Torralba (2012: 29), la defineix com un «mecanisme de reducció de la complexitat» en tant que quan confiem en algú no necessitem mecanismes de control, cosa que deixa més lloc per a l'experimentació i l'acció. També Torralba assenyala que la confiança ens fa guanyar temps, ja que confiant tot es torna més fluid i s'agilitza. En aquest sentit, de les aportacions d'aquests dos autors podem entendre que la confiança ens regala de temps, un valor i una variant indiscutible per a la construcció d'estructures i contextos de complexitat, com és l'escola. L'escola necessita la confiança en tant que aquesta és capaç, com assenyala Torralba (2012: 30), de simplificar la complicació, perquè sense ella és impossible viure en el paradigma de la complexitat; per això, l'escola necessita superar la idea de temps vinculada al control.

Com dèiem, la confiança és una aposta de futur. Torralba (2012) assenyala que qui confia en algú altre creu que aquest tirarà endavant, pensa que aquesta persona disposa de suficients recursos per a afrontar contrarietats amb les quals es trobarà, i, en aquest sentit, associa la confiança amb la paciència.

La paciència és una actitud molt lligada tradicionalment al mestre; tanmateix, sovint s'ha associat la paciència com una actitud gairebé de supervivència del mestre. La paciència, quan es relaciona amb la confiança, parla d'una espera oberta a l'imprevist, d'una espera que espera sense esperar res concret, una espera entusiasmada a celebrar el de l'altre. Un mestre que s'entusiasma en l'espera de l'infant, en el que l'infant descobreix, en el que aprèn, en el que es pregunta... és un mestre emocionat amb l'emoció de l'altre. Una emoció verita-

ble que connecta mestre i infant en un projecte comú.

Torralba assenyala (2014: 9) que la paraula *entusiasme*, d'etimologia grega, significa 'una emoció nascuda de les entranyes', 'una agitació espiritual' o 'un rapte diví'; un bé interior que traspassa tots els estrats de la persona. També la defineix com una densitat emocional que afecta tot el cos, la vida mental i la imaginació, les relacions socials i sexuals: una espècie d'energia que empeny a establir vincles, sortir de nosaltres mateixos, per a crear ponts d'empatia i complicitat.

L'entusiasme sempre és per alguna cosa fora de nosaltres, alguna cosa de fora que ens meravella i fascina. No és estrany, doncs, que des de la filosofia sovint es relacioni l'entusiasme amb l'acció; autors com Anthony Ashley Cooper (1997), recollit a Torralba (2014: 120), arriben a considerar l'entusiasme com una espècie d'esperit visionari, un poderós moviment de l'ànim, una emoció positiva que, com deia aquest autor, degudament educada pot fer progressar significativament les persones i les comunitats. Dit això, podríem entendre que un mestre entusiasmada és algú que pot generar una dinàmica relacional amplíssima i molt rica, un convidat a la interacció permanent amb el món, amb els altres, amb el saber; un desig molt gran de saviesa. Un fort vincle amb la vida que convida mestres i infants a fer dels seus encontres una festa educativa.

El cultiu de l'entusiasme també està associat a la bellesa. Cal aprendre, com diu Torralba (2014: 114), a mirar, escoltar, sentir i percebre la bellesa que la realitat ens ofereix a cada instant. Com ell diu, només així podrem nodrir l'entusiasme i mantenir-lo viu: una mirada nítida i una atenció a les meravelles. I aquesta pulsio que ens orienta cap a la bellesa, aquest mestre meravellat amb la bellesa de les accions, les paraules i els gestos dels infants, és un moviment orientat a l'expansió vital, un mestre que capta la força vital que s'engendra també en cada infant.

L'ESTIMA EN LA RELACIÓ EDUCATIVA

Pérez (2012: 217) cita Nel Noddings (1992, 2012) quan incorpora l'estima explícitament en la cooperació educativa. Noddings formula una proposta femenina de l'ètica de l'estima per l'escola. Defensa que el repte més important de l'escola és aconseguir que els alumnes se sentin estimats i, per tant, creixin arribant a ser persones amoroses, que estimen i són estimades. Així mateix, diu que qualsevol proposta educativa ha de basar-se en una ètica de la preocupació o de la «cura envers l'altre». Proposa quatre estratègies principals:

- Ser exemple: l'educador es converteix en un testimoni de les relacions de cura amb els seus infants o joves, entenent que aquest «ser exemple» és clau en una pedagogia en la qual s'aprèn vivint.
- Fomentar el diàleg: un diàleg obert i honest com a dinàmica vital per a desenvolupar les relacions de cura.
- Estimular la confiança i les expectatives: equival a mirar els infants i joves com a persones en una recerca constant i sincera envers ells mateixos, allunyant-nos d'aquesta desconfiança envers els infants i joves que encara és molt freqüent en molts mestres.
- Celebrar la pràctica: practicar la pedagogia de l'estima, entenent que la cura envers l'altre s'aprèn fent-la.

En el mateix sentit, Del Pozo (2014: 32) diu que «l'amor pedagògic és sobretot una disposició afectiva fonamentada en l'absolut respecte a la singularitat de cada nen i amb una voluntat esperançada, generosa, precisa i clara d'impulsar-lo cap a la realització de les seves millors possibilitats; és a dir, de fer-li el bé, que és el que caracteritza».

za l'objectiu amorós». I segueix dient que «d'aquí que la professió d'educador sigui també de les més humanament satisfactòries, encara que pugui ser (i segurament és inevitable) de les més exigents. És exigent perquè la implicació afectiva, quan a més és multidireccional, perquè són molts els alumnes que cal estimar un a un, demana una energia humana, ètica i psicològica, i fins i tot física, que només qui educa professionalment sap el que costa».

Del Pozo (2014: 32-33) assenyala que sense amor pedagògic és possible ensenyar i instruir (imperfectament, en tot cas), però no educar, i afegeix que «l'amor sentit pel nen a l'escola [...] crea en ell confiança i seguretat, autoestima i esperança, condicions evidentment lligades a qualsevol expectativa d'avenç i de progrés sobre si mateix». Tenint en compte les aportacions de Del Pozo i de Noddings, podem arribar a entendre que l'estima passa a ser una manera d'atendre, de tenir cura, del mestre envers l'infant. I aquesta manera genera una ressonància enorme en cada infant, i també envers el grup d'infants, que marcarà una dinàmica relacional vinculada al que Boff (2002: 19) anomena «esperit de fineses»,¹⁰³ l'esperit de delicadesa que cultiva la lògica del cor i la tendresa envers la vida. Una dinàmica curiosa que, per a alguns autors, com el mateix Boff indica, però també per a Heidegger i Lévinas, es troba en l'essència humana i que ens encamina a tots cap a un gran desig de coevolució.

Boff (2002: 30), que dedica tota la seva obra *El cuidado esencial* a abordar aquest aspecte, assenyala que la cura és alguna cosa més que un acte i una actitud. Heidegger, potser un dels filòsofs que va reflexionar més sobre el tema (a més a més de Lévinas), diu a *Ser y tiempo*: «Quant a totalitat estructural original, la cura és existencialment *a priori* de tota posició o conducta fàtica del *ser-aquí*, és a dir, ja s'hi troba sempre.» Això significa, com assenyala Boff, que la cura es troba a l'arrel pri-

mera de l'ésser humà, abans que res, i tot el que aquest farà sempre anirà acompanyat i impregnat de cura. Significa reconèixer que la cura, l'atenció envers algú, és una *manera-de-ser* essencial. Boff assenyala que la cura, com a *manera-de-ser*, revela la forma concreta de com és l'ésser humà. Boff diu que «sense cura, deixa de ser humà». Per a Heidegger, la cura designa un fenomen que possibilita l'existència humana en tant que humana. La cura apareix, doncs, com una *manera-de-ser-en-el-món* que funda les relacions que establim. Significa una forma d'existir i coexistir, d'estar present, de navegar per la realitat i de relacionar-se amb el món, i això ens va constituint des de l'autoconsciència i la identitat.

Boff (2002: 72) assenyala que segons els diccionaris etimològics clàssics, el terme *cura* deriva justament del llatí *cura*. En la seva forma antiga, en llatí s'escrivia *co-era* i era utilitzada en un context de relacions d'amor i amistat. Expressava l'actitud de cura, de desvetllar, d'inquietud i de preocupació per la persona estimada o per un objecte amb valor sentimental. També Boff (2002: 73) descriu que segons altres autors, el terme *cura* deriva

103 Boff (2002: 96) parla de Blaise Pascal (1623-1663), un filòsof i matemàtic francès que va introduir una distinció important per a ajudar-nos a entendre la cura i la tendresa: l'esperit de fineses i l'esperit de geometria. L'esperit de fineses és l'esperit de delicadesa, de sensibilitat, de cura i de tendresa. L'esperit no només pensa i raona, va més enllà i afegeix sensibilitat, intuïció i capacitat d'unió al raonament i al pensament. De l'esperit de delicadesa neix el món de les excel·lències, dels grans significats, dels valors i dels compromisos als quals val la pena dedicar temps i energia. D'altra banda, l'esperit de geometria és l'esperit calculador i productiu interessat en l'eficàcia i en el poder, un terme que, per tant, s'assimila al que Boff entén per treball. Per a Boff, el concepte d'esperit de geometria porta a una cultura del viure pletòrica de sensacions, però sense experiències profundes i amb una acumulació de saber molt gran, però amb escassa saviesa.

de *cogitare/cogitatus*, que es manifesta en les formes de *coyedar*, *coidar*, *cuidar*. El sentit de *cogitare/cogitatus* és el mateix que el de *cura*. La cura només sorgeix quan l'existència d'algú té importància per a mi; llavors, passo, com diu Boff (2002), a dedicar-m'hi, em dispo a participar del seu destí, de les seves recerques, dels seus sofriments i dels seus èxits. *Cura*, llavors, significa 'afany', 'sol·licitud', 'diligència', 'atenció' i 'delicadesa'. És una *manera-de-ser*, una actitud fonamental, mitjançant la qual la persona surt d'ella mateixa i se centra en l'altre com a afany i sol·licitud.

Tots hem estat cuidats, d'alguna manera o altra; tenim impresa aquesta cura en nosaltres, així que per als qui es dediquen a l'acte educatiu des de la professionalitat, aquesta *manera-de-ser* adquireix un sentit especial, ja que els encamina cap a la responsabilitat i el compromís en la coconstrucció de moltes maneres de ser. Evidentment, no amb un compromís i una responsabilitat únics (ja que la família hi té un paper fonamental); tanmateix, a l'escola, com a lloc de molts, com a lloc especialment ric en dinàmiques relacionals, la cura envers l'altre i, per extensió, la cura envers el que hi ha fora de mi (que, de fet, també té a veure amb l'autocura), requereix una especial atenció alhora que constitueix una fantàstica oportunitat de pràctica.

Boff (2002: 73) analitza com la cura pot provocar preocupació, inquietud i sentit de la responsabilitat, alhora que assenyala (2002: 74) que inclou dos significats bàsics íntimament relacionats entre ells: el primer, l'actitud d'afany, sol·licitud i atenció cap a l'altre, i el segon, l'actitud de preocupació i d'inquietud, perquè la persona que té cura se sent implicada i vinculada afectivament a l'altre.

També és interessant veure com, tanmateix, aquesta *manera-de-ser-en-el-món* o aquesta *manera-de-ser-en-el-mestre* es pot arribar a interpretar de maneres molt diferents des de la cura. En aquest sentit, ajudant-nos de les aportacions de Boff (2002), podem arribar a re-

flexions interessants. Boff (2002: 75-79), de fet, diferencia dues maneres de *ser-en-el-món*: el treball i la cura. Parla de *ser-en-el-món* mitjançant el treball a partir de la interacció i la intervenció. Ell expressa que tot ésser viu interactua amb el seu medi, però que va ser a partir de l'*Homo habilis* quan l'humà va començar no només a interactuar, sinó també a intervenir. Per a ell, intervenir s'ha anat traduint amb un afany ostentós de poder i dominació. Si ho mirem des del punt de vista pedagògic, podem atrevir-nos a dir que és una *manera-de-ser* freqüent al llarg de la història i encara ara present, no només en mestres concrets i aules concretes, sinó en el moll de l'os de molts sistemes educatius actuals.

És una actitud que ignora la sensibilitat, la intel·ligibilitat i la capacitat d'estimar. Té a veure amb l'antropocentrisme, una actitud centrada en l'ésser humà en la qual les coses i les relacions tenen sentit en tant que se sotmeten i satisfan els desitjos immediats.

D'altra banda, Boff (2002) parla de la *manera-de-ser-cura* com l'altra *manera-de-ser-en-el-món*, on les relacions amb els altres i les coses són de subjecte a subjecte; on sentim la resta d'éssers com a valors; on som capaços de captar la grandesa, la bellesa, la perplexitat i la força; on es coexisteix amb els altres. Boff assenyala que cuidar les coses implica tenir-hi una intimitat, sentir-les a dins, acollir-les, respectar-les, donar-los repòs i calma. Cuidar, diu (2002: 78), és «entrar en sintonia amb les coses, escoltar el seu ritme i estar-hi amb harmonia».

Alhora, el mateix Boff (2002: 84) assenyala que admetre la centralitat de la cura no significa deixar de treballar i d'intervenir en el món. Significa, com ell diu, renunciar a la set de poder, respectar la unió que existeix entre les coses, la subjectivitat humana... I des d'aquí, Boff (2002: 95) parla de la tendresa com a sinònim de cura essencial. La tendresa és, per a l'autor, l'afecte que donem a les persones i la cura que apliquem a les situacions existencials. És un coneixement que va més enllà de la raó, ja que es

manifesta com a intel·ligència que intueix. La tendresa és la cura sense obsessió; inclou també el treball, no com a mera producció utilitària, sinó com a obra que manifesta la creativitat i l'autorealització de la persona.

Cal no confondre la tendresa com a qualitat en el mestre amb el sentimentalisme. De fet, el mateix Boff (2002) assenyala que la tendresa no és una renúncia del rigor del coneixement (envers el món), ja que és un afecte que, a la seva manera, també coneix. Ell mateix (2002: 96) diferencia la tendresa del sentimentalisme, que ell considera un producte de la subjectivitat mal integrada en el qual el subjecte es replega sobre si mateix i es recrea en les seves sensacions. Boff assegura que, «contràriament, la tendresa irromp quan el subjecte es descentra de si mateix. Surt en la direcció cap a l'altre, sent l'altre com a altre, participa de la seva existència i es deixa tocar per la història de la seva vida». D'aquesta manera, assenyala Boff, «l'altre marca el subjecte». El subjecte roman en l'altre no per les sensacions que li produeix, sinó per amor, perquè aprecia la seva diferència i valora la seva vida i les seves lluites. De fet, com ell mateix assenyala, només coneixem bé quan ens nodrim d'afecte i ens sentim implicats amb el que volem conèixer.

Boff (2002: 88) diu que quan un acull l'altre i això es realitza en la coexistència, sorgeix l'amor com a fenomen biològic. Aquest tendeix a expandir-se i a adquirir formes més complexes. Una d'aquestes formes és la humana, que no és simplement espontània, com en altres éssers vius, sinó que és un projecte de la llibertat que acull conscientment l'altre i crea condicions perquè l'amor s'instauri com el valor més gran. Segurament, el projecte professional dels mestres hauria d'incloure, consegüentment, la coconstrucció d'un projecte relacional humà precedit per l'acollida de l'altre. Només des de l'acolliment podem construir amb l'altre, és una prèvia. I en aquest sentit, Boff (2002) és molt clar, ja que assenyala que quan l'amor és aliat, quan s'instaura com a

valor més gran, com apuntàvem anteriorment, apareix la socialització, i no pas al contrari. L'amor és el fonament del fenomen social i no una conseqüència. En altres paraules: és l'amor el que origina la societat; la societat existeix perquè existeix l'amor, i no al contrari.

L'amor, diu Boff (2002: 89), és sempre obertura cap a l'altre. En aquest sentit, per a Maturana (1994, 1997), la tendresa és l'expressió que un accepta l'altre en la seva legitimitat, l'acull. Tanmateix, mirar l'altre, veure'l i no negar-lo, com també proposa Maturana, no implica necessàriament que un l'aculli. Quan acollim l'altre, hi ha tendresa. La tendresa, llavors, com apunta Maturana (1994, 1997), descobreix els desitjos i les necessitats de l'altre i els pren en consideració en el seu viure. En el mateix sentit, per a Boff (2002), la tendresa irromp quan el subjecte es descentra de si mateix, surt en direcció a l'altre, participa de la seva existència i es deixa tocar per la història de la seva vida. Roman en l'altre no per les sensacions que li produeix, sinó per amor, perquè aprecia la seva diferència i valora la seva vida i les seves lluites. La tendresa és la força pròpia del cor, és el desig profund de compartir camins.

Quan un mestre mira i dona valor al que veu, aquest valor, tal com assenyala Boff (2002: 99), converteix els fets en símbols i en sagraments. Deixen de ser fets que senzillament han passat i es converteixen, com ell mateix indica, en portadors de significat, capaços d'evocar i de despertar record. El mestre amable¹⁰⁴ designa una *manera-de-ser* que descobreix el cor que batega en cada cosa, en cada infant. És una actitud que, com apunta Boff (2002: 99), és captada molt bé en *El petit príncep*, de De Saint-Exupéry, quan diu que «no s'hi

104 Concepte adoptat de la definició d'escola amable de la pedagogia reggiana.

veu bé si no es mira amb el cor», ja que el cor (l'estima) va molt més enllà dels fets i veu la totalitat (significats i valors). La persona amable, diu Boff (2002: 100), para atenció i posa cura envers les coses.

Per a Boff (2002: 113), cuidar l'altre és vetllar perquè aquesta acció de diàleg jo-tu sigui alliberadora, sinèrgica i constructora d'una aliança perenne de pau i amor. Per a Boff (2002: 113), el rostre de l'altre m'obliga a prendre part perquè parla, provoca, evoca i convoca. En aquest sentit, Martí (2012: 87) assenyala que la delicadesa es converteix en la norma suprema a l'hora de parlar amb els altres, des del moment que reconeixem l'alteritat des de la legitimitat de ser altre; per a Martí, només des de la delicadesa podem donar una resposta entranyablement humana envers els requeriments aliens. Així, doncs, la delicadesa apareix com una condició i virtut que hauria de ser sempre present en qualsevol encontre humà, i, evidentment, en qualsevol encontre entre mestre i infant.

De la mateixa manera que per a Boff (2002: 157) el futur està a descobrir novament l'essència humana que es troba en la cura, podríem pensar que el futur de l'educació també està a redescobrir aquesta essència en els mestres. Per aquí pot venir un canvi gran. Boff (2002: 26) parla de la necessitat de construir un nou *ethos* que permeti la convivència entre els éssers humans i els altres éssers de la comunitat biòtica, planetària i còsmica; que propiciï novament la fascinació envers la majestuositat de l'univers i la complexitat de les relacions que sustenten tots i cada un dels éssers. *Ethos*, en un sentit grec original, designa tant el cau de l'animal com la casa humana, és a dir, la porció del món que reservem per a organitzar, cuidar i construir el nostre hàbitat. En aquest sentit, Bauman (2007: 106), recollit per Asensio (2010: 17) en la seva obra *Amor líquid* (2007), diu que «l'acceptació del precepte d'estimar l'altre és l'acte de naixement de la humanitat», ja que, com assenyala

Asensio, «cuidar els altres, atendre les seves necessitats, mostrar-se altruista i compassiu amb els altres (sobretot amb els familiars i coneguts) constitueix, per a molts autors, el fonament del que és humà».

PREGUNTA, RECERCA I NARRACIÓ. LA DOCUMENTACIÓ PEDAGÒGICA

Educar és respondre la pregunta de l'altre, diu Ortega (2010), cosa que ens evoca a pensar que no hi ha educació si no hi ha pregunta. Davant de cada pregunta, com assenyala Derrida (1997), cal obrir-se a l'alteritat, hem d'acollir el que ens és estrany, el que significa fer una afirmació, pronunciar *sí, sí, sí* a l'altre, a l'estrany. Per a Malaguzzi, l'estranyesa era una manera d'apropar-se als processos dels infants, un dir *sí* al que ens mostren, una possibilitat de redescobrir alguna cosa que per coneguda potser hem deixat de veure. Un estranyament vinculat al concepte *ostranenyi*, un terme que, com recull Hoyuelos (2006: 120), prové de Sklovski (1968) i que poetes com Maiakovski (1993) o Ajamátova (1998) van utilitzar en les seves obres. L'*ostranenyi* tracta de fer estranyes o alinear les coses que ens semblen familiars per tal de poder-les mirar i examinar d'una nova manera. De fet, és un mirar de nou aturant-nos en el senzill i habitual per a fer-ne emergir el caràcter més extraordinari. En aquest mateix sentit, Esquirol (2015: 75) assenyala que en la quotidianitat resideix el més profund.

La mirada que proposa Malaguzzi és una mirada en la qual el mestre és convidat, mitjançant l'escolta dels infants, a desvelar, com diu Hoyuelos (2006: 121), l'ètica del coneixement dels infants. Malaguzzi proposa desconfiar de l'evident i cercar significats més profunds a les coses que veu el mestre. D'aquí sorgeix la documentació pedagògica com a eina de reflexió i recerca envers els processos dels infants.

Per a Malaguzzi (1977), assenyalat a Hoyuelos (2006), cal documentar el gran valor de l'experiència: de l'acció, del pensament, de la investigació i de l'aprenentatge dels infants. Com s'apropien del que és nou, del cognoscitiu; com organitzen la seva curiositat; com construeixen sentiments, punts de vista; com posen a

prova les seves energies, la seva vitalitat; com satisfan els seus desitjos, les necessitats; com estableixen relacions i intercanvis; com arriben a interpretar el món dels altres nens i nenes, dels adults, de les coses... En aquest sentit, Hoyuelos (2006: 198) assenyala que per a Malaguzzi el nen espera ser vist, i també el mestre espera que la seva feina sigui vista i reconeguda; així, doncs, la documentació es converteix en una memòria viva i visible del procés compartit amb els nens i les nenes i no se centra tant en els productes finals. La documentació, diu Hoyuelos (2006: 201), no és una descripció, una mera constatació del que es recull. Tampoc no és una observació de l'infant per a veure la seva evolució, sinó que, com indiquen Dahlberg, Moss i Pence (2005: 232-233), la documentació és sobretot una manera de veure i comprendre què és el que passa en la relació pedagògica i què són capaçs de fer els infants sense un marc predeterminat que els guiï.

Hoyuelos (2006: 197) assenyala que la documentació, per a Malaguzzi, és al mateix temps «una estratègia ètica per a donar veu a l'infant, a la infància i per a retornar una imatge pública a la ciutat del que la ciutat inverteix en les escoles». Representa, en primer lloc, «una recollida sistemàtica a través de fotografies, plafons, vídeos, paraules dels infants, productes gràfics dels processos educatius». És, com diu Hoyuelos, una espècie de crèdit o testimoni que dona identitat i gruix cultural a la mateixa escola i als qui l'habiten. Els documents són les proves (testimonis documentals) que fan respectable el treball amb els infants i el dignifiquen, donant-li memòria i consistència històrica.

A Reggio de l'Emília es parla de la documentació com la «segona pell» de l'escola; de fet, arquitectes com Ceppi i Zini (1998: 25), citats per Hoyuelos (2006: 198) i vinculats a l'experiència de les escoles reggianes, parlen que en els espais es genera una pell psíquica, una segona pell energètica feta d'escrits, imatges, materials,

objectes, colors, que revela la presència dels nens i les nenes també quan n'estan absents.

La documentació també permet la confrontació. El diàleg entre professionals, per a Spaggari (1997: 7), citat per Hoyuelos (2006: 199), parteix de la necessitat de valorar i conèixer millor el que ha succeït i no només el que s'ha aconseguit, de manera que esdevé una autèntica possibilitat de formació entre els mestres. Els mestres que documenten els processos dels infants i que després comparteixen aquestes documentacions creixen professionalment mitjançant un debat intersubjectiu que permet abordar el que s'ha mirat, el que els infants han construït des de llocs divergents. Perquè en si mateixa, la documentació, com apunten Dahlberg, Moss i Pence (2005), no busca una veritat objectiva externa que pot ser registrada fidelment, no pretén afirmar que el que es documenta sigui una representació directa del que els nens i les nenes fan i diuen, sinó que, com diu Rinaldi, citada per Hoyuelos (2006: 202), és una interpretació del sentit que aquella experiència ha suposat per a l'infant. Recull i rescata els significats fets a través d'una interpretació (la que fan els infants de la situació que han viscut). Per tant, com assenyala Hoyuelos (2006: 202), sempre és una metainterpretació, una *ricognizione*, com diuen a Reggio de l'Emília.

Hoyuelos (2006: 203), citant Rinaldi (1995: 125), parla de la *ricognizione* com l'intent d'entendre el significat dels esdeveniments, fent abduccions¹⁰⁵ «que posen i evidencien relacions innovadores que busquen la consciència de com els nens i les nenes construeixen, interpretativament, el seu coneixement. Estableix una relació entre el pensament i el significat, ampliant el nombre d'interpretacions a possibles, sempre interpretables». La documentació, com assenyala Hoyuelos (2006: 203), «es converteix en una retroalimentació per a pensar més i millor, per a projectar, per a interaccionar amb nosaltres. Ens ajuda a escollir els camins, [...] creant un context, al mateix temps, acollidor i exigent al voltant de l'infant».

Quan el mestre documenta sempre fa una tria, i per a fer aquesta tria necessita una determinada mirada que sap veure el valor que pot contenir el més quotidià. D'aquí que les bones documentacions pedagògiques narrin interpretativament parts de la vida dels infants a l'escola, fragments de les seves experiències, exploracions, contactes i relacions. Proposa sempre un diàleg entre qui documenta i qui llegeix, que alhora permet, quan troba formes a través de la metàfora i la poètica (elements tan apreciats per Malaguzzi), una obertura sempre a noves interpretacions.

En aquesta dimensió de la documentació, que ja Malaguzzi va proposar els anys vuitanta, no hi ha abstraccions bàsiques, sinó sinergia; el pensament (la lògica, la teoria) es redefineix i es desenvolupa constantment a través de la interpretació i la creació de relacions entre les accions que han passat. Segons el mateix Malaguzzi, un èmfasi excessiu posat sobre la centralitat de l'aspecte teòric no permet que els mestres se sentin protagonistes, reflexionin pedagògicament, se sentin responsables d'educar; no permet, en definitiva, reflexionar, ni pensar, ni crear. Tanmateix, Malaguzzi no deixa fora la teoria, sinó que promou la inseparabilitat entre teoria i pràctica i troba les seves expressions amb una didàctica visible, reflexionada, interpretada i argumentada a través de la documentació. Una documentació que apareix com el procediment que dona suport a l'acció educativa en diàleg constant amb els processos d'aprenentatge dels infants.

Hoyuelos (2006: 203) fa referència a Carla Rinaldi quan diu que nosaltres (els que documentem) som, en definitiva, els que coconstruïm i coproduïm la documentació com a subjectes participants. Mai, diu ella, no «hi ha una història veritable». En aquest sentit, Dahlberg, Moss i Pence (2005: 234), recollit per Hoyuelos (2006: 204), diuen que «quan documentem som constructors de la vida dels nens i les nenes». És per aquest motiu que la documentació cal que s'elabori tenint en compte

que en ella mateixa hi ha una ètica i una estètica que defineix i visualitza com els mestres se situen en aquesta coconstrucció. És per aquest motiu que sovint s'assenyala, mitjançant la documentació, el mestre; de fet, també l'escola «es mostra». La documentació també parla de les nostres tries, del que ens proposem com a mestres, de quines oportunitats d'aprenentatge oferim als infants, quina imatge d'infància..., cosa que permet i convida els mestres a una revisió constant de les seves formes d'intervenció, així com a oferir-los l'oportunitat de sentir més de prop les subtils de l'acció, el pensament i l'imaginar dels infants.

D'aquesta manera, tal com també recull Rinaldi, ens podem preguntar: quin és el rol del mestre en aquesta investigació comuna? Com es fa l'acostament cap a l'infant? Des d'aquí Malaguzzi proposa una interessant aproximació que requereix una revisió profunda de la relació entre pràctica i teoria. Malaguzzi proposa una nova visió en la qual la teoria i la pràctica es troben estretament interconnectades en una relació de reciprocitat, arribant a evidenciar els significats i el potencial de la pràctica sobre la teoria, que fins llavors era una cosa inèdita.

105 Concepte que en aquesta recerca es desenvolupa més endavant.

106 Pel seu interès encara actual, adoptem aquests conceptes de la pedagogia de Loris Malaguzzi.

CREACIÓ DE NOUS ESCENARIS. EL PAS DE LA PROGRAMACIÓ A LA PROJECCIÓ¹⁰⁶

Cap als anys vuitanta, anys en què apareixen amb força diferents teories de la complexitat, Loris Malaguzzi planteja fortes crítiques a la idea de programació en les diferents maneres d'entendre el currículum. Hoyuelos (2004) explica que tot i que els projectes de les escoles infantils municipals de Reggio de l'Emília sempre s'havien plantejat des d'un abordatge en el qual mestres i infants caminaven junts i el projecte educatiu general de l'escola i els diversos projectes particulars que hi naixien tenien en compte l'infant com a ésser particip de la construcció de la societat on viu, les teories de la complexitat dels anys vuitanta i noranta van ajudar a anar més enllà i a plantejar una pedagogia que s'allunyava encara més del determinisme per a anar cap a una pedagogia en què, com assenyala Hoyuelos (2003: 83), les idees i la cultura es podien moure i transformar:

«Les nostres escoles no han tingut mai, ni tenen, un programa executiu que prescriu un currículum, unes unitats i unes subunitats didàctiques com volien que féssim els conductistes. Això suposaria limitar els nens i les nenes a un ensenyament sense aprenentatge. Suposaria humiliar l'aprenentatge i els nens, i suposaria confiar-los a fitxes i guies que les editorials tan generosament ofereixen.

«Cada any, cada escola dissenya els seus projectes a curt, mitjà i llarg termini. Prepara les seves columnes i postes principals, però seran els infants, els esdeveniments i els educadors els encarregats de refinar els plànols de les cases. Les escoles infantils no parteixen de zero. Hi ha un patrimoni d'habilitats, aprenentatges, exercicis de treball, in-

tercanvis, documentacions, investigacions, models, errors i èxits. Les escoles segueixen els infants, no les programacions. Si se'm permet una metàfora, puc dir que són com exploradors que utilitzen mapes i brúixoles: coneixen les direccions, però saben que, cada any, el terreny, el clima, les estacions i els infants poden canviar-ho tot, fins i tot l'ordre dels temps i dels problemes. Els objectius són importants i no s'han de perdre de vista. Però el més important és com i per què aconseguir-los.» Malaguzzi, a Hoyuelos (2004: 191).

Malaguzzi, doncs, proposa un mestre capaç de treballar amb un projecte permanentment obert que també pugui acollir permanentment el que prové dels infants i de la seva cultura. Una dinàmica de treball a la qual, a Reggio de l'Emília, van donar el nom de «projecció». Amb els anys, la proposta de Malaguzzi encara segueix sent un referent per a la revisió i reflexió pedagògica actual, i algunes de les formacions de mestres lligades a les necessitats de canvi educatiu actual encara plantegen aspectes si no iguals, similars a la proposta de Malaguzzi.

Tanmateix, lligats a una idea prefixada vinculada a la programació, molts mestres han après que la seva feina ve marcada per un programa preestablert amb, consegüentment, una determinada concepció del coneixement, de l'aprenentatge i, evidentment, d'un currículum que, ara ja és ben conegut, no s'ajusta a les necessitats actuals. En aquest sentit, Pérez Gómez (2012) analitza extensament els motius d'una escola que ell anomena «desbordada», pel que fa a la incapacitat d'assumir els reptes actuals de la humanitat.

Hoyuelos (2004: 175) descriu la programació com un camí prefixat que pretén un resultat. En aquest sentit, diu ell, és profètica i, en conseqüència, té un caràcter finalista. Marca uns objectius que tracta d'aconseguir a través d'uns passos determinats marcats a priori. El

mestre se situa com un controlador extern de la situació lineal i seqüenciada de les etapes i els objectius. Es dedica a corregir l'error. Així, el contingut del programa s'estructura en unitats de treball, i les adquisicions són verificables des de l'exterior. Hoyuelos (2004: 175) també cita Gimeno Sacristán i Pérez Gómez (1992) quan assenyalen que la programació veu l'alumne com un ésser reproductor de les finalitats predefinides en un procés educatiu passiu que està més atent a l'assimilació homogeneïtzadora de l'alumnat que a l'elaboració creativa de l'aprenentatge, ja que s'oblida de la seva idiosincràsia. En la programació, els continguts són reproductors i estan establerts al marge de l'experiència personal i social; l'important és l'eficiència i el rendiment. En la programació, l'important és l'utilitarisme i la rutina asseguradora.

Per contra, la projecció proposada per Malaguzzi està lligada al concepte d'estratègia. Tal com explica Hoyuelos (2004: 175), per a Malaguzzi la capacitat estratègica té en compte els procediments i processos que l'infant construeix en aprendre i allibera el subjecte del predeterminisme que produeix la programació. Cal entendre l'aproximació estratègica a les coses de la qual parla Malaguzzi, tal com assenyalava Hoyuelos, des de la comprensió del sentit tradicional d'inducció i deducció vinculat també a diferents models curriculars.¹⁰⁷ Tanmateix, i com relata el mateix Hoyuelos (2004: 177), així com des del punt de vista social i polític el projecte educatiu per a les escoles municipals infantils de Reggio de l'Emília proposat per Malaguzzi és clarament un model emancipador-crític; per tant, vinculat a l'interès humà i a entendre el currículum des de la comprensió reflexiva dirigida a la praxi crítica, en el terreny de la pràctica (de la didàctica) Malaguzzi proposa una aproximació que no pertany ni a la inducció ni a la deducció.

Malaguzzi adopta el concepte d'abducció provinent de la semiòtica moderna per tal d'explicar el seu concepte de projecte i d'estratègia. Hoyuelos (2004: 178)

assenyala que justament una pedagogia del projecte i de l'estratègia reclama una pedagogia de l'abducció perquè permet seguir les pistes i modificar constantment l'estratègia, els pensaments... L'abducció, doncs, també parlarà d'una forma de mirar els nens i les nenes i els seus processos que desvela el que veu; és, de fet, un acte creatiu, com diu el mateix Hoyuelos (2004: 180).

L'estratègia abductiva que proposa Malaguzzi i que recull i explica extensament Hoyuelos (2004) ens porta, com ell mateix indica, cap al camp de la complexitat. Convida els mestres a una nova manera de mirar, tal com proposa Bateson (1984: 192), recollit a Hoyuelos (2004: 179), que posa en relació parts del raonament que, aparentment, estan desproveïdes d'aquesta relació.

L'estratègia abductiva convida els mestres a assumir la llibertat d'arribar a significats insospitats de les diferents situacions que viuen amb els infants, els convida a observar buscant descobrir coses que encara no coneixen, a endinsar-se subtilment en el món de la invisibilitat de què parlàvem anteriorment en aquest capítol.

Per a Malaguzzi, l'abducció, a més a més, lliga i sintetitza amb la forma natural que l'infant té d'investigar. Per tant, el mestre pot estar amb més ressonància amb els nens. L'estratègia abductiva està relacionada amb la incertesa; dit d'una altra manera: està lligada a la capacitat humana d'autoorganització, ja que cada persona té la capacitat de construir estratègies per a conviure amb la incertesa. De fet, és la mateixa incertesa de l'entorn i, de fet, de nosaltres mateixos el que ens estimula a créixer i aprendre. És, doncs, una dinàmica que convida infants i mestres a aprendre plegats i a fer avançar els seus projectes en col·laboració.

Tot això porta a la creació de nous escenaris educatius en els quals el mestre es converteix en coconstructor d'aquests escenaris, descrits des del paradigma de la complexitat i construïts des del concepte d'ambient que proposa Glaserfeld (1982: 615), recollit per Hoyue-

los (2003: 108), com a suma dels vincles dins dels quals un organisme pot operar. Aquesta noció de vincle marca un gir important en la ciència evolutiva pel que fa a descriure la interacció amb l'ambient des d'una resposta activa de l'organisme als vincles que l'ambient li proposa. Com recull Hoyuelos (2003: 109), citant Glaserfeld (1988: 28), «és l'expressió de les capacitats de l'organisme de sobreviure, de construir dins d'aquests vincles», i això determina una relació amb el món més dialògica, sense causes i efectes dominants i, per tant, descrita des de relacions complementàries, solidàries i cooperants que aporten més llibertat, que, de fet, és com assenyala Hoyuelos (2003: 110) que Malaguzzi buscava per al món educatiu. El desig i compromís de Malaguzzi descriu alhora una identitat professional vinculada a l'anhel de recerca, a l'atreviment de posar al límit les mil i una interpretacions i mirades del fer infantil, de jugar (sempre des d'una forma ètica, estètica i política) a reduir l'obvietat per a endinsar-se en els mons desconeguts de l'essencialitat i les subtileces. Un mestre seduït per les accions dels infants capaç, des d'aquestes accions, d'inventar una nova poètica educativa.

107 Hoyuelos (2004: 177) explica com dels diversos models curriculars es deriven diferents paradigmes que van, com ell indica, des del presagi-producte o el procés-producte de caràcter determinista i de tradició positivista (empíricoanalítica) de caràcter deductiu, en el qual hi ha un interès humà i tècnic per a aconseguir uns objectius definits de dalt a baix, fins al paradigma derivat d'un procés inductiu (Stenhouse, 1987) de caràcter interpretatiu o hermenèutic, típic de l'interès pràctic en el qual l'important és aconseguir que els objectius curriculars es construïxin des de sota sense predeterminacions prèvies, passant pel paradigma lligat a l'interès humà emancipador de caràcter crític, també amb una decisió inductiva del currículum, però vinculat a una dialèctica de comprensió reflexiva dirigida a una praxi crítica.

EL MESTRE I LA COMPLEXITAT. UNA NOVA IDENTITAT PROFESSIONAL

«Si la meva declaració és que m'interessa transformar-me en un ésser humà més enllà del que soc en la quotidianitat, si tinc un compromís amb l'altre i un compromís a fer una contribució, llavors m'he de comprometre amb un camí de transformació.»

Varela (2010: 470)

La complexitat suposa un tipus d'ètica, estètica i política; com afirma Hoyuelos (2015: 19), «és una elecció, una forma de vida, una possible mirada sobre la realitat i una forma d'entendre l'escola, la seva organització, l'educació i la professió».

Per al mateix Hoyuelos (2015: 15), el mestre que reconeix l'escola com a lloc de complexitat, com el lloc on passen esdeveniments complexos, ha de ser capaç d'«admetre la bellesa de la incertesa». Aquesta capacitat, podríem dir, de «gust per la incertesa» porta implícita un respecte i un valor molt gran per la imprevisibilitat de cada infant i de cada situació que es dona a l'escola, i aquesta actitud porta el mestre a qüestionar-se, a preguntar-se contínuament pel que hi passa. En aquest sentit, el mestre apareix com algú arrelat contínuament a una recerca inacabable. Hoyuelos (2015: 22-23) parla de les preguntes, del fet de preguntar-se, com l'inici d'un procés de comprensió i cita Heidegger (1975, 1989) recordant que justament desenvolupar i aprofundir en les preguntes ens pot portar a trobar la forma de preguntar-nos per l'essència d'alguna cosa. Heidegger (2016) parla de «dirigir la vista»; comprendre, escollir i tenir accés com a maneres constitutives de preguntar. Llavors, preguntar apareix com a indagar, buscar o investigar.

Parlem del mestre com algú que busca preguntar-se, i fent-ho es col·loca en un procés en què el fet de pre-

guntar-se l'aproxima a trobar algunes respostes sobre el que vol comprendre, però alhora se li obren contínuament noves preguntes. A aquesta manera de fer Morin (2006) l'anomena «mètode» (que cal diferenciar clarament de metodologia). El mètode que proposa Morin¹⁰⁸ és, segons Hoyuelos (2015: 42-43), «un assaig prolongat en un camí que es construeix en caminar. Es tracta d'un viatge, un repte, una travessia misteriosa. Una estratègia que s'assaja per a arribar a un final imaginat, insòlit, imprevist i errant. En el mètode no existeixen receptes eficaces. Emergeix on emergeix la incertesa. Sorgeix com un assaig tebi, imperfecte i provisorí. Brota durant l'experiència per a fer un nou viatge. És, per definició, un antimodel que s'estableix en les relacions entre filosofia, art i ciència».

El mètode de Morin s'empara en set principis bàsics que actuen com a guies del pensament sistèmic:¹⁰⁹

- El principi sistèmic: es relaciona el coneixement de les parts amb el tot.
- El principi hologramàtic: evidència que les parts estan en el tot i el tot, en cada part.
- El principi retroactiu: reflecteix com una causa actua sobre l'efecte i alhora, aquest sobre la causa.
- El principi recursiu: supera la noció de regulació en incloure el d'acte-producció i autoorganització dels sistemes.
- El principi d'autonomia i dependència: expressa l'autonomia dels éssers humans, però també la dependència del medi.
- El principi dialògic: integra l'antagònic com a complementari.

- El principi de la reintroducció del subjecte: introdueix la incertesa en l'elaboració del coneixement atès que el coneixement és una construcció.

Podríem entendre que aquests principis bàsics, juntament amb altres, podrien ser alhora definitoris d'una pràctica educativa vinculada a la complexitat que es vincularia, consegüentment, a una forma d'aproximació a aquesta pràctica en la qual el mestre se centra en les relacions, en la integració, en l'holisme, i mira per la co-participació i la comunitat, que, com assenyala Travesset (2014: 27), cal nodrir i equilibrar sense renunciar al respecte pels cicles naturals.

Els principis del mètode de Morin qüestionen, com també altres paradigmes contemporanis,¹¹⁰ l'objectivitat com a forma de mirar i abordar la pràctica educativa (i, en general, la realitat) i com a forma de construcció del coneixement. De fet, ens proposen pensar en cadascú de nosaltres (i, per extensió, en el mestre) com a algú implicat en una coconstrucció del coneixement, una mena d'experiència col·lectiva, com diu Najmanovich (2016: 21), un intent de donar sentit a un conjunt ampli i heterogeni de pràctiques, valors, teories, formes de sensibilitat, actituds, estils relacionals, estructures narratives, formes d'interacció i passions humanes que ens constitueixen i travessen, que ens fan ser el que som i viure en un món que contribuïm a crear. Vist d'aquesta manera, la mirada del mestre envers el que passa a l'escola passa a ser una mirada humana, una narració subjectiva encarnada, implicada, compromesa i al mateix temps configuradora del que veu. Tanmateix, seguint el paradigma de la complexitat, per a no ser una mirada única, per a no construir-se segons el mite de l'objectivitat, per a no caure en el reduccionisme, necessita una mirada inter-subjectiva. Una mirada que proposa acomiadar-se de la recerca d'un absolut per a arriscar-se cap a terrenys més complexos, territoris mòbils, terrenys de diversitat, de

108 Edgar Morin desenvolupa el mètode a través de sis volums escrits entre el 1977 i el 1996.

109 Extret de PARELLADA, C.; TRAVESSET, M. (2014): *Revolució del sistema educatiu*. Barcelona: Octaedro.

110 El constructivisme, els construccionistes socials, el pensament rizomàtic de Gilles Deleuze i Félix Guattari, entre d'altres.

sorpresa. Una sortida, com diu Najmanovich (2016: 254), del cercle viciós de la linealitat, inspirant-nos en l'estètica de les xarxes, que ens permetrà visualitzar plegats els vincles intensos entre les coses. Això requereix un canvi d'imaginari col·lectiu important i, consegüentment, la construcció d'una nova identitat professional.

Per a Malaguzzi, segons Rinaldi (2011: 79), la definició de la identitat professional del mestre no es dona en termes abstractes i a priori, sinó en una dimensió contextual, en una xarxa interconnectada de relacions amb els altres mestres, amb les famílies i, sobretot, amb els infants. En aquest sentit, Malaguzzi, citat per Rinaldi (2011: 80), assenyala:

«Existeix una convicció creixent, una convicció tàctica, que sentència que cada adult a l'interior de les institucions pot viure la seva vida individual, personal, sense barrejar-se necessàriament, sense vincular-se ni col·laborar amb els seus companys, ni planificar junts. Per això, és necessari escapar-se d'aquest inconformisme, de passivitat, amb un esforç que ens ajudi a sentir el desig de pensar i planificar.»

«Potser tampoc som conscients del que significa per a nosaltres projectar, però podem estar segurs que si eliminem la capacitat, la possibilitat i l'alegria de projectar en l'infant, l'infant mor.»

«L'infant mor si li traiem l'alegria d'interrogar-se, de demanar, d'explorar; mor si no sent que l'adult és a prop d'ell per a veure quanta força, quanta energia, quanta intel·ligència, invenció, capacitat i creativitat estan ja en la seva cultura. L'infant vol ser mirat, observat, aplaudit.»

Rinaldi (2011) assegura que amb la mort de l'infant també mor el mestre perquè no pot treballar sense sentit, sense un protagonisme actiu i compartit. El mestre no pot limitar-se a executar programes i instruments pensats per altres i projectats per a infants hipotètics i per a contextos també hipotètics i indefinits. De fet, Rinaldi afirma que el mestre també busca el que busca l'infant; busquen conjuntament sentits i significats que els uneixen, encara que amb diferents identitats i amb una plena consciència de la diferència de rols. L'infant i el mestre apareixen com a investigadors, i aquí és justament on pren vida, segons Rinaldi, la redefinició epistemològica de l'educació.

I doncs, parlem d'una identitat professional vinculada a la creació de contextos d'aprenentatge descrits, com proposa Parellada (2014: 113), com «espais significatius de comunicació, en els quals el llenguatge, és a dir, la conversa, les preguntes, així com el reconeixement profund de les necessitats i les característiques de cada infant, siguin la base des de la qual es desenvolupin els processos d'ensenyament-aprenentatge». Parlem de contextos d'aprenentatge que donen legitimitat al de tothom que hi participa, i en legitimar el de cadascú, donen permís per a anar més enllà del conegut. Són espais on tots som aprenents, on tots estem implicats en la recerca de sentit pel que es fa, i que alhora, com també assenyala Parellada (2014: 113), permeten construir nous relats sobre la realitat, la pròpia i la de tot el que ens envolta.

El mestre, doncs, apareix en aquests contextos com algú capaç de valorar la diversitat com a gran tresor humà i d'operar tenint en compte l'autoorganització i la cooperació com a factors clau en un context educatiu. Llavors potser podem parlar de les escoles, tal com proposa Parellada (2014: 114), com a espais d'expansió per a les persones que permetran anar més enllà en el seu coneixement i benestar.

FRAGILITAT, COSMOCITAT, SECRET I MISTERI¹¹¹

Esquirol (2006: 127) proposa conceptes com fragilitat, cosmocitat, secret i misteri com a experiències que relacionen la mirada atenta amb el respecte, prèviament a preguntar-se: què veu la mirada atenta? Convidats a aquesta pregunta, podríem també preguntar-nos: què veu la mirada atenta del mestre? Què percep, què descobreix, de què s'ocupa? Entenent que segurament tot procedeix d'aquí, tot el canvi de paradigma professional en el mestre necessita una mirada que l'ajudi a veure l'esplendor del que té al davant. Pérez (2012: 314) es pregunta sobre si pot concebre's una professió més oberta, digna, atractiva i absorbent que la que utilitza el seu saber, voler i fer a ajudar que cada infant i jove es construeixi com a subjecte singular, irrepetible, autònom i, per tot això, admirable. Una combinació, com ell mateix diu, de saviesa, solidaritat i bellesa, entenent la professió com una creació que busca ajudar els altres a crear, estimular, acompanyar i orientar la creació il·limitada dels infants i dels joves. Vista i sentida d'aquesta manera, segurament la mirada atenta del mestre s'arrisca en una mirada, i és precisament en aquest mateix risc que s'expandeix en el que veu, fent-ho alhora majestuosament immens i íntimament preciós.

Per a Esquirol, la mirada atenta veu fragilitat. Ell mateix assenyala que percebre la fragilitat també porta a més respecte, i això ens orienta en com actuem, en com fem. Percebre la fragilitat de l'infant no és considerar-lo fràgil o dèbil, sinó comprometre's amb el resguard de la seva infància, de les seves maneres i expressions. Captar la fragilitat de la infància és equivalent a percebre la seva riquesa, la seva cultura, els seus misteris i secrets i respectar-los. El mestre que mira i descobreix la bellesa en l'univers dels infants descobreix, a manera de tresor, que el que en brolla, el que en neix i creix, té

tal potencial, força i expansió que qüestiona molta de la pedagogia anomenada popular. I aquest qüestionament, aquesta força que es conjuga a favor de la vida i de mirar la vida com a obra d'art col·lectiva, convida molts mestres a repensar-se profundament com a tals. Aquest procés segurament també té alguna cosa de la fragilitat de què parla Esquirol, perquè ens proposa un exercici dialògic interessant, similar a la imatge de vida i mort associada als naixements en la qual el que emergeix com a força vital imparabile està, alhora, al costat de la fragilitat.

Lligat a això apareix la cosmocitat. Per a Esquirol (2015: 84), la cosmocitat és un concepte el significat mateix del qual recull, amb matisos, el que s'indica quan diem harmonia, equilibri, justícia i ordre. Una cosa o situació còsmica és precisament aquella en la qual es dona una bona harmonia. Esquirol (2006: 136) assenyala que tots som capaços de veure i experimentar harmonies i cosmocitats que, sempre parcials i provisionals, són el regal i la condició de la mateixa vida. Esquirol (2006: 136), a més a més, assegura que no només som capaços d'atendre (mirar, agrair i respectar) el que se'ns presenta com a còsmic, sinó que tenim la capacitat d'ordenar, de produir cosmocitat, i això ens permet parlar de l'ésser humà com a cosmopoètic (creador de cosmos). D'això, els nens són un gran exemple. Aquesta idea de cosmopoesi pot incloure moltes activitats humanes, també fer de mestre. Té a veure amb la captació de la bellesa, no com a estètica estàtica, sinó com a vida.

111 Conceptes extrets d'ESQUIROL, J. M. (2006): *El respeto o la mirada atenta*. Barcelona: Gedisa.

Així, doncs, podríem entendre que el mestre que té una mirada atenta envers l'infant i les interaccions dels infants amb el món és algú que hi veu harmonia, alhora que la seva mirada i presència és creadora d'harmonia en tot el que pot tenir de verticalitat. La verticalitat és un concepte interessant proposat també per Esquirol, autor que situa la cosmocitat com la base de la verticalitat i l'allunya la de la rigidesa i de la duresa. Justament ell parla d'una verticalitat com a expressió de vida, de vitalitat i de fermesa que autors com Bachelard (1997) han arribat a associar amb la capacitat imaginativa. Doncs podem entendre la verticalitat que proposa Esquirol (2015) com l'actitud vital necessària per a acostar-nos, actitud que, ben mirat, apareix com a imprescindible per al mestre. D'aquesta manera, la verticalitat com a expressió de vida apareix en cada un de nosaltres com a força vital necessària per a anar més enllà d'un mateix, i en els mestres, consegüentment, com el que fa possible la construcció creativa d'un lloc de molts. Un lloc on la cosmocitat, com diu Esquirol (2015: 87), irradia i es contagia, no tant com a model estètic, sinó com a afectació radial i radical, i justament per aquesta irradiació, la proximitat és a la vegada mestratge.

Secret i misteri són també dos conceptes proposats per Esquirol que trobem interessants per a explicar la relació educativa del mestre i l'infant. Tots dos parlen del que és ocult i al qual no es pot accedir. Un sentit inabastable, com diu Esquirol (2006: 148), que alhora assenyala que *secret* i *misteri* no signifiquen el mateix que *problema*; ell descriu el problema com una cosa objectiva, en el sentit quasi literal d'estar davant, de fer front; en canvi, el misteri i el secret són més aviat una cosa que ens afecta, que ens implica, respecte a allò per al qual estem compromesos.

Veure l'infant com a misteri i secret és ampliar la mirada, superar els freqüents reduccionismes que sovint la ciència clàssica ha imposat. Es tractaria, com propo-

sa Esquirol (2006: 149) utilitzant diferents exemples, de no caure en l'error de dir que «aquell arbre no és més que un conjunt de cèl·lules...», o que el pensament humà no és més que una enorme xarxa de connexions neuronals..., sinó dir que l'arbre és un conjunt de cèl·lules o que el pensament humà té a veure amb un conjunt de connexions neuronals»; així, no esgotem la seva realitat ni impedim que puguem saber el seu secret. El reduccionisme ha implicat la falsa promesa que ho podem conèixer tot, i en educació cal acceptar també el misteri i el secret de l'infant, de l'aprenentatge, de la vida... com a impossible. I doncs, el secret i el misteri de l'altre ens obliga a una actitud respectuosa, respecte, com diu Esquirol (2006: 151), pel que no arribem a comprendre, pel que es manté com a secret i que constitueix l'autèntica densitat de l'altre, dels altres i de nosaltres mateixos.

La mirada atenta és configuradora, com assenyala Esquirol (2006); per tant, els mestres configurats per aquesta mirada de respecte plantegen l'educació com la possibilitat i el compromís d'esdevenir plegats, esdevenir quant a procés obert de configurar-nos i reconfigurar-nos constantment, de ser i d'aprendre junts arrelats a unes lleis naturals que ens sintonitzen amb la vida (la nostra i la dels altres), la coconstrucció compromesa i responsable a través de la passió i el gust de conèixer, de la sensibilitat ètica i estètica necessària per a la convivència; una sensibilitat que mira el món des de molts somnis possibles.

■ CAPÍTOL 8: IMATGE I CULTURA D'INFÀNCIA. MIRADES ENVERS L'INFANT

«Hi ha un passatge extraordinari de Wittgenstein on escriu que va conèixer una nena molt petita amb qui tenia llargues converses, fins que un dia la nena se li va acostar i li va dir: "Saps què?, jo espero que..." Era la primera vegada que utilitzava aquesta paraula, espero, esperança, i l'escriptor va escriure que això el va pertorbar tota la vida.

*«On és el significat profund d'una nena que per primera vegada diu: jo espero que?
Quan és que l'esperança entra com una llum dins la vida de l'infant i per què?»*

Loris Malaguzzi, a Rinaldi (2011: 85)

IMATGE D'INFÀNCIA. MODERNITAT I POSTMODERNITAT

Qualsevol projecte educatiu, qualsevol política i institució educativa, qualsevol educador i, de fet, qualsevol de nosaltres té inscrita una imatge d'infància de fons. Una imatge que parla, com deia Malaguzzi, de la nostra forma de mirar, parlar i relacionar-nos amb els infants. Aquesta imatge, com assenyala Hoyuelos (2004: 55), és una declaració de principis ètics. Qualsevol relació educativa amb l'infant necessita, com a encontre ètic, definir i fer pública aquesta imatge.

«La declaració pública de la imatge d'infant és un principi ètic que dona dret a la identitat i a la identificació de l'infant. [...] Sense aquesta identitat, l'infant no pot trobar sentit i significat al seu propi ser-en-el-món. L'infant ve al món per a buscar i trobar un significat a aquest món i a la seva pròpia existència.» Hoyuelos (2004: 57).

I doncs, tenint en compte això, la declaració pública de la imatge d'infant equival a dir-nos i presentar-nos; equival a posar sobre la taula un rumb, un lloc, una manera de fer, una possibilitat. Per a Hoyuelos (2004: 56), aquesta teoria de fons és la que ens permet valorar la coherència (o no) de les nostres actuacions. Sense aquesta teoria declarativa, l'educació cau en la trampa del fer per fer. Hoyuelos diu que és la forma de valorar la nostra pràctica educativa.

Podríem dir que per a qualsevol persona, projecte o institució dedicada a l'educació és una demanda prèvia que ens requereix revisar les nostres creences, idees, teories, prejudicis..., entenent que aquesta imatge procedeix de la nostra formació, de la nostra experiència i de la nostra cultura. Sent així, hi ha tantes imatges com persones, fet que farà necessari posar-nos d'acord entre els professionals de l'educació en aquesta imatge. Cada imatge està associada a una manera també d'entendre la pedagogia i l'educació. Una imatge d'infant desvalgut, dependent, que cal «omplir» de tot el que no sap, ens portarà a pensar en una determinada intervenció i proposta pedagògica; una imatge d'un infant capaç,

competent, autònom, interessat per la vida i les relacions... ens portarà a una proposta ben diferent. Això ens exigeix una reflexió profunda que va més enllà de la infantesa i de la pedagogia, una reflexió vinculada, tal com proposava Malaguzzi, recollit per Hoyuelos (2004: 65), a la concepció d'home, de dona, de vida i de món que tenim cadascú de nosaltres. Parlar d'infància, diu Hoyuelos, és «fer referència a la humanitat, a una concepció de la natura i a un tipus de cultura».

L'educació com a projecte humà demana una mirada àmplia. Com diu Maturana (1996: 203), l'educació és una tasca central en la configuració d'un país com a espai de convivència. El tipus de país que volem, la convivència que volem, és el que, de fet, determina què fem com a país en l'àmbit educatiu.

Així, doncs, com a projecte de convivència, l'educació necessita narrar-se també com a projecte comú, un projecte relacional entre infants i adults. De fet, Malaguzzi és defensor, com assenyala Hoyuelos (2004: 68), d'un projecte teoricopràctic d'infants i adults junts, entenent que uns i altres es necessiten per a realitzar un projecte de vida i un projecte de sentit en la vida.

«Nens i adults viuen processos paral·lels i convergents. Cada un, des del seu punt de vista, es pregunta qüestions fonamentals i semblants sobre el sentit de la seva vida i de la seva existència. La imatge d'infant es troba, d'aquesta manera, en la imatge que l'home té de si mateix. D'aquesta manera, es generen una sèrie d'expectatives recíproques que poden influir, d'alguna manera, en la mateixa actuació dels infants i dels adults.» Hoyuelos (2004: 65).

Això ens porta, com també va dir Malaguzzi, a analitzar les condicions de vida dels adults, de les famílies, dels treballadors de les institucions infantils, dels

homes i de les dones, fet que també és compartit per Wild (2002, 2003) quan parla d'un projecte educatiu que respecti els processos de vida de les persones com a condició indispensable de l'entorn i per a un bon desenvolupament personal i col·lectiu.

«Vull pensar que com més [a la dona i a l'home adults] se'ls garanteixi una existència serena i segura, lliure de les desmesurades angoixes i pors que avui (i sobretot avui) l'amenacen, com més alts nivells de coneixement i alfabetització tinguin (un sentiment i una raó capaç d'expressar-se amb plenitud i llibertat creativa) i com més consciència de solidaritat tinguin, més lliures seran de recórrer, i amb una memòria més forta, tota la seva vida (infància inclosa) traient-ne records, imatges, experiències i també desitjos i fantasies per a integrar-los en la seva pròpia història i en la seva pròpia consciència; mantenint amb ells mateixos i amb els infants una filosofia de les relacions totalment diferent que podria, a la vegada, ser precursora d'una nova cultura d'homes i infants capaços d'afavorir els canvis de qualitat de vida que ningú no pot negar que estan a l'abast de la voluntat i les accions humanes.» Malaguzzi (1986), a Hoyuelos (2004: 68).

Lligat a això, és interessant aturar-nos en l'estudi que Dahlberg, Moss i Pence (2005: 75) recullen en el llibre *Más allá de la calidad en educación infantil*, en el qual, entre altres coses, revisen com els nens i les nenes viuen les seves vides a través de les infàncies construïdes per a ells per les interpretacions que les persones adultes tenen de la infància i del que són o haurien de ser els nens (Mayal, 1996: 1).

Els parlen que les construccions que fem envers l'infant són productives (és a dir, construïdes per eleccions que fem respecte al que és l'infant i la infància, i no pas

gràcies al coneixement científic que se'n té) i que això té una enorme repercussió en com determinem les institucions que creem per als infants i el treball pedagògic que s'hi duu a terme.

En aquest mateix sentit, també per a Casas (1998: 16) el concepte d'infància es refereix més a un consens social sobre una realitat que a una realitat social objectiva i universal. Entre altres definicions (edat cronològica, moment vital...), Casas (1998: 24) assenyala que la infància també resulta ser el que la gent diu o considera que és la infància, una imatge col·lectivament compartida que va evolucionant històricament. Els psicòlegs socials ho anomenen representació social (vegeu Moscovici, 1976, 1982). Tal com descriu Casas, «les representacions socials envers la infància que té una comunitat constitueixen un conjunt d'implícits o de sabers quotidians resistents al canvi i tenen cos de realitat psicosocial,¹¹² ja que no existeixen només en la ment, sinó que generen processos (interrelacions, interaccions i interinfluències socials) que s'imposen a la infància i condicionen els nens i les nenes, limitant la possibilitat d'experiències o perspectives d'anàlisi fora d'aquesta "lògica".»

Dahlberg, Moss i Pence (2005) fan una anàlisi interessant que implica veure com algunes de les construccions que hi ha al voltant de l'infant, és a dir, la manera en què el nen i la nena han estat entesos i conceptualitzats, influeixen sobre bona part del debat públic al voltant de la infància, així com molta de la política i la pràctica portades a terme en aquest àmbit, incloent-hi, com ells assenyalen, el debat sobre la qualitat de les institucions de la primera infància (terreny en el qual basen el seu estudi).

Aquests tres autors assumeixen que des de la perspectiva postmoderna no existeix l'infant o la infància, un ésser i un estat essencials que esperen ser descoberts, definits i realitzats, per tal que puguem dir (i proclamar davant dels altres) que «així són els nens, així és la infància»; existeixen, contràriament, múltiples nens i nenes i

múltiples infàncies, construïdes per les nostres interpretacions de la infància i del que els nens són i han de ser. La perspectiva postmoderna descentra l'infant en considerar la seva existència a través de les seves relacions amb altres persones i sempre en un context determinat.

Tot i les construccions postmodernes, Dahlberg, Moss i Pence assenyalen que encara ara moltes de les construccions envers l'infant i la infància es produeixen en el marc de discursos dominants hereus de la modernitat i que han estat adoptats per pares i mares, per professionals, polítics o investigadors. Des de la seva perspectiva, aquests discursos dominants influeixen en tot el paisatge de la infància, és a dir, en les relacions entre infants i pedagogs, entre infants i pares i entre els mateixos nens i nenes, així com en l'organització de les institucions pedagògiques, és a dir, en la forma en què aquestes institucions s'ordenen i es dissenyen en el temps i l'espai i en els significats que els donem, fet que ens aproxima també a l'estudi d'aquesta recerca. Dahlberg, Moss i Pence (2005) parlen de les conseqüències que això té per al conjunt de l'ecologia del sistema de la pedagogia en la primera infància (podríem dir que en la pedagogia en general); tanmateix, també hi ha experiències que ens parlen d'altres maneres d'entendre qui és i qui pot ser l'infant, com és el cas de l'experiència de Reggio de l'Emília o del context estudiat en aquesta recerca, l'escola El Martinet, entre altres.

112 El concepte psicosocial com a perspectiva per a l'estudi del comportament humà és definit per Casas (1998) seguint plantejaments de Munné (1986, 1995), com el que s'interessa per les manifestacions interpersonals de tal comportament que porta implícit una interacció i interinfluència.

Entre les possibles construccions de l'infant i la infància, Dahlberg, Moss i Pence (2005: 77-89) fan una reflexió de les següents:

1. L'infant com a reproductor de coneixement, identitat i cultura

Quan l'infant és construït com a reproductor de coneixement, identitat i cultura, se'l concep com una vida sense els seus inicis, sense res en el seu interior i que no procedeix d'enlloc (com un recipient buit o com a *tabula rasa*). Es pot dir que aquest és l'infant de Locke. D'aquest infant s'espera que estigui preparat per a aprendre tot el que cal aprendre, com ara coneixements, habilitats i valors culturals dominants que ja estan predeterminats i preparats per a ser administrats als nens i les nenes a través d'un procés de reproducció o de transmissió. Des d'aquesta perspectiva, la infància és un viatge que va des de l'incomplet a qui de mica en mica es va omplint per tal d'arribar a la maduresa i a l'estatus humà ple que representa l'edat adulta. Segons els autors, l'infant es troba en el procés de convertir-se en adult i representa un capital humà potencial que espera materialitzar-se gràcies a una inversió. No és estrany, doncs, veure com encara ara moltes polítiques educatives es mouen en aquesta concepció quan parlen de la inversió en educació com a inversió de futur.

Els projectes educatius i pedagògics que es construeixen sobre la base d'aquesta concepció són projectes en què cada fase de la infància és la preparació per a la següent.

Aquesta concepció desperta interès en polítics i directius empresarials, que veuen, com assenyalen Dahlberg, Moss i Pence (2005: 78), «la inversió en

la infància com una base sobre la qual es pot fundar l'èxit a llarg termini en un mercat global competitiu». A més a més de reproduir coneixements i habilitats, porta a la reproducció dels valors dominants del capitalisme actual, inclosos l'individualisme, la competitivitat, la flexibilitat i la importància del treball remunerat i del consum. Molts dels sistemes educatius actuals estan basats en aquesta perspectiva.

2. L'infant com a ésser innocent en l'edat daurada de la vida

Aquesta imatge de l'infant innocent, fins i tot primitiu, ha estat una imatge present durant segles: no més cal mirar algunes de les obres d'art en les quals apareixien infants.

Aquesta construcció, tal com indiquen Dahlberg, Moss i Pence (2005: 79), «incorpora la por del desconegut (del caòtic i incontrolable) com una forma de sentimentalització gairebé utòpica que veu la infància com una edat daurada». Seria l'infant de Rousseau.

L'infant, doncs, és vist com algú que, gràcies a la seva capacitat d'autoregular-se i a la seva voluntat innata de buscar la virtut, la veritat i la bellesa, necessita ser protegit de la societat que corromp aquesta bondat.

Aquesta imatge de l'infant genera en els adults el desig de protecció dels més petits envers el món circumdant construint una espècie d'entorn al marge i protegit de tot això. És, d'alguna manera, el que proposen alguns projectes de les anomenades pedagogies alternatives.

Vist d'aquesta manera, el projecte educatiu i pedagògic de les institucions educatives que es defineixen des d'aquesta concepció corren el risc de la cre-

ació d'un submon, fet que Dahlberg, Moss i Pence (2005) associen a ocultar i allunyar els infants d'un món del qual formen part, fet que consideren una falta de respecte envers l'infant.

3. L'infant com a natura o com un nen científic en els seus estadis biològics

La tercera construcció dominant, que, com assenyalen Dahlberg, Moss i Pence (2005), està estretament relacionada amb les dues anteriors, produeix una interpretació des de la qual es concep l'infant com a natura, com un ésser essencial de propietats universals i capacitats inherents determinades des d'un procés innat (determinat biològicament d'acord amb lleis generals). Aquesta concepció determina els infants segons l'edat o les etapes. Podríem dir que és l'infant de Piaget, l'autor de la teoria dels estadis de desenvolupament que tant ha influït en aquesta concepció, si bé ell no va insistir mai especialment en aquests estadis (Dahlberg, 1985).

Aquesta concepció produeix un infant que es concep més com un fenomen natural que no pas com un de tipus social: com assenyalen els autors, un nen abstracte i descontextualitzat, essencialitzat i normalitzat, definit a través de nocions abstractes de maduresa (Gesell i Ilg, 1946) o bé mitjançant estadis de desenvolupament. D'aquesta manera, ni la influència de la cultura ni l'acció dels mateixos nens són tingudes en compte, cosa que ens mostra «un individu descontextualitzat que es desenvolupa mitjançant processos naturals i autònoms» (Vadeboncoeur, 1977: 33-34).

L'atenció se centra en l'àmbit individual, en cada nen o nena, que, independentment del context, segueix una seqüència estàndard d'estadis biològics que constitueix un camí cap a la realització plena o una progressió escalonada cap a la maduresa.

Dahlberg, Moss i Pence (2005) també utilitzen, per a anomenar aquesta concepció, l'expressió d'infant com a científic, ja que es tracta, com ells diuen, d'una construcció de base biològica que té un gran seguiment des de la medicina. Un enfocament evolutiu en què es tracta la infància des de la idea de creixement natural. La infància és, doncs, un estadi biològic determinat en el camí cap a un estatus humà ple (Prout i James, 1990: 10). Tot i que hi ha molts intents, des d'aquesta concepció, d'integrar una perspectiva holística, normalment es redueix l'infant a categories separades i mesurables com el desenvolupament social, el desenvolupament intel·lectual o el desenvolupament motriu. D'aquesta manera, s'aïllen i es tenen en compte de forma dicotòmica processos que en la vida quotidiana estan interrelacionats i són complexos, tal com assenyalen Dahlberg, Moss i Pence (2005: 80), en comptes de considerar-los funcions intrínsecament connectades que operen conjuntament en la producció de canvis.

4. L'infant com a factor de l'oferta del mercat de treball

Aquesta concepció, associada a la incorporació de la dona al món laboral, implica una mirada envers els infants que els situa com a factors de l'oferta del mercat de treball que cal cuidar per a garantir una oferta de mà d'obra adequada i un ús eficient dels recursos humans. Per tant, cal establir una atenció infantil alternativa (no materna) per tal que les mares dels infants petits puguin tenir feina. D'aquesta manera, hi ha països com el Regne Unit i els Estats Units on el govern, els moviments socials i altres instàncies parlen obertament dels avantatges que suposa per als empresaris invertir en atenció infantil «com a mètode rendible per a mantenir una força laboral actual estable i preparada». A tot això s'hi suma, com assenyalen Dahlberg, Moss i Pence (2005), la impli-

cació creixent i diversa que alguns empresaris fan a títol individual o en organismes econòmics envers les institucions per a la primera infància i en altres formes d'atenció, a més a més de tota una sèrie de prestacions laborals addicionals per tal d'atreure i retenir la mà d'obra fins al dia que ja no resulti necessària.

Les quatre construccions de l'infant que hem vist fins ara, proposades per Dahlberg, Moss i Pence (2005), tenen en comú, com ells mateixos assenyalen, que estan construïdes dins del projecte de la modernitat en el sentit que «comparteixen la creença d'un subjecte autònom, estable i centrat, amb una naturalesa humana inherent i preordinada que es va revelant a través de processos de desenvolupament i maduresa, i que pot ser descrit en termes de classificacions i conceptes científics». Però a més a més, aquestes construccions, segons aquests autors, comparteixen alguna cosa més: «produeixen un infant pobre, dèbil i passiu, incapaç i subdesenvolupat, dependent i aïllat».

En aquest sentit, és interessant l'anàlisi que en fa Casas (1998: 26) quan assenyalava que els adults de qualsevol societat, en qualsevol moment històric, han sentit que les seves creences i representacions sobre els nens i les nenes eren lògiques i evidents en tant que eren compartides per la col·lectivitat. I doncs, les quatre construccions modernes que proposen Dahlberg, Moss i Pence no escapen d'aquesta dinàmica; tanmateix, i de manera paradoxal, com el mateix Casas assenyalava, «de les coses evidents es parla poc, no sembla necessari qüestionar-les i es van fent socialment invisibles», fet que fa pensar que el projecte modern envers la infància va arribar un moment que es va saturar. Segurament proper a l'inici de la postmodernitat, tal com apuntaven Dahlberg, Moss i Pence, les ciències humanes i socials van començar a desconstruir la infància presentant proves que les coses poden no ser com sembla lògic. Aquesta reconstrucció,

segurament encara no finita, requereix, com indica Casas (1998: 26), «prendre la distància necessària i l'actitud oberta i crítica suficient per a fer-nos noves i incòmodes preguntes que ens permetin comprendre els nens i les nenes de formes noves; en conseqüència, podem imaginar noves maneres de relacionar-nos-hi i de donar suport als seus processos de desenvolupament i socialització». Aquesta demanda de Casas visualitza un recorregut fet des de finals del segle xx que ha portat a parlar fins i tot de la necessitat d'elaborar una epistemologia de la infància. Tot i que amb certa tardança, la psicologia social, així com altres ciències socials, ha començat a respondre al repte de reconstruir una nova infància, amb contribucions destacables.

De fet, amb els anys han anat sorgint construccions generadores d'un infant molt diferent que, tal com apunten Dahlberg, Moss i Pence (2005), són el resultat d'una sèrie de fenòmens interrelacionats (Mayall, 1996): la perspectiva construccionista social i postmoderna en filosofia, sociologia i psicologia; la problematització de la psicologia evolutiva i la creixent influència del moviment comparatiu dins de la psicologia en general, així com la feina feta per diferents investigadors i projectes. Tant és així que ells mateixos descriuen una cinquena construcció de la infància:

5. L'infant com a coconstructor de coneixement, identitat i cultura

Aquesta nova construcció proposa la reconsideració envers l'infant i la infància, entenent-los ara d'una manera dual: com a fase en el curs de la vida alhora que com a fenomen permanent en la societat (de manera que els infants passen o viuen la infància).

Dahlberg, Moss i Pence (2005) consideren que un dels motius d'aquest replantejament es troba en la transformació que les vides diàries dels infants han tingut a cau-

sa de canvis socials i econòmics, i en posen d'exemple l'Europa septentrional, que va proposar canvis a les iniciatives polítiques dels governs que es van traduir, entre altres coses, en l'ampliació de la xarxa d'institucions per a la primera infància de caràcter estatal. Per a descriure aquest procés, Dahlberg, Moss i Pence (2005: 84) recullen el següent fragment de Mayal (1996: 56):

«La majoria dels infants passen moltes hores al dia en centres infantils. [...] L'espectacular experiment escandinau de canvi de la infància dels nens i les nenes ha propiciat que es reconsiderin les interrelacions dins del triangle format per pares, infants i Estat. Les formulacions tradicionals han tendit a pensar en els infants principalment en relació amb els seus pares i mares, i han deixat l'Estat com un simple reforç; però les polítiques escandinaves han desplaçat avui el centre d'atenció: els infants són ara una responsabilitat compartida entre l'Estat i els pares. En aquestes circumstàncies, resulta apropiat pensar en les mateixes relacions directes dels infants amb l'Estat, amb les seves polítiques i els seus objectius. A més a més, la recerca de la justícia social i de respecte dels drets dels individus en aquests països ha conduït a un moviment que considera els infants i els seus pares com a subjectes independents amb estatus legals separats. D'aquesta manera, s'han posat les bases per a un nou escenari que aparta els infants de sota la manta (en figurat) de la família on aquests són concebuts no només com a individus, sinó també (i en un sentit ampli) com a grup social.»

Dahlberg, Moss i Pence (2005) veuen en el fragment anterior trets característics d'una nova concepció de la infància i dels infants coneguda com a «nou paradigma de la sociologia infantil», descrit per Prout i James (1990), concepció que dona als infants un lloc reconegut

i independent a la societat, amb els seus propis drets com a éssers humans individuals i com a plens membres.

Casas (1998: 40-41), en aquest sentit, recull possibles canvis que parlen de la necessitat de concedir més protagonisme als nens i les nenes en els espais de la vida social. Entén que «resulta urgent conèixer i desconstruir les representacions adultes socialment compartides, a vegades molt arrelades i inflexibles, que es resisteixen a reconèixer les capacitats i els drets de la infància i el seu exercici». Ell parla que cal una lluita pels drets de tota la població infantil¹¹³ i un reconeixement de la infància des de la mateixa perspectiva de la infància.

Un dels aspectes que aborda Casas (1998: 266-267) és la participació de la infància en la societat, considerant-la com un procés dins del marc general de la comunicació interpersonal i intergrupual adults-infants, en el qual el mateix autor proposa diferents àmbits funcionals de participació:

- Estar informat: com a dret dels infants per a accedir a la participació.
- Ser escoltat: en tant que permet l'infant sentir que les seves expressions són escoltades i reconegudes en la participació.
- Ser consultat: en tant a ser sol·licitat de manera proactiva, regular i oberta en la participació.
- Decisions dialogades: referit no només a tenir en compte les opinions dels infants, sinó a analitzar i aprofundir per què el que es té en compte és acceptat o no.

113 Tot i que no és un tema que aborda aquesta investigació, actualment encara hi ha molta població infantil al món que no té garantits els seus drets (recollits a la Convenció dels Drets de l'Infant de l'any 1989).

- Negociar consens: la presa de decisions pot mostrar-se com una cosa no només dependent de l'adult.
- Compartir decisions: a la vida social hi ha responsabilitats que són col·lectives i assumir-les ha de ser fruit d'un procés explícit i acordat.
- Acceptar i respectar les decisions preses per l'infant: reconeixent la seva autonomia i acceptant els encerts i els errors de les seves decisions.

En aquest sentit, també són interessants les aportacions, en els darrers anys, de Jesper Juul (2004: 17), que assenyala que «per primera vegada estem preparats per a crear relacions genuïnes que donin la mateixa dignitat a homes i dones, a adults i infants [...]. La demanda d'un mateix nivell de dignitat també implica que hi hagi franquesa i respecte envers la diferència, fet que suposa que hauríem de deixar de banda moltes de les nostres idees sobre el que està bé i el que està malament». Això també ho comparteix Rotthaus (2004: 47) quan parla des del pensament sistèmic, ja que assenyala la possibilitat d'una nova relació entre adults i infants en la qual l'adult «és forçat a veure el nen com un ésser humà i un interlocutor d'igual valor a ell, amb desitjos i necessitats tan legítims com els seus i amb el mateix dret a expressar la seva opinió». A la vegada, veu el nen com «algú que necessita educació i formació, que encara és petit, ignora moltes coses i requereix l'estímul i el suport dels adults». Llavors, l'adult, segons Rotthaus, veu el nen com a igual i, al mateix temps, com a diferent, el veu precisament com un nen. Una contradicció que ell creu que cal no eliminar, sinó mantenir i utilitzar de manera constructiva. Segons Rotthaus (2004: 48), la dialògica que prové d'aquesta contradicció és justament el que permet que l'infant «deixi de ser objecte d'esforços educatius i es converteixi en subjecte de la seva vida i desenvolupa-

ment». L'educació es concep com un procés interactiu en què les accions de tots els participants tenen la mateixa importància, encara que adults i infants tinguin rols diferents.

És, doncs, un moment en què es comença a considerar la infància com un component de l'estructura de la societat, com una institució social, una visió que allunya la infància d'una construcció definida només des de la individualització psicològica per a passar a una reflexió sociològica considerant, com assenyala Mayal (1996: 61), citat per Dahlberg, Moss i Pence (2005: 84), que les vides dels infants també es veuen afectades per factors socioeconòmics a gran escala.

Entre altres característiques d'aquest nou paradigma, Dahlberg, Moss i Pence (2005) parlen del reconeixement que:

- La infància és una construcció social (construïda tant pels infants com per a ells mateixos) dins d'un conjunt activament negociat de relacions socials. Encara que la infància és un fet biològic, la manera d'interpretar-la ve socialment determinada.
- La infància, com a construcció social que és, es troba sempre contextualitzada respecte a un temps, un lloc i una cultura, i canvia segons la classe, el gènere i altres condicions socioeconòmiques. No existeix, doncs, una infància natural o universal, com tampoc no existeix un infant natural o universal, sinó múltiples infàncies i infants.
- Els infants són actors socials que participen en la construcció i en la determinació de les seves pròpies vides, però també en les vides dels qui els envolten i en les societats on viuen, i que contribueixen a l'aprenentatge com a agents que es basen en el saber experimental. Són, en definitiva, capaços d'acció pròpia.

- Val la pena estudiar per si mateixes les relacions socials i les cultures dels infants.
- Els nens i les nenes tenen veu pròpia i ha de ser escoltada si se'ls vol prendre seriosament, implicant-los en un diàleg i una presa de decisions de caràcter democràtic i comprenent la infància.
- Els infants fan la seva pròpia aportació als recursos i la producció social i no són un cost o una càrrega.
- Les relacions entre adults i infants comporten un exercici de poder (així com una expressió d'amor). Cal tenir en compte tant la forma en la qual es manté i s'utilitza el poder de l'adult com la capacitat de resistència dels infants a aquest poder.

Aquesta consideració de l'infant com a coconstructor de coneixement, de cultura i de la seva pròpia identitat, que difereix molt de les altres concepcions descrites en la modernitat, és la imatge d'infant que proposa Malaguzzi. La pedagogia de Malaguzzi, diu Hoyuelos (2004: 59), simpatitza amb una imatge d'infància que és tres vegades «A»: d'ambient, d'autonomia i d'aventura. Per a Malaguzzi, diu Hoyuelos (2004: 59), «cada infant que neix és un repte, un punt interrogatiu. És una espècie d'aventura que pot escollir mil camins imprevisibles. Conté, en el seu interior, la possibilitat dels possibles, de ser divers de com el coneixem. Aquesta és la seva llibertat i la seva responsabilitat que li imposa el seu ofici de créixer».

És una concepció que supera la imatge d'un nen sol, egocèntric... i que passa a mirar l'infant dins d'un sistema relacional complex del qual forma part. El nen és capaç des que neix d'establir vincles amb altres persones; és més, hi ha un desig envers la relació: és el nen «interaccionista», com l'anomena Hoyuelos (2004: 114) parlant de

Malaguzzi. Una imatge que assumeix que les ganes i el dret d'explorar altres relacions no poden quedar tallats per la relació que s'estableix en els primers vincles familiars; llavors, l'amor i la protecció, com diu Hoyuelos (2004: 114), no són objectius o finalitats, sinó mitjans per a fer una transició ecològica que li permeti sortir de l'indistint.

Com Dahlberg, Moss i Pence (2005), també Malaguzzi, a Hoyuelos (2004: 128), parla d'una «imatge d'infant coconstructivista, interaccionista, ecològica (que construeix relacions múltiples socioculturals), genètica (que neix amb unes enormes potencialitats que cal respectar al seu ritme), complexa, optimista i incerta, un nen o una nena dotats d'autonomia i responsabilitat per a establir el camí de la seva pròpia evolució; solidaris, actius, participants i que es mouen [...] en la complementarietat dialògica dels llenguatges, capaços de donar sentit a la seva vida i una esperança de futur per a la humanitat».

Malaguzzi parla d'un infant que no pertany en exclusivitat als seus pares; de fet, Hoyuelos explica que, per a Malaguzzi, el nen, quan arriba al món, té una doble pertinència: a la seva mare o figura de referència i, al mateix temps, al món. Una afirmació que genera, evidentment, certa polèmica.

En aquest sentit, és interessant el text d'Hoyuelos (2004: 112), citant Malaguzzi (1999), quan assenyala que l'infant no neix una sola vegada:

«El nen neix en el si de l'evolució de l'espècie: allà neix una primera vegada, fins i tot abans que en el si matern. Neix allà perquè, certament, està darrere de totes les modalitats de l'espècie. D'on treuen aquest creixement en altura els nens i les nenes que neixen avui?»

«On neixen aquests nens potencialment més dotats des del punt de vista físic i, probablement, intel·lectual?»

«Estem dins d'una història evolutiva, i probablement el primer naixement està aquí, i quan neix és un nen que té ja tres mil milions d'anys [...], potser té arrugues i nosaltres el veiem més fresc que una rosa [...].

«Neix una segona vegada, certament quan neix; i la tercera vegada neix o reneix (i aquí ja no sé quantes vegades pot renèixer) perquè és probable que en cada situació que canvia hi ha una espècie de refundació de l'individu [...].

«Aquesta idea de la humanitat constitueix, substancialment, el dret a la coparticipació, que és un dret permanent de l'individu des del moment en què neix fins al moment en què mor.»

Aquesta imatge d'infant que ens proposa Malaguzzi ens porta, segons Hoyuelos (2004: 122) a una qüestió vital per a l'ésser humà: la recerca d'un sentit existencial al seu propi viure. Per a Malaguzzi, si fóssim capaços d'escoltar la veu dels infants, podríem tornar a sintonitzar amb aquesta recerca de sentit a les coses que vivim amb intensitat i emoció, aprofitant tot el potencial que tenim de forma natural. Una manera de viure apassionada per a créixer, per a aprendre i per a educar.

INFÀNCIA I EDUCACIÓ

Per a Larrosa, citat per Kohan (2004: 17-18), «si l'educació és una relació amb la infància, repensar l'educació és repensar la infància. I repensar radicalment l'educació és repensar radicalment la infància. Deixant en suspens primer tot el que, en relació amb ella, depèn del nostre saber, del nostre poder i de la nostra voluntat. Assenyallant-la en tant que desconeguda. Declarant, en relació amb ella, la nostra impotència. Declinant fins i tot les nostres millors intencions. Per a poder tornar a començar. Per a poder començar, potser, alguna altra cosa. Per a poder començar-nos en una relació inèdita amb l'altre que té com a manera d'existència precisament el fet de començar. Per tal que l'encontre amb la infància pugui ser experiència o, el que ve a ser el mateix, alguna cosa que impliqui la formació i la transformació del que ja sabem, del que ja podem, del que ja volem o estimem, del que ja som».

De manera general, tal com apunta Kohan (2004: 266), en els discursos pedagògics es percep el nen com algú que és portat de la mà. La infància és associada a la immaduresa, a la minoritat, i seria un estat del qual cal emancipar-se per a tornar a ser amo d'un mateix. La infància és una metàfora per a una vida sense raó, fosca i sense coneixement. L'emancipació seria un abandó de la infància, la seva superació. El tema és recurrent durant la modernitat i, en especial, Kant és il·lustratiu d'aquesta visió.

Per contra, el mateix Kohan (2004: 28) proposa una educació emancipadora, descrita com la que busca horitzons d'emancipació, no pas com una educació que emancipa, sinó que deixa emancipar-se. Ell mateix diu (2004: 277): «Un docent emancipador no és el que allibera els seus alumnes, sinó el que treballa en la seva pròpia emancipació i contribueix que altres puguin fer el seu propi treball emancipador.»

Les paraules de Kohan ressonen en la construcció d'infància com a coconstructora de cultura, identitat i coneixement proposada per Dahlberg, Moss i Pence (2005). Ells mateixos parlen, en paraules de Malaguzzi, d'un infant «ric en potencial, fort, poderós, competent». Una imatge de la qual neix un fort reclam, ja que l'infant amb veu proposa nous reptes a l'educació i a la societat en general.

De fet, tal com recullen Cagliari, Castagnetti, Giudici, Rinaldi, Vecchi i Moss (2018: 410), Malaguzzi arriba a declarar que resulta més còmode un infant identificat o declarat pobre perquè identificar-lo i afirmar que és ric exigeix un canvi de lògica actual. Per tant, és important, segons el mateix Malaguzzi, «identificar en l'infant el seu enorme potencial, però també cal poder comptar amb la seva forta obstinació política, capaç d'arribar a la destrucció de molts paradigmes habituals que fan de la societat un lloc poc acollidor per a un infant, subjecte i portador no tant de necessitats, sinó de drets, valors i competències».

La imatge d'infant competent des del naixement també és compartida per Pikler. Godall (2007: 181) assenyala que Pikler parla d'infant competent en estreta relació amb el concepte d'entorn òptim de desenvolupament. Per a Pikler, remarca Godall, els nadons són subjectes autònoms i amb iniciativa en qualsevol moment del seu desenvolupament.

«La idea de competència que expressa Pikler està fortament lligada a la iniciativa de l'infant, a la seva capacitat d'aprendre.»

«[...] Les competències que veu Pikler en la primera infància hi són inherents. Reconèixer-les i respectar-les obliga l'adult a estar més atent a un ésser que disposa de llenguatges, en el sentit de maneres d'expressió genuïnes que Malaguzzi atorga a tota la infància.» (Malaguzzi, 1996). Godall (2007: 184-185).

La competència, assenyala Godall (2007: 187), «significa reconèixer les regles estratègiques de l'aprenentatge per les quals l'infant aprèn a fer». És el que Fabbri, Montesano i Murani (1985) descriuen com a activitat recombinatòria i creativa. Aquesta activitat consisteix en la recerca del que és nou i possible (en la relació i la interacció ecològica amb l'ambient). Es tracta d'una autoexperimentació en què l'infant procedeix d'una manera complexa per a desvelar i reconèixer, autònomament, les seves pròpies possibilitats i els seus propis ritmes de desenvolupament.

I doncs, darrere d'aquesta concepció de competència hi ha una concepció de l'infant ric des de l'inici de la seva vida, que, tal com apunten Dahlberg, Moss i Pence (2005: 86), participa activament en el món. Els mateixos autors assenyalen que «aquest nen o nena neix equipat per a aprendre i no demana ni necessita el permís dels adults per a començar a fer-ho. En realitat, l'infant corre el risc d'empobrir-se en mans de persones adultes i que les seves capacitats, en comptes de desenvolupar-se, es perdin amb el temps». En paraules de Loris Malaguzzi, citat per Wallin, Maechel i Barsotti (1981), «un infant té cent llenguatges i neix amb infinitat de possibilitats, expressions i potencialitats que s'estimulen unes amb les altres, però que poden ser fàcilment anul·lades pel sistema educatiu».

Ahora, Dahlberg, Moss i Pence (2005: 86-87) assenyalen que «en aquesta construcció d'infant ric, l'aprenentatge no és un acte cognitiu individual que es duu a terme pràcticament de forma aïllada en l'interior del cap del nen o la nena, sinó una activitat cooperativa i comunicativa en què els infants construeixen coneixement (creant un significat del món) juntament amb persones adultes i, amb igual importància, amb altres nens i nenes: d'aquí la insistència que el nen és coconstructor actiu. [...] L'infant és concebut i reconegut com a part (o membre) de la societat, com algú que existeix no només

en la llar familiar, sinó també en el món exterior. Això significa que és un ciutadà o ciutadana, amb els drets corresponents i, en la mesura en què és capaç d'assumir-les, amb les responsabilitats corresponents. [...] El nen o la nena no són uns innocents apartats del món que cal protegir per una determinada representació nostàlgica del passat reproduïda pels adults. El nen es troba en el món tal com aquest és en el moment present; incorpora aquest món i aquest món actua sobre ell, però, al mateix temps, ell també actua sobre el món i li dona sentit».

De fet, Malaguzzi insisteix que un infant competent no significa que sigui autosuficient i introdueix el tema del context. Passar de l'infant al context significa acceptar la complexitat del problema. Malaguzzi es refereix també a Heidegger, quan assegura que el context sosté i destrueix el subjecte (és a dir, que enriqueix la seva subjectivitat o la redueix fins a devorar-la), i és que Malaguzzi avança la idea de l'infant agent en un «context del qual, en part, és l'autor, en part és el coautor i en part és algú que demana ajuda i protecció». La inclou en termes molt relatius i no des del punt de vista tradicional, i presenta això com un valor que així és declarat, i així s'ha de considerar. Després, el mateix Malaguzzi proposa el concepte d'autoregulació com un concepte potent, però que està inclòs en una dinàmica molt més complexa i viva. Parla d'una identitat contextualment connectada, una imatge biològicament arrelada a l'espècie i a la vida prenatal que proposa l'infant interactiu (capaç d'actuar) i constructiu (dotat de capacitats autoreguladores militades fora del context). Una arrel biològica que no implica determinismes ni nativismes programats genèticament.

Vist així, Dahlberg, Moss i Pence (2005: 92-93) es pregunten: «Podem afirmar que l'infant coconstructor de coneixement, cultura i identitat està vivint una infància postmoderna? Què significa això? Quines són les

característiques d'una infància postmoderna? Quines implicacions té per a la pedagogia?», fet que ens porta a descriure la societat dins d'unes determinades condicions postmodernes, entre les quals cal destacar la necessitat d'ajustar-se a un elevat grau de complexitat i de diversitat, així com a canvis continus. De fet, els mateixos autors, citant Asplund, (1983), recorden que «en una societat estable, la biografia i els coneixements dels infants venien gairebé predeterminats més o menys com els dels seus pares i mares»; i doncs, per contra, «en una societat de canvis constants, les demandes i exigències de futur per als nens i les nenes actuals poden ser difícils de preveure. [...] La vida es converteix llavors, cada vegada més, en un projecte que cada un i cada una ha de construir per si mateix».

Però encara és més fonamental, asseguren Dahlberg, Moss i Pence (2005), que viure en condicions postmodernes requereix una manera d'entendre el coneixement que ens exigeix, per sobre de tot i en primer lloc, citant Shotter (1992: 69), «abandonar el "gran relat" de la unitat teòrica del saber i conformar-nos amb objectius locals i pràctics. Això suposa abandonar un dels supòsits (i esperances) més profunds del pensament il·lustrat: que "aquí fora" existeix "realment" un món ordenat i sistemàtic a disposició de la percepció, que és (potencialment) el mateix per a tots nosaltres (és a dir, la creença que si persistim de veritat en les nostres investigacions i arguments, aconseguirem un acord universal definitiu sobre la seva natura)».

«La perspectiva postmoderna qüestiona la idea i l'esperança il·lustrades sobre l'existència d'un saber objectiu (o innocent) mitjançant l'acumulació del qual podem acostar-nos a la veritat i que aquesta ens digui com és el món, qui som i com hem d'actuar-hi d'acord amb usos universals i justos. En comptes d'això, ofereix una interpretació

totalment diferent: la del coneixement com una cosa perspectiva i ambigua, contextualitzada i localitzada, incompleta i paradoxal, i que és produïda de diverses formes. Passa, com diu Kvale (1992: 51), de la confrontació amb la natura a una conversa entre persones, de la correspondència amb una realitat objectiva a la negociació del significat.» Dahlberg, Moss i Pence (2005: 97).

L'abordatge d'una nova concepció del coneixement va «esclatar» a les escoles cap als anys noranta. Van ser anys de reformes educatives en les quals l'enfocament constructivista i socioconstructivista en la construcció del coneixement va intentar donar respostes a unes noves demandes. Tots dos, tal com recullen Dahlberg, Moss i Pence (2005: 94), «consideren l'infant com algú actiu i flexible i tots dos esperen del pedagog, del mestre, que parteixi de la comprensió i la construcció quotidianes que fa el nen del món que l'envolta. Tanmateix, des d'una perspectiva constructivista, el coneixement sembla veure's com alguna cosa absoluta i invariable, com una sèrie de fets i dades que cal transmetre als infants i que, per tant, n'estan separats, són independents de l'experiència i existeixen en un buit cultural, institucional i històric». Els mateixos autors citen Popkewitz (1993) quan afirma que «el constructivisme evita la naturalesa socialment construïda del coneixement i les seves regles de raó emmarquen un món fix d'assignatures escolars que els infants interioritzen mitjançant estratègies flexibles de resolució de problemes».

És per aquest motiu que proposen el construccionisme social per tal de donar a l'infant la possibilitat de produir construccions alternatives abans de trobar-se amb les construccions científicament acceptades. El nen, llavors, tal com descriu Lenz Taguchi (1997), pot situar determinades construccions en relació amb les construccions científiques, fer les seves pròpies eleccions

i crear els seus propis significats. Aquest és un procés d'aprenentatge no només per al nen, sinó també per al mestre, sempre que aquest sigui capaç d'anar a l'encontre de les idees, les teories i les hipòtesis dels infants amb respecte, curiositat i admiració.

Totes dues perspectives preveuen l'infant actiu i que resol problemes, però la constructivista, a diferència de la construccionista social, concep l'existència de l'infant dins d'un context de conceptes estandarditzats, estables i objectius. Popkewitz (1994) diu que les reformes educatives que han estat influïdes pel constructivisme s'han centrat en la manera en què l'aprenentatge passa a través de la interacció a l'aula amb la finalitat que els infants adquireixin el material de l'assignatura corresponent. La conseqüència d'això és una valoració dels pensaments i els valors dels infants com a correctes o equivocats en funció de si concorden o no amb una definició predeterminada del coneixement i amb una pedagogia que no dona mai als infants l'oportunitat d'explorar les seves pròpies teories.

«L'adopció d'una perspectiva postmoderna implica que ja no podem confiar en un coneixement universal, invariable i absolut, sinó que hem d'assumir la responsabilitat del nostre propi aprenentatge i de la nostra pròpia creació de sentit. També de les eleccions morals. [...] L'ètica postmoderna significa que cada un de nosaltres, des de la seva infància, s'ha de responsabilitzar de la presa de decisions difícils.» Dahlberg, Moss i Pence (2005: 95).

Això planteja noves demandes i nous reptes envers els mateixos infants. Cal responsabilitzar-los de la presa de decisions, del coneixement com una forma activa de comprendre el món. Requereix una acció pròpia compromesa (posar-se en acció) que ens porta a més coneixement i més confiança cap a les pròpies possibilitats.

Aquests canvis, diuen Dahlberg, Moss i Pence (2005: 95), «poden entendre's com fenòmens que donen lloc a noves i increïbles possibilitats. [...] La materialització d'aquestes possibilitats demana unes capacitats d'aprenentatge, autoreflexió i comunicació molt desenvolupades i unes relacions obertes i crítiques», el que Ziehe (1989) ha qualificat de «processos extraordinaris d'aprenentatge», que no són ni lineals ni aïllats i donen als infants oportunitats per a utilitzar la seva curiositat i creativitat, per a experimentar i assumir responsabilitats i per a fer eleccions envers la seva vida i el seu futur.

Això comporta inevitablement una sèrie de reptes i exigències en la pedagogia. Per a Dahlberg, Moss i Pence (2005: 95), «el repte consisteix a proporcionar un espai on es puguin explorar i materialitzar noves possibilitats a través de l'ampliació de les formes de coneixement reflexives i crítiques, a través de la construcció (més que de la reproducció) del coneixement, a través de fer possible que els nens treballin de manera creativa per a materialitzar les possibilitats i dominar l'ansietat. Poden contribuir al sorgiment d'un mosaic pluralista de cosmovisions i experiments vitals coexistents».

De fet, els mateixos autors parlen de la construcció no només de coneixement, sinó d'identitat i cultura; una identitat (individual i social) que en la postmodernitat es concep com a múltiple i complexa, fragmentada i ambigua, contradictòria i contextualitzada:

«La identitat pròpia es construeix i reconstrueix d'una manera relacional; les seves fronteres són contínuament traçades de nou i renegociades. [...] Les identitats són contínuament desplaçades/reemplaçades. El subjecte no està unificat ni fixat.»
Lather (1992: 101).

I doncs, en una era postmoderna, tal com assenyala Gergen (1992: 40), «l'home i la dona es troben des centrats i el subjecte individual es dissol en estructures lingüístiques i conjunts de relacions», fet que defineix la identitat com quelcom dinàmic i relacional. Des d'aquesta concepció relacional i relativa, Dahlberg, Moss i Pence (2005: 97) assenyalen que les identitats es construeixen i reconstrueixen en contextos específics que estan sempre oberts als canvis i en els quals els significats del que els infants són, poden ser i haurien de ser no poden quedar establerts per sempre. Els infants postmoderns, diuen, «s'inscriuen en identitats múltiples i encavalca des, on ells són participants actius».

La cultura és l'altre aspecte que canvia en la postmodernitat, atès que deixa de ser una cosa estàtica, ja donada, ja construïda, que ha de ser transmesa i acceptada de generació en generació i passa a definir-se, com també reclamen Dahlberg, Moss i Pence (2005: 95), com «complexa, fluida i contextualitzada, coconstruïda pels individus en les seves relacions amb altres individus». En aquest sentit, són interessants les paraules de Benhabib (1992: 104):

«L'apropiació de la tradició cultural es fa cada vegada més dependent de l'hermenèutica creativa d'intèrprets contemporanis. La tradició perd en el món modern la legitimitat de ser vàlida simplement per ser el costum del passat. La legitimitat de la tradició descansa ara en les apropiacions enginyoses i creatives que es facin d'ella mateixa des del present envers problemes actuals de significat. [...] L'esforç i la contribució reflexiva dels individus resulten clau.»

Vist així, la postmodernitat ens convida al repte de repensar i participar en la construcció de coneixement, identitat i cultura com a conceptes «líquids» en el sentit de Bauman. Tal com apunten Dahlberg, Moss i Pence

(2005: 98), les condicions postmodernes porten, en primer terme, les relacions. «El coneixement, la identitat i la cultura es constitueixen i es reconstitueixen en relació amb altres persones: són, doncs, coconstruïts. [...] Si el coneixement deixa de ser vist com una acumulació i una reproducció de fets i de dades per a convertir-se en perspectiu i obert, pot ser considerat també com una conversa sense un final definit que no afavoreix cap part en concret i que no busca ni un consens ni una veritat definitiva. Construir la identitat en termes pluralistes implica que l'infant estigui connectat amb molts grups diferents. Per aquest motiu, a més a més de la importància de l'ètica de l'encontre, la pedagogia postmoderna es basa en relacions, encontres i diàleg amb altres coconstructors, tant adults com infants.»

Tant és així que a les escoles infantils de Reggio de l'Emília, potser d'una manera visionària ja fa molts anys, no parlen d'una pedagogia centrada en l'infant, sinó en les relacions. De fet, en una entrevista feta l'any 1990 recollida per Cagliari, Castagnetti, Giudici, Rinaldi, Vecchi i Moss (2018: 419), Malaguzzi en parla així:

«Les nostres eleccions es dirigeixen cap als corrents de pensament que, per davant de tot, caracteritzen un infant predisposat i actiu en la construcció de si mateix i de la consciència a través d'interaccions i interdependències socials, sempre tenint present, el més possible, els processos biològics, polítics i culturals, i amb l'empenta dels temps ecològics. Les xarxes inspiradores es connecten a les teories constructivistes i socioconstructivistes, que són aquelles des de les quals surt una concepció creativa del desenvolupament i del coneixement. En termes més precisos, les nostres referències van de l'epistemologia genètica de Piaget (però no les interpretacions pedagògiques que se n'han fet) a les teories experimentals de la complexitat, de Morin

a Varela, de Bateson a Von Foerster i a Prigogine, de Mugny a Doise i a Moscovici. Sense oblidar mai Dewey, Wertheimer, Wallon, Claparède, Vigotski, Bronfenbrenner, Hawkins, Arnheim, Gombrich, Papert, Gardner; i de l'àrea de la neurociència, Edelman, Rosenfield, Levi-Montalcini, Dulbecco i altres que anomenarem. [...]

«Aquestes són estratègies que privilegien l'aprenentatge sobre l'ensenyament. No l'aprenentatge com a reproducció, no com a comprensió per induccions externes, més aviat com un procés complementari d'ajuda i coeducació constructiva a través d'ininterrompudes interaccions i intersubjectivitats d'idees i d'actes entre infants i adults i entre els mateixos infants, en una multiplicitat de gènesis i formes.»

Tanmateix, encara avui, gran part de la pràctica a les escoles i gran part dels sistemes educatius actuals estan fonamentats sobre la base de la individualitat, de l'èxit individual, així com d'una pedagogia orientada, tal com indica Pérez (2012: 72), «a la transmissió i l'aprenentatge de peces i fragments discrets i aïllats d'informació, memoritzada i acumulada en magatzems estables d'informació per a ser utilitzada quan es necessiti». Això impossibilita la construcció d'un nou imaginari envers la infància i l'educació. Si, com diu Larrosa, repensar l'educació és repensar la infància, necessitem amb urgència repensar radicalment l'educació, com ell mateix diu, per tal de construir una nova infància. Segurament la clau de tot això rau a veure com els reptes vitals que ens proposen els nostres temps sacsegen l'educació en el reclam de trobar noves formes, noves preguntes i nous sentits. Potser llavors, des d'una educació escoltadora dels seus temps i les seves demandes, podrà ressorgir una imatge d'infància que reconfiguri l'imaginari actual sobre si ma-

teixa. Potser com a reacció a determinada deriva en la qual sembla estar situada l'educació des de fa uns anys, el discurs actual sobre la infància està empobrint la imatge d'infant (com algú a qui cal protegir, estimular o fins i tot divinitzar), i alguns projectes educatius (o fins i tot la mateixa malentesa innovació educativa), així com alguns dels estils de criança que comencen a ser dominants entre la classe mitjana-alta, s'està construint des d'aquesta imatge d'infància. Una imatge que, per cert, correspon a una forma de veure l'infant aïllat i en competició amb els altres, a qui cal protegir i sobreestimar per tal que mostri el seu potencial.¹¹⁴

En aquest sentit, ens podríem preguntar: què hi ha darrere d'aquesta incapacitat de canvi en l'educació? Quines resistències? Potser, fins i tot, quines pors? Quines intencions? I doncs, autors com Pérez i altres (2004) parlen d'una mena d'adoctrinament amb fortes reminiscències de les demandes imperants del neoliberalisme. També Malaguzzi, en la ja esmentada entrevista feta l'any 1990 i recollida per Cagliari, Castagnetti, Giudici, Rinaldi, Vecchi i Moss (2018), parla de la dificultat de canvi en l'educació lligada a determinada imatge d'infància:

«En paraules simples, és més còmode un infant no identificat o declarat pobre que un infant identificat o declarat ric. Un infant pobre, indistint i sense qualitat (deixant a part la retòrica i les mentides substitutives) és allà on vols, el descrius com et sembla, sense sexe ni rol ni història, suporta cada teoria i cada aplicació pedagògica, no li deus un futur i tampoc lleis; pots fer-li institucions sense qualitat, donar-li mestres pobrament formats, pobrament pagats, amb un pobre prestigi. L'èmfasi de l'eficiència programadora dels currículums ara de moda [...] de la didàctica empaquetada és una errònia revenja progressista que reobjectiva els infants i els mestres en l'ocultament del qual parlava.

«Quan els infants són declarats rics has d'enderrocar tot això, considerar que tenen ment i no només cap, fer lleis, actuar amb ètica, oferir-los garanties, inversions i drets. Cal crear noves institucions, formes d'aprenentatge i cultures per a ells amb inversions a llarg termini que imposin polítiques socials duradores i una ciutadania completament diferent.»

I segueix:

«És oportú i el nostre deure acreditar l'infant (tots els infants) amb recursos, possibilitats i capacitats molts més grans i més universals; cal investigar contínuament una estratègia educativa, començant per una concepció del respecte i una promoció dels trets que defineixen la realitat dels infants, i tot això no és obvi si no existeixen compromisos polítics i culturals capaços de contribuir a eliminar molts paradigmes recurrents, que fan de la societat una societat no acollidora per a un infant sotmès i portador no tant de necessitats, sinó de drets, valors, competències.»

I doncs, els drets d'aquesta infància de la qual parla Malaguzzi ens renoven mirades cap a una educació que escolti la infància i respecti el seu dret de coacció, participació i cosignificació d'un món que necessita ser experimentat en formes constants de canvi. Una educació dialògica, utilitzant la metàfora de Rezola (2013), creadora d'un «territori per a la convivència [...] en el qual ningú no és posseïdor de la veritat i en el qual tothom té dret a ser escoltat». La infància, com a expressió de moltes expressions i de molts i variats moviments, transita amb fluïdesa envers els canvis i les indeterminacions, justament pel que té d'obertura, acollida i imprevisibilitat. Una infància que reivindica sempre ser i esdevenir infància.

LA INFÀNCIA DE LA INFÀNCIA. LA INFÀNCIA QUE ÉS SEMPRE INFÀNCIA

Tal com assenyala Hoyuelos (2004: 59), «parlar d'infància és complex; no podem definir l'infant amb constructes i paraules tancades. Cal trobar un llenguatge d'expressions que no tanquin possibilitats, sinó al contrari». Cal saber, com diu Hoyuelos, «redefinir constantment cada infant en cada moment sabent que actualment el canvi és permanent, en un flux continu».

Kohan (2004: 276-278) insisteix en una concepció de la infància situada en el temps de l'ara, que mira el món des de la pregunta; de fet, diu, «un territori infantil és un territori ple de preguntes». D'aquesta manera, el mateix Kohan assenyala que «estem molt lluny d'una educació que prepara els infants per al futur, per al mercat de treball, per al món adult o per a qualsevol altra cosa que no sigui la mateixa infància, entesa com a experiència de la diferència, de la novetat, de la inexperiència». De fet, les aportacions de Kohan introdueixen un altre concepte interessant, reconegut també per autors com Bárcena i Mèlich (2014), que descriu la infància com a temps d'experiència. Kohan diu que «una educació en i per a l'experiència educa els infants a ser infants, permet viure la infància com a novetat, com a experiència, com a discontinuïtat, com a multiplicitat, com a desequilibri, com a recerca d'altres mapes, com a història sempre naixent, com a esdevenidor, com a possibilitat de pensar el que no es pensa i de ser el que no s'és, d'estar en un altre món del qual s'està. Si per a alguna cosa prepara una educació així és per a no deixar mai la infància, l'experiència, i per a recuperar-les, si les hem perdut».

La infància com a temps d'experiència ens parla d'una manera de mirar la infància fora de tota noció cronològica. Llavors, la infància es reconeix com un estat i una manera de viure fora de determinats ordres, lògica i esquemes establerts.

De fet, el mateix Kohan (2004: 279) parla de la imatge d'infància com una qüestió política, una política del pensament; una aposta per la igualtat dels diferents, per la no-jerarquia, per la no-representativitat, en qualsevol àmbit en què es manifesten. «Ningú no està habilitat per a pensar per ningú, tothom pot pensar per si mateix.» Així, doncs, pensar no és una qüestió d'edat ni de capacitat, sinó de condició i sentit. El mateix Kohan justament assenyala que «els qui neguen als infants la capacitat de pensar ho fan perquè prèviament han constituït una imatge autoritària i jeràrquica del pensament, una imatge que exclou el que després qualificaran d'incapaç».

Per tant, parla d'una aposta política que és també una aposta per la transformació, per la inquietud, pel no-conformisme, per la perspectiva d'un venir a ser d'una altra manera que no pot ser anticipada ni prevista. La infància ja no és vista com a edat cronològica, sinó com «una possibilitat afirmativa del pensament, com una metàfora d'un nou pensament» (Kohan, 2004: 28).

«Si els infants són els senseveu, els que no neixen parlant, els que estan aprenent a parlar i a ser parlats, infant ho és tot aquell que no ho parla tot, no ho pensa tot, no ho sap tot. Aquell que, com deien Heràclit, Sòcrates, Rancièrre i Deleuze, no pensa el que tothom pensa, no sap el que tothom sap, no parla del que tothom parla. Aquell que no pensa el que ja va ser pensat, el que cal pensar. És el que pensa de nou i fa pensar de nou. Cada vegada per primera vegada. El món no és el que pensem. La nostra història està inacabada. L'experiència està oberta. En aquesta mateixa mesura, som éssers de llenguatge, d'història, d'experiència. I d'infància.» Kohan (2004: 275).

114 Vegeu MILLET, E. (2016): *Hiperpaternidad*. Barcelona: Plataforma Actual; MILLET, E. (2018): *Hiper niños: ¿hijos perfectos o hipohijos?* Barcelona: Plataforma Actual.

«És la infància la que educa l'educació», diu Kohan (2004: 21). Però per a això és necessari que aquesta infància no sigui de l'educació perquè la traspasa, perquè va més enllà. De fet, Deleuze, citat per Kohan (2004: 283), assenyala que justament la tasca de l'educador és «tornar-se infant a través de l'acte d'educar, anar en direcció a la infància del món i restaurar aquesta infància».

Un sentit important de l'educació del nostre temps pot ser la restauració de la infància, diu Kohan (2004: 276), «mitjançant la creació de situacions propícies a l'experiència, mitjançant la generació de condicions perquè siguin possibles, entre nosaltres, la infància i l'experiència, la infància de l'experiència i l'experiència de la infància». De fet, com indica Larrosa a Kohan (2004: 18), «la nostra imatge d'infància és una projecció del millor i del pitjor del que som. Per això, repensar radicalment la infància és també repensar-nos a nosaltres mateixos», i això implica transformar la nostra relació amb la infància.

Lligat a això, Agustín García Calvo deia en una ocasió, recollit per Larrosa (2004: 21):

«El pitjor d'un infant qualsevol és que sigui meu. I potser es tracta d'això. Potser cal abandonar d'una vegada per totes la pretensió que els infants són nostres. La pretensió que el temps dels nens i les nenes és el que nosaltres creiem que és, o el que nosaltres els donem, o el camí cap al nostre temps. O la pretensió que el món dels nens i les nenes és el que nosaltres sabem que és, o el que nosaltres els donem, o el camí cap al nostre món. O la pretensió que la vida dels nens i les nenes és la que nosaltres volem que sigui, la que nosaltres els donem, o el camí cap a la nostra vida. O la pretensió que el pensament dels nens i les nenes és el que nosaltres pensem que és, o el que els donem, o el

principi del nostre pensament. O la pretensió que les paraules dels nens i les nenes són les que nosaltres diem que són, o les que nosaltres els donem, o el camí cap a les nostres paraules. Aquestes són les pretensions d'Herodes. I això no pot ser. I cal crear una tradició diferent.»

En aquesta transformació o nova relació amb la infància, és interessant explorar el concepte que proposa Jódar (2007: 256), que anomena *esdevenir-nen*, com un lloc habitable per a l'home, un territori on és possible esdevenir nen i que, segons Deleuze, es defineix des de la idea d'*allò-nen*; una imatge de novetat i creació simbolitzada, diu Kohan (2004: 281) per la possibilitat d'una ruptura radical amb la repetició del mateix. En l'*esdevenir-nen* hi ha possibilitat d'exploració de les potencialitats vinculades amb la llibertat i la creació implicades en l'*allò-nen*, al mateix temps que desfà la forma d'home i possibilita que desapreguem aquesta forma de vida que ens taponi i sobrecodifica.

Aquest *esdevenir* parla d'un procés; i doncs, l'*allò-nen* no és res cronològic ni d'una edat concreta, sinó un estat. Així, la figura de nen, diu Jódar (2007: 257), permet «entendre les fugides, desterritorialitzacions o línies de fuga de la forma home que es donen a tot arreu i que constitueixen el rizoma o la cartografia que els dispositius de poder volen taponar, lligar». Per a Siklar (2012), la infantesa tampoc no és una cosa que passa, sinó que és durada, la durada de l'estar essent nen, i diu: «El durant dels nens és un temps no lineal, no evolutiu, no unidimensional.» No és lineal en el sentit adult d'un abans, un durant i un després; de fet, Siklar diu que aquesta narrativa temporal adulta és la que busquem quan els preguntem: «per a què serveix?», «per què ho estàs fent?», «quin sentit té?»... Tampoc no és un temps evolutiu, ja que si el mesurarem com a trajectòria des del que no és fins al que sí que serà, el que serà ja no és nen. Tampoc no és unidi-

mensional perquè no passa per concentració, disciplina, esforç, aplicació ni dedicació. Senzillament passa, esdevé per animalitat, una animalitat d'afecció perceptiva. Siklar entén aquesta afecció perceptiva «quan l'oïda està oberta, la mirada està oberta, la pell està oberta, quan el món arriba incontinent a un cos que el rep sense escrúpols, sense trampes, sense jurisprudència. El temps dels nens ens hauria de fer notar aquesta animalitat que rebutgem, perdem, subestimem..., que no és bestialitat ni monstruositat, ni inhumanitat, sinó que ens posa com a humans en el nostre lloc».

De fet, Kohan, en una entrevista recollida per Almarío i Galindo (2010), parla de la infància com a vivència, com una dimensió que va molt més enllà dels primers anys de vida i que cultivar-la també ajuda a tenir una vida més interessant. Parla de la infància com a enigma i misteri, com una cosa que necessitem. I si som capaços de percebre això, podem arribar, diu, a tenir una vida més contenta, més plena. Justament com assenyala Madris (2015), perquè un esperit carregat d'infància no queda pres dels seus propis records, sinó que construeix fantasies i gaudeix de noves aventures. I ho fa amb companyia perquè posseeix la virtut de donar i el do de rebre. I ho fa agraït perquè encara (sempre) pot esperar.

I doncs, ser infant, diu Kohan, citat per Duran (2015), ja no és una qüestió d'edat, sinó que la infància pot acompanyar-nos al llarg de tota la vida com a imatge, territori, sentit i condició de l'experiència humana.

Jódar (2007: 261-273) proposa quatre caràcters d'*allò-nen* que parlen del procés d'*esdevenir-nen*:¹¹⁵

- **Son de sonar, saben de sabor:** parla de noves formes d'habitar el món que no són «ni habitar en el caos total considerat com a fora, ni en l'interior de la "casa neutra". Es tracta d'habitar en l'espai de contacte entre l'interior i l'exterior. Els voltants. Allà on el caminar fa gir. Habitar un territori on tot es des-

formalitzat però sense arribar al caos total. Es tracta també d'un espai on tampoc habita la paraula unívoca. Un espai que no està del tot fora del llenguatge i de la casa, sinó als afores i la rodalia, en els seus marges» (Pardo, 1994). Per això, els qui hi són, els qui habiten en aquell espai, ens porten al carrer. I Jódar es pregunta: «Quin animal específicament humà és el de carrer per antonomàsia? El nen. Habitant dels afores i dels marges de la casa.»

«Els nens són el que són en cantar i parlar en la rodalia de la casa, sense arribar al fora absolut. El seu *son* no és de *ser*, sinó de *sonar*. No *saben* de *saber*, *saben* de *sabor*. Saber paladejat des del lloc del desig. Cultura oral, saber mastegat, assaborit.» Això els passa perquè l'*allò-nen* no és res que habiti de ple dret a la casa del llenguatge (Agamben, 2001: 66), ja que el nen no parla del tot només a mitges i incorrectament.

Així, doncs, el nen és «aquesta animalitat específicament humana que fa vacil·lar el terra ferm i sobrecodificat de la ciutat dels homes sensats. Una animalitat humana que fa vacil·lar el terra neutre. I aquesta vacil·lació ressona».

L'*allò-nen* tracta d'això, de l'experiència, sempre reiniciada, de començar a saber, a aprendre, a crear, a sentir..., estant en camí i, sobretot, sentint-ho. «Inscrit en l'enigma del descobriment. Sorprenent en la renovada experiència intensiva del real, font d'inquietud i afirmació de vida. Lloc on s'experimenta que la informació no pot substituir el pensament. S'exploren les preguntes sense resposta que en forma d'enigma poblen el real. Per això, l'*allò-nen* ens ensenya que la pedagogia efectiva no pot ser de l'abstracte, tampoc de la dominació tècnica del món. D'aquesta manera, l'*allò-nen* orienta

115 Pel seu contingut poètic i metafòric s'han respectat les mateixes paraules i expressions de l'autor.

l'educació en el seu *esdevenir-nen*: li proposa deixar de fer de l'experiència una cosa no compromesa amb ningú ni transformadora de res. Experiència sense sabor, sense solta ni volta. No-experiència.»

- **Ocupen l'espai amb intensitat:** parla del cos. «El cos és sempre tracte, experiència d'encontre, conjunció, disjunció i obertura.» El cos, diu Jódar, és l'experiència de la llibertat i els seus límits. «Donar-se un cos, guanyar-lo, és la tasca interminable d'arribar al cos que se'n va i no s'aconsegueix mai del tot. [...] En la desformalització, en l'alliberament del que ens fa sobreviure a la forma home, apareix la disjunció de "mi" i "cos". Això possibilita el moviment d'allò altre que no soc jo, el moviment del que està en fuga.»

«Els nens ocupen el carrer en grup», diu Jódar, i en fer-ho s'oposen a qualsevol intent d'organització. Parla dels infants com a cartografiadors del carrer amb intensitats i afectes. Ell mateix diu: «Són mapes d'extensió (amb trajectes) i d'intensitat (amb afectes).» Parla d'una ocupació de l'espai sense prendre mesures, una ocupació que dibuixa un mapa configurat per qualitats, de substàncies, de forces i d'esdeveniments.

«Així, per exemple, en el carrer que té llambordes (matèria), de sobte "plaf!" (soroll), un cotxe (personatge) va xocar (drama). I des de llavors és "el carrer del xoc". I allà es jugarà a xocar. És la singularització de l'indeterminat.»

«Diverses singularitzacions que creen una classificació on només hi ha indiferenciat espai social. Els trajectes d'intensitat plasmen un sistema de distincions, distàncies i proximitats que expressen l'índex i la densitat de l'ocupació», cosa que és reflex d'un principi anàleg que actua en la natura en general i que regeix tots els fenòmens de la vida, des de les formes més elementals de l'organització biològica fins als sistemes de comunicació més complexos.

I en aquest sentit, Jódar ens recorda que, tal com assenyala Bateson (2004), tota percepció és possible per la recepció d'una novetat relativa, per la marca d'una diferència, és a dir, per la creació d'un contrast, d'una discontinuïtat o d'una variació.

Igual que els òrgans sensorials només poden percebre diferències, el mapa de la infància només traça variacions contínues. Mapar el món amb les intensitats del món. Això és caminar amb els peus a terra del nen:

«El nen diu contínuament el que fa o el que tracta de fer: explorar uns medis mitjançant trajectes dinàmics i establir-ne el mapa corresponent [...]. Els mapes no només s'han d'entendre en extensió, respecte a un espai constituït per trajectes. Cal entendre'ls també com a mapes d'intensitat, de densitat, que es refereixen al que omple l'espai, al que sustenta el trajecte [...]. Aquest repartiment d'afectes és el que constitueix un mapa d'intensitat. Sempre és una constel·lació afectiva [...]. El mapa de les forces o intensitats no és una derivació del cos, una extensió d'una imatge prèvia, un suplement o un a posteriori [...]. Al contrari, el mapa d'intensitat reparteix els afectes, i els seus vincles i valències constitueixen cada vegada la imatge del cos, una imatge sempre retocable o transformable a la mesura de les constel·lacions afectives que el determinen.» (Deleuze, 1996: 89-94).

L'ocupació de l'espai del nen és un estar en un món sense mesura, diu Jódar, i el defineix com un mapa compost de trajecte, singularitats i intensitats que permeten una identitat no acabada, en dansa i vinculada a l'esdevenir. Així, l'exemple que dona quant a la composició llambordes-«plaf!»-cotxe-xoc com a qualitat comuna a dos moments (el del soroll del cotxe xocant

i el del joc de xocar) identifica el mateix carrer sempre com a diferent de si mateix, ja que les intensitats i el trajecte tenen a veure amb l'esdevenir. I doncs, els mapes del nen no tenen la funció de commemorar, sinó de mobilitzar. El món són mapes estètics del record, és un moviment que busca la relació entre un mapa i l'altre com una forma d'organitzar l'espai i el temps que expandeix la percepció cap a dimensions sensibles del que apareix aparentment imperceptible.

- **Són portadors d'una llengua menor:** parla de la identitat com a forma inexistent en ella mateixa, entenent que aquesta es forma en relació. Totes les identitats, diu Jódar, són de contacte. «Resulten d'una partició, amb els seus desplaçaments, xocs i encontres. L'*esdevenir-nen* n'és coneixedor, de manera que l'*allò nen* no deixa d'obrir i tancar contactes i ens força a pensar en la riquesa de les relacions. L'*allò nen* és l'oposat a una identitat clausurada.»

Pel que fa a això, Jódar recorda que justament el llenguatge és un dels principis organitzadors de la construcció de la identitat entesa com a construcció mai no acabada. De fet, cita Kristeva (1981) i els seus estudis envers el balbuceig dels infants quan afirma que en el llenguatge hi ha una funció poètica que s'escapa al significat i a l'ego transcendental. Es tracta d'una funció de reconfiguració i renovació del codi social. Una funció poètica del llenguatge ocultada pel discurs unívoc, racional i científic. Una funció que destrueix i renova el codi social i que, per la seva heterogeneïtat, acull i sosté un «subjecte en procés». «Subjecte sempre nen, "balbucejador" d'una llengua menor.»

Així, diu Jódar, seguint Deleuze (1996), el que podem anomenar infància, parla d'un moviment que «arrossega la llengua cap a un límit diferit del llenguatge, un moviment que no es deixa escriure, que s'escapa de la forma-

lització, cosa que possiblement exigeix la presència d'un lector que no sap, o encara no sap, llegir».

Així, l'*allò nen* fa vibrar la llengua, la desequilibra i condueix cap a regions on habita el desig d'una minoria muda i desconeguda, allà on cada un, amb la seva llengua, pot exposar records, narrar, informar o raonar. L'acció balbucejant de l'*esdevenir-nen* és un ús menor de la llengua en el qual aquesta treballa per si mateixa, alliberant una llengua estrangera i desconeguda. L'*allò-nen* és moviment present en el discurs, subjecte de la paraula en procés, sempre per llegir i escriure, incertesa anomenada alfabetització.

L'*allò-nen*, diu Jódar, crida a una incerta alfabetització igual que l'aprenentatge no s'esgota en el resultat de l'aprens ni és arribar a saber el ja sabut. S'és nen en el moviment de l'aprenentatge, en el balbuceig de la llengua i en la creació d'una llengua menor. Per tant, diu Jódar, citant Lundgre (1992), en el fer brostar i emergir inesperadament el text que és tot currículum. I doncs, el currículum, com a camp arriscat, obert a l'experiència de l'exploració i recreació de l'inèdit, ens parla de la construcció d'un poble, d'una minoria, sempre inesperada i desconeguda, sempre inacabada i en curs.

«Les minories no tenen model, són un esdevenir, un procés. Podria dir-se que ningú no és majoria. Tots, d'una manera o altra, estem atrapats en algun esdevenir minoritari que ens arrossega cap a vies desconegudes si ens decidíssim a seguir-les. Quan una minoria crea els seus models és perquè vol convertir-se en majoria, el que sens dubte és necessari per a la seva supervivència o la seva salvació (tenir un Estat, ser reconegut, imposar els seus drets). Però la seva potència procedeix del que s'ha sabut crear i que integrarà en major o menor mesura en el model, sense dependre'n mai.» Deleuze (1995: 271).

Potser d'aquesta manera, diu Jódar, en la construcció d'un poble sempre menor resideix la creació «fabuladora» més interessant des del punt de vista polític de la llengua menor i minoritària que està inserida i alimenta el moviment de l'*esdevenir-nen*. Com apunta Deleuze (1996: 15), «no és un poble criat a dominar el món, sinó un poble menor, eternament menor, lligat sempre a un esdevenir-revolucionari [...], en un perpetu esdevenir, sempre inacabat».

- **Contenen una vitalitat creadora:** el nen és vitalitat, diu Jódar. On hi ha nen corre un flux que aviat formarà una turbulència. L'*esdevenir-nen*, diu, és «participar d'un moviment que desafia la pulsio geòmetra del poder, resisteix a la igualació tanatocràtica». L'*allò-nen* porta vida a aquest món igual que l'acabat de néixer és vitalitat.

El seu saber és el desig i l'alegria. I l'alegria, com diu Spinoza, sempre és bona, és vida que resisteix a la mort. La vitalitat del nen és un miracle que trenca l'ordre de les coses. L'*allò-nen* apareix, així, com la capacitat de retornar eternament a la vida, alegria que afirma la vida en el real. «El seu dir sí a la vida, en la seva modesta potència, és impugnació de la tristesa i la servitud. I és que en l'*esdevenir-nen* també s'assumeix el risc de la llibertat i l'alegria, la felicitat i el plaer.»

«És el convit pedagògic de respondre a la vitalitat de la natalitat i d'acollir els nous éssers humans que arriben al vell món dels adults.» Responsabilitat envers i hospitalitat de l'*esdevenir nen* en l'educació: és el repte que proposa Arendt (1996: 186) quan parla de l'educació com a acollida constant de la novetat que procedeix sempre de cada naixement (i que tractarem més endavant).

Jódar (2007) ens il·lustra pistes d'un camí que dibuixa un procés creatiu, que proposa una sempre renovada infància en cada un de nosaltres. I aquesta infància que sem-

pre és recorda Alvarada i Guido (s. d.: 6), citant Schérer i Hocquebghem, quan diuen: «La infància no és un estat fix, al qual l'edat adulta simplement vindria a substituir, sinó que hi ha una permanència de la infància, no només respecte a l'edat adulta, sinó a la societat en general.»

De fet, els mateixos Alvarada i Guido (s. d.: 5) descriuen una infància sempre present, en constant lluita per no quedar atrapada en aquesta forma home de què parlava Jódar. «Fora de vigilància, tot infant habita, des de sempre, una zona pròpia. Una zona bloquejada en la memòria de l'adult respecte a la pròpia infància de la qual no queden esquinços confusos, retalls de percepcions vagament familiars que remetent a aquest lloc perdut al qual no es pot accedir. [...] Es tracta d'un lloc contradictori on es perd la raó: un forat negre en constant desplaçament, que no cessa d'ordir martingales que li permeten escapar de les trampes que intenten capturar-lo. Per això, l'infant (la seva infantesa) és abans subjecte d'una estètica que objecte de la raó: inexpressable, vagabundeja per instint i escapa de les determinacions del pensament racional (familiar i pedagògic), no es deixa atrapar mentre juga als amagatalls amb la veritat.»

Alvarada i Guido (s. d.: 10), igual que Jódar, parlen de la infantesa com el lloc de la mobilitat permanent. «El seu cos mutant juga a descol·locar-se, a ser altre en si mateix: ser un infant és tenir encara la possibilitat d'escollir. Llibertat virtual que posa en el límit i arrisca la noció mateixa d'identitat: el nen pot esdevenir una altra cosa del que es pretén que sigui. [...] La fantasia de mutar com l'eruga en papallona és més intensa en la infància, quan el cos és transitori i dia a dia descobreix noves regions i corregeix les seves dimensions. Com a subjecte d'aquestes mutacions, els infants desborden la seva pròpia identitat i juguen a escapar, així, del control adult que exerceixen la família i la pedagogia, obren l'esclatxa cap a aquest espai propi i inabastable on ells habiten.»

I és que la infància com a definició sembla talment un exercici paradoxal. Ella mateixa, en tant que escapa de definicions, ens porta cap a la constant complexitat i fins i tot incapacitat de definir-la; de fet, autors com Schérer i Hocquenghem (1979), recollits per Alvarada i Guido (s. d.: 33), assenyalen que el concepte d'infància està associat a una «idea estètica» que com a tal no és «exposable» ni demostrable, no pot convertir-se en coneixement. És el que Kant anomena «representació inexposable de la imaginació» en el seu lliure joc. Ells diuen: «En el pensament sobre la infància hi ha alguna cosa que desborda el concepte.» I doncs, per a parlar d'aquesta barreja d'humanitat i inhumanitat, de responsabilitat i irresponsabilitat..., proposen connotar-la amb l'expressió kantiana d'idea inexposable de la imaginació i plantegen que aquesta idea és de la mateixa naturalesa que la idea estètica.

Aquesta idea estètica de la infància ha estat expressada per diferents autors, entre els quals Fernando Bárcena (2004), que, ajudant-se del pensament de referents com Hannah Arendt, construeix una poètica de la infància o, com ell mateix indica, una poètica de l'inici que entén la infància com a esdeveniment que inaugura el que és nou com a sorpresa. Una reflexió en clau de meditació poètica (estètica), ètica i política que, com ell mateix assenjala, parla de l'experiència de l'esdevenir com una reivindicació de la vida i de l'existència; «des de pensar l'humà des del temps del pur esdevenir del naixent que esdevé infància».

La infància, diu Bárcena (2004: 118), és «una promesa de forma; com que no té figura de res, és imatge, és estètica». És precisament l'educació la que intenta donar forma a la infància, però la realitat no es deixa reduir ni tancar per la forma. La infància com a imatge del pensament no pot operar dins de l'escola tradicional. Per a Kohan, citat per Duran (2015), la infància és un concepte que només pot ser definit com una imatge singular, dis-

contínua i condició de possibilitat del que és humà. Per tant, és una imatge concebuda com a metàfora, com una afirmació de la novetat, una possibilitat creativa del pensament.

En aquest sentit, Deleuze (2002: 48-49) diu: «Podem dir que el propòsit de la imatge d'infància de Kohan no és donar una imatge justa, sinó justament una imatge.» Les imatges justes són les que acomoden les interpretacions dominants, l'establert. Serveixen per a verificar i constatar. No obstant això, una imatge és un esdevenir present, un balbuceig que només pot expressar-se a través de preguntes que tanquen la possibilitat a qualsevol resposta tancada, absoluta o definitiva.

La infància, en tant que imatge, opera en un temps discontinu sempre present. Està associada a la irrupció, a l'esdevenir, sempre present com a condició de l'humà. La infància, doncs, no és una cosa que cal travessar, superar o abandonar. Té una transtemporalitat.

És una imatge com a possibilitat de l'humà inspirada en el pensament d'Agamben. I doncs, la infància com a condició de l'humà ja no és concebuda com a debilitat, falta de desenvolupament i incapacitat. La infància com a imatge del pensament es proposa com a obertura al que és nou, a pensar de forma diferent. Obre un camí a la indisciplina del pensament en la mesura que no s'atura a pensar el que se suposa que cal pensar. És potència i possibilitats d'anar més enllà per a preguntar-se, qüestionar-se i pensar el que l'ordre i el poder no permeten pensar. La imatge d'infància que proposa Kohan, diu Duran (2015), és esdevenir, irrupció, intensitat i discontinuïtat pura. Una constant obertura a pensar i repensar el nou, l'inesperat, l'insòlit.

LA INFÀNCIA COM A INICI

La poètica de la infància que proposa Bárcena (2004: 27), que, com ell mateix diu, és una «poètica de la promesa», demana una reflexió al voltant de «l'instant en què es trenquen les arestes rígides del real, del fix i de l'absolut i inamovible», així com pensar al voltant de «la figura que ofereix sentit en la intensitat desordenada de sentir, de veure, d'escoltar el que hi ha sense desxifrar-ho molt aviat». D'aquesta poètica, diu Bárcena, neix un judici que «no sanciona, una escolta que no classifica, una comprensió que no sentència, un veure que no mira amb intenció, un acaronament que no agafa ni pretén posseir el que toca». Bárcena parla de la poètica d'una arribada, d'un inici, on arribem des del naixement.

La infància és inici, diu Arendt (1998, 2002), i el primer inici és el de néixer. Néixer és arribar, diu Bárcena (2004: 35), i el que pròpiament neix amb el naixement és el nostre cos. Naixem amb el cos i sent un cos, i a aquest primer naixement s'haurà d'afegir més tard el naixement des de les paraules, des de la possibilitat d'anomenar i dir del món i del que ens hi passa. Aquest inici és decisiu, i ens planteja reptes educatius interessants per tal d'acollir aquest cos que està en el silenci de les paraules que han de venir; com acollim aquestes paraules que s'inicien en un format no arbitrari, a vegades poc ortodox? Quines formes ens requereix aquest cos que s'expressa, que hi és, que té presència, que actua? Són preguntes que novament ens retornen a la necessitat de repensar l'educació en termes de l'allò-nen de Jódar, renovant el compromís de pensar en l'educació com a esdeveniment configurador de l'experiència humana de l'aprendre.

La infància com a natalitat és sempre un esdevenir que irromp en la quotidianitat i, com a tal, convida a la reflexió. L'inici promet un aprenentatge del que és nou com a

novetat radical, com a revolució, com diu Bárcena (2004). Hi ha alguna cosa revolucionària en cada infant, i precisament per això, per a protegir aquesta novetat radical que cada nen porta amb ell mateix en néixer, cal pensar l'educació com una tasca de protecció, cura i conservació de les possibilitats dels nous començaments que cada infant conté. I és aquesta la confiança tan gran cap a l'infant com a inici i cap a les seves potencialitats i capacitats que va mostrar en tot moment Loris Malaguzzi.

«Els infants són fruit de la vida mateixa, i des de l'inici, com a acabats de néixer, teixeixen processos dinàmics de coexistència interactiva i creixement amb la vida, i des del naixement continuen amb les seves formes específiques de relacionar-se. La interacció amb els adults (les cultures, l'ambient, les coses, les ombres, els colors, els espais, els temps, els sorolls, les olors, els gustos...) els col·loca ràpidament en el món de la comunicació i l'intercanvi, del qual reben, agafen, combinen, seleccionen sensacions, emocions, sentiments, traços de "realitats diferents", com diu Watzlawick,¹¹⁶ significats que a poc a poc aprenen a distingir, organitzar i elaborar. El món els travessa mentre ells l'estan travessant.

«És una opinió àmpliament compartida que l'infant, des del seu naixement, està a punt per a experimentar amb la majoria, si no totes, de sensacions fonamentals peculiars de la nostra espècie. Aquesta és una idea molt ben expressada per Jerome Bruner: la infància prové d'una herència evolutiva humana i el seu destí és desenvolupar una cultura exclusivament humana, que l'infant porta des dels seus inicis; un model que fa possible el creixement de l'home com a usuari de sociabilitat, aprenentatge, ús del coneixement de la comunicació, de la llengua, dels sentiments, dels símbols, de la fantasia...

«De fet, ja és, des del naixement, un cohabitant actiu, i com a tal, demana ser tractat i reconegut (això és el que no es reconeix, no només sobre la base d'antics i persistents prejudicis, sinó també segons teoritzacions i pràctiques que fins ara han estat hegemòniques i que han anat trobant una indistinta, indefinible imatge pobra o tabula rasa de l'edat infantil).

«Escollir aquesta dimensió de l'infant, així com d'un organisme (una criatura entre criatures, diria Bateson) predisposat a interactuar i a construir-se activament, titular d'un fort dinamisme evolutiu, d'expansió, d'iniciativa, de diàleg i confrontació, confirma una nova visió sinèrgica entre els dos ordres, el biològic i l'ambiental, i col·loca la vella autonomia entre innat i adquirit lluny, a l'Àrtic.» Malaguzzi, en una entrevista feta l'any 1990, recollida per Cagliari, Castagnetti, Giudici, Rinaldi, Vecchi i Moss (2018: 415-431).

Cada nou inici, cada nou infant, té la capacitat de començar alguna cosa nova, és a dir, d'actuar. Així, doncs, «la infància no és el que s'ha fabricat, sinó el miracle del que comença», diu Bárcena (2004: 44). El que comença és possible si és possible tornar a començar, tornar al que ja hi era per a tornar a començar. Trobar un lloc on és possible l'inici no és tan evident, es necessita un lloc acollidor d'inicis, un lloc acollidor d'accions. Com diu Bárcena (2004: 33), «no és suficient néixer per a estar i ser-en-el-món; a més a més, cal comprovar-ho, provar-ho, experimentar-ho i deixar-se fer per ell», fet que recorda la naturalesa interactiva de la imatge d'infant de Malaguzzi.

Lytord (1996), citat per Kohan (2004: 280-81), diu:

«Néixer no és només el fet biològic del part, sinó, sota la coberta i el descobriment d'aquest fet, l'esdeveniment d'una alteració radical possible en el curs que empeny les coses a repetir el mateix. La infància és el nom d'aquesta facultat, en tant que aporta, en el món del que és, la meravella del que, per un instant, no és res encara. Del que és ja però sense encara ser alguna cosa.»

Per a Arendt, citada per Bárcena (2004: 34), la tasca indiscutible de l'educació és formar infants capaços, mitjançant l'acció i la paraula, d'inaugurar un nou inici en un món que ja hi era abans de la seva arribada i que continuarà més enllà d'ells. Per a Arendt, la natalitat està íntimament relacionada amb l'acció; la nostra relació amb el món, diu, s'estableix mitjançant l'acció i la paraula, i això ens capacita per a iniciar alguna cosa, alguna cosa que ens fa diferents i al mateix temps ens iguala als altres. En aquest sentit, Madris (2015) assenyala que justament la natalitat no suposa una categoria essencial, com estar viu, sinó una possibilitat consubstancial que tenim tots els humans per a iniciar alguna cosa nova. «L'escandalosa, provocativa i subversiva possibilitat de trencar amb l'ordre del dia, del món amb una nova idea, una nova vida, o un canvi en el que s'ha traçat.»

De fet, Madris (2015) parla de la infància com una ètica de l'adveniment, una ètica que permet múltiples i insospitades característiques de la sorpresa, la novetat, el riure, la naturalitat, l'autenticitat..., característiques

116 Paul Watzlawick (1921-2007) va ser un terapeuta familiar, psicòleg, teòric de la comunicació i filòsof nord-americà d'origen austríac. Teòric de la comunicació i del constructivisme radical, va fer una contribució als camps de la teràpia familiar i de la psicoteràpia general.

que, en general, estan allunyades de contextos com les institucions educatives. Per a Bárcena (2004), la noció de natalitat des d'una filosofia de l'educació que considera la formació des de la figura de la infància (entesa com a temps inaugural) ha de recuperar la importància de l'experiència; una antropologia de l'inici, una ètica i fins i tot una estètica, diu Bárcena, que es compromet amb un aprenentatge del que és nou.

I aquest aprenentatge del que és nou, diu Bárcena (2004: 39), està «en la manera com diuen [els infants] del món i del que els hi passa, en la novetat d'una mirada que captura, en un exercici impossible, en l'instant mateix del que els sorprèn, en la novetat de veure's habitats per un silenci que no és mutisme, en la novetat d'una experiència del cos com a obertura al món». Dit d'una altra manera: amb aquesta cultura d'infància, tan escoltada i reivindicada des de la pedagogia reggiana i tan malauradament silenciada encara en molts discursos suposadament pedagògics o en determinats models d'escola.

Es diu molt sovint que la infància és tornar a ser capaçs de sorprendre'ns amb el que, en experimentar-ho, fa experiència en nosaltres, deixant-nos sense paraules, però orientant-nos en la recerca del que és nou. L'infant, des de molt petit, busca i busca i busca, i aquesta recerca és d'una força increïble i incansable. I el més espectacular de tot plegat és que l'estranyesa del que és nou en la infància, tal com assenyala Bárcena (2004: 39), no s'arriba a familiaritzar ni la novetat, a desactivar. És un retorn constant a la meravella.

La infància que afirmem, tal com indica Kohan (2004: 279), és «una dimensió encara no prou pensada de l'experiència humana. És una oportunitat d'assumir la discontinuïtat com a condició ontològica de l'existència, una obertura a aquesta experiència de l'imprevist, al que pot ser d'una altra forma, al que encara no sabem ni podem». Aquesta infància és una «figura d'inici», com

diu Larrosa a *Filosofia e infancia*, en el sentit d'una imatge que dona lloc a la possibilitat d'un provenir obert, inesperat, inesperable, segons la lògica prèvia a la ruptura que ella introdueix; un provenir insospitat, insòlit.

La imatge d'infància que se'ns proposa aquí s'apropa a la imatge d'infant coconstructor de coneixement, identitat i cultura des del moment en què la infància, com a inici i, per tant, com a possibilitat d'acció, dota l'infant i, de fet, cadascú de nosaltres, de la possibilitat d'inscriure una novetat en el món, de construir-lo i d'inventar-lo i no només d'interpretar-lo. Aquest imaginari al voltant de la infància la vincula a un fort component creatiu.

LA INFÀNCIA COM A CREACIÓ

També Bárcena (2004) ens porta a pensar la infància des del concepte de creació. Ell mateix diu (2004: 96-99) que la creació «busca trobar el que no hi és, el que en la imaginació i en el desig es troba en un lloc de ningú [...]». Pensar l'acte creador és pensar l'inici, cosa que significa tornar a les fonts, progressar cap endarrere, retornar a l'inici». I afegeix que «el que hi ha de més creatiu en nosaltres és infància [...], la infància és intrínsecament creativa, ontològicament creadora, atès que és el que ens fa créixer com a humans».

Vist d'aquesta manera, el retorn a l'inici com a experiència podríem dir-ne poètica és un retorn també a l'acte creatiu, a la infància. Possiblement és la infància com a experiència el que ens permet una ruptura, una novetat com a creació. De fet, també Bárcena (2004: 47) ens proposa pensar la infància com «l'estat que busca la seva forma fracturant la realitat com a revolució». I en aquest sentit, recorda també Malaguzzi, citat a Hoyuelos (2001: 55), quan diu que «la infància és l'aventura de les possibilitats insospitades, la incompleció oberta a canvis permanents». Una infància que apareix, doncs, alimentada de possibilitats, amb un nivell molt alt d'obertura d'inici. L'infant que ens habita és la força de l'inici, diu Bárcena (2004: 95). Podríem entendre que aquesta fractura de la realitat de la qual parla Bárcena és l'inici radical d'alguna cosa. És una fractura de la realitat i del sentit, que ja és donat sobre d'ella; és una fractura de la realitat en què es crea un nou sentit i en què alguna cosa nova comença. I doncs, per a Bárcena (2004: 48, 43), la infància és «la invenció d'un món de radical llibertat, il·luminat per accions espontànies [...]. Per això cal insistir que l'ésser humà arriba al món no contribuint a fabricar-lo, sinó a estimar-lo. No simplement recreant-lo, sinó inventant-lo». Concepte que recorda la pedagogia

reggiana, en què tot és invenció, en què la porta sempre està oberta a buscar noves formes inventades, nous llenguatges, noves accions.

Associar, doncs, la infància a la invenció d'un món requereix escoles que hi puguin estar compromeses. Aquest és, segurament, un gran canvi que cal plantejar-se: l'infant va a l'escola a fer què: a reproduir el món ja inventat o a crear-ne un altre? O dit d'una altra manera: fins a on les institucions educatives es comprometen amb la seva invenció, fins a on la silencien o l'escolten, fins a on la miren, l'acullen, l'anhelan? I doncs, l'educació necessita vestir-se amb nous ulls per a mirar l'infant, que, com diu Malaguzzi, recollit per Cagliari, Castagnetti, Giudici, Rinaldi, Vecchi i Moss (2018: 396), «necessita produir situacions de desconcert; probablement, per a sortir d'alguna manera de la rutina que viu en el context familiar i a l'escola». I afegeix: «Necessita sortir de la indefinició i ho fa mitjançant exageracions, subestimacions o imaginacions molt audaces, o amb documentacions que nosaltres no podríem ni imaginar...; caldria acostumar-nos a una atenció d'aquest tipus per a poder-nos acostumar al desconcert, a la sorpresa, a l'extraordinari, a la meravella que els nens ens ensenyen a través de testimonis impossibles de llegir en la literatura ordinària i que, en canvi, remetent a fets i esdeveniments que neixen dins del nen sense que nosaltres puguem entendre com i per què i de quina manera en són capaços.»

Així, doncs, la infància pot ser pensada com «l'intent de mirar el món com una ànima desvestida», com deia Pessoa, citat per Bárcena (2004: 44), «plena de conceptes que delimiten l'il·limitat, l'obert, com una mirada al món despullats dels conceptes i alliberats d'haver d'interpretar-ho tot amb esquemes fixos o predeterminats, d'haver-ho de comprendre tot sense obrir un espai per a la imaginació». Aquest espai de la imaginació propi de la infància ens convida a una constant recerca envers l'experiència de la novetat. L'infant, en el seu aprendre,

s'exposa contínuament a aquesta experiència i l'aprèn com a experiència de continuació, aprèn a continuar. És en l'experiència de la novetat, en l'obertura contínua a aquesta experiència, quan aprèn a fer novetat del que continua. Vist així, podríem entendre la infància com a aprenentatge encadenat, com a creació del que ja va ser. I doncs, la infància com a tal és acollida en un món ja parlat, ja habitat. Justament per la seva naturalesa interactiva, per aquesta coconstrucció i coevolució que el porta a interaccions múltiples i contextuais, l'infant aprèn en aquest procés d'aprenentatge encadenat «una experiència d'art molt particular: l'experiència de l'art de callar, d'un silenci creador», en paraules de Bárcena (2004: 109).

Bárcena parla d'aquesta mena de silenci com a silenci inefable, «un espai de preparació per a la creació, de preparació d'una cosa que vindrà després. És l'estat que crea les condicions perquè alguna cosa posterior es presenti amb la màxima plenitud». En l'experiència d'aquest silenci trobem l'infant escoltador que encara no parla, o l'infant observador que mira el món i està en una mena d'espera. Aquesta espera que el «salva» de la precipitació és l'espera d'una infància que troba espai i temps per a les seves expressions, que llavors apareixen com a noves, com a fractures, com a inicis. Aleshores, la infància és creadora del que ja s'ha creat i és hereva de la possibilitat de tornar a inventar el món en cada nova mirada.

Vist així, diu Bárcena (2004: 53), a cada un de nosaltres «el món li és donat com un regal», és a dir, com un do. De generació en generació, el que es transmet no és *el* món, sinó *un* món, «un món sotmès a les transformacions pròpies de les iniciatives dels que hi acaben d'arribar». La infància com a creadora de nous inicis fa del món un lloc ple de mirades originals. «El món se-gueix com a potència de creació mentre els homes neixen i morin, és a dir, mentre existeixi finitud», diu Bárcena

(2004: 37), i afegeix: «La força del naixement és que puguem imaginar altres possibilitats diferents de les existents, perquè podem escapar-nos de la realitat tal com és, podem començar de nou, podem començar, néixer o renéixer», i això s'encarna en aquesta idea d'infància que sempre és, que sempre pot ser. Una infància que s'expressa en el que té d'espontani a través d'accions i paraules noves. «Se silencia una vida», diu Bárcena, (2004: 275), «quan se substitueix l'espontaneïtat per la conducta i el comportament normalitzat».

En aquest sentit, Siklar (2012: 73-75) parla d'una irrupció constant a la infantesa i a la infància:

- **Una irrupció al seu cos.** Es demana que el cos entri en un ordre i, per tant, s'irromp l'animalitat com a expressió pròpia de la infància: una animalitat gestual, una animalitat del moviment, una animalitat de la mirada, de l'exploració i de l'escolta. El cos del nen, diu Siklar, «és un cos que és al món fa poc i s'hi incorpora com a producte d'una tradició [...]; tanmateix, el cos del nen ha de començar novament, onerosament, la seva travessia, la seva experiència. És un cos que mira i no diu. La mirada és abans que les paraules».
- **Una irrupció a l'atenció.** L'atenció ha de concentrar-se, fixar-se. L'atenció de l'infant, diu Siklar, «és una atenció dispersa no per immaduresa, sinó perquè possiblement no hi ha ordre en el món. Atendre, per a l'infant, és mirar i escoltar. I començar a assaborir, a poc a poc, la infinita complexitat del món. Atendre no pot ser exigit. L'atenció és una disposició, no una virtut que es pugui mesurar. [...] És la forma que assumeix la paciència quan aquesta és nena. I la paciència possibilita escoltar moltes altres veus, atendre altres coses. L'atenció es para, no s'imposa».

- **Una irrupció a la ficció.** Una ficció que s'ha d'acabar i reconduir. «Es tracta d'una ficció de llibertat, de l'il·limitat, de la totalitat, i per això també de l'abisme, del salt al buit. Ficció del que s'obre, del que està obert. [...] És ficció perquè és assaig. El nen assaja, hi ha la suposició de llibertat d'esperit i de lliure albir.» Siklar diu: «El contrari a la infantesa és una estança sense gestos¹¹⁷ [...], potser aquesta estança sense gestos és una de les metàfores de l'educació. Una de les més freqüents, de les menys interessants, de les més punyents.» Així, doncs, aquesta estança és el lloc de la no-expressió, del no-gest, del no-res.
- **Una irrupció al seu llenguatge.** Un llenguatge que «ha de deixar de fer metàfora i ser més sintàctic. Un llenguatge [el de l'infant] perceptiu i no de conceptes. Es tracta d'àtoms sonors, de sons com a interjeccions, de veus de gent darrere; es tracta d'un llenguatge que simplement esdevé. Acompanya el que es fa, el moviment, el gest. No és una planificació utilitària. Però està lluny d'una absurditat. Pot ser un esbós del llenguatge que vindrà. Busca reemplaçar les percepcions per les concepcions. Que existeixi un llenguatge de percepcions vol dir pronunciar un llenguatge fet amb el cos. Un llenguatge que passa travessat, encarnat. I hi ha els qui no recuperen mai més aquesta possibilitat i s'instal·len en l'amargura de llenguatges d'única direcció».

En totes les irrupcions hi haurà una irrupció envers el temps dels infants en què, segons Madris (2015), «no només es fan d'una llengua, sinó que perden el desig de parlar; no només disciplinen el seu cos, les seves postures, els seus hàbits, sinó que perden el desig de pensar per si mateixos; no només perden la innocència, sinó l'autenticitat». I doncs, el mateix Siklar (2012: 80) parla de la necessitat d'una pedagogia que es compromet

amb una relació amb els infants que no irrompi la seva infantesa, en la qual la tasca d'educar podria ser l'acte de desprendre els infants de raons de ser futures. Diu:

«La relació amb els infants és una relació d'alteritat. D'estranyesa. De misteri. De tremolor. De perplexitat. De pertorbació. Depèn del que fem amb tot això, la relació tindrà matisos diversos o serà completament indiferent i brutal. L'estranyesa pot polvoritzar-se fins a convertir-se en pols. O no. El misteri pot desvelar-se, encara que ja coneixem com es redueixen els misteris a poques i superbes fórmules del saber. La tremolor és sacsejada i també emoció. La perplexitat pot reduir-se a pocs segons. O durar tota una vida. La pertorbació pot molestar, incomodar, ofendre. O començar a formar part d'un mateix.»

117 Siklar utilitza una metàfora extreta d'un text de Gonçalo Tavares (2012: 83-83): «Lo encerraban a menudo en aquel espacio que suspendía el lado lúdico [...]. Era un espacio absolutamente neutro, donde las funciones de los gestos quedaban anuladas: el movimiento era innecesario y casi ridículo. Las paredes no eran superficies estimulantes para un humano, mucho menos tratándose de un niño. Precisamente por ello, era un espacio que aplastaba la infancia (una masa pesada aplastando a otra mucho menos robusta), por lo que resultaba imposible actuar o pensar de forma adecuada a la edad». TAVARES, G. (2012): *Aprender a rezar en la era de la técnica*. Barcelona: Literatura Mondadori.

I segueix:

«L'educació deu als infants alguns gestos que els han estat presos. Gestos corporals, gestos d'atenció, gestos de ficció i gestos de llenguatge. Ja no només cal acostumar-se a no interrompre. Cal alguna cosa més: distendre i allargar el temps dels infants. Caldria dir-ho en una única frase: la tasca d'educar els infants consisteix a fer durar la infància tot el temps possible. Aturar-se amb ells en un cos que no sap de divisions ni regions de privilegi; aturar-se amb ells en una atenció que és plural, sensible; aturar-se amb ells en una ficció de tradicions, travessies i experiències; aturar-se amb ells en un llenguatge que vol jugar al llenguatge.»

Llavors, les expressions de la infància com a expressions genuïnes apareixen com a mecanismes de sentit. Una manera de viure que busca sentit «al que és excepció, al que causa sorpresa i admiració, al que sembla fora del món» (Siklar, 2012: 80), i en aquesta excepció hi són també els nens i les nenes.

LA INFÀNCIA COM A SENTIT. LA MIRADA ENVERS LA INFÀNCIA

Bárcena (2004) parla també de la infància com a sentit. Sentit pel que fa a direcció i rumb. També Malaguzzi parlava constantment de la recerca de sentit de l'infant, una recerca que el porta a una constant exploració del món, de les relacions, d'ell mateix. Podem entendre la paraula sentit de moltes maneres; si ens centrem a entendre-la com una determinada posició, actitud o mirada sobre el món, que no ha de tenir correspondència necessàriament amb el significat estipulat des de posicions més objectives i externes a un mateix, com assenyalava el mateix Bárcena (2004), llavors ens hi referim com una manera personal de veure, de mirar, d'assaborir; una forma de tocar i sentir-se tocat pel món.

El sentit personal ens arriba pels sentits i fa de la nostra relació amb el món una relació carnal, profundament eròtica. Evidentment, tornem a parlar del que és genuí de la infància i del que forma part de la particular manera de dialogar amb el món, del que s'entén com a cultura d'infància.¹¹⁸ Bárcena (2004: 47) diu que «la infància és creació de sentit; la vida adulta només pot aspirar a recrear-ne el significat». Vist així, la vida de la infància es viu lliurement, mirant el món sense sentir-se subjecte a un sentit determinat donat a les coses i al món, i això li permet inventar el món. «Inventar el món és aprendre a parlar-ne de nou a través de paraules que obren fractures», diu Bárcena, i aquesta és la gran especialitat dels infants. A través d'aquestes fractures donen un nou sentit al món. Tanmateix, per a fer-ho, per a fundar la novetat en el món, necessitem, com diu Bárcena (2004: 123), estar en l'estat pur de l'esdevenir per a estar oberts als esdeveniments. Estar fora de lloc, ser estranger... com a metàfora de la infància, que s'ho mira tot novament.

Lligat a això, a aquest estat en el qual l'infant esdevé estranger en el seu propi món, podríem entendre la infància com el temps de la pregunta. En aquest sentit, Kohan, en una entrevista recollida per Almario i Galindo (2010), diu: «La infància té a veure amb donar valor a la pregunta, amb preguntar-se com si no ens ho haguéssim preguntat abans. L'originalitat no rau en el fet que la pregunta sigui més creativa o diferent, sinó en el fet que la trobes per primera vegada, encara que sigui alguna cosa que altres ja fan, però cadascú ho fa d'una manera que no és com ho fan els altres.»

El temps de la infància està destinat a l'experiència i a l'aprenentatge. Això requereix escoles (com a institucions destinades a, suposadament, l'aprenentatge dels infants) que puguin ser laboratoris d'acció, de posar en dansa els diferents elements de la realitat i d'inventar-se coreografies inèdites entre ells; requereix escoles on en l'ordre pugui existir el caos, on es pugui mirar del dret i del revés, on l'aprenentatge estigui sempre vinculat a l'experiència personal i col·lectiva. Primer ve el temps d'experiència i després trobem les paraules que ens permeten parlar-ne. La infància és possible com a temps d'experiència perquè existeix la possibilitat de començar; d'anar, com va dir María Zambrano (1987), «de l'impossible al veritable». Aquest camí que descriu Zambrano és el territori transitat pels qui són (som) infants. Territori descolonialitzat del pensament adult, esclètxes oblidades, no vistes, no significades, que són habitades amb comoditat pel pensament dels qui viuen sent nens.

Bárcena (2004: 122) diu: «Una de les coses que podríem aprendre de la infància és la felicitat no disciplinada. Aprendre noves relacions entre les coses i entre els objectes del món, aprendre a jugar amb la raó o bé entendre el mecanisme de la raó com a joc. Aprendre a vincular el lúdic amb la lucidesa.» Això ho podem aprendre si aprenem a estar en el temps del pur esdeveniment, quan sabem valorar l'instant, quan sabem ser

pacients amb el temps del tornar a retornar i retornar... propi dels infants, valorant-lo com a creació i no com a pas previ per a. Habitar el temps de l'oportunitat i no tenir por d'aquesta infància, que encara avui se'ns descriu com a incompleta, immadura o com a trànsit cap a una vida que s'ha d'assolir, pròpia encara de molts discursos i pràctiques pedagògiques i educatives dominants.

No tenir por envers la infància demana aprendre a mirar-la, possiblement per a aprendre'n, per a sentir-la, per a percebre en nosaltres rastres d'una infància que va ser, és o podria ser. Això requereix aprendre a estar sense paraules, a estar en silenci. Estar en la infància és estar en el temps anterior a la paraula conquerida. Perquè en la infància hi ha silenci i per això és possible aquesta mirada poètica que tenen sobre el món, per ressorgiment espontani sense ser buscada. Tornar a la mirada poètica, diu Bárcena (2004), «és quasi l'única via per a recuperar la infància en nosaltres, tant a la ment com a l'ull». És aprendre a mirar la bellesa del món, com deia Merleau-Ponty: «El món és el que veiem, però hem d'aprendre a veure'l. Cal desvelar les coses que ens apareixen.» La sorpresa, la mirada sorpresa, té el seu origen i un lloc especial en la infància. Sorprendre's davant la meravella del món sembla l'activitat i el desig constant d'un infant que creix i que, amb el seu creixement, investiga el món que l'envolta.

118 Terme que encunya les maneres pròpies de la infància de mirar, escoltar... les seves accions, gestos i formes de relació, la seva pròpia manera de viure que, sent moltes, troben també una forma de ser que traspasa les seves formes.

Sorprendre's pel conegut, pel ja vist però novament remirat i revist d'una altra manera... apareix com una de les formes de mirar més vinculades a la infància. De fet, no hauria de ser necessari presenciar esdeveniments extraordinaris; el sorprenent pot trobar-se justament en el que envolta les nostres vides. Cal redefinir la nostra relació adulta amb la infància, diu Bárcena (2004: 115); intentar un esforç d'imaginació per tal que els nostres ideals de treball com a educadors, els nostres valors i conductes, no s'interposin, ni bloquegin, ni impedeixin aproximar-nos a veure la infància tal com és.

Una mirada com una forma de cuidar el present, com el que existeix, com el que es mostra i s'expressa. És una mirada que és alhora original, sorpresa i poètica. Aprendre a mirar és mirar d'una altra manera, és una mirada temerosa, curiosa i apassionada envers l'inici. És una mirada que se submergeix profundament en el que mira, és una mirada original i carregada d'infància.

Mirar l'infant, com es proposa aquesta recerca, és aprendre a veure'l per a descobrir la infància. I doncs, la infància necessita ser mirada amb ulls humils. Necessitem carregar-nos d'infància per a aprendre a mirar, a veure i a comprometre'ns amb els seus drets i amb una infància llarga, alegre, lliure, intuïtiva; també per a esdevenir infant, «perquè qui no s'admira ja no pot conèixer més» (Esquirol, 2006: 88).

Bárcena (2004: 173) assenyala que «existeix una mirada que, cuidant el que veu, al mateix temps que mira també narra i ofereix testimoni». Justament això s'aproxima a l'objectiu d'aquesta recerca: una interpretació del que veiem en un context d'infància, en una infància que se'ns mostra, en el sentit de Merleau-Ponty (1997), quan assenyala que veure és entrar en un univers d'éssers que «es mostren..., és venir a habitar-lo». Habitar la infància, habitar aquesta infància, ens apropa alhora a una recerca del sentit que ens permet més comprensió. Stonag (1996) diu: «Només el narratiu pot permetre'ns

comprendre, i tota imatge conté una absència.» Aquesta absència és l'interès de la nostra mirada. En aquesta recerca, busquem oferir testimoni del que no és evident, del que és invisible. Per això necessitem narrar-ho.

«La invisibilitat, el que no es veu, té un poder d'atracció sobre la mirada», diu Bárcena (2004: 174). L'absent a la vista però present com a entitat és el que fascina. Estar fascinat, diu Starobinsky (2002), és «el summum de la distracció. És estar prodigiosament poc atent al món tal com és».

Segurament llavors podem començar a veure el que no és aparent, quan som capaços d'apartar-nos d'aquest món tal com és per a buscar la subtileza d'una infància que estableix nous ordres per a trobar sentit al món, noves maneres d'habitar-lo, de preguntar-lo, d'interpel·lar-lo. Una mirada primogènita que cuida el que veu i ho guarda, com a forma d'atendre-ho, de «posar cura en el que es mira» diu Zambrano (1993: 133), sense intenció, sense judici, sense voluntat sancionadora. Bárcena (2004: 117-118) diu que «es tracta de pensar la infància en el seu propi temps, des d'un temps amb dret propi, com a temps d'infància, amb les seves característiques pròpies i específiques. I potser tractar d'evitar pensar la infància, pedagògicament, com un temps provisional, com un temps al qual li cal abandonar al més aviat possible el seu propi estat, com un no-temps o un temps buit de sentit. Hi ha una infància atrapada per determinada pedagogia i una infància tal com és, una infància reduïda a un saber i una disciplina i una infància que posseeix mirada pròpia i saviesa pròpia». Tal com diu Vázquez (1996: 102) parlant de Benjamin, hem d'aproximar-nos a «la precisa mirada dels infants, que es mostra ocupada per tot el del qual l'adulta preocupació s'inhibeix».

En aquest sentit, Bárcena (2004: 121) diu: «Davant del desig, tan pedagògic, de construir o fabricar la infància,

hi ha el reconeixement que la saviesa infantil és saber tant concret com singular», és la seva mirada, segons diu Vázquez (1996: 101) en un comentari de Walter Benjamin, i «aquesta saviesa i aquesta mirada estan més atentes que la mirada adulta a la renovació i a la creació».

El reconeixement d'aquesta saviesa ens porta, en aquesta recerca, a una manera de veure-la, d'aproximar-nos-hi, vinculada a l'hospitalitat. I en fer-ho des de l'hospitalitat hi ha infància, perquè la deixa ser; però també és una manera de fer que és sensible a ser acollit per l'hospitalitat que conté la infància com a mirada «vessada», com diu Bárcena (2004: 176), com a mirada que «s'oblida d'un jo instal·lat en l'ull que mira i es deixa sorprendre per l'altre».

«És una mirada que deixa caure els ulls fins a submergir-se profundament en el que veu i tracta de contemplar-ho. És una mirada que cau i que es diposita, en una espècie d'abandó, en el que contempla. I la cosa contemplada sembla acollir, en la seva obertura, la nostra mirada.» Bárcena (2004: 176).

I aquesta és la mirada d'aquesta recerca. I aquesta és, alhora, la mirada de la infància. I doncs, alhora que aquesta recerca s'interessa per aquesta manera de ser i de fer d'una o més infàncies, de l'*allò nen* de Jódar, també busca aprendre'n. Sent també un exercici de felicitat no disciplinada,¹¹⁹ s'endinsa a obrir camins des del que veu, sense intenció de delimitar-ho; ans al contrari, busca ser una mirada que no s'esgota, en el sentit de Starobinsky (2001: 10-11), una mirada que porta en si mateixa «un impuls perseverant, una represa obstinada perquè l'amagat [com a invisible] fascina». Com a mirada fascinada, la de la infància i la d'aquesta recerca, és «una mirada impacient que obre tot un espai al desig de veure més i de veure més coses del que a primera vista es percep» (Bárcena, 2004: 176).

Una mirada acollidora (i acollida) que ens posa en contacte amb el que mira; una mirada «temorosa, curiosa i apassionada de l'inici», diu Bárcena (2004: 178).¹²⁰ Una mirada que també ens fa a nosaltres «habitants de l'experiència poètica real»,¹²¹ d'un paisatge ple d'infància que ens convida a esdevenir «artistes col·lectius dels seus camins».¹²²

119 Concepte utilitzat per Bárcena (2004).

120 Bárcena assenyala que de la mateixa manera que s'ha dit que la ciència ens ensenya a veure el que no veiem, la filosofia ens ensenya a mirar tot el que hi ha, precisament el que veiem.

121 Jódar (2007: 263). L'autor utilitza aquesta metàfora per a parlar de les formes en què la infància habita l'espai.

122 Expressió inspirada a partir d'un text de Jódar (2007).

SEGONA PART

DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA

«Per a saber com són les escoles, conèixer les seves forces i les seves debilitats, necessitem ser capaços de veure el que hi passa, i necessitem ser capaços d'explicar als altres el que hi hem vist de manera gràfica i astuta. Necessitem situar-nos com a crítics en coneixement educatiu per a reconèixer el que s'hi explica, i necessitem crear una forma de crítica educativa per a explicar el que veiem als qui tenen interès en les nostres escoles.»

Elliot W. Eisner (1998: 41)

■ CAPÍTOL 1: INVESTIGAR L'EXPERIÈNCIA EDUCATIVA:¹²³ UN REPENSAR

Contreras i Pérez de Lara (2010: 21), en el seu llibre *Investigar la experiència educativa*, citen Hannah Arendt quan parla de la relació entre el pensament i l'experiència:

«Deia Hannah Arendt que no és possible pensar sense experiència personal. És l'experiència la que posa en marxa el procés de pensament. Pensem perquè alguna cosa ens passa; pensem com a producte de les coses que ens passen, a partir del que vivim, com a conseqüència del món que ens envolta, que experimentem com a propi, afectats pel que ens passa. És l'experiència la que ens imprimeix la necessitat de repensar, de tornar sobre les idees que teníem de les coses, perquè justament el que ens mostra l'experiència és la insuficiència o la insatisfacció del nostre pensament anterior; necessitem tornar a pensar perquè ja no ens val l'anterior a la vista del que vivim, o del que passa, del que ens passa. Just el que fa que l'experiència sigui tal és això: cal tornar a pensar.»

I és que aquesta recerca se situa justament en això: un repensar; tornar a pensar sobre alguna cosa ja viscuda, ja pensada, ja experimentada. La relació entre l'experiència educativa i la investigadora respon, en el cas d'aquesta investigació, a un gran anhel de canvi, de compromís, d'anar més enllà, de buscar maneres de fer de l'educació un esdeveniment de vida per a les persones implicades, una experiència que impacti en la seva forma de ser, de viure, de construir-se. Per tant, és des

d'aquí que s'ha començat a construir el treball d'investigació, una cerca dins d'un context ja conegut per tal de trobar-lo de nou, per tal de mirar-lo de nou, amb l'objectiu de compartir-lo. Contreras i Pérez de Lara (2010: 21) diuen que «la necessitat de l'experiència i d'aturar-s'hi, en el que provoca, es converteix en un origen i en un camí per a la investigació». Els mateixos autors segueixen dient que «proposar-se l'experiència educativa com el que cal investigar és proposar-se, en primer lloc, estudiar el fet educatiu en tant que viscut, en tant que és el que es viu. Però, sobretot, és acostar-se al que algú viu, al que persones concretes viuen i experimenten en si mateixes»; per tant, situar-se des de l'experiència suposa també la posició subjectiva: la forma en què és experimentat, sentit, viscut per algú en particular.

El fet d'investigar un context molt conegut per la investigadora també és un factor rellevant per a aquesta recerca, ja que, com apunta Contreras a Contreras i Pérez de Lara (2010: 24), «no es tracta només de descriure, en investigació educativa, certes situacions o fenòmens, sinó, en certa forma, de viure'ls, [...] a com són subjectivament viscuts». El mateix autor assenyala que «pensar l'educació en tant que experiència suposa una mirada unida als esdeveniments viscuts i al que suposen o signifiquen per a qui els viu; suposa parar-se a mirar, a pensar què fa el viscut en tu».

¹²³ Títol adoptat del llibre *Investigar la experiència educativa*, de José Contreras i Nuria Pérez de Lara (comp.).

Així, doncs, aventurar-se a estudiar el que passa i el que es construeix com a cultura en la vida dels nens i les nenes d'una escola molt coneguda per la investigadora també ha suposat un treball de reflexió personal intens cap a considerar aquesta experiència un esdeveniment en la pròpia vida, acollint, d'aquesta manera, noves formes de mirar i situar-se en el món, i en la mateixa investigació, des de la diferència i la singularitat.

Abad (2009) recull en la seva investigació «Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)» l'obra de Rita L. Irwin per tal de descriure el paper que té l'investigador en algunes recerques. Irwin parla d'*A/r/Tograpy* per a descriure aquesta combinació entre el coneixement i l'acció de l'investigador, diluint-se i creant una barreja entre les zones frontereres de l'autobiografia i l'etnografia de cada persona. *A/r/Tograpy* és una metàfora que serveix com a àmbit per a explicar-se aquestes vocacions d'artista-investigador i educador. I doncs la investigadora d'aquesta recerca s'aproxima, d'alguna manera, a aquest àmbit quant a la cerca d'una explicació també personal a un fenomen altament viscut i creat com a educadora, alhora que investigat com a investigadora, des d'una actitud artística oferint un «producte» que, com altres formes d'art, mostri des del compromís un sentit personal, però també col·lectiu, a l'estudiat. Segons Irwin, recollit també per Abad (2009: 49), qui integra aquests papers en la seva vida personal i professional crea un «tercer espai entre la teoria i aquest "mestissatge", obrint-se espais entre l'artista-investigador-educador». L'artista-investigador-educador habita aquest «territori intermedi» amb el desig de fer una exploració personal en la cerca i iniciativa de la transformació com a lloc físic, espiritual, social, pedagògic, psicològic, que són al mateix temps intersubjectius i intrasubjectius a través del diàleg comú. En aquesta comunicació complexa, l'experiència estètica integra, per tant, el coneixement, l'acció reflexiva i la mateixa creació (Irwin, 2000: 30).

Així doncs, aquesta recerca apareix també com a experiència estètica intersubjectiva alhora que, comptant amb altres aportacions que es descriuen més endavant, afavoreix la creació de diàlegs conjunts i mirades sobre el mateix fenomen com a esdeveniment en la vida de les persones implicades. Considerar el procés d'una investigació com a experiència estètica suposa acceptar que la corporeïtat de qui investiga també forma part d'aquest procés i que, per tant, també participa en el context de la recerca, com és el cas d'aquest estudi, com a forma també de comprendre'l. Aquesta participació requerida per a la comprensió, assenyala Bonàs (2007) en la recerca «El diàleg entre l'acció i la creació corporeïtzada. Una proposta en el marc de la formació inicial de mestres», recorda un altre concepte extensament descrit per Varela (1990) en la seva anàlisi de ciències cognitives: la cognició corporeïtzada. Entenent, així, doncs, i en el cas d'aquest estudi en particular, que la mateixa posició corporeïtzada de l'investigador dins l'escenari i el fenomen estudiat, que més endavant es detalla, dirigeix també el seu procés de conèixer-lo. Per a Varela, la cognició ja no pot ser identificada com una representació d'un món extern, sinó que ha de transformar-se en una «acció corporeïtzada» intrínsecament lligada a les històries viscudes. No és estrany, doncs, que en aquest estudi, quan parlem del procés de l'investigador, ens servim de les línies de treball de Varela sobre el que ell descriu com enfocament enactiu.¹²⁴ El coneixement, doncs, apareix, des d'aquesta mirada, relacionat amb el fet d'estar en el món, que resulta inseparable del nostre cos, del nostre llenguatge i de la nostra història social, és a dir, de la nostra corporeïtzació. Llavors, el coneixement de l'investigador s'entén sobre la base de la seva acció també corporeïtzada dins del mateix escenari estudiat, teoria que recorda la filosofia iniciada per Heidegger, Gadamer, Foucault o Merleau-Ponty i que Varela anomena ecologia filosòfica o neurofenomenologia, una teoria del

coneixement desafiant cap a un camí que pretén acostar a l'ètica i a les pràctiques concretes de transformació.

Una pràctica concreta de transformació en investigació és l'etnografia, fet que ha portat aquesta recerca a definir-se i a desenvolupar-se com a tal; tanmateix, actualitzant i buscant també les noves formes que l'etnografia ha anat trobant per a l'estudi de processos i contextos socials complexos i multimodals.

Contreras i Pérez de Lara (2010: 45), autors que aposten amb molta força per nous models d'investigació educativa, assenyalen que investigar l'experiència educativa significa entrar en els mons subjectius, incerts, lligats a l'esdeveniment, a la singularitat, i, des d'allà, tractar de sostenir, en primera persona, la pregunta sobre el seu sentit educatiu; això és, tractar de revelar les preguntes pedagògiques que ens susciten les experiències que estudiem. Aquests dos autors, com d'altres, proposen la investigació educativa en primera persona; consideren que «la investigació de l'experiència [educativa] és una investigació que té la subjectivitat de qui investiga; la necessita, en part, hi passa». Això, diuen, significa posar-se en joc personalment. Ells assenyalen que justament aquesta posició subjectivista, a vegades tan temuda i debatuda en investigació social, és la que permet precisament l'objectivitat, entesa no com un accés a una realitat que pot quedar retratada amb un llenguatge sense subjecte que l'anuncia, sinó com la forma de posar en relació una aproximació a la realitat amb algú que la presenta i la representa. I permet més objectivitat precisament perquè exposa els modes subjectius des dels quals es fa l'aproximació, de manera que qui ho llegeix pot captar la manera de crear la relació entre el que s'explica i qui ho explica. És més objectiu en la mesura en què pot comprendre's i interpretar-se la subjectivitat.

Aquest concepte resulta especialment rellevant en aquesta recerca perquè, com a investigació basada en l'experiència entesa des de la dualitat d'experiència vis-

cuda per la investigadora i d'experiència viscuda pels qui formen part del context educatiu estudiat, pretén, com també assenyalen Contreras i Pérez de Lara (2010), mostrar les relacions que s'estableixen entre els esdeveniments, les condicions d'existència, les significacions subjectives i les preguntes que ens suggereixen. El que pretén la investigació de l'experiència no és transformar l'experiència en una altra cosa, sinó acompanyar-la, interrogar-la, desvelant-ne significats i sentits potencials, a la vegada que reconeixent-ne la impossibilitat de saturació (és a dir, que els significats i efectes són sempre interpretables, i sempre oberts a nous significats i efectes sobre qui els ha viscut), per tal de poder pensar pedagògicament en relació amb el que ens suggereix o ens provoca.

Aquesta invitació a pensar en el que ens suggereix o ens provoca ens obliga com a investigadors a parlar des d'un mateix (diferent de parlar d'un mateix), tal com assenyalen Contreras i Pérez de Lara (2010: 77). Parlar des d'un mateix, diuen, «significa que el que s'explica ha passat per un mateix, intentant conjugar coneixement i experiència, pensament i sentiment, consciència de les idees i del cos des del qual es pensa i se sent. Significa que hi ha un pensament que treballa sobre si, sobre el que pensa i sobre el pensament des del qual es viu el que s'està estudiant; una preocupació per guanyar lucidesa, en tenir més consciència sobre des d'on mirem i interpretem. Ens obliga a buscar maneres de dir-nos no només el que vivim com a experiència, sinó el que sensiblement percebem com a experiència del món». Això connecta clarament amb les intencions i la manera de posicionar-nos en aquesta recerca.

124 Extensament recollit a *Ética y acción* (1996), *De cuerpo presente* (2009) o *El fenómeno de la vida* (2010), entre altres obres de F. Varela.

I doncs, també podem entendre aquesta recerca, com a experiència viscuda, en el sentit que hi dona Merleau-Ponty (1968: 214), és a dir, com a coneixement immediat, que, de fet, ell mateix anomena «sensibilitat» de la següent manera:

«El sensible és precisament el mitjà en el qual pot existir l'ésser sense que s'hagi de donar per sabut; l'aparença sensible del sensible, la seva persuasió silenciosa, és l'única forma que té l'ésser de manifestar-se sense convertir-se en positivitat, sense deixar de ser ambigu i transcendent [...]. El sensible és això: la possibilitat de ser evident en silenci, de ser entès implícitament.»

I és que aquesta recerca, com a fet fenomenològic, s'explica també des de com ha estat construïda, entenent que la corporeïtat com a forma d'estar i d'entrar en contacte amb el món i com a forma personal de viure el propi cos, el temps, l'espai i les relacions, ha orientat el procés d'investigació seguit. Això ha implicat tenir consciència de la pròpia vivacitat, de la pròpia presència de l'aquí i l'ara, així com de la procedència del passat i de la mateixa orientació cap al futur. Esdevé, doncs, una recerca viscuda de forma directa, sentida i tocada i també engendrada des del propi cos; per tant, des del propi món de la vida de qui va creure algun dia que potser seria possible.

■ CAPÍTOL 2: LA FENOMENOLOGIA I EL CONSTRUCCIONISME COM A PARADIGMES D'INVESTIGACIÓ I EL MÈTODE ABDUCTIU COM A FORMA DE PENSAMENT

Aquesta recerca se situa, doncs, entre dos paradigmes: la fenomenologia, que descriu la forma d'aproximació de la investigadora (l'experiència viscuda) envers el fenomen estudiat (la vida dels nens i les nenes a l'escola), i el construccionisme, que descriu l'aproximació a aquest fenomen des de la premissa que és el grup estudiat el que construeix el que està per veure. Alhora, també es descriu des de l'abducció com a forma de pensament irracional, fora d'esquemes prefixats, més aviat com a forma de pensament lliure capaç d'acollir la sorpresa, el matís i el que queda fora guió, afavorint, així, una manera de fer creativa per a la investigadora, que, lluny de reduir el que es descriu, ho procura ampliar des d'un joc de possibilitats àmplies i complexes.

L'APROXIMACIÓ FENOMENOLÒGICA

En tant que aquesta recerca pretén estudiar un fenomen viu; concretament, un fenomen en el marc de la vida dels nens i les nenes d'una escola, se sustenta dins d'un paradigma fenomenològic tenint en compte que l'experiència viscuda constitueix el punt de partida i també d'arribada de la investigació fenomenològica. La fenomenologia, com apunta Bonàs (2007: 82), procedeix del grec *fainomai*, quant a 'mostrar-se' o 'aparèixer', i de *logos*, quant a 'raó' o 'explicació'. És un mètode filosòfic que procedeix de l'anàlisi intuïtiva dels objectes tal com són donats a la consciència cognoscent, i a partir d'això busca inferir els trets essencials de l'experiència

i de l'experimentat. Busca extreure les característiques essencials de les experiències i l'essència del que experimentem. La fenomenologia és, doncs, l'estudi del que hi ha; ho fa visible, explicable, alhora que conscient. Al mateix temps, és un estudi sistèmic, del sistema, del que hi ha en el sistema, i té a veure també amb la teoria de la complexitat.

Des d'aquesta idea, Van Manen (2003: 23) diu que «des del punt de vista fenomenològic, investigar és sempre qüestionar la manera com experimentem el món, voler conèixer el món on vivim en la nostra qualitat d'éssers humans. Atès que conèixer el món és essencialment estar en el món d'una determinada manera, l'acte d'investigar-qüestionar-teoritzar és l'acte intencional d'unir-nos al món, de ser-ne part d'una forma més plena o, millor encara, de convertir-nos en el món mateix. La fenomenologia anomena principi d'intencionalitat a aquesta connexió inseparable amb el món.

«Quan investiguem, qüestionem els secrets i les intimitats més ocults del món, que el constitueixen i que fan que sigui món per a nosaltres i dins de nosaltres. Per tant, la investigació és un acte de preocupació: volem conèixer el que és més intrínsec a l'ésser. Preocupar-se és servir i compartir el nostre ésser amb els qui estimem. Volem conèixer-ne del cert la seva naturalesa intrínseca. I si el nostre amor és bastant fort, no només aprendrem molt sobre la vida, sinó que ens enfrontarem, cara a cara, amb el seu misteri.»

Així, doncs, en el cas d'aquesta recerca la pregunta fenomenològica que ens orienta seria: com deu ser l'experiència d'estar a l'escola per als nens i les nenes de l'escola El Martinet? Ja que en fenomenologia busquem l'estructura de l'experiència viscuda de tal manera, com diu Van Manen (2003: 59), que a partir d'aquell moment siguem capaços de comprendre la naturalesa i la importància d'aquesta experiència d'una manera que fins llavors ens era oculta. Diu també Van Manen (2003: 59) que «quan un fenomenòleg busca l'essència d'un fenomen, és a dir, una experiència viscuda, la investigació fenomenològica no es diferencia de la tasca artística; és un intent creatiu de capturar un determinat fenomen de la vida en una descripció que sigui holística i analítica, evocativa i precisa, única i universal, potent i sensible».

Van Manen (2003: 25) també assenyala que «el que en primer lloc caracteritza la investigació fenomenològica és que sempre s'inicia en el món de la vida. Es tracta del món de l'actitud natural de la vida quotidiana que Husserl va descriure com a actitud original, prereflexiva i preteòrica». Tornar a les mateixes coses és el lema que recull l'essència del moviment fenomenològic; tornar a l'experiència preracional, a l'experiència viscuda; no es refereix, com assenyala Sandín (2003: 62), a sensacions sensitives passives, sinó a percepcions que, juntament amb la interpretació, perfilen objectius, valors i significats; és, de fet, la forma d'investigació que proposa Pink (2007) referint-se a l'etnografia sensorial descrita més endavant.

La fenomenologia té la pretensió de mantenir viva la il·lusió en la possibilitat d'accedir a la comprensió de la subjectivitat dels fenòmens. La fenomenologia és una manera de veure, una forma de conèixer d'una altra manera, una teoria del coneixement. L'estudi fenomenològic aporta un nou concepte: el món de la vida, un món intuïtiu, prereflexiu, el món on es viu. És un món subjectiu on cadascú viu en interacció amb els altres; ara bé, no és un món particular i privat; tot el contrari, és

intersubjectiu, públic i comú. És un món simbòlic, mític i ritual que procedeix en gran part del grup social del qual formem part. I doncs, els símbols, els mites i els rituals no són mai privats o personals. L'afirmació «Jo soc propietat de la comunitat» és superar la diferència entre la persona i la comunitat i fer, doncs, que sigui la mateixa comunitat qui s'ocupi de les persones. Segons Mèlich (2004: 39), «en tenir lloc una comunitat de temps i espai, els membres de la interacció no solament es comuniquen verbalment, sinó a través de la mirada, el gest i tota una sèrie possible d'expressions corpòries. La relació "nosaltres" pura és la relació cara a cara en la qual els individus són conscients els uns dels altres, i en què un participa (encara que sigui breument) directament de la vida de l'altre».

Dins la filosofia, Husserl (1949) proposa una fenomenologia que suposa una aportació radical a la filosofia del principi d'experiència. L'experiència de l'universal és una experiència que, essencialment, es diferencia de l'experiència de casos particulars; es tracta d'una experiència que fa possible salvar el coneixement individual i fer del general un coneixement empíric. En paraules de Husserl (1949), «la intuïció genèrica» és el concepte que es refereix a aquesta experiència del general.

Quan agafem una experiència de l'individual i l'allunyem d'aquest individualisme, el que estem fent és una abstracció. Aquesta abstracció no deixa de ser, fet i fet, un distanciament. Així, doncs, només podré tenir experiència del general si he tingut experiència de l'individual. La dificultat i el repte de la fenomenologia és arribar a aquesta màxima abstracció de l'individual per a passar a un intent d'universalitat. La teoria dels universals situa els fenòmens en una xarxa de connexions.

La fenomenologia es converteix en la ciència de l'aparició, sense pretensió de reduir el fenomen. Així, doncs, la fenomenologia no busca l'essència i l'estudi intern de les coses, sinó en les formes en les quals

aquestes se'ns apareixen. De manera que podem arribar que una mateixa cosa (fenomen) se'ns aparegui en formes diferents. La lògica de la fenomenologia, la seva legitimitat, està en el fenomen en tant que fenomen, un concepte descrit per Patocka (2005: 117): «El fenomen, en tant que fenomen, és l'aparició en tant que tal. Ser fenomen és el que es fonamenta en el seu mostrar-se, en el seu descobrir-se. El fenomen és el que apareix.» També Van Manen (2003: 26) assenyala que «la investigació fenomenològica hermenèutica reintegra la part i el tot, l'accessori i l'essencial, el valor i el desig. Promou una determinada consciència atenta als detalls i a les dimensions trivials de les nostres vides quotidianes».

En aquesta recerca, el paper actiu de la investigadora com a desvetllament també ha portat a una determinada manera d'abordar i acollir tot el que des de l'estudi del fenomen anava desprenent-se, a una forma de pensament acollidora de sorpreses i incerteses alhora que buscadora d'una comprensió profunda sobre el context estudiat. Això suposa que la investigadora també s'impliqui en el procés d'investigar i d'autoinvestigar-se; implica un acte creatiu per part seva, com és el cas d'aquesta recerca, de percepció activa, de percebre el món, com deia Merleau-Ponty, des de l'acció, entenent la percepció com un procés actiu.

Així, doncs, en tant que investigació educativa fenomenològica, aquesta recerca també s'inscriu en una determinada actitud, en una determinada manera d'acollir el que vivim com a experiència. Van Manen (2003: 20) ho diu d'aquesta manera: «La pedagogia exigeix certa sensibilitat i receptivitat fenomenològica cap a l'experiència viscuda, com són, per exemple, les realitats i el món de la vida dels nens. D'aquesta manera, podem dir que la pedagogia necessita l'hermenèutica per a atorgar sentit interpretatiu als fenòmens del món de la vida, a fi de determinar la importància pedagògica de les situacions i relacions de la vida quotidiana dels infants.»

La discussió entre descripció i interpretació que tenen la fenomenologia i l'hermenèutica ha nodrit també aquesta recerca, ja que dins les ciències humanes s'ha arribat a fer una distinció entre la fenomenologia com a pura descripció de l'experiència viscuda i de l'hermenèutica com a interpretació de l'experiència mitjançant algun text o alguna forma simbòlica. Fora de les discussions entre els filòsofs sobre si el que és interpretació és dins o fora de la investigació fenomenològica, aquesta recerca s'interessa per la noció d'interpretació proposada per Gadamer (1996: 68) quan assenyala que *interpretar*, segons el seu significat original, és l'acte d'indicar alguna cosa però també l'acte d'assenyalar el significat d'alguna cosa, fet que inclou, doncs, la interpretació de les nocions també de fenomenologia descrites per Husserl i Heidegger, entenent que per a aquesta investigació, l'aproximació a un lloc que ja ha estat interpretat (pels infants) provoca una nova descripció-interpretació per part de la investigadora en tant que també hi ha un compromís pedagògic en el que es proposa.

Aquest interès pedagògic vinculat a la investigació educativa també es troba extensament en el volum ja esmentat de Contreras i Pérez de Lara *Investigar la experiència* (2010). Van Manen (2003: 25) també hi fa referència: «Bona part de la investigació educativa tendeix a dividir la vida en fragments i partícules diminutes que són de molt poca utilitat per a qui les porta a terme. [...] El seu atractiu concret és que pretén entendre els fenòmens de l'educació i, a la vegada, mantenir una perspectiva de la pedagogia, en tant que expressió del tot, i una visió de la situació experiencial com el nucli de la veritable acció pedagògica.» Així és, com aquesta recerca, també s'interessa en aquest «nucli de l'acció pedagògica», com diu Van Manen; i doncs, des de l'experiència viscuda de la investigadora es pretén descriure i interpretar com «funciona un fenomen» en tant que espai educatiu habitat per infants, tenint en compte

que l'acció pedagògica que s'hi porta a terme es descriu segons determinades característiques orientades a fer de la vida dels nens i les nenes a l'escola (objecte de la recerca) un temps d'aprenentatge vinculat al respecte als seus processos de vida.

Per a concloure, la fenomenologia apareix com un dels paradigmes des d'on s'aborda aquesta recerca, ja que, seguint Van Manen (2003: 27 i s.):

- La investigació fenomenològica és l'estudi de l'experiència viscuda. Difereix pràcticament de qualsevol altra ciència en el fet que intenta aconseguir descripcions perspicaces i agudes sobre la manera com experimentem el món d'una manera prereflexiva, sense taxonomitzar-lo, classificar-lo ni reduir-lo, fet que descriu la manera com la investigadora s'ha situat davant del fenomen que es vol explicar i mostrar en aquesta investigació. Així, doncs, diu Van Manen, la fenomenologia no ens ofereix la possibilitat d'elaborar una teoria efectiva amb la qual puguem explicar o controlar el món, sinó que, més aviat, ens ofereix la possibilitat d'unes percepcions plausibles que ens posen en contacte més directe amb el món. Aquest projecte és nou i antic alhora. És nou en el sentit que el pensament i el coneixement modern estan atrapats dins del pensament teòric i tecnològic, i el plantejament d'una ciència humana fenomenològica pot causar un gran impacte sobre l'individu, en tant que progrés i alliberament. Però és antic en el sentit que, al llarg dels anys, els éssers humans han inventat diferents tipus de llenguatges: artístics, filosòfics, comunals, mimètics i poètics, que a la vegada han pretès (re)unir-se amb la base de la seva experiència viscuda. D'aquí, per exemple, l'interès i el gran desenvolupament d'investigacions artístiques que utilitzen paradigmes i metodologies (algunes amb el nom d'*investigacions basades en les arts*¹²⁵) que

segueixen aquesta forma de fer investigació, vinculant-se a l'experiència viscuda.

- La investigació fenomenològica és l'explicació dels fenòmens tal com es presenten a la consciència. Qualsevol cosa que es presenti a la consciència és potencialment d'interès per a la fenomenologia. La consciència és l'únic accés que els éssers humans tenim cap al món. La fenomenologia està vivament interessada en el món significatiu de l'ésser humà. La reflexió fenomenològica no és introspectiva, sinó retrospectiva. La reflexió sobre l'experiència viscuda és sempre rememorativa; és la reflexió sobre l'experiència que ja ha passat o ja s'ha viscut. D'aquí la utilització, en el cas d'aquest estudi, però també en altres estudis fenomenològics, de tècniques de recollida de dades que condueixen l'investigador cap a la narració personal o altres llenguatges similars. El procés d'escriure és considerat, dins la investigació fenomenològica, com a part importantíssima de la investigació; de fet, és el procés que li dona sentit.
- La investigació fenomenològica és l'estudi de les essències perquè pregunta per la naturalesa mateixa d'un fenomen, pel que fa que alguna cosa sigui el que és i sense el qual no podria ser el que és (Husserl, 1982; Merleau-Ponty, 1993). La fenomenologia pot definir-se com l'intent sistemàtic de descobrir i descriure les estructures de significat intern, de l'experiència viscuda. Un coneixement universal, o una essència, només pot ser intuït o captat mitjançant un estudi de les particularitats o instàncies tal com apareixen en l'experiència viscuda. Per exemple, la fenomenologia no pregunta: com aprenen aquests nens aquest material concret?, sinó que pregunta: quina és la naturalesa o essència de l'experiència de l'aprenentatge perquè jo pugui entendre millor com és aquesta experiència d'aprenentatge concreta per

a aquests nens concrets? Per tant, en el cas d'aquesta recerca, no només es busca explicar i compartir el que creix (anomenat cultura) entre els nens i les nenes d'El Martinet, sinó posar-ho en relació amb la pràctica pedagògica de l'escola des de preguntar-se per l'essència d'aquest binomi, com diu Van Manen: quina és la naturalesa d'aquest fenomen perquè puguem entendre més bé què passa entre els infants?

- La investigació fenomenològica és la descripció dels significats experimentals que vivim, tal com els vivim. Des d'aquest punt de vista, explica els significats tal com els vivim en la nostra existència quotidiana, en el nostre univers vital. D'aquí ve l'interès d'aquesta recerca per un context de quotidianitat, així com la materialització de la mateixa recerca en una etnografia, basada, com és freqüent, en les investigacions etnogràfiques en un treball de camp prolongat.
- La investigació fenomenològica és l'estudi dels fenòmens des de la perspectiva de les ciències humanes. La fenomenologia reivindica el seu caràcter científic en un sentit ampli, atès que estudia d'una forma sistemàtica, explícita, autocrítica i intersubjectiva el seu objecte d'estudi: la nostra experiència viscuda. És sistemàtica perquè utilitza mètodes de qüestionar, reflexionar, enfocar, intuir... posats en pràctica de manera específica (més endavant també s'aborda el tema del pensament abductiu com a forma de pensament en l'abordatge d'aquesta recerca). És explícita perquè pretén articular, mitjançant el contingut i la forma del text, les estructures de significat semblades en l'experiència viscuda (aspecte que també es descriu més endavant en el procés d'elaboració de l'informe final de la investigació). És autocrítica perquè examina contínuament i constantment els objectius i mètodes per a intentar adaptar-se als punts

forts i a les debilitats de la seva aproximació i els seus assoliments, procés que s'ha seguit en aquesta recerca des de la idea i la realitat que res no estava prescrit inicialment; és a dir, la investigadora partia d'una mirada lliure i oberta per a captar el que es despenia del procés de recerca, buscant maneres cada vegada més ajustades de construir no només la recerca pròpiament dita, sinó també el seu propi procés personal de debat i diàleg amb el que anava apareixent des de la investigació.

- La investigació fenomenològica és intersubjectiva perquè l'investigador en ciències humanes necessita l'altra part; per exemple, el lector, per a poder desenvolupar una relació dialèctica amb el fenomen i, d'aquesta manera, validar-lo tal com el descriu. Per tant, la fenomenologia és, finalment, una ciència humana, no una ciència natural, atès que l'objecte d'estudi de la investigació fenomenològica són sempre les estructures de significat del món viscut humà. És per aquest motiu, com es descriu més endavant, que també s'han buscat altres punts de vista i mirades que contrastin i complementin la mirada de la investigadora.
- La investigació fenomenològica és la pràctica atenta de caràcter reflexiu. En les obres dels grans fenomenòlegs, el caràcter reflexiu es descriu com una conscienciació, una preocupació, una harmonització atenta (Heidegger, 2016); és a dir, l'acte de preguntar-se atentament i conscientment sobre el projecte de vida, del fet de viure, del que significa viure una vida. La pràctica teòrica de la investigació fenomenològica, en el cas de l'educació, està al servei de la

125 Es pot trobar extensa informació a MARÍN, R. (2011): «Investigación en educación artística». *Educatio Siglo XXI*, núm. 29, pàg. 211-230.

pràctica mundana de la pedagogia: és el seu caràcter reflexiu. D'aquesta manera, la investigació pedagògica fenomenològica constitueix el caràcter reflexiu atent que proporciona el tacte pràctic propi de la pedagogia. L'interès de la investigadora pel que Van Manen anomena tacte en pedagogia també ha estat clau per a abordar una investigació sensible i atenta a aquest aspecte. Fer investigació pedagògica des del tacte suposa revisar-nos personalment sobre com ens aproximem al que volem investigar, sobre la nostra presència, el to, l'autenticitat, la capacitat d'escolta..., elements psicofísics vinculats també a actituds que ens defineixen en la nostra manera de connectar i ser en el món.

- La investigació fenomenològica és la cerca del que significa ser humà. Quan investiguem sobre les possibles estructures de significat de les nostres experiències viscudes, arribem a comprendre d'una forma més completa el que significa ser en el món en tant que home, dona o infant, tenint sempre en compte les tradicions socioculturals i històriques que han donat significat a les nostres formes de ser en el món. Saber sobre el *ser-en-el-món* dels infants és part de l'interès d'aquesta recerca, alhora que ens revisa el nostre propi estar i ens qüestiona sobre el nostre compromís amb els infants. És un aspecte que també és motiu de reflexió en aquesta recerca.
- La investigació fenomenològica és una activitat poètica. Per tant, la fenomenologia és, en certa manera, molt diferent d'altres tipus d'investigacions. La fenomenologia no difereix de la poesia en el projecte poètic; totes dues intenten, mitjançant l'exposició d'un discurs encisador, evocatiu, o d'una narració primària, implicar la veu d'un cant original del món (Merleau-Ponty, 1973). Però poetitzar no és simplement

fer un tipus de poesia, escriure versos. Poetitzar és pensar en l'experiència original i és, per tant, parlar del sentit més primari. El llenguatge que autènticament utilitza el món, més que parlar de forma abstracta d'ell, és la forma del llenguatge que l'evoca, com diu Merleau-Ponty: «un llenguatge que canta al món». Hem d'embarcar-nos en el llenguatge com a encanteri o poetització primària que torna a escoltar el silenci que desprenen les paraules. Perquè en les paraules, o potser millor, a pesar de les paraules, podem trobar records que, paradoxalment, no havíem pensat o sentit mai abans. Van Manen ens convida a «inventar noves paraules» en investigació; necessitem parlar de les coses que investiguem des d'un lloc on el cos també trobi el seu llenguatge perquè el cos és qui pensa, sent, mira, escolta... Parlar en termes de sensibilitat en investigació pedagògica no només és una necessitat urgent, sinó un compromís, com en el cas d'aquesta recerca, de compartir i mostrar el que passa dins les escoles, no des d'un afany de control i supervisió, sinó des de la bellesa que es despren dels processos educatius i de creixement, des del convenciment que l'educació és un dels puntals que ens descriu socialment i culturalment, que ens fa créixer, que ens fa mirar els uns i els altres des de legitimar l'altre, des de qui és. Només així és possible participar en l'esfera pública per a construir un projecte comú i, alhora, plural. Contreras i Pérez de Lara (2010: 82) assenyalen:

«La necessitat de noves paraules en educació és urgent si volem pensar més enllà del que ja està institucionalitzat i del que ja està fixat en el nostre pensament, en la nostra imaginació, en la nostra capacitat perceptiva; si volem il·luminar noves pràctiques, o si volem donar presència i visibilitat a les dimensions de l'educació de les quals, com

que són les més subtils, no es parla, però que a la vegada són fonamentals; de fet, les primeres, que sustenten la trama del fet educatiu. Necessitem paraules que siguin consonants amb la nostra experiència, que ressonin/sintonitzin en la nostra experiència, o bé que facin que la nostra experiència pugui ser, pugui succeir perquè ens obri dimensions de la nostra percepció, de la nostra comprensió, per a veure una altra cosa, per a entendre d'una altra manera, de tal forma que es produeixin, com suggeria Ricouer, una obertura de si, més que una repetició del jo.»

L'ESTUDI D'UN GRUP HUMÀ O L'ESTUDI DE LA CULTURA D'UN GRUP DES DEL CONSTRUCCIONISME

Un altre paradigma d'investigació proper a aquesta recerca en tant que s'interessa per l'estudi d'un grup humà és el paradigma construccionista. Els construccionistes entenen que el coneixement és un constructe, allunyant-se, així, de pensar que la cerca del coneixement està associada a la cerca de la veritat. Per als construccionistes no existeix la veritat per a tots o la veritat universal, sinó que existeixen veritats en cada comunitat. Per a un construccionista, el que s'investiga està construït per les comunitats de creadors de coneixement.

El construccionista busca obrir fronteres entre disciplines i mètodes. Denzin i Lincoln (2012: 11), en el seu *Manual de investigació qualitativa*, es refereix al construccionisme com la recerca d'altres formes de conèixer i produir coneixement. Des de la perspectiva construccionista, els mètodes d'investigació reflecteixen els supòsits i els valors d'una determinada comunitat.

El construccionisme aplicat a la investigació permet fer estudis qualitius exploratoris de tipus fenomenològic. Tanmateix, cal tenir en compte, com assenyala Hernández (2008), que seguir l'enfocament construccionista no és tant un mètode, com pot ser el qualitatiu o el quantitatiu, sinó un paradigma, és a dir, «un sistema bàsic de creences o una perspectiva global que guia l'investigador no només en l'elecció del mètode, sinó en les qüestions ontològiques i epistemològiques fonamentals» (Cuba i Lincoln, 2005: 105).

L'interès del construccionisme rau a aproximar-se a la descripció/interpretació o a la manera de fer que fa un grup de persones respecte a un tema o un aspecte viscut entre ells. Els antecedents del paradigma construccionista es troben en la idea de la interpretació

hermenèutica i l'anàlisi intuïtiva com a instruments fonamentals del coneixement que postula la fenomenologia (Van Manen, 2003) i que també hem tingut en compte en aquesta investigació. El que introdueix el construccionisme és l'interès especial pel que es construeix en grup o com a grup social. D'aquí també l'estreta relació amb la teoria constructivista de l'aprenentatge definida per Piaget o Vigotski (des de la pedagogia) i per Von Foester, Bateson o Maturana i Varela (des de la ciència i la filosofia).

Cuba i Lincoln (2005) plantegen tres eixos per a caracteritzar el paradigma construccionista (que ells anomenen constructivista):

- L'ontologia del paradigma és relativista: s'assumeix que les realitats són apreses en forma de múltiples construccions mentals intangibles que estan fonamentades socialment i experiencialment, que són locals i específiques en la seva naturalesa i que depenen en la seva forma i el seu contingut de les persones individuals o dels grups que mantenen les construccions. Aquestes construccions no són més o menys veritables, sinó més o menys informades, complexes i elaborades. Les construccions són alterables, així com les realitats a les quals estan associades.
- L'epistemologia és transaccional i subjectivista: l'estudi de la producció i la validació del coneixement científic evidencia que l'investigador i l'objecte d'investigació estan vinculats a un procés d'interacció, ja que els resultats són literalment creats en el procés d'investigació.
- La metodologia és hermenèutica i dialèctica: la naturalesa variable i personal de les construccions socials suggereix que les construccions individuals poden obtenir-se i redefinir-se només mitjançant la interacció

entre l'investigador i els subjectes objecte d'investigació. La varietat de construccions és interpretada mitjançant la utilització de tècniques hermenèutiques i comparades i contrastades mitjançant l'intercanvi dialèctic. L'objectiu final de la investigació és arribar a una construcció consensuada, que sigui més informada i complexa que les construccions anteriors.

Oriental-se per aquest paradigma, tal com assenyala Abad (2009), que suggereix direccions cap a les quals mirar i no facilita descripcions del que cal veure, té com a finalitat «comprendre el món complex de l'experiència viscuda des del punt de vista de qui ho viu» (Schwandt, 1994: 118). Això significa que es dirigeix cap al món de l'experiència viscuda des de l'interior del sistema (èmic), és a dir, des dels actors que vivencien la situació. La finalitat és tractar de comprendre el significat i captar la definició que fan els protagonistes de la situació concreta, que és pensada i construïda per ells. Això és el que constitueix l'objecte general de la investigació. Això vol dir que són els subjectes objecte de la investigació els qui en llocs específics, temps delimitats i condicions concretes formen significats a partir d'esdeveniments i fenòmens, a través de llargs i complexos processos d'interacció social que impliquen història, lloc i acció. Els qui assumeixen aquesta posició tracten de comprendre el món del significat i classificar com els significats estan intervinguts en el llenguatge i en les accions dels actors socials.

Els investigadors vinculats a aquest paradigma busquen, tal com assenyala també Abad (2009), respostes a aquestes dues preguntes: quin és el propòsit i l'objectiu de la investigació humana?, i com podem conèixer el món de l'acció humana?

Tal com recull Abad (2009), el pensament construccionista es troba present en l'obra de Nelson Goodman, en el constructivisme radical d'Ernst von Glasersfeld, en el construccionisme social de Kenneth Gergen i en la vi-

sió paradigmàtica de Cuba i Lincoln. I en el cas d'aquesta recerca, són també significatives les aportacions de Clifford Geertz sobre l'estudi de les cultures en antropologia interpretativa, així com l'interaccionisme simbòlic de Herbert Blumer i G. H. Mead, també relacionat amb el pensament construccionista.

Geertz, que va ser el creador del mètode etnogràfic, entén l'antropologia i, per extensió, l'estudi de petits grups en el seu entorn quotidià, des de la immersió en l'ambient, proposant la descoberta del que ell anomena estructures simbòliques. Les estructures simbòliques venen a ser aquells trets culturals de naturalesa simbòlica que tenen significat en l'entorn on es produeixen i que li donen validesa i construeixen identitat. D'aquesta manera, Geertz (2009) reformula el concepte de cultura aportant la idea que es construeix des dels individus d'un grup humà localitzat territorialment, que comuniquen i transmeten la seva estructura simbòlica a les generacions que els succeeixen. L'objectiu d'aquest treball de camp es fonamenta des d'aquesta concepció de cultura de Geertz; una cerca d'aquesta cultura construïda entre els nens i les nenes de l'escola El Martinet que va més enllà del particular i que, probablement, s'expandeix temporalment d'un any a un altre configurant una determinada identitat.

Aquesta idea de grup enllaça totalment amb el que Blumer i Mead descriuen com a interaccionisme simbòlic, que neix des del pragmatisme filosòfic que el mateix Mead, però també Dewey (1938, 1988), defineixen com una filosofia de l'acció. L'acció humana, segons aquests autors, es desenvolupa en la vida grupal, entenent, doncs, que la societat humana consisteix en gent ocupada a interaccionar. És una filosofia de vida que també recorda el dit per Arendt¹²⁶ sobre la participació de l'individu en la vida pública, considerant-la com la manera de *ser-en-el-món*.

Les investigacions que es basen en l'interaccionisme simbòlic parteixen d'un estudi participatiu; conceben la dimensió social com el marc d'interacció dels individus i la comunicació com el mitjà de comunicació en aquest procés social, a través del qual es construeixen, simultàniament i coordinadament, els grups i els individus. La metodologia d'aquests estudis es basa en la interacció dels individus i dels grups i el significat del que fan mitjançant l'observació participativa i els diferents documents recollits: imatges, dibuixos... Apareix, doncs, com una forma de documentació, d'aquí l'interès per a aquesta recerca.

Ritzer (1993), un altre autor que parla de l'interaccionisme simbòlic, afegia també que en aquest tipus d'investigacions cal una actitud de l'investigador capaç de comprendre el món fenomenològic de l'altre que ell anomena introspecció simpàtica. Aquest autor creia necessari utilitzar termes més sensibles per a definir el món per tal de matisar el *món-de-la-vida* de les persones.

Mead (citada anteriorment), una autora clau per a l'interaccionisme simbòlic, apunta un altre aspecte també important en aquesta recerca: considera el tot social per sobre dels individus; explica que la conducta organitzada del subjecte es deu a la conducta organitzada del grup social i no pas al contrari. Segons Mead, citat per Ritzer (1993: 220), «la part és expressada en termes del tot, no el tot en termes de les parts». Un aspecte clau en aquesta recerca, i, tanmateix, complex, ha estat justament superar la individualitat per tal de poder veure el tot; no obstant això, també el valor indiscutible de la singularitat i especificitat de cada infant mirat. La mirada sobre aquest tot és el que fa possible veure i desvelar aquesta cultura construïda pels infants com a grup social

126 Concepte extensament descrit en l'obra de Hannah Arendt. Vegeu, per exemple, *La condició humana* (2005), *Entre el pasado y el futuro* (1996) i *¿Qué es la política?* (1997), entre altres.

dotant-los d'una determinada identitat com a grup. El paradigma de Mead és provocador, tenint en compte que el que ens proposa és un gest humanament molt humil: diu que el grup ens forma, per sobre del fet que cada un formem el grup, i s'allunya, així, d'aquesta idea popular que entre tots formem el grup. Aquesta noció de grup com a formador recorda també certes pedagogies en les quals, des d'unes determinades pràctiques, han apostat per la prevalença del grup com a lloc d'aprenentatge. Les ja esmentades escoles infantils municipals de Reggio de l'Emília en són un clar exemple. El constructivisme com a enfocament dels processos d'aprenentatge també s'aparella fàcilment amb el construccionisme social quan exposa que l'ambient d'aprenentatge més òptim és aquell en el qual hi ha una interacció dinàmica entre els mestres, els alumnes i les activitats que possibiliten oportunitats per als alumnes de crear la seva pròpia veritat gràcies a la interacció amb els altres.

L'interès d'aquesta recerca per un grup social concret en un determinat context respon també al desig de visualitzar una pedagogia que fa possible unes determinades accions. Encara que és un estudi que no s'anticipa fent unes hipòtesis sobre el que està per veure, sí que treballa des de la premissa que existeixen determinades maneres d'entendre què és l'interessant per a la vida i l'aprenentatge dels infants; evidentment, des d'un coneixement profund i fonamentat sobre el tema. En la cerca d'un lloc on sigui possible trobar aquestes accions interessants és on apareix l'escola El Martinet, lloc on s'ha desenvolupat la recerca. Què els permet als infants el plantejament que ofereix diàriament aquesta escola? Com s'organitzen, com es gestionen, com s'aproximen entre ells i a les coses? Quina relació estableixen amb el que fan? Són preguntes que orienten aquest estudi i que el fa mirar no només cap a què fan els nens i les nenes, sinó també cap a quin és i com és el lloc que els acull cada dia com a grup.

L'ABDUCCIÓ COM A FORMA DE PENSAMENT DE LA INVESTIGADORA

Tot i que aquesta recerca se situa com un estudi fenomenològic i, com hem assenyalat, la fenomenologia es basa en la intuïció, aborda l'abducció, tanmateix, com a procés o forma de pensament. El raonament abductiu apareix com un mètode d'investigació sobre la base de considerar l'observació no només com a rebre, sinó com a desvetllar; per tant, com un acte creatiu per a seguir la pista i descobrir el que pot ser ocult de les coses. El model abductiu permet estudiar fets complexos relacionats amb entorns creatius sense simplificar-los. Es pot observar, anotar, situar i entendre, des de tots els esdeveniments petits, la xarxa d'interrelacions que els componen. S'incorpora, doncs, l'acceptació de la paradoxa, el dubte, la diversitat de punts de vista, la flexibilitat... en el procés d'investigació.

En aquest sentit, Restrepo (1997: 44) assenyalava que tot i que l'ambició del científic és arribar a graus cada vegada més alts de formalització i universalitat, en la seva pràctica quotidiana no pot deslligar-se mai del context social, que li serveix com a caldo de cultiu per a la seva activitat investigadora. El mateix Restrepo cita Charles S. Peirce (analista del llenguatge i un dels fundadors de la semiòtica), que va assenyalar la importància que tenia en el procés d'investigació la percepció immediata del context. Aquesta percepció és fonamental en el moment de formular hipòtesis, procés que no pot ser confiat de manera exclusiva ni a la inducció ni a la deducció. Ell va descriure una tercera via que va anomenar abducció o retroducció. La hipòtesi, deia, és sempre una conjuntura que depèn de la nostra esperança d'endevinar, tard o d'hora, les condicions en les quals apareixerà un determinat tipus de fenomen. Aquest exercici de l'endevinació, de joc probabilístic, és potser el que de manera més

quotidiana duu a terme l'ésser humà, i també el científic en la seva tasca investigadora.

El raonament abductiu apareix com a mètode d'investigació desenvolupat per diferents autors, com Peirce (1931), Blaikie (1993), Eco (1992, 2017), Sebeok i Umiker-Sebeok (1988), Ganascia (1994) i Bateson (2004), a partir de l'observació considerada, com assenyala Cabanellas, no només com a rebre, sinó com a desvelar i, per tant, relacionat amb un acte creatiu.

L'abducció, segons Restrepo (1997: 44), correspon a un típic judici de percepció, a una enunciació simple i ràpida del que captem, a una imatge del món que després és l'limada per la inducció. En termes estrictes, aquests judicis perceptius poden ser entesos com una deducció abductiva, que constitueix el primer pas del raonament científic. Peirce anomena l'abducció argument original, i en comparar-la amb la deducció i la inducció, conclou que és l'única forma de coneixement de la qual sorgeix una idea nova. L'abducció es basa en una percepció inconscient de connexions entre aspectes del món, que ens permet passar, mitjançant la hipòtesi, d'un complicat garbuix de predicats a una concepció simple i totalitzadora de la realitat. A aquest moviment sintètic només s'hi arriba a partir d'un determinat clima emocional, per això Peirce anomena la hipòtesi (o síntesi abductiva) «element sensual del pensament».

Peirce, doncs, deixa clar que, a diferència del científic positivista, que pretén estar analíticament davant d'un objecte sense cap mena de preconcepció, el llenguatge ens precedeix i ens succeeix, ens envolta en tot moment i lloc i ens orienta en el nostre acostament a l'objecte de coneixement, de manera que ens és impossible no comptar-hi. Aquestes imatges del món o preconcepcions poden actuar com a obstacles epistemològics o com a eines útils en la producció científica. Proposen una invitació a fer explícit l'univers lingüístic en el qual l'investigador està immers.

En aquest sentit, Restrepo (1997: 45) assenyala que vivim enmig de signes i sistemes classificats que, per la seva pròpia dinàmica, produeixen coneixement. Des del naixement, diu el mateix Restrepo, estem envoltats de centenars de signes de la nostra atmosfera cultural, rebem un saber sedimentat que té com a matèria primera les nostres percepcions i els nostres afectes. La saviesa quotidiana, doncs, és, a la vegada, un coneixement sensorial i sentimental que actualitzem en bloc, sense diferenciar-lo del context on actuem. A aquest coneixement només hi podem accedir a través de processos abductius que comparteixen l'home de la ciència i el ciutadà corrent. L'abducció és la intuïció del context, fonamental per a la captació del medi germinal en el qual sorgeix l'aventura investigadora. En aquest context neix el pensament científic i a ell ha de retornar, integrant les seves aportacions a una pragmàtica del coneixement. Sense ella, cap hipòtesi no podria ser formulada, cap evidència no podria ser construïda. Aquesta pragmàtica del coneixement fa comunicable l'experiència, cosa que permet que el coneixement es vinculi a la dinàmica del moment.

Quant a això, Maffesoli (1997: 150) introdueix una idea amorosa, que es preocupa poc per la il·lusió de la veritat, que no es proposa un sentit definitiu de les coses i de la gent, sinó que s'esforça sempre per estar en el camí. Es tracta d'un mètode eròtic que estima la vida i que intenta mostrar la seva fecunditat. En general, com el mateix autor assenyala, a la base del treball intel·lectual, caracteritzat per la tradició occidental, hi ha el que s'anomena «ràbia de voler concloure». Aquesta és l'herència i la força de la modernitat, però ara que hem esgotat els encants d'aquest poder, diu Maffesoli, «ens resulta poc útil observar aquest món, la seva retòrica i les seves gestes essencialment plurals des de la conclusió en comptes de l'obertura».

Per a Restrepo (1997: 46), la imatge del món, moltes vegades, pot presentar-se com una abstracció apressada

que ens impedeix accedir a la complexitat de les forces que ens constitueixen. El fet és que quan volem donar a aquest conjunt de forces un estatus definitiu, els paradigmes es converteixen en obstacles que cal remoure. Només oberts a les dades dels sentits, als afectes que es creuen amb formulacions abstractes i conceptuals, aconseguim acostar-nos a la singularitat dels éssers, i llavors fem més precisos els nostres processos de coneixement.

I doncs, investigar en moments en què les certeses no semblen possibles necessita, com diu Maffesoli (1997), proposar-se canvis en la manera de mirar, així com canvis profunds en el concepte de coneixement. Cal proposar una saviesa de vida que es basi en la contemplació de la sensibilitat, de l'aparença, del que es fa veure; un pensament de forma, fugint així d'un coneixement que busca un sentit únic ja establert impossible de trobar i d'explicar la realitat, i menys encara tot el que té a veure amb la naturalesa humana de les accions i els esdeveniments entre les persones. Un pensament respectuós, que s'acontenta a ser afectuós, a acompanyar més que no pas a sotmetre una realitat que és complexa i oberta. Justament Restrepo (1997: 47) assenyala que és utilitzant l'abducció com es formulen hipòtesis innovadores o s'aconsegueixen síntesis oportunes, desplaçant-nos sobre la complexitat de la realitat «com un ocell que vola entremig de vents torbats, canviant una vegada i una altra les seves estratègies i rumbos».

Per a conceptualitzar aquesta actitud de pensament, la fenomenologia va introduir la noció de perspectiva, iniciant la idea d'horitzó, desenvolupada des de Husserl i recollida per Lévinas (1991), una idea que evoca una clara imatge d'obertura. Promou, així, una actitud de pensament que es defineix com a sensibilitat intel·lectual, com passa en aquesta recerca, que s'inscriu d'una manera general en la filosofia del sí promoguda per Nietzsche, que, per bé o per mal, accepta el que és com a tal i reconeix la bellesa de la realitat tal com és.

Cabanellas (2007: 101) diu que «investigar a l'escola és anomenar de nou el món, batejar les accions infantils perquè adquireixin les seves identitats personals», i anomenar de nou necessita el nostre estranyament. També Contreras i Pérez de Lara (2010: 68) coincideixen a parlar de la investigació com a experiència d'estranyament. Diuen que «investigar és una experiència d'estranyament i, com a tal, és també l'experiència de relació amb aquest estranyament. Trobar una cosa estranya suposa que no es correspon amb l'esperat o amb el ja sabut; la seva novetat ens torna no nosaltres mateixos i ens obliga a pensar-nos, a revisar el que donàvem per descomptat, la manera en què donàvem sentit a les coses i a nosaltres mateixos». També Malaguzzi, com ja hem apuntat anteriorment, parlava d'estranyament com l'actitud necessària per a posar-se a documentar l'experiència educativa i a mirar els processos dels infants, reconeixent, tanmateix, que l'infant, com a coneixement, com també assenyala Cabanellas, és inabastable.

En aquesta investigació, l'actitud d'estranyament ha permès situar-se, com dèiem, a mirar de nou, a repensar l'experiència, perquè només des d'aquesta actitud d'humilitat davant del mirat ha estat possible veure-ho. Això també ens connecta a un altre concepte, recollit pels ja citats Contreras i Pérez de Lara (2010: 68), quan diuen que en investigació educativa el que sempre està en joc és «l'experiència del tu». Assenyalen que l'experiència de l'altre no és només intentar entendre la seva experiència, sinó passar, en el transcurs de la investigació, per l'experiència de la trobada amb l'altre. La investigació com a experiència, diuen, suposa una relació, i és des d'aquesta relació com intentem entendre el que ens hi passa com a aspiració de comprensió, tant en els seus moviments d'obertura i reconeixement de l'altre com del que provoca i mou en un mateix. Els mateixos autors assenyalen (2010: 69) que la investigació, com a experiència de trobada amb l'altre, és obrir-

se, exposar-se, deixar-se donar (una actitud receptiva per a la qual podem preparar-nos, predisposar-nos activament). També Najmanovich (2016) parla de l'alteritat com la dinàmica de la vida que apareix com a condició de possibilitat, que ens allunya de l'absolut i ens convida a una recerca multiforme i oberta a la sorpresa i a la diversitat.

Pensar d'acord amb una lògica del sensible, oberta a la captació de diferències, oberta a l'altre, és atendre aquestes anades i vingudes afectives que parlen dels nostres encontres. Restrepo (1997: 47) es lamenta que, actualment, l'home contemporani encara no segueixi aquest camí i tingui una espècie d'analfabetisme emocional que els psiquiatres han anomenat alexitímia. Ell parla d'un bloqueig cultural que impedeix llegir les dades que proporcionen les vivències afectives i que és típic d'éssers enclaustrats en codis binaris i arborats que només reconeixen pujar i baixar de la inducció o la deducció.

L'apropament de l'afectivitat a la singularitat ha estat reivindicada des de fa molts anys, tal com apunta Restrepo (1997), per la literatura i la poesia; tanmateix, la ciència tradicionalment s'hi ha mantingut a distància amb «dubte i timidesa», com assenyala el mateix autor. Segurament ara encara cal superar l'abisme que, de manera injusta, la nostra cultura ha obert entre el coneixement i l'afectivitat; justament aquesta recerca, entre altres que es mouen en paradigmes similars, busca també això: la construcció de noves mirades sobre el coneixement científic integrant el cor i, per extensió, els afectes, tal com Annie Marquier proposa extensament en el seu llibre *El maestro del corazón* (2014) quan assenyala que, justament per les seves característiques, el cor té la capacitat de prendre decisions sense haver de passar pels paranys de la racionalitat, mitjançada per l'inconscient, per la qual cosa, com assenyala Parellada (2014: 43), pot actuar molt més des de la intuïció, des del que sentim com a més propi. Tanmateix, necessita l'àmbit cognitiu que ens ofereix el còrtex i el neocòrtex per tal de balancejar i ser estratègics amb les decisions que prenguem.

■ CAPÍTOL 3: FORMA D'APROPAMENT AL CONTEXT

L'ETNOGRAFIA

Aquesta recerca es planteja com una etnografia, tenint en compte, tal com recullen Govea, Vera i Vargas (2011),¹²⁷ que justament l'etnografia apareix com una de les tradicions en investigació qualitativa que se centra a fer una descripció i interpretació d'un grup de persones independentment de si pertanyen a un grup ètnic o no, però que sí que comparteixen característiques o funcions comunes. De fet, són les vivències d'aquestes característiques o funcions, tal com també assenyalen els mateixos autors, el que s'investiga en profunditat per a fer una aportació al coneixement científic des de la postura interpretativa que hagi assumit l'investigador. Entenent i mirant l'escola com a comunitat educativa, aquest estudi focalitza la seva mirada en el col·lectiu d'infants com a part d'aquesta comunitat, centrant-se en les relacions i les dinàmiques que apareixen entre ells i les relacions que prenen en relació amb allò en què estan. Segons Angrosino (2007, 2012), és important entendre que l'etnografia s'ocupa de les persones en sentit col·lectiu, no dels individus. Així, doncs, l'etnografia és una manera d'estudiar les persones en grups organitzats duradors. La forma de vida distintiva que caracteritza un grup d'aquesta índole és la seva cultura, i l'estudi de la cultura implica un examen del comportament, els costums i les creences que aprenen i comparteixen els membres del grup. Així és com l'investigador etnògraf comença examinant grups i processos molt comuns com si fossin excepcionals i únics. Aquesta idea és especialment

emocionant si tenim en compte el concepte de fer de la quotidianitat una meravella, aspecte extensament tractat per autors com Malaguzzi,¹²⁸ Hoyuelos (2004, 2006) i Bosch (2003).

Descriure i interpretar quina és la cultura que neix de les relacions i interaccions dels nens i les nenes d'El Martinet és l'objectiu d'aquest estudi etnogràfic. Així, doncs, com altres etnografies, aquesta recerca es basa en l'art i la ciència d'aproximar-se a un grup humà per tal de conèixer les seves institucions, els seus comportaments interpersonals, les seves produccions materials i les seves creences. Els investigadors etnogràfics es preocupen fonamentalment per la vida rutinària de les persones que estudien. L'etnografia es duu a terme en l'emplaçament (el context de vida del grup que s'estudia) i l'etnògraf és, en la mesura del possible, un participant subjectiu en la vida d'aquells als quals estudia, alhora que un observador objectiu de la seva vida.

127 GOVEA, V.; VERA, G.; VARGAS, A. M. (2011): «Etnografía: una mirada desde el corpus teórico de la investigación cualitativa». *Omnia*, vol. 17, núm. 2, pàg. 26-39. Els autors fan una revisió al voltant de l'etnografia a partir de Creswell, 1998; Boyle, 2003; Muecke, 2003; Sandín, 2003, i Martínez, 2007.

128 Vegeu CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. (ed.) (2018): *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Madrid: Morata.

El terme *etnografia* es refereix a la vegada a un mètode d'investigació i al producte de la mateixa investigació, assenyalant Agar (1980). Així com el mètode etnogràfic implica recollida d'informació sobre productes materials, les relacions socials, les creences i els valors d'una comunitat, el producte etnogràfic és un informe que incorpora la informació recollida per aquest mètode en una descripció integral de la cultura de la comunitat. Tradicionalment, l'informe ha pres la forma de monografia escrita, però pot ser també una col·lecció de fotografies, una pel·lícula o un vídeo, una exposició museística, una pàgina web, una obra literària (una novel·la, una obra dramàtica, un relat breu o un poema) o fins i tot una execució artística (una dansa o un cicle de cançons). I doncs, la recerca que presentem es defineix com a etnografia tant des del punt de vista del mètode com des del punt de vista del producte resultant de la investigació.

Boyle (2003) proposa quatre característiques bàsiques per a descriure l'etnografia, que, de fet, també en part descriuen aquesta recerca:

- És holística i contextual: el seu plantejament central es basa en el fet que el comportament de l'ésser humà només es pot entendre en context. L'etnògraf no pot separar els elements del comportament humà del seu context, perquè és justament el context el que li permet entendre el comportament humà. De fet, és el context el que d'alguna manera és coconstructor del comportament. Com que el propòsit de l'etnografia, com és el cas d'aquesta recerca, és fer explícites les interrelacions entre els diversos sistemes i subsistemes del grup estudiat, és necessari fer un treball de camp en períodes llargs de temps dins l'ambient natural. Això permet l'observació i el registre de dades, així com la creació d'un escenari on tenen cabuda altres tècniques, com és el cas, en aquesta recerca, de les anomenades fotonarracions¹²⁹ i l'anàlisi de contingut.
- La reflexivitat: l'etnografia té un caràcter reflexiu, cosa que implica que la investigació és part del món que estudia i, consegüentment, n'està afectada. Aquesta situació particular de l'investigador el porta a la recerca d'un camp d'inferències (a través de la recollida de dades) en el qual ell mateix pot identificar patrons hipotètics que es poden validar més endavant. De fet, la bona etnografia, segons Boyle (2003), produeix teoria a partir de la naturalesa reflexiva de l'experiència de l'etnògraf, objectiu que també busca aquesta recerca, de manera que és sempre més que una descripció.
- L'èmic i l'ètic: la visió èmica, des de dins, del que succeeix i per què, és bàsica per a comprendre i descriure les situacions i els comportaments del grup estudiat, és el cor de la investigació etnogràfica. La perspectiva ètica és el marc teòric que es porta des de fora, són abstraccions de l'investigador o l'explicació científica des del que existeix d'aquesta realitat. Totes dues coses, com en el cas d'aquesta recerca, ajuden l'etnògraf a desenvolupar interpretacions. De fet, molts etnògrafs recol·lecten dades a partir d'una perspectiva èmica i després intenten trobar-hi un sentit, tant des de la perspectiva del grup com des de la seva pròpia anàlisi ètica. De manera que, sovint, per a comprendre com s'analitzen les dades etnogràfiques, cal tenir claredat, com diu Boyle (2003), sobre l'epistemologia de l'estudi, o sigui, sobre si l'anàlisi final representa el punt de vista èmic o ètic.
- El producte final que anomenem etnografia és tant un procés com un producte, i el seu valor radica en els resultats pragmàtics tant per a la teoria com per a la pràctica, entenent que la recerca etnogràfica, com és aquesta, busca aportar nous elements a la pràctica, en aquest cas a la pràctica educativa, però també fer créixer el cos teòric que l'embolcalla.

La investigació etnogràfica, tot i que es va iniciar amb els antropòlegs a finals del segle XIX, ha format part des de llavors de la caixa d'eines dels investigadors qualitatius en moltes disciplines, inclosa la sociologia, la psicologia social, la comunicació, l'empresa, la salut i també l'educació. De fet, l'etnografia, per les seves característiques, s'ha utilitzat amb freqüència en investigacions educatives, com és el cas d'aquesta recerca. La intenció d'estudiar les maneres de fer d'un col·lectiu en el seu context la fa especialment interessant per a conèixer les dinàmiques dins de les institucions educatives. Així, doncs, des de l'interès per desvelar quina cultura d'infància creix dins de l'escola El Martinet, aquest estudi es defineix com a etnografia escolar, o també dita etnografia educativa.

Una aportació interessant que fa l'etnografia escolar, i que ens interessa especialment en aquesta recerca, és la seva capacitat per a il·lustrar l'escola a l'investigador, permetent-li comprendre'n les dinàmiques quotidianes. Rockwell (2009: 30), recollit per Álvarez (2011), considera que «la transformació més important que aconseguim en primer lloc l'etnografia passa entre els que la practiquem. L'experiència de camp i el treball analític han de canviar la consciència de l'investigador i modificar la seva manera de mirar els processos educatius i socials». L'etnografia escolar permet aquest apropament i comprensió de l'escola, que és el que busca aquest estudi, oferint a l'investigador un model especialment ric. De fet, l'etnografia en si mateixa, com és en el cas d'aquesta recerca, es caracteritza per una gran flexibilitat i obertura que li atorga una orientació naturalista i fenomenològica. De fet, el seu estudi de camp es caracteritza pels seus coneixements fortuïts. En essència, com recullen Govea, Vera i Vargas (2011), citant Martínez (2007), l'etnografia és holística i molar, és a dir, àmplia i extensa, fet que permet veure, descriure i comprendre les realitats com a formes totals estructurades i complexes, com a

fenòmens interconnectats que s'integren i adquireixen sentit per les seves relacions i influència recíproca.

Ara bé, hi ha autors com Torres (1988: 17), recollit per Álvarez (2011), que considera que les etnografies no han de quedar-se exclusivament en la seva dimensió descriptiva, fet que també comparteix aquesta recerca, sinó que com a modalitat d'investigació educativa que són, han de coadjuvar una intervenció pedagògica més gran. Álvarez (2011) ho considera així, ja que l'etnografia té diverses finalitats íntimament relacionades: la descripció cultural, la interpretació de dades per a arribar a la seva comprensió, la difusió dels resultats, la millora de la realitat educativa i la transformació de l'investigador (Woods, 1987; Goetz i Lecompte, 1988; Martínez Rodríguez, 1990; Aguirre Baztán, 1995; Sanchiz Ochoa i Cantón Delgado, 1995; Serra, 2004; Hammersley i Atkinson, 2005; Velasco i Díaz de Rada, 2006; Rockwell, 2001, 2009). Torres (1988: 14) afirma que «situant-nos en l'àmbit escolar, l'objecte de l'etnografia educativa se centra a descobrir el que hi passa quotidianament a força d'aportar-ne dades significatives, de la forma més descriptiva possible, per a després interpretar-les i poder comprendre i intervenir més adequadament en aquest niu ecològic que són les aules».

De fet, la tradició interpretativa de l'etnografia prové, tal com assenyala Sperber (1991), de Geertz, que, atret per l'hermenèutica de Dilthey, així com per la semiòtica moderna, assenyala que l'únic camí per a descriure els fenòmens és interpretar-los. De fet, el mateix Geertz (2009) assegura que la interpretació és una forma particular de descripció entenent que els fenòmens culturals són vehicles de significat. Per al mateix autor, la cultura d'un poble (grup) és un conglomerat (un *ensemble*, com

129 Més endavant es detalla la descripció i el contingut de les fotonarracions com a instrument de recollida de dades.

ell l'anomena) de textos. De tot això es deriva que l'etnografia com a estudi d'una cultura no té tant a veure amb els fets com amb la manera com aquests són experimentats subjectivament, i això exigeix interpretacions. En aquest sentit, Wolcott (1985) assenyala que la interpretació cultural no és un requisit, sinó l'essència de l'esforç etnogràfic.

Els etnògrafs interpretatius creuen que l'anàlisi etnogràfica ha de descobrir els significats en la interacció social observada. Per a aquesta escola de pensament, una bona etnografia proporciona «descripcions denses» del comportament humà i guia el lector, tal com apunta Muecke (2003), en l'anàlisi consistent a «conjecturar els significats, avaluar el que és conjectura i treure conclusions explicatives a partir de les millors conjectures». L'etnografia interpretativa, com és el cas d'aquesta recerca, parteix de la idea, com assenyalen Govea, Vera i Vargas (2011), que «no cal saber-ho tot per a comprendre alguna cosa». El que fa aquest corrent de l'etnografia és elaborar unes «xarxes de significança» formant un compendi coherent de detalls de manera que els fa comprensibles per al lector. De fet, en aquest sentit, Muecke (2003) distingeix les bones etnografies de les menys bones des del fet de poder valorar el poder de la imaginació científica de posar-nos en contacte amb la vida de persones estranyes.

Així, doncs, l'etnografia com a descripció i interpretació d'un grup social o cultural o d'un sistema, com és el cas d'aquesta recerca, demana a l'investigador examinar els patrons observables i apresos del comportament del grup, els costums i les formes de vida, entenent que l'enfocament etnogràfic, com apunten Govea, Vera i Vargas (2011), es basa en la convicció que les tradicions, les funcions, els valors i les normes de l'ambient en què viu el grup estudiat es van internalitzant a poc a poc i que generen regularitats que poden explicar la conducta individual i de grup de forma adequada. D'al-

guna manera, els membres d'un grup comparteixen una estructura lògica o de raonament que, en general, no és explícita, però que es manifesta en diferents aspectes de la seva vida.

Per tant, com també detallen Govea, Vera i Vargas (2011), l'objectiu immediat d'un estudi etnogràfic és crear una imatge realista i fidel del grup estudiat, però la seva intenció és mirar més enllà per a contribuir a la comprensió de grups poblacionals que tenen característiques similars. Aquesta mirada que busca anar més enllà connecta amb un vessant més actual de l'etnografia anomenat etnografia crítica, que també és d'interès per a aquesta recerca pel que fa al seu anhel d'aportar elements de reflexió i transformació educativa.

Els etnògrafs crítics, dedicats extensament a investigacions sobre causes socials associades a grups minoritaris, repressions o injustícies, veuen l'etnografia com a ficció, una ficció creada per les interaccions dels etnògrafs i els informants, a qui consideren coautors i criatures dels seus propis temps i cultures. Sostenen que l'etnografia és interpretativa i que diferents etnografies crearien diferents relats, i, per extensió, que qualsevol interpretació és només una possible lectura de la cultura estudiada, tal com assenyala Muecke (2003). L'etnografia crítica en l'àmbit educatiu proposa investigacions que critiquen l'educació; de fet, moltes adopten el concepte de pedagogia crítica. Margalef (2004) assenyala que justament l'etnografia crítica ha fet aportacions significatives en l'àmbit educatiu i de la formació de mestres. De fet, McLaren (2005), un dels exponents de l'etnografia crítica, citada pel mateix Margalef (2004), afirma que l'etnografia crítica i la pedagogia crítica comparteixen els mateixos principis i són emancipadores, anant més enllà de la descripció i la comprensió, ja que busquen una postura més compromesa amb el canvi i la transformació social. En aquest sentit, l'etnografia educativa contribueix a descobrir la complexitat dels fenòmens

educatiu i possibilita donar un coneixement orientat a la introducció de reformes, canvis i innovacions.

En aquest sentit, aquesta recerca, com ja s'apunta en els seus objectius, també pretén generar diàleg, reflexió i crítica a partir de la realitat estudiada, entenent-la com a motiu de revisió d'aspectes de la pedagogia contemporània (extensament detallats en la primera part d'aquest informe) que se'n desprenen. Doncs, per les característiques del context estudiat, per la pedagogia que hi descobrim, ens reclama i ens encoratja a mirades més àmplies.

Conscients que la invitació a una mirada més àmplia requeria, en primer lloc, conèixer a fons i posar el focus en el que volíem estudiar, hipotetitzant que justament els resultats d'aquest estudi ens descobririen constel·lacions pedagògiques per on transitar, la recerca, com tota etnografia, va iniciar-se amb una estada en el context d'estudi: l'escola El Martinet.

EL TREBALL DE CAMP

L'enfocament etnogràfic per a l'estudi dels grups humans, que, com ja apuntàvem anteriorment, va començar amb els antropòlegs de finals del segle XIX i principis del XX, va iniciar-se des del convenciment que la «butaca» dels filòsofs socials anteriors era inadequada per a comprendre la manera com vivien en realitat les persones, ja que s'havia arribat a la conclusió que només en el camp es podia trobar de veritat la dinàmica de l'experiència humana viscuda. Tal com també dèiem anteriorment, en tant que l'objectiu de l'etnografia és construir una descripció i interpretació detallada i ampliada d'un grup, la duen a terme habitualment investigadors que poden passar un temps prolongat en la comunitat que estudien; aquest temps d'estada s'anomena habitualment emplaçament de camp. Seguint aquesta premissa, l'estudi que es planteja parteix d'una estada en el context estudiat; en aquest cas, l'escola pública El Martinet.

L'estada a l'escola ha tingut una durada d'un curs escolar, en el qual s'ha estat present en el context durant tota la jornada escolar. Durant aquests nou mesos s'han observat de manera privilegiada les dinàmiques que succeïen entre els nens i les nenes de l'escola (motiu principal d'aquesta recerca) i les dinàmiques entre mestres i infants (també recollides en la recerca); també s'ha participat en altres moments observant reunions entre l'equip de mestres, reunions d'equip directiu i reunions amb pares i mares.

Aquesta estada ha permès l'observació i l'estudi de la vida dels nens i les nenes en la seva quotidianitat dins l'escola, entenent que la participació en el context ha permès aconseguir-hi també un vincle. En el cas d'aquesta recerca, l'entrada en el context no ha implicat cap dificultat, ja la mateixa investigadora hi havia treballat com a mestra durant vuit anys; això va permetre estar a l'escola sense causar un gran impacte en la seva dinàmica, més aviat tot el contrari: la familiaritat que l'acollia va permetre que els nens i les nenes es moguessin en les seves dinàmiques habitu-

als i quotidianes. En aquest sentit, Serra (2004: 167-168) planteja que «la presència en el camp i la vinculació amb les persones que són objecte d'estudi durant un període llarg es consideren necessàries perquè permeten reunir, en un ambient natural, dades sobre el comportament de les persones i els esdeveniments i situar-los en el context en el qual adquireixen significació, fet que precisa la seva comprensió i la formulació d'hipòtesis pertinents».

El treball de camp en aquesta recerca es concep com a «situació» (Pacheco de Oliveira, 1999, 2006) que descriu una dinàmica relacional; llavors, l'espai deixa de ser una dimensió abstracta, ja que aquest és transformat en lloc per la pràctica social. La construcció del lloc com a lloc relacional té a veure amb un caminar que ha suposat una escolta i una mirada integrada dins d'una epistemologia dialèctica i políticament sensible (Bartolomé, 2004; Cardeso de Oliveira, 2004). I doncs, movent-nos en perímetres sempre variables que depenen de la interacció que hem establert envers el bagatge humà que se'ns mostrava, hem viscut aquest procés com una acció performativa, deixant de ser una descripció analítica, per a endinsar-se en un estil narratiu de producció de coneixement en procés.

En aquest sentit, són interessants els estudis de Planella (2006: 265) quan assenyala que justament la performativitat ens situa en la línia del discurs postmodern de la construcció de la subjectivitat; ens condueix a la idea de *performance* extreta, com ell mateix assenyala, dels treballs artístics. Les accions de *performance* exigeixen una estètica de la presència, de l'acte, del gest, del moment i del moviment. Aquest privilegi per una obra artística corporificada (carregada també de connotacions estètiques i simbòliques) permet, assenyala Planella, una relectura dels discursos pedagògics. Situar-nos en la construcció d'un lloc en investigació, en aquest cas com a lloc etnogràfic, ens ha permès també una hermenèutica que ha possibilitat la posada en escena dels subjectes corporeïtzats (també el de la investigadora), més enllà del treball purament intel·lectual.

LA MIRADA DE L'INVESTIGADOR: L'ETNOGRAFIA SENSORIAL

Les intencions d'aquest estudi de desvelar el fenomen atenent el que n'aflorea ha portat la investigadora a un acord tàctic, freqüent en els treballs de camp de l'etnografia, de «deixar-se emportar pel corrent» de les coses que succeeixen. Així que, en contra de l'objectivitat dels temps moderns, aquesta intuïció diguem-ne romàntica, o aquest deixar-se emportar, és una actitud de pensament interessada per la globalitat que implica saber dirigir una mirada nova cap a les coses. Una mirada que, conscient de la part de subjectivitat que implica qualsevol investigació o anàlisi científica, es posa a mirar sense por. Autors com Morin (2004), Bateson (2004), Bertalanffy (1976), Capra (1998) i Varela (1987), entre altres, han descrit i estudiat extensament aquesta mirada global en els diferents processos i fenòmens de la vida. Quant a això, són interessants les aportacions de Najmanovich (2016: 248) quan parla de l'exclusió i la deslegitimació d'infinits de mons, d'experiències i sabers per part de la ciència moderna i del que ella anomena «mite de l'objectivitat»; la mateixa autora, referint-se a l'objectivisme imposat per certa manera d'entendre la ciència, assenyala que «en instituir la seva raó com *la raó* i el seu punt de vista com *la descripció objectiva de la realitat*, invisibilitza, menysté i exclou una immensa varietat d'experiències, pràctiques i virtuts».

I doncs, per tot el que implica aquesta mirada global en els processos i fenòmens de la vida, podem entendre la percepció com procés interactiu que té a veure amb el que es mira, però també amb la nostra corporalitat, la nostra cultura i l'ambient on ens trobem. És així com aquesta recerca ha arribat a l'etnografia sensorial i a definir-s'hi.

En la investigació contemporània, hi ha una recerca iniciada en part des de l'antropologia, però estesa ara ja en altres camps d'investigació social, que explora

els fenòmens des de la sensibilitat. Sovint, aquest tipus d'investigació es coneix com etnografia sensorial. L'etnografia sensorial neix des de la introducció del terme *embodiment* com a paradigma de l'antropologia (Csordas, 1990, 1994), juntament amb la noció de mimesi sensual (Taussig, 1993), la idea de Classen (1990, 1993) de models sensorials alternatius i el que Stoller (1997) anomena investigació sensorial. Tot això ha ajudat a impulsar un gir en la investigació antropològica respecte a com els investigadors poden utilitzar el seu propi cos i els seus sentits com a mitjans d'anàlisi etnogràfica i, després, escriure sobre la seva experiència. Quant a aquest tema, Howes (2014) recull una sèrie d'estudis de Desjarlais, 1992, 2003; Roseman, 1993; Seremetakis, 1994; Ingold, 2000; Sutton, 2001; Geurts, 2002; Howes, 2003; Pink, 2004; Downey, 2005; Hahn, 2007; Hinton i altres, 2008; Romberg, 2009; Holtzman, 2009; Throop, 2010; Barcan, 2010, i Trnka i altres, 2014.

La introducció en el treball de camp etnogràfic de dispositius electrònics, tals com gravadores d'àudio, vídeo, fotografies..., va permetre a l'etnografia projectar-se amb nous llenguatges, fet que va ajudar a donar un reconeixement a la noció principal de l'etnografia sensorial: donem sentit al món no només a través del llenguatge, no només per parlar del món, sinó a través de tots els nostres sentits i les seves extensions en forma de diversos mitjans. Això seria un dels descriptors de l'etnografia sensorial. Des d'aquest supòsit, podem dir que existeixen alguns llocs i alguns esdeveniments als quals els sentits, així com els mitjans de comunicació basats en els sentits, aconsegueixen accedir mentre que les paraules no poden fer-ho.

L'interès d'aquesta recerca en concret per la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet es construeix com a etnografia sensorial des de dos vessants: d'una banda, des de la investigadora i la seva aproximació al context, i de l'altra, la consideració que la cultura dels infants no

s'expressa des de què diuen, sinó des de què fan, des de com es mostren (entenant també la paraula com a gest). Aquests dos aspectes han fet que aquesta recerca també hagi fet un gir sensorial i s'hagi interessat per aquest camp, que actualment forma part de la recerca més recent.

El reconeixement de l'etnografia sensorial com a incorporació dels sentits i la sensualitat en investigació ha portat al naixement d'un gran interès envers el tema. Qui actualment està investigant més sobre aquesta qüestió és el llenguatge cinematogràfic; concretament, el documental social. El Laboratori d'Etnografia Sensorial (SEL) de la Universitat Harvard, dirigit per Lucien Castaing-Taylor, és un dels espais de recerca intensa envers aquest tema. Es declara un espai compromès a ampliar les fronteres de l'antropologia dels mitjans. També Pink (2009) aborda extensament l'etnografia sensorial en un manual que, amb el títol de *Doing Sensory Ethnography*, descriu el treball de camp des de l'ús intensiu dels mitjans audiovisuals i reconeix la utilitat i la implicació dels sentits. Són comuns, doncs, elements d'estudi com el subjecte, l'experiència i la mirada, així com les relacions que s'estableixen entre els tres elements, com a recursos per a revitalitzar la producció de coneixement sobre el món sensible; recursos estudiats extensament des de l'etnografia més contemporània i que defineixen un projecte concentrat en el coneixement sensorial com la nova reivindicació dels estudis culturals.

Diferents estudis i publicacions han permès aquests darrers anys anar modificant les normes de l'etnografia per tal d'obrir-se a noves possibilitats. Una bona etnografia és vista, cada vegada més, com un avenç més enllà de la poètica que també té en compte els sentits (Stoller, 1997; Herzfeld, 2001; Pink, 2006).

Aquesta funció cognitiva lligada al plaer estètic, a la carnalitat de l'experiència, és segurament superior a l'abstracció del saber conceptual, que és el que l'encara

recent modernitat n'ha fet el fonament de tota mena de coneixement. Sabent integrar, també en investigació, l'experiència sensible espontània de l'investigador en les seves diverses experiències perceptives, el treball intel·lectual tornarà a trobar la interacció amb la sensibilitat. D'aquesta manera és com, en aquesta recerca, apareix la percepció de la bellesa, la delicadesa d'un gest, el silenci actiu, l'espera... com a formes de descripció i coneixement de la investigadora sobre el que ha mirat.

I doncs, des d'aquesta forma d'entendre l'aproximació al context, la construcció de la mirada de la investigadora ha pres forma i visibilitat a través de fotografies. Un relat visual ampli que configura a manera de diari personal la vivència dins del context estudiat. Buscant una narrativa propera a formes de percepció més sensibles; una forma d'investigar que ens ha portat a un coneixement profund i encarnat sobre el mirat i vist. S'ha treballat des d'observar, sentir i construir l'observat i sentit corporalment, no amb la pretensió de situar-se més enllà de la cultura per a comprendre-la, sinó més aviat de submergir-se dins la xarxa que ha sostingut l'experiència personal i la dels altres (nens i nenes de l'escola), amb la intenció de travessar els esquemes obedients dels components culturals escolars (sovint part de pre-esquemes i estereotips) i estar més atents als mecanismes que a El Martinet se'ns descobrien.

130 Es poden consultar als annexes.

■ CAPÍTOL 4: LA RECOLLIDA DE DADES

Durant la recerca s'han utilitzat bàsicament tres maneres de recollir dades: les ja anomenades fotografies fetes per la investigadora, les fotonarracions dels mestres de l'escola i diferents documents pedagògics de l'escola.

LES FOTOGRAFIES

«A diferència d'altres imatges visuals, la fotografia no és una imitació o una interpretació del seu tema, sinó una veritable petjada. Cap pintura o dibuix, per molt naturalista que sigui, no pertany al seu tema de la manera com ho fa la fotografia.»
Berger (2001: 56), citat per Abad (2009: 50).

«A qui no li agradi esperar no podrà ser fotògraf. Vaig arribar un dia a l'illa Isabela a les Galápagos, propera a un bonic volcà anomenat Alcedo. Era l'any 2004. Hi havia una tortuga gegant. Un ésser enorme d'almenys dos-cents quilos, de les que han donat nom a l'arxipèlag. Cada vegada que m'hi acostava, la tortuga s'allunyava. No avançava ràpidament; tot i això, no podia fotografiar-la. Llavors vaig començar a pensar. I em vaig dir: quan fotografio éssers humans mai no em planto al mig d'un grup d'incògnit, sempre de mano a algú que m'hi introdueixi. Després, em presento a la gent, m'explico, conversem i, de mica en mica, ens coneixem. Vaig entendre que, així, l'única manera d'aconseguir fotografiar aquella tortuga era conèixer-la, posar-me a la seva altura. Així que em vaig

convertir en tortuga: em vaig ajupir i vaig començar a caminar a la seva mateixa altura, amb els palmells de la mà i els genolls a terra. En aquell moment, la tortuga va deixar de fugir. I quan va deixar de caminar, jo vaig fer un moviment enrere. Ella va avançar cap a mi; jo vaig retrocedir. Vaig esperar uns instants, després em vaig apropar, una mica, lentament. La tortuga va fer una altra passa cap a mi; de seguida jo vaig fer diverses passes enrere. Llavors ella es va apropar a mi i em va deixar observar-la tranquil·lament. Vaig començar a fotografiar-la. Vaig tardar un dia sencer a apropar-me a aquella tortuga. Tot un dia per tal que entengués que respectava el seu territori.» Salgado (2016: 11).

Les fotografies, com dèiem, han estat l'ull de la investigadora, la seva mirada. Durant l'estada a l'escola, la manera de recollir el que veia la investigadora ha estat mitjançant fotografies. En total, 1.134¹³⁰ fotografies il·lustren el que ha vist durant nou mesos. La decisió d'utilitzar la fotografia s'ha pres després de documentar-se sobre l'etnografia i l'antropologia visual i d'arribar a la conclusió que era una bona manera d'enfocar la recollida de dades d'aquesta recerca, tenint present que el que es veia, el que succeïa entre els nens i les nenes de l'escola, era tan ampli, tan veloç i tan complex que es necessitava un registre que facilités poder compartir-ho. En aquest sentit, saber «dibuixar» el context observat era indispensable per a la investigadora, entenent que determinada gesticulació, detall, relació o pla només poden retenir-se amb l'ajuda d'una imatge.









Escola El Martinet



L'ús de fotografies com a instrument de registre de dades en aquesta recerca també es deu al convenciment que no tots els fenòmens comunicatius poden ser explicats mitjançant categories lingüístiques, tal com assenyala Eco (1976):

«És cert que qualsevol contingut expressat per una unitat verbal pot ser traduït per altres unitats verbals; és cert que gran part dels continguts expressats per unitats no verbals poden ser traduïts igualment per unitats verbals, però és igualment cert que existeixen molts continguts expressats per unitats complexes no verbals que no poden ser traduïts per una o més unitats verbals, tret que sigui mitjançant aproximacions imprecises.»

Justament, la recerca busca prescindir del llenguatge verbal i endinsar-se en el reconeixement d'altres formes de comunicació i relació. De fet, l'ús d'imatges gràfiques en investigació antropològica té un llarg camí; ja Marcel Griaule, el 1957,¹³¹ proposa la utilització del registre gràfic en investigació com una contribució a la presentació de l'aspecte dels fenòmens observats. Segons Ardèvol (1998), l'antropologia visual es dibuixa com un camp d'estudi sobre la representació i la comunicació audiovisual des de les ciències socials i es ramifica a partir de dues línies de treball. La primera línia sorgeix de l'anàlisi de la utilització en els mitjans de comunicació social d'imatges sobre la diversitat cultural; en especial, sobre les cultures etiquetades com a no occidentals. La segona línia de treball (més propera a aquesta recerca) es remunta a la utilització de la imatge com a dada sobre una cultura (en aquest cas, una cultura escolar, una cultura de la infància) i com a tècnica d'investigació. Des d'aquesta perspectiva, el problema se centra, en un primer moment, en l'anàlisi de la imatge com a portadora d'informació per si mateixa; com a document etnogràfic.

Un altre autor, Banks (2010: 24), assenyala també dues línies d'investigació en ciències socials basades en la investigació visual. La primera gira al voltant de la creació d'imatges per part de l'investigador social (utilitzat en aquesta recerca àmpliament) per a documentar o analitzar posteriorment aspectes de la vida social i la interacció social. La segona línia d'investigació visual gira entorn de la recollida i l'estudi d'imatges produïdes o consumides pels subjectes de la investigació (que aquesta recerca també ha utilitzat, com queda recollit més endavant).

Abad (2009: 53) assenyala que encara que existeixen enfocaments diversos sobre l'etnografia visual i l'ús d'imatges (fotogràfiques) en la investigació, l'important, com indiquen Prosser i Loxely (2007), recollits a Pink (2007), és que un procés d'investigació versàtil s'ha de portar a terme amb prou flexibilitat per a aplicar i utilitzar les seves habilitats en un ampli espectre de posicions analítiques i metodològiques. En aquest sentit, Abad emfatitza que l'important és combinar diversos enfocaments, des de la creació fins a la utilització d'imatges creades per altres; una combinació que dependrà tant del mateix context de la investigació com de l'objecte d'investigació (Roldán Ramírez, 2006, citat per Abad, 2009: 53).

L'ús d'imatges fotogràfiques en investigació també és freqüent en les investigacions artístiques. L'anomenada investigació basada en imatges (IBI), ja citada anteriorment, ha tingut un desenvolupament espectacular en els darrers anys, com assenyala Marín (2005: 235), sobretot des de la possibilitat de la imatge digital, no només en les arts, sinó també en altres camps científics com l'astronomia, la medicina, la meteorologia, la tecnologia dels materials, la intel·ligència artificial... Tanmateix, i com assenyala el mateix autor, el desenvolupament d'aquestes tècniques d'investigació centrat en imatges des de la ciència i la tecnologia no ha tingut gaire repercussió en investigacions educatives, que te-

nen la mirada molt més posada en les humanitats. Ara bé, sí que hi ha un ús considerable de tècniques d'investigació centrades en la imatge, sobretot fotografia i cinema, des de la sociologia i l'antropologia, fet que descriu, d'aquesta manera, disciplines com la sociologia visual, l'antropologia visual o l'etnografia visual per a estudiar la vida social i les cultures. En el cas d'aquesta investigació, l'adopció de l'etnografia visual per a explicar un fenomen de vida dins d'un context educatiu crea un vincle amb el que és comú entre l'educació i disciplines com la sociologia o l'antropologia.

Una de les investigacions clàssiques i més conegudes per l'ús de les fotografies (i que d'alguna manera marca tot un trajecte posterior de l'antropologia visual) és la recerca de Margaret Mead i Gregory Bateson sobre la cultura balinesa en els mars del Sud publicada el 1942 amb el següent títol: *El caràcter balinès. Una anàlisi fotogràfica*. Durant anys, Mead i Bateson van fer més de 25.000 fotografies, de les quals en van seleccionar 759 per a ser publicades. El que interessa més d'aquest estudi és que van organitzar el relat de la investigació en sèries fotogràfiques agrupades temàticament. És a dir, sense seguir, com és el cas d'algunes etnografies, un ordre cronològic, sinó buscant relacions i variables comunes o divergents de temes que serveixen per a descriure el grup i el context estudiat. La fotografia, per a Mead i Bateson, va resultar, com cita Marín (2005: 237), un instrument d'indagació insubstituïble:

«Cada un per la nostra banda, estàvem assajant sistemes per a traslladar aspectes de la cultura que no havien estat mai adequadament registrats per científics, encara que sovint havien estat recollits per l'artista, en alguna forma de comunicació prou clara i prou inequívoca que satisfés els requisits de la investigació científica [...]. Estem assajant un nou mètode de manifestar les relacions intangibles entre

diferents tipus de conductes culturalment estandaritzades situant, unes al costat de les altres, fotografies mútuament rellevants [...]. Mitjançant l'ús de fotografies, la totalitat de cada pauta de conducta pot ser preservada; al mateix temps, organitzant les sèries de fotografies en la mateixa pàgina, poden obtenir-se les especials referències que volem entre elles.» Bateson i Mead (1942: 11-12).

En el cas d'aquesta investigació, les fotografies fetes per la mateixa investigadora també són considerades, com apunta Fontcuberta (2011), construccions; per tant, capaces de generar discurs. Aquesta manera de fer, afegeix Banks (2010: 25), implica la creació d'imatges per part de l'investigador social, independentment que els subjectes de la investigació tinguin notícia d'aquestes imatges, que les compreguin o que, fins i tot, els importin. Són fotografies que procuren dibuixar la realitat, sempre tenint present que això no és un procés mecànic que s'obté des de l'ús d'una càmera, sinó, com dèiem, un procés de construcció, entenent, com diu Berger (2007: 14), que només veiem el que mirem. Mirar és un acte voluntari, com a resultat del qual, el que veiem queda a la nostra mà.

Banks (2010: 102) afegeix que moltes persones, no només els investigadors socials, creen imatges visuals amb l'únic fi de crear documentació. L'ús de la fotografia en aquests exemples i en molts altres és clarament un acte social i assequible a l'anàlisi social, però la intenció del fotogràf en el moment de la creació de la imatge és documentar en gran part o totalment; això és així qualsevol que sigui la motivació subjacent i, potser, fins i tot, inconscient.

131 Vegeu GRIAULE, M. (1969): *El Método de la Etnografía*. Buenos Aires: Nova.

Un investigador social pot tenir intencions purament documentals en crear imatges, i encara que aquestes intencions poden ser objecte d'escrutini d'investigadors socials posteriors, això no invalida la intencionalitat original.

La situació de la investigació basada en imatges, com apunta Jon Prosser, citat per Marín (2005: 243), almenys en els camps de la sociologia, l'antropologia i l'etnografia visual, segueix sent una zona marginada, ja que, com el mateix autor apunta, segueix tenint una presència mínima en les metodologies d'investigació; per exemple, en els manuals d'investigació, alhora que hi ha un discurs constant per a desacreditar aquest enfocament:

«El to dels textos també segueix un fil argumental en el qual se suggereix que l'acte de crear imatges (en termes fotogràfics i filmics d'enfocament, enquadrament, manipulació de la llum, l'angle de la càmera...) altera a la pantalla l'objectiu de forma inacceptable i, en conseqüència, el contingut objectiu i el significat subjectiu de la imatge; les imatges són, per la seva pròpia naturalesa, ambigües i no poden, per si mateixes, comunicar significats, els quals són substituïts de forma aleatòria per qui les percep; les dades contextuals i reflexives, que són centrals per la interpretació de les imatges, no es poden presentar sinó de forma insuficient, i l'anàlisi de les imatges planteja complexos problemes teòrics i metodològics. El missatge general, potser inconscient, és que pel·lícules, vídeos i fotografies són acceptables únicament com a mitjans per a registrar dades o com a il·lustracions subordinades a la narrativa central, però són inacceptables com a forma de "coneixement" perquè distorsionen el que afirmen il·luminar; les imatges, en ser creades i mitjançades socialment, estan esbiaixades pel sociocontext de "fer", "portar" i "llegir", i això implica dir que les imatges són tan complexes que l'anàlisi és insostenible.» Prosser (1998: 97-98).

A diferència, o potser en contrapartida, del recollit per Prosser, aquesta recerca pretén posar les imatges en un lloc puntal per a la investigació i, en tot cas, el text narratiu subordinat a elles; coincidint amb Abad (2009: 36) quan assenyala que, en una investigació basada en imatges, les dades, les definicions, els processos, les idees, els conceptes, els arguments i les conclusions poden estar basats en la informació, la interpretació i el sentit que ofereix la imatge. En el mateix sentit, Banks (2010: 27) afegeix que, sovint, la investigació basada en imatges fomenta el descobriment casual, el seguiment d'una línia d'investigació que no podria haver-se previst en el disseny original. I afegeix (2010: 29) que «els mètodes visuals no s'utilitzen tant en qualitat de mètode per a recollir dades d'una mida i forma predeterminada que confirmaran o refusaran una hipòtesi plantejada prèviament, sinó en qualitat de mètode dissenyat per a portar l'investigador a dominis que podria no haver considerat i cap a troballes no anticipades prèviament».

En aquest sentit, resulta interessant donar un cop d'ull a les *Directrius per a l'avaluació de mitjans d'etnografia visual* que recull Marín (2005: 243), aprovades pel comitè executiu de l'Associació Americana d'Antropologia el novembre del 2001. El document està organitzat en tres parts:

- En la primera es parla sobre el reconeixement acadèmic dels mitjans visuals com a propis de l'activitat investigadora:

«Els mitjans d'etnografia visual (específicament el cine, el vídeo, la fotografia i el multimèdia digital) tenen un paper significatiu en la producció i aplicació del coneixement antropològic. Els antropòlegs compromesos amb la producció d'obres visuals fan meritòries contribucions acadèmiques a la disciplina.

«Primer, l'AAA convida les comissions a avaluar l'etnografia visual com un mitjà apropiat per a la producció i difusió del coneixement antropològic. El cinema i el vídeo, la fotografia i els multimèdia digitals exerceixen un paper creixent en la investigació; són instruments cabdals d'ensenyament en els cursos que s'ofereixen d'aquesta disciplina, i són utilitzats sovint en contextos aplicats. Les representacions visuals ofereixen als espectadors un mitjà d'experimentació i comprensió de la complexitat, la riquesa i la profunditat etnogràfica, que són trets distintius del coneixement antropològic.» AAA (2001).

- En la segona part del document s'argumenten els paral·lelismes entre investigació impresa i la que es produeix a través de procediments no impresos. El raonament és, com apunta Marín (2005: 244), lleugerament contradictori, ja que d'una banda es comença destacant les qualitats inherents dels mitjans visuals davant dels escrits, però, finalment, es fa recaure la qualitat teòrica del treball visual en la possibilitat de combinar-lo amb el llenguatge verbal:

«Els mitjans visuals poden transmetre formes de coneixement que l'escriptura no pot. A més a més, el contingut dels mitjans d'etnografia visual està necessàriament basat en la investigació: la seva efectivitat se sosté en tècniques d'investigació conegudes, incloent-hi perllongades immersions etnogràfiques, entrevistes, observació participant... L'impacte de la teoria pot ser menys clar en alguns mitjans visuals que en els impresos, però obres com ara les pel·lícules etnogràfiques estan fonamentades en i ofereixen possibilitats a l'anàlisi teòrica, a la interpretació i al coneixement. És a dir, la teorització de les relacions socials i dels significats culturals es proporciona ex-

plícitament, algunes vegades, a través de la veu del narrador i, sovint, dels subjectes filmats. En qualsevol cas, la teorització sempre fonamenta el procés de producció i emmarca la realització de tots els mitjans etnogràfics. La selecció del moment de disparar i la composició, el muntatge visual, la juxtaposició d'imatge i so i la seqüència narrativa, tot és dissenyat per a presentar la interpretació i l'anàlisi intel·lectual de l'autor. Els mitjans visuals, per tant, reuneixen imatges i argument textual. Intrínsecament, combinen teoria i documentació en la tradició dels textos acadèmics.» AAA (2001).

- Finalment, en la tercera part del document s'estableixen els criteris generals de valoració de la investigació visual:

- a) Hi ha alguns criteris generals comuns a qualsevol investigació, sigui escrita o visual:

«Els objectius, la metodologia, el treball de camp, el disseny i l'efectivitat de les obres visuals pot ser jutjada amb els criteris habituals de l'antropologia.» AAA, 2001.

- b) La quantitat de feina, l'esforç intel·lectual... de les investigacions visuals és similar a les investigacions escrites:

«Igual que les bones narracions, les obres visuals normalment requereixen un gran esforç i impliquen una quantitat important de dedicació intel·lectual i de temps. Normalment, exigeixen un treball de camp de la mateixa durada i sofisticació que les etnografies impreses. I com en les obres impreses, també gran part de la feina en què es fonamenten les pel·lícules,

els vídeos, les fotografies i el multimèdia s'omet en la publicació final. [...] Per exemple, independentment del treball de camp preparatori, la creació d'una pel·lícula fàcilment consumeix quaranta hores per cada minut de la pel·lícula final. [...] Moltes de les obres visuals són producte del treball en equip i sovint impliquen una complexa divisió de tasques.» AAA, 2001.

Tenint en compte tots aquests referents i aquest coixí conceptual, aquesta recerca se situa, tal com també diu Ardèvol (1998), a entendre la representació visual en funció de la relació interpersonal a través de l'objecte de mediació (en aquest cas, la càmera fotogràfica). Aquesta aproximació és complementària de l'anàlisi formal i de contingut, i suposa aprendre a mirar a través de la imatge, rastrejar el context en el qual es produeix. Berger (2007: 279) argumenta que «davant d'una fotografia, un busca el que era allà.»

Per a Ardèvol (1998), la potència de la càmera no rau en l'objectivitat del mitjà, sinó en el reconeixement de la nostra mirada en la imatge i, per tant, en el redescobriments de les seves pautes i regularitats, de les seves subjectivitats compartides i desiguals. La càmera etnogràfica no és una càmera de vigilància, no és una mera eina auxiliar, sinó que la introducció de la càmera en investigació antropològica modifica l'experiència etnogràfica, la relació de l'investigador amb el camp, la interacció amb els participants i la construcció i anàlisi de dades. L'etnògraf transforma la seva experiència en dades. Berger (2007: 14) assenyalava que «no mirem mai només una cosa; sempre mirem la relació entre les coses i nosaltres mateixos». El mateix Berger (2007: 281) apunta que «la fotografia pot relacionar el particular amb el general», concepte que també ens aproxima a entendre l'ús de la imatge tal com s'entén en la documentació pedagògica utilitzada a les escoles infantils de Reggio de l'Emília i extensament descrita i investigada pel pe-

dagog Loris Malaguzzi, que deia que «el que no es veu no existeix».

George Orwell, recollit per Hoyuelos (2013: 27) a Vecchi (2013), diu que «mirar el que es té davant dels ulls requereix un esforç constant»; també Franco Fontana, recollit per Hoyuelos (2013: 27), afirma que «la fotografia no és l'estudi d'una realitat positiva, sinó la cerca d'una veritat ideal plena de suggestió, misteri i fantasia. No ha de reproduir el visible, sinó que ha de fer visible l'invisible».

Joan Fontcuberta (2010: 49), recollit també per Hoyuelos (2013: 28), diu que fotografar és com anar a pescar: «Per al zen, tot gest artístic radicava en l'acte mateix de veure. No es tractava tant de fer una fotografia sinó de captar-la: un fragment de la realitat era identificat per un instant de l'esperit, l'esdeveniment quedava col·locat en mig de l'estètica. El fotògraf no era un caçador d'imatges, sinó un pescador de moments: llançava l'ham a l'espera que el temps i la realitat piquessin.» Cartier-Bresson, també a Hoyuelos (2013: 28), deia que ell no buscava fotografies, sinó, al contrari, les fotografies el prenien a ell.

Abad (2009: 37), en la seva tesi doctoral, basada en l'elaboració de narratives visuals per a documentar diferents contextos de joc entre infants i escenaris d'art contemporani, parla del seu procés de documentació fotogràfica d'aquesta manera:

«És important assenyalar que la meua formació o "història personal de la mirada" és determinant a l'hora d'escollir el lloc i el moment per a enfocar la càmera i prémer el botó del disparador: intuir les accions, capturar el general i també el detall per integrar en el paisatge humà. No només es pretén valorar la qualitat estètica i compositiva de les imatges fetes, sinó també, i a través d'elles, recollir la multiplicitat i riquesa de connexions argumentals que s'estableixen».

xen, la coherència formal i estètica del conjunt presentat, l'organització de la mirada per a "llegir" cada situació i l'atenció als mínims, però importants, detalls que seran les intrahistòries que se succeeixen en la intimitat del joc i de l'acció a documentar.»

Un altre aspecte clau en aquesta investigació ha estat l'ètica de la investigadora a l'hora de fer les fotografies, tenint en compte que els qui eren fotografiats eren justament nens i nenes. A banda de tenir i tramitar els permisos paterns necessaris, també hi ha una ètica en fer fotografies que traspasa tot permís. Estar atent i saber si és el moment o no de tirar una fotografia també és un procés a aprendre i a tenir en compte, ja que no tots els infants toleren de la mateixa manera ser fotografiats. Saber quin és el límit que cal no traspassar mai en tant que un infant, o un grup d'infants, se senti envaït o senti posada en qüestió la seva intimitat és un aspecte que també s'ha tingut en compte. Per a documentar el que succeeix entre els infants cal estar en relació amb el que es mira; cal una mirada atenta vinculada al respecte en el sentit que li dona Esquirol (2009), ja citat anteriorment, és a dir, que deixi a l'altre ser qui és i mostrar-se com a tal.

Aquesta recerca se situa justament en el límit exquisit entre l'apropament i la distància que busca percebre i comprendre el que es mira, el que s'acull, alhora que procura mirar-ho i atendre-ho des del respecte, procurant al mateix temps autorevisar-se i comprometre's a mirar la infància des del sabut amb uns ulls renovats, acollidors de novetat. Cabanellas (2007: 99) diu que «són els nostres límits els que hem d'obrir buscant coherència entre el que vivim com a observadors, segons la nostra cultura i el nostre ritme vital, i el que des d'aquestes vivències siguem capaços de procurar en els nens i les nenes que tractem d'observar en un context cultural determinat». I és que l'observació i també la documentació (en aquest cas fotogràfica) de la infància, de les

accions dels infants, ens permet tornar a connectar amb una cosa molt essencial dins nostre. Com diu Contreras (2010: 31), «dels rastres de la infància està feta tota història humana», alhora que ens aporta una imatge d'esperança molt potent. L'infant és l'espera contínua, està en un temps meravellós que és «entre», un temps que busca comprendre, anhelat d'explicacions; és per això que percebre la infància també és aventurar-se a la seva aventura, a la recerca incansable, a la pregunta i a l'atreviment de voler saber.

Les fotografies en investigació educativa

En l'etnografia clàssica hi havia un interès per l'altre (Rockwell, 2009), i aquest interès tenia relació amb un altre àgraf¹³² que calia ser descrit en la seva quotidianitat, en el seu marc cultural. Avui, des de l'aproximació estètica, també en investigació, s'aposta per un interès cap a l'altre i el nosaltres; l'investigador, amb l'obturbació i la lectura de l'obturat, es delata, es col·loca en estat d'enunciació, es descobreix. L'interès per l'estudi de la quotidianitat es pot considerar el punt de trobada entre l'interès estètic i l'antropològic, en què no només s'explica el que passa, sinó que l'investigador diu com veu el que passa, tal com s'apuntava anteriorment en l'etnografia sensorial. Així, doncs, les fotografies en investigació educativa, fetes des d'aquesta idea, no deixen de parlar no només del que passa a les escoles, sinó també de la relació que té l'investigador amb el que hi passa, amb el que hi veu.

132 En antropologia tradicional, en els primers estudis era freqüent l'estudi de pobles o cultures dels quals es desconeixia l'escriptura.

Tot i que en educació no hi ha un gran nombre de publicacions, manuals o revistes d'investigació educativa en què apareguin amb regularitat investigacions basades en imatges, sí que a poc a poc es troben algunes excepcions, com és el cas de la *International Journal of Qualitative Studies in Education*, que clarament dona suport a les investigacions qualitatives basades en imatges i en l'art. Amb una orientació clarament sociològica, alguns dels seus articles són directament i estrictament imatges fotogràfiques. També trobem experiències més properes, com la ja esmentada tesi doctoral de Javier Abad (2009) o els treballs de Montserrat Rifà (2007-2008) sobre autonarrativa visual *Llocs de trànsit: narrativa visual autobiogràfica: Montserrat Rifà Valls*. Un altre referent quant a la investigació educativa basada en imatges que documenta la pràctica pedagògica de les escoles és Alfredo Hoyuelos (citats àmpliament en el marc conceptual d'aquest informe); gran coneixedor de l'experiència educativa de les escoles municipals de Reggio de l'Emília, treballa documentant les escoles infantils municipals de Pamplona. Hoyuelos entén la documentació pedagògica, com s'ha descrit abans, com l'eina que possibilita la investigació i la reflexió envers la pràctica.

Pensar en les fotografies com a analitzadors de les escoles, tal com diu Fischman (2006: 240), implica considerar que poden ser utilitzades com a falca, àrid o dispositiu per a neutralitzar la tensió que existeix entre l'instituït i el que està instituint-se, entenent que justament les institucions educatives funcionen d'acord amb l'explícit i l'implícit, amb el silenci i els contractes no escrits. Els investigadors d'aquest camp necessiten desenvolupar nous mitjans d'exploració, eines que puguin desmuntar les normes i les regles del fet educatiu que habitualment es donen per certes o per habituals, cosa que lliga clarament amb com també Hoyuelos (entre altres) utilitza la documentació pedagògica com a eina de confrontació i reflexió per a les escoles. D'acord amb

Guy Lapassade (1979), un analitzador pot ser un dispositiu artificial o natural que permet desarticlar la realitat en les seves parts constitutives sense la intervenció de la consciència. El mateix Lapassade explica que el concepte d'analitzador es refereix «tant a esdeveniments o successos com a tècniques dissenyades per a induir a l'expressió de certa informació que posa en relleu significacions que no estaven formalment expressades, sinó més aviat ocultes».

Pensar doncs, les fotografies escolars com a analitzadors que contenen informació, sentit i tensions culturals implica, segons Fischman (2006), reconèixer la presència de l'ambigüitat. L'ambigüitat intrínseca de les imatges, en tant que suport material que suposa informació i a la vegada mera representació icònica, fa que la nostra mirada es dirigeixi a qualitats aparents que les imatges encarnen. El mateix autor assenyala que les fotografies en general, i les escolars en particular, invoquen amb les seves qualitats aparents un «règim de versemblança» basat en una certesa categòrica sobre l'existència real del representat. L'estatus icònic d'una fotografia com a representació i, al mateix temps, com una petjada certa del que representa condueix al suspens (un fet àmpliament acceptat en el terreny social) que estableix el context on situar la relació entre el qui mira i un determinat règim discursiu. La imatge fotogràfica és llegida habitualment com si fos real, en tant que certa i conformada objectivament per la realitat; d'aquí el seu poder de convalidació.

Part d'aquest poder de convalidació està relacionat amb el senzill fet que produir un testimoni fotogràfic requereix l'ús d'un determinat dispositiu tècnic, la càmera. Totes les càmeres produeixen imatges, que no només són testimonis d'alguna cosa, sinó signes que pertanyen al regne de la producció de sentit. El procés de construir sentit implica simultàniament la dimensió del social i del subjectiu. La creació d'imatges fotogràfiques, tal

com s'apuntava anteriorment, i també mencionat per Fischman (2006), implica una elecció subjectiva que cal entendre en termes de rol social de la imatge, perquè un signe fotogràfic no pot ser definit des de fora de les seves circumstàncies: la fotografia no pot concebre's fora del seu marc referencial i la seva efectivitat pragmàtica. En aquest sentit, la fotografia és una acció social i no només la mera expressió d'un mèrit tècnic. Com assenyalava Baudrillard (1999), «la imatge ha de tocar-nos directament, imposar-nos la seva peculiar il·lusió i parlar-nos amb el seu llenguatge original, de manera que el seu contingut ens commogui. Per a produir la transferència de l'afecte a la realitat hi ha d'haver una efectiva contratransferència de la imatge».

En aquesta recerca, la construcció d'imatges, definida en el fer fotografies, ha buscat precisament aquest instant sublim entre fotògraf (investigador) i el fotografiat, també descrit sovint com a commoció en tant que fet o acció que ens diu alguna cosa. L'espera d'aquests moments ha estat l'espera del que és nouvingut, l'espera del que se'ns mostra, ens apareix i ens interpel·la. Un esdevenidor que apareix com un altre aspecte interessant que alguns autors centrats en la fotografia en la investigació educativa han assenyalat. Considerant la fotografia com a esdeveniment, que prové del concepte d'esdeveniment encunyat per Michel de Certeau (1988), podem arribar a considerar-la com el nucli constitutiu d'un text en la història. Aquesta línia de treball apareix des de l'anàlisi de com un esdeveniment desplega una determinada línia històrica dins la fotografia. El caràcter d'esdeveniment en una imatge necessita un subjecte que la situï discursivament. És important que el subjecte pugui posicionar-se dins d'un marc discursiu que connecti la imatge amb les seves circumstàncies i, així, pugui explicar-la.

Aquesta recerca se situa còmodament en aquesta concepció. Podem considerar cada una de les fotografies com a esdeveniments dins d'un tot temporal, atri-

buint a cada una un valor implícit en el que mostren. De fet, un dels avantatges de mirar fotografies escolars i utilitzar-les com a analitzadors és permetre als investigadors del camp de l'educació comprendre els esdeveniments i les imatges escolars no només com el que són (presències, representacions i simulacres de l'absent), sinó, a més a més, com a eines que permetran desestabilitzar conceptualment els rituals escolars. Una fotografia té la potencialitat suficient perquè qui l'analitzi pugui rescatar records potents, tensions significatives i contradictòries que només la mirada pot fer visibles: la consciència. O com afirma Regis Debray (1994: 98), «el poder secret de les imatges és l'inqüestionable poder del nostre propi inconscient». D'aquí que les fotografies en aquesta recerca tinguin un pes molt gran. Des de la seva anàlisi és com s'ha donat veu al que s'ha vist i que es pretén explicar i compartir, sent també conscients que elles mateixes, en el que tenen de present i d'absent, també provoquen revisions a fons dels nostres propis mites escolars.

Quant al valor indiscutible de les imatges en investigació educativa, un autor que ha estat decisiu és Elliot Eisner (1998, 2004); Marin (2005: 251), que fa una síntesi de les seves principals aportacions, destaca la necessitat d'explorar el potencial d'altres formes de (re)presentació de les dades en investigació educativa que il·luminin, descobreixin i ampliiïn els problemes educatius. Com ell mateix indica, si el problema de les formes de (re) presentació de dades en la investigació educativa no és un problema formal, sinó metodològic, això ens porta seguidament a preguntar-nos quines formes de presentació o representació de dades són legítimes com a investigació en investigació educativa. Això, a la vegada, ràpidament ens condueix a preguntar-nos què és investigació educativa i quines són les nostres concepcions del coneixement, de la cognició, del saber, del significat. El debat sobre què és i què pot ser investigació en

educació té, almenys segons Steiner, dues dimensions complementàries. La primera, epistemològica: què és coneixement?, què és coneixement científic i en quines qualitats radica la seva validesa i objectivitat? La segona, política: qui legitima el coneixement en un territori d'investigació? Quina autoritat estableix el poder per a finançar una línia d'investigació o per a publicar els seus resultats? Si, tal com ell mateix assenyala, el descontentament de les formes tradicionals de (re)presentació de dades en investigació educativa és un símptoma del descontentament de les concepcions tradicionals sobre el coneixement, per ser massa restrictives, les noves formes de (re)presentació de dades que proposa la investigació basada en les arts es presenten com una nova possibilitat. De fet, com ell mateix recorda, aquestes representacions només són noves en investigació educativa si s'abandona l'ús proposicional i denotatiu del llenguatge verbal i ens aproximem a la poesia com a forma de representació en investigació. Hem de tenir en compte que la poesia es va inventar per a poder dir el que les paraules, per si mateixes, no podien arribar a dir. D'aquí també l'interès d'aquesta recerca per fer del seu informe final un «poema pedagògic», vinculat a la crítica educativa i estimulador de debats i reflexions a fi de comprendre en profunditat (també objectiu d'Eisner) una pràctica educativa que necessita trencar els murs restrictius de la verbalitat lògica i formal.

LES FOTONARRACIONS DE LES MESTRES

En aquesta recerca també s'han utilitzat altres mètodes de recollida de dades, atenent la intenció de donar i acollir altres veus i mirades que fessin visible el fenomen a descriure, així com que poguessin utilitzar-se com a contrast i ampliació de les dades que recullen el que ha vist la investigadora. S'entén que la combinació de diferents fonts de dades permet conèixer amb més profunditat el context educatiu estudiat.

Un dels instruments que s'han utilitzat per a la recollida de dades ha estat la fotonarració. La fotonarració convidava els mestres de l'escola a seleccionar entre tres i cinc fotografies fetes per ells mateixos i, posteriorment, fer-ne una narració escrita atenent preguntes tals com: per què vas fer aquesta fotografia?, quines emocions et provoca?, què et suggereix?, quina connexió trobes entre aquesta fotografia i altres aspectes de l'escola?, què pretenies mostrar-hi?, què hi veus? Així, doncs, una narració oberta i lliure convidava cada mestre a mostrar on estava posada la seva mirada i quina relació mantenia amb el mirat, il·lustrant-nos una mica més com el conjunt de mestres mira el que passa entre els nens i les nenes, com ho atén, com ho sustenta, com ho acull i quines estratègies o elements pedagògics es qüestiona perquè es pugui desenvolupar la vida dels nens i les nenes a l'escola.

Aquest procés recorda un altre mètode utilitzat en antropologia i etnografia visual, així com en investigació basada en les arts, que es coneix com fotoelicitació (Harper, 2002) i que consisteix a utilitzar fotografies en les entrevistes de la investigació (aquestes fotografies solen ser fetes pels informants). També recorda la fotoveu o el fotoactivisme, que es basen en la realització i l'ús posterior de fotografies fetes pels subjectes estudiats perquè puguin expressar les seves idees, concepcions, relacions i interaccions. Algunes etnografies esco-

lars han utilitzat aquests processos oferint la utilització d'una càmera fotogràfica a nens i nenes o a nois i noies per tal d'arribar a l'estudi del context educatiu que es pretén analitzar des de la mirada dels qui en són part. Un exemple és l'estudi «A través de tus ojos. Etnografía visual en un centro educativo de la periferia urbana»,¹³³ en el qual la metodologia utilitzada ha estat donar una càmera de fotos a nois i noies d'una unitat d'escolarització compartida (recurs dirigit a joves expulsats dels seus centres educatius de referència) per a fer fotografies dels moments o llocs que els semblen més significatius en la seva vida i el seu entorn.

La decisió d'aquest estudi d'utilitzar les fotonarracions dels mestres respon a l'interès per aconseguir interpretar la cultura dels nens i les nenes. Poder construir aquest relat narratiu tenint punts de vista múltiples ens ha portat cap a un debat intersubjectiu en el qual els mateixos significats de la investigadora també eren desafiats. Des del reconeixement de ser portadors d'un marc de referència ontoepistemològic i d'un cúmul de percepcions i mirades subjectives, aquesta recerca ha buscat una coconstrucció interpretativa, admetent implícitament que les empremtes d'aquesta construcció també formaran part de la seva anàlisi. D'alguna manera, podem parlar d'un procés d'interdependència interpretativa, ja que el conjunt de fotonarracions donen lloc a un diàleg de significats vius i diversos. Un diàleg que hem acollit des del repte de l'escolta de la paraula que és *altre*, entenent que aquesta em descobreix *altre* també a mi mateix.

133 GRANADOS, P. (2008): «A través de tus ojos. Etnografía visual en un centro educativo de la periferia urbana». *Periferia. Revista de recerca i formació en antropologia*, núm. 9, pàg. 1-26.

Alguns exemples de fotonarracions de les mestres:



«Aquesta és una foto del curs passat a l'espai del taller. Des del moment en què la vaig fer i després la vaig veure a l'ordinador em va agradar per la posició corporal i per la mirada que tenen tots dos, però em va emocionar per coses diferents.

«D'una banda, en el Víctor em crida l'atenció la concentració i la implicació de tot el cos en el que està fent; en aquest cas, un volcà de fang. Connectat ben bé amb el moment i amb l'acció que té entre mans. D'altra banda, del Geray m'emociona sobretot la seva mirada, perquè ell està mirant, darrere del Víctor, aparentment sense fer res, però en realitat la seva mirada és una mirada activa, una mirada que participa de l'acció i que està també molt connectada amb el que fa el Víctor. M'agrada també la seva mà, la que està damunt la taula, perquè el gest d'aquesta mà em fa la sensació que acompanya la mirada. No és una mà estàtica, ni descansant sobre la taula, té una posició que sembla que estigui també tocant el fang.

«A més a més, aquesta imatge també em permet veure complicitat entre els nens, perquè el cos del Geray, la manera com envolta el Víctor sense tocar-lo, mostra que està amb ell, que participa del que fa, que li interessa, hi ha com una connexió entre tots dos.

«Aquest moment pot donar-se a l'escola perquè l'estructura ho permet; permet moments de dedicació, d'estar concentrat amb el que es fa. El que fan ho fan perquè els surt ben bé de dins, no està dirigit, ni forçat, simplement ho fan per interès i això permet dedicar-s'hi amb tots els sentits. I alhora, també permet poder mirar què és el que fa l'altre. Em sona a un moment de calma, de parar-se, d'escoltar-se.

«A mi, la imatge em genera tendresa, però alhora em transmet molta força. I ells crec que se senten tranquils, concentrats, gaudint del moment.» Mestra 7.



«Recordo el dia que vaig fer aquesta foto. Era dels primers mesos de curs, durant el meu segon any a l'escola. Feia força estona que mirava l'Ivan i el Guillem, eren al jardí de l'escola caminant sense dir res. Es van endinsar en el túnel de salze, van seure i es van posar a parlar. Em va agradar la manera sigil·losa que van tenir de moure's i de buscar un lloc, em va encantar la imatge captada i després mirada a l'ordinador. El fet que estiguin asseguts a dins del túnel de salze des d'un inici em va fer pensar en el fet de sentir-se embolcallats, protegits en certa manera. Pensar això segurament fa que cada cop que miro aquesta foto se'm desperti la mateixa sensació; molta tendresa. Alhora, m'emociona pensar que infants com ells, acabats d'arribar a l'escola, amb tres anys, tinguin aquests gestos, aquests moments seus. Per moltes vegades que passi, em sobta i m'emociona.

«El Martinet dona la possibilitat que això sorgeixi; els encontres entre ells i, consegüentment, la riquesa vers les relacions. És un aspecte que penso que és molt potent a dins de l'escola, ja que l'he pogut veure en moltes ocasions i em segueix sorprenent de la mateixa manera.» Mestra 8.



«Avui, a l'espai d'experiments hi ha un grupet d'infants de 9 anys: el Ciro, el Martí S. i el Martí B. Entre les diferents propostes, n'han agafat una que consisteix a fer un volcà de colors. Van seguint pas a pas les instruccions que hi ha al llibre, xerren, discuteixen, es reparteixen les tasques: un posa l'aigua; l'altre, el bicarbonat, els pigments, el detergent... (tots hi volen participar, fer alguna cosa). Saben, intueixen, que ha de passar alguna cosa, però ben bé no saben el què, ni en quin moment, ni quin serà l'ingredient que desencadenarà la reacció, ni quina serà aquesta reacció. El que sí que saben és que alguna cosa ha de passar. Quan posen els ingredients ho fan amb molta cura i estan una mica a l'expectativa, m'atreviria a dir; en estat d'alerta pel que pot esdevenir-se.

«Mirant-los, m'adono que hi ha molta emoció. Una emoció que no passa desapercebuda per alguns companys que en aquell moment són al mateix espai i que s'acosten per a veure el que estan fent. El Ciro porta unes ulleres protectores, el Martí S. també, mentre que el Martí B., lupa en mà, observa cada detall, cada petita reacció dels diferents ingredients en contacte amb l'aigua.

«És el moment de posar el darrer ingredient, el vinagre, i... la reacció està en marxa!!!! Es crea com una mena d'escuma blanca que puja molt de pressa i vessa del got. Mentre allò passa, de manera intuïtiva tots tres s'han fet una mica enrere i el Martí S. es protegeix mig darrere del Ciro.

«Les seves cares, les seves expressions, són un poema; també la de l'Òscar i les de la resta de companys que no es veuen a la imatge. Cares de sorpresa barrejades, jo ho definiria com d'una certa alegria, pel resultat aconseguit. La cosa no ha quedat aquí. Han volgut tornar a fer l'experiment; aquest cop, però, modificant les quantitats per tal de comprovar si el resultat és diferent, desitjant, potser, que aquest cop fos un xic més espectacular.

«En tot aquest procés els he sentit molt connectats i s'han mostrat molt rigorosos en l'acció, amb moltes ganes de conèixer, de saber més del que ha passat i per què ha passat, de seguir provant, experimentant; en definitiva, d'anar més enllà; tot dins un ambient tranquil, distès, amable, segur.» Mestra 21.

Els documents pedagògics de l'escola

El Martinet, com ja hem apuntat anteriorment, és una escola on és freqüent documentar i escriure sobre la pràctica, i doncs, l'interés envers les múltiples documentacions elaborades per l'equip de mestres ha portat a aquesta recerca a incloure l'anàlisi d'alguns dels documents pedagògics elaborats per l'escola com a part de l'anàlisi de dades. Aquests documents responen al que s'entén per documentació pedagògica, àmpliament esmentada en aquesta recerca, i tenen diferents formats: dossiers, plafons i llibres. L'escola utilitza aquesta documentació per tal de comprendre i interpretar els processos dels infants, alhora que els dona visibilitat, considerant-se així un procés de recerca de l'equip de mestres. El projecte educatiu de l'escola parla de la documentació com «un dels elements que permet la visibilitat de l'escola. El que passa a dins es fa públic. És un procés de recerca per als mestres sobre la pràctica que permet conèixer i saber més dels processos d'aprenentatge. També és un compromís envers els infants i la cultura d'infància. La documentació també pretén ser un motiu de diàleg amb les famílies, per a atendre el seu dret a saber què passa a l'escola i per a ampliar les seves mirades envers el seu fill com a membre d'una comunitat més àmplia. També és un espai de diàleg i confrontació, també de reivindicació».

Concretament, els documents que han estat consultats i analitzats en aquesta recerca han estat:

- *Tot esdevé petit i gran alhora. El projecte d'El Martinet*, que recull els aspectes clau del projecte educatiu de l'escola.
- *Veus. Relats d'El Martinet*, que recull diferents aspectes de la pedagogia de l'escola des de les reflexions que suscita la pràctica del dia a dia als mestres que hi treballen.

- *T'estimo, però no ho sé escriure. La Comunitat dels Petits*, que parla extensament del projecte pedagògic i educatiu de la Comunitat dels Petits de l'escola.
- *Històries de les nostres*, que recull les diferents històries documentades per una mestra en un grup de nens i nenes de 3 anys durant un curs escolar i que configuren el relat narratiu del mateix grup.
- *Històries de les nostres*, que recull les diferents històries documentades per una mestra en un grup de nens i nenes de 4 anys durant un curs escolar i que configuren el relat narratiu del mateix grup.
- *Històries de les nostres*, que recull les diferents històries documentades per una mestra d'un altre grup de nens i nenes de 4 anys durant un curs escolar i que configuren el relat narratiu del mateix grup.
- *Històries de les nostres*, que recull les diferents històries documentades per una mestra en un grup de nens i nenes de 5 anys durant un curs escolar i que configuren el relat narratiu del mateix grup.
- *Tinc una idea*, que recull les diferents històries documentades per una mestra en un grup de nens i nenes de 6 anys durant un curs escolar i que configuren el relat narratiu del mateix grup.
- *Tinc una idea*, que recull les diferents històries documentades per una mestra en un grup de nens i nenes de 7 anys durant un curs escolar i que configuren el relat narratiu del mateix grup.
- *Coses de grans*, que recull les diferents històries documentades per una mestra en un grup de nens i nenes de 9 anys durant un curs escolar i que configuren el relat narratiu del mateix grup.
- *Coses de grans*, que recull les diferents històries documentades per una mestra d'un altre grup de nens i nenes de 9 anys durant un curs escolar i que configuren el relat narratiu del mateix grup.
- *Coses de grans*, que recull les diferents històries documentades per una mestra en un altre grup de nens i nenes 10 anys durant un curs escolar i que configuren el relat narratiu del mateix grup.

Alguns exemples de fragments de documents pedagògics de l'escola:

«L'interès per la cultura d'infància, pel que els és propi (entenent que cada infant és únic i irreplicable i, alhora, tots formen part d'un col·lectiu dit infància que els reuneix en drets, valors i accions properes), forma part de la quotidianitat de fer de mestre a l'escola. Formes diferents de parlar i explicar-nos en el que sentim important, en allò en què estem, sempre procurant aproximar-nos a la comprensió de l'infant, assumint, tanmateix, que l'infant, com a coneixement, és inabastable. Dir de l'altre amb respecte també suposa acceptar-ne el misteri. Justament, sovint penso que part d'aquests misteris són possiblement el que ens té "enganxats", el que ens roba el cor i ens fa créixer en àmbits menys racionals, més intuïtius, atrevits i enjogassats.» *Veus. Relats d'El Martinet* (2013).

Per camí possible el reconeixement amb un mateix, aleshores que estableix un rítmic fort amb aquells amb qui un una camina de costat, a vegades silenciosament, a vegades compartint alguna conversa.

Recordo aquells dies com un dels millors moments de la meua vida. Vaig ser molt i molt feliç durant aquells dotze dies, i encara recordo molts de les sensacions que vaig tenir. El dia que vam sortir estava molt emocionada. Magafata saber explicar com vaig sentir aquell viatge... crec que ho resumiré així: Va ser meravellós. I punt.

**Tocant el món
Grans trajectes**

Per més informació sobre el projecte, llegiu el llibre *Grans trajectes* que podeu trobar a la biblioteca de l'Escola El Martinet o al centre de recursos de l'Escola El Martinet. També podeu trobar el llibre a la biblioteca de l'Escola El Martinet o al centre de recursos de l'Escola El Martinet.

El llibre de les històries d'aquells dies us farà sentir amb nosaltres també amb el món del món. Si l'Escola que us agrada llegir, llegiu el llibre *Grans trajectes* que podeu trobar a la biblioteca de l'Escola El Martinet o al centre de recursos de l'Escola El Martinet.

Quan feu aquest llibre que us agrada llegir, llegiu el llibre *Grans trajectes* que podeu trobar a la biblioteca de l'Escola El Martinet o al centre de recursos de l'Escola El Martinet.

A vegades no parlem, ensom parlam.
En alguns moments, durant el primer dia, vam estar descomulgats.
- Jo que parlo per una persona perquè no em permetia que m'obria de punt. Però va bé, al final, tot va bé, va bé, va bé.
- Jo que parlo amb les meues dones, una mica més, una mica més.
- A la meua parella, després d'una estada que va ser breu, de saber un terreny de la meua.
- Perquè la meua dona és una dona que ha de saber molt més de la meua dona, però la meua dona és una dona que ha de saber molt més de la meua dona.
- Quan estava amb bicicleta no sabia dir com estava, no sabia temps, ja veia de fer un petit treball i cosa que vaig poder parlar en un viatge amb el que vaig fer.
- Quan vaig arribar, vaig fer un viatge amb el que vaig fer.

Compartit després d'una sessió de treball de l'Escola El Martinet del dia 12 de març del 2014.

A fora les coses passen diferents potser perquè no hi ha vostre, potser perquè no hi ha pares, potser fins i tot perquè hi creix la vida sense permetre, i llavors, sortirà a fora igual a acostar-se i a escoltar finament aquesta vida que creix i que s'encamina, perquè també a fora s'encaminen coses, la terra humida del dia plujós, les gotes de rosada de la matutina, l'olor del cuc o la brutícia del fang quan s'asseca. I doncs, som éssers vulnerables a tot allò de fora, i doncs, sortir a fora també a exposar-se, a ser tocat, penetrat i sorprès permanentment.

**Tocant el món
Els jardins de l'escola**

A fora hi ha coses diferents perquè potser no hi ha pares, potser fins i tot perquè hi creix la vida sense permetre, i llavors, sortirà a fora igual a acostar-se i a escoltar finament aquesta vida que creix i que s'encamina, perquè també a fora s'encaminen coses, la terra humida del dia plujós, les gotes de rosada de la matutina, l'olor del cuc o la brutícia del fang quan s'asseca. I doncs, som éssers vulnerables a tot allò de fora, i doncs, sortir a fora també a exposar-se, a ser tocat, penetrat i sorprès permanentment.

Infants o la recerca de l'equilibri, com és més complexa.

Equilibri que demanen sensació, coordinació, manipulació, control, precisió, respecte, control del propi moviment.

Equilibri que busquen el punt just al moment precís en el que han de tocar el món.

La mà que matura al peu, el terra, la sensació entre els objectes.

El fet que cada cop que es toca, es toca, i l'aprenentatge de controlar el propi moviment.

cercadors d'equilibris

Exemples de documentacions pedagògiques de l'Escola El Martinet.

**Entramats de relacions
Jo entre tu**

Les relacions entre les persones són sovint complexes i plenes de matisos perquè són imprevisibles, alhora que la mateixa complexitat que les distàncies i les interaccions, nodures... D'elles no ens en podem escapar, doncs de fet hi convivim cada dia.

Exemples de documentacions pedagògiques de l'Escola El Martinet.

Compartit després d'una sessió de treball de l'Escola El Martinet del dia 12 de març del 2014.

connexions

Compartit després d'una sessió de treball de l'Escola El Martinet del dia 12 de març del 2014.

Estem les relacions amb els altres com a resultat del contacte personal i social per propi aprofitament. La praxiologia i l'educació són el punt de partida per a la praxiologia i l'educació.

Estem les relacions amb els altres com a resultat del contacte personal i social per propi aprofitament. La praxiologia i l'educació són el punt de partida per a la praxiologia i l'educació.

Estem les relacions amb els altres com a resultat del contacte personal i social per propi aprofitament. La praxiologia i l'educació són el punt de partida per a la praxiologia i l'educació.

Estem les relacions amb els altres com a resultat del contacte personal i social per propi aprofitament. La praxiologia i l'educació són el punt de partida per a la praxiologia i l'educació.

Exemples de documentacions pedagògiques de l'Escola El Martinet.



La caixa dels somnis

El Pol i l'Uriel han estat una bona estona parlant sobre què podrien ficar a dins de les caixes que havien muntat i personalitzat amb diferents dibuixos.

Pol: Podríem ficar les dents que ens caiguin.

Uriel: Les meves dents les deixo sola el còxi. Abans se les emportava però no m'agradava i vaig dir als meus pares. Ara ja no se les emporto!

El Pol es queda pensant sobre allò que està dient l'Uriel...

Pol (amb molta emoció): A mi sí, se's emporta. Ja ho sànt! Podríem ficar somnis a la caixa Uriel!

Uriel: Aquesta nit he somiat un somni i me'n recordo.

Mònica: I com els guardareu aquí dins?

Pol: Es podrien ficar dins la capsa, tots junts

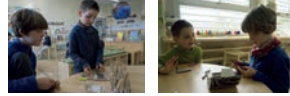
Uriel: Sí.

Mònica: Caram quin embolic de somnis!

Pol: És millor, així tots els somnis seran més xulos, tots junts!

El pol podria dibuixar tots els que ens recordem, però ho farem en un altre espai.

L'Uriel i el Pol maxen molt contents amb les seves capses i la seva nova proposta.



A l'escola hi ha temps a tot arreu!
El temps de l'escola és sortir a fora,
mentar, conèixer...
El temps de riure,
i el temps de plorar!
De jugar i de pintar:
El temps de veure el teu dibuix.
Ah, sí! i el temps de l'aigua,
el temps de les gotes,
el temps de l'arc de Sant Martí...

Conversa entre la Tria, la Dina, la Berna, la Clara, l'Enric i el Felip de 6 anys.

Aguardar significa esperar amb esperança a algú; dar tiempo o esperar a alguien mientras mira lo que hace, con respeto, aprecio o estima.

A l'escola s'entrecruen temps diferents, tants com persones hi ha, tanmateix es construeixen, des d'encants sovint casuals, temps comuns que permeten fer amb l'altre.

Temps que dona temps per mirar, tocar, conèixer, aprendre...

Si la natura ens ha predisposat que la longitud de la vida humana és la més curta, d'acord amb els filòsofs, d'acord amb els científics i els religiosos, caldrà que, almenys, cadascun d'entre nosaltres, ens esforcem perquè el nostre temps sigui el més útil possible. I caldrà que, almenys, cadascun d'entre nosaltres, ens esforcem perquè el nostre temps sigui el més útil possible. I caldrà que, almenys, cadascun d'entre nosaltres, ens esforcem perquè el nostre temps sigui el més útil possible.

Loris Malaguzzi

El temps és que els anys passen i després comencen uns altres.

Berta, 6 anys.

A la meua escola aprenc coses petites i coses grans.
Arecba, 11 anys.



La mirada envers l'aprenentatge Camins i itineraris diversos



Concepció Ferrer treballa com a organitzadora vica que es ocupa de les activitats i es ocupa de la seva mirada sobre l'aprenentatge. Dues d'aquelles vices, entenen que el projecte d'aprenentatge s'estructura a través d'activitats, les seves característiques i les seves condicions. La seva mirada sobre l'aprenentatge és molt diversa i s'orienta cap a diferents processos d'aprenentatge dels infants.

Aquesta foto ens mostra a realitzar una determinada concepció dels espais i dels temps que desenvolupa també del que s'apren i dels processos que es generen a l'aula dels nens i les nenes, així com de la nostra interacció que es genera a través de les seves activitats i dels processos d'aprenentatge dels infants.

Concepció Ferrer treballa com a organitzadora vica que es ocupa de les activitats i es ocupa de la seva mirada sobre l'aprenentatge. Dues d'aquelles vices, entenen que el projecte d'aprenentatge s'estructura a través d'activitats, les seves característiques i les seves condicions. La seva mirada sobre l'aprenentatge és molt diversa i s'orienta cap a diferents processos d'aprenentatge dels infants.

En la interacció que s'apren cada infant entenen que tots utilitzen estratègies diferents, segons el context i el propi ritme de treball. Del mateix, l'escola promou i impulsa diferents processos que impliquen els infants per a aprendre.

Los niños nunca se quedan cortos en su deseo de saber y cuando su actividad está motivada desde dentro nunca evitan las dificultades. De acuerdo con su propio tiempo y siguiendo su propio ritmo se abren a todos los campos del saber.

Rebeca Wild



Construint junts

Com altres vegades, el Quim, l'Oriol, el Fidel i el Mari volen jugar amb les construccions de l'Espai i comencen a unir peces sense una idea clara del que volen fer, cadascú per la seva banda però de seguida es centren en un únic projecte i junts el fan créixer.



«Veure infants fent igual que l'altre és una constant a l'escola. Avui m'atrapa l'harmonia de colors i de moviments de la Mila i la Nur. Blanc sobre negre, negre i vermell, en una simetria i una bellesa que sembla feta expressament. Avui sento que tots, el grup, ens movem amb harmonia, sembla que respirem al mateix compàs. A tots els racons hi ha infants concentrats en les seves coses: fent llistes de noms, jugant amb les baldufes, muntant un circuit, compartint un conte que fa riure, tots feliços, gaudint, aprenent junts, reconeixent-se els uns als altres. Com es reconeixen els infants cada vegada que fan una cosa igual que un altre. "Faig igual que tu perquè m'agrada, perquè et valoro, perquè formes part de mi." Hi ha dies en què sento que tots estem vinculats, i llavors tot flueix amb naturalitat, amb benestar, i em sento molt afortunada de formar-ne part.» *Històries de les nostres d'un grup de 5 anys* (2017).

«A l'Uriel, al Pol, a l'Oriol i al Quim els agrada molt construir històries dibuixades junts, i el que hi aporta cadascú tenyeix la realització. Es narra en present i les idees s'enllacen per un misteriós fil invisible que les condueix per mons reals i mons inventats, plens d'emoció i heroïcitats.

«Són històries irrepetibles i úniques construïdes d'altres petites històries que es troben no se sap ben bé per què, però que ballen el mateix ball. És difícil anticipar-ne el final, més aviat l'espai del full ja no permet més traç ni més color i aleshores s'acaba.» *Tinc una idea d'un grup de 6 anys* (2017).

«Els infants miren, miren què fan els altres, miren els altres pintant, modelant, parlant, corrent, plo-rant, rient, menjant, miren tot el que fan els altres. I també són mirats. És molt habitual veure nens i nenes fent, i també és molt habitual veure'n uns altres, al costat, mirant. De vegades també veiem nens mirant els adults, els seus moviments, el seu parlar. I sovint també, a El Martinet, veiem mestres observant atentes el fer dels nens.

«Són moments d'una gran bellesa en què sembla que el món s'atura, la concentració és total i sentim que allà passa alguna cosa especialment important, per al qui mira i per al qui és mirat. I això també és un misteri: què hi ha al darrere d'aquesta mirada?

«Ens referim a un cert tipus de mirada, una manera de mirar que s'impregna de l'altre, una mirada que vol veure i entendre, que es deixa tocar pel que és mirat, una mirada interessada per l'altre, pel seu fer, pel seu ser, pels sentits del seu viure. És un deixar que la nostra mirada sigui conduïda per la mirada dels altres. Perquè l'altre és sempre un territori per explorar, un misteri, i intentar desvelar aquest misteri és sempre apassionant.

«Aquesta mirada vol d'una aturada, d'un silenci i d'una presència atenta, un deixar-me jo per estar en l'altre, l'altre diferent de jo, l'altre que m'importa, que em mou, l'altre que estimo i amb qui em comprometo. És una mirada amb el cor obert. Percebem aquest tipus de mirada com un moment molt amorós en les relacions que es donen en aquest espai de trobada amb l'altre que és l'escola.

«Aquest tipus de mirada ve acompanyat d'una certa forma en l'estar. Són mirades llargues, pausades, que donen temps al fer de l'altre. L'expressió de les seves cares és de concentració, el món i el que passa al voltant es fon; percebem el gest relaxat, a la boca, a les espatlles, a les mans; amb els ulls ben oberts i la mirada fixa en les mans de l'altre, en la boca de l'altre. De vegades la posició del cos, en completa consonància amb el cos de l'altre, la mateixa posició dels braços, la mateixa inclinació del cap; si l'altre dibuixa, la mà del que mira sembla que també estigui a punt per a dibuixar; si un plora, el que mira fa cara de patiment talment com si fos ell que està a punt de plorar també.

«A El Martinet hi ha temps per a mirar i permís per a fer-ho perquè entenem que mirar no equival a no fer res; mirar és, en si, una acció plena de sentit, de la mateixa manera que imitar el que fa l'altre és una bona estratègia d'aprenentatge i creixement. Un copiar que neix d'un desig interior, d'un emmirallament en l'altre i d'atrevir-se a intentar-ho. Entenent que cada creació es nodreix sempre de tot el que hem vist, experimentat i compartit amb els altres.»
T'estimo, però no ho sé escriure (2016).

■ CAPÍTOL 5: L'ANÀLISI DE LES DADES

Un cop acabada la recollida de dades, s'inicia el procés d'analitzar-les, i per a fer-ho, tal com assenyala Angrosino (2012: 98), no hi ha una fórmula única acceptada per tots els investigadors etnogràfics que pugui servir com a estratègia per a l'anàlisi de dades recollides en el camp. És per això que alguns especialistes han assenyalat que l'anàlisi de dades (exceptuant les dades quantificables) es fa «a mida» per tal d'adequar-se a les necessitats particulars de projectes específics. D'aquesta manera, descriu Angrosino, l'anàlisi de dades etnogràfiques és més un art que una ciència, i això ha portat a acusar els etnògrafs de ser científics tous (és a dir, intuïtius i impressionistes, abans que rigorosos en la seva anàlisi). Però hi ha més regularitats en els seus enfocaments del que salta inicialment a la vista, i en la majoria de les formulacions del procés es troben diversos punts importants. Aquests punts es poden considerar com un rastreig per a un marc acceptable per a l'anàlisi.

En aquesta investigació, la cerca d'aquests punts s'ha relacionat amb la construcció de codis (a vegades també dits categories) per a, més tard, passar a formar premisses (patrons) a partir de les fotografies fetes per la investigadora i, més endavant, fer una triangulació entre elles i les dades extretes de les fotonarracions de les mestres de l'escola, així com de l'anàlisi de documents pedagògics de l'escola.

ANÀLISI DE LES FOTOGRAFIES FETES PER LA INVESTIGADORA

Els codis

Tal com assenyala Pérez Serrano (1994: 109), recollit per Bonàs (2007: 103), l'anàlisi de dades qualitatives és complexa perquè les dades amb les quals es treballa també ho són. En el cas d'aquest estudi, les dades de tipus qualitatiu són molt sovint extenses, riques i suggeridores, i la complexitat recau a donar-hi un sentit a manera de comprensió. Segons Huber i Marcelo (1990: 69), donar sentit a les dades qualitatives significa reduir-les fins a arribar a una quantitat manejable d'unitats significatives. Suposa també estructurar i exposar aquests ítems i, finalment, extreure'n i confirmar-ne unes conclusions més comprensives. Miles i Huberman (1984), citats per Pérez Serrano (1994: 109), consideren que l'anàlisi qualitativa, junt amb l'obtenció de dades, forma un procés interactiu i cíclic. És a dir, depenent de les necessitats del procés d'investigació, els aspectes de reducció de dades, estructuració i presentació de conclusions s'interrelacionen i s'influeixen les unes a les altres. Per a reduir les dades qualitatives necessitem, en molts casos (i aquest és el cas d'aquest estudi), elaborar codis que ens facilitin el procés.

Per a analitzar les 1.134 fotografies fetes per la investigadora, s'han establert trenta-un codis d'anàlisi. Considerem els codis com un primer nivell d'interpretació de les fotografies. Un codi, segons Pérez Serrano (1994: 109), recollit a Bonàs (2007: 103), és una abreviació o un símbol que apli-

quem al material analitzat. Amb els codis, a vegades també dits categories, es classifiquen o codifiquen les dades. De fet, la mateixa autora assenyala que l'elaboració de codis ha d'anar orientada als objectius de la investigació; així, doncs, en el cas d'aquesta recerca en particular, els codis s'orienten a procurar recollir i fer visible el que emergeix de les diferents categories, o, dit d'una altra manera, el que descriu la cultura emergent de fer i estar dels nens i les nenes d'El Martinet a través de la mirada interpretativa de la investigadora.

Els codis poden elaborar-se en diferents moments, en funció també de la metodologia o paradigma de la investigació, de manera que en les investigacions que procuren buscar i analitzar determinats aspectes predefinitos pel mateix investigador cal elaborar i establir els codis abans de començar el treball de camp. En altres investigacions, com és el cas d'aquesta, els codis s'elaboren després del treball de camp, ja que han estat codis descrits en funció dels aspectes que han tingut més presència en les fotografies.

L'anàlisi de contingut documental es va limitar durant anys a l'anàlisi del contingut manifest, que procurava evitar el latent de la narrativa o del discurs. Tanmateix, actualment aquesta limitació s'ha aconseguit desencallar en el moment en què, com recull Pérez Serrano (1994: 141), el contingut manifest ha d'esdevenir una via de trànsit cap a una altra cosa. Krippendorf (1990) parla d'establir «un missatge sobre els fenòmens inaccessible a l'observació» referint-se al desig d'anar més enllà de la mera transcripció del que s'ha dit, escrit o vist. També Sanchis Ocho i Cantón Delgado (1995: 133) afirmen, parlant de l'anàlisi de dades en etnografia: «Ningú nega ja el paper omnipresent de la subjectivitat en el treball antropològic, ni la implicació de l'investigador en el que estudia [...]. Sabem que les dades no es *recullen*, sinó que es *construeixen*. Sabem que després s'interpreten. De fet, les interpretem des del mateix moment en què iniciem la recollida de dades, i certament això es dona amb l'accés al camp, o fins i tot abans.» Aquests autors són coincidents

també amb la visió d'aquesta recerca en tant que fa de les fotografies fetes per la investigadora la construcció de dades significatives que ella ha vist sobre la realitat estudiada.

Per tal d'establir els codis d'anàlisi, prèviament se n'ha fet un primer nivell a partir d'un primer visionament de les fotografies. Es tracta, doncs, de codis establerts a partir d'una primera revisió d'aquest material. No és estrany, doncs, que cap codi no sigui nul o que no tingui cap presència. Els codis amb els quals s'ha treballat són:

1. AMBIENT AMABLE: a la imatge es percep amabilitat a l'espai entenent que els diferents elements que el configuren (mobiliari, objectes, qualitats físiques com la llum, el color...) mostren una harmonia que produeix un ambient serè i, sobretot, acollidor. El concepte d'ambient per a definir l'espai de l'escola està àmpliament descrit en l'experiència educativa de les escoles infantils municipals de Reggio de l'Emília i en el capítol 3 de la primera part d'aquest estudi.
2. ESPAI DISTÈS: a la imatge es percep un espai fora d'amenaces, un espai on és possible fer sense estar en alerta.
3. MATEIX ESPAI, SITUACIONS SIMULTÀNIES: a la imatge es veu que són possibles diferents situacions d'aprenentatge entre els infants en un mateix espai sense que unes destorbin les altres. Es veu diferents infants o grups d'infants concentrats en el que fan, si bé comparteixen l'espai amb altres.
4. BELLESA: a la imatge es percep bellesa, tenint en compte que els diferents elements que la configuren (espai, ambient, disposició dels infants...) creen uns equilibris i desequilibris que es tradueixen en una experiència estètica (suggerida tant pel qui mira la imatge com viscuda pels qui la formen).
5. L'ESPAI ES MODIFICA SEGONS L'ACCIÓ DE L'INFANT: a la imatge es veu com l'espai és modificat o transformat per les accions d'un o més infants.

6. COS CONFORTABLE: a la imatge es veu el cos dels qui hi surten (infants o adults) i es percep un to corporal sense rigidesa ni tensió. El cos es «desplega» i troba les seves pròpies maneres d'estar (a terra, sobre una superfície, en una cadira...).

7. CARA SERENA: a la imatge es veu serenitat a les cares de les persones que hi surten, entenent aquesta serenitat com una expressió oberta, interessada, sense tensió.

8. SOMRIURE: a la imatge es veu persones somrients, una expressió vinculada també al plaer i a l'alegria, a estar bé. No són expressions exagerades (tipus descàrrega).

9. MIRADA O ESCOLTA CAP A L'ALTRE: a la imatge es veu algú que mira amb atenció algú altre o el que fa l'altre.

10. IMITACIÓ: a la imatge es veu un infant fent el mateix que fa un altre.

11. MIRADA CONNECTADA-CONCENTRACIÓ: a la imatge la mirada de les persones està concentrada i connectada amb el que fan, miren, escolten o es proposen. A la imatge es veu un o més infants mirant atentament el que estan fent.

12. DELICADESA CAP AL QUE ES FA: a la imatge es percep delicadesa en les accions de les persones cap al que toquen o elaboren.

13. HI HA REPTE: a la imatge es percep que hi ha algun repte en el que fan els infants, que s'estan plantejant aconseguir alguna cosa.

14. CREACIÓ INDIVIDUAL: a la imatge es veu un infant elaborant alguna cosa individualment. A la imatge es veu un infant sol, concentrat en el que fa.

15. CREACIÓ CONJUNTA: a la imatge es veu dos o més infants elaborant alguna cosa en grup. Es veu infants que estan junts en un mateix espai i fent alguna cosa que els inclou a tots. A la imatge es percep col·laboració en el que s'està fent.

16. ADULT ACOMPANYA: a la imatge es veu un adult que acompanya un o més infants en el que fan.

17. ADULT PROPER CORPORALMENT: a la imatge es veu un adult que està corporalment proper a un o més infants, de manera que el seu cos també s'adapta a la manera d'estar dels infants.

18. ADULT ATENT: a la imatge es veu un adult atent el que passa. A la imatge es veu un adult que mira un infant o el que fa.

19. SILENCI ACTIU: a la imatge es percep silenci entre els infants o adults que hi apareixen; tanmateix, és un silenci carregat de contingut perquè està a l'espera, perquè hi ha interès o bé perquè s'hi intueix pensament «invisible».

20. ADMIRACIÓ: a la imatge es veu un infant admirant algú o alguna cosa, és a dir, deixant-se temps per a mirar reposadament alguna cosa que li interessa i li produeix benestar, sorpresa, intriga...

21. GEST DELICAT (SENSIBILITAT): a la imatge es veu un o més infants el gest corporal dels quals indica delicadesa i sensibilitat.

22. CONTACTE CORPORAL: a la imatge es veu que els cossos de dos o més infants estan en contacte.

23. FER UNA MATEIXA COSA ENTRE DOS: a la imatge es veu dos infants fent la mateixa cosa, dibuixant en un mateix paper, agafant un objecte entre tots dos...

24. HI HA TEMPS: a la imatge es percep temps; el que està passant a la imatge indica que hi ha hagut un procés anterior i que segurament hi haurà una continuïtat.

25. HI HA ESPERA: a la imatge es percep espera, o bé un infant espera el que fa l'altre o espera el que ell mateix fa. Hi ha una expectativa sobre allò en què s'està ocupat; per tant, hi ha intenció i compromís.

26. PART D'UN PROCÉS: el que es veu a la imatge forma part d'una seqüència d'imatges, documentant, així, un procés de treball o de joc.

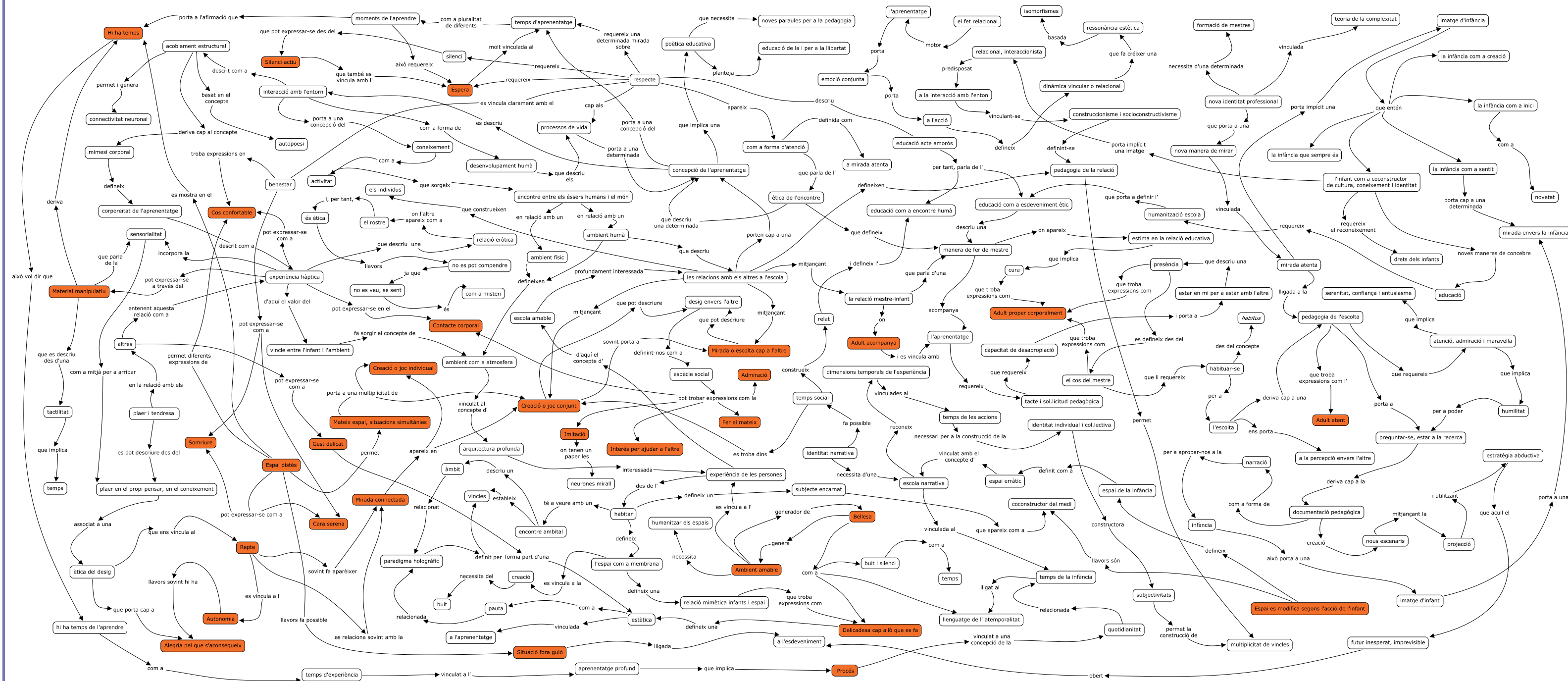
27. MATERIAL MANIPULATIU: a la imatge es veu material manipulatiu a disposició dels infants o a l'ambient.

28. SITUACIÓ FORA GUIÓ: a la imatge es veu una situació fora de tota possibilitat pensada com a proposta de treball o de joc dins del projecte de l'escola.

29. INTERÈS PER AJUDAR L'ALTRE: a la imatge es percep una actitud d'ajuda entre un infant i un altre, una atenció d'un cap a l'altre en el que s'està fent, que esdevé sovint un projecte comú.

30. AUTONOMIA: a la imatge es veu un o més infants en una situació d'autonomia, és a dir, fent sense la presència de l'adult de manera directa, tirant endavant els seus projectes, jocs o prenent decisions.

31. ALEGRIA PEL QUE S'ACONSEGUEIX: a la imatge es percep alegria en un o més infants pel que s'està fent o pel que ja s'ha aconseguit fer



SEGON MAPA: DEL MARC CONCEPTUAL A L'ANÀLISI DE DADES

Aquest segon mapa il·lustra la connexió entre el marc conceptual de la recerca, ja acabat, amb l'anàlisi de dades; concretament, la construcció dels codis (la primera unitat d'anàlisi emprada en aquest estudi).

En el mapa es pot visualitzar com cada un dels codis (que apareixen en color taronja) troba relacions amb múltiples conceptes desenvolupats en el marc conceptual de la tesi. Com en el primer mapa, aquest també pren forma des d'una estructura orgànica que ens convida a mirar els codis com a elements integrats en una gran xarxa que, de fet, ens presenta una descripció interpretativa de la pràctica educativa i pedagògica a la qual fa referència la tesi.

Podríem dir que aquest mapa parla de la connexió entre el projecte educatiu i pedagògic de l'escola com a constructe, com a idea i intenció, amb la vida que pren llavors aquest projecte (i que se'ns presenta a través de les dades obtingudes).

La codificació

El procés de codificació de les fotografies permet atribuir a cada una, o bé a un o diversos fragments, un o diversos codis, de manera que cada fotografia queda codificada i descrita pels codis assignats. Per a aquest procés s'ha utilitzat un programa de recerca qualitativa, el HyperRESEARCH, que permet l'anàlisi de text, imatge i vídeo.

En primer lloc, es van codificar cent seixanta fotos del total per a veure regularitats i freqüències dels codis. Un cop acabada la codificació d'aquesta premostra, es van seleccionar els codis que passaven d'una freqüència de 80 i es van declarar com a codis estrella.

Els codis estrella resultants són:

1. Creació o joc conjunt
2. Mirada connectada-concentració
3. Mirada o escolta cap a l'altre
4. Hi ha temps
5. Autonomia
6. Ambient distès
7. Cos confortable i desplegat
8. Hi ha espera-expectativa
9. Material manipulatiu
10. Silenci actiu

En segon lloc, es va codificar la resta de fotografies que configura la mostra amb els trenta-un codis inicials i un cop totes codificades, i tornant a analitzar la freqüència d'aparició dels codis, es van afegir dos codis a la llista de codis estrella, ja que passaven de 500 de freqüència del total de 1.250. Els dos codis estrella afegits són:

11. Delicadesa cap al que es fa
12. Hi ha repte

La construcció de premisses

Buscant un segon nivell d'anàlisi més profund en les fotografies apareixen les premisses, que considerem un segon nivell d'interpretació. Per a definir cada premissa s'ha buscat la relació (quan hi és) entre els dotze codis estrella i la resta, de manera que se'ns presenta la següent combinatòria:

Si hi ha creació o joc conjunt:

1. i mirada o escolta cap a l'altre, **hi ha interès real per fer amb l'altre.**
2. i mirada connectada-concentració, **hi ha interès pel conjunt.**
3. i ambient distès, **hi ha participació lliure i tranquil·la.**
4. i alegria per l'aconseguit, **hi ha emoció conjunta.**
5. i autonomia, **hi ha capacitat alta de treball/joc en grup.**
6. i cara serena, **el grup aporta la possibilitat de ser qui ets.**
7. i contacte corporal, **hi ha confiança en l'altre.**
8. i delicadesa pel que es fa, **hi ha valor pel conjunt.**
9. i espai transformat per l'acció, **hi ha capacitat d'impregnació del comú.**
10. i espera, **es té en compte l'altre.**
11. i repte, **hi ha repte compartit.**
12. i temps, **hi ha cabuda pel conjunt.**
13. i interès per ajudar l'altre, **el projecte passa a ser de tots.**
14. i material manipulatiu, **el material fa possible el comú.**
15. i part d'un procés, **hi ha processos col·lectius de creació/treball/joc.**
16. i silenci actiu, **hi ha atenció en el que s'està fent conjuntament.**

- 17. i somriure, **hi ha alegria en el conjunt.**
- 18. i bellesa, **el conjunt (i les seves relacions) aporta bellesa.**
- 19. i cos confortable i desplegat, **el fer conjunt és viscut amb benestar.**

Si hi ha mirada connectada-concentració:

- 20. i l'adult acompanya, **la presència de l'adult passa a formar part del que es fa.**
- 21. i l'adult és proper corporalment, **hi ha benestar amb la presència propera de l'adult.**
- 22. i l'adult està atent, **la presència de l'adult es viu amb serenitat.**
- 23. i l'ambient és amable, **la riquesa de l'ambient permet la concentració.**
- 24. i l'ambient és distès, **l'ambient permet estar pendent del que un mateix fa.**
- 25. i autonomia, **l'autonomia aporta compromís amb el que es mira.**
- 26. i en el mateix espai, situacions simultànies, **l'atenció és centrada en un entorn divers.**
- 27. i el cos està confortable i desplegat, **hi ha comoditat i familiaritat en el fet d'estar.**
- 28. i creació o joc individual, **hi ha concentració.**
- 29. i delicadesa pel que es fa, **hi ha valor pel que es fa.**
- 30. i espera, **la mirada és pacient.**
- 31. i temps, **la mirada pot aprofundir.**
- 32. i repte, **hi ha complexitat en el procés.**
- 33. i material manipulatiu, **el material genera curiositat.**
- 34. i mirada o escolta cap a l'altre, **l'altre apareix com a misteri.**
- 35. i és part d'un procés, **la concentració i l'interès són mantinguts.**
- 36. i silenci actiu, **hi ha atenció sostinguda.**

Si hi ha mirada o escolta cap a l'altre:

- 37. i l'adult acompanya, **hi ha interès cap a l'adult.**
- 38. i ambient distès, **l'ambient permet l'atenció cap a l'altre.**
- 39. i ambient amable, **l'ambient és favorable per a l'encontre.**
- 40. i autonomia en el fer autònom, **també hi té cabuda l'atenció cap a l'altre.**
- 41. i bellesa, **jo i l'altre com a conjunt.**
- 42. i cara serena, **la relació aporta benestar.**
- 43. i contacte corporal, **hi ha confiança en la relació.**
- 44. i el cos desplegat i confortable, **hi ha tranquil·litat en el fet d'estar amb l'altre.**
- 45. i delicadesa cap al que es fa, **l'altre com a serenitat.**
- 46. i espai transformat per l'acció, **hi ha transformació participativa.**
- 47. i es fa el mateix entre dos, **hi ha ganes de fer igual.**
- 48. i gest delicat, **hi ha delicadesa en la relació.**
- 49. i espera-expectativa, **es té en compte l'altre.**
- 50. i repte, **el repte és amb i des de l'altre.**
- 51. i temps, **hi ha temps per a saber de l'altre.**
- 52. i interès per ajudar l'altre, **hi ha ganes de fer amb l'altre.**
- 53. i és part d'un procés, **hi ha processos de construcció col·lectiva.**
- 54. i silenci actiu, **hi ha ganes de dir-se i de saber de l'altre.**
- 55. i somriure, **hi ha benestar en l'estar junts.**

Si hi ha temps:

- 56. i l'adult acompanya, **els acompanyaments són sense pressa/compassats.**
- 57. i l'adult mira el nen/a o el que fa el nen/a, **hi ha interès per allò del nen/a.**
- 58. i l'ambient distès, **l'ambient permet tenir temps per a fer.**

- 59. i autonomia, **el temps permet desplegar l'autonomia.**
- 60. i bellesa, **el temps permet determinats paisatges.**
- 61. i cara serena, **hi ha tranquil·litat.**
- 62. i cos confortable i desplegat, **el cos percep tranquil·litat.**
- 63. i creació o joc individual, **hi ha un propi-temps.**
- 64. i delicadesa pel que es fa, **el temps permet ser curós.**
- 65. i l'espai és transformat per l'acció, **hi ha temps per a la transformació.**
- 66. i es fa el mateix entre dos, **hi ha possibilitat de coincidència.**
- 67. i espera-expectativa, **hi ha temps en el temps / en l'espera.**
- 68. i repte, **el repte pot tenir temps per a créixer.**
- 69. i en el mateix espai, situacions simultànies, **el temps és múltiple i divers.**
- 70. i material manipulatiu, **hi ha material de temporalitat lenta.**
- 71. i és part d'un procés, **hi ha trajectes i narracions perllongats.**
- 72. i silenci actiu, **hi ha temps en l'estar silencios.**
- 73. i situació fora guió, **hi ha possibilitat d'encontre.**

Si hi ha autonomia:

- 74. i ambient amable, **l'organització de l'ambient fomenta l'autonomia.**
- 75. i alegria pel que s'aconsegueix, **hi ha benestar en el que s'ha fet per un/uns mateix/os.**
- 76. i ambient distès, **hi ha possibilitat de fer amb confiança i sense dependència de l'adult.**
- 77. i bellesa, **les accions autònomes tenen bellesa.**
- 78. i cara serena, **l'autonomia aporta benestar.**
- 79. i creació o joc individual, **hi ha capacitat d'estar i avançar en l'individual de manera autònoma.**

- 80. i delicadesa pel que es fa, **el que un mateix fa és tractat amb delicadesa.**
- 81. i espai transformat per l'acció, **hi ha capacitat transformativa i permís en el fer autònom.**
- 82. i repte, **en l'autonomia hi ha repte.**
- 83. i interès per ajudar l'altre, **hi ha decisió pròpia per a ajudar l'altre.**
- 84. i en el mateix espai, situacions simultànies, **hi ha autonomies diverses i alhora en un mateix espai.**
- 85. i material manipulatiu, **el material manipulatiu és utilitzat amb autonomia.**
- 86. i és part d'un procés, **hi ha processos llargs i autònoms.**
- 87. i silenci actiu, **en l'autonomia es dona el silenci vinculat a l'escolta i a la reflexió.**

Si hi ha ambient distès:

- 88. i l'adult acompanya, **l'ambient permet a l'adult l'acompanyament dels processos dels nens/es.**
- 89. i l'adult proper corporalment, **l'ambient permet a l'adult formes d'estar amb els nens/es relaxades i tranquil·les.**
- 90. i alegria pel que s'ha aconseguit, **en l'ambient hi ha alegria.**
- 91. i ambient amable, **l'ambient ric permet estar-hi bé.**
- 92. i bellesa, **en l'ambient es descriuen encontres de bellesa.**
- 93. i cara serena, **l'ambient és portador de serenitat.**
- 94. i contacte corporal, **l'ambient permet la trobada corporal.**
- 95. i cos confortable i desplegat, **hi ha llibertat per al cos en les formes d'estar.**
- 96. i delicadesa cap al que es fa, **l'ambient possibilita atendre delicadament el que es fa.**
- 97. i l'espai és transformat per l'acció, **l'ambient permet la transformació del lloc.**

- 98. i es fa el mateix entre dos, **l'ambient permet el fer igual.**
- 99. i gest delicat, **l'ambient permet un estar tranquil i delicat.**
- 100. i espera-expectativa, **l'ambient permet tenir temps per a esperar.**
- 101. i repte, **en l'ambient creixen els propis reptes.**
- 102. i interès per ajudar l'altre, **l'ambient facilita les ganes de fer amb l'altre.**
- 103. i en el mateix espai, situacions simultànies, **l'ambient permet que moltes coses diferents passin alhora i en un mateix espai.**
- 104. i material de manipulació, **el material i l'ambient dialoguen en temps comuns.**
- 105. i és part d'un procés, **l'ambient permet la construcció de processos.**
- 106. i silenci actiu, **l'ambient permet no dir; tanmateix, hi ha interès.**
- 107. i somriure, **l'ambient facilita el benestar.**

Si hi ha cos confortable i desplegat:

- 108. i l'adult acompanya, **el cos de l'adult s'adapta a la ubicació espai-cos nen/a.**
- 109. i ambient amable, **l'ambient respira confortabilitat.**
- 110. i bellesa, **les formes d'estar del cos mostren bellesa.**
- 111. i cara serena, **el cos mostra serenitat.**
- 112. i en el mateix espai, situacions simultànies, **hi ha confortabilitat en diferents espais alhora.**
- 113. i contacte corporal, **en la ubicació del cos hi ha trobada amb l'altre.**
- 114. i creació o joc individual, **hi ha una trobada de la confortabilitat en el fer individual.**
- 115. i delicadesa cap al que es fa, **en l'estar corporalment confortable també hi ha delicadesa i atenció cap al que es fa.**

- 116. i gest delicat, **el cos es mostra confortable i delicat en l'estar.**
- 117. i espera-expectativa, **hi ha situacions d'espera en la comoditat corporal.**
- 118. i material manipulatiu, **hi ha confortabilitat en l'ús del material.**
- 119. i somriure, **el cos mostra benestar.**

Si hi ha espera-expectativa:

- 120. i l'adult acompanya, **l'adult no es precipita.**
- 121. i l'adult està atent, **l'adult es dona temps per a la intervenció.**
- 122. i alegria pel que s'aconsegueix, **hi ha emoció per l'esperat.**
- 123. i bellesa, **l'espera forma part d'una actitud.**
- 124. i cara serena, **l'espera és serena.**
- 125. i creació o joc individual, **hi ha diàleg amb un mateix / espera des d'un mateix.**
- 126. i l'espai és transformat per l'acció, **el projecte en l'espai entra en diàleg amb un mateix.**
- 127. i gest delicat, **hi ha delicadesa en l'espera.**
- 128. i repte, **el repte requereix temps pacient.**
- 129. i interès per ajudar l'altre, **en l'ajuda es manté el temps de l'altre.**
- 130. i material manipulatiu, **el tipus de material requereix temps de reflexió.**
- 131. i és part d'un procés, **els processos requereixen diàleg amb el que es fa.**
- 132. i silenci actiu, **hi ha espera silenciosa amb interès latent.**
- 133. i somriure, **l'espera és plàcida.**

Si hi ha material manipulatiu:

- 134. i ambient amable, l'ambient és ric en material.
- 135. i bellesa, les característiques del material defineixen bellesa.
- 136. i cara serena, el material aporta serenitat.
- 137. i creació o joc individual, el material possibilita el diàleg amb un mateix.
- 138. i delicadesa cap al que es fa, el material propicia i requereix delicadesa.
- 139. i espai transformat per l'acció, el material permet la transformació de l'espai.
- 140. i es fa el mateix entre dos, el material uneix.
- 141. i repte, el material és portador o acollidor de reptes.
- 142. i interès per ajudar l'altre, el material és vinculador.
- 143. i en el mateix espai, situacions simultànies, el material és múltiple i divers.
- 144. i és part d'un procés, el material forma part de processos.
- 145. i somriure, el material aporta benestar.

Si hi ha silenci actiu:

- 146. i admiració, en l'actitud silenciosa hi ha admiració cap al que es mira.
- 147. i l'adult acompanya, l'adult acompanya des del silenci.
- 148. i l'adult està atent, l'adult està en un silenci que permet ser i fer a l'altre.
- 149. i bellesa, hi ha silenci en situacions de bellesa.
- 150. i creació o joc individual, hi ha silenci en l'escolta personal del que un mateix fa.
- 151. i delicadesa cap al que es fa, en la delicadesa hi ha silenci.
- 152. i repte, hi ha un silenci que mira el repte.

- 153. i és part d'un procés, hi ha silenci vinculat a l'escolta en els processos.

Si hi ha delicadesa cap al que es fa:

- 154. i admiració, hi ha mirada admirada cap al sensible.
- 155. i l'adult acompanya, l'adult atén i s'interessa pel fer delicat.
- 156. i ambient amable, en l'ambient es genera i és possible una manera de fer delicada.
- 157. i bellesa, hi ha bellesa des de l'acció sensible.
- 158. i cara serena, la delicadesa aporta serenitat, i a la inversa.
- 159. i contacte corporal, en el contacte corporal hi ha delicadesa / la delicadesa atreu el contacte corporal.
- 160. i creació o joc individual, hi ha delicadesa en el que un mateix fa.
- 161. i espai transformat per l'acció, l'espai és transformat des d'accions delicades i curoses.
- 162. i es fa el mateix entre dos, en el fer amb l'altre hi ha accions delicades.
- 163. i gest delicat, es fa des d'un gest delicat.
- 164. i interès per ajudar l'altre, hi ha delicadesa en la intenció d'aquesta ajuda.
- 165. i en el mateix espai, situacions simultànies, és possible fer coses molt diverses des de la delicadesa.
- 166. i és part d'un procés, en el procés es detecten accions de delicadesa.
- 167. i somriure, hi ha alegria i benestar en el fer delicat.
- 168. i repte, els reptes aporten atenció pel que es fa amb resolucions delicades.

Si hi ha repte:

- 169. i admiració, **el repte genera admiració.**
- 170. i l'adult acompanya, **l'adult acompanya el repte de l'infant o el comparteix.**
- 171. i ambient amable, **l'ambient és generador i acollidor de reptes.**
- 172. i bellesa, **en el repte hi ha bellesa.**
- 173. i cara serena, **el repte és viscut amb benestar.**
- 174. i creació o joc individual, **hi ha repte en el fer individual.**
- 175. i l'espai és transformat per l'acció, **la transformació de l'espai genera reptes, i a la inversa.**
- 176. i es fa el mateix entre dos, **es comparteix el mateix repte.**
- 177. i gest delicat, **el repte requereix d'un fer delicat.**
- 178. i interès per ajudar l'altre, **el repte genera interès envers l'altre.**
- 179. i en el mateix espai, situacions simultànies, **hi ha diferents reptes alhora en diferents situacions.**
- 180. i és part d'un procés, **el repte forma part d'un procés.**
- 181. i somriure, **en el repte hi ha alegria.**
- 182. i espera, **el repte requereix espera.**

L'aplicació de les premisses a les fotografies

Un cop aplicades les premisses a les fotografies, l'informe aporta la freqüència en què cada una apareix en el conjunt de la mostra. Es decideix classificar-les en tres grups (dividint-les en tres parts iguals des del valor menys freqüent fins al valor màxim de presència, és a dir, de 0 a 799) i agrupar-les en:

POC FREQUENTS (de 0 a 259)

MODERADAMENT FREQUENTS (de 260 a 519)

MOLT FREQUENTS (de 520 a 799)

De 0 a 259: POC FREQUENTS	Freqüència
P1. Interès real per fer amb l'altre	237
P4. Emoció conjunta	14
P6. El grup aporta la possibilitat de ser qui ets	41
P7. Confiança en l'altre	52
P8. Valor pel conjunt	136
P9. Capacitat d'impregnació del comú	57
P11. Repte compartit	255
P13. El projecte passa a ser de tots	14
P15. Processos col·lectius de creació/treball/joc	93
P16. Hi ha atenció en el que s'està fent conjuntament	250
P17. Alegria en el conjunt	84
P18. El conjunt (i les seves relacions) aporta bellesa	43
P19. El fer conjunt és viscut amb benestar	247
P20. La presència de l'adult passa a formar part del que es fa	68
P21. Hi ha benestar amb la presència propera de l'adult	62
P22. La presència de l'adult es viu amb serenitat	48
P23. La riquesa de l'ambient permet la concentració	160
P26. L'atenció és centrada en un entorn divers	125

P28. Hi ha concentració	179	P84. Hi ha autonomies diverses i alhora en un mateix espai	169
P35. La concentració i l'interès són mantinguts	125	P86. Hi ha processos llargs i autònoms	132
P37. Interès cap a l'adult	61	P88. L'ambient permet a l'adult l'acompanyament dels processos dels nens	86
P39. L'ambient és favorable per a l'encontre	114	P89. L'ambient permet a l'adult formes d'estar amb els nens relaxades i tranquil·les	68
P41. Jo i l'altre com a conjunt	34	P90. En l'ambient hi ha alegria	23
P42. La relació aporta benestar	39	P92. En l'ambient es descriuen encontres de bellesa	86
P43. Confiança en la relació	47	P93. L'ambient és portador de serenitat	74
P44. Hi ha tranquil·litat en l'estar amb l'altre	212	P94. L'ambient permet la trobada corporal	52
P45. L'altre com a serenitat	121	P96. L'ambient possibilita atendre delicadament el que es fa	254
P46. Transformació participativa	34	P97. L'ambient permet la transformació del lloc	86
P47. Ganes de fer igual	12	P98. L'ambient permet el fer igual	17
P48. Delicadesa en la relació	56	P99. L'ambient permet un estar tranquil i delicat	70
P50. Repte amb i des de l'altre	184	P102. L'ambient facilita les ganes de fer amb l'altre	13
P52. Ganes de fer amb l'altre	13	P103. L'ambient permet que moltes coses diferents passin alhora i en un mateix espai	108
P53. Processos de construcció col·lectiva	105	P105. L'ambient permet la construcció de processos	132
P54. Ganes de dir-se i de saber de l'altre	224	P107. L'ambient facilita el benestar	128
P55. Benestar en l'estar junts	78	P108. El cos de l'adult s'adapta a la ubicació espai-cos nen	41
P56. Acompanyaments sense pressa/compassats	132	P109. L'ambient respira confortabilitat	131
P57. Hi ha interès pel que és del nen/a 90	90	P110. Les formes d'estar del cos mostren bellesa	44
P60. El temps permet determinats paisatges	86	P111. El cos mostra serenitat	39
P61. Tranquil·litat	76	P112. Hi ha confortabilitat en diferents espais alhora	86
P63. Hi ha un propi-temps	181	P113. En la ubicació del cos hi ha trobada amb l'altre	34
P65. Hi ha temps per a la transformació	99	P114. Hi ha una trobada de la confortabilitat en el fer individual	80
P.66 Hi ha possibilitat de coincidència	20	P115. En l'estar corporalment confortable també hi ha delicadesa i atenció cap al que es fa	12
P69. El temps és múltiple i divers	188	P116. El cos es mostra confortable i delicat en l'estar	39
P71. Trajectes i narracions perllongats	163	P117. Hi ha situacions d'espera en la comoditat corporal	246
P73. Possibilitat d'encontre	17	P118. Hi ha confortabilitat en l'ús del material	251
P75. Hi ha benestar en el que s'ha fet per un/uns mateix/os	22	P119. El cos mostra benestar	75
P77. Les accions autònomes tenen bellesa	80		
P78. L'autonomia aporta benestar	65		
P79. Hi ha capacitat d'estar i avançar en l'individual de manera autònoma	177		
P81. Hi ha capacitat transformativa i permís en el fer autònom	86		
P83. Hi ha decisió pròpia per a ajudar l'altre	16		

P120. L'adult no es precipita	90	P155. L'adult atén i s'interessa pel fer delicat	10
P121. L'adult es dona temps per a la intervenció	70	P156. En l'ambient es genera i és possible una manera de fer delicada	81
P122. Hi ha emoció per l'esperat	14	P157. Hi ha bellesa des de l'acció sensible	38
P123. L'espera forma part d'una actitud	47	P158. La delicadesa aporta serenitat, i a la inversa	44
P124. L'espera és serena	50	P159. En el contacte corporal hi ha delicadesa / la delicadesa atreu el contacte corporal	29
P125. Hi ha diàleg amb un mateix / espera des d'un mateix	39	P160. Hi ha delicadesa en el que un mateix fa	98
P126. El projecte en l'espai entra en diàleg amb un mateix	53	P161. L'espai és transformat des d'accions delicades i curoses	47
P127. Hi ha delicadesa en l'espera	63	P162. En el fer amb l'altre hi ha accions delicades	15
P129. En l'ajuda es manté el temps de l'altre	15	P163. El que es fa des d'un gest delicat	46
P131. Els processos requereixen diàleg amb el que es fa	132	P164. Hi ha delicadesa en la intenció d'aquesta ajuda	13
P133. L'espera és plàcida	90	P165. És possible fer coses molt diverses des de la delicadesa	39
P134. L'ambient és ric en material	147	P166. En el procés es detecten accions de delicadesa	65
P135. Les característiques del material defineixen bellesa	52	P167. Hi ha alegria i benestar en el fer delicat	26
P136. El material aporta serenitat	43	P168. Els reptes aporten atenció pel que es fa amb resolucions delicades	211
P137. El material possibilita el diàleg amb un mateix	126	P169. El repte genera admiració	0
P138. El material propicia i requereix delicadesa	226	P170. L'adult acompanya el repte de l'infant o el comparteix	33
P139. El material permet la transformació de l'espai	84	P171. L'ambient és generador i acollidor de reptes	85
P140. El material uneix	11	P172. En el repte hi ha bellesa	31
P142. El material és vinculador	13	P173. El repte és viscut amb benestar	31
P143. El material és múltiple i divers	126	P174. Hi ha repte en el fer individual	138
P144. El material forma part de processos	91	P175. La transformació de l'espai genera reptes, i a la inversa	56
P145. El material aporta benestar	64	P176. Es comparteix el mateix repte	15
P146. En l'actitud silenciosa hi ha admiració cap al que es mira	2	P177. El repte requereix d'un fer delicat	35
P147. L'adult acompanya des del silenci	48	P178. El repte genera interès envers l'altre	14
P148. L'adult està en un silenci que permet ser i fer a l'altre	33	P179. Hi ha diferents reptes alhora en diferents situacions	88
P149. Hi ha silenci en situacions de bellesa	53	P180. El repte forma part d'un procés	104
P150. Hi ha silenci en l'escolta personal del que un mateix fa	163	P181. En el repte hi ha alegria	47
P153. Hi ha silenci vinculat a l'escolta en els processos	107		
P154. Mirada admirada cap al sensible	1		

De 260 a 519: MODERADAMENT FREQUËNTS	Freqüència
P2. Hi ha interès pel conjunt	313
P3. Participació lliure i tranquil·la	385
P5. Capacitat alta de treball/joc en grup	374
P10. Tenir en compte l'altre	297
P12. Hi ha cabuda pel conjunt	407
P14. El material fa possible el comú	285
P27. Hi ha comoditat i familiaritat en l'estar	336
P29. Hi ha valor pel que es fa	311
P30. La mirada és pacient	397
P32. Hi ha complexitat en el procés	461
P33. El material genera curiositat	474
P34. L'altre com a misteri	267
P38. L'ambient permet l'atenció cap a l'altre	342
P40. En el fer autònom també té cabuda l'atenció cap a l'altre	310
P49. Es té en compte l'altre	340
P51. Hi ha temps per a saber de l'altre	402
P62. El cos percep tranquil·litat	446
P64. El temps permet ser curós	306
P68. El repte pot tenir temps per a créixer	498
P70. Material de temporalitat lenta	507
P74. L'organització de l'ambient fomenta l'autonomia	277
P80. El que un mateix fa és tractat amb delicadesa	297
P82. En l'autonomia hi ha repte	477
P85. El material manipulatiu és utilitzat amb autonomia	465
P87. En l'autonomia es dona el silenci vinculat a l'escolta i a la reflexió	499
P91. L'ambient ric permet estar-hi bé	263
P95. Hi ha llibertat per al cos en les formes d'estar	429
P100. L'ambient permet tenir temps per a esperar	435
P101. En l'ambient creixen els propis reptes	406
P104. El material i l'ambient dialoguen en temps comuns	443

P106. L'ambient permet no dir; tanmateix, hi ha interès	493
P128. El repte requereix temps pacient	278
P130. El tipus de material requereix temps de reflexió	297
P132. Hi ha espera silenciosa amb interès latent	348
P141. El material és portador o acollidor de reptes	361
P151. En la delicadesa hi ha silenci	282
P152. Hi ha un silenci que mira el repte	369
P182. El repte requereix espera	278

De 520 a 799: MOLT FREQUËNTS	Freqüència
P24. L'ambient permet estar pendent del que un mateix fa	582
P25. L'autonomia aporta compromís en el que es mira	610
P31. La mirada pot aprofundir	697
P36. Atenció sostinguda	558
P58. L'ambient permet tenir temps per a fer	779
P59. El temps permet desplegar l'autonomia	725
P67. Hi ha temps en el temps / en l'espera	540
P72. Hi ha temps en l'estar silencios	609
P76. Hi ha possibilitat de fer amb confiança i sense dependència de l'adult	661

L'anàlisi de les fotonarracions de les mestres

Per a l'anàlisi de les fotonarracions de les mestres de l'escola, es pren la decisió de codificar, amb els mateixos codis que a les fotografies, els textos de les fotonarracions i després aplicar-los també a les premisses. Aquesta decisió respon a la intenció d'anar cap a la triangulació dels resultats, entenent que la recerca de patrons de convergència entre les dades ens permet desenvolupar una interpretació més intersubjectiva i global del fenomen estudiat.

Les fotonarracions analitzades són un total de vint-i-quatre (és a dir, vint-i-quatre mestres han participat en l'estudi, d'un total de vint-i-nou que configuren l'equip de l'escola¹³⁴). Les premisses de les fotonarracions també s'han distribuït en grups de freqüència tenint present l'informe obtingut, dividint-ne el total (des del valor de menys freqüència, 1, al valor de més freqüència, 24) en tres grups:

POC FREQUENTS (d'1 a 8)

MODERADAMENT FREQUENTS (de 9 a 16)

MOLT FREQUENTS (de 17 a 24)

134 Les cinc mestres que no van participar en l'estudi estaven en una situació laboral d'interinatge o substitució; per tant, amb gens o molt poca experiència a documentar els processos dels infants, fet que els va portar a decidir no participar-hi.

POC FREQUENTS (d'1 a 8)	Freqüència
P7. Confiança en l'altre	5
P9. Capacitat d'impregnació del comú	6
P13. El projecte passa a ser de tots	7
P18. El conjunt (i les seves relacions) aporta bellesa	8
P20. La presència de l'adult passa a formar part del que es fa	5
P21. Hi ha benestar amb la presència propera de l'adult	2
P22. La presència de l'adult es viu amb serenitat	2
P37. Interès cap a l'adult	7
P41. Jo i l'altre com a conjunt	8
P43. Confiança en la relació	5
P46. Transformació participativa	6
P47. Ganes de fer igual	4
P52. Ganes de fer amb l'altre des de l'ajuda	7
P56. Acompanyaments sense pressa/compassats	6
P57. Hi ha interès pel que és del nen/a	4
P60. El temps permet determinats paisatges	8
P65. Hi ha temps per a la transformació	6
P66. Hi ha possibilitat de coincidència	4
P77. Les accions autònomes tenen bellesa	7
P78. L'autonomia aporta benestar	8
P81. Hi ha capacitat transformativa i permís en el fer autònom	6
P83. Hi ha decisió pròpia per a ajudar l'altre	7
P88. L'ambient permet a l'adult l'acompanyament dels processos dels nens	7
P89. L'ambient permet a l'adult formes d'estar amb els nens relaxades i tranquil·les	2
P92. En l'ambient es descriuen encontres de bellesa	7
P93. L'ambient és portador de serenitat	8
P94. L'ambient permet la trobada corporal	5
P97. L'ambient permet la transformació del lloc	6
P98. L'ambient permet el fer igual	3
P102. L'ambient facilita les ganes de fer amb l'altre	6

P108. El cos de l'adult s'adapta a la ubicació espai-cos nen	7
P110. Les formes d'estar del cos mostren bellesa	8
P113. En la ubicació del cos hi ha trobada amb l'altre	5
P120. L'adult no es precipita	4
P121. L'adult es dona temps per a la intervenció	5
P123. L'espera forma part d'una actitud	3
P124. L'espera és serena	6
P125. Hi ha diàleg amb un mateix / espera des d'un mateix	7
P126. El projecte en l'espai entra en diàleg amb un mateix	4
P129. En l'ajuda es manté el temps de l'altre	4
P135. Les característiques del material defineixen bellesa	6
P136. El material aporta serenitat	7
P139. El material permet la transformació de l'espai	6
P140. El material uneix	4
P142. El material és vinculator	6
P146. En l'actitud silenciosa hi ha admiració cap al que es mira	6
P147. L'adult acompanya des del silenci	3
P148. L'adult està en un silenci que permet ser i fer a l'altre	2
P149. Hi ha silenci en situacions de bellesa	3
P150. Hi ha silenci en l'escolta personal del que un mateix fa	8
P151. En la delicadesa hi ha silenci	6
P154. Mirada admirada cap al sensible	7
P155. L'adult atén i s'interessa pel fer delicat	4
P157. Hi ha bellesa des de l'acció sensible	4
P158. La delicadesa aporta serenitat, i a la inversa	6
P159. En el contacte corporal hi ha delicadesa / la delicadesa atreu el contacte corporal	2
P161. L'espai és transformat des d'accions delicades i curoses	5
P162. En el fer amb l'altre hi ha accions delicades	3
P164. Hi ha delicadesa en la intenció d'aquesta ajuda	4
P170. L'adult acompanya el repte de l'infant o el comparteix	7

P172. En el repte hi ha bellesa	7
P173. El repte és viscut amb benestar	7
P175. La transformació de l'espai genera reptes, i a la inversa	5
P176. Es comparteix el mateix repte	3
P178. El repte genera interès envers l'altre	7

MODERADAMENT FREQUËNTS (de 9 a 16)	Freqüència
P6. El grup aporta la possibilitat de ser qui ets	9
P8. Valor pel conjunt	13
P10. Tenir en compte l'altre	15
P16. Hi ha atenció en el que s'està fent conjuntament	12
P23. La riquesa de l'ambient permet la concentració	14
P24. L'ambient permet estar pendent del que un mateix fa	16
P26. L'atenció se centra en un entorn divers	12
P28. Hi ha concentració	10
P29. Hi ha valor pel que es fa	9
P30. La mirada és pacient	12
P33. El material genera curiositat	15
P36. Atenció sostinguda	10
P42. La relació aporta benestar	9
P45. L'altre com a serenitat	13
P48. Delicadesa en la relació	16
P49. Es té en compte l'altre	15
P54. Ganes de dir-se i de saber de l'altre	12
P61. Tranquil·litat	9
P63. Hi ha un propi-temps	13
P64. El temps permet ser curós	13
P67. Hi ha temps en el temps / en l'espera	14
P69. El temps és múltiple i divers	14
P72. Hi ha temps en l'estar silenciós	12
P73. Possibilitat d'encontre inesperat	16
P79. Hi ha capacitat d'estar i avançar en l'individual de manera autònoma	13

P80. El que un mateix fa és tractat amb delicadesa	12
P84. Hi ha autonomies diverses i alhora en un mateix espai	13
P87. En l'autonomia es dona el silenci vinculat a l'escolta i a la reflexió	12
P96. L'ambient possibilita atendre delicadament el que es fa	11
P99. L'ambient permet un estar tranquil i delicat	14
P100. L'ambient permet tenir temps per a esperar	14
P103. L'ambient permet que moltes coses diferents passin alhora i en un mateix espai	13
P106. L'ambient permet no dir; tanmateix, hi ha interès	11
P111. El cos mostra serenitat	9
P112. Hi ha confortabilitat en diferents espais alhora	14
P114. Hi ha una trobada de la confortabilitat en el fer individual	13
P115. En l'estar corporalment confortable també hi ha delicadesa i atenció cap al que es fa	13
P116. El cos es mostra confortable i delicat en l'estar	16
P117. Hi ha situacions d'espera en la comoditat corporal	14
P122. Hi ha emoció per l'esperat	12
P127. Hi ha delicadesa en l'espera	10
P128. El repte requereix temps pacient	14
P130. El tipus de material requereix temps de reflexió	14
P131. Els processos requereixen diàleg amb el que es fa	12
P132. Hi ha espera silenciosa amb interès latent	10
P133. L'espera és plàcida	10
P134. L'ambient és ric en material	14
P137. El material possibilita el diàleg amb un mateix	11
P138. El material propicia i requereix delicadesa	12
P143. El material és múltiple i divers	12
P145. El material aporta benestar	14
P152. Hi ha un silenci que mira el repte	12
P153. Hi ha silenci vinculat a l'escolta en els processos	11
P156. En l'ambient es genera i és possible una manera de fer delicada	11

P160. Hi ha delicadesa en el que un mateix fa	9
P163. El que es fa des d'un gest delicat	10
P165. És possible fer coses molt diverses des de la delicadesa	9
P166. En el procés es detecten accions de delicadesa	11
P167. Hi ha alegria i benestar en el fer delicat	9
P168. Els reptes aporten atenció pel que es fa amb resolucions delicades	11
P169. El repte genera admiració	11
P174. Hi ha repte en el fer individual	13
P177. El repte requereix d'un fer delicat	14
P181. En el repte hi ha alegria	16
P182. El repte requereix espera	14

MOLT FREQUENTS (de 17 a 24)

Freqüència

P1. Interès real per fer amb l'altre	24
P2. Hi ha interès pel conjunt	18
P3. Participació lliure i tranquil·la	22
P4. Emoció conjunta	19
P5. Capacitat alta de treball/joc en grup	23
P11. Repte compartit	22
P12. Hi ha cabuda pel conjunt	22
P14. El material fa possible el comú	21
P15. Processos col·lectius de creació/treball/joc	20
P17. Alegria en el conjunt	17
P19. El fer conjunt és viscut amb benestar	23
P25. L'autonomia aporta compromís en el que es mira	17
P27. Hi ha comoditat i familiaritat en l'estar	18
P31. La mirada pot aprofundir	17
P32. Hi ha complexitat en el procés	17
P34. L'altre com a misteri	18
P35. La concentració i l'interès són mantinguts	17
P38. L'ambient permet l'atenció cap a l'altre	22
P39. L'ambient és favorable per a l'encontre	19

P40. En el fer autònom també té cabuda l'atenció cap a l'altre	23
P44. Hi ha tranquil·litat en l'estar amb l'altre	23
P50. Repte amb i des de l'altre	22
P51. Hi ha temps per a saber de l'altre	22
P53. Processos de construcció col·lectiva	20
P55. Benestar en l'estar junts	17
P58. L'ambient permet tenir temps per a fer	20
P59. El temps permet desplegar l'autonomia	21
P62. El cos percep tranquil·litat	21
P68. El repte pot tenir temps per a créixer	20
P70. Material de temporalitat lenta	19
P71. Trajectes i narracions perllongats	19
P74. L'organització de l'ambient fomenta l'autonomia	19
P75. Hi ha benestar en el que s'ha fet per un/uns mateix/os	18
P76. Hi ha possibilitat de fer amb confiança i sense dependència de l'adult	22
P82. En l'autonomia hi ha repte	22
P85. El material manipulatiu és utilitzat amb autonomia	20
P86. Hi ha processos llargs i autònoms	19
P90. En l'ambient hi ha alegria	17
P91. L'ambient ric permet estar-hi bé	18
P95. Hi ha llibertat per al cos en les formes d'estar	21
P101. En l'ambient creixen els propis reptes	21
P104. El material i l'ambient dialoguen en temps comuns	19
P105. L'ambient permet la construcció de processos	18
P107. L'ambient facilita el benestar	17
P109. L'ambient respira confortabilitat	18
P118. Hi ha confortabilitat en l'ús del material	20
P119. El cos mostra benestar	17
P141. El material és portador o acollidor de reptes	19
P144. El material forma part de processos	18
P171. L'ambient és generador i acollidor de reptes	19
P179. Hi ha diferents reptes alhora en diferents situacions	12
P180. El repte forma part d'un procés	19

L'anàlisi dels documents pedagògics de l'escola

Com en les fotonarracions, en els documents pedagògics de l'escola l'anàlisi també ha passat, en primer lloc, per la codificació dels textos i la posterior aplicació de les premisses. S'han analitzat dotze documents diferents¹³⁵ i l'informe de freqüència de les premisses ha permès novament classificar-les en tres grups (des del valor de freqüència més baix, 0, fins al més alt, 12):

POC FREQÜENTS (de 0 a 4)

MODERADAMENT FREQÜENTS (de 5 a 8)

MOLT FREQÜENTS (de 9 a 12)

POC FREQÜENTS (de 0 a 4)	Freqüència
P6. El grup aporta la possibilitat de ser qui ets	2
P7. Confiança en l'altre	4
P21. Hi ha benestar amb la presència propera de l'adult	4
P42. La relació aporta benestar	2
P43. Confiança en la relació	4
P47. Ganes de fer igual	3
P61. Tranquil·litat	2
P66. Hi ha possibilitat de coincidència	3
P78. L'autonomia aporta benestar	2
P89. L'ambient permet a l'adult formes d'estar amb els nens relaxades i tranquil·les	4
P93. L'ambient és portador de serenitat	2
P94. L'ambient permet la trobada corporal	4
P98. L'ambient permet el fer igual	3
P111. El cos mostra serenitat	2
P113. En la ubicació del cos hi ha trobada amb l'altre	4
P124. L'espera és serena	2

P136. El material aporta serenitat	2
P140. El material uneix	3
P158. La delicadesa aporta serenitat, i a la inversa	2
P159. En el contacte corporal hi ha delicadesa / la delicadesa atreu el contacte corporal	4
P162. En el fer amb l'altre hi ha accions delicades	3
P173. El repte és viscut amb benestar	2
P176. Es comparteix el mateix repte	3

MODERADAMENT FREQUËNTS (de 5 a 8)	Freqüència
P18. El conjunt (i les seves relacions) aporta bellesa	8
P26. L'atenció és centrada en un entorn divers	8
P41. Jo i l'altre com a conjunt	8
P60. El temps permet determinats paisatges	8
P69. El temps és múltiple i divers	8
P77. Les accions autònomes tenen bellesa	8
P84. Hi ha autonomies diverses i alhora en un mateix espai	8
P92. En l'ambient es descriuen encontres de bellesa	8
P103. L'ambient permet que moltes coses diferents passin alhora i en un mateix espai	8
P110. Les formes d'estar del cos mostren bellesa	8
P112. Hi ha confortabilitat en diferents espais alhora	8
P123. L'espera forma part d'una actitud	8
P135. Les característiques del material defineixen bellesa	8
P143. El material és múltiple i divers	8
P146. En l'actitud silenciosa hi ha admiració cap al que es mira	5
P149. Hi ha silenci en situacions de bellesa	6
P154. Mirada admirada cap al sensible	6
P157. Hi ha bellesa des de l'acció sensible	7
P165. És possible fer coses molt diverses des de la delicadesa	8
P169. El repte genera admiració	6
P172. En el repte hi ha bellesa	8
P179. Hi ha diferents reptes alhora en diferents situacions	8

135 Es poden consultar als annexes

MOLT FREQUËNTS (de 9 a 12)	Freqüència
P1. Interès real per fer amb l'altre	12
P2. Hi ha interès pel conjunt	11
P3. Participació lliure i tranquil·la	12
P4. Emoció conjunta	12
P5. Capacitat alta de treball/joc en grup	12
P8. Valor pel conjunt	11
P9. Capacitat d'impregnació del comú	11
P10. Tenir en compte l'altre	12
P11. Repte compartit	12
P12. Hi ha cabuda pel conjunt	12
P13. El projecte passa a ser de tots	10
P14. El material fa possible el comú	12
P15. Processos col·lectius de creació/treball/joc	12
P16. Hi ha atenció en el que s'està fent conjuntament	10
P17. Alegria en el conjunt	10
P19. El fer conjunt és viscut amb benestar	12
P20. La presència de l'adult passa a formar part del que es fa	11
P22. La presència de l'adult es viu amb serenitat	11
P23. La riquesa de l'ambient permet la concentració	11
P24. L'ambient permet estar pendent del que un mateix fa	11
P25. L'autonomia aporta compromís en el que es mira	11
P27. Hi ha comoditat i familiaritat en l'estar	11
P28. Hi ha concentració	11
P29. Hi ha valor pel que es fa	11
P30. La mirada és pacient	11
P31. La mirada pot aprofundir	11
P32. Hi ha complexitat en el procés	11
P33. El material genera curiositat	11
P34. L'altre com a misteri	11
P35. La concentració i l'interès són mantinguts	11
P36. Atenció sostinguda	10

P37. Interès cap a l'adult	12
P38. L'ambient permet l'atenció cap a l'altre	12
P39. L'ambient és favorable per a l'encontre	12
P40. En el fer autònom també té cabuda l'atenció cap a l'altre	12
P44. Hi ha tranquil·litat en l'estar amb l'altre	12
P45. L'altre com a serenitat	11
P46. Transformació participativa	11
P48. Delicadesa en la relació	10
P49. Es té en compte l'altre	12
P50. Repte amb i des de l'altre	12
P51. Hi ha temps per a saber de l'altre	12
P52. Ganes de fer amb l'altre	10
P53. Processos de construcció col·lectiva	12
P54. Ganes de dir-se i de saber de l'altre	10
P55. Benestar en l'estar junts	10
P56. Acompanyaments sense pressa/compassats	12
P57. Hi ha interès pel que és del nen/a	12
P58. L'ambient permet tenir temps per a fer	12
P59. El temps permet desplegar l'autonomia	12
P62. El cos percep tranquil·litat	12
P63. Hi ha un propi-temps	12
P64. El temps permet ser curós	11
P65. Hi ha temps per a la transformació	11
P67. Hi ha temps en el temps / en l'espera	12
P68. El repte pot tenir temps per a créixer	12
P70. Material de temporalitat lenta	12
P71. Trajectes i narracions perllongats	12
P72. Hi ha temps en l'estar silencios	10
P73. Possibilitat d'encontre	9
P74. L'organització de l'ambient fomenta l'autonomia	12
P75. Hi ha benestar en el que s'ha fet per un/uns mateix/os	12
P76. Hi ha possibilitat de fer amb confiança i sense dependència de l'adult	12

P79. Hi ha capacitat d'estar i avançar en l'individual de manera autònoma	12	P117. Hi ha situacions d'espera en la comoditat corporal	12
P80. El que un mateix fa és tractat amb delicadesa	11	P118. Hi ha confortabilitat en l'ús del material	12
P81. Hi ha capacitat transformativa i permís en el fer autònom	11	P119. El cos mostra benestar	10
P82. En l'autonomia hi ha repte	12	P120. L'adult no es precipita	12
P83. Hi ha decisió pròpia per a ajudar l'altre	10	P121. L'adult es dona temps per a la intervenció	12
P85. El material manipulatiu és utilitzat amb autonomia	12	P122. Hi ha emoció en el que s'espera	1
P86. Hi ha processos llargs i autònoms	12	P125. Hi ha diàleg amb un mateix / espera des d'un mateix	12
P87. En l'autonomia es dona el silenci vinculat a l'escolta i a la reflexió	10	P126. El projecte en l'espai entra en diàleg amb un mateix	11
P88. L'ambient permet a l'adult l'acompanyament dels processos dels infants	12	P127. Hi ha delicadesa en l'espera	10
P90. En l'ambient hi ha alegria	12	P128. El repte requereix temps pacient	12
P91. L'ambient ric permet estar-hi bé	12	P129. En l'ajuda es manté el temps de l'altre	10
P95. Hi ha llibertat del cos en les formes d'estar	12	P130. El tipus de material requereix temps de reflexió	12
P96. L'ambient possibilita atendre delicadament el que es fa	11	P131. Els processos requereixen diàleg amb el que es fa	12
P97. L'ambient permet la transformació del lloc	11	P132. Hi ha espera silenciosa amb interès latent	10
P99. L'ambient permet un estar tranquil i delicat	10	P133. L'espera és plàcida	10
P100. L'ambient permet tenir temps per a esperar	12	P134. L'ambient és ric amb material	12
P101. En l'ambient creixen els propis reptes	12	P137. El material possibilita el diàleg amb un mateix	12
P102. L'ambient facilita les ganes de fer amb l'altre	10	P138. El material propicia i requereix delicadesa	11
P104. El material i l'ambient dialoguen en temps comuns	12	P139. El material permet la transformació de l'espai	11
P105. L'ambient permet la construcció de processos	12	P141. El material és acollidor o portador de reptes	12
P106. L'ambient permet no dir; tanmateix, hi ha interès	10	P142. El material és vinculador	10
P107. L'ambient facilita el benestar	10	P144. El material forma part dels processos	12
P108. El cos de l'adult s'adapta a la ubicació espai-cos del nen	12	P145. El material aporta benestar	10
P109. L'ambient respira confortabilitat	109	P147. L'adult acompanya des del silenci	10
P114. Hi ha una trobada de la confortabilitat en el fer individual	12	P148. L'adult està en un silenci que permet ser i fer a l'altre	10
P115. En el l'estar corporalment confortable també hi ha delicadesa i atenció cap al que es fa	11	P150. Hi ha silenci en l'escolta personal del que un mateix fa	10
P116. El cos es mostra confortable i delicat en l'estar	10	P151. En la delicadesa hi ha silenci	10
		P152. Hi ha un silenci que mira el repte	10

P153. Hi ha silenci vinculat a l'escolta dels processos	10
P155. L'adult atén i s'interessa pel fer delicat	11
P156. En l'ambient es genera i és possible una manera de fer delicada	11
P160. Hi ha delicadesa en el que un mateix fa	11
P161. L'espai és transformat des d'accions delicades i curoses	10
P163. El que es fa des d'un gest delicat	10
P164. Hi ha delicadesa en la intenció d'aquesta ajuda	10
P166. En els processos es detecten accions de delicadesa	11
P167. Hi ha alegria i benestar en el fer delicat	10
P168. Els reptes aporten atenció pel que es fa amb resolucions delicades	11
P170. L'adult acompanya el repte de l'infant o el comparteix	12
P171. L'ambient és generador i acollidor de reptes	12
P174. Hi ha repte en el fer individual	12
P175. La transformació de l'espai genera reptes, i a la inversa	11
P177. El repte requereix d'un fer delicat	10
P178. El repte genera interès envers l'altre	10
P180. El repte forma part d'un procés	12
P181. En el repte hi ha alegria	10
P182. El repte requereix espera	12

Resultats de l'anàlisi de dades

Un cop feta l'anàlisi, obtenim una comparativa entre els tres tipus diferents de dades pel que fa a la intensitat de la freqüència de cada una de les premisses:

PF (poc freqüent),
MF (moderadament freqüent),
MOF (molt freqüent)

	Fotos	Fotonarracions	Documents escola
Premissa 1: Interès real per fer amb l'altre	PF	MOF	MOF
Premissa 2: Hi ha interès pel conjunt	MF	MOF	MOF
Premissa 3: Participació lliure i tranquil·la	MF	MOF	MOF
Premissa 4: Emoció conjunta	PF	MOF	MOF
Premissa 5: Capacitat alta de treball/joc en grup	MF	MOF	MOF
Premissa 6: El grup aporta la possibilitat de ser qui ets	PF	MF	PF
Premissa 7: Confiança en l'altre	PF	PF	PF
Premissa 8: Valor pel conjunt	PF	MF	MOF
Premissa 9: Capacitat d'impregnació del comú	PF	PF	MOF
Premissa 10: Tenir en compte l'altre	MF	MF	MOF
Premissa 11: Repte compartit	PF	MOF	MOF
Premissa 12: Hi ha cabuda pel conjunt	MF	MOF	MOF
Premissa 13: El projecte passa a ser de tots	PF	PF	MOF
Premissa 14: El material fa possible el comú	MF	MOF	MOF
Premissa 15: Processos col·lectius de creació/treball/joc	PF	MOF	MOF
Premissa 16: Hi ha atenció en el que s'està fent conjuntament	PF	MF	MOF
Premissa 17: Alegria en allò conjunt	PF	MOF	MOF
Premissa 18: El conjunt (i les seves relacions) aporta bellesa	PF	PF	MF

Premissa 19: El fer conjunt és viscut amb benestar	PF	MOF	MOF	Premissa 45: L'altre com a serenitat	PF	MF	MOF
Premissa 20: La presència de l'adult passa a formar part del que es fa	PF	PF	MOF	Premissa 46: Transformació participativa	PF	PF	MOF
Premissa 21: Hi ha benestar en la relació amb l'adult	PF	PF	PF	Premissa 47: Ganes de fer igual	PF	PF	PF
Premissa 22: La presència de l'adult es viu amb serenitat	PF	PF	MOF	Premissa 48: Delicadesa en la relació	PF	MF	MOF
Premissa 23: La riquesa de l'ambient permet la concentració	PF	MF	MOF	Premissa 49: Es té en compte l'altre	MF	MF	MOF
Premissa 24: L'ambient permet estar pendent del que un mateix fa	MOF	MF	MOF	Premissa 50: Repte amb i des de l'altre	PF	MOF	MOF
Premissa 25: L'Autonomia aporta compromís en el que es mira	MOF	MOF	MOF	Premissa 51: Hi ha temps per a saber de l'altre	MF	MOF	MOF
Premissa 26: L'atenció és centrada en un entorn divers	PF	MF	MF	Premissa 52: Ganes de fer amb l'altre	PF	PF	MOF
Premissa 27: Hi ha comoditat i familiaritat en el fet d'estar	MF	MOF	MOF	Premissa 53: Processos de construcció col·lectiva	PF	MOF	MOF
Premissa 28: Hi ha concentració	PF	MF	MOF	Premissa 54: Ganes de dir-se i de saber de l'altre	PF	MF	MOF
Premissa 29: Hi ha valor pel que es fa	MF	MF	MOF	Premissa 55: Benestar en l'estar junts	PF	MOF	MOF
Premissa 30: La mirada és pacient	MF	MF	MOF	Premissa 56: Acompanyaments sense pressa/compassats	PF	PF	MOF
Premissa 31: La mirada pot aprofundir	MOF	MOF	MOF	Premissa 57: Hi ha interès per allò del nen/a	PF	PF	MOF
Premissa 32: Hi ha complexitat en el procés	MF	MOF	MOF	Premissa 58: L'ambient permet tenir temps per a fer	MOF	MOF	MOF
Premissa 33: El material genera curiositat	MF	MF	MOF	Premissa 59: El temps permet desplegar l'autonomia	MOF	MOF	MOF
Premissa 34: L'altre com a misteri	MF	MOF	MOF	Premissa 60: El temps permet determinats paisatges	PF	PF	MF
Premissa 35: La concentració i l'interès són mantinguts	PF	MOF	MOF	Premissa 61: Tranquil·litat	PF	MF	PF
Premissa 36: Atenció sostinguda	MOF	MF	MOF	Premissa 62: El cos percep tranquil·litat	MF	MOF	MOF
Premissa 37: Interès cap a l'adult	PF	PF	MOF	Premissa 63: Hi ha un propi-temps	PF	MF	MOF
Premissa 38: L'ambient permet l'atenció cap a l'altre	MF	MOF	MOF	Premissa 64: El temps permet ser curós	MF	MF	MOF
Premissa 39: L'ambient és favorable per a l'encontre	PF	MOF	MOF	Premissa 65: Hi ha temps per a la transformació	PF	PF	MOF
Premissa 40: En el fer autònom també té cabuda l'atenció cap a l'altre	MF	MOF	MOF	Premissa 66: Hi ha possibilitat de coincidència	PF	PF	PF
Premissa 41: Jo i l'altre com a conjunt	PF	PF	MF	Premissa 67: Hi ha temps en el temps / en l'espera	MOF	MF	MOF
Premissa 42: La relació aporta benestar	PF	MF	PF	Premissa 68: El repte pot tenir temps per a créixer	MF	MOF	MOF
Premissa 43: Confiança en la relació	PF	PF	PF	Premissa 69: El temps és múltiple i divers	PF	MF	MF
Premissa 44: Hi ha tranquil·litat en l'estar amb l'altre	PF	MOF	MOF	Premissa 70: Material de temporalitat lenta	MF	MOF	MOF
				Premissa 71: Trajectes i narracions perllongats	PF	MOF	MOF

Premissa 72: Hi ha temps en l'estar silenciós	MOF	MF	MOF	Premissa 93: L'ambient és portador de serenitat	PF	PF	PF
Premissa 73: Possibilitat d'encontre inesperat	PF	MF	MOF	Premissa 94: L'ambient permet la trobada corporal	PF	PF	PF
Premissa 74: L'organització de l'ambient fomenta l'autonomia	PF	MOF	MOF	Premissa 95: Hi ha llibertat per al cos en les formes d'estar	MF	MOF	MOF
Premissa 75: Hi ha benestar en el que s'ha fet per un/uns mateix/os	PF	MOF	MOF	Premissa 96: L'ambient possibilita atendre delicadament el que es fa	PF	MF	MOF
Premissa 76: Hi ha possibilitat de fer amb confiança i sense dependència de l'adult	MOF	MOF	MOF	Premissa 97: L'ambient permet la transformació del lloc	PF	PF	MOF
Premissa 77: Les accions autònomes tenen bellesa	PF	PF	MF	Premissa 98: L'Ambient permet fer igual	PF	PF	PF
Premissa 78: L'autonomia aporta benestar	PF	PF	PF	Premissa 99: L'ambient permet un estar tranquil i delicat	PF	MF	MOF
Premissa 79: Hi ha capacitat d'estar i avançar en l'individual de manera autònoma	PF	MF	MOF	Premissa 100: L'ambient permet tenir temps per a esperar	MF	MF	MOF
Premissa 80: El que un mateix fa és tractat amb delicadesa	MF	MF	MOF	Premissa 101: En l'ambient creixen els propis reptes	MF	MOF	MOF
Premissa 81: Hi ha capacitat transformativa i permís en el fer autònom	PF	PF	MOF	Premissa 102: L'ambient facilita les ganes de fer amb l'altre	PF	PF	MOF
Premissa 82: En l'autonomia hi ha repte	MF	MOF	MOF	Premissa 103: L'ambient permet que moltes coses diferents passin alhora i en un mateix espai	PF	MF	MF
Premissa 83: Hi ha decisió pròpia per a ajudar l'altre	PF	PF	MOF	Premissa 104: El material i l'ambient dialoguen en temps comuns	MF	MOF	MOF
Premissa 84: Hi ha autonomies diverses i alhora en un mateix espai	PF	MF	MF	Premissa 105: L'ambient permet la construcció de processos	PF	MOF	MOF
Premissa 85: El material manipulatiu és utilitzat amb autonomia	MF	MOF	MOF	Premissa 106: L'ambient permet no dir; tanmateix, hi ha interès	MF	MF	MOF
Premissa 86: Hi ha processos llargs i autònoms	PF	MOF	MOF	Premissa 107: L'ambient facilita el benestar	PF	MOF	MOF
Premissa 87: En l'autonomia es dona el silenci vinculat a l'escolta i a la reflexió	MF	MF	MOF	Premissa 108: El cos de l'adult s'adapta a la ubicació espai-cos del nen	PF	PF	MOF
Premissa 88: L'ambient permet a l'adult l'acompanyament dels processos dels infants	PF	PF	MOF	Premissa 109: L'ambient respira confortabilitat	PF	MOF	MOF
Premissa 89: L'ambient permet a l'adult formes d'estar amb els nens relaxades i tranquil·les	PF	PF	PF	Premissa 110: Les formes d'estar del cos mostren bellesa	PF	PF	MF
Premissa 90: En l'ambient hi ha alegria	PF	MOF	MOF	Premissa 111: El cos mostra serenitat	PF	MF	PF
Premissa 91: L'ambient ric permet estar-hi bé	MF	MOF	MOF	Premissa 112: Hi ha confortabilitats en diferents espais alhora	PF	MF	MF
Premissa 92: En l'ambient es descriuen encontres de bellesa	PF	PF	MF	Premissa 113: En la ubicació del cos hi ha trobada amb l'altre	PF	PF	PF

Premissa 114: Hi ha una trobada de la confortabilitat en el fer individual	PF	MF	MOF	Premissa 138: El material propicia i requereix delicadesa	PF	MF	MOF
Premissa 115: En l'estar corporalment confortable també hi ha delicadesa i atenció cap al que es fa	PF	MF	MOF	Premissa 139: El material permet la transformació de l'espai	PF	PF	MOF
Premissa 116: El cos es mostra confortable i delicat en l'estar	PF	MF	MOF	Premissa 140: El material uneix	PF	PF	PF
Premissa 117: Hi ha situacions d'espera en la comoditat corporal	PF	MF	MOF	Premissa 141: El material és portador o acollidor de reptes	MF	MOF	MOF
Premissa 118: Hi ha confortabilitat en l'ús del material	PF	MOF	MOF	Premissa 142: El material és vinculador	PF	PF	MOF
Premissa 119: El cos mostra benestar	PF	MOF	MOF	Premissa 143: El material és múltiple i divers	PF	MF	MF
Premissa 120: L'adult no es precipita	PF	PF	MOF	Premissa 144: El material forma part de processos	PF	MOF	MOF
Premissa 121: L'adult es dona temps per a la intervenció	PF	PF	MOF	Premissa 145: El material aporta benestar	PF	MF	MOF
Premissa 122: Hi ha emoció per l'esperat	PF	MF	MOF	Premissa 146: En l'actitud silenciosa hi ha admiració cap al que es mira	PF	PF	MF
Premissa 123: L'Espera forma part d'una actitud	PF	PF	MF	Premissa 147: L'adult acompanya des del silenci	PF	PF	MOF
Premissa 124: L'espera és serena	PF	PF	PF	Premissa 148: L'adult està en un silenci que permet ser i fer a l'altre	PF	PF	MOF
Premissa 125: Hi ha diàleg amb un mateix / espera des d'un mateix	PF	PF	MOF	Premissa 149: Hi ha silenci en situacions de bellesa	PF	PF	MF
Premissa 126: El projecte en l'espai entra en diàleg amb un mateix	PF	PF	MOF	Premissa 150: Hi ha silenci en l'escolta personal del que un mateix fa	PF	PF	MOF
Premissa 127: Hi ha delicadesa en l'espera	PF	MF	MOF	Premissa 151: En la delicadesa hi ha silenci	MF	PF	MOF
Premissa 128: El repte requereix temps pacient	MF	MF	MOF	Premissa 152: Hi ha un silenci que mira el repte	MF	MF	MOF
Premissa 129: En l'ajuda es manté el temps de l'altre	PF	PF	MOF	Premissa 153: Hi ha silenci vinculat a l'escolta en els processos	PF	MF	MOF
Premissa 130: El tipus de material requereix temps de reflexió	MF	MF	MOF	Premissa 154: Mirada admirada cap al sensible	PF	PF	MF
Premissa 131: Els processos requereixen diàleg amb el que es fa	PF	MF	MOF	Premissa 155: L'Adult atén i s'interessa pel fer delicat	PF	PF	MOF
Premissa 132: Hi ha espera silenciosa amb interès latent	MF	MF	MOF	Premissa 156: En l'ambient es genera i és possible una manera de fer delicada	PF	MF	MOF
Premissa 133: L'espera és plàcida	PF	MF	MOF	Premissa 157: Hi ha bellesa des de l'acció sensible	PF	PF	MF
Premissa 134: L'ambient és ric en material	PF	MF	MOF	Premissa 158: La delicadesa aporta serenitat, i a la inversa	PF	PF	PF
Premissa 135: Les característiques del material defineixen bellesa	PF	PF	MF	Premissa 159: En el contacte corporal hi ha delicadesa / la delicadesa atreu el contacte corporal	PF	PF	0
Premissa 136: El material aporta serenitat	PF	PF	PF				
Premissa 137: El material possibilita el diàleg amb un mateix	PF	MF	MOF				

Premissa 160: Hi ha delicadesa en el que un mateix fa	PF	MF	MOF
Premissa 161: L'espai és transformat des d'accions delicades i curoses	PF	PF	MOF
Premissa 162: En el fer amb l'altre hi ha accions delicades	PF	PF	PF
Premissa 163: El que es fa des d'un gest delicat	PF	MF	MOF
Premissa 164: Hi ha delicadesa en la intenció d'aquesta ajuda	PF	PF	MOF
Premissa 165: És possible fer coses molt diverses des de la delicadesa	PF	MF	MF
Premissa 166: En els processos es detecten accions de delicadesa	PF	MF	MOF
Premissa 167: Hi ha alegria i benestar en el fer delicat	PF	MF	MOF
Premissa 168: Els reptes aporten atenció pel que es fa amb resolucions delicades	PF	MF	MOF
Premissa 169: El repte genera admiració	0	MF	MF
Premissa 170: L'adult acompanya el repte de l'infant o el comparteix	PF	PF	MOF
Premissa 171: L'ambient és generador i acollidor de reptes	PF	MOF	MOF
Premissa 172: En el repte hi ha bellesa	PF	PF	MF
Premissa 173: El repte és viscut amb benestar	PF	PF	PF
Premissa 174: Hi ha repte en el fer individual	PF	MF	MOF
Premissa 175: La transformació de l'espai genera reptes, i a la inversa	PF	PF	MOF
Premissa 176: Es comparteix el mateix repte	PF	PF	PF
Premissa 177: El repte requereix un fer delicat	PF	MF	MOF
Premissa 178: El repte genera interès envers l'altre	PF	PF	MOF
Premissa 179: Hi ha diferents reptes alhora en diferents situacions	PF	MOF	MF
Premissa 180: El repte forma part d'un procés	PF	MOF	MOF
Premissa 181: En el repte hi ha alegria	PF	MF	MOF
Premissa 182: El repte requereix espera	MF	MF	MOF

Això ens porta a la configuració d'uns grups de premisses:

PREMISSES MOF-MOF-MOF

(en els tres casos, la freqüència és molt alta)

Premissa 25: L'autonomia aporta compromís en el que es mira

Premissa 31: La mirada pot aprofundir

Premissa 58: L'ambient permet tenir temps per a fer

Premissa 59: El temps permet desplegar l'autonomia

Premissa 76: Hi ha possibilitat de fer amb confiança i sense dependència de l'adult

PREMISSES PF-PF-PF

(en els tres casos, la freqüència és baixa)

Premissa 7: Confiança en l'altre

Premissa 21: Hi ha benestar en la relació amb l'adult

Premissa 43: Confiança en la relació

Premissa 47: Ganes de fer igual

Premissa 66: Hi ha possibilitat de coincidència

Premissa 78: L'autonomia aporta benestar

Premissa 89: L'ambient permet a l'adult formes d'estar amb els nens relaxades i tranquil·les

Premissa 93: L'ambient és portador de serenitat

Premissa 94: L'ambient permet la trobada corporal

Premissa 98: L'ambient permet fer igual

Premissa 113: En la ubicació del cos hi ha trobada amb l'altre

Premissa 124: L'espera és serena

Premissa 136: El material aporta serenitat

Premissa 140: El material uneix

Premissa 158: La delicadesa aporta serenitat, i a la inversa

Premissa 162: En el fer amb l'altre hi ha accions delicades

Premissa 173: El repte és viscut amb benestar

Premissa 176: Es comparteix el mateix repte

PREMISSES MF-MF-MOF (en el cas de les fotografies i de les fotonarracions, la freqüència és moderada, i en el cas dels documents pedagògics de l'escola, és alta)

- Premissa 10: Tenir en compte l'altre
- Premissa 29: Hi ha valor pel que es fa
- Premissa 30: La mirada és pacient
- Premissa 33: El material genera curiositat
- Premissa 49: Es té en compte l'altre
- Premissa 64: El temps permet ser curós
- Premissa 80: El que un mateix fa és tractat amb delicadesa
- Premissa 87: En l'autonomia es dona el silenci vinculat a l'escolta i a la reflexió
- Premissa 100: L'ambient permet tenir temps per a esperar
- Premissa 106: L'ambient permet no dir; tanmateix, hi ha interès
- Premissa 128: El repte requereix temps pacient
- Premissa 130: El tipus de material requereix temps de reflexió
- Premissa 132: Hi ha espera silenciosa amb interès latent
- Premissa 152: Hi ha un silenci que mira el repte
- Premissa 182: El repte requereix espera

PREMISSES PF-PF-MOF (en el cas de les fotografies i de les fotonarracions, la freqüència és baixa, i en el cas dels documents pedagògics de l'escola, és alta)

- Premissa 9: Capacitat d'impregnació del comú
- Premissa 13: El projecte passa a ser de tots
- Premissa 20: La presència de l'adult passa a formar part del que es fa
- Premissa 22: La presència de l'adult es viu amb serenitat
- Premissa 37: Interès cap a l'adult
- Premissa 46: Transformació participativa
- Premissa 52: Ganes de fer amb l'altre
- Premissa 56: Acompanyaments sense pressa/compassats
- Premissa 57: Hi ha interès pel que és del nen/a

- Premissa 65: Hi ha temps per a la transformació
- Premissa 81: Hi ha capacitat transformativa i permís en el fer autònom
- Premissa 83: Hi ha decisió pròpia per a ajudar l'altre
- Premissa 88: L'ambient permet a l'adult l'acompanyament dels processos dels infants
- Premissa 97: L'ambient permet la transformació del lloc
- Premissa 102: L'ambient facilita les ganes de fer amb l'altre
- Premissa 108: El cos de l'adult s'adapta a la ubicació espai-cos del nen
- Premissa 120: L'adult no es precipita
- Premissa 121: L'adult es dona temps per a la intervenció
- Premissa 125: Hi ha diàleg amb un mateix / espera des d'un mateix
- Premissa 126: El projecte en l'espai entra en diàleg amb un mateix
- Premissa 129: En l'ajuda es manté el temps de l'altre
- Premissa 139: El material permet la transformació de l'espai
- Premissa 142: El material és vinculador
- Premissa 147: L'adult acompanya des del silenci
- Premissa 148: L'adult està en un silenci que permet ser i fer a l'altre
- Premissa 150: Hi ha silenci en l'escolta personal del que un mateix fa
- Premissa 155: L'adult atén i s'interessa pel fer delicat
- Premissa 161: L'espai és transformat des d'accions delicades i curoses
- Premissa 164: Hi ha delicadesa en la intenció d'aquesta ajuda
- Premissa 170: L'adult acompanya el repte de l'infant o el comparteix
- Premissa 175: La transformació de l'espai genera reptes, i a la inversa
- Premissa 178: El repte genera interès envers l'altre

PREMISSES PF-PF-MF (en el cas de les fotografies i de les fotonarracions, la freqüència és baixa, i en el cas dels documents pedagògics de l'escola, és mitjana)

- Premissa 18: El conjunt (i les seves relacions) aporta bellesa
- Premissa 41: Jo i l'altre com a conjunt
- premissa 60: el temps permet determinats paisatges
- Premissa 77: Les accions autònomes tenen bellesa
- Premissa 92: En l'ambient es descriuen encontres de bellesa
- Premissa 110: Les formes d'estar del cos mostren bellesa
- Premissa 123: L'espera forma part d'una actitud
- Premissa 135: Les característiques del material defineixen bellesa
- Premissa 146: En l'actitud silenciosa hi ha admiració cap al que es mira
- Premissa 149: Hi ha silenci en situacions de bellesa
- Premissa 154: Mirada admirada cap al sensible
- Premissa 157: Hi ha bellesa des de l'acció sensible
- Premissa 172: En el repte hi ha bellesa

PREMISSES MF-MOF-MOF (en el cas de les fotografies, la freqüència és mitjana, i en el cas de les fotonarracions i dels documents pedagògics d'escola, és alta)

- Premissa 2: Hi ha interès pel conjunt
- Premissa 3: Participació lliure i tranquil·la
- Premissa 5: Capacitat alta de treball/joc en grup
- Premissa 12: Hi ha cabuda pel conjunt
- Premissa 14: El material fa possible el comú
- Premissa 27: Hi ha comoditat i familiaritat en l'estar
- Premissa 32: Hi ha complexitat en el procés
- Premissa 34: L'altre com a misteri
- Premissa 38: L'ambient permet l'atenció cap a l'altre
- Premissa 40: En el fer autònom també té cabuda l'atenció cap a l'altre

- Premissa 51: Hi ha temps per a saber de l'altre
- Premissa 62: El cos percep tranquil·litat
- Premissa 68: El repte pot tenir temps per a créixer
- Premissa 70: Material de temporalitat lenta
- Premissa 85: El material manipulatiu és utilitzat amb autonomia
- Premissa 91: L'ambient ric permet estar-hi bé
- Premissa 95: Hi ha llibertat per al cos en les formes d'estar
- Premissa 101: En l'ambient creixen els propis reptes
- Premissa 104: El material i l'ambient dialoguen en temps comuns
- Premissa 141: El material és portador o acollidor de reptes

PREMISSES PF-MOF-MOF (en el cas de les fotografies, la freqüència és baixa, i en el cas de les fotonarracions i dels documents pedagògics de l'escola, és alta)

- Premissa 11: Repte compartit
- Premissa 15: Processos col·lectius de creació/treball/joc
- Premissa 17: Alegria en el conjunt
- Premissa 19: El fer conjunt és viscut amb benestar
- Premissa 35: La concentració i l'interès són mantinguts
- Premissa 39: L'ambient és favorable per a l'encontre
- Premissa 44: Hi ha tranquil·litat en l'estar amb l'altre
- Premissa 50: REpte amb i des de l'altre
- Premissa 53: Processos de construcció col·lectiva
- Premissa 55: Benestar en l'estar junts
- Premissa 71: Trajectes i narracions perllongats
- Premissa 74: L'organització de l'ambient fomenta l'autonomia
- Premissa 75: Hi ha benestar en el que s'ha fet per un/uns mateix/os
- Premissa 82: En l'autonomia hi ha repte
- Premissa 86: Hi ha processos llargs i autònoms

Premissa 90: En l'ambient hi ha alegria
Premissa 105: L'ambient permet la construcció de processos
Premissa 107: L'ambient facilita el benestar
Premissa 109: L'ambient respira confortabilitat
Premissa 118: Hi ha confortabilitat en l'ús del material
Premissa 119: El cos mostra benestar
Premissa 144: El material forma part de processos
Premissa 171: L'ambient és generador i acollidor de reptes
Premissa 180: El repte forma part d'un procés

PREMISSES PF-MF-PF (en el cas de les fotografies i dels documents pedagògics de l'escola, la freqüència és baixa, i en el cas de les fotonarracions, és mitjana)

Premissa 6: El grup aporta la possibilitat de ser qui ets
Premissa 1: Interès real per fer amb l'altre
Premissa 4: Emoció conjunta
Premissa 42: La relació aporta benestar
Premissa 61: Tranquil·litat
Premissa 111: El cos mostra serenitat

PREMISSES PF-MF-MF (en el cas de les fotografies, la freqüència és baixa, i en el cas de les fotonarracions i dels documents pedagògics de l'escola, és mitjana)

Premissa 26: L'atenció és centrada en un entorn divers
Premissa 69: El temps és múltiple i divers
Premissa 84: Hi ha autonomies diverses i alhora en un mateix espai
Premissa 103: L'ambient permet que moltes coses diferents passin alhora i en un mateix espai
Premissa 112: Hi ha confortabilitats en diferents espais alhora
Premissa 143: El material és múltiple i divers
Premissa 165: És possible fer coses molt diverses des de la delicadesa
Premissa 169: El repte genera admiració

PREMISSES MOF-MF-MOF (en el cas de les fotografies i dels documents pedagògics de l'escola, la freqüència és alta, i en el cas de les fotonarracions, és mitjana)

Premissa 24: L'ambient permet estar pendent del que un mateix fa
Premissa 36: Atenció sostinguda
Premissa 67: Hi ha temps en el temps / en l'espera
Premissa 72: Hi ha temps en l'estar silenciós

PREMISSES PF-MF-MOF (en el cas de les fotografies, la freqüència és baixa; en el cas de les fotonarracions, és mitjana, i en el cas dels documents pedagògics de l'escola, és alta)

Premissa 8: Valor pel conjunt
Premissa 16: Hi ha atenció en el que s'està fent conjuntament
Premissa 23: La riquesa de l'ambient permet la concentració
Premissa 28: Hi ha concentració
Premissa 45: L'altre com a serenitat
Premissa 48: Delicadesa en la relació
Premissa 54: Ganes de dir-se i de saber de l'altre
Premissa 63: Hi ha un propi-temps
Premissa 73: Possibilitat d'encontre inesperat
Premissa 79: Hi ha capacitat d'estar i avançar en l'individual de manera autònoma
Premissa 96: L'ambient possibilita atendre delicadament el que es fa
Premissa 99: L'ambient permet un estar tranquil i delicat
Premissa 114: Hi ha una trobada de la confortabilitat en el fer individual
Premissa 115: en el fet d'estar corporalment confortable també hi ha delicadesa i atenció cap al que es fa

Premissa 116: El cos es mostra confortable i delicat en l'estar
Premissa 117: Hi ha situacions d'espera en la comoditat corporal
Premissa 122: Hi ha emoció per l'esperat
Premissa 127: Hi ha delicadesa en l'espera
premissa 131: els processos requereixen diàleg amb el que es fa
Premissa 133: L'espera és plàcida
Premissa 134: L'ambient és ric en material
Premissa 137: El material possibilita el diàleg amb un mateix
Premissa 138: El material propicia i requereix delicadesa
Premissa 145: El material aporta benestar
Premissa 153: Hi ha silenci vinculat a l'escolta en els processos
Premissa 156: En l'ambient es genera i és possible una manera de fer delicada
Premissa 160: Hi ha delicadesa en el que un mateix fa
Premissa 163: el que es fa des d'un gest delicat
Premissa 166: En els processos es detecten accions de delicadesa
Premissa 167: Hi ha alegria i benestar en el fer delicat
Premissa 168: Els reptes aporten atenció pel que es fa amb resolucions delicades
Premissa 174: Hi ha repte en el fer individual
Premissa 177: El repte requereix d'un fer delicat
Premissa 181: En el repte hi ha alegria

PREMISSES MF-PF-MOF (en el cas de les fotografies, la freqüència és mitjana; en el cas de les fotonarracions, és baixa, i en el cas dels documents pedagògics de l'escola, és alta)

Premissa 151: En la delicadesa hi ha silenci

PREMISSES PF-MOF-MF (en el cas de les fotografies, la freqüència és baixa; en el cas de les fotonarracions, és alta, i en el cas dels documents pedagògics de l'escola, és mitjana)

Premissa 179: Hi ha diferents reptes alhora en diferents situacions

PREMISSES PF-PF— (en el cas de les fotografies i de les fotonarracions, la freqüència és baixa, i en el cas dels documents pedagògics de l'escola, és nul·la). Aquesta premissa queda descartada per a l'anàlisi conclusiva posterior a causa del seu baix nivell de freqüència.

Premissa 159: En el contacte corporal hi ha delicadesa / la delicadesa atreu el contacte corporal

Aquests grups de premisses ens encaminen ja cap a les conclusions dels resultats de l'estudi, unes conclusions que configuraran una narrativa interpretativa orientada a descriure com s'expressa la cultura de la infància a l'escola El Martinet. Per tal d'arribar-hi amb un nivell de coneixement de la realitat estudiada més elevat i fruit de la comparativa entre els valors de la freqüència de les premisses en cada un dels tipus de dades recollides (fotografies, fotonarracions i documents pedagògics de l'escola), es decideix establir una ordenació dels grups de premisses que respon a un criteri de més a menys congruència.

Els criteris per a l'ordenació dels grups de premisses ens porten a decidir que:

- Els nivells de freqüència de les fotografies fetes per la investigadora orientaran, en primer lloc, l'ordre dels grups, ja que aquest estudi s'inicia des d'aquestes fotografies, des de l'interès de desvetllar el fenomen estudiat (la cultura de la infància dels nens i les nenes d'El Martinet) utilitzant un mitjà visual, una forma de representar la realitat vinculada també a una experiència propera a la cognició corporeïtzada. I doncs, com ja dèiem anteriorment, l'et-

nografia sensorial aporta aquesta mirada des de l'embodiment, una forma de mirar porosa amb tot el cos que parla d'una percepció complexa o interactiva.

- En segon lloc, es consideraran els nivells de freqüència dels documents pedagògics de l'escola per tot el que contenen de visió històrica de la realitat (són documents que recullen el testimoni i les reflexions de diferents anys d'història de l'escola) i de reflexió d'equip.
- En tercer lloc, les fotonarracions; si bé són un llenguatge similar al que s'ha fet servir en la recerca i això les fa properes en la forma de mirar el fenomen, les fotonarracions tenen una visió concreta i més parcial de la realitat de l'escola.

Així, doncs, finalment, l'ordenació de les dades dels resultats, tenint en compte la seva congruència respecte al fenomen estudiat, és aquesta:

1. Grup MOF-MOF MOF
2. Grup MOF-MF MOF
3. Grup MF-MOF MOF
4. Grup MF-MF-MOF

5. Grup MF-PF-MOF

6. Grup PF-MOF-MOF
7. Grup PF-MF-MOF
8. Grup PF-MOF-MF
9. Grup PF-MF-MF

10. Grup PF-PF-MOF
11. Grup PF-PF-MF
12. Grup PF-MF-PF
13. Grup PF-PF-PF

L'ordenació també ens porta a establir novament tres nivells o cercles de congruència: el primer cercle, més nuclear respecte al fenomen, incorpora els cinc primers grups de premisses; el segon cercle, els quatre grups de premisses següents, i el tercer cercle, més perifèric, la resta de grups.

Per a la construcció d'aquests cercles, que ens parlen de la intensitat de la congruència, s'ha tingut en compte:

- En els cinc primers grups, considerats nuclears o primer cercle, la freqüència en les fotografies és molt freqüent (MOF) o moderadament freqüent (MF), i la freqüència en els documents d'escola també, a excepció del grup 5, que, de fet, comença a ser proper al segon cercle de congruència. En el primer cercle els valors també són molt freqüents (MOF) en les fotonarracions.
- El sisè, setè, vuitè i novè grup de premisses, considerats en el segon cercle de congruència, passen a valors de poc freqüents (PF) en les fotografies a valors de molt freqüents (MOF) i moderadament freqüents (MF) en els documents pedagògics de l'escola i en les fotonarracions.
- Finalment, en el cercle més perifèric, els grups de premisses tenen valors poc freqüents (PF) en dos dels casos o fins i tot en tots tres, com és el cas del grup de premisses 13.

TERCER MAPA: DE L'ANÀLISI DE DADES ALS RESULTATS

Un cop feta tota l'anàlisi de dades, apareix aquest tercer mapa, que ens acompanya cap a la redacció de l'informe etnogràfic. En aquest mapa es visualitza com els diferents grups de premisses que configuren els tres cercles interpretatius (taronges: primer cercle, verdes: segon cercle, blaves: tercer cercle) es despleguen en descriptors que configuren una primera constel·lació de l'objecte d'estudi: la cultura d'infància que neix dels nens i les nenes d'El Martinet.

Aquest mapa és el pas previ a la redacció densa i profunda que se'ns presenta com a marc interpretatiu de l'objecte estudiat. Una interpretació que busca, com el mateix mapa mostra, situar-se en un terreny complex i ampli, a fi de trobar maneres de mirar i de dir que abastin la riquesa, el matís i l'elegància de la multiplicitat d'expressions i maneres de fer.

■ CAPÍTOL 6: CONCLUSIONS DELS RESULTATS. L'INFORME ETNOGRÀFIC

Les conclusions que es deriven de l'anàlisi dels resultats obtinguts ens porten a l'informe etnogràfic, construït en tres parts: la primera part parla del nucli o primer cercle interpretatiu; la segona part, del segon cercle, i la tercera part, dels elements més perifèrics, considerats com el tercer cercle. S'entén que utilitzarem la gradació de grups de descriptors de més a menys visibilitat com a forma d'aproximar-nos a l'expressió de la cultura d'infància dels nens i les nenes d'El Martinet.

I.

L'autonomia i el temps són els dos conceptes que apareixen com a primers descriptors de la cultura que neix de les accions, interaccions i formes d'estar i d'habitar l'escola dels nens i les nenes d'El Martinet. Això ens porta a pensar que hi ha un conjunt gran de les seves expressions que fa visible l'autonomia, així com un vincle construït entre cultura d'infància i temps que és interessant d'aprofundir.

L'autonomia aporta compromís en el que es mira i hi ha possibilitat de fer amb confiança i sense dependència de l'adult són dos descriptors que ens parlen de dues primeres accions (primeres quant a expressions molt visibles) vinculades al concepte d'autonomia. *L'autonomia aporta compromís en el que es mira* parla d'una manera de fer compromesa amb el que es busca atendre, és a dir, ens parla que l'atenció no és una cosa obligada, sinó una cosa triada, volguda. Aquesta tria, que descriu

clarament un primer component de la cultura estudiada, aporta reflexions interessants pel que fa a *atendre*, verb altament utilitzat i controvertit en el debat educatiu i pedagògic. *Atendre* apareix aquí com a acte de compromís; alhora, se'ns diu que justament el compromís neix des de l'autonomia i, per tant, des de la presa de decisions, la tria, la valoració i la qualificació de l'entorn.

Aquest fet ens porta cap a un altre element interessant d'aquest descriptor inicial que deriva de la reflexió que podem fer si ens aturem en aquest *aporta*, en el sentit que deixa entreveure que és en el dret a l'expressió autònoma en el qual l'infant sent legitimada la seva voluntat d'atenció. L'infant atén perquè és autònom o és autònom perquè atén? Segurament la resposta es troba en les dues parts de la pregunta, ja que ens parla d'una manera d'entendre l'autonomia vinculada a algú, a algú que exerceix la seva autonomia. I en aquest exercici es compromet perquè «s'exposa» en el seu fer.

Aquest fer, que, en realitat, apareix en l'altre descriptor, vinculat també a l'autonomia (*hi ha possibilitat de fer amb confiança i sense dependència de l'adult*), ens convida a un fons interpretatiu interessant; *fer amb confiança i sense dependència* ens porta a explorar el terreny del cultiu de la confiança. L'expressió *fer amb confiança* podríem dir que ens parla d'una cultura que es mostra reforçada, apoderada, des d'un lloc on li és possible expressar-se; és interessant, doncs, veure com la construcció d'aquest lloc, que, de fet, és un espai intern creat entre el lloc i els seus habitants, passa per una dependència que esdevé un element clau per a constituir-se

en tant que fa un gir sobre ella mateixa. Vist des del que el descriptor expressa, els infants fan des d'un lloc que ha estat creat perquè així sigui. De fet, parla d'una paradoxa, d'una cultura que es mostra dependent per expressar la seva no-dependència. I la qualitat d'aquesta dualitat mostra una interdependència. Una cultura que, tanmateix, apareix quan *hi ha possibilitat*.

El temps també apareix com a element nuclear de la cultura d'infància dels nens i les nenes d'El Martinet en descriptors com *el temps permet desplegar l'autonomia*, *l'ambient permet tenir temps per a fer* i *la mirada pot aprofundir*. Si bé el primer enllaça completament amb la clara visibilitat de l'autonomia i els seus matisos cap a la interdependència, apareix un nou element: el temps, que li dona el valor d'expressar-se i d'expandir-se (*desplegar-se*). Ens trobem, llavors, amb un descriptor que ens parla d'un nou element d'interdependència, de correlació. El temps, aleshores, és un valor associat a mostrar autonomia. És interessant veure com aquest nou valor temporal perllonga l'autonomia i la situa lluny de ser (ser autònom) per a ubicar-la en el procés de *desplegar-se*. I doncs, ens parla d'una cultura que no pot descriure's des de ser (que no deixa de tenir associat cert valor determinista i estàtic), sinó que s'expressa longitudinalment, és a dir, mostra construccions i desconstruccions diverses en una actitud dinàmica. Per tant, parla d'una cultura viscuda temporalment, és a dir, *en-paraulada* i *en-corporada* en dinàmiques que la fan créixer, cosa que la vincula profundament a l'esdevenir constant.

Vinculat al temps també apareix un nou concepte, l'ambient,¹³⁶ i doncs, *l'ambient permet tenir temps per a fer* a més a més d'aportar un nou element en la coexistència enxarxada de la cultura d'infància respecte a diferents elements, ens parla d'una cultura, d'una gent que fa. El *fer* relaciona clarament la cultura dels nens i les nenes de l'escola al treball manual o a l'artesanía de la vivència i de l'experiència. *Tenir temps per a fer* reconeix

que aquest *fer* requereix temps; per tant, torna a ser una expressió perllongada d'aquesta cultura: es construeix *fer*. I doncs, a banda de fer-nos visible un possible llenguatge d'aquesta cultura, ens parla de la impossibilitat de descriure-la com a quelcom estàtic. També ens parla, des de la interpretació del ressò del *permet temps per a fer*, d'una expressió vinculada a la necessitat i al dret d'aquest llenguatge, que és el *fer*. Apareix doncs, com el reclam demandant d'un lloc i d'un temps per a seguir *fer*, que equivaldria a seguir parlant quant a llenguatge propi.

La incorporació de l'ambient com a coconstructor d'aquesta cultura, com a còmplice en la seva expressió, reconeix alhora molts elements i matisos que impacten de forma interconnectada en un dels llenguatges de la cultura d'infància descrita. Com a llenguatge, el *fer* dels infants engloba una multitud i disparitat de formes que s'aboquen a les múltiples ressonàncies que poden trobar-se en l'ambient. I doncs, l'ambient com a atmosfera humana, com a paisatge, com a qualitat física, com a record, com a projecte, troba complicitats en un *fer* que el convoca a definir-se com a ambient de possibles. En *l'ambient permet fer* hi ha una part oberta de possibilitats que s'intueixen i, alhora, un espai buit que s'expressa en el *permetre* i que no omple el *fer*. El *fer* dels nens i les nenes d'El Martinet supera l'ambient, ja que ens parla d'un *fer* que necessita espai, silenci i indefinició. L'indefinit fa del llenguatge vinculat al *fer*, pel qual s'expressa la cultura dels nens i les nenes de l'escola, un reconeixement profund a la part sorprenent i imprevisible de la seva cultura.

L'altre descriptor relacionat amb el temps que apareix dins d'aquest primer nucli d'interpretació és *la mirada pot aprofundir*; la seva relació amb el temps es construeix gràcies a aquest *aprofundir*. Ens parla d'un procés que traspua l'anècdota, la mirada anecdòtica, ja que des del moment en què aquesta mirada pot aturar-se i, per tant, disposar de temps, ens parla d'un desig d'anar

més enllà. En aquest sentit, podem dir que una altra expressió de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet té a veure amb una mirada desitjosa de descoberta o, dit d'una altra manera, d'unes ganes que trenquen la superfluïtat de les coses. Tanmateix, és interessant veure com el *pot* del descriptor ens diu també alguna cosa, perquè darrere s'intueix una tria tenint en compte que *la mirada pot o no aprofundir*; és a dir, pot triar si allò és mereixedor de ser aprofundit. D'aquesta manera, podem descriure la cultura dels infants de l'escola com una cultura vinculada a la tria, a l'elecció, i aquesta hi és en la possibilitat de temps. L'atenció de l'infant apareix lligada, doncs, a una tria que alhora està lligada a una temporalitat, fet que ens porta a parlar d'un segon grup de descriptors que també apareixen en aquest primer nucli d'interpretació: *l'ambient permet estar pendent del que un mateix fa, atenció sostinguda, hi ha temps en el temps / en l'espera i hi ha temps en l'estar silenciós*.

Lligat al temps com a aliat de *la mirada que tria o no aprofundir*, ens apareix novament l'ambient a *l'ambient permet estar pendent del que un mateix fa*. Ens parla no només del temps, sinó també dels diferents components que conformen l'ambient de l'escola com a facilitadors o possibilitadors de l'atenció. Juntament amb *l'atenció sostinguda*, ens parlen d'una cultura atenta i, per tant, rica en receptivitat, fet que la fa especialment considerada, acollidora, del que el món li presenta. I doncs, l'atenció que es pot sostenir, que es pot mantenir, pot arribar a ser tenaç, ferma i insistent. Valors que, vistos des del punt de vista de l'aprendre, ens porten a un compromís alt envers aquest, fet que, acompanyat d'aquest *estar pendent del que un mateix fa*, ens parla d'una cultura en què els seus individus (els nens i les nenes) són convidats a mantenir un vincle profund amb el que fan. És un *fer* que, com ja hem dit anteriorment, està profundament lligat a un llenguatge, a un idioma propi dels infants, que els traça cartografies per on avançar en el seu aprenentatge.

En *hi ha temps en el temps / en l'espera* es descriu una cultura lligada a una determinada temporalitat, que s'expressa i es mostra en un context temporal lligat a tenir temps. Hi intuïm una cultura que recupera la durada per sobre d'una acceleració que porta a passar d'un esdeveniment a un altre i que, més que oportunitats més grans, aporta desorientació. Una durada que dona orientació, sentit i direcció alhora que, com dèiem anteriorment, permet la connectivitat i la permanència a través de l'atenció sostinguda. Una cultura que dona durada als esdeveniments i també a l'espera. I doncs, entesa des d'aquesta dimensió temporal, l'espera, que es pot entendre com a impàs, que pot ser viscuda com a pausa, com a buit, com a avorrida o insulsa, quan la vivim com el pas d'un esdeveniment a l'altre, en ser temporalment qualificada, és a dir, en el *hi ha temps en l'espera*, ens parla de l'espera no només com a enllaç, sinó també com a temps i, per tant, lligada a una no-acció, a la contemplació d'un provenir, a l'espera de l'altre, a la no-precipitació i al silenci. Des d'aquest punt de vista, la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet s'expressa en l'espera com a forma cautelosa del ser i l'estar. Aquesta diguem-ne prudència els permet viure el que els passa trobant-hi una direcció, un sentit, una orientació. En l'espera també s'intueix una escolta, ja que sembla difícil una espera connectada sense escolta. I aquí és on apareix també el silenci: en *hi ha temps en l'estada silenciosa* es parla justament d'això, d'un temps de silenci que s'expressa dins del temps. És a dir, el silenci es té en compte com a expressió de la cultura d'infància dels nens i les nenes, apareix com a paraula i s'allunya del no-temps, del buit, per a dir-se. *Hi ha temps en l'estar silen-*

136 Descrit extensament en el capítol 4, «Les formes de la pedagogia», de la segona part d'aquesta recerca.

ciós ens descriu un infant que fa del silenci una espera, però també una durada, i això ens parla d'un silenci que neix de l'interior perquè s'inscriu per voluntat pròpia en un context de parlants. Per tant, vist també així, ens parla d'un silenci que, a més a més d'una escolta personal, dona lloc a la paraula de l'altre, al fer de l'altre i a la mirada de l'altre.

I des d'aquí, apareix amb força un tercer grup de descriptors que, dins d'aquest primer nucli interpretatiu de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet, ens parlen de conjunt, de grup, de l'altre, de participació... i s'aventuren en la descripció de les xarxes connectives d'aquesta cultura. Així, doncs, en *hi ha interès pel conjunt, capacitat alta de treball/joc en grup, hi ha cabuda pel conjunt, l'altre com a misteri, hi ha temps per a saber de l'altre, el material fa possible el comú, en el fer autònom també té cabuda l'atenció cap a l'altre i l'ambient permet l'atenció cap a l'altre* podem veure una cultura profundament interessada en l'encontre humà.

Els dos primers, *hi ha interès pel conjunt* i *capacitat alta de treball/joc en grup*, ens parlen d'una dinàmica en què interès i capacitat de gestió en el que és grupal ens fan pensar en un camp ric d'experiència. És a dir, ens porten a intuir que el mateix interès cap al que es construeix col·lectivament aporta nombroses oportunitats d'assaig en habilitats, estratègies i accions en col·lectivitat. *Hi ha cabuda pel conjunt* ens porta a interpretar que el que es construeix en conjunt, col·lectivament, apareix per un mateix com una cosa pròpia, no perquè se n'apropii, sinó perquè en un mateix hi ha cabuda pel del conjunt, és a dir, hi ha espai pel que s'ha construït amb els altres; per tant, defineix en molt bona mesura el que té a veure amb un mateix: identitat, decisions, gest..., perquè visualitza justament la seva naturalesa connectiva. I doncs, allò d'un mateix és en relació amb la interconnectivitat que estableix amb el dels altres i amb el construït amb els altres. Ara bé, del *hi ha cabuda pel*

conjunt també es pot fer una altra lectura vinculada al lloc; si hi ha cabuda pel conjunt en el lloc, en el context, també parlem d'un context que es descriu pel que pot i es construeix en comú, en conjunt. I doncs, el coneixement d'aquest lloc en tant que construcció conjunta ens parla d'un lloc on la dinàmica que porta els seus membres a la significació es fa a través de la coconstrucció. Per tant, parlarem d'una cultura que fa dels seus membres, els nens i les nenes de l'escola, coconstructors de significats i d'experiències que, alhora, constitueixen una cultura del lloc mateix. *El material fa possible el conjunt, l'ambient permet l'atenció cap a l'altre i hi ha temps per a saber de l'altre* ens parlen de decisions del context que reforcen aquesta idea, d'un lloc que es predisposa a la descoberta de l'altre, que organitza un dispositiu per a aquesta descoberta. No tant perquè la guïï o la predefineixi, sinó perquè li dona un lloc i un temps i l'acull, doncs, en el seu projecte. Així, no només temps i ambient apareixen com a elements constituents d'una expressió, o, en aquest cas, d'un moviment cap a l'altre, de la cultura dels nens i les nenes, sinó també un nou element: el material, com a element destacat però, alhora, configurador del mateix ambient, element que més endavant es reforça amb noves interconnexions.

Ara bé, si tornem al moviment envers l'altre descrit anteriorment com a descriptor també de la cultura dels nens i les nenes de l'escola, cal destacar també el paper que dona *l'altre com a misteri* a aquest altre. Quan l'altre és considerat com a misteri ens parla de l'aliè, del diferent... com a pregunta, com a enigma, i lluny de considerar-se com a amenaça, la pregunta envers l'altre i el seu reconeixement com a altre fa de la cultura dels nens i les nenes de l'escola una cultura altament humil. I doncs, en el seu cohabitar troben maneres d'igualar-se mantenint permanentment la diferència, perquè l'altre com a misteri sempre és altre i sempre és pregunta per un mateix. La no-resposta a aquest altre és justament

el que fa humil l'expressió d'aquesta cultura d'alteritat. És llavors quan en la cohabitació de què parlàvem es troben formes de coexistència i, sobretot, de coconstrucció. Descriptors com *en el fer autònom també hi té cabuda l'atenció cap a l'altre* ens parlen d'una dinàmica en la qual un és capaç de fer acollint sempre la pregunta que és l'altre; construint un moviment d'hospitalitat molt gran que desdibuixa els límits entre el propi i l'aliè. Vist així, la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet és una cultura carregada d'acolliment; en ella mateixa s'alberga tot el conjunt de relacions que s'articulen entre uns i els altres, entenent que és justament l'alberg del que és altre el que em fa retrobar a mi mateix novament reconstruït, novament texturitzat.

Alhora, aquesta unió entre *fer autònom* i *atenció cap a l'altre* ens allunya d'una imatge i cultura d'infància omnipotent i solitària per a parlar-nos d'una imatge i cultura relacional, interessada i necessitada de context. I doncs, l'autonomia passa a una nova manera d'entendre's. Darrere d'aquest binomi es llegeix alguna cosa més; autonomia i interacció descriuen una dinàmica que convida a fer interactuant, i aquesta invitació connecta fortament amb la dinàmica de vida, d'aprenentatge i de desenvolupament de l'organisme i de l'individu. És a dir, parlem d'una cultura d'infància que se sent convocada i acollida en el *fer interactuant*; d'aquí es deriva la seva expressió d'autonomia i el seu desig i necessitat del context com a lloc d'intercanvi i aprenentatge de les seves expressions. Mirat així, podríem dir que la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet expressa un coneixement molt profund del que com a éssers vius necessitem: la constant interconnexió entre nosaltres i el nostre entorn com a creixement i desenvolupament de la vida (pròpia i contextual).

Un altre aspecte que apareix en aquest tercer grup de descriptors és una certa referència al que podríem anomenar la part visible del benestar. En *hi ha comoditat i familiaritat en l'estar, el cos percep tranquil·litat,*

l'ambient ric permet estar-hi bé, hi ha llibertat per al cos en les formes d'estar i participació lliure i tranquil·la s'intueixen expressions de la cultura dels nens i les nenes vinculades a una organicitat en l'estar, és a dir, són expressions que es manifesten en l'acomodació del cos a formes d'estar fluides, reposades.

Així com *l'ambient ric permet estar-hi bé* ens parla novament de l'ambient com a coconstructor d'aquest benestar, també en *hi ha llibertat per al cos en les formes d'estar* s'intueix una decisió: en *hi ha llibertat* es descriu un permís o una invitació, alhora que, anant més enllà, es descriu una intenció. Ens parla d'un lloc on no només hi ha llibertat per al cos a trobar formes d'estar (suposadament diverses), sinó que crea l'espai perquè aquestes formes puguin esdevenir diverses. Com a intenció, es defineix dins d'aquest ambient ric com a obertura de possibilitats i oportunitats, al mateix temps que incorpora l'estar del cos com un element més del seu projecte, fet que ens fa evident que *estar bé* és alhora una expressió dels nens i les nenes de l'escola que es manifesta corporalment en aquestes formes diverses d'estar i de desplegar-se, a més d'un anhel del lloc que els acull des de la projecció que fa d'aquesta intenció. Llavors, *hi ha comoditat i familiaritat en l'estar* i *el cos percep tranquil·litat* actuen com a descriptors d'aquesta expressió en el moment en què ens fan visibles el que podríem dir-ne amabilitat corporeïtzada, quant a forma d'estar afable que ens recorda el concepte d'escola amable descrit amb anterioritat en aquest estudi. Fruit de tot això, apareix *participació lliure i tranquil·la* com a moviment en la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet, que respon justament a l'amabilitat del lloc. Ens descriu un moviment que es desplega amb llibertat i tranquil·litat i que aboca a la participació, és a dir, parla d'un moviment que troba un lloc on és possible participar convertint-lo, llavors, en espai públic. Aquesta participació ens indica un primer nivell d'acció sobre i en el

lloc que també, com més endavant es descriu, es matisa des de la transformació del lloc. I doncs, tots dos ens parlen d'una cultura d'infància que descriu nous ordres i posa en moviment el seu context perquè hi participa, que equival a dir que hi diu coses, que hi fa coses, que hi projecta coses i que hi qüestiona coses des del que hi va descobrint.

Dins d'aquest tercer grup nuclear apareixen descriptors com *el repte pot tenir temps per a créixer* i *en l'ambient creixen els propis reptes* que parlen d'un nou element: el repte. Si bé el repte apareix com a novetat, està acompanyat de dos elements ja recurrents: el temps i l'ambient, formant, doncs, un nou triangle relacional: un ambient on és possible que els reptes creixin i un temps que, justament, és un possible facilitador d'aquest creixement. En un i altre apareix la idea de creixement i, per tant, la idea de procés. Aquesta nova idea de procés en el repte ens parla d'una cultura interessada a trobar respostes i resolucions als reptes. Si, a més a més, mirem *en l'ambient creixen els propis reptes*, veiem que justament són propis. Aquest *propis* té un caràcter definitori cabdal, atès que ens parla d'un repte que, nascut (com no pot ser d'altra manera) des de la dinàmica interaccionista descrita anteriorment, s'incorpora com a propi, i aquest propi fa del repte un desig, un compromís. Parlem d'una cultura que es planteja reptes que poden créixer perquè hi ha un dispositiu preparat per a fer d'aquesta possibilitat de creixement una possibilitat de recerca, de confrontació, d'aproximacions..., fet que ens porta a entendre aquest *hi ha complexitat en el procés* (descriptor que també forma part d'aquest tercer grup) com a qualificatiu de molts dels processos nascuts dels reptes. Vist d'aquesta manera, no sembla desencaminat descriure la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet com una cultura que viu la complexitat del que fa com a part dels seus processos de recerca. Si tenim en compte que la realitat contextual en la qual es mouen és també

una realitat indiscutiblement complexa, sembla evident pensar que la xarxa d'interaccions i interconnexions a la qual els mateixos reptes evocuen forma part del seu fer natural. A més a més, tenint present els elements definitoris de benestar descrits anteriorment, també podríem pensar que justament el maneig complex de la realitat, més que incomoditat, parla de fluïdesa. Aquest fer natural (inscrit alhora en un fer social com a fer de molts) ens descriu un encaix entre la complexitat i els processos dels infants que parla d'una mena de saviesa que troba i retroba constantment direcció i sentit en els seus actes.

Un altre element, ja conegut dins l'engranatge que defineix com neix la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet, és el material. Just en aquest tercer grup de descriptors apareix també en relació amb els reptes, el temps, l'autonomia i l'ambient, elements recurrents en l'entramat d'aquesta cultura. Així, doncs, *el material és portador o acollidor de reptes* ens parla d'unes determinades qualitats que fan dels materials que ofereix l'escola un element de la construcció i acolliment del repte. Alhora, i aventurant-nos a mirar aquestes qualitats, ens trobem una descripció vinculada al temps: *material de temporalitat lenta*. El constructe temps torna a ser un element clau en la descripció de l'expressió de la cultura dels nens i les nenes. En el moment en què el material té una temporalitat lenta ens dibuixa un escenari d'alentiment, és a dir, ens parla d'un material que convida o necessita ser mirat, tocat, impel·lit... lentament. Si relacionem aquesta qualitat temporal del material amb l'acollida o generació de reptes, tornem al vincle que ja establíem entre repte i procés. I doncs, el material com a lentitud, com a acollida i com a suggeriment ens descriu un material intrínsecament lligat a la descripció d'un ambient-escola que dona temps al repte, al procés, a la participació, a l'autonomia..., d'aquí que *el material i l'ambient dialoguen en temps comuns* aparegui també com a descriptor d'aquesta temporalitat. Alhora, si mi-

rem *el material manipulatiu* és utilitzat amb autonomia, és fàcil intuir que es tracta d'un material que requereix ser tocat i que, a més a més, està pensat per a donar resposta al desplegament d'un fer autònom ja descrit anteriorment i vinculat a un moviment de vida que busca i porta cap a la interacció.

I doncs, el material com a element, més que parlar-nos de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet, ho fa del seu lloc i ús en el context-escola; tanmateix, i sempre amb la prudència de no fer generalitzacions equívokes, sí que descriu una certa relació entre els nens i les nenes i el material que s'inscriu en la descripció de la seva cultura com una cultura atenta i interpretativa. La lectura que requereix el material des de la seva dimensió temporal ens parla d'una cultura d'infància que, de manera usual i quotidiana (al mateix temps que intuïtiva), veu en l'exploració del material (dels objectes, de les matèries...) una mena de ressonància i recerca envers el món. Vist d'aquesta manera, és una cultura tàctil i profundament arrelada a la tactilitat del món, del seu entorn. De fet, la notorietat dels descriptors referits al material d'aquest primer cercle definitori de la cultura ens parla d'expressions molt vinculades a l'experiència hàptica de tocar i, alhora, de ser tocat per l'entorn (entès com a lloc).

En el quart grup de descriptors del primer nucli interpretatiu apareixen novament elements que reforcen el que s'ha dit fins ara respecte a la consideració envers l'altre (*es té en compte*), el material (*el material genera curiositat, el tipus de material requereix temps de reflexió*), el temps i l'ambient (*l'ambient permet tenir temps per a esperar*), el repte (*el repte requereix espera, el repte requereix temps pacient*), l'espera (*hi ha espera silenciosa amb interès latent*), el silenci (*hi ha un silenci que mira el repte i l'ambient permet no dir; tanmateix, hi ha interès*) i l'autonomia (*en l'autonomia es dona el silenci vinculat a l'escolta i a la reflexió*). Ara bé, tot i no ser elements nous, és interessant veure com apareixen noves relacions entre ells i com de mica en

mica ens mostren una xarxa d'interconnexions cada vegada més àmplia. Si mirem, per exemple, la relació entre material, curiositat i reflexió, es confirma el valor del material com a interlocutor en el diàleg que s'estableix entre els infants i les seves interaccions amb el món. Ens parla d'un material que s'allunya de la indiferència i es defineix com a possible motiu per a iniciar quelcom. Motiu d'inici des del moment que s'estableix un encontre entre l'impuls de recerca i interacció amb el món propi de la desconeguda curiositat humana amb certes qualitats del mateix material que el fan motiu de pregunta i reflexió. Vist d'aquesta manera, podem entendre, doncs, que l'acció o el moviment que genera aquest encontre és també una de les expressions comunes i freqüents pròpies de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet; una expressió que els reforça i els defineix com a éssers i com a grup activament interessat en la recerca i en la comprensió de les seves pròpies interaccions amb l'entorn.

Entre les noves relacions que se'ns mostren en aquest quart grup de descriptors apareixen els vincles que s'estableixen entre ambient, temps, repte, espera, silenci i autonomia, que, lluny de descriure's de manera lineal, apareixen com a punts d'una cartografia que de mica en mica ens il·lustra un territori acollidor d'una determinada cultura d'infància. L'ambient i el temps semblen elements clau per a l'espera, alhora que l'espera és element clau per al repte. Alhora cal destacar novament el paper del silenci, ja descrit anteriorment, com a aspecte intrínsecament lligat a l'espera i, consegüentment, al repte, així com a l'escolta i a la reflexió exercida des de l'autonomia. I doncs, ens parla d'una cultura pacient i altament sensible a l'escolta a través del silenci, així com constantment vinculada a un interès. Aquest interès (com a interès genèric i alhora múltiple), que neix en els innumerables encontres que es produeixen a l'escola entre els nens i les nenes i el seu context (físic i social), ens parla també d'un valor.

Hi ha valor pel que es fa, o també el que un mateix fa és tractat amb delicadesa, descriptors que apareixen en aquest quart grup del primer cercle interpretatiu, ens parlen justament d'això, d'una cultura que dona valor al que fa des d'una expressió de delicadesa. Ara bé, si en fem una lectura que ens ajudi a anar una mica més enllà, ens adonem ràpidament que interès i valor formen un nucli interessant. L'interès ens porta al valor, alhora que el valor amplia l'interès. Sent doncs, la deferència, una de les expressions de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet que necessita temps per a créixer.

La deferència lligada a una acció de mirament, esguard, cura, contemplació, esment... necessita temps per a construir-se. Així com la curiositat i l'interès s'activen amb rapidesa, la deferència, que porta associat el valor, necessita un altre *tempo*, que trobem en *el temps permet ser curós* i en *la mirada és pacient*, descriptors que ens parlen una altra vegada d'una cultura que s'expressa sense presses, talment dotada d'una sensibilitat profunda que dona temps als seus diàlegs, que esguarda el món amb admiració i respecte i que sap assaborir-ne l'esguard. Això la fa atrevida i prudent alhora, perquè al mateix temps que respon a una crida encuriosida constant, sap justament on es dibuixen els límits que el món li imposa, i aquest coneixement la fa altament sàvia.

Finalment, en el cinquè i darrer grup d'aquest primer nucli, que s'aproxima ja al segon cercle interpretatiu de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet, es reforça la delicadesa i el silenci amb un únic descriptor: *en la delicadesa hi ha silenci*. Ens torna a parlar d'una dinàmica que embolcalla el diàleg entre els nens i les nenes i el seu entorn des d'expressions delicades i silencioses. Justament en aquest silenci, que neix des del fer delicat, es descriu l'essència profunda del diàleg, de la deferència de la qual parlàvem anteriorment. Ens diu: hi ha una escolta silenciosa del món, i aquest silenci neix de la recerca interessada, de la profunditat, de la mirada en-

curiosida... Sent doncs, la cultura dels nens i les nenes de l'escola, una cultura profundament interessada en la remor de les coses, en la invisibilitat de les aparences, en la profunditat de la foscor; en tot el que, de fet, ens parla amb intensitat i rigor del món. Perquè justament en *en la delicadesa hi ha silenci* no se'ns parla d'un silenci que necessitem (que seria també discutible), sinó d'un silenci que construïm; ens parla d'un lloc on s'arriba, on un s'aproxima des de la recerca de l'essencialitat, des d'un lloc de la no-paraula.

II.

Dins d'aquest segon cercle interpretatiu apareix un sisè grup de descriptors on es reforça el fer conjunt. En *processos col·lectius de creació/treball/joc*, *benestar en l'estar junts*, *processos de construcció col·lectiva*, *l'ambient és favorable per a l'encontre*, *el fer conjunt és viscut amb benestar*, *repte compartit* i *hi ha tranquil·litat en el fet d'estar amb l'altre* es visualitzen nous matisos relacionals en la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet. Un dels matisos que mostren alguns dels descriptors d'aquest sisè grup és la relació entre estar amb l'altre (a vegades materialitzat en el fer conjunt) i benestar. Així, doncs, se'ns mostra una cultura no només profundament interessada en l'encontre humà (com apuntàvem anteriorment), sinó també que viu amb plaer aquest encontre. De fet, en aquest grup de descriptors també apareix *alegria en allò conjunt* com a mostra d'aquesta expressió de benestar.

Lligat a aquest aspecte, i segurament de forma conseqüent, apareixen descriptors com *repte compartit* i *repte amb i des de l'altre*, que ens descriuen com l'aprenentatge és viscut com a participació social, com una participació activa en una comunitat d'aprenents. Així, doncs, a poc a poc podem visualitzar una cultura participativa i alegre (de fet, descriptors com *en l'ambient hi*

ha alegria ho mostren de manera directa), interessada profundament en el que es planteja i es construeix des de l'intercanvi i el vincle.

Mostres d'aquest interès apareixen en *hi ha processos llargs i autònoms, la concentració i l'interès són mantinguts i trajectes i narracions perllongats*, que descriuen un fer processual, és a dir, un fer vinculat a un repte (*el repte forma part del procés*) o a un interès que es dilata en un temps que li permet créixer i construir-se. Aquesta construcció narrativa del repte o l'interès exigeix la possibilitat d'un temps de presa de decisions, de confrontació, d'espera, de silenci..., aspectes ja descrits anteriorment com a constitutius de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet. Temps i procés es vinculen amb força, i aquest vincle s'expressa dins d'un marc d'autonomia i d'acollida. Així, doncs, *l'ambient permet la construcció de processos, l'organització de l'ambient fomenta l'autonomia i l'ambient és generador i acollidor de reptes* ens parlen d'aquest vincle. Procés, repte i autonomia defineixen una dinàmica, un moviment propi de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet, que s'expressa i configura una quotidianitat constantment descrita per una autonomia que mira el repte i un repte que es manté viu en l'intent constant d'esdevenir gràcies a l'exercici lliure de l'autonomia. En *en l'autonomia hi ha repte* podem intuir alguna cosa que sempre té la possibilitat de ser.

En aquest segon cercle interpretatiu, la vivència de benestar, descrita ja com a expressió de la cultura dels nens i les nenes, torna a aparèixer amb descriptors com *hi ha benestar en el que s'ha fet per un/uns mateix/os, l'ambient facilita el benestar, en l'ambient es respira confortabilitat, el cos mostra benestar o hi ha confortabilitat en l'ús del material*. És interessant veure com la idea de confortabilitat també insinua una atmosfera dins de la qual cal destacar un element de molta força que es desprèn de *hi ha benestar en el que s'ha fet per un/uns mateix/os*: i doncs, ens descriu una correlació directa entre estar bé

(el benestar) i l'autonomia individual o conjunta (el fet per un/uns mateix/os), donant a entendre que el mateix exercici de l'autonomia (quan aquesta troba l'espai per a desplegar-se) és una font de satisfacció gran. Vist d'aquesta manera, podem descriure la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet com una cultura d'expressions joioses en quan se sent legitimada en les seves recerques, que neixen i reneixen constantment en un moviment emancipador incessant que no es cansa mai i que ens convida a mirar i veure un present que sempre es renova però que, tanmateix, mira endavant constantment.

Per a acabar, en aquest sisè grup de descriptors apareix també alguna referència més al material: *el material forma part de processos*, que connecta clarament amb la construcció de processos, alhora que enllaça amb descriptors del següent grup. En *ambient ric en material, material i diàleg intern, material i delicadesa i material i benestar* apareixen nous matisos connectius envers el material, entre els quals, dins del setè grup de descriptors, cal destacar el *diàleg intern*, que, reforçat amb *estar i avançar en l'individual, temps propi i repte individual*, ens mostra un aspecte que també es visualitza moderadament com a expressió de la cultura dels nens i les nenes de l'escola. Són descriptors que ens parlen de l'expressió d'una individualitat que conviu en un univers de molts. Aquesta individualitat també ens parla des d'una certa experiència d'intimitat; d'alguna manera, en aquest *diàleg intern* es descriu una qualitat de consciència i referència que ens mostra una cultura connectada a un eix (personal) que li serveix de guia. Trobem aquesta connexió en expressions descrites, per exemple, en *diàleg amb el que es fa*, que, juntament amb aspectes ja comentats anteriorment, però que novament apareixen en aquest grup, com *silenci i escolta de processos* o *espera plàcida*, ens parlen d'una cultura d'infància que no es precipita i es manté propera a l'experiència prematura del si mateix com a experiència de reflexió.

Si bé en aquest setè grup de descriptors hi ha aspectes que complementen elements de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet ja descrits anteriorment, cal, tanmateix destacar-ne nous detalls; així, doncs, en el conjunt de descriptors referents a l'altre (*valor pel conjunt, atenció pel conjunt, l'altre com a serenitat i delicadesa en la relació*) és interessant veure com el moviment envers l'altre i el conjunt també es descriu des del valor, la delicadesa i l'atenció. Són valors que també apareixen com a definitoris d'una determinada dinàmica que s'expressa en *ambient i delicadesa, cos confortable i delicat, delicadesa en l'espera, ambient i fer delicat, gest delicat, accions de delicadesa, alegria i benestar en el fer delicat, els reptes aporten atenció i resolucions delicades, repte i fer delicat* i que novament ens parla de la delicadesa com a forma d'aproximació a les expressions dels nens i les nenes a l'escola. Alhora, és interessant veure com alguns d'aquests detalls perfilen formes d'estar i d'expressar-se que ens mostren una cultura subtil i aguda amb l'entorn.

Lligat a això, no és estrany que descriptors com *ambient i concentració i ambient i tranquil·litat* ens parlin d'una qualitat que sembla créixer d'aquest fer delicat. I doncs, la delicadesa acollida no només com a expressió personal, sinó com a qualitat de l'ambient, ens parla d'un lloc on són possibles moltes coses alhora, qualitat que queda totalment reflectida en l'únic descriptor que forma part del vuitè grup d'aquest cercle interpretatiu. *Diferents reptes en diferents situacions* ens parla de la possibilitat de molts de fer coses diferents en un temps comú que, alhora, és múltiple. Aquesta multiplicitat de situacions, que fa de l'escola el lloc de molts i el lloc de tots, mostra una cultura d'infància que habita l'escola sentint-se legitimada i, per tant, amb expressions àmplies i confiades.

De fet, si tornem una mica enrere, d'entre els descriptors d'aquest grup, citats anteriorment, que fan referència a *l'altre*, és interessant aturar-se en *l'altre com a serenitat*, ja que aporta un gir interessant al concepte de serenitat, i també

com a forma d'obertura. *L'altre com a serenitat* ens mostra un altre que ens asserena, una relació que ens aporta calma; llavors, dona la possibilitat a l'altre d'esdevenir un punt de referència important per a mi. L'altre com a referència ens permet un descentrament, perquè en el moment que és serenitat ens aventura en la seva acollida. Aquest matís expressa una cultura confiada en l'altre que es manifesta en una obertura i un compromís molt gran, que queda palès ja en els elements interpretatius del primer cercle. Vist així, podríem definir la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet com una cultura aventurada en la relació amb l'altre i, d'alguna manera, despresa, en tant que generosa. Perquè només el qui es pot descentrar d'un mateix per a estar amb l'altre pot també expressar generositat i gratitud, elements que es desprenen de l'anàlisi interpretativa dels diferents elements descrits fins ara, que coconstrueixen amb interdependència la cultura dels nens i les nenes de l'escola.

En aquest setè grup tornen a aparèixer descriptors lligats al concepte de confortabilitat, ja comentat anteriorment; així, en *trobada de la confortabilitat, estar corporalment confortable, confortabilitat i atenció i espera en la comoditat* es descriuen vincles entre cos i confort que, juntament amb atenció i espera, ens conviden a posar la mirada en un estar que troba recolliment, embolcall. De fet, l'èmfasi que proposa *confortabilitat i atenció* en mostrar-nos que, justament, un i altre formen un conjunt, apodera la idea que l'atenció necessita benestar. Quan se'ns diu que en el confort és possible l'atenció se'ns descobreix la impossibilitat d'atendre i d'esperar quan la nostra corporeïtat (és a dir, tot el nostre ésser) expressa un neguit. Vist d'aquesta manera, tant en *l'estar corporalment confortable* com en *trobada de la confortabilitat* se'ns mostra, més que una qualitat d'una cultura dels nens i les nenes, un moviment d'aquesta cultura en tant que troba en l'ambient, en el lloc, un benestar.

Finalment, en aquest setè grup de descriptors apareix una expressió de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet que ens parla de la celebració del plaer

de fer, de descobrir, d'aprendre... En *emoció per l'esperat* i *repte i alegria* se'ns parla d'una espera emocionant que manté una tensió expectant i d'un fer alegre que acompanya el que es proposa. Emoció i alegria apareixen com a manifestacions joioses d'estar a l'escola i de viure el que s'hi fa. Ens parlen d'una cultura que es vincula al que es fa a l'escola amb sentiments profunds ponderats, i aquests sentiments fan del seu aprendre un acte solemne que traspasa qualsevol intent de quantificació i classificació. I doncs, l'aprenentatge dels nens i les nenes com a procés viu es forma d'una infinitat de situacions i encontres que el fa difícilment controlable; així, doncs, descriptors com *encontre inesperat* ens parlen de la imprevisibilitat, però també de la seva acollida com a dinàmiques de la cultura dels nens i les nenes de l'escola. En *encontre inesperat* se'ns descriu una cultura oberta a la indeterminació, oberta a l'insospitat, a l'impensat, una cultura que de la fortuïtat en fa una experiència. I això parla, evidentment, d'un acord tàctic silenciós entre l'escola i l'infant, ja que fa referència a una escola que crea l'espai, construeix el buit, per a fer lloc a la sorpresa. Vist així, la cultura dels nens i les nenes és una cultura atzarosa i constructora d'oportunitats des del moment en què converteix el casual en un motiu, un encontre, un vincle, una pregunta, una experiència.

El novè i darrer grup d'aquest segon cercle interpretatiu ens parla de diversitat a través de descriptors com *temps múltiple*, *autonomies diverses*, *coses diferents*, *mateix espai*, *confortabilitat en diferents espais*, *material divers* o *coses molt diverses des de la delicadesa*, que posen la mirada a descriure un lloc múltiple i heterogeni. Ens descriuen una cultura que es desplega en un lloc de multiplicitat de ritmes (temps diversos), expressions (autonomies diverses), maneres de fer (coses diferents), espais i materials, presentant-nos un univers complex que de l'assortiment variat i de la pluralitat en fa el seu projecte. Entesa d'aquesta manera, la cultura d'infància

com a manifestació no única es descriu com a acollidora del temps divers de molts, de les expressions dissemblants d'uns i altres..., entenent que de la diferència en fa també la seva veu. Parlem d'una cultura d'infància que s'expressa des de la seva disparitat i d'aquesta expressió en fa un projecte comú. I doncs, l'escola El Martinet, com a univers complex, s'alimenta de les coses que hi creixen des del pluralisme i obre oportunitats de diàleg i de ressonància entre uns i altres.

Possiblement fruit de la connectivitat com a relat comú, apareix l'*admiració*, descriptor també present en aquest grup, que, associat al repte, ens parla d'una dinàmica en la qual el repte (com a motor de fer, conèixer, saber...) ens porta a l'admirar entès com a contemplació, com a expectació, fins i tot com a meravella. Admirar-se mostra una escolta, una receptivitat que fa de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet una cultura fascinada i delectada envers el món. Un món ampli que l'escola no simplifica i que es defineix com a territori vast i bell, acollidor de cartografies diverses, camins i interseccions que fan del caminar i del créixer dels nens i les nenes un viatge acompanyat. I doncs, l'acompanyament és un dels elements que s'aborden amb un seguit de descriptors que ja formen part del següent cercle interpretatiu.

III.

El tercer cercle interpretatiu conté els descriptors que, tot i expressar-se, tenen una baixa visibilitat en l'estudi. Considerant-los com a elements més perifèrics, ens proposem fer-los també presents no com a descriptors puntals de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet, sinó com a elements que l'acotxen. Alguns són elements ja coneguts que emparen i ressalten fragments de les narratives que es deriven de la relació amb l'altre, el temps, el repte, la delicadesa, l'espera, el silenci, l'admiració, el benestar,

la serenitat, el cos, la confiança o l'ambient; tanmateix, altres elements apareixen discretament per primera vegada i ens conviden a mirar certs detalls i particularitats que en el conjunt de les expressions de la cultura dels nens i les nenes aporten matisos que la qualifiquen. Acollint-nos a la idea i provocació que proposa el nom del projecte educatiu d'El Martinet, «Tot esdevé petit i gran alhora», ens aventurem a incloure el detall com a element de fortalesa. Petit i gran es desdibuixen igual que més o menys i ens endinsem a mirar aspectes que, des de la poca visibilitat (potser des de l'ombra), apunten i encoratgen altres expressions més lluminoses.

En el primer grup dels aspectes més perifèrics apareix l'acompanyament dels nens i les nenes en descriptors que fan referència a l'adult (mestre): *la presència de l'adult passa a formar part del que es fa, la presència de l'adult es viu amb serenitat, interès cap a l'adult, acompanyaments sense pressa/compassats, hi ha interès pel que és del nen, l'ambient permet a l'adult l'acompanyament dels processos dels infants, el cos de l'adult s'adapta a la ubicació espai-cos del nen, l'adult no es precipita, l'adult es dona temps per a la intervenció, l'adult acompanya des del silenci, l'adult està en un silenci que permet ser i fer a l'altre, l'adult atén i s'interessa pel fer delicat i l'adult acompanya el repte de l'infant o el comparteix*. Tots ens parlen d'un element a l'ombra, segurament cabdal en la possibilitat d'expressions, moviments i dinàmiques que configuren la cultura d'infància dels nens i les nenes d'El Martinet. Si mirem aquests descriptors, ens adonem que la paraula *acompanyament* hi apareix amb freqüència, ja que ens parlen d'algú que acompanya algú altre. El matís que dona l'acompanyament lligat al silenci i a l'adaptació i la ubicació del cos s'expressa en un acompanyament que deixa a l'altre ser i fer des de l'escolta i l'interès pel que fa i pel que és (o mostra). Aquests descriptors ens parlen d'un mestre que acompanya des de l'escolta i l'interès

envers l'infant, i això el compromet. Descriptors com *l'adult acompanya el repte de l'infant o el comparteix* ens parlen d'un mestre que, de fet, viu l'acompanyament d'aquest repte com un repte per a ell mateix. S'hi insinua un mestre que s'exposa a un procés que no coneix, en el qual l'acompanyament demana molta mirada i escolta per tal d'atendre i aprendre del que hi apareix. Descriptors com *hi ha interès pel que és del nen* ens parlen de la direcció d'aquesta escolta i d'aquesta mirada, en què es percep un interès que podríem associar a un interès de recerca.

També el temps i l'ambient apareixen com a variables en l'acompanyament del mestre. En *l'ambient permet a l'adult l'acompanyament dels processos dels infants*, així com en *acompanyaments sense presses/compassats, l'adult no es precipita* i en *l'adult es dona temps per a la intervenció* se'ns presenta una aliança entre temps, ambient i intervenció del mestre que defineix el lloc del mestre en qualitat de presència. El mestre passa a ser algú present en el lloc que respira en coalició amb el seu tempo. Aquesta presència emet un clar missatge de disponibilitat. L'emissió d'aquest missatge ens permet un gir i ens convida a mirar com, justament, la presència del mestre és viscuda i vista pels infants, fet que ens descriu un nou fragment de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet. Descriptors com *la presència de l'adult passa a formar part del que es fa* i *la presència de l'adult es viu amb serenitat* descriuen també una acollida que parla d'un infant que es coconstrueix acompanyat, però que, a més a més, viu aquest acompanyament amb serenor, és a dir, construeix una relació amb el mestre, que l'apodera i dona valor al que fa. Vist així, la vivència d'aquest acompanyament i l'acollida de la presència del mestre ens parlen d'una cultura que construeix un nou imaginari al voltant del mestre, d'una nova forma de proximitat que convida a la construcció de nous vincles, nous espais i noves analogies. L'expressió d'aquest nou imagi-

nari descriu la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet com una cultura que viu la seva relació amb els mestres amb obertura i com a oportunitat, fet que l'impulsa i l'acomboia, al mateix temps, a nous encontres, noves vivències i nous significats. I és aquí on apareix el concepte a l'ombra que descriu l'acompanyament i la presència del mestre amb una subtileza exquisida que la fa poc visible, tot i tenir un paper propulsiu en l'expressió de la cultura dels nens i les nenes de l'escola.

També com a element perifèric i alhora nou per a l'anàlisi apareix la transformació de l'espai en descriptors com *transformació participativa, hi ha temps per a la transformació, hi ha capacitat transformativa i permís en el fer autònom, l'ambient permet la transformació del lloc, el projecte en l'espai entra en diàleg amb un mateix, el material permet la transformació de l'espai, l'espai és transformat des d'accions delicades i curoses i la transformació de l'espai genera reptes, i a la inversa*. Aquesta transformació, associada també a elements com la participació, el temps, l'autonomia, l'ambient, l'espai, l'escolta d'un mateix, el material, la delicadesa o els reptes, ens parla des de la discreció d'un moviment possiblement reflex de molts altres. La transformació ens parla d'alguna cosa que va succeint en el temps, i aquest recorregut llarg i lent, alhora que quotidià, la fa notòriament imperceptible. Són descriptors que ens parlen d'un lloc que es transforma, i en aquesta transformació hi són gairebé, si no totes, les expressions de la cultura dels infants d'El Martinet, així com tots els elements que les embolcallen. Podríem entendre que aquesta amalgama transformativa actua en l'espai; de fet, és la seva part més visible, però aquesta transformació possiblement impacta en altres aspectes que fan de la mateixa experiència transformativa un element molt gran de canvi. Que l'espai de l'escola es transformi (fet que ens mostren alguns dels descriptors) justament des de les accions dels infants ens parla d'uns infants

que troben espai (des de la seva definició més àmplia) per a fer el que fan i per a ser qui són, i aquests espais se'ls presenten permeables, flexibles i altament empàtics. La possibilitat i capacitat transformativa de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet és vista, doncs, com un moviment propi que els apodera, els fa ser part del moviment del món, els concedeix la certesa que la seva participació en el món té la possibilitat d'actuar, d'embellir, de transformar i de construir altres mirades. D'alguna manera, parla de fer-se públic en el sentit de participatiu i visible, perquè ens descriu una dinàmica en la qual les accions dels infants actuen alhora com a accionadors del món. Vist així, posar en acció el món passa a ser un moviment que descriu la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet, com una cultura compromesa i ressonant amb el seu entorn.

El darrer element interpretatiu de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet és la bellesa. Si mirem descriptors com *el conjunt (i les seves relacions) aporta bellesa, les accions autònomes tenen bellesa, hi ha silenci en situacions de bellesa, en l'ambient es descriuen encontres de bellesa, les formes d'estar del cos mostren bellesa, les característiques del material defineixen bellesa, hi ha bellesa des de l'acció sensible i en el repte hi ha bellesa* ens adonem que la gran majoria parlen d'una qualitat que es manifesta en l'estar a l'escola (en les relacions, en les accions autònomes, en el silenci, en l'encontre, en les formes del cos, en el repte, en l'acció sensible). Són descriptors que ens mostren una bellesa que neix, que es construeix, que creix. Vist així, una de les qualitats també a l'ombra de les expressions de la cultura dels nens i les nenes és la bellesa com a forma sensible d'aquestes expressions, entenent-los, així, com a constructors de bellesa. Això ens fa pensar en un entorn que esdevé bell. I doncs, els nens i les nenes, com a coconstructors d'aquest entorn, com a part de la seva atmosfera, el defineixen també des del que hi fan, hi projecten i hi despleguen.

Ara bé, la bellesa també pot tenir una doble mirada: la mirada de qui la construeix i l'experimenta i la mirada de qui la mira i la percep. Totes dues formen part de la mateixa atmosfera. La bellesa com a conjunt de característiques que desperten un sentiment d'admiració o com a percepció plaent apareix també com a nova possibilitat en l'entorn. Vist d'aquesta manera, podem arribar a intuir que la bellesa que creix des de les accions dels infants passa a ser doblement experimentada per ells mateixos com a constructors i com a receptors. Rebre bellesa no deixa de ser una acció associada a una percepció sensorial cognitiva i, per tant, vinculada al flux que s'estableix entre acció i recepció com a conjunt que ens fa ser part del que mirem (percebem).

Parlem, doncs, d'un entorn-ambient que qualifiquem des de patrons d'harmonia, sensacions plaents, sentiments d'atracció i benestar emocional que ens fa pensar en experiències de ressonància amb el món vinculades a una seducció estètica. Aquesta seducció estètica narra formes d'escolta i experimentació envers el món associades al respecte i a la cura, alhora que a la construcció transgressora de nous ordres.

Vist d'aquesta manera, la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet és una cultura moguda per la celebració de la bellesa com a celebració de la vida mateixa; i doncs, aquesta seducció estètica no deixa de ser un reclam de l'entorn. La seva demanda, bonament acceptada pels nens i les nenes, els fa viure el seu créixer i el seu aprendre des de l'alegria de fer-ho, des de la sorpresa del que és trobat o buscat, des de l'estranyesa que conté el seu pensament, sempre insòlit i insospitat envers les coses i el món.

Parlem d'experimentar la bellesa, d'estar envoltats d'una bellesa que els reclama i els convida, que els allunya de la indiferència, i doncs, quan l'escola esdevé un entorn de bellesa, possiblement fa que l'educació i la pedagogia comencin a parlar amb noves paraules, co-

mencin a dibuixar nous paisatges on les veus dels nens i les nenes (com a metàfora de totes les seves expressions) i el seu ressò els fan no només més bonics i amables, sinó també més savis, més solidaris, més compromesos. La cultura d'infància dels nens i les nenes d'El Martinet, entesa com a coconstructora dels seus paisatges, ens apropa a l'escolta no només de noves paraules, sinó de paraules que possiblement (i a l'espera) sempre hi han estat (sempre hi són). Quan el seu atreviment i la seva genialitat troba recull i acollida, llavors els paisatges es desdibuixen en l'art i el misteri d'esdevenir infinits.

TERCERA PART

MARC CONCLUSIU

CONCLUSIONS RESPECTE ALS OBJECTIUS PLANTEJATS

Tenint present que l'objectiu principal d'aquesta recerca era **desvelar, descriure i interpretar la cultura que neix dels nens i les nenes d'El Martinet**, podem concloure, des dels resultats obtinguts, que aquesta ha estat àmpliament descrita i interpretada. La decisió de treballar amb moltes dades per a no simplificar ni reduir les expressions d'aquesta cultura ha permès un relat conclusiu detallat, dens i profund que organitza i dona sentit als diferents elements que el formen. Un relat que ens parla d'una cultura que s'expandeix en expressions diverses i que s'ha pogut construir fruit de la confrontació de dades provinents de diferents fonts, fet que ha possibilitat una interpretació amb veus i mirades múltiples que li ha aportat intensitat i ordre.

Del relat interpretatiu d'aquesta cultura es deriven uns elements o unes expressions que, situades en cercles interpretatius més o menys nuclears i més o menys perifèrics (quant a més a menys visibles), ens parlen d'una relació permanent entre expressions personals i col·lectives (pròpies dels mateixos infants) i condicions del context. Aquesta relació, que pren força des de l'inici del relat i que es fa extensible fins al final, ens porta a concloure que hi ha una construcció recíproca permanent entre cultura i context. És a dir, com ja apuntàvem de forma hipotètica a l'inici d'aquesta recerca, la cultura que s'expressa des dels nens i les nenes de l'escola és alhora construïda i constructora del context, al mateix temps que es fa evident que el context és construït i constructor d'aquesta cultura.

Aquest binomi ens ha portat a mirar l'estudiad, quant a marc i context, des d'una anàlisi interpretativa fusionada, fet que ens fa concebre el context i el que hi passa

com a elements interdependents en constant simbiosi. D'alguna manera, parlem d'un correlat que es construeix des de l'encontre entre el viscut (quant a experiència corporal) i el mateix espai (quant a context no només físic). Aquest encontre mutu ens porta a entendre l'experiència viscuda pels infants com una experiència que s'expressa des de l'habitar l'espai com a entorn vital, fet que ens presenta l'escola El Martinet com a lloc viscut i com a espai existencial.

Parlem d'una experiència mimètica entre l'infant i l'entorn que descriu una determinada cultura de l'habitar. Llavors, podem concloure que justament la relació mimètica entre la cultura i el lloc on s'expressa i s'expandeix ens descobreix també aspectes del mateix projecte educatiu i pedagògic de l'escola El Martinet, que esdevenen encerts constitutius clau per a fer d'aquesta escola un lloc holístic, narrable, permanentment travessat i reconstruït. Un lloc on és possible la creació entenent que aquesta procedeix també de les maneres que tenim d'habitar i de ressonar amb el món.

La relació entre cultura i lloc també ens porta a parlar d'un imaginari col·lectiu que es construeix en la quotidianitat, en les pràctiques quotidianes d'aquesta cultura. La recerca ens descobreix com l'experiència individual en el lloc es transfereix cap a un àmbit de col·lectivitat en tant que l'espai viscut es presenta com l'espai de molts. Se'ns il·lumina un imaginari comú fruit de la construcció d'un nosaltres permanentment descrit sobre la base de la diferenciació i d'expressions singulars. Aquesta construcció és especialment rellevant, tal com mostra l'informe etnogràfic, ja que ens mostra una cultura que es construeix de múltiples i innumerables matisos d'expressions. Si bé la cultura pot expressar-se, per exemple, com profundament interessada per l'encontre humà, assumeix en ella mateixa formes d'encontre àmpliament heterogènies; per tant, la mateixa cultura és entramada per una multiplicitat vasta de formes polifò-

niques de dir-se. Aquestes formes de dir-se construeixen una història de grup que és, a la fi, una de les aportacions d'aquesta recerca.

La recerca ens presenta la història d'un grup i d'un lloc, i la cultura que neix d'aquesta relació podríem dir que és coprotagonista en l'organització de la diversitat, de la diferència, d'identitats..., perquè la cultura apareix no només com a zona de significats compartits, sinó també com a territori de diferència. Parlem d'expressions que esdevenen predisposicions corporals en tant que es converteixen en hàbits que arriben a naturalitzar-se i es constitueixen, llavors, com a sistema que viu sintonitzant-se contínuament en un context altament acollidor. De fet, el relat de la cultura que neix de la relació entre els infants i el lloc ens fa pensar en el mateix origen de la paraula *cultura*, com a *colere* ('cultivar') i com a *cultus* ('propietat que té un camp d'estar cultivat'). El «cultiu» d'aquest camp com a acció autòctona ofereix paisatges heterògens on la diferència s'arrela de forma permanent en la construcció de la seva pròpia cultura. Aquest valor, especialment intens dins la cultura estudiada, ens ha portat a l'estudi del que, sent evident i altament present, demanava una mirada àmplia i aguda, atès que les presències que adoptaven les diferents opcions i decisions que es desprenen del projecte educatiu i pedagògic de l'escola han anat apareixent des de desxifrar justament la seva subtilesa.

L'informe etnogràfic ens ofereix un relat que desvela i desgrana justament com les diferents expressions de la cultura creixen des de matisos descriptius sovint poc aparents. Es descobreix un territori fèrtil i ponderós, al mateix temps que discret i quotidià, en el qual el que hi passa esdevé l'expressió d'aquesta cultura, una expressió silenciosa que, en ser-hi permanent, corre el risc d'esdevenir invisible. El valor interpretatiu que justament l'informe ens mostra és, en part, desxifrar aquest diàleg entre cultura i lloc des de cada petita partícula

interpretativa, des del gest, la mirada, el contacte, l'expressió..., atenent-les com a possibilitats de significació que ens aporten un relat que, lluny de buscar una mirada a distància, ens convida a la vivència d'un lloc per tal de comprendre'l. L'informe ens presenta, així, l'expressió d'una cultura que esdevé significativa, no només per als nens i les nenes de l'escola, sinó també per a nosaltres, ja que ens convida a comprendre la seva experiència. Ens presenta una cultura pública, que es mostra; una cultura que és alhora context i que, en ser interpretada, ens permet entrar-hi en conversa.

Lligat a això, una altra aportació de la recerca, que, de fet, prové d'un altre dels seus objectius (**aprofundir en la pedagogia que es desprèn del projecte educatiu de l'escola El Martinet per tal d'identificar els aspectes clau que fan possible i donen matís a l'expressió de la seva cultura d'infància**), ha estat possible mitjançant la constant contextualització en el lloc. Des del mateix convenciment que som part dels contextos, des d'una relació encarnada amb el món, aprofundir en la pedagogia d'El Martinet ha suposat entendre i descobrir un projecte que no només s'explica, sinó que existeix. Descobrir-ho des de la relació corporificada com a investigadora ha estat fascinant, ja que no només hem llegit el seu projecte, sinó que l'hem sentit. Des d'aquesta doble mirada, identificar els elements clau que fan possible i que donen matís a la cultura que construeixen els infants com a grup, o, dit d'una altra manera, identificar els aspectes clau que fan possible que passi el que passa a l'escola, ha estat un procés fluid. L'estada en el context ens ha descobert com el mateix context parla d'ell mateix, fet que li aporta una coherència interna altíssima. D'aquesta manera, se'ns descobreix una pràctica en què, per exemple, no cal anar a buscar la connectivitat i el diàleg que hi ha entre els diferents llenguatges dels quals parla el projecte pedagògic, sinó que aquests ens apareixen, se'ns posen davant, ens embolcallen.

Fruit del procés d'investigació, se'ns descobreix que la presència real i quotidiana dels elements clau del projecte en el context donen forma, marcs, marges i oportunitats a la vida que hi creix. Aquesta forma estètica que, per exemple, troba el temps o l'ambient per a expressar-se, aporta una especial manera de sentir-s'hi. Segurament per la impactant coherència que s'hi expressa, el podem definir com un espai òptim, és a dir, talment ajustat a la seva finalitat. Una mirada que ha estat compartida i altament contrastada gràcies a la revisió extensa d'autors, que, des de diferents camps (pedagogia, filosofia, arquitectura, antropologia, sociologia, biologia...), ens han permès també crear un univers d'aproximació al projecte de l'escola vinculat a maneres d'entendre l'educació com a encontre humà.

Per aquest motiu, la recerca ha buscat, tal com es proposava, **generar nou llenguatge pedagògic sobre una pràctica educativa vinculada a una determinada imatge d'infància. Un llenguatge que esdevé fruit de compartir la pràctica de l'escola El Martinet, on el vist apareix com a punt de partida i crítica educativa.** No reduir la pedagogia a expressions tècniques, sinó entendre-la com a experiència humana, necessita humanitzar el seu llenguatge. Aquesta investigació s'ha situat en aquest llenguatge com a configurador d'una pedagogia, així com en la recerca d'una pedagogia constructora d'aquest llenguatge. La recerca, doncs, ens descobreix una manera no només de parlar de pedagogia, sinó una manera de fer-la. Un llenguatge vinculat a l'humanisme i, per tant, vinculat profundament als adjectius de les relacions humanes. Parlem d'un llenguatge que ens mostra l'erotisme de l'educació i la pedagogia, ens parla de la intimitat de l'encontre humà com a mirada, anhel, misteri, pregunta..., així com de la nostra relació amb el món com a ressonància, aventura, complicitat, recerca, veritat, dubte, tactilitat. Un llenguatge que s'articula en termes sensibles per a parlar i construir la sensibilitat ne-

cessària per a educar en l'esdevenir; en donar lloc. Un llenguatge poliglòt que mira l'educació com un fenomen múltiple, esfèric, multimodal, i que, per tant, neix d'una epistemologia que mira el coneixement humà més enllà del discurs signífic que redueix la mateixa educació a simple tecnologia.

Alhora, aquest llenguatge que brolla de l'estudi del context estudiat, del que s'ha vist, i que ha estat posat en diàleg amb veus de diferents autors (relacionat també amb l'objectiu d'**aprofundir en aspectes de la pedagogia contemporània**), ens descobreix una recerca inacabada. Una recerca que no conclou en ella mateixa, sinó que busca, des d'aquest punt de partida, generar crítica educativa. La claredat que se'ns presenta del que s'ha vist, del que s'ha interpretat, ens reclama revisar l'educació i la pedagogia més enllà del context estudiat. Ens proposa un exercici interessant per a trobar formes justament a aquella pedagogia reclamada per la contemporaneïtat, ajustada a la creació de comunitats antropològiques.¹³⁷

De la forma d'investigar es desprenien dos objectius més: d'una banda, **explorar com a través de l'ús d'imatges podem percebre la vida dels nens i les nenes a l'escola, i de l'altra, incorporar la pròpia vivència i percepció de la investigadora en el relat de la recerca.** La decisió de fer fotografies com a construcció de la mirada de la investigadora en el context s'ha traduït en un encert important, perquè el conjunt ampli de fotografies aporta bastament a un conjunt també molt extens d'accions, gestos i formes de relació que conviden el lector a ser també part d'aquesta mirada. El conjunt de fotografies mostren una densitat significativa que ens presenta un lloc a través d'una mirada que ens acompanya també a mirar. D'alguna manera, el relat narratiu que ofereixen les imatges no deixa de ser una invitació a passejar pel que s'ha vist, ens guia en la comprensió de la vida dels nens i les nenes a l'escola des de l'articulació de punts o detalls rellevants.

Aquesta mirada ha implicat un procés de percepció obert a una plurisensorialitat molt gran, ja que tractar de fer present en la pròpia vida de la investigadora una manera de viure ha requerit també convertir en *habitus* corporalitzats altres formes de viure. Aquesta manera de procedir ha generat un coneixement molt ampli, detallat i a fons del que s'ha estudiat, una percepció intensa i aguda dels detalls que sovint passen desapercebuts; en aquest cas, per quotidians, per permanents. Ha suposat un constant exercici d'estranyament voluntari, que ha portat a donar un sentit al que no està present en si mateix. I doncs, la invisibilitat de la rutina i del costum han necessitat del meravellar-se, d'una mirada nova.

L'etnografia com una acció social, també en aquesta recerca, ha portat a una forma intensament cultural d'investigar i entendre culturalment els altres; s'ha construït un atlas topogràfic envers uns paisatges que han estat recreats a partir d'una percepció calidoscòpica, sempre oberta a l'esdeveniment. Així, doncs, la recerca ha esdevingut una investigació sensorial en la qual tota percepció ha estat considerada susceptible de convertir-se en *textum*,¹³⁸ una manera de cartografiar el context estudiat i els seus habitants en què les imatges, lluny de ser considerades simples testimonis, han obert un espai d'interacció entre investigador, actors i lectors, cosa que fa de la recerca un relat dialògic interessant i que també fa possible l'experiència d'un pensament materialment visible.

El relat interpretatiu s'omple així de vivències i percepcions (construïdes des de l'anàlisi de les fotografies) que són posades a debat amb altres vivències i percepcions (obtingudes a partir de les fotonarracions dels mestres i els documents pedagògics de l'escola), de manera que es construeix una intersecció intersubjectiva que fa néixer un corol·lari que traça tangiblement l'observat com a textualitat (una manera d'evocar la textura existencial del lloc per als qui no hi han estat). Això ens porta a una aproximació molt gran al que s'ha es-

tudiat i a considerar la manera d'investigar que ha pres aquesta recerca, una manera interessant i profunda en què l'investigador assumeix la responsabilitat del que observa; una forma somàtica d'investigar, que fa de la recerca (també d'aquesta) un lloc amable d'encontre, la possibilitat de mirar i reflexionar plegats des del que se'ns presenta viu i dinàmic. Com a recerca amb vocació envers l'altre, que el busca, el segueix i el contempla, ens presenta també un silenci, el silenci de l'inexpressable i imperceptible, que ens fa no només més humils, sinó que ens convida a interrogar-nos permanentment. I la pregunta permanent, la que mira aquesta recerca en formes possibles de ser diferent, li aporta, a més a més de franquesa i honestedat, formes de bellesa (també en investigació!) que ens descobreixen un territori humà cada dia novament insòlit, cada dia novament distint.

La recerca, doncs, ha trobat una forma de construir-se que, amb comoditat i fluïdesa, s'ha ajustat als objectius plantejats i ha derivat en un exercici intens de trobar formes públiques de compartir-la, també com a intenció inicial que tenia. I doncs, el que ens fa visible és reclam de nous compromisos: nous paisatges que poden ser sempre altrament dibuixats.

137 Concepte utilitzat per Morin (2011: 155) quan parla de la regeneració del civisme de la solidaritat i la responsabilitat.

138 Del llatí, *text* o *textura*.

LIMITACIONS I PROBLEMÀTIQUES

De tot el procés de la construcció d'aquesta tesi podem identificar algunes limitacions o problemes; concretament, se n'exposen cinc com a més destacables. Cada un ens proposa un exercici de reflexió crítica en què cada limitació o problema esdevé alhora frontera i connexió entre la recerca mateixa i noves possibilitats de ser repensada. Això ens situa, en alguns moments, a veure el límit o l'element problematitzador com una nova oportunitat que o bé s'ha donat ja en el procés d'aquesta recerca, o bé apareix com a possibilitat futura. Vist d'aquesta manera, els límits i problemes apareixen clarament relacionats amb noves propostes per a seguir investigant.

- La primera limitació és que les valoracions i les conclusions del treball de tesi no pretenen ni poden considerar-se generalitzables. A causa de la singularització que buscava aquesta tesi envers un marc i un context específic (del qual es deriva també un grup humà concret: els nens i les nenes de l'Escola El Martinet), els resultats que se'n deriven no són exportables. Seria un error pensar que es pot fer una transferència directa a un altre marc, context o grup humà.

No obstant això, si bé el límit el trobem en el discurs narratiu que sorgeix de la relació entre la cultura que neix dels nens i les nenes d'El Martinet i les diferents opcions pedagògiques i educatives del projecte mateix de l'escola, podem entendre que és un límit inherent a la mateixa naturalesa de la investigació en la seva recerca de ser subjectivable.

Fruit de detectar i fer visible justament aquesta relació entre cultura i lloc, la recerca convida a reflexions al voltant de determinades opcions peda-

gògiques; ens encoratja a mirar com els diferents elements del projecte educatiu i pedagògic de cada escola fan néixer una determinada cultura entre els infants, fet que ens porta a preguntar quins canvis cal fer en els projectes educatius i pedagògics de les escoles quan són mirats com a elements coconstructors d'una cultura que no deixa de ser l'expressió de finalitats pròpies de cada projecte, de cada escola.

Vist d'aquesta manera, la recerca no aporta uns resultats exportables (se'ns presenta sovint com un límit propi del treball etnogràfic), però sí una forma d'investigació orientable a qualsevol context-escola, ja que ens mostra una possible forma de revisió que posa en qüestió aspectes intrínsecs de la buscada coherència educativa i pedagògica.

- Un segon límit és l'amplitud i la complexitat. Sens dubte, és un element problematitzador, ja que el gran abast i la fertilitat del treball de camp s'ha traduït en el repte de manejar una gran quantitat de dades. Tanmateix, tot i que potser podríem parlar més de repte que de límit, cal considerar aquesta complexitat com la part àrdua de la recerca derivada de la necessitat d'obtenir moltes dades per a concloure (fruit del nostre compromís de no reduir el fenomen estudiat, sinó, més aviat, d'abraçar-ne tota la riquesa), així com per a garantir la validesa de l'estudi. A més a més de la gran quantitat de dades recollides per la investigadora, també se n'han utilitzat de provinents d'altres fonts: mestres de l'escola i documents de l'escola. Això s'ha traduït en múltiples dades que han permès identificar a bastament la cultura que naixia dels nens i les nenes d'El Martinet i, per tant, complir l'objectiu principal que pretenia aquesta recerca, tot i l'alta complexitat del procés.

Si bé durant el procés d'investigació el maneig d'una quantitat tan gran de dades s'ha valorat com a

problemàtic, els matisos que s'han obtingut en el relat interpretatiu posterior han estat, llavors, rics i interessants, cosa que ens porta a acollir aquest element problemàtic com a part del procés i com a element susceptible de tenir en compte de cara a futures investigacions.

- Un altre aspecte a considerar és que aquesta recerca s'ha pogut fer gràcies a la immensa col·laboració d'una institució: l'escola El Martinet. Aquesta col·laboració ha estat clau, en primer lloc, per al treball de camp, atès que l'estada de la investigadora ha requerit un estar mimètic amb el context, cosa que ha exigint un nivell de proximitat molt gran així com una relació de confiança també molt profunda.

L'escola s'ha posat a disposició per tal de ser mirada, per tal de ser investigada, amb un desig també molt gran de reflexió. Aquest desig i compromís envers la reflexió pròpia de l'escola El Martinet ha permès una dinàmica de treball totalment fluida i acompanyada. L'acolliment d'aquesta recerca per part de l'escola ha permès obtenir una riquesa molt gran de dades, fet que ha portat, consegüentment, a la possibilitat d'afinar molt en la seva anàlisi i en els resultats derivats.

Sentim que haver tingut aquesta possibilitat ha estat una oportunitat, i, alhora, valorem que sense aquesta col·laboració no hauria estat possible la recerca que ens hem plantejat. Cal considerar l'ajuda rebuda per part de l'escola com un límit en la mateixa recerca, ja que apareix com un element de dependència en el seu disseny.

- Derivat de l'aspecte que apuntàvem anteriorment, és palès que aquesta recerca s'ha nodrit d'una manera privilegiada del coneixement profund del lloc per part de la investigadora (fet que ha facilitat la

seva tasca dins del context), així com del seu coneixement ampli de la infància i de la documentació pedagògica. Sense dubte, aquesta experiència prèvia ha permès una forma de treballar en tot el procés metodològic, sobretot en la recollida de dades mitjançant fotografies, que ha fet possible obtenir des de l'inici fotografies que parlessin de les expressions dels infants.

Documentar la infància demana un aprenentatge no quantificable ni fàcilment analitzable que fa possible convidar l'espectador a mirar la infància i a aprendre a veure-la des de la complexitat de la seva imprevisibilitat. També requereix aprendre a veure i a considerar la lectura i l'anàlisi de la imatge com la possibilitat de llegir la infància i la cultura que se'n desprèn. Sens dubte, és un límit complex que cal tenir en compte si pensem en altres possibles investigacions amb processos de treball similars. En aquest sentit, el disseny de la recerca s'ha nodrit d'aquesta oportunitat, que alhora el codetermina.

Alhora documentar la infància apareix sempre com a límit, perquè se'ns presenta com un repte inabastable, entenent que el coneixement envers l'altre, la seva comprensió, no és mai finita. Per tant, com a recerca que ha buscat la interpretació d'una cultura a través de la documentació de les seves expressions, cal assumir-la des de la incompletesa, entenent-la des d'una actitud ètica que ens fa mirar-la com a límit infranquejable.

- Aquest compromís amb la mateixa coherència investigadora ens fa ser conscients que en alguns moments hem hagut de situar-nos en formes poc ortodoxes, perquè la investigació ha estat un procés de recerca metodològica que no ha tingut por de la innovació i s'ha situat en una recerca constant de formes d'expressió que li donessin veu en la seva parla. Aquesta

manera de fer investigació presenta els seus propis límits, ja que ens demana noves maneres d'explorar i de situar-nos com a investigadors. El procés de creixement de la recerca s'ha mostrat obert en tot moment a la imprevisibilitat, a tot el que és poc evident i poc obvi, fet que en molts moments demana anar més enllà dels propis límits. Indagar sobre aquesta manera d'investigar ens ha portat a l'etnografia sensorial, que convida a un pensament (in)corporificat que ens obre a percebre contextos i experiències multimodals, una manera d'enfocar per a veure els detalls que, tanmateix, exigeix un investigador disposat a viure incertament tot el procés de la recerca.

L'exigència en la manera d'investigar, en l'actitud investigadora per tal de buscar també una relació harmoniosa amb el context, presenta novament un repte gran en investigacions com aquesta, atès que ens reclama un treball de reflexió personal intens així com la construcció d'una manera d'investigar que necessita un saber que neix del que un viu. Es tracta d'una manera existencial de fer investigació.

- Finalment, cal destacar una limitació de la recerca que té a veure amb la decisió de no incorporar alguns aspectes del projecte educatiu i pedagògic de l'escola El Martinet, com la relació amb les famílies i la relació amb l'entorn, per tal de fer abastable l'anàlisi i focalitzar el marc d'estudi. Si bé són aspectes que també es consideren clau en el projecte de l'escola, s'ha considerat que obrien noves vies d'investigació en tant que apareixen com a possibilitats futures.

REPTES PER A SEGUIR INVESTIGANT. PROPOSTES DE FUTUR

Més enllà d'aquesta recerca, encara que, tanmateix, aturant-se en pensaments i reflexions crescuts a partir d'ella, s'obren vies d'investigació que incorporen, com dèiem anteriorment, nous elements del projecte educatiu i pedagògic d'El Martinet que justament aquesta recerca ha obviat. Un dels elements que es pot plantejar, com en altres estudis es planteja,¹³⁹ és el paper de les famílies com a element clau en la relació entre l'infant i l'escola, i, per tant, també com a part d'una cultura escolar que s'amplifica. Una possible recerca que explora la construcció de la comunitat educativa a l'escola en les seves formes de relació, que no deixen de ser expressions d'una determinada cultura.

Lligat a això, s'orienten possibles estudis envers el context de l'escola El Martinet; contextos més o menys immediats, en els quals podria ser interessant mirar les ressonàncies que provoca l'escola. Tant la cultura d'infància (motiu d'aquesta recerca) com la possible interpretació de la cultura de tota la comunitat educativa de l'escola no deixen de ser formes de viure entrelaçades; i doncs, per la impossibilitat de viure aïllats, s'expressen amb interrelacions constants amb els seus contextos (no només l'escola), i aquesta relació ens sembla especialment interessant d'explorar. Així, doncs, saber com troben forma les expressions de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet fora de l'escola, o com les famílies (també part d'una cultura educativa) adopten posicions o compromisos educatius en el seu exercici ciutadà, poden resultar recerques fascinants, ja que ens presenten l'escola com un agent actiu de construcció ciutadana.

També podríem entendre que altres elements que aquesta recerca situa com a aspectes clau en el context de

l'escola per a la coconstrucció de la cultura dels nens i les nenes podrien ser mirats al detall. Encaminar noves investigacions envers, per exemple, la concepció del temps o de l'espai, o la intervenció dels mestres, o les relacions amb els altres en l'aprenentatge, aportaria un nivell de profunditat altíssim a l'hora de desmembrar cada una d'aquestes opcions per tal de comprendre-la més bé. Serien recerques que, tanmateix, requeririen entendre el vincle i la interdependència constants d'uns elements respecte als altres que mostra clarament aquesta investigació.

Pel seu interès, també la manera d'investigar pot ser inspiradora de noves investigacions educatives, perquè aprofundir en la vivència com a experiència investigadora ens porta a pensar en futures recerques que s'encaminin a formar part dels contextos, a deixar-se travessar per ells, a construir-hi una relació possibilitadora de nous pensaments.

Un altre aspecte desencadenant de noves reflexions i, possiblement, de noves investigacions són els mateixos resultats d'aquesta recerca. I doncs, el relat interpretatiu de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet no deixa indiferent. Ens presenta, d'una forma contundent i enèrgica, aspectes de la vivència escolar que fàcilment llegim des de les nostres pròpies experiències (com a infants, com a mestres, com a pares i mares, com a ciutadans). Si bé tots tenim experiències escolars que d'una manera o altra han configurat un imaginari dins nostre, els resultats d'aquesta recerca ens duen a revisar-les. O bé per afinitat o bé per dissimilitud, ens conviden a examinar a fons les concepcions més profundes de l'educació. I doncs, encaminant-nos cap a possibles formes de mirar, no podem seguir mirant les escoles de la mateixa manera. Lluny de parlar d'un model, els resultats d'aquesta investigació ens encoratgen a seguir investigant seguint pistes, traçats i dreceres que ens orienten cap a noves formes que avui semblen necessàries a les escoles. Noves formes estètiques que dialoguin perma-

nentment amb l'ètica que es deriva del que entenem per educació i pedagogia. Trobar formes al respecte, a la bellesa, al compromís, al rigor..., així com donar visibilitat a la imperceptibilitat del gest, la mirada, l'escolta atenta..., segurament ens descobrirà nous possibles, també a les escoles.

Per a acabar, fruit de conèixer la tesi doctoral «Huellas de la infancia en el impulso creativo. Ámbitos primigenios», de Clara Eslava, en els darrers trams del procés d'elaboració d'aquest informe d'investigació, també sembla interessant pensar en una nova investigació centrada en la infància. I doncs, tal com proposa Eslava, si els records de les vivències corporals en l'espai actuen com a impulsos creatius posteriors per a molts artistes i arquitectes, és interessant i emocionant pensar en com la vivència de l'escola descrita i interpretada en aquesta recerca pot arribar a tenir un impacte des del record en la vida d'aquests nens i nenes. Una recerca amorosa que s'endinsa a pensar si no som tots i totes portadors per sempre de fragments de la nostra infància i com aquests ens renoven i actualitzen permanentment la infantesa en nosaltres. Convençuts que hi ha una manera de viure permanentment lligada a la infantesa, en la qual hi ha implícit el joc de viure, de mirar, de veure i d'escoltar el món i els altres, encoratgem a noves recerques a mirar el que hem vist nosaltres, el que ens ha emocionat profundament i, alhora, ens ha posat en la frontalitat de l'acció compromesa, des de la possibilitat de reviure-ho com un cercle amable de nostàlgies, desitjos i sentiments que tenyeixen accions i paraules posteriors.

«Som les paraules gastades dels nens que vam ser», diu Badal (2017: 9) en el pròleg d'una antologia literària per a retornar a la infància. I doncs, explorar aquest

139 Vegeu COLLET, J.; TORT, A. (2012): *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

trajecte, seguir les passes dels qui foren nens i nenes de l'escola El Martinet, apareix com a reclam esperançat; l'anhel d'aquella utopia sempre en construcció, la constatació d'un avui que sempre és demà.

Tanquem aquest informe d'investigació amb la certesa que no conclou, doncs en ell mateix trobem la força i l'impuls per a seguir investigant, repensant, assajant i dibuixant, amb més o menys encert, aquella educació que ens manté propers als inicis, que ens endolceix la mirada i el cos, que ens acull en l'abraçada de l'altre, que ens fa lluitadors del possible..., la remor embellida d'allò que és per sempre.

IN ALL THE PLACES WE WERE HIDING LOVE: UN MAPA

Anna Júlia Chafer. 19 anys. Del primer grup de nens i nenes que va acabar El Martinet al juny de 2011.

Soc com soc gràcies al que vaig viure quan vaig anar a l'escola.

Dit així no sona tan especial com quan ho he pensat per dins. La majoria de persones segur que pensen el mateix. I si no és l'escola, doncs l'institut, o fins i tot la universitat. I sí, l'institut i la universitat van afegir capes, matisos, a la manera de ser que tenia, però el que m'agrada més de mi ho he heretat dels meus anys a l'escola.

És difícil, escriure això. És difícil perquè recordo esdeveniments, però poques sensacions concretes, moments que pugui recordar per tal de pensar: «Sí, és aquí on em vaig adonar que m'encantava anar a l'escola», o quelcom similar. I suposo que és normal.

També és difícil perquè en si, el fet d'estar recordant (i, sobretot, el fet de recordar les pròpies vivències) fa que les paraules no tinguin tant de crèdit, que no siguin tan imparcials com a un li agradaria. Sé que només pel fet que estic parlant de coses que van passar fa ja uns quants anys, tot el que escrigui estarà tenyit d'una nostàlgia que em farà dubtar de mi mateixa. Això també vol dir que és molt probable que, tot i que no és el que pretenc, acabi idealitzant-ne aspectes.

Crec que en algun moment hauré d'assumir que idealitzar el que vaig viure és també part de la meua experiència. Però fa que tot sigui una mica més difícil. I fins i tot aquest escrit té un to de dubte, de no saber si creure'm el que recordo, des del principi fins al final.

És justament el contrari de com em sentia jo, i me n'alegro. He sentit i he llegit moltes vegades que, teòricament, com més gran o més savi un és, de més coses dubta, i probablement és veritat. Però justament admiro la nena que era pel contrari. No dubtava ni pensava les coses dos cops (o potser sí i no ho recordo bé). Però si m'equivocava, no passava res. Perquè ho provava una altra vegada, d'alguna manera diferent. Així que espero que se'm perdoni el dubte constant. Tot i que m'agradaria, no sé si puc tornar a ser com aquella nena. Ara dubto, i molt. I sé que el dubte no sempre és negatiu, però vull fer tanta justícia a la nena que vaig ser com pugui. Ho faré el millor possible. I espero que ella n'estigui orgullosa.

Una de les coses que no ha canviat des que era petita, mai no sabré per què (i no me'n queixo, la veritat), és que em segueixen fascinant els mapes. Sobretot els que no tenen una estructura convencional, una estructura diferent d'un mapa de carretera. Com un mapa de metro. No tinc res en contra del primer tipus de mapa, només és que trobo que un mapa de metro és molt més interessant. Aquest mapa que escric no és gaire útil per a orientar-se (és més aviat un *collage* d'emocions i vivències). És probable que insisteixi en la denominació de *mapa* perquè d'alguna manera m'ajuda a estructurar tot el que vaig viure.

Crec que tenia deu anys quan vaig dibuixar la meva vida en un mapa de metro inventat. A l'escola. També recordo el mapa amb les muntanyes imaginàries i les seves respectives isolínies (paraula que tot just avui he descobert, per cert). Recordo fullejar tota mena de llibres sobre mapes, atles, i fer també d'un mapa una cosa creativa. I em sembla que per a navegar a través de la meva vivència de l'escola jo probablement també necessitaré un mapa. En retrospectiva, no era un edifici tan gran. Tanmateix, crec que ara, després de set anys de marxar, m'hi perdria molt més del que m'hi hauria perdut quan vaig dibuixar tots aquells mapes. No els necessitaves, Anna Júlia. Els hauries pogut enviar a la teva jo del futur.

YOU ARE HERE

Si les nostres vides fossin part d'un llibre, El Martinet seria un personatge més. Estava present en les nostres vides, hivern i estiu, durant les vacances i els caps de setmana. Fa un temps que no el visito de nou, així que no sé en què ha canviat i en què no, però el que puc assegurar és que durant el meu temps (quina expressió!, tant he crescut?), a vegades m'agradava molt més que cap de les meves dues cases. I dic que era una persona més perquè realment era com si es comunicés.

«Quan creem els nostres mapes personals [...] no descobrim mons completament nous, sinó que dibuixem noves línies en un món ja conegut que canvia constantment.»¹⁴⁰ Aquesta cita és d'un llibre que hi havia a l'escola. Es diu *You Are Here*, i és un llibre que vaig fullejar bastant, si no ho recordo malament, però que no em vaig parar a llegir mai. Probablement perquè està escrit en anglès, però també perquè em sembla que en aquell moment els mapes m'interessaven més des d'un punt de vista visual que teòric. He recuperat aquest llibre anys després, buscant-lo a la biblioteca de la meua universitat, i hi he trobat aquesta cita, que m'ha fet pensar molt en l'edifici de l'escola en si.

El Martinet, com a edifici (sense considerar les activitats que hi fèiem, de moment), creava dinàmiques que entreteixien els seus espais amb els qui el visitaven. No sé si això s'ha d'atribuir a l'arquitectura. M'inclino més cap al disseny d'interior, ja que si bé l'edifici ha estat sempre el mateix, no sempre ha estat tan acollidor ni interactiu. El Martinet no va aparèixer del no-res, sinó que va ser el resultat d'un procés que el va dur a ser el que va ser durant els anys que jo hi vaig anar. Els mateixos mestres d'El Martinet han escrit uns quants llibres sobre aquest procés.¹⁴¹

A mesura que creixia, vaig veure l'edifici créixer amb mi, dibuixant noves línies sobre el que hi havia quan el projecte va començar. Sigui com sigui, va arribar a ser un edifici amb personalitat pròpia: les portes parlaven en vers, les parets cantaven cançons, els miralls reflectien personatges, el terra dels passadissos dibuixava històries... L'edifici d'El Martinet, per bé que (en els seus inicis) en un entorn relativament inhòspit, va acollir-nos a tots com un contacontes que col·loca i reorganitza coixins a terra per tal que els visitants estiguin tan còmodes com puguin, preparat per a explicar llegendes i la seva pròpia mitologia. La música que cada dia ressonava de classe en classe quan arribàvem al matí ens despertava suaument, animant-nos a començar el dia. Els poemes en anglès que escrivíem a les portes dels lavabos, a més de donar-me més paraules per a afegir a la meva col·lecció (que ha resultat ser molt útil, tenint en compte que ara visc a Anglaterra!), ens empenyien a ser sensibles, poètics, d'una manera inconscient i autèntica que dubto que pugui recuperar mai. Els personatges que vam dibuixar i convertir en adhesius de vinil per als miralls eren creatius i valents, sense tenir en compte cap perspectiva externa (era simplement el que volíem dibuixar, amplificat a mida real).

Personatges, música, poemes... i l'exterior, que recordo haver evitat durant un temps. M'interessava molt més el que hi havia a dins, però vaig acabar veient (i crec que quan era més petita també ho veia, però no em venia tant de gust admetre-ho) que és l'equilibri entre natura i espais interiors el que ens va fer tan lliures. Com la primera dinàmica entre edifici i habitants de l'edifici, l'interior i l'exterior també tenien una relació simbiòtica que aportava coses diferents l'un a l'altre.

Més amunt he esmentat que, a vegades, l'edifici semblava més acollidor que la meva pròpia casa, i crec que, en part, l'edifici era en si una casa. Des d'un punt de vista pràctic, teòric, ja es pot veure que tenir pufs, grans taules de fusta, una cuina, llibres en diferents llocs de l'espai (en comptes d'una biblioteca centralitzada, per exemple)...

són peces més característiques d'una casa unifamiliar que no pas d'un entorn acadèmic. Fins i tot el pati (l'exterior és el nom que li donàvem nosaltres) era més semblant a un jardí que a un pati de col·legi. L'edifici d'El Martinet és una barreja curosa entre un entorn familiar i un d'acadèmic.¹⁴² És aquest equilibri, de nou, el que ens permetia sentir-nos acollits en comptes de tensos, però sense relaxar-nos fins al punt de no fer res. Era un edifici que respectava els nostres ritmes i, alhora, ens animava a jugar-hi.

I jo ho sentia com una tercera casa de veritat: sentia el lloc com a meu; era també part de les portes i parets i dels arbres, les pedres, la sorra, les cabanes.

Un altre aspecte interessant de l'espai era treure'l de context, o treure'ns a nosaltres mateixos (els grups classe) de context. Les experiències més impactants, les més interessants o les que recordo més són aquelles en què els espais semblaven nous o estranys, cosa que els feia molt més emocionants i sorprenents. Cada any ens quedàvem a dormir una nit a l'escola, una tradició que vam instaurar quan teníem uns nou anys, diria. Jugàvem a polis i lladres en la foscor, amb les nostres llanternes, i fèiem un sopar col·lectiu en què cadascú portava un plat per a compartir. El poder que tenien l'espai i el context per a canviar les nostres emocions era impressionant. Tot era sorprenent, misteriós. Màgic.

140 HALL, Stephen; HARMON, Katharine (2004): *You Are Here: Personal Geographies and Other Maps of the Imagination*, pàg. 15. Nova York: Princeton Architectural Press.

141 Especialment interessant per a conèixer el principi del projecte és *Entramados*, escrit per diverses mestres i publicat per l'editorial Graó.

142 Si una paraula com acadèmic es pot aplicar a una escola infantil, és clar, realment volem que els nens, des dels tres anys, passin la major part de la infantesa en llocs acadèmics? Però això ja és part d'un altre debat.

I quan sortíem de l'escola, a fer passejades, excursions, viatges, la nostra imaginació es disparava: tots els llibres que llegíem es feien reals; les històries que escrivíem i ens explicàvem cobraven vida. Els llacs de Sant Maurici i Aigüestortes, que vam visitar en el meu últim any a El Martinet, eren el que jo veia quan m'imaginava els paisatges d'*El Hòbbit* i *El Senyor dels Anells* mentre llegia. El Martinet s'extrapolava i expandia d'un edifici de tres pisos a un món sencer. No només era un edifici a Can Mas, Ripollet, sinó que sentíem que llocs molt llunyans de l'escola (el delta de l'Ebre, Horta de Sant Joan, el Puigmal!) també eren l'escola. Allà on fos que anéssim a fer un projecte o de viatge, tot quedava ple de l'energia que els edificis de l'escola desprenien. Gràcies a El Martinet vaig visitar tot el món, més enllà de Catalunya; d'Oxford a Egipte i a Fantasia, la Terra Mitjana i molts altres. Alguns llocs de manera literal, alguns des del puf de lectura del passadís. I la veritat és que no hi havia cap diferència entre els dos tipus de viatges.

BLUE SHIFT / DESVIACIÓ CAP AL BLAU

El títol de més amunt no és un llibre, aquesta vegada. És un projecte que vam fer amb el meu grup classe quan teníem deu anys, si no m'equivoco. Basant-nos en la instal·lació original de Cildo Meireles anomenada *Desviació cap al vermell*,¹⁴³ en vam crear la nostra pròpia versió, però en blau. De nou, al cap d'uns anys, que m'han donat perspectiva, miro el que vam fer i hi veig molts més significats dels que li donava de més petita. Ara que he crescut, he investigat una mica més sobre l'obra de l'artista: l'obra original de Meireles està directament connectada a moviments polítics que van passar al Brasil i tot Amèrica del Sud durant els anys setanta (els anys en què Meireles va crear la instal·lació). Només buscant una fotografia de l'obra a internet ja es pot veure la connexió i les referències a la violència, al vermell com a color agressiu.

Em sembla molt interessant com el nostre grup, de deu persones aproximadament, vam agafar una premissa com aquesta i, sense adonar-nos-en, vam triar un color que evocava justament el contrari del vermell. És evident que estic complicant coses que no caldria complicar; afegint totes aquestes capes de significat, poc autèntiques si les relacionem amb el que nosaltres preteníem fer, només estic creant una interpretació que descontextualitza el nostre projecte original. Tanmateix, em sembla vàlid aplicar perspectives diferents a una obra que vam fer en un moment determinat del temps, la meua interpretació de la qual probablement canviarà al llarg dels anys. I ara mateix, recordo les cortines translúcides que vam utilitzar per a separar la nostra «habitació blava» de la resta del passadís, i el color blau, que transmetia pau i tranquil·litat. Recordo com, inconscientment, vam transformar una instal·lació que feia referència a emocions intensament negatives, una instal·lació de protesta, en una instal·lació pacífica, tranquil·la i creativa, amb mil habitants imaginaris darrere aquella habitació.

Suposo que explico tot això per a mostrar com, anys i anys després, encara penso en els projectes que vaig fer a l'escola. Quan veia altres escoles a la ciutat on vivia i n'observava els pòsters de presentacions orals i cartolines de colors, em semblaven efímers i irrellevants, i quan vaig anar a l'institut, després d'El Martinet, em vaig adonar que ho eren de veritat. Tot el que vaig fer a El Martinet tenia mil dimensions, presentava possibilitats i era útil; no necessàriament una utilitat física, tot i que també publicàvem un diari cada dues setmanes, construïem cadires i escrivíem herbaris de remeis naturals. No, moltes vegades eren útils en el pla emocional o mental. Molt sovint, m'atreuria a dir que sempre, ens feien créixer com a persones, ens ajudaven a aprendre coses que realment ens interessaven, i ens feien descobrir coses que no sabíem que ens interessarien fins que les fèiem.

Un altre exemple que duc amb mi sempre és el de l'escriptura. A l'escola, escriure una novel·la era el més fàcil del món. No sé si era la nostra personalitat com a nens o l'estructura dels projectes, o probablement les dues coses barrejades. El que sí que sé és que ara, de gran, quan intento escriure, quan escric, quan començo un projecte..., com que tinc més visió del conjunt i el que serà o vull que sigui, em resulta molt intimidant. Inconscientment, faig el possible per a dificultar el procés, o l'abandono gradualment. Quan érem més petits, els resultats no importaven gens, i la llibertat que això ens donava era increïble. Escriure una novel·la, vist des del punt de vista d'un adult, és una tasca difícil i llarga. Però quan ets petit, només veus les possibilitats que un projecte et dona.

Tot l'artístic que fèiem, especialment, ha tingut un gran impacte en la meua vida posterior, fins i tot en la meua personalitat, diria. Sempre he defensat l'art i la llibertat artística a les escoles, els instituts i les universitats, llocs on encara no es posa al mateix nivell que disciplines com les ciències, per exemple. I crec que és perquè l'art era gran part del que fèiem a El Martinet.

Dibuixar i fer col·leccions de dibuixos entre tots, anar al teatre, tocar música, fer tallers de dansa, visitar exposicions d'art contemporani, crear instal·lacions artístiques i anar a veure art de carrer en espais públics, llegir a la classe tots junts, xerrar durant les trobades dels clubs de lectura que vam crear..., tot això va ser, probablement, el que em va servir més de tot el que vaig fer a l'escola. Amb això no vull afirmar que la major part del que fèiem fos artístic (recordo molt bé com apreníem matemàtiques, i també recordo que és l'únic moment de la meua vida durant el qual vaig gaudir les matemàtiques de veritat), sinó que els projectes artístics que fèiem a l'escola són la part que agraeixo més de tota l'experiència, si n'hagués de triar una.

De fet, crec que les diferents disciplines artístiques es barrejaven tant que és per això que ara encara no sé a què m'agradaria dedicar-me quan acabi d'estudiar a la universitat; m'agrada l'art en totes les seves variants, i és perquè vaig tenir la llibertat de veure i d'experimentar amb totes aquestes variants quan era més petita.

Suposo que l'art és el que porto més a dins de tota l'experiència, però la veritat és que també trobo a faltar tots els altres aspectes. Si bé reconec que hi ha moltes coses del que faig, de com soc i del meu entorn que ara que he crescut m'agraden més, molt sovint miro enre-re amb nostàlgia, probablement idealitzant-ho tot una mica, i penso com m'agradaria que la meua vida fos tan equilibrada com la que duia a l'escola.

Quan anava a l'escola llegia moltíssim, però també ballava, feia teatre i cuinava per als meus companys. Quan anava a l'escola corria, i corria molt més que ara, molt més de pressa del que mai no he corregut després. Era àgil i desperta i caminava molt més, em cansava

143 MEIRELES, C. (1967-84): Red Shift / Desviació cap al vermell [instal·lació artística]. Obra itinerant.

molt menys, pujava muntanyes i travessava deltes..., i tot passava molt més ràpidament i, alhora, molt més lentament: ni m'adonava de com passava el temps, perquè em concentrava molt més en cada cosa que feia. Crec que tenir tants estímuls, ara que m'he fet gran, descobrir els milions de possibilitats que tinc, ha estat més aviat contraproduent! Quan anava a l'escola era com si tinguéssim una bombolla al voltant, no existia res més del que hi havia dins la bombolla i érem lliures de fer el que ens fes més feliços dins d'aquella bombolla. Estic idealitzant de nou, ho sé; quan penso més racionalment m'adono que no sempre em quedava dins d'aquesta bombolla. Però els moments en què hi era... tot era molt més intens, com si els colors d'una fotografia fossin més brillants.

Quan anava a l'escola, feia bivac sovint, i és quelcom que sempre m'ha agradat molt. Ara, quan miro el cel, em sento petita, se'm fa un nus a la panxa i penso com és d'especial el fet que jo estigui en aquesta situació, mirant el cel i sentint-me petita. Ho feia quan anàvem de colònies amb l'escola? Probablement, no. Segurament, em sentia molt més gran del que em sento ara. Però penso que d'algun lloc dec haver tret aquest hàbit, l'hàbit de meravellar-me amb la natura i tot el que m'envolta, de fixar-me per un moment en la textura dels meus llençols o en la pluja anglesa tallant l'aire i esclatant a la teulada de casa. A vegades, miro el món com si no me'l cregués (i no me'l crec de veritat), i d'alguna manera sé que aquesta sensació que tinc ara, de gran, va començar en algun moment d'aquella època.

SECRET WORLD

El títol d'aquesta última part seria molt més adequat per a la segona, on parlo dels espais de l'escola, i la veritat és que la manera com l'utilitzo és fent-ne una interpretació molt lliure.¹⁴⁴ Es tracta d'una de les cançons que solíem escoltar amb el meu pare i el meu germà quan anàvem cap a l'escola en cotxe.¹⁴⁵ Els trajectes cap a l'escola i de l'escola a casa són quelcom que agrupo amb les experiències que vaig viure a l'escola en si, i encara escolto gran part dels discs que el meu pare ens posava. Pel que fa a *Secret World*, és una cançó que associo amb el món secret particular que El Martinet representava i, sobretot, amb les persones amb qui el compartia. És una cançó que evoca moments col·laboratius, moments durant els quals compartíem tot el que creàvem i teníem, tant les coses materials com les que no.

La majoria de persones amb qui vaig compartir aquests moments tan especials de la meua vida ja no hi són tan presents, però tampoc no em fa res, perquè sé que tinc tots aquests records i moments viscuts que m'hi fan pensar. I les maneres en què em van canviar la vida, el que em van regalar..., tot això ho portaré sempre amb mi. Perquè no va ser només l'espai de l'escola, o només els projectes que fèiem a l'escola, el que em va fer ser com soc ara, sinó també les persones amb qui vaig créixer.

Quan caminàvem (ja he parlat de caminar, però la veritat, caminàvem molt i molt!), o quan anàvem en bicicleta tots junts, tant era cap a on anéssim, perquè ens ho passàvem molt bé tots junts durant el trajecte, independentment de la destinació final. Probablement, és el més proper que he viscut a sentir-se part d'una altra família a banda de la biològica, si és que realment he viscut quelcom similar.

Les amistats eren molt més fàcils, parlar amb els altres i fer coses era molt més fàcil. Anar a casa d'un amic era més fàcil, amb els pares dient-nos que no podíem impro-

visar plans així com així com a únic obstacle. Organitzar coses era molt més fàcil¹⁴⁶ perquè l'organització com a concepte semblava molt més fàcil. I tot era més real, sobretot la comunicació. No sé si això té a veure més amb el fet de ser nen en si que amb l'escola, però sí que crec que a El Martinet se'ns va animar a ser comunicatius i respectuosos, tant amb nosaltres mateixos com amb els altres i amb el món que ens envolta. I a mesura que he anat creixent (sobretot durant els meus anys a l'institut), m'he adonat que ser obert i no amagar les emocions pròpies no és quelcom que es valori tant com es valorava a El Martinet, cosa que no m'acaba de fer el pes.

Penso que a l'hora de comunicar-nos entre nosaltres, siguem nens, joves o adults, sempre ens pot ajudar molt veure les coses com un nen. «*lo da gan vui se patib*», que deien les samarretes que ens regalava la meva mare quan érem nens. Quan anava a l'escola, no intentava anticipar el que els altres estaven pensant, i no em feia por expressar com em sentia per si algú no hi estava còmode. Fins i tot les discussions, si bé no eren més divertides, sí que eren més simples. Ningú no es discutia per raons com ara esperar que un altre fes quelcom que no havia fet. Ara que m'he fet més gran, em costa expressar el que no m'agrada dels altres per por que no els sembli bé, i a vegades també em costa ser totalment sincera amb en Jack, la meva parella, quan em pregunta si estic bé. No és fins que ha passat una estona que recordo que vull ser com la meva jo que anava a El Martinet i no tenia por de dir res del que passava pel seu cap, i faig un esforç per confessar que hi ha una cosa que em preocupa, per exemple. Sense adonar-nos-en, El Martinet ens va fer comunicatius, espavilats, adaptables i observadors, i tot i que és difícil ser tan genuïna com quan era més petita després de tants anys, és quelcom que tinc present sovint.

Sempre penso que m'agradaria poder ser una mica més com aquella nena que era. Admiro la seva passió, la seva dedicació,¹⁴⁷ la seva desinhibició i la seva inde-

144 La majoria d'interpretacions de la cançó coincideixen que parla de l'amor entre una parella, i tot i que em sembla raonable, també m'agrada fer-ne la meva pròpia interpretació. El títol d'aquest epíleg, «In all the places we were hiding love», també és part de la lletra d'aquesta cançó.

145 GABRIEL, Peter (1992): «Secret World», del disc Us. Real World Records.

146 Aprofito per a disculpar-me amb la Meritxell per organitzar amb els meus amics un sistema de deures màgics dins d'un sistema pedagògic que es basava, precisament, a eliminar conceptes com els deures! No va durar gaire, per sort, però sé que no t'ho vaig posar fàcil, a tu, precisament...

147 Al principi, a aquesta nena li costava acabar cada projecte que començava, potser perquè hi havia tantes possibilitats que ho volia fer tot i no donava l'abast..., però a poc a poc va aprendre a centrar-se en una cosa alhora, fins que l'acabés, i a acceptar que fer una sola cosa ben feta era millor que fer-ne deu d'inacabades. I tot i que ara ha perdut la pràctica, agraeix molt que quan anava a escola les mestres l'ajudessin en aquest aspecte.

pendència i iniciativa. Els dubtes em tornen a venir: estic idealitzant la meua personalitat, la manera de ser que tenia quan era petita? Sigui com sigui, en molts aspectes m'agradaria que no haguessin passat tots aquests anys.

El rol de les mestres també em sembla una cosa molt interessant, molt diferent de qualsevol altre mestre o mestra que hagi tingut mai. Durant els meus anys a l'escola vaig sentir molt el verb *acompanyar*, sovint aplicat a les mestres, i realment és adequat. La figura de la mestra era molt més la d'un referent interessant, algú que et podia ajudar, donar consells o proposar una altra manera de fer les coses que no pas una figura restrictiva. Fins i tot arribaria a dir que les mestres d'El Martinet fan el paper de segones mares, el paper d'amigues... molt sovint. Són semblants a aquest tipus d'amics que un fa quan és més gran, amics que són vuit o deu anys més grans i que t'ajuden quan estàs perdut, perquè han viscut més temps i tenen més experiència vivint en aquest món i parlant amb altres persones. Les mestres d'El Martinet no són mestres, exactament. No sé ben bé com definir-les. Són uns éssers fantàstics, que no s'albiraven gaire sovint; com unes persones del Renaixement, amb una sensibilitat especial que intentaven transmetre'ns. En cap moment, en cap moment, no ens cridaven l'atenció, o es col·locaven dretes al davant d'una classe plena de pupitres per tal que els paréssim atenció. Els espais, amb coixins i pufs en comptes de taules i cadires, hi ajudaven molt, però eren els i les mestres els qui feien d'El Martinet un entorn democràtic, ple de respecte; dels nens als mestres, però també dels mestres als nens. I, en realitat, crec que és el fet que els mestres respectaven els processos individuals de cada nen el que ens feia *voler* respectar-los a ells també.

Les mestres d'El Martinet són persones màgiques, o almenys això és el que semblava quan jo anava a l'escola (i encara ho crec); eren capaces de fer que les matemàtiques i l'anglès fossin divertits, capaces de fer veure

als nostres incrèduls pares que sí, que sí que podríem pujar un cim de dos mil metres amb les cametes de deu anys que teníem, i capaces de transportar-nos a selves amazòniques quan ens llegien històries.

Cada vegada que miro enrere prevalen dues emocions: la primera és semblant a la tristesa; potser no tant tristesa, sinó nostàlgia. D'una banda, hi ha moltes coses que la meua jo petita feia que ja no faig, actituds davant la vida que encara m'agradaria tenir, i m'adono que soc molt més insegura i més crítica amb mi mateixa del que era. I a vegades sento que no estic a l'altura del que la meua jo d'El Martinet hauria volgut que fes. Sento, per exemple, que mai no he parat tanta atenció a res des que vaig acabar l'escola. Tant de bo ho pogués tornar a imitar o intentar, però no, no sé com m'ho feia. Només puc recordar la bombolla imaginària al meu voltant, la que em permetia no sentir ni veure res més que el que estava llegint, escrivint o dibuixant.

I la segona emoció justament té molt a veure amb això mateix: em posa molt contenta mirar en retrospectiva i adonar-me de tots els detalls que ens impulsaven a fer-nos responsables del que fèiem, creàvem, generàvem..., tant en un sentit material com pel que fa a les relacions i les idees, des del *fregoteo*¹⁴⁸ fins als projectes que dúiem a terme. Escriure aquest mateix epíleg m'ha fet reflexionar molt més sobre el temps que vaig passar a El Martinet i estructurar coses que sempre havia pensat. Perquè, tal com diu la cançó, tots nosaltres, tant mestres com nens com fins i tot pares i mares, vam omplir d'amor tots aquells racons de l'escola que habitàvem. Entre tots, vam construir el nostre petit món secret i el vam fer a mida, amb sensibilitat i delicadesa. Amb espais on cada un encaixava a la perfecció.

M'adono que si bé hi ha moltes coses en les quals no estic a l'altura del que la meua jo d'El Martinet hauria volgut, sí que hi ha molts somnis que ella volia aconseguir que he complert. Sí, Anna Júlia, t'ho prometo que

he cantat en diversos grups de música com tu volies. Alguns han funcionat molt bé, de veritat! No sé si s'ho creu, la veritat. Però és veritat que he anat a estudiar al lloc més semblant a Hogwarts que hauria pogut trobar, encara que la meva jo d'El Martinet potser no s'ho creu. I sí que soc feliç, d'una manera o altra. Potser no de la manera que ella s'imaginava, però el que importa és que ho soc, i espero que ho entengui.

Per a acabar, torno a l'objectiu inicial d'aquest text. Potser no s'assembla gaire a un mapa, després de tot. Però he estat fullejant uns quants llibres sobre mapes que he trobat a la biblioteca de la universitat i penso que això que acabo d'escriure sí que té una mica de mapa, almenys segons Denis Wood. Ell diu que els mapes «afecten la nostra manera de funcionar enllaçant-nos els uns als altres a través del territori que habitem col·lectivament»,¹⁴⁹ i jo crec que les persones que he enllaçat són la mateixa i dues de diferents alhora. És difícil connectar amb el teu jo del passat, especialment quan han passat tants anys (potser set o vuit anys no semblen gaires, però quan es tracta d'El Martinet, fins i tot un any és massa temps sense tornar-hi), i la nena que era em sembla misteriosa i immensa, tan lliure que és difícil endevinar-la. Espero haver pogut enllaçar una mica la jo del present amb la jo del passat, la que va anar a El Martinet, que és el territori que totes dues «habitem col·lectivament»: ella literalment, i jo a través de records i moments que guardo dins meu. I també espero haver pogut utilitzar aquesta connexió entre totes dues per tal de poder dibuixar un esbós del que va ser viure l'experiència que El Martinet va ser per a mi. Això era el que volia fer en un principi, i espero no haver-me'n desviat gaire, arrossegada per la memòria i les vivències.

Suposo que només em queda agrair a totes les persones que em van envoltar durant els moments que vaig viure a El Martinet que hi fossin, que m'ajudessin a créixer tal com he acabat creixent. Només em queda

148 Paraula pertanyent a l'argot d'El Martinet, emprada per a descriure l'acte de fregar els plats de tots els nens de la comunitat un cop acabat l'esmorzar, mentre els altres anaven a jugar a l'exterior. Com es pot imaginar, no es tracta d'un concepte gaire apreciat pels nens que han de fregar.

149 Traducció aproximada; original en anglès: «[Maps] affect behavior by binding people to each other through the territory they mutually inhabit». Wood, Denis (2010): *Rethinking the Power of Maps*, pàg. 2. Nova York: The Guilford Press.

agrair-los que tot passés de la manera que va passar. Realment, crec que cada petita cosa que ens passa, o cada aspecte de l'entorn on creixem, té un impacte en la persona que acabem sent; que les eleccions i les opcions que el món ens presenta acaben formant un motlle per a la persona en qui ens transformem un cop som grans. I per això crec que he d'acabar agraint a El Martinet i a tots els implicats en l'escola que em va veure créixer, que m'animessin a ser com soc. Estic contenta amb qui soc ara mateix, i l'espai que El Martinet dibuixava, el que hi vaig fer durant tots aquells anys i la gent amb qui ho vaig compartir són part de la raó per la qual ho estic.

Gràcies per crear aquest lloc protegit pel sol, aquest món secret que és la meva part preferida del meu mapa personal.

*«I stood in this sun sheltered place
'Til I could see the face behind the face
All that had gone before had left no trace
Down by the railway siding
In our secret world, we were colliding
All the places we were hiding love
What was it we were thinking of?»*

BIBLIOGRAFIA

- ABAD, J. (2009): «Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)» (tesi doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- ABAD, J.; VELASCO, A. (2011): *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- ADOLPHS, R. (2001): «The neurobiology of social cognition». *Current Opinion in Neurobiology*, v. 11, pàg. 231-239.
- (2002): «Recognizing emotion from facial expressions: Psychological and neurological mechanisms». *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, núm. 1, pàg. 21-61.
- (2003): «Cognitive Neuroscience of human social behaviour». *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 4, pàg. 165-178.
- AGAMBEN, A. (2001): *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- AGAR, M. (1980): «Hermeneutics and Anthropology: a Review Essay». *Ethos*, vol. 3, núm. 3. Society for Psychological Anthropology.
- AGUIRRE, A. (ed.) (1995): *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- AJAMATOVA, A. (1998): *Réquiem y otros poemas*. Madrid: Mondadori.
- ALABARD, M. A.; ORTIZ, A. (2013): «Reinventar l'educació». *Viure en família*, núm. 47, pàg. 24.
- ALMARIO, J.; GALINDO, J. (2010): *Entrevista Walter Kohan: infancia, emancipación y filosofía*. Universidad de Icesi.
- ALVARADO, M.; GUIDO, H. (comp.) (s. d.): *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Buenos Aires: La Marca.
- ÁLVAREZ, C. (2011): «El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa». *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVII, núm. 2, pàg. 267-279. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- ANGROSINO, M. (2007): *Doing Ethnographic and Observational Research*. Londres: Sage.
- (2012): *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- ARDEVOL, E. (1998): «Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales». *Revista de dialectología y tradiciones populares*, vol. 53, núm. 2, pàg. 217-240.
- ARENDT, H. (1996): *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- (1997): *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós Ibérica.
- (1998): *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- (2002): *Vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- (2005): *La condición humana*. Barcelona: Paidós Surcos.
- ARNAIZ, V. (2004): *Jugant, jugant...* Ciutadella de Menorca: Consell Insular de Menorca / Departament de Cultura i Educació.
- ASCH, S. (1987): *Social psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- ASENSIO, J. M. (2010): *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Barcelona: Graó.
- ASHELEY COOPER, A. (1997): *Carta sobre el entusiasmo*. Barcelona: Crítica.
- ASSMAN, H. (2002): *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Editorial Narcea.

- (2005): *Curiosidad y placer de aprender. El papel de la curiosidad en el aprendizaje creativo*. Madrid: PPC.
- AVILÉS, P. (ed.) (2015): *Siegfried Ebeling. El espacio como membrana con un ensayo de Spyros Papapetros*. Barcelona: Muditó & Co.
- AZURMENDI, M. (1999): «Narrativa y ciencias sociales». *Bitarte*, vol. 7, núm. 2, pàg. 39-49.
- BACHELARD, G. (1975): *La poética del espacio*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- (1997): *El derecho a soñar*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- (2005): *El agua y los sueños: ensayo sobre la imaginación de la materia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- (2012): *El aire y los sueños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- (2012) *La poética de la ensoñación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- BADAL, J. (comp.) (2017): *Antología literaria para regresar a la infancia*. Barcelona: Casa Catedral.
- BANKS, M. (2010): *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- BARCAN, R. (2010): «Spiritual Boundary Work: How Spiritual Healers and Medical Clairvoyants Negotiate the Sacred», a Burns, E.; White, K. (ed.): *Medicine, Religion, and the Body*, pàg. 129-146. Leiden: Brill.
- BÁRCENA, F. (2004): *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder.
- (2006): *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- (2012): *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires / Madrid: Editores Miño y Dávila.
- BÁRCENA, F.; MÈLICH, J. C. (2014): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid / Buenos Aires: Editores Miño y Dávila.
- BARONE, T.; EISNER, E. W. (2011): *Arts based research*. Londres: Sage.
- BARTOLOMÉ, M. A. (2004): «En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural». *Revista de Antropología*, núm. 5, pàg. 69-89.
- BATESON, G. (1979): *Mente y naturaleza. Una unidad necesaria*. Nova York: E. P. Dutton.
- (1991): *Una unidad sagrada: nuevos pasos hacia una ecología de la mente*. Londres: Harper Collins.
- (2004): *Espíritu y naturaleza*. Madrid: Amorrortu editores.
- (2010): *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- BATESON, G.; MEAD, M. (1942): *Balinese Character: A Photographic Analysis*. Nova York: Academy of Sciences.
- BAUDILLARD, J. (1999): «Photography, or The Writing of Light». Traduït per François Debrix, del text de Jean Baudillard *La Photographie ou l'Écriture de la Lumière: Litteralite de l'Image a L'Échange Impossible*. París: Galilee.
- BAUMAN, Z. (1999): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2003): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Losada.
- (2007): *Temps líquids. Viure en una època d'incertesa*. Barcelona: Viena Edicions.
- (2007): *Vida de consumo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- BENHABIB, S. (1992): *Situating the Self*. Cambridge: Polity Press.
- BENJAMIN, W. (1996): *Escritos autobiográficos*. Madrid: Alianza.
- (2003): *El narrador*. Santiago de Xile: Centro de Estudios Manuel Enríquez.
- (2015): *Infancia en Berlín hacia el mil novecientos*. Madrid: Abada Editores.

- (2015): *Sobre la fotografía*. València: Pre-Textos.
- BERGER, J. (2007): *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- (2013): *Mirar*. Barcelona: Gustavo Gili.
- (2013): *Para entender la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BERGER, J.; MOHR, J. (2007): *Otra manera de contar*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BERGSON, H. (2018): *Historia de la idea del tiempo*. Barcelona: Paidós.
- BERTANLANFFY, L. V. (1976): *Teoría general de los sistemas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- BLAIKIE, N. (1993): *Approaches to Social Enquiry*. Cambridge: Polity.
- (2004): «Abduction», a Lewis-Beck, M. S. i altres (ed.): *The Sage Encyclopedia of Social Research Methods*, vol. 1. Londres: Sage.
- BLOCK, P. i altres (amb col·laboració de MARKOVIK, A. M.) (2000): *The Flawless Consulting Fieldbook Companion: A Guide to Understanding Your Expertise*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- BLUMER, H. (1982): *Interaccionismo social*. Barcelona: Hora SA Editora.
- BOFF, L. (2002): *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la tierra*. Madrid: Trotta.
- BOHM, D. (2009): *Sobre la creatividad*. Barcelona: Kairós.
- BONÁS, M. (2007): «El diàleg entre l'acció i la creació corporificada. Una proposta en el marc de la formació inicial de mestres» (treball de recerca, doctorat de Qualitat i Processos d'Innovació Educativa, Universitat Autònoma de Barcelona).
- BOSCH, E. (2003): *Educació i vida quotidiana (històries breus de llarga durada)*. Vic: Eumo.
- (2015): *Blue Blue Elefante. Las voces de una escuela*. Barcelona: Edicions de l'Eixample.
- (2017): «El respecte: una nova mirada, mirada atenta», a *Quan l'acompanyament es basa en el respecte*. XIII Jornades d'Innovació a l'Etapa d'Educació Infantil. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- BOURDIEU, P. (2000): *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- (2000): *Cuestiones de sociología*. Tres Cantos: Akal.
- (2000): *Esquisse d'une théorie de la pratique*. París: Editions du Seuil.
- BOYLE, J. (2003): «Estilos de etnografía», a Morse, J. M. (comp.): *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*, pàg. 185-214. Colòmbia: Universidad de Antioquia.
- BRANZI, A. (1998): «Educacione e spazio relazionale», a Ceppi, G.; Zini, M. (coord.): *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio de l'Emília: Reggio Children.
- BRODSKY, J. (2015): *Del dolor y la razón*. Madrid: Siruela.
- BRUNER, J. (1983): *Child's talk: learning to use language*. Nova York: Norton.
- (2001): «Self-making and world-making», a Brockmeier, J.; Carbaugh, D.: *Narrative and Identity*, pàg. 25-38. Amsterdam: John Benjamin.
- (2010): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- BUCKINGHAM, D. (2002): *Creer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- BUENO, D. (2010): *L'enigma de la llibertat. Una perspectiva biològica i evolutiva de la llibertat humana*. Alzira: Edicions Bromera.
- (2016): *Cerebrolexia. El arte de construir el cerebro*. Barcelona: Plataforma actual.
- (2017): *Neurociència per a educadors*. Barcelona: Rosa Sensat.
- BUSQUET, J. (2011): *Pierre Bourdieu: la vida com a combat*. Barcelona: UOC.
- BUSTELO, E. (2007): *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XX.

- CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. (coord.) (2005): *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- CABANELLAS, I.; ESLAVA, J. J.; ESLAVA, C.; POLONIO, R. (2007): *Ritmos infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V.; MOSS, P. (ed.) (2018): *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Madrid: Morata.
- CALGREN, F. (2016): *Pedagogía Waldorf*. Madrid: Rudolf Steiner.
- CAPRA, F. (1998): *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Barcelona: Integral.
- (2002): *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Barcelona: Anagrama.
- (2003): *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- CARBONELL, J. (2014): *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- CARDES DE OLIVEIRA, R. (2004): «El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir». *Revista de Antropología*, vol. 38, núm. 1, pàg. 13-37. Universidade de São Paulo.
- CARERI, F. (2002): *Walkscapes, el andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- CARSON, R. (2012): *El sentido del asombro*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- CASADO, A.; SÁNCHEZ-GEY, J. (2011): «María Zambrano. Filosofía y educación». *Manuscritos*, núm. 93. Alacant: Editorial Club Universitario.
- CASAS, F. (1998): *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- CASTAING-TAYLOR, L. (1994): *Visualing Theory*. Londres: Routledge.
- CEPPI, G.; ZINI, M. (coord.) (1998): *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio de l'Emilia: Reggio Children.
- CERTEAU, M. (1988): *The practice of everyday life*. Berkeley: California University.
- CHÉROUX, C.; JONES, J. (ed.) (2015): *Henri Cartier-Bresson. Ver es un todo. Entrevistas y conversaciones 1951-1998*. Barcelona: Gustavo Gili.
- CHILTERN PEARCE, J. (1980): *Magical Child*. Nova York: Bantam Books.
- CHOMSKY, N. (1971): *Problems of knowledge and freedom: the Russell lectures*. Nova York: Pantheon Books.
- (2005): *L'educació. La millor eina per formar persones lliures i amb criteri*. Barcelona: Columna.
- (2014): *Conocimiento y libertad*. Barcelona: Península.
- CLARKE, P. (2000): *Learning Schools, Learning Systems*. Londres: Continuum.
- CLASSEN, C. (1990): «The Taste of Ethnographics Things: the Sense in Anthropology». *Journal of American Ethnological Society*, núm. 17, art. 4.
- (1993): *Worlds of sense: exploring the sense in history and across cultures*. Nova York: Routledge.
- CLOUDER, C.; RAWSON, M. (2009): *Educación Waldorf*. Madrid: Rudolf Steiner.
- COLL, M. (1999): *Introducció a la filosofia de Paul Ricouer*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- COLLELDEMONT, E. (2002): *Educació i experiència estètica*. Vic: Eumo.
- COLLET, J.; TORT, A. (2012): *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- CONTRERAS, J. (coord.) (2007): «Escuelas que se reinventan a sí mismas». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 368, pàg. 48-53.
- (coord.) (2017): *Enseñar tejendo relaciones*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. (comp.) (2010): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- CRESWELL, J. (1998): *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- CSORDAS, T. J. (1990): «Embodiment as a Paradigm for Anthropology». *Ethos*, vol. 18, pàg. 5-47.

- (1994): *Embodiment and Experience. The existential ground of culture and self.* Cambridge: Cambridge University Press.
- CUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. (2005): *Qualitative Research.* Londres: Sage.
- DAHLBERG, G. (1985): *Context and the Child's Orientation to Meaning: A Study of the Child's Way of Organizing the Surrounding World in Relation to Public Institutionalized Socialization.* Estocolm: Almqvist and Wiksell.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P. (2005): *Ethics and Politics in Early Childhood Education.* Londres: Routledge.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. (2005): *Más allá de la calidad en educación infantil.* Barcelona: Graó.
- DAMASIO, A. (2010): *I el cervell va crear l'home. Sobre com el cervell va generar emocions, sentiments, idees i el jo.* Barcelona: Destino.
- (2011): *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos.* Barcelona: Destino.
- (2013): *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano.* Barcelona: Destino.
- DARLING-HAMMOD, L. (2001): *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos.* Barcelona: Ariel.
- DE CERTEAU, M. (1988): *The writing of history.* Nova York: Columbia University Press.
- DEBRAY, R. (1994): *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente.* Barcelona: Paidós Ibérica.
- DEL POZO, J. M. (2014): *Educacionari. Una invitació a pensar i sentir l'educació a través de seixanta conceptes.* Barcelona: Edicions 62.
- DELEUZE, G. (1995): «Control y devenir», a *Conversaciones*, pàg. 265-276. València: Pre-Textos.
- (1995): «Deseo y placer». *Archipélago*, núm. 23, pàg. 12-20.
- (1996): *Crítica y clínica.* Barcelona: Anagrama.
- (2002): *Conversaciones.* Madrid: Editorial Nacional.
- (2002): *Lógica del sentido.* Madrid: Editorial Nacional.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1993): *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- DELGADO, M. (2001): *El espacio público como lugar de significado. Memoria y lugar.* València: Ediciones Generales de la Construcción.
- (2005): «En busca del espacio perdido», a Cabanellas, I.; Eslava, C. (coord.): *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía.* Barcelona: Graó.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (coord.) (2012): *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa.* Barcelona: Gedisa.
- DERRIDA, J. (1997): *El monologuismo del otro o la prótesis de origen.* Buenos Aires: Manantial.
- DESJARLAIS, R. (1992): *Body and Emotion: the Aesthetics of Illness and Healing in the Nepal Himalayas (Contemporary Ethnography).* Filadèlfia: University of Pennsylvania Press.
- (2003): *Sensory Biographies: Lives and Deaths Among Nepal's Yolmo Buddhists (Ethnographic Studies in Subjectivity).* Berkeley: University of California Press.
- DEWEY, J. (1918): *Las escuelas del mañana.* Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.
- (1938): *Experience and Education.* Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- (1949): *El arte como experiencia.* Pánuco: Fondo de Cultura Económica de México.
- (1985): *Democràcia i escola.* Vic: Eumo.
- (2010): *Experiencia y educación.* Madrid: Biblioteca Nueva.
- DEWEY, J.; Boydston, J. A. (ed.) (1988): *Experience and nature. The later works of John Dewey*, vol. 1. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- DÍAZ DE RADA, A. (2011): *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas en etnografía.* Madrid: Uned.

- DIMMORCK, C. (2000): *Designing the Learning-Centred School*. Londres: Falmer Press.
- DITFURTHS, H. V. (1983): *No somos solo de este mundo*. Barcelona: Planeta.
- DIVERSOS AUTORS (1995): *Una carta per tre diritti*. Reggio de l'Emília: Comune di Reggio nell'Emilia.
- DOLZ, A.; ROGERO, J. (2012): «Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 74, pàg. 97-114.
- DOMÈNECH, J. (2009): *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Graó.
- DOWNEY, G. (2005): *Learning Capoeira*. Oxford: University Press.
- DURAN, M. (2015): «El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular». *Childhood and Philosophy*, vol. 11, núm. 21, pàg. 163-186. Maracanã: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- DUSSEL, I.; GUTIÉRREZ, D. (comp.) (2006): *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- EBELING, S. (2015): *El espacio como membrana*. Barcelona: Muditó and Co.
- Eco, U. (1976): *A theory of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- (1992): *Interprétation et surinterprétation*. París: PUF.
- (2017): *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Debolsillo.
- EISNER, E. W. (1998): *Cognición y currículum*. Madrid: Amorrotu.
- (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- (2002): *La escuela que necesitamos*. Madrid: Amorrotu.
- (2004): *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- ESLAVA, C. (2015): «Huellas de la infancia en el impulso creativo: ámbitos primigenios» (tesi doctoral). Escuela Técnica Superior de Arquitectura, Universidad Politécnica de Madrid.
- ESQUIROL, J. M. (2006): *El respeto o la mirada atenta. Una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Barcelona: Gedisa.
- (2009): *El respirar dels dies*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- (2015): *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Barcelona: Acanalado / Quaderns Crema.
- (2018): «La generositat a l'educació». Conferència pronunciada al Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.
- (2018): *La penúltima bondat. Assaig sobre la vida humana*. Barcelona: Quaderns Crema.
- ESTRADA, A. M.; DÍAZ, S. (comp.) (2007): *Kenneth Gergen. El construccionismo social*. Bogotá: Uniandes.
- FABBRI MONTESANO, D.; MUNARI, A. (1985): «Il conoscere del sapere. Complessità e psicologia culturale», a Bocchi, D.; Ceruti, M. (ed.): *La sfida della complessità*. Milà: Feltrinelli.
- FALK, J. (ed.) (2004): *La conquista de l'autonomia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- FICHTNER, B. (2002): *Enseñar y aprender. Un diálogo con el futuro: la aproximación de Vigotski*. Barcelona: Octaedro / Rosa Sensat.
- FISCHMAN, G. E. (2006): «Las fotos escolares como analizadores en investigación educativa». *Revista Educação & Realidade*, vol. 2, núm. 31, pàg. 79-94.
- FONTCUBERTA, J. (2010): *La cámara de Pandora. La fotografía después de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- (2011): *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- FREUND, G. (2014): *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili.
- GADAMER, H. G. (1991): *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- (1993): *Elogio de la teoría*. Barcelona: Península.

- (1993): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Madrid: Paidós.
- (1996): *La philosophie herméneutique*. París: Press Universitaires de France.
- (1998): *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- (2002): *Aportaciones hermenéuticas*. Madrid: Trotta.
- (2006): *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- GALOFARO, L. (2003): *El arte como aproximación al paisaje contemporáneo*. Barcelona: Gustavo Gili.
- GANASCIA, J. G. (1994): *Logique et Induction: un vieux debat. Laforia Internal Report*. París: University of Paris VI.
- GARCÉS, M. (2015): *Filosofía inacabada*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- GAZZANIGA, M. (2011): *Who's in Charge?: Free Will and the Science of the Brain*. Nova York: Harpercollins Publisher.
- GEERTZ, C. (2009): *La interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa.
- GERGEN, K. (1992): «Towards a postmodern psychology», a Kvale, S. (ed.): *Psychology and Postmodernism*. Londres: Sage.
- (2006): *El yo saturado: los dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- (2015): *Ser relacional*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- GERGEN, K. J.; GERGEN, M. (2011): *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- GESELL, A.; ILG, F. (1946): *The Child from Five to Ten*. Nova York: Harper and Row.
- GEURTS, K. L. (2002): *Culture and the Sense: Bodily Ways of Knowing in an African Community*. Berkeley: University of California.
- GIMENO, J. (2008): *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J.; PÉREZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GLASERSFELD, E. (1988): «Introducción al constructivismo radical», a Watzlawick, P. (comp.): *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?*, pàg. 21-37. Buenos Aires: Gedisa.
- GODALL, T. (2007): «Emmi Pikler: el desenvolupament motor autònom des del naixement fins a la seguretat de les primeres passes» (tesi doctoral). Universitat de Barcelona.
- GOETZ, J. P.; Lecompte, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- GOVEA, V.; VERA, G.; VARGAS, A. M. (2011): «Etnografía: una mirada desde el corpus teórico de la investigación cualitativa». *Omnia*, vol. 17, núm. 2, pàg. 26-39. Veneçuela: Universidad de Zulia.
- GOODMAN, N. (1995): *De la mente y otras materias*. Madrid: Antonio Machado.
- (2010): *Los lenguajes del arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- (2013): *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Antonio Machado.
- GRANADOS, P. (2008): «A través de tus ojos. Etnografía visual en un centro educativo de la periferia urbana». *Perifèria. Revista de recerca i formació en antropologia*, núm. 9, pàg. 1-26.
- GRAY, J. (1992): *Ideas de espacio*. Barcelona: Mondadori.
- GRIAULE, M. (1969): *El Método de la Etnografía*. Buenos Aires: Nova.
- GUBER, R. (2012): *La etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- HAHN, T. (2007): *Sensational Knowledge: Embodying Culture Through Japanese Dance*. Middeltown: Wesleyan University Press.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (2005): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, A.; FINK, D. (2000): «The three dimensions of education reform». *Educational Leadership*, vol. 7, núm. 57, pàg. 30-34.
- HARPER, D. (2002): «Talking about Pictures: a case for Photo Elicitation». *Visual Studies*, vol. 17, núm. 1.

- HEGEL, G. W. F. (2017): *Fenomenología del espíritu*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- HEIDEGGER, M. (1975): *La pregunta por la cosa*. Buenos Aires: Alfa.
- (1994): *Serenidad*. Barcelona: Serbal.
- (2015): *Construir, habitar, pensar*. Madrid: La Oficina.
- (2016): *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- HEISENBERG, W. (2004): *La parte y el todo: conversando en torno a la física atómica*. Castelló de la Plana: Ellago.
- HELLINGER, B. (2006): *Pensamientos en el camino*, col. «Psicología». Barcelona: Rigden-Institut Gestalt.
- HERNÁNDEZ, F. (2006): *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2008): «La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación». *Educatio Siglo XXI*, núm. 26, pàg. 85-118.
- HERRERA, R. (2015): «Poética de la educación», a Flor, B. i altres (coord.): *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Ciutat de Mèxic: UNAM.
- HERTZBERGER, H. (2001): *Lessons for students in architecture*. Rotterdam: 010 Publishers.
- HERZFELD, M. (2001): «Senses», a Robben, A.; Sluka, J. A. (ed.): *Ethnographic Fieldwork*. Oxford: Blackwell Publishing.
- HINTON, D.; HOWES, D.; KIRMAYER, L. (2008): «Medical Anthropology of Sensations». *Transcultural Psychiatry*, vol. 2, núm. 45, núm. especial.
- HOLT, J. (1989): *Learning all the time*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- HOLTZMAN, J. (2009): *Uncertain Tastes: Memory, Ambivalence and the Politics of Eating in Samburu, Northern Kenya*. Berkeley: University of California Press.
- HONORÉ, C. (2008): *Bajo presión*. Barcelona: RBA.
- HOWES, D. (2003): *Sensual relations: engaging the senses in culture and social theory*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- (2014): «El creciente campo de los estudios sensoriales». *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, vol. 15, núm. 6, pàg. 10-26. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- HOYUELOS, A. (2001): «El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la educación infantil» (tesi doctoral). Departamento de Psicología y Pedagogía, Universidad Pública de Navarra.
- (2001): «Loris Malaguzzi. Pensamiento y obra pedagógica». *Cuadernos de pedagogía*, núm. 307, pàg. 52-57.
- (2003): *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Coyoacán: Multimedia.
- (2004): *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro / Rosa Sensat.
- (2006): *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro / Rosa Sensat.
- (2008): «Vivir los tiempos emocionados de la infancia». Conferència presentada a *Temps per a créixer*. VIII Jornades d'Innovació en l'Etapa d'Educació Infantil. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2013): «Cada uno crece solo si es sonado», a Vecchi, V.: *Arte y creatividad en Reggio Emilia*, pàg. 11-31. Madrid: Morata.
- HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. (2015): *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- HUBER, G.; MARCELO, C. (1990): «Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos». *Revista de Pedagogía*, vol. 42, núm. 4, pàg. 357-370.
- HUSSERL, E. (1949): *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica de México.
- (1982): *La idea de la fenomenología*. Mèxic / Buenos Aires / Madrid: Fondo de Cultura Económica.

INGLÓD, T. (2000): *The Perception of the Environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. Londres / Nova York: Routledge.

IRIGARAY, L. (1998): *Ser dos*. Buenos Aires: Paidós.

IRWIN, R. (2000): *A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press.

JÄRVILEHTO, T. (1998): «The theory of the organism-environment system: I. Description of the theory». *Integrative Physiological and Behavioral Science*, núm. 33, pàg. 317-330.

JÓDAR, F. (2007): *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.

JORDÁN, J. A. (2011): «Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde la perspectiva ética-pedagógica». *Educación XXI*, vol. 1, núm. 14, pàg. 59-87. Madrid: Facultad de Educación de la UNED.

JULLEN, F. (1999): *Tratado de la eficacia*. Madrid: Siruela.

— (2005): *Del «tiempo». Elementos de una filosofía del vivir*. Madrid: Arena Libros.

JUUL, J. (2004): *Su hijo, una persona competente*. Barcelona: Herder.

KAPLAN, S. (1982): «Where cognition and affect meet: a theoretical analysis of preference», a Bart, P.; Chen, A.;

Francescato, G. (ed.): *Knowledge for Design*, pàg. 183-188. Washington DC: Environment Design Research Association.

KAPTCHUCK, T. J. (1995): *Medicina china: una trama sin tejedor*. Barcelona: Los Libros de la Liebre de Marzo.

KAPUŚCIŃSKI, R. (2007): *Encuentro con el Otro*. Barcelona: Anagrama.

KEARNEY, R. (1994): *Modern movements in European philosophy*. Manchester / Nova York: Manchester University Press.

KELLEY, H. (1967): «Attribution theory in social psychology». *Nebraska Symposium on Motivation*, núm. 15, pàg. 192-238.

— (1973): «The processes of casual attribution». *American Psychologist*, vol. 2, núm. 28, pàg. 107-128.

KELSO, J. A. (1995): *Dynamic Patterns. The Self-Organisation of Brian and Behaviour*. Cambridge: The Mit Press.

KOHAN, W. O. (2004): *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

KRIPPENDORFF, K. (1990): *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Grupo Planeta.

KRISHNAMURTI, J. (2009): *Sobre la educación*. Barcelona: Kaidós.

KRISTEVA, J. (1981): «El tema en cuestión: el lenguaje poético», a Lévy-Strauss: *La identidad*. Barcelona: Petrel.

— (1982): *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.

LAGARRIGA, D. (22 de gener de 2015): «Els beneficis d'escriure a mà». *Ara*, pàg. 30.

LAKOFF, G. (2011): *The Political Mind*. Nova York: Wiking.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1999): *Philosophy in the Flesh*. Nova York: Basic Books.

LAPASSADE, G. (1979): *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.

LARROSA, J. (2004): «Apuntes para crear una tradición diferente», a Kohan, W. O.: *Infancia, entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

LATHER, P. (1992): «Postmodernity and the human sciences», a Kvale, S. (ed.): *Psychology and Postmodernism*. Londres: Sage.

LE BRETON, D. (2006): *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LÉCUYER, R. (1989): *Bébés astronomes, bébés psychologues. L'intelligence de la première année*. Brussel·les: Mardaga.

LENZ TAGUCHI, H. (1997): *Varför pedagogisk dokumentation?* Estocolm: HLS Forlag.

LÉVINAS, E. (1987): *De otro modo de ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.

- (1991): *Ética e infinito*. Madrid: Antonio Machado.
- (1993): *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- (1993): *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. València: Pre-Textos.
- (1993): *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós.
- (1997): *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- (2004): *La teoría fenomenológica de la intuición*. Madrid: Sígueme.
- (2014): *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros.
- LÉVY, F. P.; Segaud, M. (comp.) (1993): *Anthropologie de l'espace*. París: Centre George Pompidou.
- LEVY, P. (1997): *Il virtuale*. Milà: Raffaello Cortina.
- LÉVY-STRAUSS, C. (1964): *El pensamiento salvaje*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- LIPTON, B. H. (2007): *Biología de la creencia*. Madrid: La esfera de los libros.
- LITTLE, J. W. (2001): «Professional Development in Pursuit of School Reform», a Lieberman, A.; Miller, L. (ed.): *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*. Nova York: Teachers College Press.
- LLINÁS, R. (2003): *El Cerebro y el mito del Yo*. Vitral / Grupo Norma.
- LOBROT, M. (1980): *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires: Humanitas.
- LÓPEZ, M. i altres (2003): *Conversando con Maturana de educación*. Màlaga: Aljibe.
- LÓPEZ MELERO, M. (2012): «Diversas miradas: democracia del amor». *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, núm. 74, pàg. 17-52.
- (2012): «La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos». *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, núm. 74, pàg. 131-160.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1987): *Estética de la creatividad*. Madrid: Cátedra.
- LUNDGREN, U. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- MADRIS, G. (2015): «Narrar la vida. Infancia, natalidad y formación». 3.er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. FFYL-UNAM-ALFE.
- MAFFESOLI, M. (1997): *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós Studio.
- MAIAKOVSKI, V. (1993): *Poemas 1913-1916*. Madrid: Visor.
- MAKARENKO, A. S. (1977): *Banderas en las torres*. Madrid: Planeta.
- (2006): *Poema pedagògic*. Vic: Eumo.
- MALAGUZZI, L. (2001): *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat / Octaedro.
- MANTEROLA, P. (2006): *La escultura de Jorge Oteiza: una interpretación*. Altsasu: Fundación Museo Jorge Oteiza.
- MARGALEF, L. (2004): «Contribuciones de la etnografía crítica a la formación y desarrollo profesional del profesorado». 1.a Reunión científica internacional sobre etnografía y educación. Universidad de Castilla-La Mancha.
- MARÍN, R. (2005): *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada.
- (2017): *Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística*. Granada: Universidad de Granada.
- MARQUIER, A. (2014): *El maestro del corazón*. Barcelona: Lucièrnaga.
- MARTÍ, M. A. (2007): *La admiración. Saber mirar es saber vivir*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- (2012): *Una mirada interior. Una atenta actitud de escucha*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- MARTÍNEZ, M. (2003): *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Mèxic: Trillas.

- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1990): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y currículum*. Granada: Servicio de Publicaciones de Granada.
- MARZAL, J. (2015): *Cómo se lee una fotografía. Interpretaciones de la mirada*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MASSANA, J. (2003): *Catedrales del agua*. Madrid: Ollero y Ramos.
- MATURANA, H. (1990): *Biología de la cognición y epistemología*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.
- (1991): *El sentido de lo humano*. Santiago de Xile: Dolmen.
- (1994): *Amor y juego. Fundamentos olvidados del ser humano*. Santiago de Xile: Instituto de Psicoterapia.
- (1995): *La realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*, vol. I i II. Barcelona: Antrophos.
- (1996): *Biología del emocionar y Alba Emoting*. Santiago de Xile: Dolmen.
- (1996): *La realidad: ¿objetiva o construida? II Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Antrophos.
- (1997): *La Democracia es una obra de arte*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- (1997): *La objetividad, un argumento para obligar*. Barcelona: Océano.
- (1999): *Transformación en la convivencia*. Colòmbia: Dolmen.
- (2001): *Emociones y lenguaje en educación y política*. Colòmbia: Dolmen.
- (2004): *Autopoiesis, acoplamiento estructural y cognición: historia de estas y otras nociones en la biología de la cognición*. Santiago de Xile: Instituto Matríztico.
- MATURANA, H.; DÁVILA, X. P. (2008): *Habitar humano: en seis ensayos de biología-cultural*. Santiago de Xile: Juan Carlos Sáez editor.
- (2009): «Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49, pàg. 135-161.
- MATURANA, H.; NISIS, S. (1997): *Formación humana y capacitación*. Santiago de Xile: Dolmen.
- MATURANA, H.; PÖRKSEN, B. (2004): *Del Ser al Hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Santiago de Xile: J. C. Sáez.
- MATURANA, H.; VARELA, F. (1973): *De máquinas y seres vivos: una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Xile: Universitaria.
- (1980): *Autopoiesis and Cognition: The realization of the Living*. Dordrecht: Reidel.
- (1984): *El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano*. Barcelona: Debate.
- (1987): *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala Publications.
- (1994): *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Xile: Editorial Universitaria.
- MAYAL, B. (1996): *Children, Health and the Social Order*. Buckingham: Open University Press.
- MCCOMBS, B. L.; MILLER, L. (2007): *Learner-Centered Classroom Practices and Assessment*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- MCLAREN, P. (2005): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Mèxic: Siglo XXI.
- MCTAGGART, L. (2007): *El experimento de la intención*. Màlaga: Sirio.
- (2011): *La conexión existente entre nosotros. El vínculo*. Màlaga: Sirio.
- MEAD, M. (1971): *Antropología, la ciencia del hombre*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- MEIRIEU, P. (2004): *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro / Rosa Sensat.

- MÉLICH, J. C. (2004): *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- (2014): «Disimilaciones. Intento de pensar la educación desde Emmanuel Lévinas», a *Leer a los filósofos. Anuario Colombiano de Fenomenología*, vol. III. Medellín.
- MERLEAU-PONTY, M. (1968): *The Visible and the Invisible*. Evanston: Northwestern University Press.
- (1971): «La percepción del otro y el diálogo», a *La prosa del mundo*. Madrid: Taurus.
- (1973): *The Prose of the Word*. Evanston: Northwestern University Press.
- (1977): «El cine y la nueva psicología» a *Sentido y sentido*. Barcelona: Península.
- (1993): *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- (1997): *Le visible et l'invisible*. París: Gallimard.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. (1984): *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Londres: Sage.
- MILLET, E. (2016): *Hiperpaternidad*. Barcelona: Plataforma Actual.
- (2018): *Hiperniños. ¿Hijos perfectos o hipohijos?* Barcelona: Plataforma Actual.
- MORA, F. (2013): *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- MORIN, E. (1983): *El método. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- (1988): *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- (1993): *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- (2001): *Amor, poesía, sabiduría*. Barcelona: Seix Barral.
- (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- (2003): *El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- (2004): «Epistemología de la complejidad». *Gazeta de Antropología*, núm. 20, art. 2.
- (2006): *El método (6 vol.)*. Madrid: Cátedra.
- (2008): *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Paidós.
- (2011): *La Vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- (2011): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- (2016): *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1976): *La psicoanalyse. Son image et son public*. París: UPF.
- (1982): «The coming era of social representations», a Codol, J. P.; Leyens, J. P. (comp.): *Cognitive approaches to social behaviour*. La Haia: Nijhoff.
- MUECKE, M. (2003): «Sobre la evaluación de las etnografías», a Morse, J. M. (comp.): *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*, pàg. 218-243. Colòmbia: Universidad de Antioquia.
- MUNNÉ, F. (1986): *La construcción de la psicología social como ciencia teórica*. Barcelona: Alamex.
- (1995): *La interacción social. Teorías y ámbitos*. Barcelona: PPU.
- MUÑOZ, J. (ed.) (2008): *Sobre la fotografía. Walter Benjamin*. València: Pre-Textos.
- NACIONES UNIDAS (1989): *Convención sobre los Derechos de l'Infant*.
- NAJMANOVICH, D. (2005): *El juego de los vínculos. Subjectividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.
- (2008): *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.
- (2016): *Diversos mundos en el mundo de la escuela*. Barcelona: Gedisa.

- NANCY, J. L. (2006): *Ser singular plural*. Madrid: Arena Libros.
- (2007): *A la escucha*. Madrid: Amorrortu.
- NAVARRO, J. (2007): *Una caja de resonancia*. Girona: Pre-Textos.
- NEILL, A. S. (2017): *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- NEILL, Z. (2006): *Summerhill hoy*. Albuixech: Litera.
- NODDINGS, N. (1992): *The challenge to care in schools*. Nova York: Teachers College Press.
- (2012): *Philosophy of Education*. Boulder: Westview Press.
- NOË, A. (2010): *Fuera de la cabeza. Por qué no somos el cerebro. Y otras lecciones de la biología de la consciencia*. Barcelona: Kairós.
- NORBERG-SCHULZ, C. (1982): *Esistenza, spazio e architettura*. Roma: Officina.
- OLSON, D. R. (2003): *Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORTEGA, P. (2010): «Educar es responder a la pregunta del otro». *Edetania. Estudios y propuestas Socioeducativas*, núm. 37, pàg. 13-31.
- (ed.) (2014): *Educar en la alteridad*. Colòmbia: Redipe y Editum.
- (2016): «La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 264, pàg. 243-263.
- PACHECO DE OLIVEIRA, J. (1999): *Ensaio em Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- (comp.) (2006): *Hacia una antropología del indigenismo*. Rio de Janeiro: Contracapa.
- PALLASMAA, J. (2006): *Los ojos de la piel*. Barcelona: Gustavo Gili.
- (2010): *Conversaciones con Alvar Aalto*. Barcelona: Gustavo Gili.
- (2010): *Una arquitectura de la humildad*. Barcelona: Fundación Caja de Arquitectos.
- (2012): *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- (2014): *La imagen corpórea. Imaginación e imaginario en la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- (2017): *Habitar*. Barcelona: Gustavo Gili.
- PALMER, R. E. (ed.) (2001): *Gadamer in Conversation*. New Haven: Yale University Press.
- PANOFSKY, E. (1967): *Architecture gothique et pensé scolastique*. París: Les Éditions de Minuit.
- PARDO, J. L. (1994): «De dónde son los cantantes», a Gabilondo i altres: *Imágenes. ¿Todavía el hombre?* Madrid: Cruce.
- PARELLADA, C. (2005): «Pedagogia sistèmica i complexitat: nous paradigmes per a un temps de canvi», a *Créixer i conviure en un món complex*. VII Jornades d'Innovació en l'Etapa d'Educació Infantil. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2009): *Vincles... en la interacció: un passeig per l'amor i l'escolta*. IX Jornades d'Innovació a l'Etapa d'Educació Infantil. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2017): «Passejant entre el cor i la raó: el subtil fil del coneixement». Conferència pronunciada a *Brúixoles. Cartografies de l'aprendre*. Associació d'Amics d'El Martinet / Escola El Martinet. Ripollet, 24 i 25 de març de 2017.
- PARELLADA, C.; RUFACH, A. (1993): *Conciencia corporal y cambio I: La búsqueda de una nueva dimensión en la comunicación con uno mismo y con los demás*. www.xtec.cat
- (1993): *Conciencia corporal y cambio II: La dialéctica de la expansión-concentración versus el monólogo de las resistencias-seguridades*. www.xtec.cat
- PARELLADA, C.; TRAVESET, M. (2014): *La xarxa amorosa per educar. Les idees clau de la pedagogia sistèmica multidimensional*. Barcelona: Octaedro.

- PATOCKA, J. (2005): *Introducción a la fenomenología*. Barcelona: Herder.
- PECHEUX, M. (1978): *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.
- PEIRCE, C.; HARSHORNE, C.; WEISS, P. (1931): *The Collected Papers*, vol. 1. Cambridge: Harvard University Press.
- PEREJAUME (1998): *Oïsmo*. Barcelona: Proa.
- PÉREZ, A. I. (2012): *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- (2017): *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario: Homo Sapiens.
- PÉREZ, A. I.; BLANCO, N.; BARQUÍN, J.; SOLA, M. (2004): «Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles», a Carbonell, J.; Gimeno Sacristán, J. (coord.): *El sistema educativo: una mirada crítica*, pàg. 125-144. Madrid: Ciss Praxis.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación Cualitativa I: Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PIERCE, C. (1955): «Abduction and Induction», a Buchler, J. (ed.): *Philosophical Writings of Pierce*, pàg. 150-156. Nova York: Dover Books.
- PINK, S. (2004): *Home Truths: Gender, Domestic Objects and Everyday Life*. Oxford: Berg.
- (2006): *The Future of Visual Anthropology. Engaging the senses*. Londres / Nova York: Routledge.
- (2007): *Doing visual ethnography*. Londres: Sage Publications.
- (2009): *Doing sensory ethnography*. Londres: Sage Publications.
- PLANELLA, J. (2006): *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- OLONIO, R. (2007): «El tiempo de los otros», a Cabanellas, I. i altres: *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Octaedro / Rosa Sensat.
- POPKEWITZ, T. S. (ed.) (1993): *Chanin Patterns of Power: Social Regulation and Teacher Education Reform*. Albany: State University of New York Press.
- PRAWAR, R. (1991): «The value of ideas: the immersion approach to the development of thinking». *Educational Researcher*, vol. 2, núm. 20, pàg. 3-10, 30.
- PRIGOGINE, I. (1991): *El nacimiento del tiempo*. Madrid: Tusquets.
- (1996): *El fin de las certidumbres*. Barcelona: Taurus.
- (2013): *Las leyes del caos*. Barcelona: Planeta.
- PROSSER, J. (1998): *Image-based Research: a Sourcebook for Qualitative researchers*. Hove: Psychology Press.
- (2010): «Visual methods and the visual culture of schools». *Visual Studies Journal*, vol. 22, núm. 1.
- PROSSER, J.; LOXLEY, A. (2007): «Enchanging the contribution of visual methods to inclusive education». *Jorsen*, vol. 7, núm. 1, pàg. 55-68.
- PROUT, A.; JAMES, A. (1990): «A new paradigm for the sociology of childhood?», a *Constructing and Deconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Brighton: Falmer Press.
- READINGS, B. (1996): *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- RESTANY, P. (2001): *El poder del arte. Hundertwasser, el pintor-rey y sus cinco pieles*. Colònia: Taschen.
- (2011): *Hundertwasser. El pintor-rey con sus cinco pieles*. Madrid: Taschen.
- RESTREPO, L. C. (1997): *El derecho a la ternura*. Bogotá: Arango Editores.
- REZOLA, A. (ed.) (2013): *Otra educación es posible*. Barcelona: Laertes Editorial.
- RICOUER, P. (1987): *Tiempo y narración, I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Cristiandad.
- (1995): *Tiempo y narración, II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Mèxic: Siglo XXI.
- (1996): *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

- (1996): *Tiempo y narración, III: El tiempo narrado*. Mèxic: Siglo XXI.
- (1999): *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós Ibèrica.
- RIFA, M. (2008): *Llocs de trànsit a la universitat. Narrativa visual autobiogràfica*. webs.esbrina.eu/cecace/docs/proj-profuni/Montse_Rifa.pdf
- RINALDI, C. (1995): *Observation and documentation*. Research Conference. Reggio de l'Emília.
- (1999): *L'ascolto visibile*. Reggio de l'Emília: Comune di Reggio nell'Emilia.
- (2011): *En diàlogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Lima: Grupo Editorial Norma.
- RITZER, G. (1993): *The McDonaldization of society: an investigation into the Changing Character on Contemporary Social Life*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- RIVIÈRE, A. (1985): *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- RIZZOLATI, G.; SINIGAGLIA, C. (2006): *Las neuronas espejo*. Barcelona: Paidós.
- ROCKWELL, E. (2001): *La escuela cotidiana*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Barcelona: Paidós.
- ROLDÁN, J. (2006): *Diálogos de imágenes: creación artística en papel*. Granada: Universidad de Granada.
- ROMBERG, R. (2009): *Healing Dramas: Divination and Magic in Modern Puerto Rico*. Austin: University of Texas Press.
- ROSEMAN, R. (1993): *Healing Sounds from Malaysian Rainforest*. Berkeley: University of California Press.
- ROTHHAUS, W. (2004): *¿Para qué educar? Esbozo de una educación sistémica en un mundo cambiado*. Barcelona: Herder.
- RUSSELL, B. (1998): *Sobre educación*. Madrid: Espasa-Calpe.
- SÁBADA, J. (2014): *Ética erótica. Una manera diferente de sentir*. Barcelona: Península.
- SÁBATO, E. (1999): *Antes del Fin*. Barcelona: Seix Barral.
- SALAZAR, C. M. (2011): «Comunidad y narración: la identidad colectiva». *Tramas*, núm. 34, pàg. 93-111. Mèxic: UAM-X.
- SALGADO, S. (2016): *De mi tierra a la Tierra*. Madrid: La Fábrica.
- SANCHIS, P.; CANTÓN, M. (1995): «Acceso y adaptación al campo», a Aguirre, A. (ed.): *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- SANDÍN, P. M. (2003): *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- SCHÉRER, R.; HOCQUENGHEM, R. (1979): *Álbum sistemático de la infancia*. Barcelona: Anagrama.
- SCHLEIERMACHER, F. (1964): *Asthetik*. Hamburg: Felix Meiner.
- SCHNAITH, N. (2011): *Lo visible y lo invisible en la imagen fotográfica*. Madrid: La Oficina.
- SCHORE, A. (1999): *Affect Regulation and the Origin of Self*. Hove: Psychology Press.
- (2003): *Affect Dysregulation and Disorders of the Self*. Nova York: WWNorton and Co.
- (2003): *Affect Regulation and the Repair of the Self*. Nova York: WWNorton and Co.
- SCHWANDT, T. (1994): *Constructivist, Interpretivist Approches to Human Inquiry. Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- SCHWARTZ, G. (1998): «Energy, medicine and bioenergy feedback». Conferència presentada a FutureHealth Conference, Palm Spring.
- SCHWEIZER, H. (2010): *La espera. Melodías de la duración*. Madrid: Sequitur.
- SEBEOK, T. A.; UMIKER-SEBEOK, J. (1987): *Monastic Sign Languages*. Berlín: Mouton de Gruyter.

- (1988): «You Know my Method: a juxtaposition of Charles S. Pierce and Sherlock Holmes», a Eco, U.; Sebeok, T. A. (ed.): *The Sign of Three*, pàg. 11-54. Bloomington: Indiana University Press.
- SENNETT, R. (2003): *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- (2009): *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sensory Ethnography Lab*. Harvard University. <https://sel.fas.harvard.edu>
- SEREMETAKIS, C. N. (ed.) (1994): *The Senses Still: Memory and Perception as Material Culture in Modernity*. Boulder: Westview.
- SERRA, C. (2004): «Etnografía escolar, etnografía de la educación». *Revista de Educación*, núm. 334, pàg. 165-176.
- SHOTTER, J. (1992): «Getting in touch: The meta-methodology of a postmodern science of mental Life», a Kvale, S. (ed.): *Psychology and Postmodernism*. Londres: Stage.
- SIEGEL, D. J. (2012): *The developing Mind*. Nova York: The Guilford Press.
- SIKLAR, C. (2006): «Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación». *Revista Colombiana de Educación*, vol. 50, pàg. 253-266.
- (2012): «La infancia, la niñez, las interrupciones». *Childhood and Philosophy*, vol. 8, núm. 15, pàg. 67-81.
- SKLIAR, C.; TÉLLEZ, M. (2008): *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- SKLOVSKI, V. (1968): *I formalisti russi*. Torí: Einaudi.
- SPAGGIARI, S. (1997): *L'infisibilità dell'essenziale*, a Diversos autors: *Scarpa e metro*. Reggio de l'Emília: Reggio Children.
- SPERBER, D. (1991): «Etnografía interpretativa y antropología teórica». *Alteridades*, núm. 1, pàg. 111-128.
- STAROBINSKI, J. (2001): *Acción y reacción: vida y aventuras de una pareja*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- (2002): *El ojo vivo*. Madrid: Cuatro Ediciones.
- STEINER, G. (2002): *Gramàtiques de la creació*. Barcelona: Proa.
- STEINER, R. (2012): *Coloquios pedagógicos*. Madrid: Rudolf Steiner.
- STOLL, L.; FINK, D.; EARL, L. (2003): *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- STOLLER, P. (1997): *Sensuous Scholarship (Contemporary Ethnography)*. University of Pennsylvania Press.
- STONAG, S. (1996): *Contra la interpretación*. Madrid: Alfaguara.
- SUBIRANA, M. (2012): *El poder de nuestra presencia. Una guía de coaching espiritual*. Barcelona: Kairós.
- SUTTON, D. (2001): *Remembrance of Repasts: An Anthropology of Food and Memory*. Oxford: Berg.
- TANIZAKI, J. (2006): *Elogi de l'ombra*. Barcelona: Ange.
- TARDOS, A. (2008): «Autonomía y/o dependencia», a Falk, J.: *Lóczy, educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- (2008): «La mano de la educadora», a Falk, J.: *Lóczy, educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- TAUSSIG, M. (1993): *Mimesis and Alterity: a particular history of the senses*. Hove: Psychology Press.
- TAVARES, G. (2012): *Aprender a rezar en la era de la técnica*. Madrid: Literatura Random House.
- THROOP, C. J. (2010): «Latitudes of loss: on the vicissitudes of empathy». *Journal of the American Ethnological Society*, vol. 37, núm. 4, pàg. 771-782.
- TOLENTINO, J. (2017): *Petita teologia de la lentitud*. Barcelona: Fragmenta.
- TORO, J. M. (2005): *Educación con co-razón*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- (2014): *Educación con co-razón: los modos de presencia*. XI Jornades d'innovació en l'etapa d'Educació Infantil. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

- TORRALBA, F. (1996): *El silencio: un reto educativo*. Barcelona: Pagès Editors.
- (2001): *El silencio: un reto educativo*. Madrid: PPC.
- (2012): *La confianza*. Lleida: Milenio.
- (2012): *La serenidad*. Lleida: Milenio.
- (2014): *El entusiasmo*. Lleida: Milenio.
- TORRES, J. (1988): «La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación», a Goetz, J. P.; Lecompte, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- TRAVERSE, M.; PARELLADA, C. (2014): *Revolució del sistema educatiu. La pedagogia sistèmica multidimensional, un paradigma educatiu emergent*. Barcelona: Octaedro.
- TRIAS, E. (1976): *El artista y la ciudad*. Barcelona: Anagrama.
- (1991): *Lógica del límite*. Barcelona: Destino.
- (2000): *Ética y condición humana*. Barcelona: Península.
- TRNKA, M. i altres (2014): *Adverse weather conditions for European wheat production will become more frequent with climate change*. European Environment Agency.
- UNESCO (2015): *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Centre UNESCO de Catalunya.
- UNESCO; CHILDWATCH INTERNATIONAL; UNICEF (1995): *Children's Rights*. París: UNESCO.
- VADEBONCOEUR, J. (1997): «Child development and the purpose of education», a Richarson, V. (ed.): *Constructivist Teacher Education*. Londres: Falmer Press.
- VAN MANEN, M. (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.
- (2003): *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- (2004): *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador.
- VARELA, F. (1987): «Laying down a path in walking», a Thompson, W. I. (ed.): *Gaia: a way of knowing. Political implications of the new biology*, pàg. 48-64. Nova York: Lindisfarne Press.
- (1990): *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*. Barcelona: Gedisa.
- (1991): *The Embodied Mind- Cognitive Science anf Human Experience*. Cambridge: Mit Press.
- (1992): *Autonomía y conocimiento. Ensayo sobre lo vivo*. Barcelona: Gedisa.
- (1996): *Ética y Acción*. Santiago de Xile: Dolmen.
- (2010): *El fenómeno de la vida*. Santiago de Xile: JC Saez Editor.
- VARELA, F. i altres (2009): *De cuerpo presente*. Madrid: Gedisa.
- VÁZQUEZ, M. E. (1996): *Ciudad de la memoria. Infancia de Walter Benjamin*. València: Alfons el Magnànim.
- (2016): «Memoria y ecos. Sobre Walter Benjamin». *Bollettino Filosofico*, núm. 31, pàg. 242-254.
- VECCHI, V. (2013): *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Morata.
- VELASCO, H.; DÍAZ DE RADA, A. (2015): *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- VELASCO, H.; DÍAZ DE RADA, A.; GARCÍA CASTAÑO, F. J. (2006): *Lecturas de etnografía para educadores*. Madrid: Trotta.
- VIGOTSKI, L. S. (1970): *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.
- (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VON FOERSTER, H. (1987): *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- VON GLASERSFELD, E. (1996): «Aspectos del constructivismo radical», a Pakman, M. (ed.): *Construcciones de la experiencia humana*, pàg. 23-49. Barcelona: Gedisa.

- WALLIN, K.; MAECHEL, I.; BARSOTTI, A. (1981): *Ett barn hundra språk. Om skapande pedagogik pa kommunala degghemmen I Reggio nell'Emilia, Italien*. Estocolm: Utbildningsradion.
- WATERLAND, R.; JIRTLE, R. (2003): «Transposable elements: targets for early nutritional effects on epigenetic gene regulation». *Molecular and Cellular Biology*, vol. 15, núm. 23, pàg. 5293-5300.
- WENGER, E. (1998): *Communités of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENGER, E.; WHITE, N.; SMITH, J. (2010): *Digital Habitats; stewarding technologies for communities*. Portland: CPsquare.
- WESTEN, D. (2009): *Political Brain*. Nova York: Public Affairs.
- WILBER, K.; BOHM, D.; PRIBRAM, K.; KEEN, S. i altres (1986): *El paradigma holográfico. Una exploración en las fronteras de la ciencia*. Barcelona: Kairós.
- WILD, R. (2002): *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.
- (2003): *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder.
- (2006): *Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder.
- (2007): *Aprender a vivir con niños. Ser para educar*. Barcelona: Herder.
- (2011): *Etapas del desarrollo*. Barcelona: Herder.
- WILSON, E. O. (1999): *Consilience. La unidad del conocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- WILSON, F. R. (2002): *La Mano. De cómo su uso configura el cerebro, el lenguaje y la cultura humana*. Barcelona: Tusquets editores.
- WOLCOTT, H. F. (1985): «On Ethnographic Intent». *Educational Administration Quarterly*, vol. 21, núm. 3, pàg. 187-203.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- www.uba.cat
- www.dugi-doc.udg.edu - entrevista feta a J. Bruner el 30 de juny de 2005 per Moisès Esteban i Guitart.
- www.ecoarquitectura.eu
- ZAMBRANO, M. (1987): *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.
- (1993): *Claros del bosque*. Barcelona: Seix Barral.
- (1993): *Filosofía y poesía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- (1993): *La razón en la sombra. Antología del pensamiento de María Zambrano*. Madrid: Siruela.
- ZAVALLONI, G. (2011): *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.
- ZIEHE, T. (1989): *Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet*. Estocolm: Norstedts Förlag.
- ZUMTHOR, P. (2006): *Atmósferas*. Barcelona: Gustavo Gili.
- (2014): *Pensar la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.

Aquesta recerca se situa en el marc d'una escola d'educació infantil i primària; concretament, a l'escola pública El Martinet de Ripollet. La recerca posa la seva mirada envers els nens i les nenes de l'escola amb l'objectiu de desvelar, descriure i interpretar quina és la cultura que creix en relació amb la seva forma d'estar a l'escola tenint en compte les opcions pedagògiques que aquesta escola ha pres. La recerca s'aborda des de dos paradigmes: la fenomenologia i el construccionisme, i s'encara des d'un pensament abductiu que la fa créixer des d'atendre l'inesperat i sorprenent de la mateixa investigació. Parteix d'entendre la investigació com una recerca envers l'experiència educativa, una experiència viscuda per la mateixa investigadora però alhora, també, d'entendre el que es mira com una experiència vital per als infants, des de mirar l'educació com un esdeveniment important en la vida de les persones.

Dibuix de la portada: Nim Amit (5 anys).

