

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Departament de Didàctica i Organització Escolar

Programa de Doctorat: 99/2011



APROXIMACIÓ A LES PEDAGOGIES DEL BOSC:

ACOMPANYAMENT RESPECTUÓS A LA PRIMERA INFÀNCIA A LA NATURA

TESI DOCTORAL

Presentada per:

Maria Ribera Sendra

Dirigida per:

Almudena A. Navas Saurin

València, 2023



## Índex

|   |     |
|---|-----|
| Introducció .....   | 11  |
| PART I. NOCIONS .....   | 17  |
| 1. Capítol u. EDUCACIÓ .....  | 19  |
| 1.1. Definint l'educació per tal de comprendre-la .....   | 21  |
| 1.2. El paper de la Pedagogia .....   | 30  |
| 1.2.1. Crítica: De com no es pot reduir la pedagogia a la mera transmissió d'habilitats tècniques ..... | 38  |
| 1.3. L'educació i la seua conceptualització .....   | 46  |
| 1.4. Aportacions: De com es pot entendre des de una perspectiva crítico-hermenèutica ....               | 57  |
| 1.5. Ensenyar i aprendre: el tacte pedagògic i l'aprenentatge com a esdeveniment ètic .....             | 69  |
| 1.5.1. L'aprenentatge com a esdeveniment ètic .....   | 69  |
| 1.5.2. El tacte en l'ensenyament. El significat de la sensibilitat pedagògica .....                     | 74  |
| 1.6. La Revolució Copernicana en Educació. Ideal de persona educada .....                               | 86  |
| 2. Capítol dos. CRÍTICA AL SISTEMA ESCOLAR.....   | 97  |
| 2.1. Per què posar en dubte/criticar el sistema educatiu oficial? .....                                 | 101 |
| 2.2. Infància i control social: l'Escola, maquinària de govern.....                                     | 104 |
| 2.3. Escola i història.....   | 108 |
| 2.3.1. El mite de l'atemporalitat de l'escola .....   | 108 |
| 2.3.2. L'escola primària a Espanya .....  | 115 |
| 2.4. Escola i poder.....  | 122 |
| 2.4.1. L'escola com a eina de reproducció social i aculturació .....                                    | 124 |
| 2.4.2. Dominació. Transmissió i assimilació .....   | 126 |
| 2.4.3. Monopoli de les formes de coneixement considerades més elevades .....                            | 128 |
| 2.4.4. Espai legitimador: Què és vàlid d'aprendre i què no. Marcant fronteres .....                     | 129 |
| 2.4.5. Paper homogeneïtzador.....   | 131 |
| 2.4.6. Procés unidireccional de transmissió 'educativa' .....   | 132 |
| 2.4.7. Avaluació com a procés classificatori.....   | 133 |
| 2.4.8. Docent i control social .....  | 135 |
| 2.4.9. El mite de la neutralitat ideològica .....   | 138 |
| 2.4.10. El mite de l'escolarització com a únic camí per a l'educació .....                              | 140 |
| 2.4.11. El mite de la fi de les desigualtats: el fracàs escolar com a èxit del Sistema.....             | 141 |

|  |     |
|--|-----|
| 2.4.12. Arquitectura dels espais .....   | 143 |
| 2.5. Els continguts (curriculars) .....  | 143 |
| 2.6. Metodologia escolar: una crítica .....  | 149 |
| 2.7. Sobre el currículum: teories i espais d'identitat.....  | 153 |
| 3. Capítol tres. EDUCACIÓ COM (A) ACOMPANYAMENT.....   | 171 |
| 3.1. Educació pròpia. De dins cap a fora .....   | 176 |
| 3.2. Acompanyament .....   | 180 |
| 3.2.1. La substància de l'educació és la complicitat .....   | 181 |
| 3.2.2. Disponibilitat i expectativa .....  | 183 |
| 3.2.3. Responsabilitat i actitud .....   | 187 |
| 3.2.4. Estan aprenent .....  | 189 |
| 3.2.5. Acompanyament a Follets.....  | 190 |
| 3.3. Joc, la importància dels detalls .....  | 194 |
| 3.3.1. Jugar? .....  | 196 |
| 3.3.2. Importància del joc .....   | 199 |
| 3.3.3. Dubtes, crítiques i altres veus .....   | 202 |
| 3.3.4. El joc simbòlic .....   | 205 |
| 3.3.5. Acompanyant el joc. Com acompanyar el joc lliure? .....   | 207 |
| 3.4. Altres maneres de conjugar el verb educar .....   | 209 |
| 3.4.1. Educar i sentir .....   | 216 |
| 3.4.2. Entendre, inventar .....  | 217 |
| 3.4.3. Necessitem vivències, coses que ens interessin vivament: escriure, llegir i calcular com a formes d'expressió i desenvolupament personal..... | 222 |
| 3.4.4. Explorar el món com a art de viure. Llibertat i responsabilitat .....   | 224 |
| 3.5. Escapar de l'escola oficial, recuperar la vida.....   | 227 |
| 3.6. Pedagogia llibertària .....   | 231 |
| 3.6.1. El marc teòric i filosòfic de l'anarquisme.....   | 232 |
| 3.6.2. Les teories anarquistes de l'educació.....  | 235 |
| 3.6.3. Polititzar els malestars .....  | 239 |
| 3.6.4. Entre la no-directivitat i la manipulació.....  | 241 |

|   |     |
|---|-----|
| PART II. Fruit i llavor .....   | 249 |
| 4. Capítol quatre. Fruit i llavor són metodologia .....                   | 249 |
| 4.1. Situar-se per fer .....  | 251 |
| 4.2. Fer per situar-se .....  | 256 |
| 4.3. Posició epistemològica .....   | 257 |
| 4.3.1. Metodologia Qualitativa .....                                      | 257 |
| 4.3.2. Metodologies Feministes .....                                      | 266 |
| 4.3.3. Investigació militant .....  | 269 |
| 4.4. Tècniques principals .....   | 272 |
| 4.4.1. Investigació narrativa per estudiar experiència .....              | 272 |
| 4.4.2. Observació participant .....                                       | 278 |
| 4.4.3. La Investigació Acció Participant .....                            | 279 |
| 4.5. Eines de recerca .....   | 282 |
| 4.5.1. Etnografia .....   | 282 |
| 4.5.2. Estudi de cas .....  | 284 |
| 4.5.3. Entrevistes qualitatives .....                                     | 285 |
| 4.6. Corol·lari .....   | 288 |
| 4.7. La pregunta de recerca .....   | 289 |
| <br>  |     |
| PART III. Follets del Bosc .....  | 295 |
| 5. Capítol cinc. Una orella verda .....                                   | 297 |
| 5.1. Repensar(-se) és viure dues voltes .....                             | 299 |
| 5.1.1. Inspiració, exemples, capacitat .....                              | 302 |
| 5.2. Contextualització de l'escenari d'indagació: Follets del Bosc .....  | 307 |
| 5.2.1. Introducció: Què és Follets? .....                                 | 307 |
| 5.2.2. Bases del projecte de Follets del Bosc .....                       | 309 |
| 5.2.3. Organització i funcionament del projecte de Follets del Bosc ..... | 311 |
| 5.2.4. Carta de compromís educatiu .....                                  | 316 |
| 5.3. Projecte Polític de Follets del Bosc .....                           | 318 |
| 5.3.1. Eix natura .....   | 319 |
| 5.3.2. Eix individu .....   | 323 |
| 5.3.3. Eix comunitat .....  | 326 |
| 5.3.4. Eix autonomia .....  | 329 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.4. Projecte Pedagògic de Follets del Bosc .....                                      | 332 |
| 5.4.1. Visió. Principis que guien la nostra forma d'entendre l'educació .....          | 333 |
| 5.4.2. Acompanyament a Follets del Bosc.....   | 336 |
| 5.4.3. Escola que no ensenya. Què entenem per aprendre i com s'aprén? .....            | 349 |
| 5.4.4. Programació .....   | 357 |
| 5.4.5. Família i entorn. La relació amb les famílies.....                              | 360 |
| 5.4.6. La participació i la implicació de les famílies en el projecte .....            | 361 |
| 5.4.7. L'acompanyament familiar en l'adaptació .....                                   | 362 |
| 5.4.8. Les trobades i les vies de comunicació amb les famílies.....                    | 363 |
| 5.4.9. Migdia.....   | 364 |
| 5.4.10. Seguiment pedagògic .....  | 367 |
| 5.4.11. Estructura rutina diària.....  | 368 |
| 5.5. Annexos. Com habitem l'exterior.....  | 369 |
| 5.5.1. Consells sobre la roba per estar a l'aire lliure.....                           | 369 |
| 5.5.2. Els ocells de la nostra escola.....   | 370 |
| 5.5.3. “27 coses que han d'haver experimentat les criatures abans dels 6 anys” .....   | 371 |
| 5.6. Preguntes freqüents .....   | 372 |
| 5.7. Interludi.....  | 378 |
| 5.8. “Què és per a tu Follets del Bosc?” .....   | 384 |
| 5.8.1. Sobre els orígens .....   | 388 |
| 5.8.2. I llavors, això com va començar? “Història de Follets del Bosc” .....           | 389 |
| 5.8.3. I què us va cridar més l'atenció?.....  | 395 |
| 5.8.4. Necessitats diferents a les directrius que marca el sistema.....                | 397 |
| 5.8.5. Sobre les motivacions. Què creus que és el més important que passa a FdB? ....  | 400 |
| 5.8.6. Sobre l'acompanyament i la transmissió educativa. <i>Què es fa a FdB?</i> ..... | 413 |
| 5.8.7. Què és Follets del Bosc? .....  | 426 |
| 5.8.8. I què és el Grup Motor? .....   | 434 |
| 5.8.9. Relacions de i entre les famílies.....  | 435 |
| 5.9. Altres observacions i observadores.....   | 439 |
| 5.9.1. Organització interna acompanyis .....   | 439 |
| 5.9.2. Formacions, autoformacions i traspessos .....                                   | 441 |
| 5.9.3. Documentacions i documents d'observació.....                                    | 441 |
| 5.10. A mode de conclusió.....   | 457 |

|   |     |
|---|-----|
| PART IV. Discussió.....   | 463 |
| 6. Capítol sis. Trena de llibertat .....                            | 463 |
| 6.1. Educació. “La il·lusió genuïna per les coses petites” .....    | 465 |
| 6.1.1. “Lliga i deslliga al mateix temps” .....                     | 470 |
| 6.1.2. La melodia i el ritme (l’aprenentatge i l’ensenyament) ..... | 474 |
| 6.2. Per què, a Follets del Bosc, acompanyem.....                   | 478 |
| 6.2.1. Joc .....  | 485 |
| 6.2.2. Criatures al bosc.....                                       | 491 |
| 6.3. Alguns apunts sobre les escoles-bosc .....                     | 496 |
| 6.4. Repartir el tresor. Contradiccions i lluites .....             | 506 |
| 6.5. “Compartir dona gustet”. Comunitat i autonomia .....           | 512 |
| 6.6. Investigar educació .....                                      | 517 |
| 6.7. Aproximació a.....   | 519 |
| 7. Bibliografia .....   | 527 |





*“Si la resistencia la pensás como oposición, es un caso. Pero si la pensás como tejido, es otro. Y se teje con lo que hay. Y hay malo y hay bueno. Y lo malo se ha incorporado a lo bueno, y viceversa. Eso es así. Pero también es así que en algún lado debe estar escondido nuestro yo comunal, aquello que nos hace sentir parte de algo inmenso. Si pudiéramos hacer florecer eso, todo sería distinto. Y eso no florece con palabras, quizá. Eso hay que hacerlo juntas. Si vos me preguntás cómo se hace el chuño no puedo enseñártelo bien con palabras: lo tenemos que hacer juntas. Hay ciertas cosas que tenemos que vivir sin palabras. Y una de esas cosas es pensar en el cuerpo y en la sexualidad sin palabras, porque eso sería definirlo con una identidad [...]. Nuestro rol como pensadoras es estar hoy a lado de la gente. En silencio. Tenemos que reemplazar la rigidez de la Modernidad con el cuerpo a cuerpo, el mano a mano, tejiendo juntas el yo comunal. Tenemos que aceptar que nosotras, hoy, no tenemos una lengua que nos exprese. Toleremos esta transición sin cerrar nada. Abramos.”*

MARÍA LUGONES (1944 – July 14, 2020)



## Introducció

“Escolteu bé nens i nenes, una història misteriosa...”

Hi havia una vegada en un lloc de Vilamajor un bosc conegut com el Bosc dels Follets on s’hi coïen secrets, entre els pins i les alzines, al fang i als bassals, sota les pinyes i les branques... Es diu que hi havia fades, papallones, pitroigs, sargantanes, pals, pedres, fulles... nens i nenes que es movien i investigaven, jugaven, que d’un lloc a l’altre anaven buscant diversió...”

Benvingudes a una de les històries que a partir de Follets del Bosc s’ha produït.

Vaig arribar ara farà quatre estius a les contrades de Can Rovira Coll, Cal Cabrit, Vallbona, Cantonal, Vilamajor, podríem dir que per casualitat, però no: venia encuriosida per aquell projecte d’educació lliure al bosc del que m’havien parlat, i pels projectes de vida comunitària sobre els quals havia sentit tant reflexionar. Una curiositat que m’empenyia a canviar de context, de casa, d’amigues en el quotidià, de vivències, de paisatge, inclús de gust de l’aigua. Però valia la pena, necessitava viure-ho, veure, sentir, provar si allò era possible. Si els somnis, quan es realitzen, deixen de ser somnis. Si la utopia és més que una illa i un lloc cap al que caminar. Volia provar a respondre les preguntes que des de feia anys m’atravessaven en el meu estudi sobre l’educació; abans ja de començar a estudiar magisteri infantil no paraven de ressonar-me a dins del cap, ara podien passar a les mans: “És viable l’educació llibertària? Com ho fan? Com ho faré? Qui són? Què senten? Com ho sostenen?” Així va arribar aquesta valenciana plena d’entusiasme, que no entenia com tot es glaçava, com no parava de ploure, ni com les criatures que habitaven el bosc estaven tan plenes de màgia, a experimentar l’acompanyament respectuós a la primera infància en la natura. La vivència de la criança compartida, l’aposta per l’autogestió de la vida, i com no, la bellesa del bosc em van captivar. La natura i la infància van passar a formar part del meu dia a dia com a protagonistes. I tancant el cercle, sentia com les preguntes començaren a prendre altres formes, a fondre’s en el quotidià i en la meua pràctica directa. I també, inevitablement, el (nou) tema de la investigació: vaig haver de canviar el tema principal del meu procés en el doctorat, perquè el que estava passant em tenia massa absorbida.

L’acompanyament respectuós a la primera infància en la natura ha estat el tema principal que he recorregut durant aquests darrers anys. Amb ell, he sentit la necessitat d’aprofundir en les nocions d’educació i pedagogia, sobretot, per entendre on es situa i quins antecedents pren per desenvolupar-se. Com en un bosc, amb les arrels, els troncs i les branques, altres arbres han anat apareixent (criança, comunitat, infància, acompanyament, natura, disponibilitat,

sensibilitat, tacte, investigació, entre d'altres). Ha estat especialment rellevant en aquesta investigació l'elecció de les metodologies qualitatives, per coherència, les quals han situat la meua veu i la meua pràctica en la necessitat de llocs-temps propis i alhora col·lectius de respecte a una mateixa, a les altres i a l'entorn. Amb elles he desenvolupat autoconeixement, una altra vegada metafòricament, com amb un arbre: si el mires pots veure la formiga, i també pots veure el bosc. De la mà de les metodologies qualitatives, em vaig endinsar en les metodologies feministes, les quals van obrir un camp d'acció i interacció intenses en les meues vivències, que em conduïren a desenvolupar no sols observació participant, sinó més enllà: investigació militant i pràctica encarnada. Compromís. Aquesta és una investigació situada en un context concret, pràctic, però que beu d'antecedents teòrics i acadèmics que possibiliten reflexió, teorització i consolidació de coneixements.

Així, aquest estudi, compta amb quatre parts principals. L'aproximació a les pedagogies del bosc té com a punt de partida un marc teòric amb el qual introduir-se en les conceptualitzacions pel que fa a les nocions d'educació, pedagogia, així com a la crítica al sistema escolar (la seua història, estructura, potències i frens), seguit d'exemples i pràctiques de pedagogies actives, d'acompanyament a la primera infància i pedagogia llibertària. Són eixos que necessitava explorar per referenciar i comprendre el que estava investigant. No ha estat coincidència, doncs en aquest mateix apartat, faig un viatge que em va apropant a la concreció, és a dir, un viatge que camina per referents històrics, teoritzacions, aportacions metodològiques i epistemologies, anàlisi institucional, experiències pedagògiques. Reculle la meua herència i la estudie per transformar-la donant-li sentit. L'apartat porta com a nom 'Nocions', donat que es tracta de coneixements, idees, representacions i sabers contextualitzats en diferents temps i llocs, situats, que crec és interessant conèixer per a desenvolupar relacions educatives de qualitat.

Així és com la segona part de la investigació apareix en forma de fruit i llavor, alhora: és el marc metodològic. Li he donat un apartat propi perquè el seu caràcter és transversal a tot l'estudi, ja que sempre el 'com' fem ha estat essencial en la pràctica pedagògica i en les fonts anarquistes de les que bec. Explique en ell la importància de 'situar-se per fer' a través de les aportacions del coneixement situat, així com del 'fer per a situar-se' entenent que teoria i pràctica és aconsellable que vagen de la mà. En aquesta secció també explique les eines que he emprat en el treball de camp, fent de pont entre una dimensió més abstracta o filosòfica de l'estudi a una altra més teòrica o pràctica. Com he dit, la meua posició epistemològica qualitativa busca la comprensió en profunditat de fenòmens complexos. A més, l'epistemologia feminista ofereix com a pilar fonamental el posar les cures al centre de la vida, per tant, el seu

pensament em resulta elemental per a parlar de relació educativa. Gràcies al tercer eix epistemològic, la investigació militant, la meua pràctica reflexiva ha estat completament encarnada en la pràctica quotidiana. Però també he realitzat altres recopilacions d'informació a través del *narrative inquiry*, l'etnografia, l'estudi de casos i les entrevistes qualitatives. L'elaboració i desenvolupament d'un marc metodològic des del qual assentar la investigació en un marc de coherència consisteix en generar en nosaltres com a investigadores una disposició a l'escolta, al que (ens) passa en relació, a la captació del sentit de l'experiència, al que genera en nosaltres i en les altres (Arbiol, 2013). I a la pregunta que ens sosté.

La meua pregunta de recerca gira al voltant del significat d'educar. La situa amb un sentit de responsabilitat sobre la pràctica, en un lloc en el que per a poder educar s'ha de tindre un context com és el bosc, la natura (el ritme de la vida, el ritme de la terra), i una comunitat que s'està fent càrrec amb una part de la seua vida, aprofitant la potència de la criança per a desenvolupar pràctiques de transformació social i, sobretot, de suport mutu. Entenc que amb aquestes pràctiques no es dona un exercici de dissociació que en molts altres entorns es produeix obligatòriament per les incomoditats dels espais, la falta de vincles i els ritmes de treball capitalistes. En un treball en el que les cures estan al centre, es torna indispensable recordar que 'allò personal és polític', posant èmfasi en les maneres de relacionar-nos, en les estructures que creem i en les ideologies que sostenim amb les nostres quotidianitats. Aquestes són preguntes que em travessen i per això, les estic intentant respondre amb aquest treball que dura anys, per la seua profunditat i per la seua intimitat. Per la necessitat de comprendre, de fer propi el que s'entén i actuar en conseqüència. Les preguntes segueixen actives, ara com un volcà en descans, però viu: És possible desenvolupar un acompanyament respectuós a la primera infància? Com és posar en pràctica la pedagogia llibertària? Què i com és estar tots els matins amb criatures al bosc? Què m'ha fet pensar, sentir? Com m'ha transformat? Amb qui la visc? És possible sostindre-ho en el temps? Què pense sobre l'educació, què aprenc d'ella, com la puc viure, com l'entenc. Més persones han pensat sobre això, pel que el treball està insert en veus corals que m'han acompanyat en la vivència, així com per altres referents més teòrics. La pròpia pregunta, viva, ha anat prenent cos i forma, convertint-se en el que és ara la qüestió principal, el tronc: la relació educativa. Tot aquest treball que parla de l'acompanyament, de l'educació i de l'experiència que he viscut –i podria dir: que he creat en mi mateixa— torna a tindre com a protagonistes a les xiquetes i als xiquets. Perquè ja va sent hora que ens tractem bé.

La necessitat d'una veu coral per a representar aquesta vivència col·lectiva que es dona al voltant del projecte Follets del Bosc m'ha conduit a la producció d'un treball complex i diversificat. La tercera part de la tesi presenta la informació de camp i l'anàlisi, i porta com a títol Una Orella Verda<sup>1</sup>. En ella expose la informació produïda des del mateix col·lectiu i que explica el seu funcionament, els seus fonaments ideològics i les estructures d'organització. També en aquest apartat apareixen les seccions triades de les entrevistes qualitatives que vaig realitzar, més l'anàlisi fet a partir de la pròpia vivència. I afegisc documents extra per a facilitar una visió més amplia del que és i del què passa allí.

La quarta part de la tesi, anomenada Trena de Llibertat, és el final d'una discussió en la que es tanquen les preguntes obertes, trenant-les; ressitua els objectius plantejats i facilita les conclusions. Una vegada sacsejades les nocions en els apartats anteriors, acabe dissertant sobre l'educació (entesa, entre altres coses, com La Il·lusió Genuïna per les Coses Petites); reflexione a mode de tancament sobre el llenguatge, el poder, la cultura, la llibertat i l'ètica; aporte la meua mirada actual sobre l'aprenentatge i l'ensenyament; explique per què a Follets del Bosc acompanyem; trene aquests coneixements amb la vivència al bosc en Criatures al bosc i Joc en la natura, i per suposat, no podia sinó tancar havent parlat de Comunitat i autonomia. La investigació és una pràctica de relació, i també per a mi ho és l'educació. Amb aquesta investigació pretenc aportar un estudi situat sobre l'educació que ajude a pensar altres maneres d'estar al món. Aquesta aportació pretén participar en el bé comú i contribuir a fer que la infància pugui tindre vides dignes, sense dubte, que cresquen en un entorn i amb un acompanyament més amable, i que això tinga conseqüències directes sobre la manera que tenim de relacionar-nos les persones.

Algunes coses importants a tindre en compte a l'hora de la lectura són, en primer lloc, l'ús de la primera persona en l'escriptura: donat que és una investigació situada, seguint el marc desenvolupat per Donna Haraway, el qual explica que cap coneixement és innocent ni

---

<sup>1</sup> Pel poema de Gianni Rodari, *Un señor maduro con una oreja verde*:

“[...] *Es una oreja joven que sabe interpretar voces*

*que los mayores no llegan a escuchar:*

*Oigo la voz del árbol, de la piedra en el suelo,*

*del arroyo, del pájaro, de la nube en el cielo.*

*Y comprendo a los niños cuando hablan de esas cosas*

*que en la oreja madura resultan misteriosas [...]*”

automàtic, prenc responsabilitat sobre la meua veu, prenc posició i hi faig constància a través de la meua escriptura. En algunes ocasions aquesta veu té un caràcter més informal i en altres més acadèmic, com en un ball vaig en tensió entre aquestes dues modalitats, perquè mescle vida i acadèmia, i perquè també experimente aquesta tensió en mi mateixa (Anzaldúa, 2016). Sent uns sabers contextualitzats en lloc i temps, faig notar alhora, com he canviat de zona geogràfica a través de l'ús de la variant dialectal: principalment he utilitzat el valencià, sobretot quan parle en primera persona; quan expose sabers que han estat produïts en col·lectiu, els oferisc tal qual han estat creats, en aquest cas, en català oriental central (Sant Antoni de Vilamajor, Barcelona). És rellevant el fet que utilitze diferents paraules a l'hora de fer referència a xiquetes, xiquets, infants, *txikis*, criatures: per una banda, la paraula 'infant' originàriament tindria com a significat "qui no parla", derivant de "infància" que significaria "incapacitat de parlar"; crec que amb l'ús d'aquest concepte s'accentua l'adulocràcia i la manca de drets generalitzada a la que estan sotmeses, sent una etapa de la vida amb valor intrínsec. També he intentat fer un ús del gènere que recalque la lluita antipatriarcal, per això, la gran majoria del text està escrit en femení. A Follets del Bosc, a més, s'aposta per dirigir-nos evitant assumir un gènere estancat.

Donar-nos l'espai i el temps per a posar-nos a pensar, i també per a acompanyar-nos, és un dels grans reptes d'avui dia. Potser aquests són sabers que he adquirit amb aquesta investigació: maneres d'aprendre i maneres d'educar, de com relacionar-nos, i què mirem quan ho fem més enllà del què esperem. Sempre hi ha una utopia cap a la que caminem, uns valors que transmetem, un ideal de persona educada sobre el que fantasiem. Totes tenim el cap ple de contes i de paisatges. La història es torna bonica, quan aprenem a interactuar de diferents maneres i amb diferents persones, i podem veure'n moltes més, més enllà del moviment que fem, és a dir, quan aconseguim establir relacions educatives i vincles que ens ajuden a adquirir eines que ens faciliten estar en el món. Llavors, només podem aprendre des del compromís amb eixa relació; un compromís epistemològic i polític que s'elegeix, el compromís d'escolta. He après també a pensar la tasca d'investigació pedagògica com una manera d'insistir en la vida, com una manera de mostrar-nos enllaçades a nosaltres mateixes i al que ens envolta. Viure l'educació en aquesta profunditat s'ha convertit en més que una actitud, en una manera d'estar al món (de possibilitar nous mons). La llibertat provoca infinites situacions. Cal posar atenció en qui som en la investigació i entendre que formem part dels paisatges històrics que estem estudiant. Aquest és un saber que naix de l'experiència de relació amb altres i amb una mateixa. Benvingudes al meu bosc i a Follets del bosc!

*“We all have forests on our minds. Forests unexplored, unending. Each one of us gets lost in the forest, every night, alone.” Ursula K. Le Guin, *The Wind’s Twelve Quarters**



## **PART I. NOCIONS**



## **1. Capítol u. EDUCACIÓ**

“No aprenem res amb aquella que ens diu ‘fes com jo’. Els nostres únics mestres són aquells que ens diuen ‘fes junt amb mi’, i que, en lloc de proposar-nos gestos a reproduir, saben emetre signes susceptibles de desenvolupar-se en l’heterogeni.” G. Deleuze



## 1.1. Definint l'educació per tal de comprendre-la

El concepte d'educació és un dels més treballats, reflexionats i analitzats al llarg de la història. Milers d'escriptores, pedagogues, educadores, mestres, pensadores, l'han investigat. S'han arribat a publicar un nombre quasi inabordable de llibres, estudis, tesis i altres recursos. No obstant això, tant la seua representació com les idees que el componen són molt diverses i, inclús sovint, contradictòries. Per a les persones que ens inspira aquesta temàtica és, per tant, important llegir molt i alimentar-nos de diferents referents que nodrisquen el debat, investigar diferents mirades i pràctiques. I alhora, no oblidar comparar amb i en la pràctica i amb els resultats que possiblement obtenim d'ella. Perquè l'educació, davant de tot és una pràctica qualitativa i relacional; és també una pràctica de responsabilitat i posicionament respecte a la vida i al tracte amb les altres, perquè es dona mitjançant processos comunicatius que molt sovint poden influenciar molt més del que *a priori* podria semblar.

A partir de diferents teories i pràctiques s'han volgut explicitar algunes maneres de fer educació, de fer pedagogia, de fer ensenyament, de desenvolupar aprenentatges, de viure les criances, els acompanyaments. Com podem observar tant a través de les lectures com de les vivències, hi ha múltiples maneres d'anomenar-ho. Aquest fet ens pot obrir a fer-nos diferents preguntes, com per exemple: Quina és la diferència entre ensenyament i aprenentatge? Què és l'educació? Qui educa? Què és la pedagogia? Com es du a terme una relació educativa i com em posicione respecte a això? Què estem transferint? És educar una pràctica automàtica? Espontània? Innocent? Necessita reflexió? Per a què serveix? Què i per què volem aprendre? Què i per què estem ensenyant? A qui beneficia? Teories, anàlisis, metodologies, recursos pedagògics, dissertacions filosòfiques, pràctiques experimentades, seminaris, xerrades, debats, tesis, escoles, etc. han pensat i repensat el problema pedagògic. L'anomenaré 'qüestió' i no 'problema', per la importància de les paraules, i perquè és més incitadora una pregunta que no pas una dificultat a aclarir.

- *No sé qué es lo que quiere decir con eso de la «gloria» —observó Alicia. Humpty Dumpty sonrió despectivamente.*
- *Pues claro que no..., y no lo sabrás hasta que te lo diga yo. Quiere decir que «ahí te he dado con un argumento que te ha dejado bien aplastada».*
- *Pero «gloria» no significa «un argumento que deja bien aplastado» — objetó Alicia.*

- *Cuando yo uso una palabra —insistió Humpty Dumpty con un tono de voz más bien desdeñoso— quiere decir lo que yo quiero que diga..., ni más ni menos.*
- *La cuestión —insistió Alicia— es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.*
- *La cuestión —zanjó Humpty Dumpty— es saber quién es el que manda..., eso es todo.*

Carroll, L. (2016), “Alicia a través del espejo”

És fonamental desenvolupar un estudi històric (sobre l'ús) i etimològic (sobre l'origen i la forma) al voltant del terme ‘educació’ per tal de situar els camins pels quals hem arribat a la noció més general que acceptem hui en dia. Així doncs, si fem una recerca al voltant del significat de la paraula trobem definicions disperses, algunes d'elles tan diferents com el temps i les persones que les van fer servir. Unes es centren en la transmissió de coneixements, altres en l'assimilació de sabers, unes parlen de la importància de la formació acadèmica, de la formalitat de la pràctica educativa, dels mecanismes que faciliten la disciplina per a l'èxit; altres fan referència a la relació educativa, a la qualitat del vincle, a donar-li importància al que estem vivint. Podem trobar i trobem escrits teòrics que expliquen, a tall d'instruccions, metodologies per a aconseguir objectius concrets. Per sort, també hi ha un altre tipus de corrents que parlen del procés educatiu com a vector d'autonomia personal i col·lectiva, d'empoderament<sup>2</sup>, inclús en trobem que parlen de la necessitat de l'alliberament individual o la *comunització*<sup>3</sup> de les idees, els pensaments i la vida a través de l'educació. Es parla també de l'educació com a virtut, com a creixement, com a posició.

En atenció a això, serà interessant desenvolupar una tasca d'exploració i comprensió, conjuntament amb les d'introspecció i reflexió. Un pensament en temptativa d'obertura ens possibilitaria veure com les definicions poden anar canviant al llarg dels anys i segons les

---

<sup>2</sup> Confiança en una mateixa, més enllà de la idea de superioritat.

<sup>3</sup> El terme “comunització” és pràcticament desconegut en català. De fet, no apareix en cap diccionari en la nostra llengua, i probablement si apareguera no seria reflectint l'ús que la gent comuna podria donar-li en la seua vida diària. La raó és que el sentit d'aquest terme és el que descriu el moviment de subversió social que apunta a la destrucció de les relacions capitalistes.

societats que les expliciten. Per això, en aquest treball parlaré de nocions<sup>4</sup>. Abraçar aquesta idea serà imprescindible per a situar-nos en un paradigma que ens permeta comprendre diferents vessants, fet clau en els processos d'investigació educativa. No obstant això, també cal veure que hi ha una idea *pilar* sobre la definició del terme educació, socialment acceptada. L'educació és, a més, un procés d'intercanvi d'informació. Afirmar que és un procés, perquè considere que no és una consecució definida en un espai-temps limitat: el seu objectiu no hauria de ser el fi en si mateix. La vivència, conseqüència de pràctiques en relació amb altres subjectes, és important; encara més interessant és el procés pel qual es dona l'intercanvi, el com, el quan, què es potència, de quina manera. És a dir, la relació educativa (Arbiol, 2013; Dewey, 1997; Freire, 2000). Som éssers socials que es vinculen mitjançant intercanvis comunicatius, els quals tenen impacte (o poden tenir-ne) en les nostres interlocutores i en nosaltres mateixes. La influència és educació, l'acompanyament és educació, l'ensenyament i l'aprenentatge són educació (Van Manen, 2006). L'educació és una pràctica de transmissió cultural, entenent que és una relació entre més d'un subjecte, que té com a fonament la derivació, transmissió relacional, adquisició o reformulació de coneixements. En conjunt, l'educació és assimilació i transmissió d'eines. Pretén potenciar, en últim terme, la socialització. Llavors, el tancament excessivament temporalitzat d'aquest *devenir* podria provocar o originar resultats negatius en la naturalesa que es desitja fluida de l'intercanvi. Cada persona pot establir un ritme individual i diferent, i la col·lectivitat caldria que assumira, respectara i valorara aquestes diferències com a un regal de riquesa funcional per a la salut de la diversitat i la vida en comú. Cal entendre que igual que en la natura mateixa hi ha diferents ritmes, els individus necessiten ritmes diferents.

Pel que fa a la llibertat de ritmes, Diana Sartori (2004, 113) va definir llibertat i vincles d'una manera molt lúcida:

*“La libertad no consiste en liberarse de los vínculos y de las relaciones que nos ligan a los demás y a la tierra, sino que es una apertura que se da en el reconocimiento de los vínculos y de las relaciones.”*

La llibertat no esdevé de forma individual. Hem d'aprendre a deixar de viure les necessitats de les altres persones com a invasions en el territori del jo individual. A més, “la llibertat no fa

---

<sup>4</sup> És un terme lingüístic de contingut conceptual divers. La seua etimologia, *notio*, deriva com l'acció del verb *noscere* (“conèixer, notar”), amb el sentit: “acció de conèixer” o “acte del coneixement”.

referència a una capacitat de decidir abstracta i individual, sinó a un conjunt d'interaccions complexes entre els cossos, l'entorn, la societat i la justícia”, afirmava Belén Gopegui. Unes interaccions que hem d'aprendre a gestionar i entendre, per també poder acompanyar a altres en aquest aprenentatge.

La relació educativa, aquell donar i deixar-se donar, caldria que estiguera trenada per una relació de confiança i obertura per a la construcció del comú. Segons Núria Pérez de Lara (2000), establirem “diàlegs de la tendresa”, amb la tendresa que sap acaronar i que dona ja amb aquesta carícia una ordre al món, l'ordre que ens permet sentir-nos en un lloc dintre d'ell. L'educació toca la intimitat, l'ha de tocar per transformar-nos. Doncs, l'educació, si alguna cosa és, és transformació. I, necessàriament, l'hem d'acompanyar. Ja que, com diu Dario Sztajnszrajber (2018), “aprender duele, porque aprender es desaprender, es dejar de lado lo que uno en ese momento consideraba inalterable. Aprender perturba, porque nos saca de nosotros mismos. ¿Cómo no va a ser conflictivo el proceso pedagógico?”

Gilles Deleuze, en el seu llibre *Diferencia y repetición* (1968, 35), situava el concepte de *devenir*, abans anomenat. Un concepte molt latent en l'intercanvi comunicatiu i en el camp de l'educació, que veig important explicar perquè aclareix que l'educació no és simplement una mera repetició de fets o informacions:

*“La reproducción de lo Mismo no es un motor de gestos. Sabemos que incluso la más simple imitación comprende la diferencia entre el exterior y el interior. Por otra parte, la imitación sólo tiene un papel regulador secundario en el montaje de un comportamiento, no permite corregir movimientos realizándose ni tampoco instaurándose. El aprendizaje no se produce en la relación de la representación con la acción (como reproducción de lo Mismo), sino en la relación del signo con la respuesta (como encuentro con el otro). De tres maneras, el signo integra la heterogeneidad: en primer lugar, en el objeto que lo lleva o que lo emite, y que presenta necesariamente una diferencia de nivel, como dos órdenes de magnitud o de realidad dispares entre los cuales el signo resplandece; por otra parte, en él mismo, porque el signo envuelve otro “objeto” dentro de los límites del objeto portador, y encarna una potencia de la naturaleza o del espíritu (Idea); finalmente, en la respuesta que solicita, el movimiento de la respuesta que no se “asemeja” al del signo. El movimiento del nadador no se parece al movimiento de la ola; y precisamente, los movimientos del profesor de natación que reproducimos sobre la arena no son*



*nada con respecto a los movimientos de la ola que aprendemos a detener capturándolas prácticamente como signos. Por ello es tan difícil decir como alguien aprende: hay una familiaridad práctica, innata o adquirida, con los signos, que hace de toda educación algo de amor, pero también mortal. No aprendemos nada con quien nos dice: haz como yo. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen “haz conmigo”, y que, en lugar de proponernos gestos a reproducir, transmiten signos a desarrollar en la heterogeneidad. En otras palabras, no hay ideo-motricidad, sino solamente senso-motricidad. Cuando el cuerpo conjuga sus puntos notables con los de la ola, comienza el principio de una repetición que ya no es la de lo Mismo, sino que comprende lo Otro, que engloba la diferencia, de una ola y de un gesto al otro, y que lleva esta diferencia en el espacio repetitivo así constituido. Aprender es constituir este espacio del encuentro con los signos, donde los puntos notables se retoman unos en otros, y donde la repetición se forma al mismo tiempo que se disfraz. Y siempre hay imágenes de muerte en el aprendizaje, gracias a la heterogeneidad que se desarrolla a los límites del espacio que crea.”*

Seguint amb l'exercici de definició de la noció educació, tal com he dit, aquesta està composta per una relació entre més d'un subjecte amb el fonament d'un compartir en obertura. Es suscita amb ella una adquisició de coneixements derivats d'un punt informatiu interessat<sup>5</sup>. La transferència comunicativa o transmissió relacional, parlant en termes pedagògics, facilita la derivació cultural prenent la socialització dels seus membres, així com la millora de la societat. Per ser una manera d'inculcar les normes socials, és una activitat normativa i moral. Amb l'educació s'insereix a un altre o altra en el món, dotant-la de ferramentes i idealment, deixant-la fer. D'això deduïsc que aquest intercanvi cedit —que hauria de ser— sense ànim de lucre, transgrediria les normes del mercat imperant i divisor, apostant per un coneixement vertaderament social i comunal que tindria com a finalitat l'aspecte humà i natural (Kropotkin, 1902) que defensa allò que compartim per a la millora en i de la comunitat<sup>6</sup> i la defensa de la terra (EZLN, 1994). En aquest sentit, caldria que es produïra a través de codis oberts i lliures que estigueren a l'abast de totes. Entenc, aleshores, que intercanviar no hauria de suposar una immediatesa de recerca de benefici (capitalista). Ni com a motor hauria de tindre

---

<sup>5</sup> El desig juga un paper important. D'això en parlaré més avant.

<sup>6</sup> Valors de la comunitat, valors comunals. “Para todos, todo” EZLN, 1994

l'individualisme o l'egoisme acaparador de recursos i eines<sup>7</sup>. Caldria que s'entenguera com una activitat desenvolupada des de la bellesa de compartir, des del goig del saber, créixer i pensar, que ens possibilita madurar a totes. Amb les paraules del novel·lista uruguaià Eduardo Galeano (1975), “*la vida es darse, no hay alegría más alta!*”

El positivisme i el neoliberalisme han desenvolupat una complexa maquinària amb la qual no sols es reproduïx el seu discurs arreu del món, sinó que sovint, afirma abastir altres discursos en i des d'altres llocs, però generalment això es produeix sense tenir en compte els altres llocs, és a dir, es segueix amb la mateixa hegemonia discursiva. És per això que veig necessari escoltar i llegir els marges, permetre les alteritats, no voler dominar allò *outsider* o violentar-ho. Com he explicat anteriorment –i seguiré desplegant en profunditat en la secció de ‘marc metodològic’—, la meua mirada epistemològica beu del coneixement situat, exposat per Donna Haraway, i també d'aportacions de diferents autores, com són Hanna Arendt i la seua explicitació de l'educació com a element polític (jo compte amb uns valors, que explicito i situe). A més, les epistemologies del sud ens han ensenyat, de la mà de Raewyn Connell i Catherine Walsh entre d'altres, la necessitat de descentralitzar la nostra mirada i la nostra concepció del món.

Respecte a l'adquisició de coneixements i seguint en la mateixa línia, m'agradaria remarcar la importància del context de l'individu. Ens trobem en un context col·lectiu canviant, modulats per un moviment incessant de patrons, paradigmes, estímuls, més un gran nombre de factors que ens forcen a una adaptació continuada i accelerada (Freud, 2017). Però també vivim en una societat amb unes hegemonies determinades, i unes classes privilegiades amb avantatges socials excepcionals que no podem obviar. El fet educatiu pretén potenciar l'adaptació a la norma, és a dir, potencia generalment l'assumpció de la normativitat, la normalització i les pràctiques d'homogeneïtzació social. Tanmateix, sempre existeixen resistències. La dificultat (o falta de submissió) que presenten certes persones a l'hora d'assumir normes externes<sup>8</sup> (institucionals, podríem dir) i maneres de funcionar propiciades per la ideologia de la

---

<sup>7</sup> Errico Malatesta va oferir una interessant reflexió respecte a l'egoisme i la comunitat amb la seua frase: “Jo soc egoista perquè busque allò millor per a mi: el bé de tots”. Errico Malatesta, *Amor y anarquía* (reed. 2016), Barcelona, Apuka Ed.

<sup>8</sup> Segons Cornelius Castoriadis (2007), totes les societats construeixen els seus propis imaginaris (tradicions, comportaments, institucions, lleis). A cada civilització, l'escala de càstigs és diferent, resultat d'un procés de construcció, que transmetem mitjançant la socialització; i reflecteixen els valors d'aquell grup humà.

dominació o del poder imperant, ha derivat en la producció de diversos estudis psiquiàtrics que han compartimentat comportaments (recopilats principalment en el manual psiquiàtric que es va actualitzant: DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) i han creat malalties mentals diverses (per tal de facilitar la dominació i la domesticació de les més ingovernables (Deleuze & Guattari, 1973)). És una qüestió profunda que ací no puc desenvolupar en la seua complexitat, però caldria preguntar-nos com és de possible una completa ‘salut mental’ en una societat ‘no sana’, o sobre la validesa de determinades pràctiques de resocialització i la legitimació de categoritzacions i maneres de funcionar que establim com a normals i inclús naturals. Miquel Missé (2018) o Judith Butler (2018) han explicat lúcidament en diferents ponències, com hui dia, de ‘normal’ i ‘natural’ en les societats en què vivim, hi ha poc; moltes de les categories que utilitzem quotidianament són producte de manipulacions de nocions amb interessos diversos que van creant i perpetuant discursos i línies de pensament concretes.

Per una altra banda, i seguint amb la definició del terme educació, a continuació reflexionaré al voltant de la noció d’aprenentatge, un concepte que va estretament lligat al primer. Podem observar com l’aprenentatge és eminentment ‘autoaprenentatge’, ja que en últim terme és sempre una mateixa qui elegeix aprendre (Meirieu, 1998), qui en el seu interior ho possibilita d’alguna manera. Partint del fet que creixem en comunitat i som éssers socials, els coneixements, pràctiques i dinàmiques que adquirim al llarg de la nostra vida venen definides primordialment pel context i per les aportacions (o influències) socials que rebem. Aprenem d’una manera constant i continua d’allò que ens envolta (i dels recursos que busquem i ens arriben), i la creació de continguts serà principalment interrelació d’experiències. Així doncs, l’educació suposa i és relació. El pensament és un moviment infinit: pensar és crear en el pensament no una identitat o una representació de la manera d’una còpia, sinó plasmar una idea del caos en virtut de la seua pròpia naturalesa caòtica, on la idea resulta capaç d’experimentar i concebre la seua variabilitat.

Hans-Georg Gadamer (2000) en una conferència declarava que “*la educación es educarse*”. Ell va afirmar que l’experiència pedagògica ha de produir-se des d’una mateixa cap a fora, i també en sentit contrari. A això afegisc que caldria que fos un exercici de completa responsabilitat –la llibertat sense ella tampoc existeix— constant i atemporal. Hauria de ser una manera de viure activa i fresca, atrevida i respectuosa. L’experiència pedagògica caldria que es desenvolupara mitjançant una dicotomia necessària que enllaçara, en un moviment d’anada i tornada, pensaments i coneixements d’una mateixa amb el món. Caldria prioritzar

les converses als monòlegs i a les classes magistrals (Freire, 1970); per exposar i exposar-se al mateix temps, propiciant aquell moviment d'anada i de tornada: una bilateralitat precisa —i preciosa— d'empatia, d'horitzontalitat, de proximitat. Suposant, amb tot això, una pràctica de paciència i calma de cedir i rebre; una calidesa transmesa amb el tacte i la mirada oberta, crítica, humil, honesta, disponible i disposta (Vignemale, 2013, 35).

Veig important remarcar aquestes metodologies per tal de visibilitzar-les i crear un discurs propi i empoderat, contextualitzat, responsable i crític. Veig perillós l'aïllament, la divisió i l'etiquetatge de base que es donen en la institucionalització, la qual generalment implica una excessiva programació que es desprén dels projectes educatius oficials. La brusquedat de la cerca del màxim benefici que aquesta tot sovint potencia, pot conduir a la mercantilització del procés i de la relació educativa en si, ja que la mateixa societat neoliberal en què vivim ens estructura interioritzant-nos aquesta necessitat de la competitivitat exacerbada. Mantenir una mirada crítica i oberta ens podria facilitar estar atentes per tal de no desviar-nos en excés dels camins triats, o almenys no assumir per inèrcia els imposats. Seguint el llegat de la lluita zapatista (1994), la meua reflexió al voltant de la pràctica educativa m'ha fet concloure que, com elles dirien: *“para todos todo, nada para nosotros”, “nuestro beneficio es el de todas”*. És sota aquesta premissa com podem establir un compartir sa: facilitant un estat de benestar, harmonia o equilibri percebut pels interlocutors i els altres agents presents (Wild, 2011).

Aposte, així, per una educació compartida, per donar prioritat al comú i al contacte directe, el qual es declara font de diversitat creadora. La igualtat d'oportunitats és indispensable, però per això també, pense que no hem de parlar d'una 'igualtat total'<sup>9</sup>. Individualitzar i tindre en compte a cada persona serà una tasca crucial en l'acció que deriva l'ensenyament-aprenentatge, perquè parlar d'igualtat sense analitzar bé la terminologia podria fer-nos caure en el parany de l'alienació, normalització i assimilació dels patrons dominants, a través dels quals cada individu manca de l'oportunitat real de desenvolupar les seues capacitats, unes capacitats que s'han de sustentar sempre en el respecte i el suport mutu (Kropotkin, 1902).

Abraçar la idea del comú adormit, de la massa acrítica, podria ser com l'acceptació cega de patrons rígids de pensament i etiquetatge, assumint així una pobresa emocional externa,

---

<sup>9</sup> No done per sentat ni oblide que els privilegis no són iguals entre el gruix de la població i que cal tindre en compte amb què compta cadascú o en quins estatuts ens posa la societat (gènere, classe, procedència, etc.).

alienant i desenvolupada a partir de l'adoctrinament social que demanda de la rebaixa del sentir propi front al que s'espera des del *statu quo* quan ens converteix en massa. Ha d'existir i existeix una diversitat d'emocions; hem de poder viure-les intensament, si ens ve de gust. L'espontaneïtat del viure alegre<sup>10</sup> i l'acompanyament amorós poden resultar elements subversius si els comparem amb les burocratitzacions elitistes, tancades i avorrides que emanen moltes institucions. L'escola no hauria de ser —necessàriament— un lloc d'avorriment. Per continuar sobre el mateix punt, veig interessant recuperar una cita de Gilles Deleuze (1996) sobre la tristesa, el compartir, la dominació i la intel·ligència:

*“La tristeza no vuelve inteligente. En la tristeza estamos perdidos. Por eso los poderes tienen necesidad de que los sujetos sean tristes. La angustia nunca ha sido un juego de cultura, de inteligencia o de vivacidad. Cuando usted tiene un afecto triste, es que un cuerpo actúa sobre el suyo, un alma actúa sobre la suya en condiciones tales y bajo una relación que no conviene con la suya. Desde entonces nada en la tristeza puede inducirlo a formar la noción común, es decir, la idea de algo común entre dos cuerpos y dos almas. [...] la alegría es colmar una potencia, cuando hacemos realidad una de nuestras potencias.”*

Enfront d'això, el mateix Deleuze (2012) afirmaria: *“No hay lugar para el temor, ni para la esperanza. Solo cabe buscar nuevas armas”*<sup>11</sup>. És important reflexionar sobre la dominació, l'assimilació cultural, la transmissió i les relacions en la seua complexitat. Necessitem pensar-nos i recrear-nos per a poder construir mons millors. A vegades pot semblar una tasca difícil, però no és possible o impossible, és necessària. Cal treballar-se i atrevir-se. I en aquesta línia, la pedagogia i l'educació són fonamentals, tant pel fet de cedir coneixements, com per com ens ajuda a posicionar-nos enfront de i entre les altres, amb l'alteritat (Mèlich, 2010). L'educació pot suposar arrelament, potenciar una altra visió del present, de com viure'l: de facilitar-lo o de fer-lo complex; una manera de caminar cap al futur treballant el present, o d'estar en el present entenent el passat. Pot suposar, i suposa, maneres d'acompanyar-nos i inserir-nos en el

---

<sup>10</sup> M'agradaria que s'entengués aquí, que no parle d'un 'viure alegre' obligatori, doncs la tristesa, la ràbia i altres emocions s'han de sentir i païr. No parle del positivisme de supermercat i cares falces. Parle d'una cosa més profunda, d'una manera d'estar al món. D'una força vital que, si ens apeteix, ens pot ajudar en la transformació social i la creativitat col·lectiva.

<sup>11</sup> Gilles Deleuze, «Post-scriptum sobre las sociedades de control», Polis [En línea], 13 | 2006, Publicat el 14 agost de 2012. URL: <http://polis.revues.org/5509>

món, amb la voluntat que el fem un poc nostre, que el puguem gaudir i viure de la millor manera possible. L'educació és això, és relació, relacionar-se amb els detalls i les coses grans, relacionar-se amb les altres i amb una mateixa, relacionar-se amb l'entorn i amb el temps. Per entrar en la relació educativa ens posicionem i amb això, caldria que utilitzàrem les nocions amb consciència del seu pes i contingut històric.

Per seguir amb la definició del que es pot entendre per 'educació' —pregunta principal d'aquesta investigació—, a continuació exposaré breument quina ha estat l'aparició i la formació de la Pedagogia, "la ciència de l'educació", i també situaré la seua conceptualització etimològica per tal de desenvolupar alguns dels intents d'ideació que s'han fet sobre el terme.

## 1.2. El paper de la Pedagogia

Com he esmenat, és interessant investigar els orígens dels conceptes que utilitzem i conèixer quines han estat les seues històries a través d'un intent de panoràmica del posicionament hegemònic, per tal d'entendre la seua definició actual i les possibles derives. Abans, podem contemplar una subdivisió categòrica del concepte Pedagogia: tenint en compte si l'educació es centra en el contingut o en l'infant (Dewey, 1964). Etimològicament, s'afirma que la paraula 'pedagogia' prové del grec *paidagogos* (παιδαγωγία), nom de l'esclau que acompanyava a les criatures al que s'entenia com a escola en aquells temps. Per una altra banda, observem com *paidos* (παίδιον) significa "criatura" o "infant", i *ἄγω* (del verb *ἄγειν*) significa "jo conduïsc", "jo impulse" o "jo impel·lisc". En sentit estricte, ens remuntem a la persona encarregada de "portar de la mà" als xiquets, que per extensió seria la figura del mestre, encarregat de 'guiar' als més petits en el seu procés educatiu. La paraula *paida* o *paidos* es refereix a criatures, fet que produeix la distinció amb el terme referit a l'educació d'adultes, "andragogia".

Trobem altres traduccions etimològiques, com per exemple: la paraula "pedagogia" ve del grec *παῖς* (pes. gen. *Παιδός* (pets)) que significa fill, i *ἀγωγή* (agogi) que significa educació o ensenyament. En l'Antiga Grècia, un dels objectius socials (dels privilegiats) era la formació de l'home. El problema de l'ensenyament era, bàsicament, com fer de l'home un ésser lliure, és a dir, com ensenyar la virtut. En altres paraules: com aconseguir que l'infant estimara la veritat i volguera la bellesa. Plató afirmaria que l'educació està referida a un model superior d'home. D'aquesta manera, l'ensenyament hauria de ser un art tal que fora capaç d'activar tot l'ésser de l'infant, i no només les seues estructures cognitives. L'ensenyament hauria de

transmetre un coneixement global, perquè abastiria tant la dimensió teòrica com la pràctica. En alguns fragments de la seua obra sobre teoria de l'educació i específicament “sobre l'educació dels fills”, Plató afirma que la disposició i cerca d'una bona educació per als fills propis és una de les més grans i més importants coses dites; incita a trobar mestres que siguen irrepressibles pel seu estil de vida, irrepressibles en els seus costums i els millors per la seua experiència, ja que són la font i l'arrel d'una conducta irreprotxable. Alhora, també fa una crida per combatre la despreocupació que certs pares tenen en la inversió de vida dels seus hereus<sup>12</sup> o la preocupació per les inversions que realitzen, puix aposta per buscar “un home lliure” que eduque a “homes lliures” sense menysprear els diners gastats.

Podríem sotmetre el pensament de Plató a una crítica profunda pel fet de prioritzar uns valors que escapen a la consolidació o vivència d'una vertadera llibertat, és a dir, la llibertat de tots i totes. Doncs la figura de la dona queda supeditada, entén l'adult com un ésser superior, aposta per l'elitització i les elits, jerarquitzada, la criança compartida socialment ni es planteja, proposa una normativització de les conductes com a bon funcionament de la societat, anuncia el traspàs a una més alta condició social per l'adquisició de sabers, legitima al patriarcat i la supremacia de la figura de l'home, etc. No té en compte l'horitzontalitat ni la humilitat de compartir amb qualsevol per a aprendre. En aquesta secció també falta una crítica de classe i antinacionalista. L'educació era per a les famílies que tenien esclaus (per tant, segurament normalitzava aquesta pràctica); era per ensenyar la cultura de la pròpia nació, mantenint la distinció entre ‘l'home lliure’ i els altres; i per omisió podem imaginar que normalitzava les pràctiques genocides dels atenencs vers als seus competidors<sup>13</sup>. Contràriament al reduccionisme de classe, l'objectiu principal de l'educació oficial no era l'entrenament de treballadors, sinó l'entrenament de ciutadans que s'entendran com a membres de la civilització occidental. No obstant això, la seua és una aportació interessant a conèixer, sobretot pel fet de ressaltar amb especial atenció la cura i premeditació en la relació educativa tan allunyada en el temps. I, alhora, perquè és un autor que ha influenciat enormement el pensament occidental de base, pensament que continuem reproduint hui dia en molts espais.

Continuant amb la conceptualització del terme pedagogia, cal dir que la idea que es té de

---

<sup>12</sup> “On vos deixeu portar, els qui poseu tot el vostre esforç en l'adquisició de riqueses, però us preocupeu tan poc dels fills als qui les aneu a deixar? [...] A aquestes coses jo afegiria que aquests pares actuen de manera semblant a com si un es preocupés del calçat, però tingués poca cura del peu.” s. III a. C.

<sup>13</sup> Veure “Diálogo de los melios”, que es pot trobar en Tucídides, Historia de la Guerra del Peloponés.

pedagogia ha sigut modificada al llarg del temps, perquè la pedagogia mateixa ha experimentat canvis favorables. Cada època històrica l'ha impregnat de certes característiques. Cada cultura ha tingut les seues pròpies visions d'educació i pedagogia, però des dels segles XV-XX de colonització, aquestes altres pràctiques han estat pràcticament suprimides i la institucionalització i tradició occidentals s'han imposat a la força a escala global (Connell, 2014). Actualment, sintetitzant, podríem definir 'pedagogia' com a: "Pensament sistèmic dels processos educatius".

En l'actualitat, la pedagogia és el conjunt dels sabers que estan orientats cap a l'educació, entesa com un fenomen que pertany intrínsecament a l'espècie humana i que es desenvolupa de manera social. La pedagogia, per tant, és una ciència aplicada amb característiques psicosocials que té l'educació com a principal interès d'estudi. Hi ha autores que sostenen que la pedagogia no és una ciència, sinó que és un art o un tipus de coneixement. També s'afirma que la Pedagogia és una ciència interdisciplinària en l'àmbit de les Ciències Socials, enfocada en l'estudi de l'educació i en el disseny d'estratègies que ajuden a millorar-la. No pot ser estàtica, i per això els diferents corrents pedagògics que es generen intenten innovar a partir dels enfocaments socials, psicològics i antropològics produïts en la pràctica educativa. Busca, alhora, la comprensió i organització de la cultura i la construcció del subjecte. Té un fort component filosòfic, amb el qual es pretén indagar sobre quins models i factors educatius són essencials per a un bon desenvolupament de la societat. Així mateix, també té un component científicotècnic a l'hora d'investigar i planificar mètodes i teories d'intervenció.

Molts han sigut els pedagogs que al llarg de la història han plantejat les seues teories sobre l'educació, no obstant això, entre tots ells destaquen figures com la de Paulo Freire. Al costat d'aquest pedagog caldria destacar-ne a molts altres que com ell han exposat les seues teories i visions sobre aquesta ciència basada en l'educació. Com per exemple: Robert Gagné, Jürgen Habermas o Iván Petrovich Pavlov, entre d'altres. Des d'una visió postpositivista, a partir del mètode hermenèutic es desenvolupen categories que promouen la pedagogia per al segle XXI i el seu abast en l'ensenyament dels valors. Però la pedagogia pot ser categoritzada d'acord amb diversos criteris. Sol parlar-se de la pedagogia general (vinculada a allò més ampli dins de l'àmbit de l'educació) o de pedagogies específiques (desenvolupades en diferents estructures de coneixement segons els esdeveniments percebuts al llarg de la història). Com que la pedagogia ha anat evolucionant, visualitzem alguns dels corrents principals que l'han caracteritzada en el temps:



1. Enfocament conductista: El professor és un transmissor de continguts, les activitats giren entorn d'ell de forma pràcticament unilateral. Es prioritzen la memòria i els aprenentatges mecànics, deixant de costat els processos de comprensió, crítica i reflexió. L'avaluació es limita als exàmens quantitatius i les classes es dirigeixen a l'alumne mitjà, sense considerar les diferències individuals, perquè l'ensenyament persegueix modelar la conducta.
2. Enfocament constructivista: Grups relativament xicotets i docents altament capacitats, més la disponibilitat de recursos didàctics no tradicionals. L'avaluació és integral i l'ensenyament és constructor de sentit des de l'estudiant. Aquest tipus de pedagogia es proposa en els nostres programes educatius, i presenta millores significatives respecte a l'anterior, que –ens agrada o no– continua prevalent en molts recintes educatius.
3. Enfocament crític: Proposa una transformació de les pràctiques i dels valors educatius, i encara més, de les estructures socials. No suggereix una investigació sobre l'educació, sinó en i per a l'educació, on el docent ha de renunciar al seu paper autoritari dins de la classe i propiciar la transformació de les pràctiques i dels valors educatius a la seua aula partint d'un procés educatiu basat en la interacció entre iguals, on es vincula el projecte educatiu amb l'àmbit de la comunitat.

Altres estudis realitzen classificacions segons el seu objecte d'estudi:

- Normativa: Estableix normes, reflexiona, teoritza i orienta el fet educatiu. És eminentment teòrica i es recolza en la filosofia. Es divideix en dues grans branques: <sup>[SEP]</sup>a) La filosòfica, que estudia l'objecte de l'educació, els ideals i els valors que constitueixen l'axiologia pedagògica i els fins educatius. <sup>[SEP]</sup>b) La tecnològica, que estudia aspectes com la metodologia que dona origen a la pedagogia didàctica, i l'estructura que constitueix el sistema educatiu.
- Descriptiva: Estudia el fet educatiu tal com ocorre en la realitat. És empírica i es recolza en la història. Estudia factors educatius: històrics, biològics, psicològics i socials.
- Psicològica: Es situa en el terreny educatiu i es val de les eines psicològiques per a la transmissió dels coneixements.
- Teològica: És la que es recolza en la veritat revelada inspirant-se en la concepció del món.

D'altra banda, Hernández (2003), basant-se en altres categories, la classifica així:

- Artística: Basada en la reflexió, els mètodes i les tècniques referents a l'ensenyament de les arts.

- Audiovisual: Basada en l'acció i la reflexió fundades sobre els nous mètodes d'ensenyament, formació i educació.
- Curativa escolar: Gira al voltant de les mesures educatives per propicien recolzament i ajuda a estudiants amb dificultats en l'aprenentatge.
- De suport: Assisteix a estudiants amb dificultats a l'hora de satisfer requisits del programa escolar.
- Experimental: Estudia el problema educatiu amb base en la investigació científica; de l'experiència emfatitza l'autoeducació i la participació activa de l'educand.
- Científica: És una corrent constituïda pel conjunt d'investigacions i resultats obtinguts d'una investigació educativa, amb resultats concrets.

La polifacètica dimensió del procés educatiu no pot eliminar la seua unicitat i perdre la seua científicitat; per això és que s'afirma que la pedagogia és la que estableix aquest nexa entre teoria i pràctica. En tant que la pedagogia estudia a l'educació, estudia el fet educatiu. Encara que són termes diferents, es complementen.

La ciència de l'educació és molt complexa, són molts els referents que la fan créixer; se l'ha pensat també com a tasca d'investigació en si, com a activitat formadora, potenciadora de crítica cap a una mateixa i també cap a les altres. Podem entendre la pedagogia com a fenomen humà primordial, i com a fenomen cultural. La podem entendre, alhora, com a la cessió d'eines a les persones per a facilitar la seua incorporació en la societat, no des d'una obligació pel fet del traspàs, sinó com una invitació (Van Manen, 1998). Això tindria un caire moral i ètic, no sols pragmàtic. Com he dit, hi ha corrents que es contraposen, tant en la pràctica com en el pensament sobre què és la pedagogia o què es pretén que siga. Expose a continuació més referents (i conseqüents debats) per a entrar en la reflexió al voltant de la noció que ens ocupa.

En l'àmbit acadèmic, la pedagogia estudia l'educació com a fenomen complex i multireferencial, la qual cosa indica que existeixen sabers provinents d'altres branques de coneixement (com la sociologia, la història, la política i la psicologia, entre d'altres) que ajuden en la tasca d'elaborar una major comprensió respecte al què és i com les seues interrelacions i interdependències la componen. En aquest context, l'educació té com a propòsit incorporar al subjecte a una societat determinada, que posseeix pautes culturals i característiques pròpies. La pràctica educativa serà una acció que porte implícita la intenció de millora social progressiva,

permetent a l'ésser humà desenvolupar totes les seues potencialitats a través de la derivació d'eines i normes. L'acció d'educar vol connectar passat i futur, en el context d'una relació social, amb l'objectiu de viure-sobreviure (viure de la millor manera possible, a saber: objectiu primer i últim), i donant-se idealment *in loco parentis* (Van Manen, 1998).

Alguns pensadors com Immanuel Kant proposaven la confecció d'una disciplina que fora científica, teòrica i pràctica, basada en principis, experimentació i reflexions sobre pràctiques concretes. Altres, com és el cas d'Émile Durkheim, en referir-se a l'educació, expressaven que és matèria de la pedagogia i és indispensable construir un saber per mitjà de la implementació de regles metodològiques —postura positivista— que siga garant del caràcter científic d'aquest coneixement.

Amb el propòsit d'articular alguns dels temes de la tradició de la Pedagogia en les ciències humanes, Max Van Manen (2006, 33) presenta un breu repàs a alguns fonaments del pensament pedagògic, tenint en compte que els treballs dels autors són variats i complexos. Així, veiem com Jacob Joseph Hintjes (1981) distingeix els principis següents:

1. El principi de la pedagogia com a ciència humana autònoma.

S'afirma que la pedagogia és aquell fenomen o intent de domini de la vida humana que ha d'entendre la naturalesa de les diverses influències que tenen lloc en el creixement i el desenvolupament d'un infant, com punt principal i estratègic. Durant molt de temps —i encara hui dia— s'ha volgut utilitzar com a eina moralitzadora (de transferència de patrons de comportaments correctes i pràcticament obligatoris per a la incorporació a la societat). No obstant això, certs paradigmes pedagògics continuen impulsant la seua autonomia i la defensa de la seua posició, la qual vol fer prevaldre una mirada complexitzant cap a la figura de les persones a les quals estem acompanyant en el seu creixement. Així, Otto Friedrich Bollnow (1966; citat per Van Manen, 2006, 45) explicaria:

“L'estat, els partits i altres faccions—totes elles forces objectives—estarien ben contentes de fer-se càrrec de l'infant, per tal d'utilitzar-lo per als seus fins. Per aquest motiu, volen recomanar a l'educació com i amb quines finalitats s'hauria d'educar. Fins i tot amb els pares, les coses no són diferents. De fet, sovint són els pitjors enemics d'una educació racional; perquè com a norma tenen el progrés econòmic dels seus fills en ment de manera capciosa. Volen que “les coses vagin millor” per als seus fills que per a ells mateixos, i per tant emfasitzen

la part pràctica de l'educació i la formació, l'anomenada part "útil" i, per aquest motiu, sovint desatenen l'educació humanitària més profunda de l'infant. L'educació, d'altra banda, ha de rebutjar totes aquestes demandes que l'afecten. Principalment s'adreça a l'infant. Ha d'atendre aquest infant en el seu desplegament adequat, i amb aquesta finalitat ha d'actuar com a defensor de l'infant i protegir-lo de les grapes de qualsevol poder objectiu de la societat. En aquest sentit, l'educació ha de desenvolupar els seus objectius completament des de dins i sota la seva pròpia responsabilitat, objectius que no es poden veure invalidats per cap força externa. D'aquesta manera, l'educació serveix no a un sol poder o facció, sinó a la vida en conjunt."

## 2. El principi de la pedagogia com a "autoreflexió de la vida".

Ontològicament, es considerava l'autoreflexió com la manera fonamental en què els éssers humans existeixen en el món i adquireixen la comprensió vital del món; no sols a través el pensament intel·lectual formal, sinó vivint reflexivament al llarg de la totalitat de dimensions emocionals, estètiques, morals i intel·lectuals de la realitat humana. Per a Hermann Nohl, Wilhelm Flitner i Erich Weniger, l'essència de la vida humana és l'autoreflexivitat. Segons aquest paradigma, la pedagogia és un mirall per a la realitat pedagògica per tal de mostrar-la tal com és; i a l'inrevés, la realitat pedagògica sempre ens empeny a reflexionar sobre el significat vital de situacions concretes per tal d'adquirir més coneixement de la seua naturalesa complexa i profunda.

## 3. El principi de l'infant com a punt de partida per a la pedagogia.

Segons Hermann Nohl (1970, 126; citat per Van Manen, 2006), el secret de l'acció pedagògica rau en el principi de centrar-se en primera instància en l'infant. La tasca pedagògica accediria a una determinació dels objectius de l'infant en la vida. Alhora, la noció d'objectiu és equiparat amb l'interés filosòfic vital en *l'entelegy*, és a dir, amb el concepte romàntic d'un dinamisme interior autoformatiu que s'associa amb la noció de *geist*<sup>14</sup>. Aquesta força interna de formació és un poder que es pot sentir en la persona individual (infant), així com en l'arquitectura social

---

<sup>14</sup> Paraula que prové de l'alemany, i es tradueix segons context, ànima, esperit, fantasma, intel·lecte; important en la filosofia germànica.

d'una cultura concreta. Promou un sentit de qui és un i on està anant en la vida com a persona única (caràcter teleològic). En els escrits pedagògics de Wilhelm Dilthey i els seus estudiants, es percep un esforç constant per formular una visió de la pedagogia que pugui resoldre la polaritat entre les forces dinàmiques del món de l'infant i els elements creatius inherents en el món cultural.

“Quantes vegades hem de recordar als educadors que l'experiència subjectiva de l'infant en una situació pedagògica (per exemple, l'infant diu: “el meu pare no em té en compte a casa”) no necessàriament coincidirà amb els anomenats fets objectius (per exemple, el pare sembla incapaç de comunicar els seus sentiments de profund afecte envers el seu fill)? I així, quantes vegades hem de recordar als educadors que l'experiència viscuda personal o subjectiva de l'infant és més un factor decisiu en les relacions i situacions pedagògiques que el que segurament tenia una bona intenció “objectivament”?” Martinus Jan Langeveld (1979; citat per Van Manen, 2006)

#### 4. El principi d'antinòmia del món vital pedagògic.

Hi trobem dues antinòmies base. La primera és sobre la polaritat de l'individu enfront de les finalitats socials o universals de l'acció pedagògica (la pedagogia pretén incorporar en la societat, però l'individu sempre elegeix en últim terme si entrar en el joc pedagògic). La segona és sobre la dualitat d'allò positiu i allò negatiu, el bé i el mal, en el procés d'encoratjament, estimulació, restricció i disciplina de l'infant; és a dir, el caràcter moral de la pràctica de transmissió d'informació. El projecte de la pedagogia intenta ajustar constantment en una pràctica quasi infinita aquestes dues tasques oposades però necessàries: ajudar l'infant en el seu desenvolupament individual únic, i situar aquest procés personalista al servei dels grans valors universals. Aquestes predisposicions conflictives es poden veure, alhora, com a l'expressió de dos tipus de tutoria: el desig de protegir, defensar i permetre que l'infant desenvolupi una vida personal única, i (el que podria ser la contraposició) el desig de protegir i promoure la vida i la qualitat de la cultura (com a ens d'estructuració social, normativa i reproductiva). Jacob Joseph Hintjes (1981; citat per Van Manen, 2006) identifica tres categories principals de contradiccions que es reiteren en els treballs de Nohl, Litt, Spranger, Weniger, Flitner, Bollnow i l'educador holandès Langeveld. Aquestes tres antinòmies principals són: l'antinòmia del subjecte i el món cultural objectiu, l'antinòmia de la llibertat i la disciplina (o llibertat i restricció), i l'antinòmia d'allò ideal i allò real.

Per una altra banda, cal tenir en compte que respecte al sentit general amb el qual s'empra el terme educació, diferents models governamentals o Estats han desenvolupat diverses legislacions internacionals. Com a exemples, trobem les referides en documents de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació la Ciència i la Cultura (Unesco), l'Organització d'Estats Iberoamericans per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (OEI) i els propis de cada país (com les lleis generals, nacionals o autonòmiques sobre educació). A més, els Estats, després de la II GM varen establir preceptes ideològics concrets a reproduir pel que fa als models pedagògics que construirien els sistemes educatius moderns (Connell, 2017). Així, trobem com el model de Ralph Tyler es va constatar com a prevalentment hegemònic.

Veiem com històricament s'ha definit la pedagogia de manera diferent. Els paradigmes pedagògics, igual que en moltes altres branques dels pensaments humanístics i científics, volen adaptar-se al moment social, i a mesura que aquest canvia –s'afirma—haurien d'anar mutant, acceptant noves crítiques, pensaments, epistemologies, etc. Les definicions que he elegit m'ajuden a situar-me entorn a la noció de pedagogia. Però no sols és la mirada històrica la que em facilita el posicionament, sinó també la crítica (i la pràctica) de mirades subalternes i que es descentren de la concepció dominant. Per això, continue amb la reflexió al voltant de les nocions pedagogia, educació, pràctiques de relació, formació, aprenentatge, per tal de situar un discurs que expliciti la complexitat de la qüestió.

### **1.2.1. Crítica: De com no es pot reduir la pedagogia a la mera transmissió d'habilitats tècniques**

El concepte educació està molt present en la nostra quotidianitat. Si ens parem a observar les relacions que s'estableixen i establím al nostre voltant –i amb nosaltres mateixes— podem percebre que pren més força. La relació educativa és constant; per tot arreu podem trobar infinitat d'intercanvis i moments pedagògics. En el nostre pensament immediat, és probable que els significats i els preceptes teòrics queden un poc difosos, no obstant això, les pràctiques relacionals i educatives que hem estat desenvolupant durant tota la nostra vida són moltes i molt variades. Per una banda, hem estat durant anys sota el parany de l'educació formal; i per l'altra, de l'educació no reglada, informal. Hui per hui, segurament els intercanvis pedagògics

encara formaran part d'una manera inevitable i present de les nostres relacions quotidianes.

Prenent com a exemple el camí formatiu que ofereix el sistema educatiu oficial estatal, podem observar que a molt primerenca edat (inclús inferior als tres anys) entrem en contacte per primer cop amb un previ del sistema educatiu reglat a través de les antigues “guarderies” (utilitzaré ací aquest vell terme per a fer entreveure la seua significació social: la de *guardar*; ni acompanyar, ni educar). Després venen les etapes d'infantil, primària, ESO, batxillerat, podent seguir en estudis universitaris. Som inserides en unes pràctiques institucionals que hem normalitzat per complet i han influenciat directament la formació de la nostra persona, perquè en l'escola hem passat un nombre altíssim d'hores de les nostres vides, un temps llarguíssim, i allí s'han establert alguns dels pilars del nostre pensament i de les nostres maneres de funcionar. És curiós com, per una part, naturalitzem l'escola, però per l'altra, no hem estat en ella per elecció pròpia. El grau tan elevat i la facilitat amb les que s'inculquen unes dinàmiques o altres en els i les més menudes és tan quotidià, que a penes té lloc l'elecció pròpia o la possibilitat d'autonomia (Firestone, 1979). En la infantesa som més influenciables, podríem dir que som com esponges que absorbeixen influències (també moltes en l'edat adulta), ens desenvolupem en relació (la necessitem), ens formem a través de l'educació, del que veiem, del que ens ensenyen, de les vinculacions amb les altres. El nostre pensament queda lligat a una sèrie de dinàmiques, a unes metodologies (les que ens han inculcat, conscientment o inconscientment), a uns mecanismes de relació, d'actuació i, pràcticament, de ser (sempre es poden desencadenar experiències alternatives, més crítiques i lliures amb l'ajuda d'altres influències).

L'acció educativa és una pràctica relacional que emana total responsabilitat. En primer lloc, perquè es treballa amb persones, i amb les seues respectives emocions, sensacions, desitjos, necessitats, coneixements previs, un context especial, vivències i projeccions pròpies. I, en segon lloc, perquè des d'ella es transmet una influència, a vegades impensable, sobre les nostres interlocutores. La nostra manera d'entendre la vida i les relacions –però, sobretot, com les practiquem— serà la que explicita la nostra manera d'actuar i influenciar. La pràctica de docència, treball social o d'exercici pedagògic que exercisca qualsevol persona ha d'estar sustentat en una base de respecte, consciència i humilitat importants. Les paraules tenen pes (Venceslao, 2011, 23), els intercanvis, energia; energia que es pot moure cap a un sentit o un altre; pràctiques que emanen relacions i vitalitats, o disciplines que criden a l'obediència i l'aïllament; podem potenciar valors i maneres de viure la vida en transmissió; una vida única i irrepetible.

L'acció educativa institucionalitzada ens pot arribar a travessar al llarg de desenes d'anys<sup>15</sup> seguint un patró estandarditzat. En aquest moment sorgeix la necessitat de plantejar-se altres formes, moments i llocs, tant de socialització com de transmissió de sabers. La no escolarització<sup>16</sup> de les criatures s'ha presentat com una pràctica vàlida per diferents autors i experiències d'arreu del món. A més, el fet d'institucionalitzar i burocratitzar a tan gran escala l'educació ha rebut un gran nombre de crítiques, i diferents estudis han mostrat com pot resultar de contraproductiu<sup>17</sup> per a les criatures i per a les adultes que han viscut aquelles experiències i les acompanyen. Un dels estudis més coneguts és el realitzat per Ivan Illich en la seua obra *La sociedad desescolarizada* (1971), ell afirma: “*la institucionalización de los valores conduce inevitablemente a la contaminación física, a la polarización social y a la impotencia psicológica: tres dimensiones en un proceso de degradación global y de miseria modernizada*” (Illich, 2019, 191).

En la defensa de la cessió fora de les elits podem trobar altres autors com Basil Bernstein (1988), qui va investigar l'adoctrinament social, jeràrquic i classista que es reproduïx en l'escola. El sociolingüista Basil Bernstein ha influenciat en gran manera el pensament pel que fa a les teories sobre el treball en l'àmbit social i sobre els processos comunicatius dins de l'educació. En els seus estudis sociològics sobre transmissió cultural, principalment analitza les relacions entre estructura social, contextos d'interacció i formes de comunicació. Es centra en els processos de transmissió comunicativa per tal de fer veure com relacions de poder-coneixement de nivell macro operen com a constituents del discurs pedagògic de reproducció, és a dir, com amb la pràctica educativa es transmeten relacions de poder que *a priori* estan fora d'ella. Sorpren el fet que sistemes educacionals de temps i llocs molt diferents en els que això passa són extraordinàriament similars pel que fa a principis i pràctiques, pel que l'autor es pregunta quin és el mitjà que fa possible aquest tipus de transmissió uniforme i quin sentit té, a qui interessa. La producció, la transmissió i l'adquisició de patrons pedagògics segueixen pautes de dominació clares, puix les teories de reproducció social compten amb una doble

---

<sup>15</sup> En el meu cas, vaig començar al jardí de primera infància (Guarderia Pública, es deia en aquell temps) amb dos anys, i vint-i-nou anys després encara estic estudiant, ara un doctorat.

<sup>16</sup> *Homeschooling*, seria un exemple.

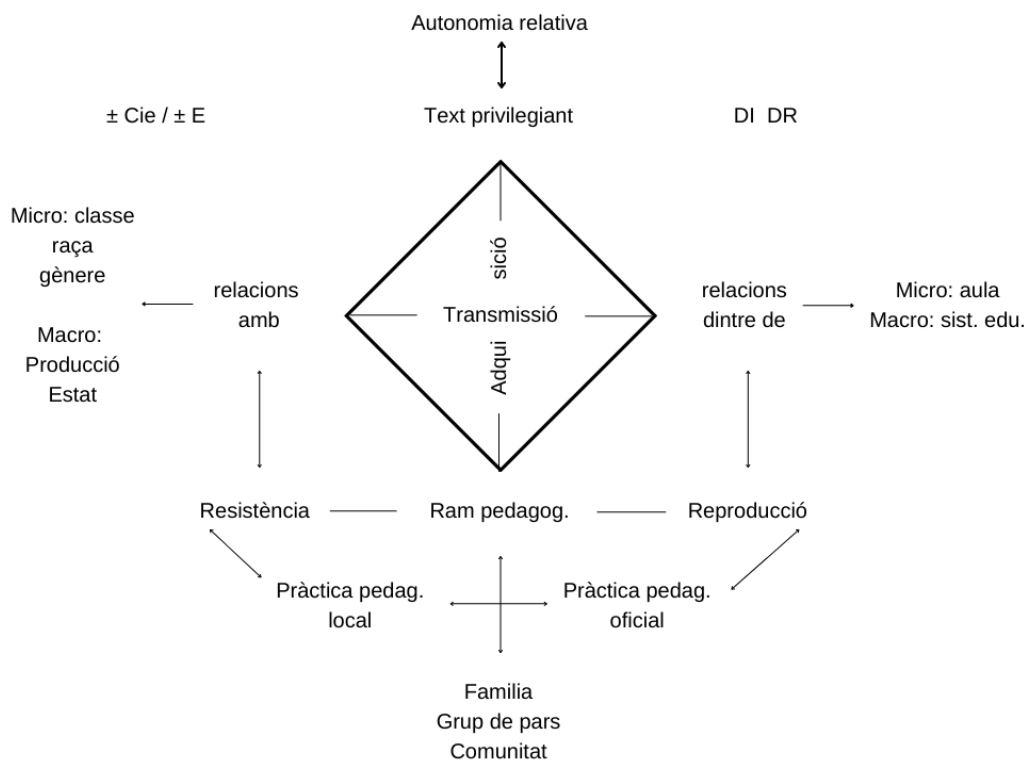
<sup>17</sup> En capítols posteriors explique i desenvolupe una extensa crítica al sistema educatiu.



distorsió de la comunicació: la de l'interés del grup dominant i la de la consciència del grup subordinat.

Partint del fet que s'està transmetent un discurs pedagògic, s'entén que aquest no hauria de derivar-nos a jerarquies foranies, hauria de comportar necessàriament autonomia, perquè l'educació té com a punt originari la creació de persones lliures. Però en aquest cas l'autonomia es tradueix en "autonomia relativa", ja que les afinitats de la pedagogia amb el poder apareixen sense reconeixement explícit. La posició de la classe dirigent és la que munta i defineix el text, el qual serà esbiaixat i privilegiat. El diagrama del procés pedagògic, segons Bernstein, explicita quins són els diferents actors, pràctiques i metodologies que interactuen. És el mateix text que transmetem el que s'hauria d'analitzar ideològicament i compositivament, per tal de traure a la superfície els interessos de la seua construcció, circulació, contextualització, adquisició i possibles canvis. Qualsevol teoria de la reproducció o transmissió cultural opera a diversos nivells: macro-nivells (l'institucional) i micro-nivells (la interacció). Caldrà fer explícits els processos mitjançant els quals una distribució de poder i dels principis de control donats són traduïts en principis de comunicació desigualment transmesos entre les classes. Aquests posicionen i oposen als grups en el procés de la reproducció. El control social es tradueix en principis de comunicació i cal fer visibles aquests processos.

Figura 1. *Diagrama del procés pedagògic*



DI = Discurs Institucional

DR = Discurs Regulatiu

C = Classificació

E = Emmarcament

ie = (i) es refereix a dimensions internes i (e) a les dimensions externes de classificació i emmarcament del text del que es tracte

± = es refereix al caràcter fort (+) o dèbil (-) dels límits en qüestió o els valors de la classificació i l'emmarcament

*Nota:* Aquest aclaridor esquema conceptual prové del llibre de Basil Bernstein *Poder, educación y consciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*, Cristián Cox Editor, Santiago 1988. pp 11

Altres autors posen fortament en dubte la pràctica pedagògica formal, oficial o normal (en el sentit moral). És el cas de l'antipedagog Pedro Garcia Olivo, qui ha escrit llibres com: *El irresponsable* (2000), *El educador mercenario* (2009) o *El enigma de la docilidad. Sobre la implicación de la Escuela en el exterminio global de la disención y de la diferencia* (2005). En ells ens ofereix una crítica afilada de l'escola i la pràctica de la docència, entenent-la com una activitat d'anul·lació del subjecte per a la seua domesticació, una pràctica perversa de dominació civilitzadora.

Són nombrosos els exemples de pràctiques educatives alternatives al sistema estatal que han desenvolupat escoles (o altres projectes educatius o d'acompanyament a la infantesa) i que ofereixen un altre tipus d'objectius, de valors, de maneres d'estar, de programes, de metodologies, de continguts, de maneres de triar i relacionar-se, etc., diferents de les escoles reglades oficials. Alguns exemples els podem trobar en escoles llibertàries com Summerhill<sup>18</sup>, l'Escola Moderna<sup>19</sup> impulsada per Francesc Ferrer i Guàrdia, l'escola Paideia<sup>20</sup> de Mèrida; o altres d'un corrent progressista com puguen ser les que despleguen el Mètode Montessori o se sustenten en les teoritzacions de Paulo Freire<sup>21</sup>, Célestin Freinet, Anton Makárenko, Lorenzo

---

<sup>18</sup> Per a més informació, pot resultar interessant consultar el següent llibre: *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*, A.S. Neill (1960)

<sup>19</sup> Per a més informació, pot resultar interessant consultar el següent llibre: *L'escola Moderna: Explicació Pòstuma i abast de l'ensenyament Racionalista*, F. Ferrer i Guàrdia (1912).

<sup>20</sup> Per a més informació, pot resultar interessant consultar el següent llibre: *Paideia 25 años de Educación Libertaria, Manual Teórico – Práctico*, J. Martín Luengo (2016)

<sup>21</sup> Per a més informació, serà interessant consultar el llibre: *Pedagogía del Oprimido*, P. Freire (1970)

Milani, l'Escola Nova o les pedagogies del segle XX. Més endavant aprofundiré en aquestes teoritzacions. Ara, m'agradaria aportar la visió que incita i encén la creença de la necessitat d'entendre l'educació com a un valor a compartir, és a dir, com una pràctica quotidiana de transmissió i autoaprenentatge. Aquella que parla de les criances col·lectives a través de la responsabilitat de totes les integrants del grup social, en el qual totes aprenen, per tal que la criatura se senta recolzada en qualsevol de les persones a les quals es dirigeix; així com de l'intercanvi gratuït i amable de sabers, per trencar amb l'excessiva tecnificació i potenciar un desenvolupament sa i bondados de qui ho demande.

A pesar de les exigències que la societat neoliberal realitza respecte a l'assimilació de patrons de coneixements que creen individus estandarditzats, sempre acaben sorgint exemples de resistència. Un dels perills d'una societat que se sustenta en la creença econòmica del màxim benefici capitalista és la tendència cap a la mercantilització, a la fi, de les seues pràctiques pedagògiques i educatives, creant tècnics i tecnòcrates que obliden el punt crucial de la pràctica pedagògica: la relació educativa (el vincle, la disponibilitat, l'intercanvi). Amb això es corre el perill de crear persones que cada vegada emmagatzemen més informació, però que saben menys, és a dir, persones que no han après a desenvolupar un esperit crític i autònom, però són vertaderes expertes en un únic tema. Les habilitats socials i la intel·ligència emocional haurien de ser fonaments d'una educació sincera que no ens fera caure en el parany de les persones-màquines, totalment desconnectades del quefer social.

Les habilitats socials i comunicatives són mecanismes comportamentals que es despleguen a través del llenguatge verbal i no verbal, les quals tenen com a finalitat afavorir les relacions interpersonals. Majoritàriament, es donen a través del llenguatge verbal, perquè aquest implica una comunicació més dirigida cap a objectius, més directa, encara que els recursos no verbals també expliciten moltíssima informació (sobretot emotiva) que hauríem d'aprendre a llegir. Les conductes adquirides a través de l'aprenentatge d'habilitats socials i comunicatives es poden millorar gràcies a la pràctica, la qual pot potenciar relacions més sanes i fructuoses. És totalment recomanable formar-nos, investigar i no tindre-li por al saber. Vicente E. Caballo (1986), defineix aquests sabers assenyalant que l'entrenament en habilitats socials millora la capacitat per a relacionar-se i comunicar-se amb les altres. Aquesta millora proporciona satisfacció i ella porta a un augment de la freqüència de les conductes interpersonals, que a la vegada serveix d'entrenament i acaba per mecanitzar les estratègies apreses convertint-les en hàbits de conducta consolidats. La falta d'habilitats socials, per contra, pot afectar negativament a l'autoestima, i generar ansietat, falta de confiança i inhibició social, la qual

cosa pot acabar formant un cercle tancat.<sup>22</sup> Una conducta socialment hàbil és semblant a l'assertivitat: és fer allò que es pensa sincerament i que es considera just, respectant els drets de les altres. Hi ha dues formes de manca d'assertivitat: per excés (agressivitat) o per defecte (passivitat). Un dels objectius de l'aprenentatge de les habilitats socials és aconseguir que les persones diguen el que pensen sense deixar de respectar a les que pensen diferent, que no es facen les fortes amb les dèbils, ni les dèbils amb les fortes, sinó que mantinguen sempre que siga possible una fortalesa serena davant la incoherència, la immaduresa i l'egoisme d'altres. Respectar els ritmes, les vivències i les individualitats serà tan essencial per a la pràctica relacional quotidiana com per a la pràctica educativa formalitzada. Perquè és impossible no fer educació amb les criatures, ens estem relacionant i ens aprenem. Més endavant aprofundiré en el tema de l'acompanyament per a una educació amb mires a assumptes comuns; aquesta ens ajudarà a: entendre el món, relacionar-nos amb ell, fer-se càrrec de si, fer-se càrrec de les altres. Hem pogut observar la complexitat de l'establiment de teories pedagògiques, així com de la seua transmissió. L'educació és un pilar fonamental, no sols de qualsevol tipus de societat, sinó per a la creació i desenvolupament de diferents relacions personals, perquè es basa en la comunicació, la transmissió de coneixements i l'intercanvi. La relació educativa i les pràctiques de resocialització han d'estar fonamentades en valors i decisions premeditades, per no caure en inèrcia irreflexiva. La investigació per a la millora és crucial. I la millora en la relació amb les persones (incloent-nos) és essencial.

En la relació educativa i l'experiència de la (trans)formació, el procés de teorització és bastant complex. Certament, existeix una distinció entre la pràctica i la teorització que potencialment es pot donar en la intimitat de l'estudi. Però aquesta dicotomia en el context immediat no és fàcil d'entreveure. Cal dir que les teories mai són neutrals: ens trobem enfront d'una producció i salvaguarda de coneixements interessats; per la qual cosa es presenten com a necessaris els processos investigadors, forçadors de moviments, que ocupen i construeixen veritats dissidents.

---

<sup>22</sup> A aquesta anàlisi seria interessant afegir-li la mirada crítica de Brigitte Vasallo (2021)<sup>22</sup> i les seues aportacions sobre classe social, llenguatge i comportament acceptat, les quals ens ajuden a pensar sobre el pes dels privilegis socials i dels canvis que assumim acríticament en favor de la normalització, perdent amb això força en la identitat cultural i de classe. Es pregunta: "*quié n incluye a quié n y dónde*" en Vasallo, B. (2021), *Lenguaje inclusivo, exclusión de clase*.

La pedagoga catalana Marta Caramés Boada (2008, 35) ens empena a “continuar estimant” per tal de possibilitar la construcció personal digna, la creació de llaços fermes d’intercanvis de coneixements i sentiments, i a sentir-nos privilegiades per compartir amb persones que ho valen. El moviment de pensar la pròpia pràctica, d’escoltar i escoltar-se, sustenta també una relació viva que fa compartir la passió per pensar i viure en llibertat, mitjançant el temps i l’amor que enllacen les relacions educatives. El treball en l’àmbit social exigeix comprensió i autocrítica constant: caldrà enfilat les actituds, baixar el grau des d’on establím la mirada, pensar la singularitat de les pràctiques i guiar-se amb l’experiència i el debat. La tasca que ens convida a realitzar Marta Caramés regala eines, intenta derivar llibertats a persones que pensem estan faltes d’estratègies per a poder desenvolupar-les. En aquest punt, cal ser humils i veure que, tot i que la teoria ens ofereix un punt de vista intel·lectualment privilegiat, no tenim la veritat ni la solució completa a tots els problemes. L’educació és i necessita, davant de tot, humilitat. Ineludiblement, hem d’educar i educar-nos: som éssers socials. Impredictiblement, no es pot controlar el resultat perquè estem vives i tenim agència. Inefablement, l’educació té un punt de màgia que no es pot circumscriure al món exclusiu de les paraules (com és una tesi doctoral) i necessitem sentiments, incerteses, confiança. Un esclat de llum, de vida, és l’educació. Llavors, ineludible, impredictible, inefable, vida.

Violeta Nuñez (2011), en *Metàfores del educador*, diu que l’educació és un deute de vida amb les noves generacions. Del que ens han passat i que ens permet viure; la seua metàfora és la d’una cadena lligada a través de l’espai i el temps.

Cada persona és un cas, el context és sempre especial. Serà necessari partir d’aquesta premissa. Cadascuna de les relacions que establím serà única, així, el moviment de llibertat no esdevindrà impossible; caldrà viure “una llibertat nostra”, crear-la, vincular-se mostrant les singularitats, comprenent i alhora, entrant en relació. Els factors que participen en aquestes connexions són sensibles: el temps de la relació moltes vegades és més lent, fa salts de l’instant a la complexitat del llarg termini, balla entre diferents ritmes de vida; per això hem de frenar les ànsies i obrir-se al fil de la vida que cadascú està vivint, un temps tranquil que permeta mirar a l’altra, mirar-se a una mateixa i mirar la relació que vivim.

És convenient que la relació que encetem partisca del qüestionament i la recerca de noves mirades, de l’obertura a la comprensió, amb cura, perquè el vincle pot ser sensible i fort. La qualitat d’una relació diferent se sustenta en la llibertat relacional, és a dir, en l’entramat de donar i deixar-se donar. La bilateralitat ens empenarà a pensar conjuntament a partir de les nostres pràctiques i poder construir diàlegs fructífers. Això demana d’acostament, perquè el

vinde exigeix certa incondicionalitat, que l'altra persona sàpiga que quan ens necessite, estarem. Com he dit, la relació educativa, aquell donar i deixar-se donar, està trenada per una relació amorosa de confiança, de “diàlegs de la tendresa” (Pérez de Lara, 2000, 19) i obertura per a la construcció del comú.

### 1.3. L'educació i la seua conceptualització

“Sols s'aprén veritablement a través d'allò col·lectiu” Anònim

El procés educatiu es du a terme mitjançant l'acció de transmissió de coneixements. Cal tenir en compte que els continguts, les metodologies i els objectius parteixen generalment d'una concatenació de legitimacions del *statu quo*. Les institucions educatives tenen com a funció principal la creació d'individus que s'emmotllen al seu sistema perquè el puguen fer funcionar i perpetuar. Així doncs, el poder i el control són elements crucials en els processos de transmissions pedagògiques. Hui dia, submergides com estem en la societat de l'espectacle<sup>23</sup>(Debord, 1967), l'accés als recursos informatius ve, majoritàriament, mediat per eines i dispositius digitals interessats. La neutralitat en la producció de coneixement és un factor en dubte: és clau realitzar una prerrogativa en l'anàlisi. Llegir molt i divers (també aprendre a escoltar) és essencial per a desenvolupar una recerca crítica, per a trobar i assimilar coneixements que estimulen la nostra ment i les nostres pràctiques. Però també és important anotar que la diversitat de lectura en si mateixa no és una resposta coherent a la Societat de l'Espectacle, perquè l'espectacle és generador de diversitat. La lectura i l'escolta s'han de formular en relació conscient amb—i molt possiblement en contra de—els interessos, les subjectivitats i les narratives espectaculars que ens estan venent i condicionant a reproduir.

Abans, he intentat definir el concepte educació amb la intenció d'entendre'l. Crec que és determinant poder aprofundir un poc més i oferir exemples de pràctiques pedagògiques interessants. L'educació (del llatí *educare*, “guiar”, i *educere*, “extreure”) és el procés d'ensenyament i aprenentatge d'una persona. L'educació, en el sentit més ampli, és qualsevol acte o experiència que té un efecte formatiu en la ment, el caràcter o la capacitat física d'un individu. És el procés de facilitar l'aprenentatge: coneixements, habilitats, valors, creences i

---

<sup>23</sup> Text complet en català: [https://ca.wikisource.org/wiki/La\\_Societat\\_de\\_l'Espectacle](https://ca.wikisource.org/wiki/La_Societat_de_l'Espectacle)

hàbits d'un grup de persones són transferits a altres. L'educació no solament es produeix a través de la paraula, està present en totes les nostres accions, interrelacions, sentiments i actituds. Qualsevol experiència que tinga un efecte formatiu (que produeix canvi) en la forma en què es pensa, se sent, o s'actua pot considerar-se educativa. I qualsevol experiència té efecte formatiu sobre la persona (Dewey, 1964).

En un sentit tècnic, oficial, l'educació és el procés pel qual la societat transmet<sup>24</sup> de manera deliberada, organitzada i sistemàtica, els seus coneixements acumulats, aptituds, valors i normes. L'educació formalitzada en les institucions educatives pretén la consolidació del procés de socialització i endoculturació, és a dir, el procés de vinculació i conscienciació cultural, moral i conductual a la societat vigent, ajudant i orientant als i les discents per a conservar i utilitzar els valors de la cultura que se li imparteix (per exemple l'occidental-democràtica i cristiana, l'enfortiment de la idea d'identitat nacional, etc.). A través de l'educació les noves generacions assimilen i aprenen els coneixements, normes de conducta, maneres de ser i formes de veure el món de generacions anteriors, creant-ne, a més, altres de noves (Arendt, 1958). Depenent del grau de conscienciació del subjecte, aquests coneixements poden ser per a tota la vida o per a un període determinat, passant a formar part del record en l'últim dels casos. En altres sentits, s'atorga a la paraula educació les bones maneres i la cultura.

A continuació, posaré alguns apunts sobre educació —conceptualitzacions— realitzades per autores i autors que em són referents i d'altres que pense que és interessant conèixer i tenir en compte. Em resulta indispensable fer aquest exercici, com a mode de consolidació i expansió de referents, per tal d'entendre diferents pràctiques educatives desenvolupades en diferents moments històrics i també, veure com s'han dut a terme aquestes *altres* pràctiques, com diversos grups s'han atrevit a confiar en la seua imaginació i esperança en un món millor, en la confiança a la infantesa, sustentant-se en la gran eina que és l'educació. La selecció d'autores i autors és curta, i les seues seccions no són llargues: pretenc amb aquest exercici reflexiu fer un esbós que siga potenciador de futures recerques. Algunes de les seues aportacions són disperses, podria dir que inclús alguns fragments, contradictoris. També per això estic fent aquest treball, per situar diferents mirades i aprendre a fer mirada pròpia. Assumint que falten algunes autores referents, les que he elegit, les he ordenat partint de la seua data de naixement.

---

<sup>24</sup> És moltes més coses, que més endavant aniré desglossant. Aquesta és una conceptualització emmarcada en el procés tècnic i la sistematització educativa, posant el focus en la voluntat d'institucionalització.

Aristòtil afirmava que l'educació consisteix a dirigir els sentiments de plaer i dolor cap a l'ordre ètic. Aristòtil (384 aC – 322 aC) va ser un filòsof grec, considerat un dels grans influents de l'antiguitat i de la humanitat. Es diu que va dominar el coneixement de la seua època i el pensament europeu fins al segle XVI, quedant esclertes importants hui dia. Va estudiar tots els àmbits de coneixement existents en el seu temps i va fer contribucions destacables. Va influenciar en gran manera la biologia, la filosofia, les matemàtiques i la psicologia, entre d'altres. Afirmava que l'única realitat és el món que tenim al davant. S'afirma que les seues obres constitueixen una enciclopèdia virtual dels coneixements grecs del seu temps. Fou un pensador que buscava fonamentar el coneixement humà en l'experiència; va plantejar que l'educació, la genètica i els hàbits són factors que influeixen en la formació durant el desenvolupament personal. També va valorar la importància del joc en els més petits per al desenvolupament tant físic com intel·lectual en les primeres etapes de formació. Ell dividia l'educació en dos: educació moral i educació intel·lectual, ambdós igual de rellevants. Així, el concepte d'educació es podria definir com un procés de socialització; en educar-nos, assimilem i aprenem coneixements, es materialitzen valors i habilitats que produeixen canvis tant intel·lectuals com emocionals i socials. A més, afirmava que l'educació és infinita: “la educación nunca termina, pues es un proceso de perfeccionamiento y, por tanto, ese proceso nunca termina. La educación dura tanto como dura la vida de la persona.”

Francesc Ferrer i Guàrdia (Alella, 1859 - Barcelona, 1909) fou un pedagog anarquista i lliurepensador català. L'any 1901 fundava l'Escola Moderna, un projecte d'educació lliure innovador per a l'època, el qual ha servit de referent a molts altres posteriors. En el projecte anomenat “Escola Moderna”<sup>25</sup> exposa els seus principis pedagògics, tot un cant a la pràctica educativa i de llibertat. Va morir afusellat un 13 d'octubre a Montjuïc, acusat d'haver fomentat la revolta obrera de la Setmana Tràgica de Barcelona<sup>26</sup>. L'Escola Moderna apostava per un

---

<sup>25</sup> Per a més informació, pot resultar interessant consultar el següent llibre: Ferrer i Guàrdia, F. (1912). *L'escola Moderna: Explicació Pòstuma i abast de l'ensenyament Racionalista*.

<sup>26</sup> Sense cap prova, se'l va acusar d'haver instigat els esdeveniments de la Setmana Tràgica (revoltes populars que succeïren a Barcelona, i altres ciutats industrials catalanes, entre el 26 de juliol i el 2 d'agost de 1909) i va ser afusellat a Montjuïc, al crit de “Visca l'Escola Moderna!”, després d'un judici sense garanties a càrrec d'un tribunal militar. Albert Camus afirmà que:



model mixt i laic, en què els continguts religiosos eren eliminats i substituïts per continguts científics i humanístics. L'objectiu era aconseguir el desenvolupament integral de l'infant a partir de l'exercici intel·lectual lliure i individual. Afirmava que l'educació de la infància ha de fonamentar-se sobre una base científica i racional. La instrucció ha de comprendre també, al costat de la formació de la intel·ligència, el desenvolupament del caràcter, la cultura de la voluntat, la preparació d'un ésser moral i físic ben equilibrat, les facultats del qual estiguen associades i elevades a la seua màxima potència. L'educació moral, molt menys teòrica que pràctica, ha de resultar principalment de l'exemple i de “donar-se suport sobre la gran llei natural de la solidaritat”. “L'educació racionalista pot i ha de discutir-ho tot” —era una de les seues màximes—, situant prèviament als infants en la via ampla i directa de la investigació personal. Creia en la capacitat de l'ésser humà de no trobar-se subjectat a cap autoritat dogmàtica. La severitat de la lògica que, diu Ferrer i Guàrdia, aplicada sense censura i amb oportunitat, llima aspors fanàtiques, estableix concòrdies intel·lectuals i, qui sap fins a quin punt, determina voluntats en sentit progressiu.

Ferrer i Guàrdia fundava la seua pròpia Escola Moderna basant-se en els ideals i teories de l'anarquisme, que contextualitzat en les característiques de l'època, pretenia aconseguir que les criatures arribaren a ser persones instruïdes, verídiques, justes i lliures (Cappelletti, 2010, 131). I ho feia amb la pràctica d'una educació menys vertical: la relació en l'espai educatiu va ser la construcció i el reforç de la dialèctica en l'intercanvi de coneixements tot el temps. El treball de Ferrer i Guàrdia no era només amb els seus alumnes en un espai restringit de l'escola, feien visites a diferents llocs per conèixer la realitat social del moment i no viure desconnectats del món que els envoltava. És especialment significatiu el fet que aquest projecte estava dirigit específicament a les classes socials més baixes perquè tingueren accés a una educació científica, democràtica i de qualitat, desenvolupant així les seues habilitats en una societat on l'educació estava limitada a les classes superiors i contribuint al desenvolupament educatiu per millorar les condicions socials (García, Redondo, Padrós, 2016). Els principis de Ferrer i Guàrdia defensaven la formació d'homes i dones aptes per a evolucionar sense parar, capaces de renovar els mitjans socials i renovar-se personalment; apuntava a l'alliberació de l'individu

---

*“Ferrer i Guardia pensaba que nadie era malo voluntariamente y que todo el mal del mundo viene de la ignorancia, por eso los ignorantes le asesinaron y la ignorancia criminal se perpetua todavía hoy, a través de nuevas e incansables inquisiciones, pero ante ellas algunas de sus víctimas como Ferrer siempre estarán vivas.”*

per sobre de si mateix i de la societat. Veiem en paraules del mateix pedagog com en l'Escola Moderna entenien, igual que Hanna Arendt, la necessitat de sustentar valors –en aquest cas, d'unir solidaritat i col·lectivitat:

*“A nadie chocaba el absurdo dominante por la incongruencia que existe entre lo que se cree y lo que se sabe, ni nadie apenas se preocupaba de dar una forma racional y justa a la solidaridad humana, que diera a todos los vivientes en cada generación la participación correspondiente en el patrimonio creado por las generaciones anteriores.”*

Seria amb una educació respectuosa amb cadascun dels individus, per tal d'assentar la dignitat de totes i cadascuna de les persones, lluitant per la justícia social. Crida l'atenció com, situant-se com una de les primeres escoles lliures, o de caràcter anarquista, fa referència també a la no directivitat (la discuteix) i la transmissió d'unes idees o moral concretes:

*“Demostrar a los niños que mientras un hombre depende de otro se cometerán abusos y habrá tiranía y esclavitud, estudiar las causas que mantienen la ignorancia popular, conocer el origen de todas las prácticas rutinarias que dan vida al actual régimen insolidario, fijar la reflexión de los alumnos sobre cuanto a la vista se nos presenta, tal ha de ser el programa de las escuelas racionalistas. [...] Esto no quiere decir que abandonaremos al niño, en sus comienzos educativos, a formarse los conceptos por cuenta propia. El procedimiento socrático es erróneo si se toma al pie de la letra. La misma constitución de la mente, al comenzar su desarrollo, pide que la educación, en esa primera edad de la vida, tenga que ser receptiva. El profesor siembra las semillas de las ideas. Y éstas, cuando con la edad se vigoriza el cerebro, entonces dan la flor y el fruto correspondientes, en consonancia con el grado de iniciativa y con la fisonomía característica de la inteligencia del educando.”*

Maria Montessori (Ancona, Itàlia, 1870 – Noordwijk, Holanda, 1952) va ser una pedagoga, científica, metgessa, psiquiatra i filòsofa italiana, feminista i humanista. Ha estat una gran influència pedagògica per a moltes escoles progressistes posteriors. Va impulsar el conegut Mètode Montessori, el qual afirma partir dels principis d'autonomia i independència, situant a l'infant en el centre de tota acció educativa. Consisteix principalment en organitzar l'aula de tal manera que els petits se senten lliures per escollir les seues ocupacions, a través de materials

organitzats i adaptats a les seues dimensions. Afirmava que l'educació es basa en un triangle: ambient – amor – relació infant/ambient. Parla de respecte, de llibertat amb responsabilitat, amb límits i estructura, així com de confiança, paciència i empatia per a conèixer les necessitats de cada infant. Va posar a les criatures com a protagonistes de tot el procés educatiu, de tal manera que va potenciar un gir pedagògic important pel que fa a les metodologies, ambients i recursos. Va crear nous materials amb la finalitat d'afavorir l'autoaprenentatge, posant l'escola a l'alçada dels més petits, perquè pensava que si alguna cosa havia de canviar —havien de canviar moltes coses—, havia de ser l'Escola, adaptant-la al món infantil, i no a l'inrevés. Amb el mètode Montessori, els infants troben ambients preparats basats en els següents principis: autonomia, independència, iniciativa, capacitat d'elecció, desenvolupament de la voluntat i autodisciplina. Buscava donar l'oportunitat a cada persona de poder desenvolupar les seues pròpies capacitats, per si mateixa i amb les altres, ajudant-los, alhora, a ser més equilibrades i independents. Montessori deia que l'infant, amb el seu enorme potencial físic i intel·lectual, és un miracle enfront de nosaltres. Aquest fet ha de ser transmés a tots els pares, educadors i persones interessades i que es relacionen amb criatures, perquè “l'educació des del començament de la vida podria canviar veritablement el present i futur de la societat”. Maria Montessori també va sofrir la repressió estatal, va haver d'exiliar-se l'any 1933 de la Itàlia feixista, perquè la seua experiència educativa xocava frontalment amb el sistema totalitari. A través de diferents viatges, va anar expandint el seu mètode. Actualment, es fa servir en milers d'escoles arreu del món. Algunes de les seues frases mítiques sintetitzen perfectament els seus preceptes pedagògics:

*“Il più grande segno di successo per un insegnante è poter dire: i bambini stanno lavorando come se io non esistessi. [...] La prima premessa per lo sviluppo del bambino è la concentrazione. Il bambino che si concentra è immensamente felice [...] Mai aiutare un bambino mentre sta svolgendo un compito nel quale sente di poter avere successo [...] Il gioco è il lavoro del bambino [...] Il bambino è insieme una speranza e una promessa per l'umanità.”<sup>27</sup>*

---

<sup>27</sup> “El millor signe d'èxit d'un ensenyant és poder dir: els xiquets treballen com si jo no existís. [...] La primera premissa per al desenvolupament del xiquet és la concentració. El xiquet que es concentra és immensament feliç [...] No ajudeu mai a un xiquet mentre realitza una tasca en la qual sent que pot tenir èxit [...] El joc és feina del xiquet [...] El xiquet és alhora un esperança i una promesa per a la humanitat”.

Alexander Sutherland Neill (Forfar, Escòcia, 1883 – Aldeburgh, Anglaterra, 1973) va ser un important pedagog escocès, creador de l'escola privada i llibertària Summerhill<sup>28</sup>, una de les més conegudes i pioneres en l'àmbit. L'any 1927 naixia aquest projecte, que té com a fonaments l'autogestió i l'autoregulació. Va desenvolupar teories i pràctiques pedagògiques pròpies recolzant-se en autors com Norman Lane, Sigmund Freud o el sexòleg Wilhelm Reich. Neill creia que és més valuós el desenvolupament adequat de les emocions que l'avançament intel·lectual. Segons ell, un infant emocionalment sa podrà enfrontar-se al que vulga en el futur i, fins i tot, posar-se a l'altura, en coneixements i recursos intel·lectuals, de les criatures de l'escola convencional. S'oposava a l'estímul de la competitivitat ("el millor de classe, el més llest, les millors notes"). El punt fonamental per a ell és l'equilibri emocional com a factor clau per tal que les criatures es desenvolupen com a persones felices, objectiu últim de l'educació. És rellevant matisar què entén per llibertat: afirma que va associada al respecte i la responsabilitat. Així, l'infant lliure s'autocontrola —afirma ell—sense que açò supose repressió de cap mena, ja que ho fa "perquè s'estima i per l'estima què té als altres, a causa d'un tipus de relacions emocionals sanes". En açò es basa l'aprenentatge de la llibertat. Respecte i llibertat estan íntimament lligades, i afirma que això s'aprenen, bàsicament, convivint. Atorguen responsabilitat als xiquets i xiquetes, qui s'autogovernen i poden participar en la presa de decisions importants en l'escola. Doncs, segons Neill, atorgant autonomia es possibilita la presa de decisions, i mitjançant la imposició de la disciplina, es creen ciutadans apàtics. Sense un horari prefixat segons un programa extern, les criatures decideixen què volen aprendre segons els seus interessos; donant-se així una vivència del goig, del joc, de l'originalitat, la imaginació i dels aprenentatges significatius diversos. L'intercanvi pedagògic es vol horitzontal entre petites i també entre petites i grans. En aquesta escola, on viuen uns seixanta-cinc alumnes d'entre cinc i dotze anys, no hi ha exàmens ni qualificacions, l'assistència a les classes no és obligatòria, l'assemblea és l'òrgan principal de gestió, no hi ha premis ni càstigs explícits. Amb la felicitat com a màxima aspiració de l'educació, se situen l'amor i el respecte com a bases de la convivència. La corporalitat i la no repressió de la sexualitat també tenen un pes important. En el pròleg del llibre *Summerhill*, escrit per Erich Fromm (1974), trobem la següent afirmació:

---

<sup>28</sup> Per a més informació: Neill, A.S. (1960) *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*.

*“Neill no trata de educar a los niños para que encajen bien en el orden existente, sino que se esfuerza por criar niños que lleguen a ser seres humanos felices, hombres y mujeres cuyos valores no son tener mucho ni usar mucho, sino ser mucho.”* Erich Fromm, pròleg del llibre de NEILL (1974), *Summerhill*.

Més endavant, Neill (1974, 27) explica que no podem obligar a les criatures a que aprenguen ni cal tampoc torturar-les per tal que es transformen en obedients avorrits. No obstant això, tampoc tot és vàlid, hi ha un principi de respecte que ha de prevaldre:

*“No podéis hacer a los niños aprender música ni ninguna otra cosa sin convertirlos en cierto grado en adultos abúlicos. Los convertís en súbditos del statu quo, buen resultado para una sociedad que necesita individuos dócilmente sentados en escritorios tristes, parados tras los mostradores, que tomen mecánicamente el tren suburbano de las 8:30; en resumen, una sociedad sustentada sobre las raídas espaldas de hombrecillos amedrentados, de conformistas mortalmente asustados. [...] En Summerhill no se le permite a un niño hacer lo que quiera. Puede pasarse todo el día jugando, si quiere, porque el trabajo y el estudio son cosas que le conciernen a él solo. Pero no se le permite tocar la corneta en la sala de clase, porque molestaría a los demás.”*

Celéstin Freinet (Gars, França, 1896 – Vença, França, 1966) va ser un important pedagog francès, creador d'un mètode educatiu innovador, a més d'un dels participants del moviment d'educació democràtica anomenat Escola Nova. Va desenvolupar un ventall d'activitats per a estimular “la lliure expressió infantil, la cooperació i la investigació de l'entorn”. Les seues tècniques de pedagogia rigorosa es basaven en l'expressió lliure dels més petits en forma de producció de text i dibuix lliure, la correspondència interescolar amb altres criatures, l'ús de la impremta i el periodisme escolar, tallers d'expressió i creació, educació corporal, etc. Freinet entenia la pedagogia en termes d'organització del treball i de cooperació. Pensava que l'educació ha de respondre a les necessitats individuals, socials, intel·lectuals, tècniques i morals de la vida del poble; ha de ser mòbil i flexible en la seua forma: ha de, necessàriament, adaptar les seues tècniques a les necessitats variables de l'activitat i la vida humana; a més, ha de preparar tècnicament a l'individu per a les seues tasques immediates. La concepció d'educació de Freinet és la de l'educació del treball per a la vida dinàmica, en permanent canvi i flexible, capaç de respondre a les necessitats i interessos socials, econòmics, culturals i al desenvolupament de la personalitat integral de l'individu. En les seues paraules:

*“No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos.”*

Ivan Illich (Viena, Àustria, 1926 – Bremen, Alemanya, 2002) va ser un pensador austríac, autor d’una sèrie de crítiques a les institucions de la contemporaneïtat. Se’l va classificar com a anarquista. Ha estat reconegut per la seua qualitat literària i per la seua “combativa innocència i lucidesa d’home inquiet”<sup>29</sup>. Va escriure diverses publicacions, entre elles trobem la primera i més coneguda: *La sociedad desescolarizada* (1971). Considerava que l’educació que aporta el sistema escolar es redueix a consumisme, forçant als aprenents a cursar un currículum obligatori; el qual projecta la il·lusió de que “la majoria del que s’aprén és resultat de l’ensenyament”, quan la majoria d’aprenentatges es donen de manera casual i principalment fora de l’escola. Ivan Illich (1971) en *La Sociedad Desescolarizada*, afirmava:

*“La educación universal por medio de la escolarización no es factible. No sería más factible si se la intentara mediante instituciones alternativas construidas según el estilo de las escuelas actuales. Ni unas nuevas actitudes de los maestros hacia sus alumnos, ni la proliferación de nuevas herramientas y métodos físicos o mentales (en el aula o en el dormitorio), ni, finalmente, el intento de ampliar la responsabilidad del pedagogo hasta que englobe las vidas completas de sus alumnos, dará por resultado la educación universal. La búsqueda actual de nuevos embudos educacionales debe revertirse hacia la búsqueda de su antípoda institucional: tramas educacionales que aumenten la oportunidad para que cada cual transforme cada momento de su vida en un momento de aprendizaje, de compartir, de interesarse. Confiamos en estar aportando conceptos necesarios para aquellos que realizan tales investigaciones a grandes rasgos sobre la educación –y asimismo para aquellos que buscan alternativas para otras industrias de servicio establecidas. [...] La escuela es la agencia de publicidad que le hace a uno creer que necesita la sociedad tal como está.”*

---

<sup>29</sup> Pedro García Olivo, pròleg a *La Sociedad Desescolarizada* (Ivan Illich), reedició Ed. Brulot, 2012.

Josefa Martín Luengo (Salamanca, 1944 – Salamanca, 2009) va ser educadora llibertària i fundadora, amb altres companyes, del col·lectiu i escola lliure Paideia, una de les referents i precursors de la península. També va ser una activa militant feminista, membre del col·lectiu “Mujeres por la Anarquía”. Pepita (com moltes la coneixien) era pamfletària i argumentava amb entusiasme els seus pensaments. Deia, sense por, que:

*“La escuela libre Paideia, contra todo totalitarismo ideológico y todo confesionalismo educativo, defiende la libre expresión y la crítica constante de una pluralidad de ideas, de forma que cada persona pueda rehacer siempre su propia concepción del mundo y de la vida, y cuestionar toda cultura establecida”.*

Josefa Martín Luengo afirmava que l’aprenentatge permanent de les persones es converteix, així, en un mitjà pel qual una societat autogestionària es qüestiona i es recrea constantment a si mateixa. En el programa educatiu de Paideia i a través de la seua pràctica, expliquen que volen apostar per una “educación que se oponga a educaciones clasistas, productivistas, competitivas, discriminatorias, castrantes”; ja que propugnen una educació integral i igualitària. Aquesta educació llibertària es basa en el suport mutu, per a estimular i acceptar la diversitat i la creativitat de cada persona. El fet de valorar la riquesa de diferències individuals s’oposa a l’uniformisme de la producció en cadena, la massificació i robotització dels grups humans. Segons elles, la iniciativa personal i no la submissió, ha de sustentar la dinàmica educativa, eliminant adoctrinaments basats en l’autoritat de qui els indueix. Per tant, la funció de les educadores serà la de fer sentir la necessitat de recuperar i enriquir la curiositat cap al món i cap a les persones i les seues formes de comunicació, pensament i interessos. La iniciativa personal i no el culte a l’autoritat, també ha de fonamentar la interrelació cultural i educativa. Així, manifesten, s’acabarà amb la designació de qualsevol paper autoritari i la submissió a ell. L’educador o l’educadora en Paideia serà tot aquell o aquella que senta la necessitat de recuperar o enriquir la seua curiositat cap al món, convivint amb les menors limitacions de temps possible amb altres adults, xiquetes i joves; respectant les diverses formes de comunicació i organització, i desenvolupant una influència mútua i lliure entre l’educació infantil, juvenil i adulta. Aconseguint, amb açò, que es baixe el grau de diferència de poder amb les persones de menor edat, perquè totes experimenten la mateixa curiositat i la

necessitat de satisfer-la.<sup>30</sup>

Catherine Baker és una escriptora francesa propera al moviment anarquista. Va nèixer l'any 1947 a Lille (França). Va exercir com a periodista fins que es va decidir a treballar en la seua obra literària. En els seus textos parla de diferents institucions de reclusió (presons, hospitals, escoles, etc.) des d'una perspectiva polèmica per al poder (la no escolarització, l'abolició del dret penal, la insubmissió, etc.). Catherine Baker no es mossega la llengua en dir que:

“Els intel·lectuals, que saben que són uns privilegiats, alimenten l'esperança d'una escola en la qual es respectaria millor la igualtat d'oportunitats: estan d'acord en el fet que tothom siga ric i instruït. El que no volen és que la seua part del pastís siga més xicoteta. [...] Tota aquesta gent d'esquerres, sovint cínica, sap molt bé que els programes polítics no poden proposar un ensenyament no obligatori, ja que l'esquerra com la dreta necessita reproduir les seues pròpies capes socials, segons la seua jerarquia pròpia. Té les seues creences que ha de transmetre com pugues. [...] L'única lluita profundament útil que cal dur a terme no és contra l'autoritat, sinó contra la submissió. Només ací, el poder, siga el que siga, ix perdent”.

I amb l'escriptora feminista francesa Christiane Rochefort (autora de *Las niñas y los niños primero*, 1976) sobre la colonització de les ments i dels cors afirmava que “s'ocupa als infants com s'ocupa un país”.

Aquesta secció tenia com a objectiu presentar unes quantes teòriques de l'educació. Han faltat alguns autors en els quals m'agradaria aprofundir (John Dewey, Anton Makárenko, Lorenzo Milani, Mijail Bakunin). També n'anomenaré i n'explicaré altres fonamentals per a situar l'història de l'educació (Ralph Tyler, Lawrence Stenhouse, etc.) més endavant. Crida l'atenció la manca d'imaginació en les formes d'entendre i fer educació en les escoles actuals; la manera de fer capitalista s'ha apoderat de l'escola, les seues pràctiques són generalment idèntiques i perpetuen un avorriment quotidià i profund. Com que aquesta tesi vol mirar, indagar i entendre, observe i busque per ampliar visions, per trobar nous i vells referents. Així, aporte per tal de desenvolupar context amb les seues contribucions, per saber d'on vinc i on vull anar. Però, per

---

<sup>30</sup> Per a més informació, pot resultar interessant consultar el següent llibre: Martín Luengo, J. (2016), *Paideia 25 Años De Educación Libertaria, Manual Teórico – Práctico*.



què m'he aproximat així? Assumint la investigació pedagògica com a procés de formació i transformació del subjecte (Masschelein, 1985) i situant-la dintre de l'epistemologia del coneixement situat, a poc a poc vaig entrant en la meua definició d'educació, mentre vaig establint un marc teòric —el meu marc teòric actual— per a mirar la realitat, una realitat concreta i també encarnada en la meua pràctica i reflexió investigadora. Al fi i a la cap, estic creant una aproximació a indagar la realitat.

#### **1.4. Aportacions: De com es pot entendre des de una perspectiva crítico-hermenèutica**

Considere important el fet de sumar a aquest estudi un recull de treballs que alguns autors han realitzat, des d'una vessant crítica i oberta, sobre el tema que m'ocupa. A continuació, desenvoluparé algunes de les idees que he trobat interessants de les obres literàries de Hans-Georg Gadamer, “La educación es educarse”, i de l'important pedagog brasiler Paulo Freire en “La educación como práctica de libertad”, i que aporten a la conceptualització i a la vivència de la noció educació. He elegit aquestes dues obres perquè en un moment determinat de la meua vida em van inspirar molt (principalment quan estava fent el treball previ al doctorat: el treball final del màster universitari). Em van ajudar a reafirmar-me, en certa manera, en l'impuls que em decanta cap a la pràctica professional de l'educació, el que jo entenc com al pensament continu i les ganes d'experimentar la pràctica pedagògica en la seua profunditat, una profunditat que visc com a una crítica i anàlisi constants del que va passant al meu voltant i en la relació.

A més, aquestes obres situen el pensament sobre la relació educativa en llocs diferents per remarcar la responsabilitat individual en la pròpia educació i la pràctica educativa com a eina d'obertura i possibilitant de justícia social.

Em resulta fortament inspiradora la frase “l'educació és educar-se”, perquè denota un grau elevat de voluntat cap a la millora, d'humilitat cap al saber i de trencament de patrons jeràrquics. Per altra banda, considere que la pràctica de la llibertat és una acció que cal desenvolupar en el dia a dia, construint la nostra autonomia i la de les altres. I en aquest quefer, l'educació es presenta com a clau que ens obri portes (ens dona eines) i facilita estar en col·lectiu, millorant les relacions socials i desenvolupant-nos com a subjectes amb agència. Això afegiria que crec en l'enorme potencial que té el coneixement i el pensament col·lectiu, el

qual no es pot crear sense una mena d'autodisciplina (que mostra respecte cap a les altres persones del projecte que siguen) sobre el pensament, i en el comú com a potenciador de pràctiques alliberadores, com a responsable del desenvolupament de subjectes lliures, conscients, creadors i crítics, que es dirigeixen cap a (i visquen en) un *nou món*, com deia Buenaventura Durruti, a través de diferents vivències transgressores.

### **L'educació és educar-se**

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) fou un important filòsof alemany que es va interessar per l'hermenèutica i la filosofia antiga. Seguint a Martin Heidegger va lligar la seua vida al món acadèmic, realitzant estudis sobre el fenomen del llenguatge i la nostra relació amb el món a partir d'ell. Hans-Georg Gadamer va escriure sobre educació i afirmava, entre altres coses, que educar-se ha de consistir abans de res a potenciar les forces allí on un percep els punts febles i en no deixar-los en mans de l'escola i, menys encara, confiar aquesta tasca únicament a les qualificacions que consten en els certificats i que, per ventura, els pares recompensen.

El text "*La educación es educarse*" de Gadamer és una transcripció acurada d'una conferència que va realitzar el filòsof alemany el 19 de maig de 1999 en el Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium de Eppelheim, en el marc d'un cicle sobre "Educación en crisi –una oportunitat para el futuro—." El llibre comença amb una argumentació sobre la visió que l'autor va aportar al cicle de jornades per a encendre el debat a través d'un important moment reflexiu, des de la humilitat i l'honestetat que a vegades caracteritzen a una persona que ha viscut molt, que durant anys ha cultivat el seu intel·lecte i la crítica a través de l'Acadèmia. Empra una epistemologia de tipus post-positivista, perquè afirma que desitja contemplar tot aquest àmbit des d'un angle diferent del que domina pròpiament el debat, atorgant-li a les idees una major precisió. Parla des de la seua pròpia experiència i ho fa des d'un posicionament situat.

En la primera argumentació de la seua tesi, l'autor afirma que "llegir no és parlar": l'acció de parlar es desenvolupa dirigint-se a alguna persona. Com he dit abans, ens relacionem en un context fortament social; els intercanvis es donen –principalment— en societat i entre persones. La comunicació per escrit ofereix un gran nombre d'informacions (recursos, ferramentes, possibilitat de reflexió, perdurabilitat, etc.). I també la transmissió pot cursar altres canals: mitjançant l'intercanvi oral s'utilitzen a més patrons no explícitament verbals, com són la comunicació corporal (mirada, gestos, postura, respiració, tensió corporal), als quals li podem sumar la informació corresponent al context compartit i els recursos que despleguem en el

diàleg (habilitats verbals dels participants). Gràcies a aquestes característiques podria ser que li atorgàrem més valor pel fet d'aportar una diversitat major d'elements interactius. No obstant això, és interessant pensar com sovint quan llegim un text fem un exercici que s'assembla molt a parlar, discutir i debatre amb qui l'ha escrit, però dins del nostre cap.

Hans-Georg Gadamer es pregunta, a més, sobre qui és pròpiament el que educa i sobre quan comença pròpiament l'educació, afirmant que la comunicació no lingüística s'inicia en el mateix moment del naixement<sup>31</sup>. A partir d'aquest instant serà quan en l'individu entren en joc les primeres interrelacions pedagògiques, els desitjos i les percepcions. Cal tenir en compte, també, que aprendrem a parlar i amb això, el que a vegades es mostra és una certa pèrdua d'un tipus de comunicació més natural o espontània. Amb la *re-encunyació* advertim com algú va creixent quan comença a repetir el que no entén, i quan per fi ho diu bé, llavors es mostra orgullosa i radiant.

Durant tota la nostra vida, si tot va bé, estarem immerses en la relació amb altres éssers humans. Una relació social, creixent, interactiva, política i modulada per factors aliens i propis que ens condueixen per aquest *devenir* i practicar que és la vida. Podrà ser una interactivitat positiva, i ajudar a empoderar-nos, a madurar, a fer-nos cada vegada més autònomes i crítiques en relació; però també poden esdevenir relacions tòxiques, de dominació, autoritat i malparades que resten energia vital. Ens trobem i ens trobarem en contacte amb els factors que ens envolten, amb les persones i en la incessant pràctica de la comunicació. Podem observar, com Gadamer recalca, la importància de “no oblidar mai que ens eduquem a nosaltres mateixos”. Som les últimes responsables de la nostra adquisició, de nosaltres mateixes i, per tant, hem de prendre la responsabilitat que la pràctica demana. Som, hem de ser, les nostres ames, les nostres mestres i les nostres referents més pròximes. És una feina arriscada, però necessària.

Quan parla de l'intercanvi comunicatiu, Hans-Georg Gadamer explica que en efecte, així són les coses en la comunicació; de la qual no sabem absolutament res encara i que, no obstant això, compleix aquest procés “d'arribar a estar a casa” que designaria amb l'èmfasi més gran com la idea directriu de tota classe d'educació i de formació. Una idea situada i càlida que ens reportaria al nostre sentir i desitjar quotidià. També parla de l'atreviment de pensar i exposar-

---

<sup>31</sup> Algunes autores afirmen que la comunicació amb el nadó comença abans del seu naixement, en contacte amb la seua mare i els estímuls que aquesta rep i envia. Per a més informació, consultar *La Represión del deseo materno y la génesis del estado de sumisión inconsciente*, de Casilda Rodríguez (2006). Enllaç online: [https://sites.google.com/site/casildarodriganez/la\\_represion\\_del\\_deseo\\_materno](https://sites.google.com/site/casildarodriganez/la_represion_del_deseo_materno)

se, i la importància de prendre partit. Es tracta, per sobre de tot, d'aprendre a atrevir-se a formar i exposar judicis propis. Açò no és en absolut fàcil: parlem amb les criatures i sabem fins a quin punt els és de difícil començar a escoltar-nos, i com a vegades preferirien intentar guanyar-se als estranys amb un somriure seductor. Gadamer fa referència a un sentir viu i desitjant que cal acceptar. Doncs tot balla en desig d'agradar a l'altre, no hi ha res d'estrany ni roí en això. De fet, serà una de les potències de la interrelació. El desig i l'educació.

Citant a Georg Wilhelm Friedrich Hegel, l'autor argumenta que a través de la comunicació i l'aprenentatge "l'home accedeix ell mateix al seu estatge", és a dir, es pot sentir reconfortat gràcies a la seua pràctica. En últim moment, serà cada persona qui per ella mateixa entre al seu lloc mare, on es senta segura, tranquil·la i forta; i alhora, serà cada persona qui per ella mateixa ha de construir el seu pensament, qui ha de sustentar la recerca i adquisició de les seues habilitats, les seues ferramentes i el seu estar en el món. En el món de l'aprenentatge tenim molts suports, influències i llocs en els quals recolzar-nos, però serem nosaltres mateixes qui, individualment i sobretot en últim terme podrem fundar-nos, construir i deixar entrar en el nostre interior. És qüestió de voluntat, motivacions i, a voltes, influències. Això demana d'un treball propi important i un nivell d'autonomia saludable. És una feina indispensable que hauria de desenvolupar cada individu, cada persona caldria que llaurés el seu propi interior, el sembrés, el regués i el cuidés de la millor manera possible.

Hans-Georg Gadamer llança la pregunta sobre la finalitat de l'educació fent referència també al tema dels modals, és a dir, als protocols i la responsabilitat de saber tractar a les altres persones. És curiós com el concepte responsabilitat<sup>32</sup> deriva de la paraula llatina *responsum*, la qual pertany a la família del verb respondre, tenint com a significat final "habilitat de respondre", l'art de saber relacionar-se. Cal tenir en compte que algunes cultures tenen una

---

<sup>32</sup> La paraula responsabilitat, formada amb el sufix -itat de qualitat i el sufix llatí -bilis (que pot, que és capaç de, que és possible) es forma, en un efecte, a partir del supí *responsum* del verb llatí *respondere* (donar una correspondència a allò promès, el respondre). Però cal afegir que aquest verb es forma amb el prefix re- (reiteració, tornada al punt de partida, la idea de tornada enrere) sobre el verb llatí *spondere* (prometre, obligar-se i comprometre a alguna cosa). Per això la responsabilitat és la qualitat d'aquella que és capaç de respondre als seus compromisos. De l'arrel del verb *spondere* vénen paraules com: espontani, correspondre, espòs i esposa, esposalles, desposar, etc.

especial inclinació als protocols. Optar per la naturalitat i les cures, des de la confiança, el tacte, la sinceritat i la humilitat serà una demostració important de responsabilitat comunicacional.<sup>33</sup>

La idea d'entendre la conversa com a font d'aprenentatge és una de les claus de la conferència. La conversa és així important, no sols pel fet de potenciar la interrelació (la qual és fonamental per a la socialització), sinó també per posar en pràctica la responsabilitat i l'empatia cap a les altres, és a dir, la capacitat de posar-se en lloc de l'altra, saber escoltar-la, comprendre-la i actuar en concordança; per tal també d'aprendre a acceptar les individualitats i respectar els ritmes. L'autor explica que un va veient cada vegada més el que una conversa significa per a l'altre; el més important seria ser capaç de contestar quan se'ns pregunta i ser, al seu torn, capaços de fer preguntes i rebre respostes.

En el sistema d'educació formal, la figura de la professora és, generalment, una figura de superioritat i un element intocable. Elegeixen què, com, quan i on es facilitaran certs coneixements. Hans-Georg Gadamer entén, també, que aquest procés pot esdevenir un cert tipus de provocació. Per una banda, pel fet de la individualitat sense contacte que implica; i per l'altra, per la possible incitació a la curiositat que suposa frenar fluxos de la conversa. L'autor no s'atura en fer definicions sobre el que ell entén per educació o sobre les idees pilar d'aquesta. Afirmar que l'educació ofereix a qualsevol l'ocasió de comportar-se d'una manera que pugui ser grata a l'altra i viceversa: l'educació és així un procés natural que, al seu semblar, cadascú accepta sempre cordialment i procurant entendre's amb les altres. Ens trobem enfront d'un acompliment del desig d'educació i de relació. Però això sempre és possible? Em pregunte jo. No sentir ràbia a vegades també és un privilegi<sup>34</sup>.

Tot i que, des del meu punt de vista, la institució educativa no siga la figura més representativa de la relació pedagògica, li plantege de mà de l'autor un qüestionament a través d'algunes preguntes que interpel·len als continguts oferts en l'escola, així com a la metodologia i l'absorció pedagògica. Hans-Georg Gadamer fa una crítica a les especialitzacions prematures, perquè les institucions educatives cada vegada semblen més mercantilitzades; s'inicia ben aviat

---

<sup>33</sup> Tot i que, Joan Fuster també deia: "Forma part d'una bona educació saber en quines ocasions cal ser maleducat."

<sup>34</sup> És classista i excessivament innocent pensar i afirmar que totes tenim suficients recursos o contextos adequats on ser feliços de *per se*. Algunes de les autores que parlen sobre això són: bell hooks, Gloria Anzaldúa, entre d'altres. També, les epistemologies del sud. Per a més informació, consultar: *Otras inapropiables*, Traficantes de Sueños (2004).

a les joves en un camí marcat que potencie la seua professionalització. Un defecte d'aquesta tasca és el compartiment exacerbada del coneixement i la manca de coneixements generals, o més amplis, que podrien facilitar un pensament més crític, obert, holístic i constructiu, ja que sovint s'especialitza tant que es pren com a excusa per a dir que no se sap de res més que del que s'ha estudiat.

Hans-Georg Gadamer explica que existeix, per una altra banda, alguna cosa així com un sensor i per al qual una ha de saber i per al que una desitja saber i on només en últim terme en el tracte amb l'altra, en l'ús, una es pot mostrar efectivament. És el que una necessita per a poder entendre's amb l'altra. A saber, que el llenguatge i la pràctica educativa només es realitzen plenament en la conversa; i també serà a través d'ella com adquirim elements de pensament que ens potencien tota mena de coneixements. Mostrant-nos i observant. En relació.

Una observació que s'esmenta en el text respecte al procés educatiu, rellevant i encertada, és que educar-se ha de consistir abans de res a potenciar les seues forces allí on un percep els seus punts febles, i no deixar-los en mans de l'escola o, menys encara, confiar-ho a les qualificacions. Cal potenciar les individualitats. I aprofitar aquesta eina per a relacionar-nos amb les característiques que ens fan úniques. L'autonomia i la confiança són fonamentals. Llavors, també cal defensar les sessions pedagògiques que es donen fora dels intercanvis entre elits, o de les elits a les bases. L'autor relata com és de terrible constatar fins a quin punt es fomenta la proliferació d'especialitats, mentre que l'actitud bàsica per a obrir-se camí i "arribar a estar a casa en el nostre món", les experiències decisives i la mateixa capacitat de judici i formació queden molt restringides; es practica massa el seguiment de regles i l'evitació de riscos. Afirmar Hans-Georg Gadamer: "*Se irá cada vez más deprisa y con ello, según creo, ganaremos tiempo. Pero debemos aprender a emplear dicho tiempo.*" No accelerar-se també és un gran aprenentatge. "Qui no ha après dels seus propis errors?" Haurem de ser sinceres amb nosaltres mateixes, deixar enrere la por i fent servir l'antiga dita *sapere aude*, establir intercanvis comunicatius que faciliten processos d'empoderament, de reforç propi i del comú. Entendre l'educació com un valor en si mateix, que es comparteix, es regala i es rep, estant atentes per no caure sense adonar-nos-en en inèrcies acrítiques.

"Aprendre a pensar per un/a mateix/a" només pot ser un doble acte de resistència... El cervell devastat i el cervell maximitzat són dues formes de neuroesclavatge. Resistir aquestes dues formes extremes d'esclavatge és fer de l'educació un convit... La invitació té una fórmula molt simple: *fes-ho amb mi*. No pensis com jo: *pensa amb mi*. No visquis com jo: *viu amb mi*." Garcés, M.

Em pregunte: Què desitgem i per què? És la relació la que ens forma? Per què certs individus d'una mateixa societat resisteixen enfront de la normativització i la normalització i a l'atac constant del mercat i la comercialització i altres es mostren tan submisos? Som educades en valors? És la transmissió pedagògica la derivant? Qui estableix els límits? El fet de sentir és propi o correspon a una mimesi acrítica? Sentim amb tanta força de manera "natural" o és un impuls provocat?

*“Pues bien, ¿cuál es aquí el problema? ¡Iniciativa y capacidad de juicio! Ciertamente, hay mucho. Recomendar el libro adecuado, no porque haya sido anunciado en una revista. Falsos anuncios, esto es, anuncios a los que lo mejor es no hacer caso, los hay siempre. Pero ¿qué es lo que realmente merece la pena?”*

Hans-Georg Gadamer ens torna a inspirar afirmant que la convivència és, en efecte, la paraula clau amb què la naturalesa ens ha elevat per sobre del món animal, justament per mitjà del llenguatge com a eina i capacitat comunicativa. Una té una experiència concreta de les forces vinculants que dormiten en cadascuna de nosaltres allí on va mantenir vincles íntims i va fer noves experiències. Si el que una vol és educar-se i formar-se, és de forces humanes del que s'ha de rodejar, només si ho aconseguim sobreviurem indemnes a la tecnologia i a l'ésser de la màquina.

Per concloure, m'agradaria exposar alguns pensaments que m'ha despertat aquest text. Hans-Georg Gadamer sovint fa referència a la responsabilitat sobre una mateixa i a la necessitat de treball continu. Estic d'acord. No obstant això, el moment tecnològic i d'immediatesa en el que vivim em fa pensar que aprendre a anar a poc a poc, escoltant-nos i escoltant els ritmes tant de les persones que ens rodegen com de la pròpia natura és un aprenentatge que ens pot ajudar a estar en major consonància amb l'entorn, amb les altres i amb nosaltres mateixes. La disciplina i el treball són importants, però també ho són el goig i el descans, des d'on podem crear també amb gust i imaginació. L'avorriment forma i ha de formar part de la vida, així com el dret a no fer res. Caldrà trobar un equilibri i harmonia entre aquestes dues coses per tindre vides plenes i satisfactòries.

Seguint amb el tema de la implicació amb una mateixa, he vist interessant situar la mirada que també va "cap a fora", la de la implicació amb les altres, el compromís social. És per això que he elegit afegir l'obra de Paulo Freire. Soc conscient de les contradiccions que presenten ambdues obres en conjunt. Mentre Gadamer afirma que "*la educación es educarse*", Freire

afirma que “nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”. El debat està servit. Per la meua part, pense que ambdues visions m’aporten obertura, i tensió, i elegisc exposar-les per a donar-me temps per a resoldre-les i ressituar-me (si escau). Per una altra banda, pense que també és interessant pensar sobre les frases en si mateixes i els conceptes que fem servir (o més bé, des d’on els fem servir), perquè per a algunes autores l’educació és normativa, i utilitzar-la “com a pràctica de llibertat” podria semblar contradictori, tot i que sabem ben cert que facilitar les eines que l’educació pot ajudar a transmetre també pot ser una feina profundament alliberadora. Faig una aposta per una mirada i una pràctica humils, però conseqüents i conscienciades, que ens servisquen per a millorar a totes. Educació cap a dins i cap a fora. Estructura i individu.

### **L’educació com a pràctica de llibertat**

Paulo Freire (Brasil, 1927, 1997) va ser un important pedagog, un dels més influents del segle XX. Va escriure i desenvolupar el seu pensament teòric lligant-lo a la pràctica contextual, el compromís social i ètic per la transformació. Per les idees educatives que difonia i en contrast amb la realitat social del seu país, va ser empresonat i s’hagué d’exiliar. Va establir camins nous de relació entre el professorat i l’alumnat, posant com a pilar el diàleg i l’intercanvi. Va ser molt prolífic, alguns dels llibres que va escriure són: *La educación com pràctica de la libertad* (1967), *La pedagogía del oprimido* (1969), *Pedagogía: diálogo y conflicto* (1986). També va desplegar mètodes d’alfabetització, perquè creia que l’alfabetització consta de molts dels mecanismes per a l’alliberació. Es distancia i critica l’anomenada educació no directiva. Segons ell, qualsevol pràctica educativa és directiva en un sentit o altre. Proposa una educació emmarcada en els moviments populars, que es base en el diàleg i, per tant, en el conflicte, sempre des de la perspectiva de l’intel·lectual orgànic gramscian, que suposa un canvi en relació amb les referències anteriors del marxisme estructuralista.

Òbviament, experimente tensió amb aquest autor i alguns dels seus plantejaments. En primer lloc, la seua relació directa amb la religió cristiana no em fascina en absolut. Entenc les seues referències, inclús les seues potencialitats, però no compartisc les finalitats ni les maneres. Per altra banda, el fet de criticar feroçment l’educació no directiva també em situa en una posició de dubte i autoqüestionament. I això m’agrada. Situar-se com a alliberadors d’un poble em sembla un treball de superherois, d’avantguarda, però alhora, el compromís social i el sacrifici per la lluita de l’ajuda, la solidaritat i el suport mutu cap a les menys privilegiades em sembla



fascinant, o més bé, necessari. Pense que les persones interessades en les relacions socials, en l'educació i més enllà, haurien d'estar implicades en la lluita per la justícia social. Per això, m'evidencie en aquesta discussió i decidisc exposar la seua visió, una visió que m'ajuda a contrastar i ampliar la meua.

*“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.”* Freire (2012)

*La educación como práctica de libertad* és un llibre molt potent, quasi poètic, en el que el pedagog brasiler fa un repàs sobre què entén ell per educació: la seua conceptualització, com s'hauria de desenvolupar —la pràctica— i quina és la seua funció social. A més, és una obra totalment contextualitzada en el seu temps i espai, la realitat brasilera dels anys seixanta (pobresa, conflictivitat i “años de plomo”: període repressiu de dictadura militar). També facilita una sèrie de recursos pràctics i reflexions acurades, a través d'un llenguatge proper, directe i estètic que queden a l'abast de qualsevol lectora. Així, Paulo Freire manifesta que té el deure, per una qüestió d'amor, de reaccionar amb violència als que pretenen imposar silenci. Creu en les persones i en la seua lluita per l'empoderament a través de l'educació, emprant la comunicació com una ferramenta que potencie la relació social, indispensable per al reconeixement i desenvolupament de cadascuna de les individualitats. *“Enseñar no es transferir conocimiento, es crear la posibilidad de producirlo”*, afirmava.

Paulo Freire parla obertament del seu posicionament respecte a la funció educativa i la situació del seu país natal, contextualitzant la seua pràctica. Manifesta que no podria fer-se ni mitjançant l'engany, ni mitjançant la por, ni mitjançant la força, sinó amb una educació, que per ser educació, hauria de ser valenta i oferir al poble la reflexió sobre si mateix, sobre el seu temps, sobre les seues responsabilitats i sobre el seu paper en la nova cultura de l'època de la transició. Una educació que li facilite el pensament sobre el seu propi poder de reflexionar i que tinga la seua instrumentalització en el desenvolupament d'aquest poder, en l'explicació de les seues potencialitats, de les quals naixerien la seua capacitat i s'ampliarien les opcions. Ens parla d'una educació que pren en consideració els diversos graus del poder de captació sobre l'home brasiler. D'ací la preocupació que sempre es té en analitzar els graus de comprensió de la realitat en el seu condicionament històric-cultural.

Són el tacte, el contacte, la sensibilitat, la disposició i la mirada reflexiva i creadora, elements d'una relació educativa crítica. Freire argumenta que en les relacions humanes de gran domini, la distància social existent no permet el diàleg. El diàleg, al contrari, es dona en àrees obertes,

on es desenvolupa el sentit de participació en la vida comuna. El diàleg implica la responsabilitat social i política, implica un mínim de consciència transitiva, que no es desenvolupa sota les condicions ofertes pel gran domini. El sentit de participació en els problemes comuns, socials, fomenta l'enteniment que es du a terme amb la consciència de poble, transformant en saviesa democràtica la capacitat de comunicació mitjançant el diàleg horitzontal, el qual, a més, s'oposa a les relacions de dominació i desmunta la submissió gràcies a l'atreviment de l'exposició de l'opció pròpia conscient.

La reflexió crítica fa de la pràctica pedagògica una acció que “tanca el moviment dinàmic i dialèctic entre el fer i pensar sobre el fer” (Freire, 2006). Això exigeix de l'educador una innovació reflexiva, que s'ajusta a la realitat viscuda. Un altre dels elements de la seua pedagogia es tradueix en la idea de “curiositat epistemològica”: representa per al pensament de Paulo Freire la capacitat crítica en l'aprenentatge, que la majoria de les vegades es veu amenaçada per l'educació tradicional i només transmissora de coneixement, “la curiositat epistemològica és indispensable a la producció del coneixement” (Freire, 2006). No obstant això, una de les seues idees centrals és que tot i que a vegades només s'és receptor del coneixement, els estudiants no perden la curiositat i la rebel·lia en el seu procés. Per a Paulo Freire (2006) ensenyar exigeix rigor metòdic, la qual cosa no es relaciona amb l'educació bancària, sinó que s'aproxima a les condicions de la pedagogia crítica que considera tindre en compte la societat des de la vivència social, construint el coneixement des de les diferents realitats que afecten els dos subjectes polítics en acció: aprenent i mestre. En concret, ell va establir una sèrie de vint màximes fonamentals. Ens estem referint, per exemple, al fet que ensenyar exigeix sempre saber escoltar, que sempre totes aprenem; o que estudiar no és un procés mitjançant el qual es consumeixen idees, sinó que estudiar, afirma, és crear precisament eixes citades idees.

Generalment, explica Paulo Freire, quan es critica l'educació, el nostre apego a la paraula buida, a la verbositat, diu que el seu pecat és ser “teòrica”. S'identifica així, absurdament, teoria amb verbositat. Vertaderament, és teoria el que nosaltres precisem, afirma ell, teoria que implique una inserció en la realitat, en un contacte analític amb allò existent, per a comprovar-ho, per a viure-ho plenament, per a practicar-ho i fer-ho nostre. En aquest sentit, teoritzar és contemplar; no el sentit distorsionat que li donem d'oposició a la realitat, d'abstracció. És un tipus d'educació empastada en la realitat situada, que fomenta la predisposició al canvi i la transformació social; està sustentada en un discurs propi que escapa de les lògiques del domini;

pretén potenciar l'intercanvi, a la contra del que suposa el tipus d'educació facilitada des de dalt, que segons les paraules del pedagog, seria una pràctica “verbosa”, “xerrameca”, “sonora”, “assistencialista”, que no comunica, sinó que fa comunicats.

Parlant de conscienciació, afirma que no es desenvoluparia la consciència crítica, indispensable per a la democratització, amb aquesta educació desvinculada de la vida, centrada en la paraula, “miraculosament” buida, de la realitat que ha de representar. Parla de l'alienació del llenguatge recolzant-se en l'obra d'Erich Fromm, *Marx y su concepo del hombre* (1962), el qual ens avisa que cal tindre en compte sempre el perill de la paraula parlada, que amenaça en substituir a l'experiència viscuda.

Continuant amb el llenguatge poètic i combatiu que l'autor empra, trobem un altre fragment que explicita una visió sobre l'educació molt propera, la qual s'oposa a aquella oferta en moltes escoles, no solament de primària, d'educació secundària o de formació, sinó també en les que acrediten amb títols de mestres i professores. És la que parla de proximitat, de contacte i de calidesa. Doncs, segons Freire, l'educació és un acte d'amor, per tant, un acte de valor. No pot témer al debat ni a l'anàlisi de la realitat; no pot fugir de la discussió creadora, sota pena de ser una farsa. Trobem un altre autor molt interessant que parla sobre aquesta mateixa visió a través dels seus nombrosos llibres i mitjançant l'observació de la seua pràctica educativa desenvolupada al llarg de desenes d'anys i experiències amb joves *en perill d'exclusió social*, el pedagog madrileny Enrique Martínez Reguera<sup>35</sup>.

Aleshores, ens preguntem: com aprendre a discutir i a debatre amb una educació que imposa? A través de multitud de pràctiques pedagògiques dictem idees, no canviem idees; dictem classes, no debatem o discutim temes; treballem *sobre* l'educand, no treballem amb ell; li imposem un ordre que ell no comparteix, al qual sols s'acomoda; no li oferim mitjans per a pensar autònomament, perquè en rebre les fórmules donades simplement guarda, no les incorpora, perquè la incorporació és el resultat de la cerca d'alguna cosa que exigeix, de qui ho intenta, un esforç de recreació i d'estudi, de reinvenió.

Paulo Freire no solament pren partit i es mostra crític amb les institucions educatives que legitimen certes pràctiques sinó que, a més, incita a la reflexió i proposa nous mecanismes. És interessant el fet que expose un coneixement situat i contextualitzat, perquè pensa en la necessitat d'empoderar a l'individu, sobretot a l'individu sotmés i esclavitzat pels manaments

---

<sup>35</sup> Més endavant també aprofundiré en les seues idees.

del capital, i més concretament o primordialment, de la dictadura viscuda al seu país durant els anys seixanta. Basil Bernstein afirmava que en les escoles s'aprofita per a reproduir també les classes socials sota el parany de la igualtat de condicions. Paulo Freire subverteix aquesta idea pensant en l'alfabetització dels qui tenen menys recursos.

Es tracta d'una alfabetització que en si és un acte de creació capaç de desencadenar altres actes creadors. Una alfabetització en la qual la persona desenvolupa la impaciència, la vivacitat, característiques dels estadis d'estudi, la invenció, la reivindicació. Programava mecanismes i eines per a l'alfabetització activa, conscient i personalitzada a través de les vivències particulars, ritmes, desitjos i necessitats de cada individu, esperant i potenciant que així pogueren gaudir de l'aprenentatge i, en lloc de viure'l com una càrrega, l'entengueren i sentiren com una força d'alliberament i per a l'alliberament.

Per tal que això es produís, parla de desenvolupar un tipus de relació basada en l'horitzontalitat i el respecte a les individualitats. Bàsicament, a través de la relació i la comunicació en forma de diàleg, i a través de la qual duem a terme una adquisició clara, crítica i sana. Açò solament podria aconseguir-se amb un mètode actiu, dialogal, i participant, afirma. "I què és el diàleg?" És una relació horitzontal de A més B. Naix d'una matriu crítica i genera crítica, diu Karl Jaspers. Es nodreix de l'amor, de la humilitat, de l'esperança, de la fe, de la confiança. Per això, "sólo el diálogo comunica". I quan els pols del diàleg es lliguen així, amb amor, esperança i fe un en l'altre, es fan crítics en la cerca d'alguna cosa. Es crea, aleshores, una relació de simpatia entre ambdós. Ací és on, segons ells, hi ha comunicació. En el diàleg que s'oposa a l'anti-diàleg, propi de la nostra formació historicocultural. L'anti-diàleg implica una relació vertical, és desamorós, acrític i no genera crítica. No és humil, és desesperant, arrogant, autosuficient. En l'anti-diàleg es trenca aquella relació de "simpatia" entre els seus pols, que caracteritza el diàleg. És més, qui dialoga ho fa amb algú i sobre alguna cosa. Aquesta cosa ha de ser el nou programa educacional que defensem.

Tal volta, des d'aquesta proposta que fem pròpia ens formem, ens relacionem i ens eduquem en relació per a alliberar-nos; per a entendre'ns i continuar pensant-nos.

## 1.5. Ensenyar i aprendre: el tacte pedagògic i l'aprenentatge com a esdeveniment ètic

Dintre de la conceptualització i la reflexió al voltant de la relació educativa, pense que és interessant aprofundir i situar el nostre pensament respecte a dues nocions bàsiques en l'àmbit, com són “ensenyar” i “aprendre”, per tal de prendre consciència respecte al lloc des d'on les reproduïm. Ambdues impliquen –o haurien d'implicar— acompanyament, relació, vincle. És per això que situar la pràctica conscientment des del tacte, la sensibilitat, la paciència, la coherència, pot ser més plaent per a totes les parts. Posar atenció plena és dels actes més generosos que existeixen. A més, l'agraïment cap a l'acte d'aprendre pel fet d'aportar-nos oportunitats per al canvi posiciona al subjecte en una situació d'obertura, predisposició i possiblement autocrítica per a la comprensió.

### 1.5.1. L'aprenentatge com a esdeveniment ètic<sup>36</sup>

La paraula “aprendre” ve del llatí *apprehendere*, compostat pel prefix *ad-* (cap a), el prefix *prae-* (abans) i el verb *hendere* (atrapar, agafar).

Aprendre comporta formes diverses de fer experiència, d'adquirir-la, sota les quals aprendre suposa una relació que crea novetat (H. Arendt). Incorporem nous coneixements, ens dirigim cap a ells, pretenem agafar-los derivant l'acció cap al contingent de la relació. L'aprendre, lluny de ser una activitat orientadora, sovint desorienta i ens col·loca a la deriva, perquè ens condueix a pensar d'una manera radical<sup>37</sup>, nova, sorprenent (Garcés, 2020). Aprendre pot ser l'obertura d'un viatge o les portes d'una excursió. L'aprendre es pot imaginar des de diferents figures i imatges poètic-literàries: l'aprenentatge de la civilitat, la cultura i la socialització; l'aprenentatge d'eines pragmàtiques, la incorporació d'experiències i intercanvis morals; l'aprenentatge de les maneres de perdre's i reconstruir la ciutat com a territori de la memòria (Walter Benjamin); l'aprenentatge com a casualitat (José Saramago); l'aprenentatge com a decepció (Gilles Deleuze); l'aprenentatge com a relació i com a trobada amb l'altre que descentra l'univers *egològic* del “jo” i el desestabilitza; etc.

---

<sup>36</sup> Bárcena Orbe, F. (2000)

<sup>37</sup> Radical: que va a l'arrel.

Desitge referir-me a l'aprenentatge com alguna cosa que ens ocorre com a éssers humans i que, en part, pot canviar les nostres vides, una part d'elles, o la consciència que d'elles tenim. En el bell assaig —que més tard comentaré en profunditat— *El tacto en la enseñanza*, Max van Manen (1998, 20) diu que:

*“La noción de educación, concebida como un proceso vivo del compromiso personal entre un profesor o un padre adulto y un joven niño o estudiante, podría desaparecer en un medio cada vez más corporativo, directivo y tecnificado” [...] “¿Cómo puede la educación de los niños seguir siendo una actividad humana rica y cultural?”*

Aquesta qüestió és la que inspira a preguntar-se pel valor i el sentit de l'aprenentatge com un esdeveniment ètic existencial. Perquè l'educació no és ni serà mai una tasca tecnòcrata. No hi ha cap ésser viu al qual no li agrada aprendre.

L'aprendre, l'experiència d'aprendre, és un esdeveniment, una experiència singular. A més, és un esdeveniment ètic: és una experiència on l'ètica se'ns mostra com un esdeveniment genuí en el qual, de manera predominant, se'ns dona l'oportunitat d'assistir a la trobada amb un altre a la crida del qual podem decidir respondre sol·lícitament. Es podria entendre com una revelació. Aleshores, Fernando Bárcenas (2000) afirmarà que l'aprendre autènticament humà —afegisc, social— és un aprenentatge ètic, perquè és l'aventura d'aprendre la trama d'un esdeveniment, d'una revelació, d'una trobada amb un altre que no soc jo (però que en últim terme em parla de o a mi). En aquesta aventura, el que aprenem és a disposar-nos, a ser receptius, a estar preparades per a respondre pedagògicament a les demandes d'una situació educativa. Joan Carles Mèlich (1996, 275) reivindica, enfront d'una “pedagogia tecnològica del coneixement”, una “pedagogia de l'esdeveniment”, que accepti el repte de la “recepción de lo extranjero, de lo débil, de lo inofensivo. De aquél a quien nada debo, pero del que soy infinitamente responsable”.

Així, podem entendre “l'esdeveniment” en el sentit d'assistir a una experiència, de “fer” una experiència d'alguna cosa que ens ocorre, que “s'apodera de nosaltres, que ens tomba i ens transforma”. L'esdeveniment seria allò que té una certa gravetat, allò que fa pensar i trenca la continuïtat del temps: un abans i un després. Obliga —cria— a la reflexió atenta. Els esdeveniments ens obliguen a “fer una experiència” en el sentit de patir-la, de ser assolides per alguna cosa que no ens deixa impassibles, ni en el fet de pensar ni en el d'actuar. L'experiència és causant d'experiència de formació, en qualsevol de les seues variants, i en aquesta mateixa

mesura es justifica que l'experiència faça del passat —del temps— un fonament per a la nostra responsabilitat.

Un dels valors del fet d'aprendre resideix en l'esdevenir, en ser un esdeveniment, alguna cosa que com a tal ens estranya, però que per això mateix no ens confirma en el que ja sabíem. I si tot aprendre és el resultat de l'esdevenir d'una experiència, l'aprenentatge humà no és solament acumulació del que adquirim sobre el que ja sabem. Aprendre no és únicament incrementar ni acumular. L'experiència que es *fa*, a diferència de l'experiència que es *té*, no es resol en la mera repetició. *Tindre experiència* és repetir alguna cosa que ja teníem. Però *fer* una experiència significa, per contra, negar-nos en algun punt: la fem perquè l'experiència que es fa no confirma el que sabíem abans, és a dir, nega allò del que partíem. Ens transforma en una altra. És així com en fer experiència, alguna cosa es revela, alguna cosa se'ns mostra, alguna cosa —un sentit recreat— esclata davant nostre. Com diu Gerard Vilar (1997, 64):

*“Hacer una experiencia consiste en negar la experiencia que uno tenía previamente, el saber que le guiaba, las expectativas que tenía. Cuando se confirma lo que sabíamos, cuando se satisfacen nuestras expectativas no hacemos experiencia alguna, sino que acaso revalidamos la experiencia que ya poseíamos, es decir, no aprendemos nada nuevo, vivimos, por así decir, de las rentas acumuladas en nuestra memoria.”*

En el sentit més obert possible de l'expressió, fer una experiència equival a una experiència de trans-formació. Es tracta d'un viatge de formació. Alguna cosa així com un passatge que s'expressa en una cerca, en un trajecte o en un anar a la recerca del que desconeixem. Aprendre és com viatjar.

Una altra de les imatges o definicions que ens acosten al concepte d'aprenentatge és la de “l'aprenentatge com a decepció”. En el món de la pedagogia existeix una relació molt estreta entre l'aprenentatge i l'èxit. Les societats modernes valoren molt la idea de l'èxit. L'èxit sol associar-se a un benefici. Té èxit qui guanya alguna cosa en una pugna. Hui dia es tracta d'una pugna que es defineix en termes de competitivitat, fins i tot, d'una formació per a la competitivitat, per a ser competitives. En aquest món canviant, complex, plural i fragmentat, es dona una experiència de la contingència. I l'educació pretindrà oferir eines a les joves per a facilitar la seua adaptació principalment al mercat, sense referències clares, amb caràcter i ofici canvians (Sennet, 1998) i amb poques seguretats. Significa alguna cosa així com ser agents

del propi destí (Bauman, 1999). Aprendre a viure en el sentit original del que significa existir: aprendre a exposar-se, aprendre a arriscar-se, aprenentatge del risc.

En aquest sentit, tot aprendre, com a experiència, suposa una certa aventura. I la seua millor metàfora és la del viatge. Aprendre és com viatjar. Però el que aprenem en aquest viatge, com en les clàssiques novel·les és, en primer lloc, una certa decepció. Perquè, com diu Gilles Deleuze (1988), poques coses no són decebedores la primera vegada que les veiem, perquè la primera vegada és la vegada de la inexperiència. És la vegada en que més agudament ens enfrontem a la nostra ignorància, a la nostra incapacitat de distingir el signe i a revelar-lo de l'objecte que l'emet. Els objectes que emeten signes s'interposen, una vegada rere altra, entre nosaltres i els seus signes.<sup>38</sup> Així doncs, en aquesta concepció del fet d'aprendre hi ha dos moments: un moment de decepció, que s'expressa com a frustració davant el fracàs de la nostra interpretació objectiva, i un intent d'interpretació o de comprensió subjectiva en el qual reconstruïm conjunts associatius.

Però, a més, tot aprendre té a veure amb una relació: l'aprendre és només possible en un marc de relacions entre diverses subjectivitats. Entre l'un i l'altre. S'aprén sempre en un *entre dos*. En aquest espai interessat es convoca la màgia de l'aprendre. Eixe *altre* pot ser un ésser humà visible o un producte seu. Un text: un poema, una obra literària, un assaig, una simfonia. S'aprén sempre des d'una trobada, des d'una relació amb un text que és com un *altre*. Ací, l'aprendre implica sobretot una relació intersubjectiva, el compromís amb una relació entre diverses consciències o subjectivitats. I en aquesta relació el que ens passa és que aprenem a llegir en les altres. Aprenem a llegir en les altres a través de les seues ments. “No pensis com jo: pensa amb mi. No visquis com jo: viu amb mi”, afirma la filòsofa Marina Garcés. Els altres es deixen llegir a través de les finestres que les seues ments deixen obertes. I aquestes finestres són les seues intencions, les seues creences, els seus desitjos, els seus aprenentatges i sabers.

En tot aprendre humà ha de donar-se l'experiència d'una trobada. “Pensa i viu des de la nostra col·lectivitat”, diu Marina Garcés. S'aprén, sobretot, més que un contingut: una relació. L'aprendre sorgeix d'una trobada entre diferents subjectivitats, des d'un tracte intersubjectiu.

---

<sup>38</sup> “... es consciente de esta dificultad en su obra, por eso la compara a un mapa de carreteras muy bien plegado y replegado de tal manera que al final queda con la forma de un rectángulo. Para mirar el mapa se necesita primero ubicar los pliegues correctos y desplegarlos, pero Girard considera que no tiene la habilidad para encontrar los pliegues originales, de tal manera que el mapa se desgarrar.”



El que en realitat una professora ensenya, no és un contingut, sinó la manera, és a dir, la forma en què ella mateixa es relaciona amb un contingut, amb la seua matèria.

Si el que s'ensenya és, abans de res, una relació, això és, la seua pròpia capacitat d'obertura i d'escolta, llavors només podem aprendre des del compromís amb eixa relació. El que és important per a l' "aprendre" és el tipus de relació "educativa" que establim.

El vertader aprenentatge no brolla del que ja se sap, sinó del que està per saber. De manera que, com diu Gilles Deleuze (1988, 69):

*“Ésta es la razón de que sea tan difícil decir cómo se aprende: hay una familiaridad práctica, innata o adquirida con los signos, que hace de toda educación algo amoroso, pero también mortal. No aprendemos nada con quien nos dice: “haz como yo”. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen “hazlo conmigo” y en vez de proponernos gestos a reproducir saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo.”*

Aprendre en el marc d'una relació en la qual no ens limitem a imitar el que una altra fa, sinó que, per contra, assumim el repte d'acompanyar-la mentre actua, de deixar que ens acompanye, significa que l'aprendre té a veure amb el tacte. El o la qui ensenya, només ensenya bé quan "deixa aprendre", quan ensenya amb tacte pedagògic.

El tacte —del llatí, *tactus* i *tangere*, que significa “tocar” i “realitzar”— és un terme relacionat amb el que està “intacte”, és a dir, “no danyat”; així com amb “contacte”—de *contingere*—, que significa “tocar estretament”, “estar connectats”. El tacte, doncs, implica un tocar però en un sentit sensible i estètic. Es toca, per així dir, “acariciant”, com notant el “to”, la “textura”, les “qualitats internes” d'allò tocat. El tacte implica un tracte de moderació, no invasiu. Una forma de conducta que està “atenta” a l'espai de l'altra, que busca preservar i no violentar. El tacte és, així, una conducta des de la paciència, des de la no invasió. L'experiència del tacte cap a l'altra —com tota experiència tàctil— és sempre, no obstant això, experiència d'una mateixa. Perquè tocar és “tocar-se”. És relacionar-se.

El tacte és la posada en pràctica, l'activació, de l' “altredat”. Com diu Max Van Manen (1998, 151):

*“No experimento la subjetividad del otro hasta que no logro superar la centralidad de mi yo en el mundo. El hecho fascinante es que mi experiencia de la otredad del otro reside en mi experiencia de la vulnerabilidad del otro [...] La vulnerabilidad del otro es el punto débil en el blindaje del mundo*

*centralizado en mí mismo [...] Con este reconocimiento del otro llega la posibilidad de actuar por el bien del otro.”*

I allò que força o que violenta el pensament, en la seua recerca de la veritat, no és una bona voluntat, no són les bones intencions del coneixedor. Més aviat és un contrast, és una violència. El que força a pensar, com abans deia, són els signes que emeten les coses. El signe és l'objecte d'una trobada, allò que convoca una relació. Pensar, en l'aprendre, és interpretar, traduir un signe.

És difícil ensenyar. Però és necessari “deixar aprendre”, donar llibertat d'aprendre i per a aprendre. I això només és possible si el que diem, si el que fem, si el que callem, fa que pensar a l'aprenent. Per a això cal abandonar tota pretensió de dominar a l'altra en el marc d'una acció, la nostra, que pretén expressar-se com a tal acció, però que no deixa de ser més que una tècnica de domini i de control de la realitat de l'altra. L'aprendre, com escriu Deleuze en *Diferencia y repetición*, no es realitza com a reproducció del Mateix, sinó com a trobada amb l'altra. No s'aprén imitant, fent el mateix que l'altra fa, sinó acompanyant en l'acció de l'altra i arriscant-nos a una trobada lliure, sense garanties de cap èxit.

Com explica Philippe Meirieu (1998), una educació que fa que pensar i deixa llibertat d'aprendre és una educació basada en la relació entre el subjecte i el món, una relació que implica un acompanyament, una certa invitació al subjecte, però no un modelar l'altra. Qui aprén té una història, una biografia en la qual no queda, no obstant això, tancada, incapaç de superar-la; sinó que inevitablement viurà variacions i interrelacions amb diferents exemples. “El regal més gran que li pots donar a les altres és l'exemple de la teua pròpia vida”, digué Bertolt Brecht. Acompanyem-se i fem-se d'exemples.

### **1.5.2. El tacte en l'ensenyament. El significat de la sensibilitat pedagògica<sup>39</sup>**

Aprenentatge i ensenyament són dos conceptes que estan íntimament lligats. Una vegada desplegada la mirada des de la noció 'aprenentatge' (que es dona com a esdeveniment ètic), ens girarem per a mirar com se situa qui fomenta aquest aprenentatge d'una manera conscient, és a dir: la mirada de qui ensenya, o de qui vol ensenyar. En el marc d'aquesta tesi, seguiré

---

<sup>39</sup> Van Manen, M. (1998), *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*

amb el discurs sobre “el tacte”, perquè la sensibilitat i les cures són fonamentals en els processos d’intercanvi comunicatius, educacionals i pedagògics. Sense tacte no és possible dur a terme un treball de cures, i les cures són el que sustenten la vida (Pérez Orozco, 2006<sup>40</sup>). La sensibilitat és per mi un quefer exquisit i positiu per a i en el desenvolupament complet de les persones. Les dimensions de l’intercanvi adult-infant van més enllà del que molts textos psicològics descriuen com un llistat de tasques i habilitats diferenciades; aquestes descripcions sovint són limitades, no acaben abastant el que es troba en la difícil tasca d’estar amb les petites per tal que el goig, la maduració i l’aprenentatge siguin possibles.

Per a entendre aquesta complexitat, he buscat referents que hagueren investigat sobre aquest tema. Max Van Manen és un d’ells. Max Van Manen va nèixer l’any 1942 a Netherlands. Va migrar a Canadà i es va incorporar de ple com a professor i investigador en el camp de la pedagogia. Està especialitzat en mètodes d’investigació i pedagogia fenomenològica. Mira el significat de la relació pedagògica, el tacte pedagògic, la pedagogia de l’autoidentitat en les relacions interpersonals, la pedagogia del reconeixement i el significat d’escriure en investigacions qualitatives. Ha desenvolupat diverses investigacions. L’any 1998 publicava *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, un llibre molt interessant i acurat que pense que és important en el desenvolupament de la reflexió de la teoria i la pràctica pedagògica. Max Van Manen ens presenta en aquesta obra una visió original sobre el significat i la pràctica de l’ensenyament entesa com una activitat reflexiva, una reflexió pedagògica amb la qual les educadores maduren, canvien i aprofundeixen a conseqüència del fet de viure amb les criatures. I mostra com els processos d’ensenyança requereixen tacte: “*inteligencia interpretativa, intuición moral práctica, sensibilidad y receptividad hacia la subjetividad de los niños y capacidad de improvisación en el tacto con ellos.*” És per a això que a continuació desplegaré algunes de les idees principals.

Posicionar-nos en —o cap a— una pedagogia de la sol·licitud possibilita una nova pedagogia. La noció d’educació, concebuda com un procés viu de compromís personal, a través de la forta influència de la industrialització, la post industrialització, les diferents expansions del mercat i el capital, podria dirigir-se excessivament cap a ser un mitjà cada vegada més corporatiu, directiu i tecnificat. No obstant això, l’educació no és ni serà mai una tasca tecnòcrata (no pot

---

<sup>40</sup> Amaia Pérez Orozco (2006), *Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico*. Per consultar el text online:

[http://observatoridesc.org/sites/default/files/1\\_amenaza\\_tormenta.pdf](http://observatoridesc.org/sites/default/files/1_amenaza_tormenta.pdf)

ser-ho). És per això que Van Manen ens anima a pensar i crear una *nova pedagogia*. Una nova pedagogia que ha d'encarar el repte del canvi, però també que ha d'estar preparada per a defensar, o reconstruir en noves formes, els valors i les estructures de valor que aparentment es requereixen per a madurar. La vocació de la pedagogia d'involucrar-se en l'educació de les criatures consisteix a donar-los la força necessària perquè puguin donar forma amb decisió a les contingències de la seua vida. Una nova teoria i pràctica de la vida amb criatures ha d'explicar com estar amb elles, més que no pas ensenyar-nos a fer-les obeir creences tradicionals, valors rebutjats, velles normes o imposicions establertes.

La pedagogia de la vida amb infants és un projecte en curs de renovació en un món que canvia constantment i que contínuament canviem nosaltres mateixes. “*Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer*”, afirmava Paulo Freire, “*la educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo*”. Amb aquesta pedagogia, la relació educativa i el tacte en l'ensenyament ens situem enfront de la responsabilitat primordial del benestar i el desenvolupament dels infants.

El que és rellevant per a la relació entre els pares i les criatures pot servir de guia per a la relació pedagògica entre professores, mestres, acompanyants i estudiants. Així i tot, en la literatura educativa les famílies i les persones que acompanyen als infants en les seues primeres etapes evolutives estan notablement absents. Max Van Manen (1998) ens parla de les educadores i la relació *in loco parentis*. La responsabilitat de l'adulta resideix a proveir a les criatures d'una esfera de protecció en la qual puguin desenvolupar una maduresa autorresponsable (educació paternal que els mateixos pares a vegades semblen haver oblidat). L'educació paternal/maternal i l'escolar deriven –o haurien de derivar—de la mateixa i fonamental experiència de la pedagogia: la tasca humana de protegir i ensenyar a les més joves a viure en aquest món i a responsabilitzar-se de si mateixes, de les altres i de la continuïtat i el benestar del món.

Max Van Manen (1998) suggereix que les següents qualitats són, probablement, essencials per a una bona pedagogia: vocació, preocupació i afecte pels infants, un profund sentit de la responsabilitat, intuïció moral, franquesa autocrítica, maduresa en la sol·licitud, sentit del tacte cap a la subjectivitat de la criatura, intel·ligència interpretativa, compressió pedagògica de les seues necessitats, capacitat d'improvisació i resolució en tractar amb 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 davant les crisis, i per descomptat, sentit de l'humor i vitalitat. La preparació dels i les educadores inclou molt més que l'ensenyament dels

coneixements i les habilitats, més fins i tot que un codi ètic professional o un ofici moral. Convertir-se en mestre o mestra —o en acompanyant conscient— suposa alguna cosa més, que no es pot ensenyar formalment: l'assimilació d'una sol·licitud pedagògica. La sol·licitud i el tacte. Estimular una sol·licitud reflexiva i un sentit d'improvisació en el tacte que involucre de manera activa tot el nostre ésser. Com John Dewey (1964) assenyalava fa quasi un segle, a llarg termini potser és més important per als educadors desenvolupar una orientació cap a les criatures guiada per constants reflexions sobre el significat pedagògic i la transcendència de les experiències de les seues vides. La reflexió pedagògica és una atenció a les criatures multifacètica i complexa. Es tracta d'una tasca de gran envergadura per a qualsevol ésser humà.

La pedagogia és una disciplina eminentment pràctica. D'una banda, les educadores han de demostrar que per a poder defensar el benestar de les xiquetes i xiquets s'ha d'estar preparat per a lluitar i rebre crítiques. D'altra banda, la pedagogia és una activitat autorreflexiva que sempre ha d'estar disposada a qüestionar críticament el que fa i el que significa. S'hauria d'entendre la pedagogia com a norma de vida. Sempre a través de la reflexió s'ha de considerar com són les coses per a ella o ell. Aquesta poderosa influència de les criatures que transforma l'existència personal i que irradia tota la vida de l'adult és el que il·lumina el sentir pedagògic. La pedagogia necessita la fascinació de l'altre. És més: “la pedagogia és la fascinació pel creixement de l'altre”, afirma Max Van Manen.

Els moments pedagògics són interaccions que revelen moments de creixement personal. I, malgrat això, són exemples completament normals. En cada cas es desenvolupen complexitats d'influències en interacció. La influència pedagògica és situacional, pràctica, normativa, de relació i autorreflexiva. Max Van Manen afirma que la influència exercida per l'adult apareix en situacions específiques, sovint subtil i aparentment limitada. Aquesta influència mai és completament predictable o controlable. Però, evidentment, hem de ser conscients també que és fàcil sobreestimar la influència que les adultes tenen sobre les criatures. No es pot deixar d'actuar. Cada acció (fins i tot la falta d'atenció, negació, o el rebuig) pot ser, encara que siga de manera inadvertida, una resposta pedagògica. La influència pedagògica significa no sols que una és responsable (capaç de donar resposta), sinó que, a més de tindre aquesta “capacitat de respondre”, s'actua realment de manera responsable. Les xiquetes i els xiquets, les criatures, ens mostren el que som capaces de fer amb nosaltres mateixes i amb aquest món compartit.

La influència és una cosa que s'apodera de nosaltres i que absorbeix el nostre cos i la nostra ment. La influència irradia o flueix i pot tindre conseqüències, efectes o significats diversos. En un sentit ampli, la influència connota l'actitud oberta que mostra un ésser humà respecte a

la presència d'un altre. Sota la influència del passat (i el present), de la tradició i la cultura. Cal assenyalar, en aquest punt, que alguns teòrics de l'educació troben repugnant la noció de "propòsit pedagògic". Temen que el propòsit pedagògic de l'adulta siga en realitat una forma disfressada de control, d'exercir el poder.

El propòsit pedagògic marca la diferència. La pedagogia es preocupa per influir sobre la influència. Segons Max Van Manen, la pedagogia es refereix solament a aquells tipus d'accions i interaccions establertes intencionalment (encara que no sempre deliberada o conscientment) per una adulta i una criatura, dirigides cap a la formació o l'esdevenir positiu d'ella. "Quines d'aquestes influències en forma de propòsits seran per a bé i quines no?" La persona adulta que està orientada cap a les intencions de la criatura, està orientada també cap a la forma en què aquesta experimenta el món i cap a les seues intencions en la vida. El propòsit pedagògic té com a objectiu enfortir tot el possible les intencions i qualitats positives de l'infant. Les adultes han de tindre en compte les intencions de la criatura, a pesar que aquestes intencions no inclouen les de les adultes. Aquesta responsabilitat és una tasca per a la qual es necessita una sensibilitat extrema. "Què signifiquen els infants per a nosaltres?" És probable que per a molts possibles pares el desig de tindre criatures no estiga motivat per una intenció pedagògica vertadera. El propòsit pedagògic es pot entendre com una receptivitat commovedora a la qual ens sentim impel·lides quan estem davant d'ella. La noció de propòsit pedagògic expressa el desig de les adultes de què a les seues criatures els vaja bé en la vida. Però no tots els propòsits pedagògics tenen efectes pedagògics.

Seria aconsellable que l'adulta mirara el seu propi recorregut vital i es preguntara sempre enfront del devenir pedagògic: Què fem amb els nostres records de la infància i amb les modalitats en què aquests records s'han integrat en el nostre propi ser corpori? En el pitjor dels casos, reproduïm la càrrega o la xacra en les vides de les petites. En el millor dels casos, transformem els nostres problemes personals en una cosa valuosa. La força dels records vitals i de la infància ens abonen perquè som éssers històrics, que tenim històries que confereixen permanència i identitat a la persona que som. Però, naturalment, la vida no és una història lineal, tancada. Les nostres vides són complexes, estan en curs i són incompletes. Moltes de les nostres històries vitals no es poden integrar en un tot harmoniós. Les nostres identitats estan segmentades per capes i per bandes.

És necessari tindre en compte que els propòsits pedagògics no són simplement conviccions intel·lectuals o plans curriculars i objectius d'aprenentatge amb els quals ens hem compromés per escrit. Els propòsits pedagògics estan implicats en totes les nostres distincions, actives i

reflexives, entre el que és bo per a l'infant i el que no ho és. Naturalment, moltes de les decisions pedagògiques que prenem en la vida són el resultat d'una acurada reflexió. Però en la vida quotidiana solem tendir a viure aquests propòsits pedagògics abans d'arribar a ser reflexivament conscients d'ells. Quan interactuem amb criatures, la nostra manera de tractar-les pot ser que estiga manifestant el propòsit pedagògic de la nostra relació amb elles. Els propòsits pedagògics són expressions no sols de les nostres teories filosòfiques de la vida, sinó també de qui i de què som, i de com d'activa o reflexiva és la nostra actitud en el món. La vocació pedagògica ens estimula i ens inspira. La nostra convivència amb petites serà sobretot significativa de veritat si ens sentim atretes i inspirades per l'educació per una qüestió de vocació. També és interessant dir que la pedagogia és una vocació no sols en un sentit simbòlic o transcendental. Hi ha alguna cosa en les criatures que ens estimula i ens atrau cap a elles de forma molt concreta. Tant el fet de viure amb xiquets i/o xiquetes com el fet de reflexionar sobre la forma en què vivim amb elles, són manifestacions del nostre ésser pedagògic.

Max Van Manen ens anima a utilitzar el concepte de pedagogia com si fos una clau per a desbloquejar altres fenòmens de la realitat educativa (com la interpretació pedagògica, el tacte pedagògic, les situacions i les relacions pedagògiques), per tal de combatre la idea que la pedagogia cada vegada més s'està equiparant, arbitrària i vagament, amb l'ensenyament, la instrucció o el disseny curricular. El terme 'currículum' tendeix a allunyar-nos de la persona jove per a portar-nos cap a les estructures i fases d'estudi d'una institució escolar. El terme pedagogia, per contrast, tendeix a acostar-nos els elements humans i personalistes de l'educació. Van Manen afirma que la pedagogia descriu un camp més ampli de les relacions adult-infant que l'ensenyament clàssic. El terme 'ensenyar' generalment s'aplica a la influència més formal de l'ensenyament escolar, o de l'ensenyament eclesiàstic de la religió. Algunes vegades, però, es refereix al contingut de la relació entre l'aprenent i el mitjà amb el qual aprèn. Per contra, la noció de pedagogia sempre ve de la relació d'aprenentatge entre persones.

La pedagogia ens ha d'orientar cap a l'infant. La pedagogia no es troba en les categories subjectes a observació, sinó que, com l'amor o l'amistat, es troba en l'experiència de la seua presència, és a dir, en les situacions concretes de la vida real. L'orientació pedagògica cap a les criatures està animada, no per l'actitud "desinteressada" de la ciència "objectiva", sinó per l'amor o interès per elles. La pedagogia també s'ocuparà de la seua identitat i de la seua evolució. Madurar és, en molts sentits, un procés actiu de desitjar, preferir, triar o tendir cap a unes coses en lloc de cap a unes altres. El creixement personal resulta visible en les noves relacions que establim amb el món exterior i amb el nostre món interior. Aquest clima interior

emocional d'intimitat afavoreix els interessos socials, la curiositat, el risc i la independència de l'infant. Especialment, perquè experimenta el benefici de la intimitat i l'afecte, pot buscar i afirmar la seua pròpia identitat en desenvolupament.

Si com a adults volem provar noves formes, fer una cosa diferent amb nosaltres mateixes, canviar a perspectives noves, pot ser que primer hàgem de desaprendre algunes coses o integrar els nous punts de vista en combinació amb els que ja tenim profundament arrelats.

Resultarà útil reflexionar sobre el terme dirigir (*agogos*) en aquest sentit. Doncs, segons Max Van Manen, el moment pedagògic espera alguna cosa de l'adult. En un sentit literal (mirant l'etimologia del concepte pedagogia), el pedagog grec havia de dirigir, conduir, per a mostrar a la criatura el camí cap a l'escola i portar-la de tornada. La idea original grega de la pedagogia porta associat el significat de dirigir en el sentit d'acompanyar, de tal forma que es proporcione direcció i cura a la vida de l'infant. Així doncs, des del punt de vista etimològic, un pedagog és una persona que manté una relació afectiva amb les criatures: en la idea de conduir o guiar es detecta un "portar de la mà" en el sentit d'animar vigilant. "Pren, agafa la meua mà!" "Mira, jo et mostraré el món. La manera d'arribar al món, el meu món i el teu. Jo sé el que significa perquè ja he estat allí, on tu estàs ara. Jo també vaig ser petita". Però al final, una ha de créixer i eixir (*educere*: dirigir cap a fora) del món de la infància. El meu món de vida adulta es converteix en una invitació, un senyal a la criatura (*educare*: dirigir cap a). Donar als infants direcció, afecte i protecció és, o hauria de ser, una característica fonamental de la vida adulta. En cada situació l'adult ha de mostrar, per mitjà d'accions, el que és bo (i excloure el que no ho és). En conseqüència, la pedagogia, en primer lloc, es refereix a la nostra vida quotidiana. I també es refereix a la necessitat de reflexionar sobre aquesta convivència. Aquesta reflexió pedagògica i aquesta teorització quotidiana són de gran valor. La reflexió pedagògica pretén comprendre la importància pedagògica de cada esdeveniment i situació de la vida del xiquet. S'orienta cap a la comprensió de la bondat pedagògica.

Els fets i els valors són importants per a saber com actuar de manera pedagògica. L'educació no és simplement el resultat del procés inductiu de l'observació empírica i la descripció del fan i poden (o no) fer. Tampoc es tracta, simplement, del resultat d'un procés deductiu que determina i prescriu el que han d'aprendre, a partir d'una sèrie de normes i principis generals. L'essència de la pedagogia i de l'actuació en el moment pedagògic s'amaga en un altre lloc. Sempre hi ha aspectes en la pedagogia que determinen "els fets" d'una situació. Per descomptat, aquests fets sovint inclouen o impliquen judicis interpretatius, judicis de valor. De la mateixa manera, només perquè els xiquets no puguin (siguen capaços) de fer certes coses



no significa que no hagen d'intentar aprendre-les (*no deure* no és el mateix que *no poder*). Un altre aspecte ètic-moral que està relacionat amb la pedagogia és que l'acció pedagògica pressuposa que una tracta de diferenciar entre el que és bo i el que no és bo per al xiquet. Per aquesta raó, l'estudi i la pràctica de la pedagogia no poden ser mai "objectives" en un sentit científic. L'educació o l'ensenyament dels xiquets i xiquetes implica sempre judicis de valor; però, a vegades, aquests valors estan tan imbricats en la cultura que difícilment es poden reconèixer com a tals, i en conseqüència fer el treball de separar-los.

En els moments pedagògics, ni els fets ni els valors poden dir-nos completament què hem de fer. El moment pedagògic és la resposta concreta i pràctica a la pregunta: què fer en aquest moment?

El mètode i la filosofia són i seran importants per a saber com actuar de manera pedagògica. La utilització de tècniques d'ensenyament sol ser més útil com a guia per a la pràctica simplificada de l'ensenyament, que com a guia per a comprendre millor el que una ha de fer o el que una ha fet. Però sí que és cert que a la pedagogia li preocupa el mètode<sup>41</sup>. A la pedagogia també li preocupen les consideracions filosòfiques: és de gran interès considerar la perspectiva filosòfica àmplia en la qual s'està duent a terme l'educació del subjecte. Però, en els moments pedagògics, ni els mètodes ni la filosofia poden dir-nos completament com actuar. Ni els mètodes ni els programes en si mateixos poden dir-nos què cal fer. Poden estimular la nostra reflexió pedagògica, però no poden resoldre completament la qüestió. L'essència de la pedagogia es manifesta en el moment pràctic d'una situació concreta.

En aquesta definició del terme i de la pràctica de la pedagogia, s'afirma que és —o hauria de ser— sensible al context de les històries personals. Les docents haurien de desenvolupar una sensibilitat pedagògica cap a les xiquetes i xiquets de les quals són responsables; també ser sensibles als seus antecedents, a les seues històries personals, a les seues qualitats i circumstàncies particulars. La pedagogia ens exigeix reflexionar sobre les vides de les persones a qui acompanyem. Podem sentir la necessitat de donar-li un sentit reflexiu a les anècdotes considerant la importància que tenen aquestes vivències per a les persones i així potenciar el desenvolupament en el context d'una biografia àmplia. Hem d'intentar no ser ingènues i etnocèntriques assumint que sabem tot el que és bo per a elles, per a totes, en qualsevol moment, i per a aquest en particular. Tanmateix, Max Van Manen afirma que, tot i que la

---

<sup>41</sup> Abundants programes es basen en una filosofia de l'educació fonamentalment diferent.

societat postmoderna patisca canvis radicals, el fet pedagògic és que les criatures són naturalment conservadores: necessiten seguretat, estabilitat, direcció i suport. Alhora, podem observar que, encara que un infant pugui viure en condicions objectivament marcades per la inestabilitat, aquest pot, en particular, no tindre sensació d'inseguretat per les relacions *in loco parentis* que el vinculen.

Les criatures necessiten estabilitat, seguretat i confiança per a poder arriscar-se. A més de passar temps amb elles i estar atentes, és important estar realment presents (posar atenció plena), estar prop d'elles donant-los la seguretat que s'és ací, present i accessible. Per a una criatura, madurar i explorar el món en un context de seguretat significa que se sent protegida per l'amor i la cura de les adultes. És significatiu que el terme "seguretat" se sol associar amb el de "cura". Els infants que saben que algú es preocupa per ells no se senten preocupats sense motiu. El terme llatí *secura* significa "lliure d'inquietud", de preocupació. El terme "segur" també deriva de *secure*, i vol dir "fora de perill". L'estabilitat pot aportar a les nostres vides una quantitat necessària de seguretat, certesa i solidesa. El món es pot sentir com una llar, un lloc per a viure segures, un hàbitat en què els éssers humans podem estar, en el qual podem ser nosaltres mateixes, on podem tindre costums, formes pròpies de ser i de fer les coses. Per consegüent, educar xiquets és, en un sentit ampli, proporcionar-los un lloc i un espai per a viure, per a ser. Segons Max Van Manen, la societat moderna s'ha esforçat per reconciliar la seguretat i l'estabilitat, d'una banda, amb la llibertat i el risc per l'altra; però hem posat menys obstinació a desenvolupar la creativitat conciliatòria per a enfrontar-nos i resoldre les contradiccions i els conflictes que són inherents a aquest esforç.

La vida pedagògica és la pràctica constant de la reflexió interpretativa i de l'actuació, per part de les adultes però també, i especialment, per part dels xiquets, els qui contínuament interpreten les seues pròpies vides i fan la seua pròpia interpretació del que significa créixer en aquest món. La nostra convivència amb elles i ells està orientada cap a determinades direccions i som responsables de la nostra influència. La qüestió és que tots els infants haurien de poder esperar un sentit de compromís amb la vida perquè tots els infants necessiten confiança. Els desafiaments inadequats o poc realistes poden tindre un efecte negatiu i contribuir al fet que s'experimente un estrés innecessari i insà; a més, l'aprenentatge no pot ser positiu a les escoles on reina la bogeria dels exàmens i on molts estudiants experimenten regular i inevitablement el fracàs.

Cal tenir en compte que les tensions i les contradiccions són part de l'experiència pedagògica. Els aprenentatges es consideren com a forces, valors o qualitats inevitablement contradictòries.

Afirma Max Van Manen que són el que dona a la vida el seu impuls dinàmic, la seua estructura normativa i la seua naturalesa moral. Intentem ser conscients d'aquesta antinòmia proporcionant, d'una banda, una direcció activa i, d'una altra, sent sensibles a la necessitat de deixar anar o de mantenir-se al marge (doncs, inserir a una altra en el món és dotar-la de ferramentes, deixant-la fer). Però cap teoria pedagògica pot resultar completament satisfactòria, llevat que oferisca una perspectiva per a les contradiccions de la vida diària. Identificant i aclarint les normes ordenades i desordenades i les antinòmies de la vida pedagògica, podem trobar una base per a una acció pedagògica més sol·lícita.

En definitiva, tres són les condicions fonamentals de la pedagogia: l'amor i l'afecte, l'esperança i la confiança, i la responsabilitat.

1. La pedagogia està condicionada per l'afecte i l'interés pel xiquet. Aquest amor no és tant una consecució com la seua condició<sup>42</sup>. L'amor pedagògic de l'educador envers aquestes criatures es converteix en la condició prèvia perquè existisca la relació pedagògica.
2. La pedagogia està condicionada per l'esperança que es deposita en el xiquet. Depositar esperança en un infant és més una manera de ser present per a la criatura, que una manera de fer les coses. L'esperança es refereix al que ens proporciona la paciència i la tolerància, la creença i la confiança en les possibilitats dels infants. Els xiquets i xiquetes que senten la nostra confiança es veuen animades a confiar en si mateixes. I el que resulta fascinant de veritat sobre els xiquets i xiquetes és que veiem constantment la seua evolució personal.
3. La pedagogia està condicionada per la responsabilitat que es té davant de l'infant. No és l'experiència d'educar i ensenyar l'acció de procurar suport als nostres xiquets? Podríem dir que la presència de la criatura es converteix per a l'adult en l'experiència d'enfrontar-se amb una exigència de la seua receptivitat pedagògica. L'adult ha de ser críticament autorreflexiva.

Per una altra banda, Max Van Manen ens convida a distingir entre les situacions pedagògiques, les relacions pedagògiques i les accions pedagògiques.

Pel que fa a "la situació", ens la mostra com a "la totalitat de detalls respecte als quals un ha d'actuar". Però alhora, la situació pedagògica la crea el propòsit de l'educador, mitjançant la forma en què l'educador està vinculat al xiquet, segons la manera en què l'educador "pertany al" xiquet. En les situacions pedagògiques, la persona adulta i la criatura estan en el mateix

---

<sup>42</sup> "Al contrari que un amant o a un amic, el professor no tria als seus alumnes."

lloc, però no sols això, sinó que més aviat estan juntes d'una manera especial. Estan juntes en una unitat interactiva que constitueix una relació, una relació pedagògica. La relació és una experiència de vida que té importància en si i per si mateixa. Max Van Manen, citant a Herman Nohl (1979) afirma que la relació pedagògica no és sols un mitjà cap a un fi, sinó que troba el seu significat en la seua pròpia existència; és una passió amb els seus propis dolors i plaers. Dit d'una altra forma, el respecte, l'amor i l'afecte entre adulta i la criatura troben el seu significat en el propi gaudi i satisfacció compartits en el present, i no en els beneficis futurs.

En la literatura alemanya i holandesa de mitjan segle XIX i del segle XX sobre pedagogia, la relació pedagògica es descrivia com una relació personal intensa entre una adulta i un infant. No obstant això, veiem avui dia com aquesta relació personal i íntima és molt menys fàcil d'aconseguir per als professors, especialment per als professors d'educació secundària que solen tractar amb una mitjana de cent quaranta alumnes al dia. Com he dit abans, anomenant les propostes de Max Van Manen, la relació pedagògica del professor és una relació *in loco parentis*. La relació pedagògica entre el professor i l'alumne no pot ser obligada o coercitiva. Una docent no pot forçar a un alumne a acceptar-la com a professora; en última instància, eixe reconeixement ha de ser guanyat o concebut per l'alumne. En un cert sentit, el professor és allò que ensenya.

D'ací, l'acció pedagògica. Les nocions de situació pedagògica, relació pedagògica i acció pedagògica estan interrelacionades. Una situació pedagògica i una relació pedagògica cobren vida mitjançant l'acció pedagògica. És essencial, en pedagogia, preguntar-se sempre com experimenta la situació la criatura, perquè l'acció pedagògica mediatitza la influència del món. Quasi totes les coses en la vida deixen la seua marca en el caràcter. Viure és sempre viure sota la influència del món. Malgrat això, el pedagog caldria que evitara influir directament sobre la criatura per tal que aprenga o faça una cosa determinada, perquè això li nega la possibilitat del control de si mateixa. La pedagogia és l'art de mediatitzar amb tacte les possibles influències del món de manera que el subjecte es veja constantment animat a assumir una major responsabilitat del seu aprenentatge i desenvolupament personal. Ensenyar és influir la influència.

Amb tot això, adonar-se del fet que és impossible actuar sempre correctament com a pedagogs és un alliberament: més que altres professions, la tasca d'educar és, per a l'estat emocional de la persona, particularment exigent i esgotadora. A continuació, parlaré de la pràctica de la pedagogia.

Quina és la naturalesa de la comprensió i de la percepció pedagògica, i en quins aspectes difereixen de les psicològiques, sociològiques i altres formes de comprensió? La sol·licitud i la comprensió pedagògica estan completament relacionades entre si. La comprensió pedagògica és sensible a l'escolta i a l'observació; mentre la sol·licitud pedagògica sembla ser una capacitat reflexiva. En la comprensió pedagògica, no obstant això, és fonamental avaluar el significat de la situació concreta. La comprensió pedagògica es porta a la pràctica mitjançant el que anomenem, en paraules de Max Van Manen, "tacte pedagògic". El tacte descriu el que una, en realitat, fa en la comprensió pedagògica. La comprensió pedagògica i el tacte pedagògic són aspectes del mateix procés.

Per a examinar l'estructura de la comprensió pedagògica convé desgranar alguns aspectes. Aquests aspectes suposen un tipus de comprensió que siga: no sentenciosa, del desenvolupament, analítica, educativa i formativa. L'exemple més representatiu de la comprensió no sentenciosa és l'amistat. La comprensió no sentenciosa implica una manera de sentir que és receptiva, oberta, compassiva, autèntica i facilitadora. La comprensió no sentenciosa es converteix en comprensió pedagògica només quan pretén afavorir la consciència responsable d'una mateixa, la pròpia comprensió, un sentit personal de la direcció i com deuria una enfrontar-se a la vida. De qualsevol forma, la comprensió no sentenciosa deixa intuir com aquesta manera d'escoltar pot contribuir a augmentar la possibilitat del coneixement de si mateixa i de la responsabilitat de l'infant. Però no és suficient desitjar que siga feliç i que triomfe. La comprensió formativa es converteix en pedagogia només quan és capaç de separar de forma autoreflexiva les motivacions pròpies dels pares i els seus plans d'èxit per a la xiqueta, del sentit immanent del que és bo per tal que es desenvolupe com a una adulta madura i responsable de si mateixa. Aquest és el gran repte de la comprensió pedagògica: estar prou prop per a desitjar-li el millor, i estar prou distanciada per a saber què és el millor per a ella.

Una característica inherent als moments pedagògics és que s'espera alguna cosa de nosaltres. "Sentir-se reclamada" és el més important, el significat més profund de ser educadora, pare, mare, acompanyant o pedagoga. Com he dit abans: la pedagogia necessita la fascinació de l'altra i del creixement de l'altra. Però cal anar amb compte amb aquesta sensació, perquè pot confondre's i crear dependències que obstaculitzen l'autonomia i la maduració. Necessitem un acompanyament sincer i honest, però no pas dominant, impositiu, violentat, ni exacerbat.

La simpatia afavoreix la comprensió pedagògica, així com l'humor. Probablement, cap qualitat és més essencial per a la pràctica de la comprensió pedagògica que la nostra capacitat de sincera simpatia. En mantenir aquesta orientació simpàtica ens contagiem del mateix humor, el mateix

sentiment, de manera que s'estableix una relació més íntima entre *nosaltres* i *elles*. En contraposició, la simpatia (literalment “sentir amb”) pressuposa no tant que vivim indirectament en l'altra persona sinó que l'altra persona viu en nosaltres, que reconeixem l'experiència de l'altra persona com una experiència humana possible i, per tant, com una experiència possible per a nosaltres mateixes. En conseqüència, la comprensió pedagògica és també en aquest sentit, comprensió compromesa. Afectiva, oberta i respectuosa. En les relacions de simpatia és molt més fàcil acceptar els consells, les paraules d'ànim, l'ajuda, els suggeriments i les direccions d'aprenentatge. Això sí, la simpatia també necessita empatia.

En conseqüència, la capacitat i la inclinació de les professores a reflexionar sobre la naturalesa pedagògica de les seues vides amb les estudiants s'atrofia per la reïficació i les condicions alienadores en què han de treballar. La relació entre la reflexió i l'acció (en la institució) és essencial, hem d'estar atentes a no perdre-la. Com s'espera que la docent desenvolupi el seu treball d'ensenyar de forma cada vegada més tècnica, cada vegada és menys capaç de reflexionar sobre el significat, la finalitat i la importància de les experiències educatives de les estudiants per a les qui, suposadament, estan pensades l'escola i el currículum.

En definitiva, m'agradaria sintetitzar algunes de les idees exposades. En primer lloc, vull remarcar que l'educació no és ni serà mai una tasca tecnòcrata, perquè la fonamental experiència de la pedagogia és la tasca humana de protegir i ensenyar a les més joves a viure en aquest món i a responsabilitzar-se de si mateixes, de les altres i de la continuïtat i el benestar del món. La pedagogia és l'art de mediatitzar amb tacte les possibles influències del món de manera que les petites es vegem constantment animades a assumir una major responsabilitat sobre el seu aprenentatge i desenvolupament personal. La relació pedagògica no és sols un mitjà cap a un fi, sinó que troba el seu significat en la seua pròpia existència. Suposa alguna cosa més, que no es pot ensenyar formalment: l'assimilació d'una sol·licitud pedagògica.

## **1.6. La Revolució Copernicana en Educació. Ideal de persona educada**

Per seguir amb la reflexió i l'aprofundiment sobre el concepte educació, vull afegir algunes de les teoritzacions que realitza el pedagog francès Philippe Meirieu. En les seccions anteriors he situat algunes aportacions que giren al voltant del terme, així com apunts sobre les nocions d'aprenentatge i ensenyament. Amb l'ajuda del llibre *Frankenstein educador* de Philippe

Meirieu, publicat l'any 1996, extrac un altre posicionament sobre la responsabilitat de qui transmet. Una responsabilitat que situem incorporant la complexitat i humilitat d'assumir els propis valors, les projeccions, expectatives i la mirada cap al món que oferim.

Philippe Meirieu va nàixer l'any 1949 a Alès (França). És investigador i escriptor, està especialitzat en pedagogia i ciències de l'educació. Segons ell, la finalitat de l'escola és l'emancipació de l'alumne i el desenvolupament de la seua autonomia. Parla sobre els fonaments ètics de l'educació i la relació entre les integrants de l'acte educatiu. Consta que tota persona que ensenya està confrontada per un cert nombre de contradiccions. Situa dos postulats bàsics: l'educabilitat i el principi de llibertat. A continuació, exposaré els principis fonamentals del que ell ha anomenat "revolució copernicana en educació", perquè em resulten de gran interès per a la pràctica educativa pròpia. Crec que els punts que cita són clau en el camp pedagògic: tothom els hauria de llegir i reflexionar-ne. I també pense que són interessants per tal de fonamentar l'anàlisi de la pràctica educativa a Follets del Bosc, especialment la conceptualització i l'evidència del "ideal persona educada".

Philippe Meirieu posa límits a les relacions socials humanes en termes educatius. Ell diu que sempre, a la futura generació (cal que) algú li dona eines, és a dir, influències. Com he dit abans, l'educació és inserir a una altra en el món: dotar-la de ferramentes i deixar-la fer. En el món global en el qual vivim hi ha innumerables estímuls que faran i fan d'influències constants. Pensar en una adquisició completament individual o desconnectada socialment de coneixements o de qualsevol classe de transmissió educativa o d'informació és una fal·làcia. Vivim en un món global, hiperconnectat i hipercomunicat. Els espais estan ocupats, tots transmeten, pel que hem d'aprendre a prendre la responsabilitat d'ocupar-ne, també, de saber triar, i visibilitzar les eleccions per a potenciar els canvis que ens motiven; convertir les influències en assumpcions polítiques, en fets que podem abraçar i ens poden fer créixer; fer que les influències puguen ser eines, i no pas problemes. I responsabilitzar-nos dels exemples que oferim. Els petits necessiten influències, necessiten responsabilitat.

Influenciar no significa directament obligar a assumir un pensament o una pràctica. La paraula "influir", prove del llatí *influĕre*; la conjugació actual parteix del verb "construir", és a dir, produir sobre una altra uns certs efectes; com l'agulla imantada sobre el ferro, la llum sobre la vegetació. Però, igual la definició no és la més adequada, perquè el verb "produir" inclús pot resultar més determinista que el verb "obligar". Ja que, el qui produeix crea un producte, un objecte. Pense que és més saludable entendre el verb "influir" com a "contribuir". Per exemple, com quan una riera flueix en un riu més gran, està contribuint, però el riu principal encara és

subjecte, podríem metafòricament entendre que agafa el contribuent i decideix com integrar-lo.

El *gir copernicà* que presenta Philippe Meirieu ens encoratja a replantejar-nos la pràctica pedagògica, ens encoratja a confiar i donar eines, permetent que hi haja una presa de posició “lliure” –o més bé pròpia— per part de la persona a la qual estem acompanyant. Així, aportarem eines culturals i continguts socials per a poder entendre el món i per participar en la seua transformació. Oferirem i acompanyarem per tal que puguen formar-ne part. Aquests són moviments inevitables i saludables que interpreta sense parar la pedagogia. Llavors, a partir dels límits que té la relació social educativa, cal ser conscients del fet que estem assumint i transmetent eines per a entendre el món.

Philippe Meirieu afirma que el xiquet no porta en sí les finalitats de la seua pròpia educació; s’anirà projectant per influències diverses, constants i quotidianes que apareixeran al llarg de la seua vida en contacte amb la societat (o societats) on es relacione. Les visions essencialistes queden lluny d’aquest paradigma. Els estímuls que vaja rebent –i en el seu cas, adquirint— seran els que li permeten inscriure’s i desenvolupar-se en la cultura. Perquè, sent animals socials com som, més tard o d’hora s’inscriurà i desenvoluparà en canons grupals; adquirirà gestualitats, pensaments, coneixement, normes i inclús desitjos apresos<sup>43</sup>. Un entorn estimulants, però també calmat i no exigent, pot potenciar el desig d’aprenentatge. El desig d’aprendre apareixerà inevitablement, un desig normalment individualitzat que mostrarà diferents característiques de la pròpia personalitat. Com he dit anteriorment, no hi ha cap ésser viu al qual no li agrada aprendre. Serà important oferir espais de qualitat perquè es puguen desenvolupar aquests desitjos, a través de i assumint el nostre “ideal de persona educada”.

Cal ser honestes. Tanmateix, Philippe Meirieu ens alerta que cal descartar, siga com siga, el vell projecte de fer el xiquet un objecte de “fabricació” al nostre gust:

*“Ya hemos observado lo suficiente las terribles contradicciones de ese proyecto, sus callejones sin salida y sus fracasos, para descartar definitivamente esa tentación, sea cual sea la forma que adopte. La ambición de dominar por completo el desarrollo de un individuo [...] es siempre una ambición perversa y mortífera. [...] aunque conocimientos extirpados de bibliotecas reemplacen a fragmentos de cadáver desenterrados de cementerios,*

---

<sup>43</sup> Desig mimètic, segons René Girard.



*permanecemos en el mismo sueño o, mejor dicho, en la misma pesadilla: hacer vida con la muerte, fabricar un sujeto acumulando elementos y esperando que, mágicamente, una ‘chispa de vida’ venga a ligar y a dar animación a ese cúmulo.”*

És el mateix malson, fabricar mort, construir un subjecte acumulant elements, com amb el vell Frankenstein. Les disciplines escolars s’han convertit, en el curs del temps, sense ni tan sols adonar-se els qui han presidit la seua organització, en “fragments de cadàver exhumats de panteons i d’osseres [...] en esquinçalls de coneixements extirpats de tractats erudits i compilats en manuals” (Shelley, 1818). En molts llibres avorrits. Pràcticament, ja no habita en ells el que podria donar-los vida, a saber, l’interrogant fundacional que permetria a éssers que entren en el món fer-se’l propi i acréixer-los.

Com fem per a acompanyar sense envair i influenciar sense imposar?<sup>44</sup> La revolució copernicana en pedagogia esmena cap a la construcció d’un ser per si mateix a través de la verticalitat radical dels interrogants que planteja la cultura en la seua forma més elevada. És a dir, proposa centrar-se en la relació del subjecte amb el món, per a així escapar de la bipolaritat de les opcions —anomenades per Meirieu com— d’*abstenció pedagògica* (en nom del respecte a l’infant) i de la vella escola que fabrica xiquets (en nom d’exigències socials). La feina és la de mobilitzar tot el que puguem perquè el subjecte entre en el món, se sostinga en ell, s’apropie dels interrogants que han constituït la cultura humana, incorpore els sabers elaborats en resposta a eixos interrogants, i els subvertisca amb respostes pròpies, amb l’esperança que la història quequege una mica menys i rebutge amb una mica més de decisió tot el que és perjudicial, per construir allò nou. Acompanyar a qui ha arribat al món per a entrar en coneixement amb i del món, introduir-li’l, i si cal, guiar-lo. Però no modelar, no ajudar sense demanda o fabricar. Segons la fórmula que va proposar Johann Heinrich Pestalozzi en 1797 (una fórmula diametralment oposada al projecte de Frankenstein), fer que pugua “ser obra de si mateix”.

Però no —i això és important— s’ha de subordinar tota l’activitat educativa als capritxos d’un infant-rei. Diu Philippe Merieu: l’educació, en realitat, ha de centrar-se en la relació entre el subjecte i el món humà que l’acull. La seua funció és permetre-li construir-se a si mateix com

---

<sup>44</sup> Quina és la diferència entre la fabricació del subjecte i el que proposa Meirieu? És una organització diferent d’eines donades—un descontrol o no racionalisme en el procés de donar eines—o és que sí que existeix una dialèctica entre influències externes i algun “jo” de qui aprén?

a “subjecte en el món”: hereu d’una història en la qual sàpiga què està en joc, capaç de comprendre el present i d’inventar el futur. La revolució copernicana ha de potenciar el fet de poder revisar els nostres prejudicis en el tema educatiu (i afegisc: en temes polítics, socials, de gènere, de classe). És esperançador i sovint sembla un miracle que això pugui passar. Però, com afirma Hannah Arendt (1983, 278):

*“El milagro que salva al mundo de la ruina normal, “natural”, es, en último término, el hecho de la natalidad, en el cual arraiga ontológicamente la facultad de actuar. Dicho de otro modo: es el nacimiento de hombres nuevos, el hecho de que empiecen de nuevo, la acción de que son capaces por derecho de nacimiento. Tan sólo la experiencia total de esa capacidad puede infundir en los asuntos humanos la fe y la esperanza.”*

El naixement és portador d’una esperança de començament radical, de la possibilitat d’una invenció que renova per complet els nostres horitzons. Cal honrar, afirma Philippe Merieu, en l’èsser que arriba, l’oportunitat que se’ns ofereix de no tancar-nos en el nostre passat. Acceptar a qui arriba com una oportunitat (o moltes!), renunciar a exercir amb el nostre desig de domini, despullar-se, en certa manera, de la nostra pròpia funció generadora sense amb això abandonar la nostra influència, ni tractar d’abolir una filiació sense la qual no podria conquistar la seua identitat. Cal renunciar a ser la causa de l’altre sense deixar de ser nosaltres, sense negar el nostre poder educador. L’assumpte no és fàcil. Tornem a la pregunta de la presència sense invasió, sense domini ni submissió. La primera exigència de la revolució copernicana ens parla “de acoger a aquél que llega como un sujeto que está inscrito en una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa historia.”

Allò “normal” seria que la persona que es construeix enfront nostre no es deixi domar, no es deixi portar fàcilment pels nostres desitjos o que s’opose a vegades, simplement, per a recordar-nos que no és un objecte en construcció, sinó un subjecte que es construeix, que espontàniament hauria de buscar autonomia, criteri propi per sentir-se lliure. Serà important, aleshores, que propiciem un ambient favorable en el qual se senten segures per a no perdre aquestes capacitats. Naturalment, “un ésser se’ns resisteix”, o de la necessitat de distingir entre la fabricació d’un objecte/persona i “ser obra de si mateix”. Així, la segona exigència de la revolució copernicana en pedagogia consisteix a “reconocer a aquél que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto”. Merieu afirma que és inevitable i saludable que algú es resista a qui el vol “fabricar”, produir, transformar o modelar al seu gust, a qui el vulga dominar. “Es ineluctable que la obstinación del educador en someterle a su poder suscite

fenómenos de rechazo que sólo pueden llevar a la exclusión o al enfrentamiento. Educar es negarse a entrar en esa lógica.”

Segons Philippe Meirieu (1998), tot ensenyament és una quimera, cal escapar a la il·lusió màgica de la transmissió. Roger Cousinet afirma: “si el mestre vol que l’alumne aprenga, ha d’abstenir-se d’ensenyar”. Molt semblant al que deia Jacques Rancière (1987) en *El maestro ignorante*. Una educació d’humilitat propiciarà desenvolupament pedagògic pragmàtic. “Erudició no ensenya sensatesa”, afirmava Heràclit. La font de progrés intel·lectual no dependrà tant de la qualitat de l’espectacle pedagògic que li oferim, sinó de la manera en què ho acull l’altra persona, què li provoca, les connexions que estableix amb els seus coneixements previs, la manera en què li fa qüestionar les seues idees preestablertes i atrevir-se a debatre amb les noves per a assumir-les (o no). Hi haurà, amb tot, coses que li impactaran més que altres, fets o fórmules que atrauran més la seua atenció, transmissions o moments educatius que desitjarà, perquè remetent a problemes que li preocupen especialment. “Aprendre és sempre prendre informació de l’entorn en funció d’un projecte personal” (Meirieu, 1998).

Gaston Bachelard (1973, 246), explica que la lògica que presideix l’ensenyament no és, en absolut, la que presideix l’aprenentatge. Ensenyar és, sempre, exposar de manera ordenada allò que s’ha descobert de manera més o menys aleatòria; sempre són reconstruccions a posteriori. Però també sabem que quan una ensenya, dos aprenen. En conseqüència, la tercera exigència de la Revolució Copernicana en Pedagogia consisteix a acceptar que:

*“la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo.*

Només el subjecte pot decidir aprendre, hem d’admetre el no-poder de l’educador. Tot i que a vegades potser cal renunciar a ensenyar, no cal renunciar mai a “fer aprendre”, afirma Philippe Meirieu. Ningú pot prendre per un altre la decisió d’aprendre, perquè aprendre és difícil (és, fins i tot, una operació que pot semblar impossible, perquè en part aprendre és fer alguna cosa que no se sap fer per a aprendre a fer-la). Caldria, doncs, cessar a ocupar el lloc de l’altre, per respecte i perquè mai ho podríem arribar a fer. Hem d’acceptar que l’aprenentatge deriva d’una decisió que només l’altre pot prendre i que, ja que és, realment, una decisió, és totalment

imprevisible. La decisió d'aprendre cadascú l'adopta només, per raons que, no obstant això, no són les pròpies de qui l'adopta. S'adopta, per contra, per a *desprendre's* del que s'és, per a *desfer-se* del que diuen i saben d'un, per a *diferir* del que esperen i preveuen. Aprendre és, precisament, burlar els pronòstics i les prediccions de tots aquells que volen el nostre bé i diuen conèixer la nostra vertadera manera de ser. “No volem ser feliços, volem sentir-nos vives”, cridava una pintada en una paret fa molts anys. Philippe Meirieu, en una brillant mostra de lucidesa i atreviment, afirma que:

*“Aprender es atreverse a subvertir nuestro ‘verdadero modo de ser’; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender, en el fondo, es ‘hacerse obra de uno mismo’.”*

Assumir el no-poder per part de l'educador és un acte d'humilitat necessari, és assumir el desig de no influència forçada o obligada, de no dominació, de respecte a la individualitat, als ritmes, tenir clar d'on parteix i que ha de partir la decisió del subjecte. Sempre en si mateix. Educar mai podrà ser dominar, obligar ni sotmetre. En definitiva, la quarta exigència de la revolució copernicana en pedagogia és:

*“constatar, sin amargura ni quejas, que nadie puede ponerse en el lugar de otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Esa decisión es, precisamente, aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle.”*

Philippe Meirieu ens anima a passar d'una “pedagogia de les causes” a una “pedagogia de les condicions”. Perquè, malgrat les seues conviccions i la seua inventiva, l'educador no sempre aconseguix que l'altre faça el que ell considera que li convé. A vegades, l'alumne disposa de constrenyiments i recursos sàviament disposats al seu voltant per un mestre benèvol, però amb tot, es resisteix a entrar en el joc; fa com si ignorara les seues regles o decideix bruscamment subvertir-les. Vol voler ell mateix, només i quan a ell li sembla, la cosa que ell vol. Ací és on es redescobreix, una vegada i una altra, la diferència essencial entre la fabricació d'un objecte i la formació d'una persona. I és molt important resistir-se a la temptació d'erradicar la resistència, perquè la resistència és un signe: un signe sobre que hi ha algú. Cal assumir el fet que fins que algú no vulgui aprendre, no ho farà. Serà valuós assumir-ho des de la bona voluntat, entenent que nosaltres també ho hem viscut, i que és sa i necessari que passe (una

obediència massa ferma podria ser símptoma estrany; un punt de rebel·lia sempre pot ajudar a l'empoderament, l'assumpció del propi subjecte fort, saber-se en la lluita).

A més, és un regal poder acollir a gent nova, perquè ens poden aportar vitalitat i noves visions, tan necessàries per a no enclaustrar-nos en pensaments viciats. Philippe Meirieu diu que l'educació caldria que es concebés com al moviment amb el qual acompanyem i acollim per viure en el món i decidir la seua sort en ell, fent lloc i oferint els mitjans necessaris. Però hui dia, sembla que “fer lloc al qui arriba” pot no ser tan simple. Sembla que actualment a la lluita de classes se li ha sumat la “lluita de places”, perquè en aquesta societat capitalista vivim ambients tensos plagats de competitivitat. De fet, sovint pareix que ens obliguen a competir encara que no vulguem (“pobre d'aquell que no aconseguisca imposar-se”). Philippe Meirieu afirma que l'educació ha d'anticipar-se a això:

*“ha de mantenersse, fuera de duda, como un reducto de resistencia: de resistencia contra los excesos de individualismo, contra la competición encarnizada, contra el concebir que en la sociedad cada ser humano queda inscrito de una vez por todas en trayectorias personales de las que no se puede salir.”*

Hem de crear espais de seguretat, en els quals quede suspesa la pressió de l'avaluació, de la competitivitat, dels judicis ràpids i dels lents, deixant més fora que dins el joc de les expectatives, possibilitant fluïdeses, rols canviants, riscos i un caminar saludable. És difícil per si mateix “tractar de fer alguna cosa que no se sap fer per a aprendre a fer-la”, el punt saludable seria que tothom poguera temptejar amb tranquil·litat, equivocar-se, repensar-se i atrevir-se, provant de madurar.

Un altre aspecte a comentar sobre l'educació institucional<sup>45</sup> és el dels continguts que en ella es proposen. El sentit és molt diferent de la utilitat perquè, segons assenyala Claude Lévi-Strauss (1962, 15) del “pensament salvatge”, les coses “no són conegudes per ser útils: són declarades útils o interessants perquè ja són conegudes”. Hi ha interrogants que podríem anomenar essencials, que clamen a la lògica, més enllà del “sentit comú” (sentit que assumim com a vàlid en la nostra societat, però que no ve construït pel conjunt d'ella). I passa que les criatures s'estan inscrivint en la manera de funcionar en societat, fan preguntes més originals i

---

<sup>45</sup> Encara no he introduït el concepte d'educació institucional, tot i que he començat a fer una crítica implícita. En el capítol posterior (2. Crítica al sistema escolar) el desenvoluparé en profunditat.

sorprenents. I nosaltres, com a adultes, en moltes ocasions subestimem massa la seua intel·ligència i la seua capacitat de motivar-se per coses d'envergadura.

Com he esmentat anteriorment, l'educador no pot desencadenar els aprenentatges, però pot crear influències, exemples, preparar espais, oferir situacions en les quals es puguen donar i construir. Així, una de les seues tasques, segons Philippe Meirieu, és la de crear un espai que l'altre puga ocupar, esforçar-se a fer aquest espai lliure i accessible, que tinga elements que li permeten apropiarse'l i desplegar-se en ell, per a aleshores, anar a la trobada dels altres (Meirieu, 1998, 267). Un espai (que n'haurien de ser molts) on es puga aplicar el desig de saber. I tenir en compte que habitaran una diversitat de ritmes i de desitjos. Doncs, hui ho sabem sens dubte: no hi ha dos alumnes que aprenguen de la mateixa manera. Ens trobem així amb la cinquena exigència de la revolució copernicana en pedagogia, consistent en la importància d'inscriure proposicions d'aprenentatge en problemes vius que els donen sentit.

En molts projectes educatius trobem una diversa quantitat d'objectius a assolir, i finalitats heroiques de les metodologies que empren. És comú que es parle d'autonomia. De conquerir-la. Philippe Meirieu ens alerta sobre que cal precisar l'àmbit en el qual es vol desenvolupar, així com el nivell que pretén abastir i els mitjans de què es disposa, si no, afirma, es corre el risc d'estar llençant missatges buits. Pel que fa al nivell d'autonomia, ell explica que aquest ha de definir-se a partir del nivell ja aconseguit per la persona; ha de representar un nivell superior, però accessible. L'empenta haurà de ser individual, però a mires de ser col·lectiva. Doncs, no va sols d'autonomia individual, la fi i el camí és l'autonomia col·lectiva (perquè sols així podrem expandir-nos, fer-nos fortes i no tant depenents d'estructures externes institucionals). Concebuda així, l'autonomia passa a ser una cosa molt diferent d'un desig piadós o d'una exhortació vana. No és un estat que es postule per a després constatar que no existeix i preparar un colp de mà autoritari: és un moviment, és acció. És una marxa que permet que cadascú, segons la fórmula de Johann Heinrich Pestalozzi, "siga obra de si mateix", per voluntat pròpia. La sisena exigència de la revolució copernicana en pedagogia consisteix a inscriure en el si de tota activitat la qüestió de l'autonomia del subjecte. "La autonomía se adquiere en el curso de toda la educación, cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte" (Meirieu, 1998, 90).

La investigació pedagògica, així com el subjecte en educació, explica Philippe Meirieu, al contrari del que passa amb les ciències pures, no pot atendre's plenament al paradigma de la prova i la predictibilitat. La pedagogia és castigada sempre, en el si de les ciències humanes, per atrevir-se a afirmar el caràcter no científic de l'obra educativa. La seua marxa, per contra,

ha d'integrar la impredictibilitat constitutiva de la praxi pedagògica: és una activitat que posa la llibertat de l'altre en el nucli de les seues preocupacions i, per tant, no pot aspirar a predir res amb la certitud del científic. La finalitat de la investigació pedagògica és, en realitat, generar discursos que ajuden als practicants a accedir a la comprensió de la seua pràctica. La setena exigència de la revolució copernicana en pedagogia consisteix a assumir "la insostenible lleugeresa de la pedagogia":

*“Dado que en ella el hombre admite su no poder sobre el otro, dado que todo encuentro educativo es irreductiblemente singular, dado que el pedagogo no actúa más que sobre las condiciones que permiten a aquél al que educa actuar por sí mismo, no puede (a menos de entrar en contradicción con aquello en que se basa su acción) construir un sistema que le permita circunscribir su actividad dentro de un campo teórico de certidumbres científicas. Hay más: la noción misma de ‘doctrina pedagógica’ no puede ser sino una aproximación consciente a su fragilidad y al carácter precario de sus afirmaciones.”*

Les aportacions de Philippe Meirieu podrien semblar preceptes a seguir, però a mi em parlen de pensament en obertura i construcció, d'esforç pedagògic i de confiança en les relacions. Em situen en un lloc de pensament reflexiu, autocrític i en conseqüència, creador. Han estat massa les pràctiques pedagògiques viscudes des de llocs dolorosos, per falta de cures i no assumir vulnerabilitats, humilitats i honestedats. Necessitem crear noves maneres de relacionar-nos, noves pràctiques pedagògiques: noves relacions educatives. Per les que venen i per justícia amb nosaltres mateixes.

Una vegada detallades algunes de les concepcions que més m'atrauen sobre el que significa educar, o més bé, com parlen, escriuen i pensen sobre l'educació certes autores, tanque aquesta secció per a passar a desenvolupar una crítica a la institució oficial per antonomàsia responsable d'aquest quefer, a saber: l'escola. El terme "escola" pot englobar –i engloba— diferents realitats. On m'agradaria aprofundir més en concret és en fer una crítica al que s'anomena *sistema escolar oficial*. Sobre tipus d'acompanyament (educació) parlaré en el capítol posterior al de la crítica. A continuació, detallaré una consecució d'idees, trets o característiques que es desenvolupen i desenvolupa la institució. Ho faré des d'una aposta crítica i ferma, perquè la meua intenció és la d'intentar anar més enllà, és a dir, la de construir un altre tipus d'acompanyament pedagògic, de relació educativa.





## 2. Capítol dos. CRÍTICA AL SISTEMA ESCOLAR

“L’escola: tot per l’ensenyament, però sense l’aprenentatge.”



Em va costar començar a escriure aquesta secció per por a fer una crítica excessivament generalista. També per por a prendre un to massa obscur, o potser arrogant, no tenint en compte exemples d'escoles en les quals les persones que les habiten estan felices, satisfetes i porten vides dignes; escoles que funcionen bé dintre dels patrons que critique. Experimentava també una sensació semblant al pànic a l'error, per desconexença major de les estructures des de dins. Doncs, la meua experiència en les institucions oficials com a adulta ha estat curta i concreta. No obstant això, pense que és necessari mostrar en aquest estudi una crítica al sistema educatiu estatal per tal de situar-me en l'aposta forta i ferma que faig cap al projecte que he elegit; ja que la intenció final és exposar el que considere que té trets de millora per a la vida individual i comunitària.

Abans, però, m'agradaria recordar alguns dels elements que he explicat abans, pel que fa a la pràctica relacional que és l'educació. Venint agafada de la mà d'alguns referents teòrics, he dissertat al voltant de les nocions educació, ensenyament, aprenentatge, així com de maneres de vincular-nos i he exposat algunes idees per a situar-nos al respecte. He parlat sobre *estar en relació*. Una relació sobre la qual aniré desenvolupant discurs gràcies a aquesta investigació que m'ocupa. He criticat algunes conceptualitzacions i usos que es fan del terme Pedagogia. Alhora, també he situat més extensament algunes aportacions teòriques d'autores que em semblen rellevants. Tot això, perquè pense que és important practicar la reflexió educativa. Crec que hem de pensar en la nostra pràctica, mirar-la, perquè ens travesse i així ens transforme tant a nosaltres, com a les altres. D'això va l'educació. D'acompanyar-nos i facilitar-nos eines per a viure de les millors maneres possibles. Totes.

L'educació és reproductora, normativa i social. A través d'ella adquirim patrons que ens faciliten la interacció en societat. L'escola és la seua institució principal, la què l'agafa com a base i pilar. Aleshores, les tasques d'observar, analitzar, investigar, criticar i repensar la institució principal de reproducció educativa, seran clau. Una institució és una plataforma, un organisme públic o privat creat per a exercir una determinada tasca (en aquest cas, educativa i social, tot i que també política i cultural). Es pretén que aglutine pensament i pràctica sobre com actuar conjuntament, puix està dotada de poder i compta amb mecanismes especialitzats. Demana de coordinació entre els seus actors, que s'organitzaran en unes jerarquies i normes determinades per tal d'assolir els seus objectius. Una institució té dos multifacets: permet participar als individus i els exclou; també té una cara externa (com es presenten al món) i una interna (manera de treballar). Tot això, perquè les societats no són taules rases, existeixen taules de comportaments. Però que existisquen no significa que siguin naturals,

inqüestionables i que no es puguem canviar o eliminar. Aquesta serà una de les causes per les quals critiquem el Sistema Escolar Oficial. Una altra, òbvia, serà per com es tracta i es desplega la pràctica educativa, en tota la seua complexitat i tota la seua grandiositat. Perquè, en la majoria d'ocasions, contrasta fortament amb el que anteriorment he explicat; i perquè la seua estructura (la de l'escola) generalment sembla més *impossibilitadora* que *possibilitadora*. Per tot això i més, anem a mirar el Sistema Educatiu Oficial, anem a desgranar la institució Escola.

Per a la següent consecució d'idees em recolze en diferents autors i obres. Algunes d'elles són les següents. Em recolze en l'anàlisi que fan Héctor C. García i Alfredo Olmeda en el seu llibre *Aprendiendo a obedecer. Crítica al sistema de enseñanza*, publicat a l'octubre del 2015. Afegiré les idees principals que esmenta Dario Sztajnszrajber en la seua ponència sobre educació, en el seminari anual en la Facultad Libre de Rosario, al setembre de 2018. També, algunes idees del crític pedagog Pedro García Olivo per a mostrar certes angúnies que experimente front a la contradicció que sent entre l'amor i la crítica a l'educació. No em puc deixar a Micheal Foucault amb el seu *Vigilar i castigar* (1975). Ni a Julia Valera amb *Arqueologia de l'escola* (1991) i el seu pròleg del llibre *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, de Anne Querrien (1994). Seran rellevants també les aportacions de Mario Andrés Candelas, qui publicava l'any 2013 una crítica al sistema educatiu mitjançant el seu article *Infancia y control social: desmontando mitos sobre la institución escolar*, que m'ha ajudat força a ordenar idees. Una altra aportació important serà la que obtinc amb Tadeo Da Silva i la seua revisió a la història de la teoria del currículum amb *Espacios de identidad*, situant un panorama ampli d'epistemologies i visions crítiques cap al sistema educatiu i la producció de teories i estructures escolars.

## 2.1. Per què posar en dubte/criticar el sistema educatiu oficial?

Què és el “sistema educatiu oficial”?

El sistema educatiu oficial és una consecució de pràctiques, estructures, espais, recursos organitzatius i professionals de diferents caires que difonen aprenentatges que en l'àmbit estatal es consideren importants<sup>46</sup>. A través del sistema educatiu oficial també s'escapen altres tipus d'aprenentatges (no englobats en el currículum), perquè les pràctiques (relacions) es donen entre persones i els intercanvis no poden estar tots sota control. Però, hi ha molts paràmetres reglamentats i formalitzats per a conduir a l'alumnat cap a la consecució d'uns coneixements prèviament determinats. Existeixen una sèrie de lleis estatals i autonòmiques que marquen els programes a seguir a través dels currículums. Els professionals de l'educació (mestres i professors) seran els encarregats de fer-les complir. Això és molt rellevant: existeix una dicotomia entre alumnat i professorat, qui aprèn i qui ensenya. Una altra de les característiques principals del sistema educatiu oficial és que se'l considera d'obligatòria assistència. És un règim disciplinari de caràcter institucional molt normalitzat. Absorbeix una gran part de la vida dels assistents, sent una pràctica de cinc de set dies a la setmana, i de nou de dotze mesos a l'any. La influència és molt elevada.

També té unes estructures determinades i naturalitzades, que organitzen als participants o alumnes per edats d'iguals (si no “es passa el curs”, es repeteix i s'està amb els de menor edat, a tall de càstig i d'oportunitat), als continguts segons assignatures, etc. Alhora, es marca a qui és apte o no apte per a continuar en la cursa de l'aprenentatge, una cursa plena de nivells i de proves escrites. Seguint amb les estructures, cal veure que la grandíssima majoria dels seus espais són molts semblants (com les fàbriques, les presons o els hospitals). Són espais tancats, generalment organitzats per aules i amb desenes de pupitres individuals ordenats de cara a la pissarra per no perdre's a qui reproduirà les classes magistrals. La configuració de l'espai és molt semblant i tancada<sup>47</sup> en diferents llocs, per molt lluny que es troben uns dels altres.

El sistema educatiu actual a Espanya, segons la Ley Orgánica 3/2020 de Educación (LOMLOE), classifica els ensenyaments en: règim general (educació infantil, educació

---

<sup>46</sup> Que l'Estat considera importants. També formen part d'estructures més grans i més petites.

<sup>47</sup> És curiós com, ja *a priori*, considerem que els alumnes es voldran escapar. I assumim la obligatorietat del control físic i mental. “Que ningú s'escape! Per què s'havien de voler escapar...?”

primària, Educació Secundària Obligatòria (ESO), batxillerat, formació professional de grau mitjà i de grau superior) i règim especial (ensenyaments artístics i d'idiomes). L'ensenyament és obligatori entre els sis i els setze anys.

Això s'ha aconseguit a través d'un seguit de fets històrics de canalització i control poblacional, que després desglossaré. És un dispositiu que exerceix un gran poder sobre la població. Michael Foucault (1975) en el seu llibre *Vigilar y Castigar* encunya el terme “dispositiu disciplinari”, molt important per a entendre la genealogia del poder:

*“El poder que tenia como modalidad, como esquema organizativo, la soberanía, se hubiera visto incapaz de regir el cuerpo económico y político de una sociedad entrada en una fase de explosión demográfica y de industrialización, de modo que a la vieja mecánica del poder escapaban muchas cosas, por arriba y por abajo, a nivel de los individuos y a nivel de la masa. Para recuperar lo particular tuvo lugar una primera adaptación de los mecanismos de poder, dirigida a la vigilancia y el adiestramiento. Nace así la disciplina. Por eso, entre los siglos XVII y XVIII, fue el primero realizado, aunque sólo a nivel local, en forma empírica, fraccionada y en el marco limitado de la escuela, el hospital, el cuartel, la fábrica.”* Foucault, M. (1975), *Vigilar y Castigar*.

S'ha de criticar, perquè és una institució imposada i normalitzada en les nostres vides, té una força rellevant en les nostres quotidianitats quan som xicotetes i també en les etapes posteriors. És un fort dispositiu disciplinari que consumim durant molts anys i moltíssimes hores<sup>48</sup>, que ens influeix moltíssim, i sobretot, que tot i estar (o per estar) tan present, sembla que passe desapercebut: l'escola, la vivim i la podem criticar superficialment, però el seu canvi (o destrucció) sembla impossible. Impensable. Ens hem de preguntar per a poder desenvolupar pràctiques vinculades i propositives: Per què l'escola? Hi ha altres maneres? Per què tan naturalitzada? Per què tan difícil de criticar i pensar-se sense ella? Per què eixes metodologies? Per què tantes parets? Per què comportaments autoritaris? Com entén el poder? Qui tria? És el

---

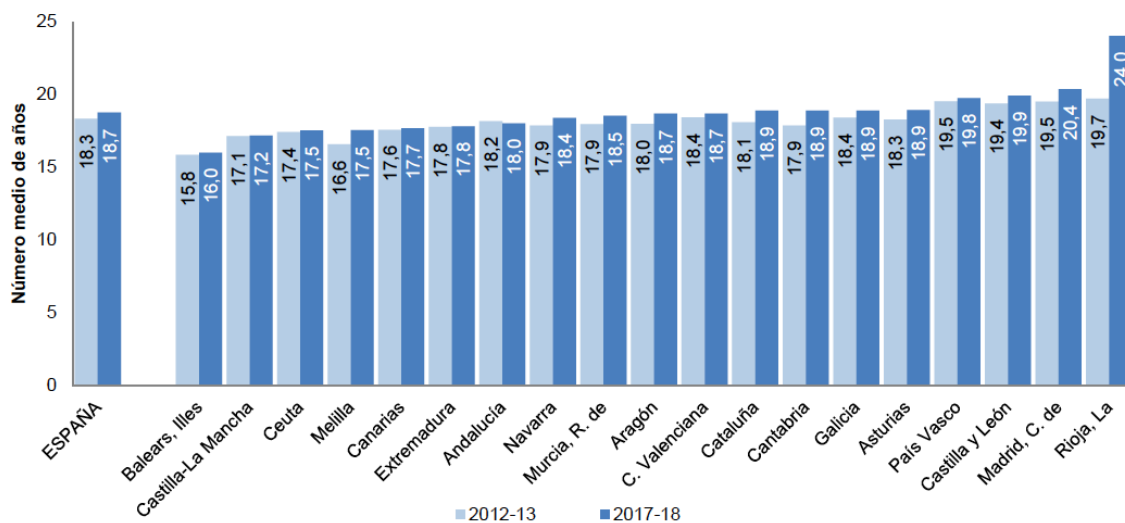
<sup>48</sup> Una mitjana d'uns 18,7 anys a l'Estat Espanyol, el curs 2017-18. Dades consultades en les publicacions oficials del *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2020*. Veure taula inferior. Enllaç online, consultat l'última vegada el 20 de maig de 2021:

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal.html>

sistema d'ensenyament l'ensenyament del sistema? Tota la nostra realitat social està vertebrada per una sèrie de valors explícits o implícits i l'escola no anava a ser menys. Per què se l'anomena sistema d'ensenyament i no sistema d'aprenentatge? Qui l'ha creada i qui la sustenta? Què sustentem amb ella? A qui beneficia?

## Gràfic 1

*Nombre mitjà d'anys esperats en el sistema educatiu i formatiu des dels cinc anys per comunitat autònoma. 2012-13 i 2017-18*



*Nota:* Aquest gràfic prove del *Sistema estatal de indicadores de la educación 2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La història de l'escola és una història que està orientada per la interrogació sobre nosaltres mateixes, sobre el que hui és dominant, sobre el que som. Cal mirar els efectes del poder en la vida, en els cossos i en les subjectivitats mateixes dels individus, per això l'ús del pensament i la crítica com a punts de partida per a l'elaboració d'un model per a l'anàlisi de les pràctiques pedagògiques.

Pel que fa a les reformes, a les crítiques i al pensament respecte al sistema escolar, m'ha semblat interessant recuperar algunes reflexions específiques. Una d'elles és la següent: El joc de l'alliberament pot ser un joc prèviament marcat. La bona consciència progressista potser ignora les seues servituds. La crítica no és un pretext, un moment mediador. És, per contra, un exercici permanent de contestar les evidències i de viure i pensar en les inseguretats del present. Cal estar atentes a la crítica simplista. Perquè, en diverses ocasions, quan això s'ha fet, ha servit per a mantenir una oposició, potser massa convencional, entre, d'una banda, una pedagogia

tradicional, autoritària, bancària, etc., i, d'altra banda, una pedagogia progressista, emancipadora o crítica. Com diu Julia Varela (1995), parlant del “narcisisme terapèutic del nou individualisme”, en *Escuela, Poder y Subjetivación*:

*“Jugar al progreso, a la innovación, a la transformación de la educación “en un sentido progresista” no es otra cosa, a veces, que una apuesta en un terreno de juego previamente acotado y marcado por convenciones bastante rígidas. [...] El juego de la liberación puede ser un juego previamente marcado. La buena conciencia progresista quizá ignore sus servidumbres.”*

## **2.2. Infància i control social: l'Escola, maquinària de govern**

*Som a ses portes de l'infern per tu  
i tenc plans de futur  
Antonia Font (2011)*

Mario Andrés Candelas publicava l'any 2013 una crítica al sistema educatiu, posant el focus en la infància i el control social que s'exerceix sobre ella, legitimat aquest per la condició de futur de la primera. Com a institució destinada a la infància, s'analitza el paper fonamental que aquesta juga al respecte. L'anàlisi es realitza entorn de l'estudi d'alguns mites sobre l'escola. Trobem els següents:

1. Quina és la població objectiu: els xiquets i les xiquetes com a futur social a protegir, encobrint intencions de control relacionades amb la reproducció social.
2. Els seus orígens, ja que se li atribueix una tradició mil·lenària inexistent.
3. Els problemes de significació entre educació i escola.
4. La seua suposada defensa dels interessos comuns, basant-se en una neutralitat ideològica que resulta impossible en educació.
5. La seua finalitat orientada a la desaparició de les desigualtats socials.

La institució escolar ocupa un lloc “imprescindible” en la nostra societat, tant és així que resulta quasi una bogeria proposar la seua desaparició o pensar que hi va haver temps en els quals no



existia aquesta institució<sup>49</sup>. Conèixer la història d'una cosa ens possibilita poder conèixer el seu present. Però com el *crimetal* de 1984<sup>50</sup>, a vegades sembla que el passat haja estat diferent segons qui l'explica i quins interessos hi té. És l'escola perpètua? És un sistema d'evolució natural per a consolidar i millorar les relacions humanes? Com és que és tan homogènia en tants llocs diferents? Ha existit sempre? Quin futur li espera?

L'escola no va existir sempre, d'ací la necessitat de determinar les seues condicions històriques d'existència. Es corre el perill de legitimar i assentar la maquinària de govern de la infantesa, assumint-li pretèrits històrics llunyans per la inèrcia que fa pensar que certes estructures que ens envolten són pràcticament naturals al nostre moment. Tampoc va aparèixer de cop, sinó que va acoblar i va instrumentalitzar una sèrie de dispositius que van emergir i es van configurar a partir del segle XVI.

Quan dic institució escolar o escola —en aquest apartat— m'estic referint al sistema escolar oficial, amb la seua legislació, ordre disciplinari, currículum oficial, jerarquia, espais tancats, etc.<sup>51</sup> Sempre depenent i reproduint la maquinària estatal.

L'escolarització —el fet de propiciar ensenyament a algú (principalment a la infància) en una escola— es va estendre a pas ferm baix promeses d'avanç social, educació per a totes i tots i igualtat d'oportunitats, presentant-se com una de les úniques vies per a aconseguir la desaparició de les desigualtats socials i la construcció d'una societat més justa i equitativa. Aquests discursos, que van començar a estendre's i a repetir-se com a mantres des de la Il·lustració, s'haurien d'haver cristal·litzat al llarg del segle XX, època durant la qual l'escolarització no va parar d'estendre's, aconseguint assolir en l'actualitat a pràcticament tots els xiquets i xiquetes del Nord Global. Com a exemple: en el curs 2017-2018 a l'Estat espanyol estaven escolaritzades aproximadament el 98% de les persones d'entre tres i quinze anys, és a dir, pràcticament la totalitat de la població infantil. L'obligatorietat de l'escolarització va ser decretada per als xiquets i xiquetes d'entre sis i nou anys, a partir de l'any 1857. Després, en

---

<sup>49</sup> Julia Varela (1991), en el seu llibre *Arqueología de la escuela*, ho explica ben argumentadament. En la secció posterior, ho desenvolupa.

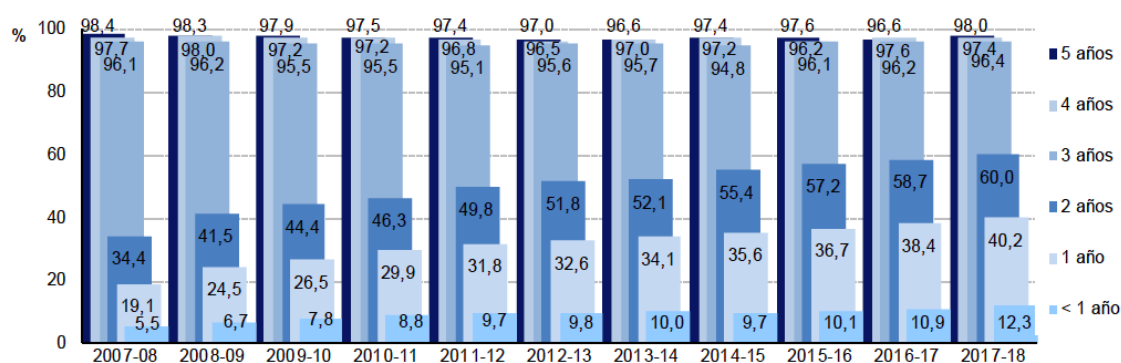
<sup>50</sup> Novel·la de George Orwell escrita l'any 1949, política i distòpica.

<sup>51</sup> És cert que existeixen multitud d'experiències educatives, que es donen en algunes escoles, i que poc tenen a veure amb el que ací descriu. Però em sembla fonamental fer un anàlisi de com el sistema escolar perpetua el control de la infància, d'on ve, on pretén anar, i com ho fa.

1909, es va prolongar fins als dotze anys; en 1964 fins als catorze i, finalment, en 1990, fins als setze. Per tant, es podria dir que l'ideal de l'escolarització obligatòria, concretat en la seua universalització, ha arribat al seu cim en el nostre actual context polític i social.

Gràfic 2

*Evolució de les taxes netes d'escolarització en les edats de primer i segon cicle d'Educació Infantil. 2007-08 a 2017-18*



|                | PRIMER CICLO |       |       |       |       |       |        |       |       | SEGUNDO CICLO |       |       |        |       |       |        |       |       |
|----------------|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|---------------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|
|                | < 1 año      |       |       | 1 año |       |       | 2 años |       |       | 3 años        |       |       | 4 años |       |       | 5 años |       |       |
|                | Total        | Niños | Niñas | Total | Niños | Niñas | Total  | Niños | Niñas | Total         | Niños | Niñas | Total  | Niños | Niñas | Total  | Niños | Niñas |
| <b>2007-08</b> | 5,5          | 5,9   | 5,6   | 19,1  | 20,1  | 19,3  | 34,4   | 33,8  | 33,3  | 96,1          | 95,3  | 97,0  | 97,7   | 97,0  | 98,4  | 98,4   | 98,0  | 98,7  |
| <b>2012-13</b> | 9,8          | 9,9   | 9,8   | 32,6  | 32,9  | 32,2  | 51,8   | 52,2  | 51,5  | 95,6          | 95,4  | 95,8  | 96,5   | 96,3  | 96,7  | 97,0   | 96,6  | 97,4  |
| <b>2017-18</b> | 12,3         | 12,5  | 12,1  | 40,2  | 40,5  | 39,8  | 60,0   | 60,5  | 59,5  | 96,4          | 96,4  | 96,4  | 97,4   | 97,3  | 97,6  | 98,0   | 97,9  | 98,2  |

*Nota:* Aquest gràfic prove del *Sistema estatal de indicadores de la educación 2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Ara bé, si l'escolarització generalitzada s'ha consumat, què ha succeït amb les promeses que a partir d'ella es van generar? Per què després de tants anys aquestes velles promeses estan per arribar? Es van quedar oblidades en el camí? Els objectius reals de la institució escolar pot ser estaven molt allunyats de les promeses o finalitats citades. Moltes de les seues pràctiques estaven basades en una simplificació a través de la qual es considerava que les criatures no saben res, que és el professorat o el llibre de text qui tot ho sap i deriva; i que serà una posada en pràctica dels coneixements assolits centrada en l'examen, on els xiquets i les xiquetes siguen els únics responsables de la seua pròpia destinació individual, el que ho comprove (Torres, 1999, 14).

Amb quins objectius s'ha envoltat la universalització d'aquesta institució? Un d'ells és el del control poblacional. Sembla que per als Estats no és suficient confiar en les persones adultes

perquè ‘controlen’ als xiquets i a les xiquetes que les envolten. D’aquesta forma, els Estats es veuen ‘obligats’ a intervenir per a controlar i supervisar l’evolució ‘correcta’ de la infància, perquè puguen complir el futur paper (Bernstein, 1988)<sup>52</sup> que els correspon segons el seu gènere, classe, etc., com a bons ciutadans. Tal com afirma Deleuze (1979):

*“Cuando la riqueza, y por tanto el poder, se convierte en un problema de producción y no ya de gasto ni de pillaje, se hace necesario economizar los cuerpos y administrar las poblaciones, consecuentemente intervenir sobre la familia. Este es el papel de la policía, entendido entonces en una acepción infinitamente más amplia que su actual versión represiva: una ciencia del bienestar al servicio de la soberanía nacional. En el siglo XIX, toma los múltiples rostros de la filantropía. Prácticas que confluyen, a principios del siglo XX, en la creación del llamado sector social. De este sector social la familia constituirá el epicentro.”* Gilles Deleuze (1979)

Aquesta necessitat d’intervenció estatal no sorgeix per casualitat. En part, està molt lligada a l’aparició de la classe obrera urbana i a les seues activitats d’organització autònoma, molt diferents de les dictades pel poder (Rendueles, 2000, 128), que suposaven tot un enfrontament al monopoli estatal. Davant d’aquest preocupant qüestionament, els Estats començaren a exercir el seu poder sobre les famílies a través de l’entramat social perquè aquestes compliren el seu imprescindible paper en la reproducció social. El sorgiment i l’avanç de tota aquesta xarxa que és descrit brillantment per Jacques Donzelot (2008) suposa l’aparició del que ell denomina “la policia de les famílies”. Aquest engranatge sociopunitiu posa gran èmfasi en el control de la infància, tal com recull, per al cas concret de l’Estat espanyol, Enrique Martínez Reguera (2007).

*“¿Qué es ser un buen alumno? un ser sumiso, juicioso, que quiere trabajar, que le gusta trabajar y sólo eso, que prefiere trabajar a cualquier otra cosa, que huye de toda dificultad afectiva, de todo enfrentamiento con el mundo exterior, que resuelve todo conflicto con un exceso de trabajo, de trabajo escolar, de lectura, de escritura, de ejercicios. [...] El esclavo estaba obligado a trabajar y a reproducirse, pero no estaba obligado a desear hacerlo.”* Anne Querrin (1994)

---

<sup>52</sup> Basil Bernstein i reproducció (hereditària) de classe social a través del sistema educatiu.

La maquinària escolar té per funció sotmetre el desig de saber (desig de llegir i escriure), i el desig general (desig d'eixir de la família, dels territoris professionals i socials assignats) a una maquinària social col·lectiva. Els límits que la maquinària escolar imposa al desig, els camins i mitjans pels quals ho fa, la població a la qual es dirigeix per a donar-li aquest o aquell tipus de formació desitjant, varien segons la maquinària social col·lectiva a la qual la maquinària social estiga subordinada (Candelas, 2013).

En últim terme, es tracta de transformar el desig de saber, d'aprendre, en obligació de treballar, en obligació de desitjar treballar. L'escola no és, mai, el lloc on s'estimula el desig d'aprendre com a fet en si mateix, és el lloc de la contenció del desig en els límits assenyalats. Estudiar la història de l'escola és, entre d'altres, estudiar la formació de la força de treball, fer la genealogia d'aquesta formació, de les diferents formes a través de les quals la força de treball ha sigut modelada, afinada, transformada a poc a poc des de l'aparició en el segle XVII de les primeres escoles destinades específicament als pobres, els futurs treballadors.

## **2.3. Escola i història**

### **2.3.1. El mite de l'atemporalitat de l'escola**

L'escolarització, de la forma que hui la coneixem, és un fenomen relativament recent que, segons alguns teòrics, podem situar entre finals del segle XIX i principis del XX. Però la infància comença a generar un interès especial a partir de la Il·lustració, moment en el qual es comença a valorar, veient en una part d'ella, la que formava part de la burgesia, al ciutadà futur (Trisciuzzi i Franco, 1993, 9). En aquesta nova representació, els liberals il·lustrats veieren la necessitat d'educar als futurs ciutadans perquè exerciren el seu rol apropiadament. En aquest moment, l'educació era només recomanable per als xiquets burgesos, ja que tant les xiquetes com els pobres, “no estaven fisiològicament preparats per a això”. Tal com escrigué Jean-Jacques Rousseau (2008, 54) en el seu famós *Emilio*, l'any 1762: “El pobre no tiene necesidad de educación; la de su estado es forzada y él no sabría alcanzar otra”. Però l'escolarització també es va desenvolupar i ha funcionat com a mecanisme d'ensinistrament social de diferents classes socials (amb diferents finalitats) i posteriorment ha servit per a potenciar un nou mercat destinat específicament a aquesta etapa (món tèxtil, editorial, musical i literari, entre d'altres).

L'escola també forma part d'un entramat social i punitiu més ampli destinat a parar els conflictes de classe que anava generant el capitalisme. Així, el naixement de l'escolaritat obligatòria ha de contextualitzar-se juntament amb el desenvolupament del treball assalariat i també de la presó (Cuesta, 2009, 17). Es dedueix, per tant, que l'escolarització obligatòria controlada per l'Estat ha d'emmarcar-se en un projecte políticoeconòmic més ampli: el capitalisme i el control estatal. En el pròleg que va escriure Anselmo Lorenzo (2009, 59) a l'edició original de l'*Escola Moderna* de Francesc Ferrer i Guàrdia de l'any 1912, es pot llegir:

*“Esa entidad [el Estado] que concreta en leyes, y que quiere eternizarlas como expresión de la verdad y de la justicia, los errores de cada época y los intereses de las castas o de las clases superiores, y que, por consecuencia, amasa los cerebros en la uniformidad de una creencia y en la inicua aceptación de un despojo; es decir, en la fe y la obediencia.”*

Cal dir que no sols van ser els anarquistes els qui van criticar aquest monopoli. Un exemple és el de Karl Marx (1977, 20), qui en la seua *Crítica al programa de Gotha*, escrivia:

*“Eso de educación popular a cargo del Estado es absolutamente inadmisibile [...] Lo que hay que hacer es más bien sustraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia. [...], por el contrario, es el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa.”*

Julia Varela (1991, 13) apuntava lúcidament en *Arqueología de la escuela*:

*“Los expertos buscan en épocas remotas y en civilizaciones prestigiosas el origen de las nuevas instituciones que constituyen los pilares de su posición socialmente hegemónica. De esta forma, intentan ocultar las funciones que las instituciones escolares cumplen en la nueva configuración social, al mismo tiempo que enmascaran su propio carácter advenedizo en la escena socio-política. Esta hábil estratagema sirve para dotar a tales instituciones de un carácter inexpugnable ya que son naturalizadas [...] si la Escuela existió siempre y en todas partes, no sólo está justificado que siga existiendo, sino que su universalidad y eternidad la hacen tan “natural” como la vida misma convirtiendo, de rechazo, su puesta en cuestión como algo impensable o antinatural.”*

A continuació, seguiré amb un breu desplegament pel que fa a l'escola i la seua història. El tractament històric no serà el d'una línia que avança, sinó, per fer una figura metafòrica, serà com el d'una mar les ones de la qual van deixant sediments en la costa i alhora erosionant-la, component a poc a poc el seu aspecte actual. La intenció és posar de manifest el que ha anat deixant cada etapa històrica en la configuració actual de l'escola, per situar la institució, en certa manera, en les seues coordenades temporals (coneixent els límits d'aquest treball). Cal remarcar, que serà una interpretació occidentalista i de caràcter antiautoritària, i limitada pel temps i espai dels quals dispose.

En Egipte i la seua època daurada, mentre bona part de la societat, inclosos els esclaus, transmeten els seus coneixements de manera espontània, sorgiran algunes activitats per a les quals es requereix (o almenys s'utilitza) un tipus diferent d'ensenyament. Aquest ensenyament estarà centrat en aquesta etapa en l'aspecte tècnic i moral. Prompte aprenen els nobles egipcis que la base del seu poder no consisteix solament en la força de la repressió (que és vital, clar), sinó en el simbolisme que envolta tota forma de dominació (García i Olmeda, 2015, 39).

A Grècia, veiem com a Atenes es promulguen, en el segle VI aC, una sèrie de lleis que obliguen les famílies a ocupar-se d'una determinada manera d'instruir als seus fills. Sorgeixen, ara sí, les escoles, recintes dedicats expressament a impartir coneixements. Potser una anticipació del deversall de normes de l'escola actual (García i Olmeda, 2015, 43). Els pares han d'ensenyar a llegir i nadar als seus fills i els pobres han de fer que els seus aprenguen un ofici. Mentre les elits reben una formació concorde al paper que ocuparan dirigint la societat, la resta del cos social rep una educació, especialment dones i esclaus, vinculada a l'àmbit domèstic i laboral.

Plató (370 aC), en *La República*, començarà el primat d'allò intel·lectual sobre allò físic, l'escissió d'allò corporal i allò mental, el prestigi del pensar sobre el fer. A més, el pensament platònic incorporarà un altre element molt important: les capacitats de cada individu marquen d'eixida el grau de consecució dels objectius escolars. La psicometria, segles després, dividiria les capacitats en funció del Quocient Intel·lectual.

En Roma, l'Estat assumirà durant l'Imperi el paper de garant de l'educació i d'adoctrinament, tractant de portar a cada racó dels seus dominis la seua cosmovisió. Resulta de vital importància que l'educació se centre en la consecució de l'homogeneïtat cultural, en el sentit d'aprendre l'idioma de l'Imperi, oral o escrit, així com les seues lleis fonamentals i el que hui vindria a dir-se cultura general, que era la cultura exportada des de Roma (des de les lleis fins a la poesia). La romanització es desenvolupa a través d'una forta presència armada i de l'ofensiva cultural.

L'escola es va convertint, així, en una institució normalitzada i normalitzadora. A més, comença a incorporar-se al discurs escolar la idea del progrés personal per mitjà de l'estudi. Sèneca afirmarà que amb els estudis no s'arriba a ser bo, sinó sols docte.

No obstant això, en l'edat mitjana, la gran institució medieval acaparadora del saber i reguladora dels punts de vista acceptables serà, en línies generals, l'Església catòlica. Els dirigents catòlics faran un esforç per crear tot un entramat intel·lectual que es projecte des dels centres de pensament, que seran les universitats, fins a la societat. El cristianisme havia anat ocupant un lloc cada vegada major, passant de ser una mera secta sense transcendència a arribar a ser la religió de l'Estat. Amb aquests vïmets, el cristianisme es planta en l'edat mitjana amb la prevalença ideològica. Comença, a poc a poc, la colonització cultural del món. A més, es tractarà de bandejar dels costums populars qualsevol indici de paganisme, tant per mitjà de l'educació com utilitzant la coacció física, inclòs l'assassinat en massa<sup>53</sup>. Res ni ningú ha d'escapar de l'evangelització i les eines culturals són concebudes com a armes tan poderoses que arriba fins a l'actualitat l'interés per l'educació per part dels bisbes.

Comença una educació diferenciada per edats (de sexes ni parlem, clar), considerant la infància com un moment tendre (i de fàcil manipulació) i l'adolescència com al moment de rebel·lia mental i carnal<sup>54</sup>. També es donen les primeres sistematitzacions del que hui diríem pla d'estudis: gramàtica, dialèctica, retòrica, filosofia, aritmètica, música, geometria... que es concretaria en la coneguda *escolàstica*. L'ofici de mestre queda, per descomptat, sota la tutoria de l'Església, que és qui atorga les titulacions, anomenades *licentia docendi*. En un món que comença a estar connectat pel comerç i els sabers del qual s'aniran a poc a poc posant al servei de l'economia internacional incipient, sorgeixen les universitats europees. Progressivament, amb la formalització dels estudis, les universitats es convertiran en centres de poder. De totes maneres, no són els monestirs centres oberts a la població en general; són llocs d'ensinistrament de les que seran les elits dirigents de l'església, fonamentalment.

---

<sup>53</sup> Per a més informació: Federicci, S. (2010), *El Calibán y la Bruja*. O: Evans, A. (1978, FAG RAG Books, Boston), *Brujería y Contracultura Gay*, edició en castellà de l'any 2016, per Editorial Descontrol. Es pot llegir online: [https://archive.org/details/brujeria\\_contracultura\\_gay](https://archive.org/details/brujeria_contracultura_gay) [enllaç consultat per última vegada el 17/05/2023]

<sup>54</sup> Diu Isidoro de Sevilla: "*La pubertad es una edad adulta, que viene de pubis, o sea de las vergüenzas del cuerpo*". Pel que se'ls reserva una educació més severa i castradora.

Amb el desenvolupament del mercat en la Modernitat i l'adquisició del paper central de l'intercanvi material, els diners es converteixen en la nova deïtat. Veiem també la creació i consolidació d'Estats que intervenen de manera molt més decidida en la vida de les gents, esborrant a poc a poc qualsevol vestigi de territori que fugia a la presència del poder polític. Aquesta visió implica la posada de tot coneixement o activitat al servei del comerç, de l'enriquiment personal i de l'avanç individual en una escala que està determinada per l'acumulació de capital. Els continguts de l'ensenyament estaran cada vegada més relacionats a l'activitat comercial, tant acadèmies, com universitats i escoles.

En el Renaixement, es posa a l'ésser humà en el centre de la vida i el pensament, concretament el prototip d'ésser humà burgés (home, blanc, capaç, ric, heterosexual; encara que moltes de les categories que perpetuara no estigueren contemplades acadèmicament com a tals, és a dir, hegemòniques i dominants, entre d'altres).

Jean-Jacques Rousseau participarà de manera clara en la Il·lustració, el moviment que desembocaria en la Revolució Francesa. Rousseau posarà el toc d'atenció sobre la falta de felicitat associada a un procés de tecnificació que sostrau de l'ésser humà la seua vertadera naturalesa, el component d'innocència que poguera tenir. La seua crítica a l'avanç de la ciència vindrà de la mà de les seues sospites sobre que la raó en solitari anul·la la dimensió sentimental de l'ésser humà, una cosa imperdonable per a ell. El seu *Contracte Social*<sup>55</sup> suposaria el lliurament total de la individualitat a un projecte col·lectiu que, d'aquesta forma, només podria resultar totalitari. Amb tot, les idees educatives de Rousseau (o la seua interpretació més generalista) han format part, en major o menor mesura, de pràcticament tots els intents d'establir models d'educació reformadors, alternatius i fins i tot revolucionaris. I això passa perquè, per primera vegada, Jean-Jacques Rousseau (1762), en el seu *Emilio*, posa en el centre de l'acció educativa a l'alumne. Per tant, Rousseau, amb el seu primer paidocentrisme (centrar-se en l'alumne), el seu afany d'extraure de l'humà les seues potencialitats en lloc d'introduir en ell les necessitats, i el seu concepte d'allò natural, desenvoluparà eines molt influents per als qui pretenguen renovar l'educació i l'escola en segles posteriors.

---

<sup>55</sup> *El Contracte Social* de Jean-Jacques Rousseau: també anomenat *Principis del dret polític*, és una obra publicada l'any 1762, que exposa que l'única forma de poder polític legítima és la que ve a través de la "voluntat general". No obstant, les seues conceptualitzacions d'*igualtat* i *desigualtat* han estat exposades a fortes crítiques.



Johann Heinrich Pestalozzi (1996, original 1827), més tard, ens mostraria una educació basada en la intuïció intel·lectual, que considera als xiquets com a posseïdors d'una intel·ligència que es va conformant de manera natural i que necessita que els aprenentatges s'adaptin al moment en què es troba aquesta en cada etapa. D'aquesta forma, es tracta no tant d'exposar en grans classes allò que han d'aprendre, sinó de posar al seu abast el material i les experiències d'allò que puga estimular el seu coneixement. Veia l'educació com una palanca perquè els més pobres pogueren exercir un ofici, però no com una subversió del sistema establert.

Juntament amb les aportacions de la Il·lustració i del liberalisme polític i econòmic, més les pinzellades del nacionalisme, s'acaba configurant l'essència de les escoles i els sistemes educatius actuals (el que coneixem com a món contemporani). S'entenen la Il·lustració i la Revolució Francesa com a fites que marquen de manera indeleble el curs de les escoles actuals. La Il·lustració fou el moviment intel·lectual de la burgesia per excel·lència, el que proporcionaria el marc ideològic des del qual establir una nova societat que passaria d'estructurar-se en estaments a estructurar-se en classes socials. El cas és que en la Il·lustració es desenvoluparen unes claus que encara hui resulten bàsiques per a entendre el món en el qual ens movem: l'apologia de la raó enfront de la fe; que la naturalesa puga donar aprenentatges rellevants que substituïsquen les creences emanades de l'autoritat eclesiàstica; sistematitzacions en cossos científics; consecució d'explicacions cada vegada més precises de l'univers i del món que ens envolta; l'anhel de que aquest coneixement pose en marxa nivells de progrés desconeguts que aconseguisquen més gent i que aconseguisquen un estat de felicitat comuna; la propaganda contínua dels lemes de la Revolució Francesa: llibertat, igualtat, fraternitat... Tot això és part dels vímets intel·lectuals amb què qualsevol de nosaltres configurem la nostra visió del món hui dia. Fins i tot encara que siga per a oposar-se a ells. Fonaments ideològics d'aleshores i que actualment també tenen una forta influència són el darwinisme més el materialisme i el mecanicisme, el poder de la raó, la dominació, l'evolucionisme, la llei del més fort: patriarcat i capital. L'assentament del seu pensament, legitimant-lo i purgant tot el que no els corresponia va ser penetrant. La influència en l'educació d'aquestes postures serà importantíssima, perquè tota tasca que la raó i la societat tenen per davant no seria fàcil ni possible si els ciutadans no tingueren al seu abast una instrucció d'acord amb les seues finalitats.

*“¿Qué se pide a una nación, a una época, a la Humanidad al completo cuando se le debe mostrar respeto y admiración? Se le exige que la educación, la*

*sabiduría y la virtud que están bajo su gobierno estén tan extendidas y sean tan fuertes como sea posible.*” Wilhem von Humboldt.

La Revolució Francesa va posar sobre la taula l'evidència del monopoli educatiu en mans de l'Estat, la gratuïtat de les primeres etapes educatives, el laïcisme a favor de la ideologia estatal, la jerarquitxació del sistema educatiu en etapes. Però l'arribada de Napoleó al poder posaria fi als intents d'establiment d'un sistema educatiu revolucionari.

Molts eren els països que estaven tractant de construir una nova identitat per als individus que superara el marc de la seua existència quotidiana. Parlem de la identificació amb el projecte nacional, del patriotisme, del nacionalisme imposat. L'extensió de les festes nacionals, la simbologia present a l'escola, la construcció d'un corpus històric especialment dedicat a crear aquesta sensació de pertinença. Es potencia fortament la supressió de les diferències que coexisteixen en el territori que cada Estat domina: l'homogeneïtzació lingüística, homogeneïtats necessàries per al nou projecte d'Estat liberal de caràcter nacionalista. La burocratització administrativa pren protagonisme, la qual reforçarà l'obligatorietat de l'educació per a totes les capes de la societat (jerarquitxació del sistema), que han d'assimilar i assumir aquells sabers. Serà a través d'una metodologia comuna, d'acord amb la necessitat d'organitzar un sistema per a les masses (Juan de La Salle serà el precursor), que aglutine el monopoli del saber de caràcter obligatori, l'escola nacionalista, l'orientació a l'economia capitalista i les pinzellades religioses.

Amb l'assentament del capitalisme van arribar noves resistències. Amb la generació de les indústries apareixeria una nova classe industrial, el proletariat, que just amb la pagesia empobrida donaria origen al moviment obrer. Algunes de les preocupacions d'aquest foren l'existència i l'extensió del coneixement en totes les capes socials. A més, en diferents ocasions es manifestarien a favor de l'establiment d'institucions pròpies d'educació, al marge de les estatals i les eclesiàstiques. El moviment obrer va percebre l'educació com a palanca de canvi social. L'aposta per elevar el nivell cultural dels treballadors tindrà la seua plasmació en cursos nocturns d'alfabetització, formació de centres de cultura obrera (ateneus llibertaris, en el cas dels anarquistes) i camps d'experiències educatives pròpies, com l'interessantíssim exemple del català Francesc Ferrer i Guàrdia. Aquest moviment d'escolarització alternativa aniria de la mà de la crítica a l'escola oficial, fonamentant-se en principis com la coeducació, la unió de treball intel·lectual i manual, el pensament racional, l'activitat en l'aprenentatge, i sobretot, un intent de posar a l'alumne en el centre del seu propi procés d'aprenentatge. García y Olmeda (2015), afirmen que eren “*escuelas orientadas a la generación de personas críticas, de nuevos*

*seres humanos capaces de convivir en libertad e igualdad con sus semejantes y de construir, al fin y a la postre, una sociedad diferente”.*

### **2.3.2. L'escola primària a Espanya**

Per concretar una mica més sobre el sorgiment de l'escola, que pot resultar un tema molt ampli a causa de la influència de les característiques contextuals de cada zona, mirarem el cas del sorgiment i incorporació normativa de l'escola primària a l'Estat espanyol, i ho farem de la mà de l'anàlisi que realitza Julia Varela (1979) en *Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España*.

En temps de Carlos III, entre altres coses importants, es va donar una enorme mutació en termes de polítiques, legislacions i actuacions socials per part dels governs al poder, que va consistir en la instauració d'una nova policia de la misèria. Per a això va ser necessari transformar el vell dispositiu caritatiu-religiós de l'assistència. Va aparèixer una nova concepció de la riquesa lligada al treball, fet que va implicar una nova gestió de la població a partir de l'economia política (art de governar, economia política i gestió de la població es conformen com a inseparables). L'Estat pren el protagonisme en la tutela de les persones pobres que desitja sotmetre i governar –intentant traure-li la potestat a les ordres religioses que ho gestionaven— i es va recolzant en aquesta magna operació en els il·lustrats: bisbes, burgesos ennoblits, Societats Patriòtiques..., partidaris del jansenisme i de les regalies. Els jesuïtes eren aleshores els especialistes de la tecnologia de la direcció tàctica per a l'apropiació de les voluntats.

Al mateix temps, es dona la preparació d'un mercat nacional de força de treball que arrasarà. Escola i treball units; però també escola i moral, escola i nació, escola i poder polític, escola i domesticació. A aquest tancament decidí contribuiran, així mateix, les *Sociedades Económicas de Amigos del País*, que crearan escoles, i aplicaran a les joves i a les dones al treball en centres específics en els quals aprendran les *labores* amb tal perfecció que, més tard, s'atreviran a denominar amb tota naturalitat “la feina de casa” a l'absència d'ofici o professió assalariada. Les dones, igual que la infància, seran un blanc privilegiat de la intervenció dels reformadors.

A més, trobem l'aparició d'un nou cos d'especialistes: els mestres. Però també la reorientació dels vells cossos. Els Germans de l'Escola Pia, els Escolapis, són a Espanya el paral·lel dels

francesos Germans de Juan Bautista de La Salle. Els Escolapis no volen desenganxar-se del carro del poder. Alguns dels més clarividents escriuen al rei i a Floridablanca perquè s'operés una estatalització de les seues escoles. El P. Felipe Scio, autor del “*Método Uniforme*” figura entre ells. Mirem el que ofereix al rei en el seu “Pla de Reforma” de 1787:

*“Toda la felicidad pública de un Estado depende en gran parte de las primeras semillas que se siembran en los corazones tiernos de los jóvenes. Estas caen en corazones comúnmente sencillos, y nada preocupados, por lo que (así como un terreno que nuevamente se rompe, recibe mejor en su seno lo primero que en él se echa, lo arroja después con mayor pujanza, y por último lleva una cosecha copiosísima), del mismo modo, en el corazón de los niños se arraigan más profundamente las primeras máximas y verdades que oyeren, se conservan más largo tiempo, y vienen por último a dar fruto muy abundante y sazonado. Es tan constante esa verdad, que, para calcular prontamente los grados de aumento o decadencia de un Reino, basta fijar la consideración en el mayor o menor esmero con que mira y atiende el Gobierno a la educación de la juventud. Esto, que generalmente es tan necesario en todas las clases de personas que componen un Estado, lo es mucho más en la de aquellos que por ser más pobres y en mayor número, destituidos por la mayor parte de medios para lograr educación; su abandono puede, y aún debe tener necesariamente mayores y más peligrosas consecuencias contra el bien del mismo Estado, porque así como en un campo inculto y abandonado solamente se ven brotar espinas y malezas, de la misma suerte, del descuido en la crianza y primeras instrucciones de este clase de gente, nace una general corrupción en sus costumbres, y una entera ignorancia de las obligaciones que tiene cada uno como cristiano, como vasallo, y como miembro que es del cuerpo político, y de aquí la ociosidad, el horror al trabajo y a la aplicación, el amor a la licencia y a la libertad y a todos los otros vicios que con tanto perjuicio suyo y del común no los constituye moralmente inútiles sino perniciosísimos o como una peste pública, que todos deben huir y procurar evitar”.* P. F. Scio: *Plan de Reforma* dirigido al Conde de Floridablanca el 1 de octubre de 1787

Les Escoles Pies constituïran, doncs, una arma fonamental en aquesta àmplia estratègia de moralització i domesticació popular a través de l'escola. Les escoles dels escolapis, els

hospicis, les escoles de barri i les escoles patriòtiques són una gamma de tàctiques amb especificitat pròpia que concorren al mateix fi.

L'escola nacional serà una fàbrica de ciutadans. S'instaura la Constitució i amb ella l'Estat de Dret, a versemblança del que ocorre en les democràcies burgeses europees. Això suposa, no solament la instauració d'una teoria sobre la societat i l'individu, sinó també el començament d'una tecnologia reglamentada dels poders subtils i eficaços, l'objectiu dels quals és requalificar als individus com a subjectes de dret, com a ciutadans. Les tècniques de control i vigilància disseminades per tot el cos social es fan més visibles en els projectes i reglaments de les institucions disciplinàries: hospitals, casernes, presons, escoles... No és casualitat, com afirma Michael Foucault, que l'altra cara de la democràcia burgesa siguin les disciplines. Perquè siga possible l'Estat de Dret, perquè funcione el fantasma del cos social (resultat de la delegació de les voluntats individuals), es necessita que les classes treballadores, classes insurreccionals i, per tant, perilloses, se sotmeten a la Constitució. S'instaura, així, tota una microfísica del poder, la diana del qual és el cos dels individus, que estudia els seus moviments, els seus gestos i actituds per a aconseguir cossos sans, dòcils, útils, és a dir, bons ciutadans. L'educació ocuparà un lloc important a l'interior d'aquesta estratègia política de moralització i sotmetiments de les classes populars. Trobem una gestió diferenciada de l'educació dels xiquets de les classes treballadores que aniran a escola nacional, "escola de tots", a la qual naturalment no assisteixen els fills de la burgesia.

*“La instrucción [...] enseñándonos cuáles son nuestros derechos nos manifiesta las obligaciones que debemos cumplir; su objetivo es que vivamos felices para nosotros, útiles a los demás; y señalando de este modo el puesto que debemos ocupar en la sociedad, ella hace que las fuerzas particulares concurren con su acción a aumentar la fuerza común, en vez de servir a debilitarla con su divergencia o con su oposición.”* Varela, J. (1994)

L'escola organitza una nova economia del temps d'aprenentatge, funciona com una màquina d'ensenyar, però també de vigilar, recompensar, jerarquitzar. El temps de l'escola se separa i diferència del temps de les adultes, s'estableixen diferents estadis, diferents programes de dificultat creixent; i es qualifica als alumnes segons la manera com els travessen. Es tracta, no sols d'aprendre, sinó també de modelar comportaments: educar cossos obedients i morals. Per a això s'instauren controls específics en els quals es fa participar als alumnes mateixos. Aquesta vigilància jeràrquica i la mateixa organització de l'activitat pedagògica faran que els càstigs físics tendisquen a desaparèixer. La correcció a partir d'ara en la mateixa activitat

d'aprenentatge juga almenys una doble funció: gratificar i sancionar. Els Escolapis organitzen tota una microeconomia de premis i d'exercicis escolars que facilitaran una diferenciació contínua i una penalitat que no es dirigeix tant als actes en si, sinó als individus mateixos, a les seues aptituds i virtuts.

Formar ciutadans útils a si mateixos i a la nació implica exercir “una presión constante sobre los alumnos para que se sometán a la subordinación, sean obedientes, atentos a sus estudios, exactos en el cumplimiento de sus deberes y obligaciones” (Varela, 1994). La penalitat pedagògica controla tots els moments i totes les activitats; per això pot comparar, diferenciar i excloure, és a dir, normalitzar. El poder de la norma. L'examen apareix com a procediment “objectiu” de valoració de sabers adquirits, però és sobretot un mecanisme d'actuació del poder, un mètode de control i de dominació. Poder que fa que cada alumne reba com a estatut la seua individualitat transcrita en “notes”, convertint-lo en un “cas”.

L'escola dels Escolapis, escola del silenci, de l'escriptura, dels exercicis escolars, en fi, de la disciplina, serà el model a partir del qual emergirà l'escola pública nacional.

Trobem doncs que, en general, i plantejant històricament la qüestió, les diferències entre l'escola nacional pública com a aparell disciplinari i l'escola religiosa dels Escolapis, es desdibuixen. El que realment és problemàtic no són les pràctiques de sotmetiment emprades per les Escoles Pies, sinó la utilització de l'escola com a vehicle de representacions—continguts d'ensenyament—que, enfront d'un manteniment de l'Església com a autoritat moral primera, i a una sobredosi d'ensenyament religiós, done pas a la instauració d'un esperit nacional fort el sobirà del qual serà l'Estat i els continguts del qual: geografia, història, llengua..., contribuiran a afermar-ho.

En el *Trieno Liberal* cobrarà importància el mètode mutu d'ensenyament posat en pràctica a Anglaterra per Lancaster & Bell, que s'estén també per altres països com França. A l'escola mútua el control de les activitats i del temps d'aprenentatge adquirirà un ritme quasi miliar. Es busca la rendibilitat màxima de la institució escolar. L'escola màquina. La formació dels escolars s'assembla a la disciplina que regna en l'exèrcit: obediència ràpida i cega a les normes sense que medie cap explicació. El somni d'una societat perfecta no sols està relacionat amb una societat els principis de funcionament de la qual reenvia a la naturalesa (“il·lustrats”), sinó que a més entronca amb un ideal militar de societat: la societat màquina.

La situació del mestre, dels alumnes, del mobiliari, etc., es disposen en funció d'una millor i més intensa vigilància de la classe, seguint la màxima segons la qual: “todo maestro público

debe arreglar los ejercicios de sus escuelas y la distribución del tiempo de modo que ningún niño esté jamás ocioso”. El mestre funcionari. L’adquisició de sabers serà secundària respecte a la neteja personal, el respecte al mestre, l’obediència cega, l’adquisició, en fi, d’una sèrie d’hàbits que estaven en contradicció amb la manera de comportar-se de les classes treballadores. El lloc que cada xiquet ocupa a l’interior de la classe indicarà el seu grau d’adaptació a la norma. Exàmens, qualificacions, premis i càstigs posen en evidència el poder del mestre. La pedagogia serà el resultat d’aquestes pràctiques de poder-saber exercides en el recinte tancat de l’escola. D’ací que Ballesteros, Montesino i Gil de Zárate apareguen com els pioners de la ciència pedagògica a Espanya.

La formació de mestres, òbviament, serà controlada per l’Estat. Els projectes de 1838 possibiliten l’aparició de la primera Escola Normal de Madrid en 1839. D’ací també que la disciplina siga requisit indispensable per a desenvolupar en ells principis i hàbits adequats que els facen adquirir “la deferencia y sumisión a la autoridad legítima”, al mateix temps que els preparen per a “mantener cuando sean maestros la subordinación y la regularidad entre sus discípulos”. La disciplina més rigorosa no sols ha de regnar en la Normal sinó que cal que s’estenga també a l’exterior: el Director ha de conèixer “cuál es su conducta, cuáles las compañías [...] qué sitios frecuentan, qué hábitos contraen y manifiestan”.

El Reglament de 1843 permetrà la generalització de les escoles Normals a quasi totes les províncies (territoris). La paciència, la docilitat, l’ordre i l’exactitud continuen sent qualitats essencials per al mestre. A més de les Escoles Normals es necessiten inspectors que vigilen la feina dels mestres, inspectors que es creen per RD el 30 de març de 1849.

“Cuantos conocimientos adquirieran han de ser sólidos, prácticos, capaces de transmitirse a hijos de gente sencilla y pobre, los cuales destinados a un trabajo continuo y material no tendrán tiempo para dedicarse a la reflexión y al estudio”. Dins d’aquest pla de formació de mestres “la enseñanza principal, la que más cuidados merece es la moral y la religión. Todas podrían suprimirse menos ésta. Sin saber leer ni escribir puede ser un hombre buen padre de familia, súbito obediente, pacífico ciudadano”. Queden ací clarament condensades les principals funcions que havia d’exercir l’escola en aquell moment.

Aquest programa disciplinari i de domesticació al que es veuran sotmeses, és un programa que no es limita a l’educació de la infància, sinó que implica a més la imposició de la família conjugal, l’aprenentatge de l’estalvi i de l’economia domèstica, entre d’altres. Els discursos i pràctiques dels higienistes, metges, pedagogs, economistes, i altres físics socials proliferaran

entorn de la qüestió de l'assistència. La beneficència passarà a ocupar un primer pla. Comença el desenvolupament de tota una sèrie de pràctiques moralitzadores, higienitzadores, educatives i de previsió, la funció principal de les quals serà impedir tota assignació directament política a les classes treballadores en introduir-les en una estratègia tutelar de dominació, de pacificació i d'integració social. Aquest programa de profilaxi, que comença a funcionar en aquesta època, aconseguirà una major coherència durant la Restauració. Les escoles, les Caixes d'Estalvi, les cases barates per a treballadors troben la possibilitat d'existir i de desenvolupar-se a l'interior d'aquesta àmplia estratègia política.

La llei de Moyano de 1857 recull, en l'àmbit legislatiu, aquests anhels educatius, al mateix temps que funciona com a dic de contenció dels programes d'autoinstrucció obrera. Una de les incorporacions més rellevants serà el primer ensenyament obligatori des dels sis als nou anys per a tots els espanyols, podent els pobres accedir a ell gratuïtament.

En l'època d'Isabel II, aquesta microfísica de poders implica una reestructuració de la gestió política dels pobres a conseqüència de les lleis desamortitzadores. L'Església perd terreny i els serveis que donava es veuran progressivament substituïts per una assistència dirigida per l'Estat. Un Estat tutelar que imposa el tractament moral en escoles, presons i manicomis, espais en els quals la "incapacitat" serà tancada, vigilada i castigada servint d'exemple per a les classes populars. Espais tots ells d'exercitació de poders i de fabricació de sabers justificats en nom dels drets humans, i en els quals es prepara una tecnologia normalitzadora que tendirà a estendre's a tota la societat.

Ens trobem ací, amb el desig legislatiu d'una infància totalment tutelada. La cristallització d'una sèrie d'estratègies, que anaven perfilant-se durant el segle XIX, destinades a neutralitzar el perill popular mitjançant la integració dels seus membres. Es desenvolupa l'establiment d'una xarxa de tècniques de control social entre les quals predominaran els procediments tutelars i educatius. La infància i la família constituïran un eix d'aquesta nova política de seguretat social que segueix el model establert per Bismarck a Alemanya. Es perfila, en suma, una educació sentimental del poble. Els xiquets es desplaçaran de l'escola a la llar i de la llar a l'escola, sent objecte d'una doble tutela: la família i el mestre. Totes aquestes lleis exigeixen que els pares envien als seus fills a l'escola. S'imposen penes a qui desobeïska tan important deure, podent arribar en certs casos a la supressió de la pàtria potestat. El mestre es converteix així, de fet, en un funcionari públic encarregat de fer arribar a tot arreu l'acció tutelar de l'Estat. La missió de l'escola serà domesticar, "civilitzar" i fer raonable la infància. Ph. Àries (1973)



mostra com la noció d'infància fa referència a un objecte construït en l'època moderna en estreta relació amb l'aparició de la família conjugal i del sentiment de classe:

*“Son anormales y deficientes los niños que no se integran en el espacio escolar: perezosos, distraídos, indisciplinados, sucios, hostiles al maestro, etc. Son delinquentes los que presentan un rechazo frontal al encierro escolar prefiriendo la ‘promiscuidad’ de la calle”.*

L'escola respondrà ampliant el seu camp d'acció introduint procediments nous de recuperació de la infància que se li resisteix. M. Casabianca en el I Congreso Internacional de Tribunales para Niños, afirmava que *“no existe ninguna incompatibilidad entre la función represiva y la función educativa”*. L'educació de les criatures no és simplement un pas per a la domesticació de l'obrer. El tancament generalitzat de l'escola prefigura una etapa tutelar que abasta tota la societat (Donzelot, 1977). L'escola és una peça clau d'aquesta àmplia estratègia política d'integració i de control social.

L'escola és una arma de lluita creada per la burgesia. Una arma que no es va fabricar de cop, sinó que va patir retocs, modificacions, transformacions successives per tal de perfeccionar-la. Bona part de les classes treballadores es van oposar durant tot el segle XIX a la intervenció del poder que intentava minar la seua relativa autonomia. És una constant, que es manifesta en la major part de la premsa revolucionària del segle XIX, la lluita dels treballadors per la pròpia autoinstrucció, lluita que serà precisament bloquejada amb la instauració de l'Escola Nacional. Jules Ferry diu textualment que cal acabar amb les escoles de l'Església perquè permetre la llibertat d'ensenyament suposa un perill pròxim en la mesura en què permetrà als revolucionaris de la Comuna obrir les seues pròpies escoles. Què va ocórrer, llavors, perquè en menys d'un segle els dirigents dels partits obrers hagen passat d'una política de rebuig obert a l'intervencionisme estatal i comencen a demanar insistentment la generalització de l'Escola Pública?

L'Església va contribuir enormement a la invenció de l'aparell escolar i a la seua adaptació a les diferents èpoques. L'escola és un dispositiu constituït en plena Contrareforma per a afermar el poder polític i religiós. Instrument per a fabricar la submissió contra el qual han resistit les classes populars. L'escola, sols l'escola, és un d'aquests espais normalitzats, a imatge del poder, i la seua destrucció serà un pas important en la construcció d'alternatives.

## 2.4. Escola i poder

El poder polític, en la mesura que s'expressa per una representació imaginària central que organitza l'univers sociopolític en el seu conjunt, és una força fosca difícil de delimitar en la realitat de les institucions, en l'omnipresència del discurs que les legitima, i en la participació inconscient que ens integra. Si volem acostar-nos a la comprensió del problema de fons del poder, hem d'analitzar alguns termes del llenguatge polític amb els quals el poder es manifesta i al mateix temps s'oculta. Un problema filosòfic (en aquest cas de filosofia política del poder) resulta de l'adhesió inconscient a postulats inscrits en el llenguatge que ha servit per a enunciar-lo, postulats que caldria qüestionar abans de poder considerar seriosament el problema en sí. El contingut semàntic de "poder" oscil·la entre dos pols: capacitat i dominació (però poden molt bé trobar-se altres oposicions significatives com: poder i haver de). Però el que ens interessa és separar els diversos continguts semàntics, quasi sempre ocults en el llenguatge quotidià, i que mantenen una confusió que dificulta la crítica radical de la dominació, és a dir, una confusió que serveix al poder polític. La dominació implica, necessàriament, una relació asimètrica: una part domina, mentre l'altra part és sotmesa.

El poder i les relacions de poder —entre altres mecanismes— reproduïxen les divisions socials i mantenen unides les estructures de dominació. El poder separa i organitza posicions; alhora, pot garantir les reproduccions mitjançant principis comunicatius i situant identificadors d'ordre. Les classificacions són estructurals, però també perpetuen i aïllen. El poder està en les organitzacions relacionals, en la manera que ens comuniquem i com vivim les reproduccions. Diferents autors i autores han plantejat maneres d'entendre'l distintes. Podem extraure —simplificant al màxim— que està present en pràcticament totes les relacions humanes. Pot entendre's com a capacitat d'incidir (no necessàriament per al benefici personal). També se l'entén com a multidimensional (existeixen diferents classificacions al respecte, com per exemple: poder sociopolític, poder contextual, poder personal, poder històric). Allò interessant serà percebre'l per tal de fer-lo visible. Sovint es convida a utilitzar el poder al servei dels altres, però sovint també es critica que pot ser que això no siga possible, perquè "el poder corromp". En aquesta línia, s'afirma que, per tal que algú mane, algú ha d'obeir; és per això que en situacions de poder apareixen resistències i contradiccions, ja que l'establiment de l'ordre genera subversió a ell (Foucault, 1975). Tomás Ibañez (2014, 123) també ens explicarà que el poder no sols funciona segons el model de llei, sinó que funciona sota la forma de norma i és normalitzador; la norma és declarativa i ens diu què hem de fer i què seria normal que férem.

L'emmarcament de les categories atorga principis complexos de comunicació que regulen qui controla el que s'ha de comunicar, la selecció de significats i de criteris. Tot açò genera i potencia relacions desiguals entre la població. En els principis de distribució de les imatges i del coneixement podem observar que en les escoles es reproduïx l'hegemònica, la imatge dominant. La ideologia és com un mirall a través del qual es reflecteixen les imatges, segons Basil Bernstein. Bernstein (1988) també afirma que els valors i les potencialitats estan injustament diferenciades i distribuïdes a priori en diferents grups socials. Existeix i es reproduïx una jerarquia en les institucions educatives, tant en els recursos, com a l'accés i l'adquisició, que situa a qui més necessita on menys hi ha, i a la inversa. Es reproduïxen jerarquies que haurien de ser externes a l'escola, a dintre d'ella. Aquesta dominació i fugida de la igualtat d'oportunitats tendeix a voler solucionar possibles problemes de control social. En la institució educativa es deriven dispositius interns de control per a regular-se i neutralitzar. El sistema opera en el sentit de mantenir les relacions estructurals entre els grups socials, distribuïnt les relacions estructurals entre els individus. Així, Bernstein ens explica com la mateixa distribució del coneixement escolar és diferenciat segons classe social. Els contextos (dels que som responsables) escolars que reproduïm poden facilitar o impedir l'adquisició de coneixements i els ritmes de la comunicació. La regla del ritme de la transmissió opera selectivament sobre aquells que poden adquirir el codi pedagògic dominant de l'escola amb facilitat. I l'accés als recursos bàsics, temps i descans sovint se situen com un privilegi no disponible per a tothom.

En conjunt, l'escola garanteix que la distribució efectiva dels drets imperants fora d'ella es reproduïsquen en el seu interior. De fet, Bernstein (1988) afirma que: "No existeix justificació democràtica dins dels sistemes educatius interessants en el desenvolupament de les *performances* especialitzades, per a la magnitud que pren la mala distribució de l'accés i de l'adquisició". I aquest fet no es perpetua únicament dintre de la institució escolar, sinó que aquesta compta amb tentacles que s'allarguen per altres entramats socials.

Poder, llenguatge i comunicació són essencials per entendre el funcionament de les institucions escolars i dels diferents mecanismes productors de coneixement. Produeixen i deriven història, política, cultura, identitat i condicionen els tipus de relacions acceptables, possibles i reproduïbles. La seua estructura és estàtica, per això, es necessita control i obediència. Com s'aconsegueix? Mitjançant una determinada socialització que derive normes clares i una manera determinada de relacionar-se (cultura) dintre i fora d'ella.

### 2.4.1. L'escola com a eina de reproducció social i aculturació

Tota societat articula mecanismes per a perpetuar-se. També, en tota societat conviuen els mecanismes de reproducció social, d'aculturació, d'assimilació i assentament del seu *statu quo*. Aquestes són les principals funcions de les institucions. Val la pena dir que conviuen amb les seues formes de resistència, les quals tendeixen a provocar interferències que possibiliten els canvis socials. Des dels marges, des de fora d'ells, veiem com sí certes pràctiques o projectes pedagògics s'esforcen per crear moments de canvi i de ruptura social<sup>56</sup>. Però l'abast de la institució escolar és enorme, Louis Althusser (1977, 96) afirmava:

*“La escuela recoge a los niños de todas las clases sociales desde la Maternal y ya desde la Maternal, tanto con los nuevos como con los antiguos métodos, les inculcan durante años, precisamente durante a los años en que el niño es extremadamente vulnerable, acorralado entre el Aparato de Estado familiar y el Aparato de Estado escuela, diversas habilidades inmersas en la ideología dominante (lengua, cálculo, historia natural, ciencias, literatura), o bien, simplemente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía).”*

Sembla inqüestionable que l'escola és el que els antropòlegs i altres estudiosos vinculats a allò social anomenen “una eina de socialització”. No és, per descomptat, l'única, però sí que es constata que el seu paper en les societats occidentals contemporànies és realment important. Comunament, en el pensament sociològic, a més de l'escola existeixen tres vehicles de socialització. A saber: la família, els grups d'iguals i els mitjans de comunicació. Aquest debat està evidentment condicionat pel temps i el lloc, és a dir, pel context. Segons uns, la família i els grups d'iguals ja no tenen aquella enorme transcendència que van tindre anys enrere en la socialització de l'individu; segons uns altres, més optimistes, tenen la mateixa, però les seues formes de socialització han canviat; la seua estructura és diferent. Cal tenir en compte que vivim en els temps que Zygmunt Bauman (1999) anomena de “modernitat líquida”<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> Necessària una crítica a les progressions que alguns governs assumeixen fent veure que transformen la seua gestió de poder.

<sup>57</sup> *Liquid Modernity*, Bauman, Zygmunt (1999): explica que la fase actual de la modernitat està caracteritzada per la dissolució de vincles i compromisos sòlids entre les eleccions individuals i les accions col·lectives; així com per la desregulació, la flexibilització i la liberalització de tots els mercats.

El paper de les institucions educatives com a eines de reproducció social és potent, almenys pel que fa al temps i els recursos dedicats, tant individuals, comunitaris, com estatals. Segons l'opinió majoritària, el sistema educatiu cada dia es deteriora, provocant que els alumnes de hui "siguen molt pitjors que els d'abans". Aquest tòpic, que està relacionat amb l'opinió que els joves de totes les èpoques sempre són pitjors que els precedents, és recurrent des de temps immemorials. Siga com siga, el fort dispositiu d'aculturació escolar està regit per estructures que possibiliten la seua consecució, progressió i assentament en el temps.

Com diu Michel Foucault (2005b), la introducció de les disciplines (capacitats tècniques, joc de comunicacions i relacions de poder) en les societats europees a partir del segle XVIII s'ha d'entendre en el sentit que es busca un procés d'ajust creixentment controlat cada vegada més racional i econòmic, entre les activitats productives, els mitjans de comunicació i el joc de les relacions de poder. Més endavant, l'autor confirma que és una qüestió de govern, en el sentit que no ens referim únicament a les estructures polítiques o a la gestió de l'Estat, sinó a la manera de dirigir la conducta d'individus o grups; governar, en este sentit, és estructurar el possible camp d'acció de les altres. No obstant això:

*“el hecho de que una parte importante de los mecanismos que pone en práctica una institución están destinados a asegurar su propia conservación, conlleva el riesgo de descifrar funciones esencialmente reproductivas, en particular en las relaciones de poder ‘interinstitucionales’.”*

En paraules de Michel Foucault, el problema polític, ètic, social i filosòfic consisteix en alliberar-nos de l'Estat i del tipus d'individualització vinculada a ell. Cal fomentar noves formes de subjectivitat mitjançant el rebuig del tipus d'individualitat que se'ns ha imposat durant segles.

Com que a través de l'educació es transmeten paradigmes que la població ha d'assimilar per a perpetuar la reproducció dels valors socials hegemònics, trobem estructures com el currículum, la figura del docent, la mateixa arquitectura dels espais o l'ordre dels coneixements a assimilar, que no es poden entendre com a neutrals o automàtics, ja que estan transmetent i reproduint coneixements, maneres d'estar, viure, pensar i entendre, concretes.

L'escola, històricament contribueix a la producció o organització de relacions socials i de subjectivitat, a la manera com Antonio Gramsci (1985, 183) concep la importància del llenguatge per a la formació d'una cultura nacional. El subjecte individual és, en paraules de Gramsci (1971, 324), “un producte del procés històric, que ha depositat en tu una infinitat de

petjades, sense deixar un inventari”. No obstant això, tan important com tals tècniques de subjecció és la manera com es forma la subjectivitat en relació amb els ordres simbòlics de la cultura. D’ací, per a Gramsci, l’èmfasi en el llenguatge. D’ací també els primers arguments sobre les jerarquies simbòliques del currículum.

*“Cada vez que surge la pregunta por el lenguaje, de una u otra forma, eso significa que una serie de otros problemas está empezando a destacar: la formación y ampliación de la clase gobernante, la necesidad de establecer conexiones más estrechas y seguras entre los grupos gobernantes y las masas populares nacionales, en otras palabras, reorganizar la hegemonía cultural.”*

Les pràctiques que giren al voltant de l’ensenyament reglat no estan enfocades en el desenvolupament de les aptituds individuals, sinó en la difusió de normes que institueixen patrons específics de diferenciació cultural. Com a mínim, eixa sembla ser la lògica o estratègia subjacent de l’Educació, tot i que s’oculta en posar-se en pràctica. Tant la subjectivitat com les relacions socials no es caracteritzen per la seguretat, sinó per la tensió i inestabilitat. Aquest és un procés actiu i, fins i tot, agressiu.

#### **2.4.2. Dominació. Transmissió i assimilació**

Segons aquesta exposició, el sistema escolar perpetua maneres d’estar i relacionar-se. En ell podem veure com es produeix i es perpetua una de les seues principals característiques: l’adulocràcia (Manzanos, 2016), és a dir, un sistema jeràrquic en el qual l’adult sempre està per sobre, sempre té la raó, sempre porta la veu de l’autoritat, enfront dels petits, que poc o res tenen a dir.

Un altre dels paradigmes d’aquesta dominació el podem observar a través de la figura autoritària del professor, qui en últim moment sempre és el líder, qui mana i té la potestat de fer callar; o en el seu cas, castigar. Però sempre vigilar, com el cap d’una fàbrica o el funcionari de presons. Una pràctica pedagògica que hauria de voler ser tot l’horitzontal possible, queda sotmesa, des del seu naixement, a l’estructura del sotmetiment d’uns sobre altres. Però la resistència sempre apareix, com ens convidava a pensar Philippe Meirieu (1998) en *Frankstein Educador*. El mateix Michael Foucault (2005a) indica que la resistència és la conseqüència inevitable del poder (“on hi ha poder hi ha resistència”).

Més tard aprofundiré en la idea de transmissió delimitada de coneixements, però mentre, podem veure com aquests estan dividits i estructurats per interessos, uns interessos que es diuen neutrals i pensats per a tothom, però que òbviament responen a les expectatives d'un grup determinat. Antonio Gramsci ens presentava lúcidament el concepte d'hegemonia: un grup cultural dominant fa per transmetre les seues estructures culturals; l'escola serà el principal canal, junt amb els mitjans de comunicació i la indústria cultural (cinematogràfica, literària i musical). L'escola serà el canal de normalització, alienació i homogeneïtzació de la població. Es podria desitjar que això no passés, però la seua estructura està creada perquè així es desenvolupe, fet sotacimentat per una idea prominent d'educació com a transmissió i no com a possibilitat de pensament conjunt.

També podem veure com el sistema de seguiment educatiu, les avaluacions, controlen les assimilacions de continguts. Les avaluacions solen respondre a una estructura semblant a la d'un túnel, pel que totes hem de passar; és més, l'hem de travessar d'una determinada manera per a poder continuar en la carrera escolar. L'escola té un seguit de mecanismes amb els quals és difícil, de *per se*, un canvi radical i una manera de relacionar-se diferents de les que presenta. És precisament aquest caràcter mecànic el que serà ressaltat pels seus detractors; no es poden aplicar els procediments de perfeccionament reservats a la matèria: cal parar amb emergència, immediatament. Els escolars que tenen l'esperit viu i un caràcter actiu són ordinàriament els transgressors més freqüents de l'ordre i els més difícils de sotmetre a la Raó. El que existeix de bo en la disciplina militar, l'ordre, la uniformitat, la regularitat, són ací les bases fonamentals: de l'escola domèstica, a l'escola treball.

Anne Querrin (1994, 43) fa una interessant reflexió sobre la valoració del "capital infantil":

*“Una vez todos los niños enrolados, el sentido de la institución cambia: se trata entonces de “destacar el capital intelectual de la nación” (Jules Ferry en la Cámara de Diputados el 6 de junio de 1889), el único capital que está ya nacionalizado. Esta valoración tiene una función de prototipo: debe hacerse de forma metódica, implica un perfeccionamiento permanente de las máquinas utilizadas y sobre todo la puesta a punto de un método que permita apreciar su rendimiento. El cociente intelectual es para la escuela lo que el cronómetro es para la fábrica.”*

### 2.4.3. Monopoli de les formes de coneixement considerades més elevades

L'escola és la institució principal —de mà de la família— de reproducció educativa, és per això, que se la situa immediatament com a depositària del Coneixement<sup>58</sup>, posseïdora última amb les altres institucions educatives (instituts, universitats), i transmissora de sabers, del Coneixement. A l'escola se li és proclamat el monopoli de les formes de coneixement considerades més elevades, al voltant del qual articula una sèrie de mecanismes amb els que pretén aconseguir la seua incorporació per part de la població. S'ofereixen les veritats com a productes acabats. La veritat de l'escola és una Veritat inamovible i inqüestionable. És el que s'ha de saber. El que és important s'ensenya allí, i allí s'ensenya el que és important, és a dir, existeix una auto-legitimació (com un peix que es mossega la cua), que transmet el pensament sobre que sols és coneixement viable i pragmàtic el que hem obtingut en l'escola, i també assentant-nos la idea que el que hem après allí serà allò vàlid per al correcte progrés de les nostres vides. “El que s'ha d'aprendre, s'aprén en l'escola.” I què és això que totes i cadascuna de nosaltres hem d'aprendre? Veiem com els continguts estaran establerts abans de conèixer als alumnes, sense saber res de les seues vides, les seues individualitats, els seus interessos i els seus desitjos, però incorporant-los com a imprescindibles i obligatoris. Sembla difícil que es pretenga que algú aprenga sense interès. S'apel·la a un interès més elevat.

Everett Reimer (1981, 83) ens parlava dels pilars institucionals del privilegi i afirmava que les escoles no són les úniques institucions que prometen un nou món i es converteixen, després, en instruments de la seua negació. A mesura que creixen les institucions creix el nombre de persones que accepten la identificació de la necessitat amb el producte, però l'elaboració del producte impedeix eficaçment l'accés de tots al mateix. Els exclosos no són els únics que pateixen, i potser, ni tan sols els que més ho fan.

---

<sup>58</sup> Ho pose en majúscula per a jugar amb el terme, establint-lo com a una entitat pròpia, única, vertadera, dogmàtica, com la Veritat del que s'ha de saber.



#### 2.4.4. Espai legitimador: Què és vàlid d'aprendre i què no. Marcant fronteres

*“La escuela es la agencia de publicidad que le hace a uno creer que necesita la sociedad tal como está.”* Ivan Illich (2012)

L'ésser humà és curiós per naturalesa. No obstant això, sembla que la naturalesa l'ha dotat d'una curiositat erràtica, perquè a través de l'escola, en les societats contemporànies sovint el procés d'aprendre passa de ser una manifestació humana preciosa a una obligació institucional. A partir d'una certa concepció hegemònica de les nocions d'educació, ensenyament i aprenentatge, les persones han d'aprendre mil coses que produeixen en elles, en multitud d'ocasions, total indiferència o, fins i tot, un absolut rebuig. A més, com hem dit abans, generalment ens trobem amb continguts que van enllaçats amb uns supòsits beneficis no lligats a la curiositat, al desig, a l'elecció o la individualitat de qui aprén, sinó a uns beneficis que van més enllà d'ell, més enllà de la curiositat que empenta una saludable adquisició de coneixements.

En les institucions escolars, les línies que separen el que és digne d'aprendre del que no ho és són sòlides. Podem observar com els continguts, objectius i metodologies, entre altres, són establerts amb anterioritat i des de fora del mateix edifici que s'habita; són establerts tenint poca idea dels diversos contextos i de les vivències individuals que allí es puguen donar. Com que, majoritàriament, l'homogeneïtzació de criteris és extern a la pràctica, no es tenen en absolut en compte les necessitats dels actors implicats ni del moment subjectiu de cadascun d'ells o de les derives locals. Hi trobem una força disciplinària que opera respecte al tipus de coneixements reproduïts i també sobre les metodologies, que s'hauran d'assumir per a participar (com a bon ciutadà, persona pròspera i amb una projecció de vida estable). Les línies que es marquen són clares, i potents. L'escola exerceix poder. Fa, reproduceix i estableix imaginari. Però no sols la institució escolar exerceix poder, sinó que ella mateixa és una estructura poderosa que travessa les vides de cadascun dels membres de la societat moderna. Com afirma James Donald (1995), en *Escuela, poder y subjetivación*:

*“Lo que hace el currículum es establecer relaciones jerárquicas entre diferentes formas de conocimiento. Al mismo tiempo, esta organización simbólica genera también una red de posiciones subjetivas en relación a esas jerarquías: define lo que es ser educado, cultivado, discriminador, inteligente, literato y demás.”*

L'espai escolar es converteix en un espai legitimador, marcant fronteres respecte a què és vàlid, correcte i interessant ensenyar i aprendre (quasi respecte a què és l'Educació, al cap i a la fi) i què no. I ho farà a través de mecanismes explícits, com el currículum, i mecanismes implícits, com el currículum ocult. L'Escola, com estem començant a veure, conforma una complexa maquinària de reproducció social que desenvolupa diferents propòsits. Repassem algunes de les principals funcions que perpetua i produeix el seu poder:

- a. Normalització, marca *què és normal, què no*.
- b. Aculturació i socialització.
- c. Allí s'aprén *el que cal aprendre, el que és rellevant*.
- d. Vistos com *estranys* aquells que no participen; obligatorietat social de participar-hi.
- e. Es sacrifiquen ritmes i rituals als d'un programa.
- f. Homogeneïtzació i promesa d'*igualtat*.

Què fan les escoles? Tècnicament, les escoles estan per a educar, aquesta és la seua ideologia i aquesta és la seua fita pública. Fins fa molt poc van passar majoritàriament desapercebudes per a la crítica (no van ser fortament qüestionades o aquesta crítica va ser tapada a consciència), principalment perquè el terme educació és un concepte que pot significar coses diferents per a diferents persones (i algunes d'elles, no li donen la importància que caldria que tingués) i per la normalització i naturalització social que se li atribueixen. Malgrat les diferents pràctiques que allí es desenvolupen, segons Reimer (1981, 29) en l'escola es donen quatre característiques socials diferents: la de custòdia, la de selecció del paper social, la doctrinària i l'educativa, entesa aquesta última com s'acostuma a definir-la en termes de desenvolupament d'habilitats i coneixements. Com diu Tonucci, les escoles existeixen, finalment, per a tindre cura de les criatures, però el que passa és que, en paraules de Robinson:

*“Aprender forma parte de la naturaleza de los niños, a pesar de lo cual, algunos de ellos pierden en su recorrido escolar el placer de aprender. Una de las explicaciones de ese fenómeno es que los rituales escolares no entran en resonancia con el ritmo de la curiosidad.”*

#### 2.4.5. Paper homogeneïtzador

L'escola, sent una institució regulada per l'Estat a través de diferents organismes compleix una funció bàsica d'aquest: l'homogeneïtzació. Everett Reimer (1981, 29) afirmava que l'escola té les funcions de custòdia, selecció del paper social, doctrinària i educativa. El desenvolupament d'habilitats i coneixements es desenvolupa dintre d'un paradigma o mite igualador, que com hem comprovat, diferents autores posen en dubte. No obstant això, les pràctiques socials que en ella es despleguen s'adeqüen a un estàndard respecte a què la societat entén per normalitat. Tanmateix, la norma, i el procés de normalització, no funcionen com la llei. Aquesta última necessita sempre un mecanisme sancionador, mentre que la primera requereix, tan sols, un mecanisme incitador que ens espente cap a una major conformitat. Així ho explicava Tomás Ibañez (2014, 123):

*“Está claro que hablar de poder ascendente no significa, ni mucho menos, infravalorar el poder del Estado. El poder no funciona solamente según el modelo de la ley, también funciona bajo la forma de la ‘norma’ y es, básicamente, normalizador. Mientras la ley es prescriptiva, la norma es, simplemente, declarativa, tan sólo expresa un conocimiento legitimado, que no nos dice qué ‘debemos’ hacer sino qué sería ‘normal’ que hiciéramos.”*

Cada persona és diferent. La igualtat a l'escola és la mentida més gran que puga concebre una ment perversa; posar una fita fixa a qui té qualitats i característiques diferents és un parany mesquí (Candelas, 2013). Se sustenten sota aquesta idea diferents mites, a saber: el mite de la neutralitat ideològica, el mite de la fi de les desigualtats, el mite de l'escolarització com a únic camí per a l'educació, el mite de la igualtat i l'escalada social. Aquests es donen a través d'un paradigma que fomenta l'assoliment acrític, basat en la inèrcia i la imposició inconscients. Ens trobem enfront d'una homogeneïtzació interessada, que en la majoria dels casos amaga el seu anhel últim. I és que, l'aprenentatge cau des de l'escola fins als estudiants com pluja que a tots hauria de xopar de cultura per igual, tot i que la realitat és que cada persona és diferent i els seus contextos dispars. L'escola s'esforça per desdibuixar la diversitat individual, en pro d'una igualtat d'oportunitats que ens agradaria assolir però que sembla que és com l'horitzó que sempre s'allunya. Els sistemes necessiten masses, i el sistema educatiu és part del sistema de dominació i alienació, d'amassament. Aquesta eina de l'Estat, que és l'escola, emprén una guerra silenciosa contra l'altre, contra el diferent. I el procés acaba amb l'assimilació o amb l'exclusió.

En organitzar a l'alumnat per edats, es pretén eliminar l'excés d'heterogeneïtat, que facilita una suposada uniformitat que posa a tothom, en teoria, en el mateix punt de partida. Però sabem que per haver nascut al mateix any no es tenen ni els mateixos desitjos, ni les mateixes necessitats, ni el mateix nivell maduratiu, ni el mateix context, ni els mateixos recursos, etc.

Per una altra banda, Michael Foucault (1975) explicava que no sols som l'efecte de maneres d'objectivació i maneres de subjecció, sinó que també som l'efecte de formes de subjectivació, que impliquen la relació de si amb si, i amb això, s'obri i s'amplia la possibilitat de resistir a aquelles formes que circumscriuen la identitat a efectes normalitzadors. No obstant això, tan important com tals tècniques de subjecció és la manera com es forma la subjectivitat en relació amb els ordres simbòlics de la cultura. Aleshores, ens fem més preguntes, algunes d'elles intrínseques a la mateixa noció de cultura en l'escola: Com es contempla la diversitat, la multiculturalitat, les diferències, l'altredat, etc. en l'escola?<sup>59</sup>

#### **2.4.6. Procés unidireccional de transmissió 'educativa'**

L'escola, en veure's depositària del Coneixement i concebre —generalment— a l'estudiant com a subjecte passiu d'aprenentatge, tendeix a transmetre de forma interessada que el procés educatiu és unidireccional. Aquest serà l'aprenentatge vàlid, i totes aquelles experiències positives o negatives que componen el dia a dia a l'escola, més enllà del currículum, no acostumen a formar part del que s'entén com a procés d'aprenentatge educatiu institucional, el visible o el vàlid. El paradigma educatiu tradicional estableix una concepció de la intel·ligència lineal i estàtica. Una intel·ligència que, per descomptat, seria entesa com la capacitat d'assimilar (i així poder reproduir) la cultura escolar. Com una fàbrica de llores, assumint un coneixement acumulatiu, que a vegades és comparat amb una muntanya de papers.

Hi ha diferents autors que han criticat aquest paradigma i han desenvolupat maneres més saludables de viure l'educació i els intercanvis pedagògics. No obstant això, l'estructura de classes magistrals i de classes com a representacions teatrals, tendeixen a continuar reproduint aquella vella estructura en la qual "algú que sap" buida el contingut sobre "algú que no sap" i immediatament aquest segon hauria d'entendre i assimilar-ho tot. És un fet que de *per se*

---

<sup>59</sup> En la secció de teories del currículum faig un esbós dels seus intents.

sembla bastant insalubre pel que fa a relació social, perquè estableix un vincle de superioritat obvi i inquebrantable, a més d'una muralla que separa als interlocutors, puix que sols un aprén i sols un ensenya. Sense diàleg. Per si no n'hi hagués prou, quan la trobada entre el sistema escolar i un xiquet o xiqueta va malament, el fet més comú és buscar les raons de manera sistemàtica en la infància—i sols en la infància. És curiós com, una vegada més, la responsabilitat sempre recau en l'individu sotmés. El seu èxit o fracàs dependran, quasi única i exclusivament, de la seua (“escassa o abundant”) intel·ligència (“innata”).

En l'esquema que intenta sintetitzar el paradigma tradicional d'educació, l'escola seria qui posseeix el Coneixement, el qual seria transmés de manera unidireccional. El pack de continguts i pràctiques anomenat Coneixement contemplaria el que el sistema educatiu—i els altres dispositius legitimadors—considera com a vàlid i rellevant, no més. L'aprenentatge, des d'aquest punt de vista, seria el resultat positiu de l'adquisició d'uns coneixements determinats. Però seria, alhora, una obligació institucional. Aquest paradigma a penes té en compte els interessos i les necessitats individuals.

Com he dit abans, la curiositat és innata als éssers humans i, a més, les persones ens influenciem les unes a les altres de diferents maneres, ens ensenyem, i, en qualsevol espai de la vida, la interacció i els intercanvis tant comunicatius com pedagògics són constants. Això no canvia si els protagonistes reben el nom de mestres i alumnes i estan totes i tots sota el sostre d'un edifici al qual anomenen escola. Per aquesta i altres raons, el pensament educatiu anarquista preferirà parlar de *bidireccionalitat* de l'ensenyament i de l'aprenentatge.

Sobre què s'ensenya, per què i com, profunditzaré en les seccions posteriors, les quals faran referència específicament als continguts i la metodologia.

#### **2.4.7. Avaluació com a procés classificatori**

Voler mesurar l'aprenentatge, és a dir, quantificar-lo com qui quantifica el pes d'una persona, no sols és arriscat, sinó que pot ser una fal·làcia bastant agosarada. El que potser s'estava arribant a quantificar, de forma elevadament vaga, intuïtiva, i amb unes eines pedagògiques molt més pobres que les existents, és l'evolució en l'adquisició d'algunes habilitats. Per una altra banda, el mode a partir del qual es desenvolupava aquesta quantificació de l'aprenentatge,

sovint pot conduir a pensar més bé en la normalització d'una tortura que no pas en un procés per a celebrar que s'ha après alguna cosa.

Quina és la funció última de les avaluacions (si és que hi ha una única)? Són correctes els mecanismes mitjançant els quals es desenvolupen? Són mesurar i sancionar projectes motivadors per als alumnes? Incentiven l'aprenentatge? Ajuden a acompanyar-lo? Sota pressió aprenem més de pressa o millor? En el sistema educatiu oficial s'aprenen moltes coses teòriques i, fins i tot, pot ser que moltes coses pràctiques, però abans de res, s'aprén a obeir i a ser infeliç (García i Olmeda, 2015).

Per al correcte funcionament del procés normalitzador, a cada presoner, estudiant, treballador o ciutadà havia de ser-li donada una història individual que va prendre la forma material de detallats arxius i informes institucionals. Això va ser part del que l'historiador Carlo Ginzburg ha anomenat: imposició d'una "fina xarxa de control sobre la societat", que va suposar "l'atribució d'una identitat, mitjançant característiques que resultaven trivials i més enllà del control conscient".

Seguint amb el tema que ens ocupa, concretament per a l'Educació, una tàctica central per a desenvolupar aquesta estratègia va ser el que Michael Foucault (2005a, 191) anomena "tècnica subtil" d'exàmens. Els exàmens, "mecanismes d'objectivació", van deixar de ser simplement un certificat final d'aptitud educativa per a convertir-se en un mètode habitual per posar a prova el rendiment dels xiquets i d'establir un ordre jeràrquic entre ells. Els exàmens escrits i l'arxiu dels seus resultats van contribuir també a la construcció d'una "xarxa proliferant d'escriptura" amb la qual s'encasellava als individus, es definien les seues aptituds i es fixaven les seues qualificacions. Però la definició detallada dels patrons educatius que havien de presentar era també un mecanisme clar (encara que sovint ineficaçment tosc) per a subjectar a les normes comunes tant a les escoles com a la infància.

L'escola començà a organitzar una nova economia del temps d'aprenentatge. S'establien diferents estadis, diferents programes de dificultat creixent; i s'avaluava als alumnes segons la manera com els travessaven. Es tracta de modelar comportaments: educar cossos obedients i morals (García i Olmeda, 2015). Per a això s'instauraren controls específics en els quals es feia participar als alumnes mateixos. Mitjançant la vigilància jeràrquica i la mateixa organització de l'activitat pedagògica, la correcció en l'activitat d'aprenentatge juga almenys una doble funció: gratificar i sancionar. Els Escolapis organitzaren tota una microeconomia de premis i exercicis escolars que facilitaren una diferenciació contínua i una penalitat que no es dirigia

tant als actes en si, sinó als individus mateixos, a les seues aptituds i virtuts. Com he explicat anteriorment, formar ciutadans útils a si mateixos i a la nació implicava exercir pressió constant per tal que se sotmeteren a la subordinació i acataren l'obediència que se'ls demanava (Varela, 1994); la penalitat pedagògica controlava tots els moments i totes les activitats.

L'examen apareix com a procediment "objectiu" de valoració de sabers adquirits, però és, sobretot, un mecanisme d'actuació del poder, un mètode de control i de dominació, on l'alumne o alumna rep com a estatut la seua individualitat transcrita en qualificacions. L'avaluació es converteix així en una tecnologia de poder del sistema i perd tot el seu potencial de millora, autoconeixement i crítica positiva per fomentar el progrés. De vegades, les etiquetes poden ajudar, però si la seua disposició es converteixen en norma, la classificació segurament serà perjudicial.

#### **2.4.8. Docent i control social**

Ens trobem amb una inevitable burocratització extrema de la vida docent, digna d'elogi (García i Olmeda, 2015). El docent és la figura més present d'autoritat i dominació pel que fa a l'intercanvi educatiu oficial. Segueix uns protocols rígids. Demana silenci constantment. Exigeix quietud. Fa de veu reproductora, repetint el que el currículum demana que els alumnes assimilien. Molts docents, donada la seua identificació amb la cultura escolar, es comporten com si el que els va servir a ells i elles en un determinat moment també els servira de manera idèntica als seus alumnes, independentment del context en el qual es mouen i els canvis temporals i contextuals produïts. Figura d'autoritat, s'afirma que havent sigut un triomfador o triomfadora del sistema educatiu és, quasi sense excepció, un actant que tracta de protegir la cultura escolar i a la mateixa institució amb la qual s'identifica.

Això no implica que el docent siga sempre i inequívocament un reproductor passiu dels valors hegemònics del sistema d'ensenyament, perquè defensar tal tesi significaria tindre una visió extremadament simplista de la qüestió. Els treballadors o funcionaris de l'ensenyament tendeixen a fer de reproductors de certs aspectes de cultura escolar i tendeixen a oferir resistència en la reproducció d'uns altres. No obstant això, el capital educatiu o acadèmic atorga un prestigi social i cultural alt, i un accés a determinades posicions socials que fan d'imant. La

majoria de vegades es dona una lluita entre la bona voluntat i una dicotomia ideològica que emmarca una certa resistència i crítica al *statu quo* o la seua legitimació argumentada.

*“Como en Démia, la regla está en el silencio, “un silencio tan estricto que no se oye ningún ruido, ni siquiera el de los pies”. La palabra, los intercambios están reducidos al mínimo; el número de golpes dados por el maestro con su “señal”, y la orientación misma de dicha señal, deben indicar al alumno lo que debe hacer. [...] Los alumnos están pues forzados a seguir los movimientos de la señal para no ser castigados, deben tener siempre los ojos fijos en el maestro. El espacio de la clase está distribuido para facilitárselo. El espacio escolar se asemeja al de una misa permanente, la institución religiosa es la institución social de referencia para concebirlo.” Anne Querrien (1994)*

Everett Reimer (1981, 121) deia que dels professors es pot prescindir per a aprendre però, no obstant això, no ve mal tenir-los a prop per a fer-ho en menys temps i més eficaçment. Serà important parlar de les metodologies que reproduïxen i de la mirada que assumeïxen.

A tall d'aportació i per lligar amb la posterior secció sobre metodologia escolar oficial, pot resultar interessant posar en pràctica l'acció reflexiva professional. Tal com considerava Donald A. Schön (1982) en la seua teoria sobre el professional reflexiu, bona part de la professionalitat del docent i el seu èxit depenen de la seua habilitat per a maniobrar la complexitat i resoldre problemes pràctics de l'aula escolar. Aquesta habilitat, denominada “reflexió en l'acció”, integra el coneixement i la tècnica. Schön entén la reflexió com una anàlisi i proposta global que orienta l'acció, una condició prèvia necessària per a comprendre l'activitat eficaç del docent davant problemàtiques singulars. El pensament pràctic que esdevé d'aquesta praxi passa per tres fases: coneixement en l'acció, reflexió en i durant l'acció, i reflexió sobre l'acció i sobre la reflexió en l'acció.

Schön distingeix dos components en aquest “coneixement en l'acció”: el primer, de caràcter teòric; i el segon, que procedeix de la pràctica professional, allò tàctic, espontani i dinàmic –saber en l'acció-. La segona fase, també denominada ‘metaconeixement en l'acció’, tracta del pensament produït per l'individu sobre què fa segons actua. Schön l'explica com una conversa reflexiva amb la situació problemàtica concreta. Aquesta reflexió sorgeix de la sorpresa davant d'allò inesperat, segons la immediatesa del moment i la captació in situ de les variables que s'estan vivint. Pel que fa a la reflexió sobre l'acció i sobre la reflexió en l'acció –entés com “el



saber fer”— és el component mental, un coneixement implícit inherent a l’activitat pràctica que acompanya permanentment a la persona que actua. Aquesta anàlisi final, entés com l’anàlisi a posteriori, és la reflexió que el professional realitza sobre les característiques i el procés de l’acció, constituint-se en component essencial per a l’aprenentatge del professor. En aquest sentit, el coneixement apareix com un instrument d’avaluació, anàlisi, reconeixement i reconstrucció de la intervenció passada, en relació amb la situació i el seu context.

La teoria de l’educació ens ha explicat que existeixen diferents tipus de mestres, professores, docents, i com també aquestes s’emmotllen al que la societat del moment demanda<sup>60</sup>. El o la pedagoga, aquella qui pensa amb bona intenció sobre com ensenyar, qui està atenta, qui reflexiona sobre la seua pràctica, qui a voltes s’autoidentifica –segurament inconscientment— amb un superheroi capaç de salvar la societat com ho volien fer els missioners, és també, sempre, qui inculca, qui transforma, posant sota el seu poder. Cal veure quin ha estat el sorgiment de l’escola per entendre que aquesta figura és necessària pel que fa a la necessitat d’exercir control social sobre una part de la població, per ser una de les professions que possibiliten un programa de confinament sistemàtic. Educació hi ha hagut sempre, però l’escola és anti-educacional (García Olivo, 2016) i els alumnes són presoners. La reforma moral de la joventut que implica aquesta institució pretén humanitzar i convertir en ciutadà a aquesta categoria nova de xiquet/a i així justificar el seu tancament. El o la professora sap que està engabiant i viu amb això<sup>61</sup>, s’acostuma i ho normalitza.

En els tres colors de la metodologia escolar observem com, en primer lloc, el color negre fa referència a l’autoritari, qui té com a acció “imposar i castigar”; amb el gris, veiem aquell o aquella qui persuadeix, amb suavitat; amb el color blanc ens trobem amb l’educador invisible, forjador d’estructura, qui pensa que regala llibertat a les alumnes. Existeixen també altres classificacions. Aquesta paleta que pot performar l’educador mercenari tindrà diferents conseqüències, tant en el tracte amb els i les alumnes com amb les companyes de professió i sobretot, amb el servei d’inspecció.

---

<sup>60</sup> Lucía Gomez i Francisco Jodar reflexionen sobre els canvis en “*Escuela, aburrimiento y rebeldía*” (2002) o en “El alumno post-disciplinario” (Jodar, 2007).

<sup>61</sup> “*La verdad desnuda es un caníbal. No podemos vivir sin mentirnos.*” Friedrich Nietzsche

#### 2.4.9. El mite de la neutralitat ideològica

La institució escolar s'escuda en una augurada neutralitat ideològica, que busca l'educació, en abstracte i –suposadament— objectiva dels xiquets i xiquetes. Aquest és un dels mites més importants en el que es basa el sistema educatiu dintre del capitalisme en el qual vivim (Torres, 1999, 14). No obstant això, diferents autors han argumentat com aquesta neutralitat ideològica no és possible<sup>62</sup>, ni, a més, desitjable<sup>63</sup>. Per què?

Principalment, perquè l'escola és un lloc polític (Sztajnszrajber, 2008). La gran argúcia del poder<sup>64</sup> és construir llocs on creiem que el poder no s'exerceix. Per a entendre això, ens resultarà fonamental una de les premisses feministes més conegudes, que afirma: “allò personal és polític”. El feminisme ens ofereix la possibilitat de pensar totes aquelles zones que ens afirmen –basant-se en una suposada neutralitat ideològica— que són apolítiques (i que si la política arribara a aquests llocs, el que faria seria contaminar-los, distorsionar-los). Quan no les pensem, i no ens atrevim a obrir preguntes per a encetar la possibilitat d'anàlisi i crítica, el més probable és que tendim a naturalitzar, neutralitzar, crear normativitat i inèrcia acrítica. “A l'escola s'estudien continguts” diuen, “tota politització obstrueix”, diuen, “ací no fem política”. Aleshores: Com expliquem la història? Què contem? Què obviem? El relat de qui assumim? Per què? Com transferim coneixements? On ens situem? Ens tractem com a persones o com a

---

<sup>62</sup> Com a exemple que ho il·lustra, podem trobar les reflexions de Donna Haraway, que desenvolupa en la introducció i en la discussió d'aquest treball.

<sup>63</sup> “If you are neutral in situations of injustice you have chosen the side of the oppressor”.

<sup>64</sup> Poder – Sistema: “Cuando hablamos de sistema, nos estamos refiriendo a la estructura social hegemónica del mundo en que vivimos, basada en jerarquías y concentración de poder en pocas manos, en acumulación de los recursos productivos en las clases altas y en los países del norte, y en la desposesión y despojo de las clases bajas y los países del sur. Hablamos de que unos pocos deciden por toda la mayoría. Hablamos de un mundo en el que tenemos que dar por asumidas las cosas tal como son, tal como eran desde que nacimos, donde salir de la norma implica rechazo, presión o muerte social. Por sistema nos referimos a sistema capitalista, a sistema de Estados-naciones, a sistema patriarcal, a statu-quo. Por sistema nos referimos también a nosotras mismas, a los valores individualistas y competitivos por los que nos regimos, al sistema que llevamos dentro y que reproducimos en nuestras actitudes, trabajos, prácticas, relaciones, etc.” Del text *El Kurdistan con Cataluña (I-Bakur) [1 de 5]*, publicat al maig de 2016 per *Rojava Azadî*.

consumidores? A cas el mercat no és també polític? A cas els coneixements no venen d'una derivació política que és el pensament i l'elecció? Ja ho va dir Donna Haraway (1995): ni som ni podem ser innocents ni automatismes. En l'estratègia de l'anti-politització de l'aula es juga una gran estratègia: la política de l'anti-política (Sztajnszrajber, 2008). Com no serà política una aula, si hi ha una trobada conflictiva amb l'altre? O no es tracta d'això, d'una trobada amb l'altre? D'una situació de poder? La política no es pot reduir a la iconografia. Ni el poder es pot traure de les relacions personals.

Segons el que afirmarà Michael Foucault i també la Teoria de Gènere: el principal espai en el qual es juga hui el poder és en la construcció de llocs apolítics, és a dir, llocs en els quals se'ns vol fer creure que no es donen relacions de poder. I aquests llocs, principalment, tenen a veure amb el que s'anomenen aspectes neutrals de l'existència, és a dir: la família, la parella, l'amistat. Com no serà política l'amistat? La política és relació de poder, que ens fa créixer amb la trobada i la diferència d'un altre que ens interpel·la, perquè si no ens interpel·la, no ens estem relacionant en amistat o entre iguals, no és un amic, és un secretari, o un adulator o una projecció de la pròpia necessitat.

L'educació, les relacions i les interaccions entre persones, mai poden ser ideològicament neutrals. Per a entendre qualsevol pràctica educativa hem de tenir en compte tant el context en el qual es produeix, com la finalitat que es busca amb ella, l'ideal que es persegueix (Trilla, 2010, 433). Tal com afirmà Paulo Freire (1990, 63): "*tras toda práctica educativa subyace un ideal de persona y de mundo*". Sempre hi haurà interessos, potser no explícits, però sí personals. Caldrà ser honestes i clarificar-los.

Els interessos ideològics que dirigeixen l'escola es manifesten en elements que li són propis: l'espai tancat, la visió del mestre com a focus d'autoritat, un menyspreu de l'alumne i un fort sistema disciplinari, entre d'altres. El sistema educatiu conforma un conjunt que imposa el poder al coneixement (Varela y Álvarez-Uría, 1991, 281). Com van assenyalar Pierre Bourdieu i Claude Passeron (2001), la violència simbòlica, entesa aquesta com la imposició de significacions d'una manera que semblen legítims, ocultant que es basen en relacions de poder, és la via de l'exercici del poder absolut en les relacions educatives. Tant els continguts escolars, com la metodologia, estan destinats a reproduir l'arbitrarietat cultural triada per les classes dominants. Es produeix en l'escola una forta i emmascarada legitimació de certs aprenentatges, perpetuant així la impossibilitat de la neutralitat ideològica en la institució. En aquesta línia, Everett Reimer (1981, 156) afirmava:

*“El mundo escolar concibe el problema de la educación en términos de inducir a los estudiantes a que aprendan de lo que se supone que deben saber. Desde ese punto de vista carece de sentido pensar que la gente encuentra bloqueados el saber y el aprendizaje. Y, sin embargo, claro que así es. La mayoría de las personas del mundo suda toda su vida por una tierra que pertenece a otros, vive constantemente endeudada con sus patronos, no tienen control sobre los precios de lo que vende o de lo que compra, vive en el desamparo de la miseria, y es mantenida en el desamparo no sólo porque no tiene acceso a la información y la oportunidad de aprender, sino también porque le distorsionan deliberadamente los hechos de sus propias vidas. Brujos, sacerdotes, políticos y proveedores de panaceas rentables, compiten entre sí para mantener esa gente hundida en la ignorancia y desconocedora de su verdadera condición. Los intentos de los primeros son ayudados por la miseria física en la que se obliga a vivir a sus víctimas, miseria tan grande y desesperante que de alguna manera hay que justificarla, enmascararla, hacerla soportable.”*

Resulta ahora interessant el treball realitzat per Jurjo Torres Santomé (1999), en el qual s’analitza tant el currículum oficial (on les corporacions editorials tenen un gran poder —i trauen grans sumes de benefici econòmic—), com l’anomenat currículum ocult, que té a veure amb algunes de les pràctiques institucionals no recollides en la legislació i que es posen de manifest a l’aula.

#### **2.4.10. El mite de l’escolarització com a únic camí per a l’educació**

L’escola institucional o oficial es revela per si mateixa com l’única font vàlida d’educació. Però l’educació va —o hauria d’anar— més enllà: “és un procés mitjançant el qual es possibilita la transformació personal, encaminat cap a la construcció d’un món millor”, afirmaria Josefa Martín Luengo (2006). I en això la institució escolar, com a eina del Poder que és, sembla no estar del tot enfocada.

Hem observat com en l’escola oficial, l’adquisició de coneixements s’ha fet passar per un túnel que sembla una carrera d’obstacles, en el qual el que és important és la fita última i no el procés o el camí experimentat, un precepte completament contra-educatiu. En ella, pràcticament tot gira al voltant de l’examen que, com digué Michael Foucault (2005, 189): *“es una mirada*

*normalizadora, una vigilància que permete calificar, clasificar y castigar [...], una comparaci3n perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar*". Tota forma de poder intenta sempre perfeccionar els seus mecanismes.

Aquesta és una espècie de capa de plom que cau sobre l'escola: la immobilitzaci3n general. L'articulaci3n col·lectiva de les criatures perd tot interès quan es tracta exclusivament de conformar-se cadascú a les normes corporals i intel·lectuals exigides per a ser un bon ciutadà, producte del certificat d'estudis primaris, i de mesurar les adquisicions d'uns i altres en funció a aquesta adequaci3n. Cada infant passa individualment per la màquina escolar; els fenòmens col·lectius (oficials) que en ella es desenvolupen no poden ser sinó frau (Candelas, 2013). El treballador forçat és un treballador amb orelles, els ulls fixos sempre en el mestre, sense mirades laterals cap als seus companys. L'escola es converteix en la màquina d'asfixiar el desig d'aprendre. La reversibilitat és de fet una de les característiques de l'aprenentatge: aprendre a i de, en un moviment col·lectiu. No s'aprèn en una col·lectivitat convertida en cadena, inèrcia, jou individual.

A més, ja sabem com de ràpid s'obliden els continguts quan hem estat forçades a memoritzar-los a la carrera.

#### **2.4.11. El mite de la fi de les desigualtats: el fracàs escolar com a èxit del Sistema**

Pierre Bourdieu i Claude Passeron (1991) van demostrar que l'escola és una instituci3n reproductora i productora, i que la possibilitat d'alguna mena de mobilitat social ascendent per mitjà d'ella és realment difícil. En un estudi més actual sobre les desigualtats en el sistema educatiu espanyol es conclou: "Nuestro trabajo aporta una evidencia empírica sólida que permite apreciar de qué manera se amplían en el sistema educativo las desigualdades socio-culturales de las familias" (Calero et al., 2008, 101). En la instituci3n escolar no es dona una vivència igual per a tothom, existeixen diferents tipus d'institucions destinades a diferents públics i, ahora, dirigides a complir diferents objectius.

Bona manifestaci3n d'això són les conclusions d'algunes cimeres internacionals. Per exemple, Jean-Claude Michéa (2002, 11) assenyala que l'any 1995 es van reunir més de cinc-cents grans dirigents polítics i econòmics de tot el món reconeixent que en el següent segle només el 20% de la poblaci3n seria necessària per a mantenir l'activitat econòmica mundial. "Què fer amb el 80% restant?" Jean-Claude Michéa explica que en aquell fòrum van decidir que l'única soluci3n

seria alguna cosa així com oferir-los algun tipus d'“entreteniment” no massa car. Ací és on la institució escolar juga un paper fonamental. Concretament, la paraula utilitzada va ser “*tittytainment*”, un joc de paraules entre entertainment (entreteniment, en anglés) i tits (pits, en anglés) (Michéa, 2002). Ens trobem, d'aquesta manera, davant “una escola per a la inutilitat molt útil” (Martín Luengo, 2006, 12).

Per una altra banda, cal dir que les persones que aconsegueixen obtenir títols superiors copen majorment el mercat laboral, no existint a penes alternativa no-precària per a aquelles que van ser expulsades de l'escola o que van optar per aconseguir els estudis mínims obligatoris i oficials (Martínez Reguera, 2007). La institució escolar es pot entendre com una eina en mans de l'Estat/capital destinada al control social-punitiu de la infància, una maquinària de govern, per la reproducció social, per la justificació de les diferències socials i el control de l'excedència poblacional. La institució escolar continua estenent-se per tot el globus i és, majoritàriament, una efectiva eina de control social. El sistema educatiu es presenta com una institució que controla el que ha de ser introduït en les ments dels escolars amb l'excusa d'oferir-los la possibilitat de reduir les desigualtats en l'accés al saber. Aquesta desigualtat està garantida pel mateix sistema, pel sistema escolar.

*“La denuncia de la máquina escolar actual realizada por los sociólogos se centra en el tema de la reproducción de las desigualdades sociales por la escuela, y de su transformación en desigualdades escolares, casi biologizadas, profundamente inhibitoras de toda voluntad colectiva de cambio de las relaciones sociales, en la medida en que la escuela tiene por función producir una fuerza de trabajo ajustada al aparato de producción, esta denuncia parece vana; la reproducción de las desigualdades sociales, su reforzamiento, son perfectamente funcionales. [...] Se trata de disponer a los niños para que sean capaces de conseguir salir un día de la miseria inculcándoles amor por el trabajo, espíritu del orden, de economía y de previsión.” Anne Querrin (1994)*

Caldrà apuntar que, certament, existeixen experiències escolars, actuals i passades, que s'allunyen molt del que ací s'ha descrit. Escoles, tant de titularitat estatal com de titularitat privada, que veritablement tenen una clara orientació de fomentar un desenvolupament humà harmoniós i la transformació social.

#### 2.4.12. Arquitectura dels espais

L'Arquitectura dels sistemes organitzatius és molt repetitiva, sempre són espais tancats i molt semblants. Hi ha qui afirma que escoles, fàbriques i presons són semblants, quadrades, franquejades per murs alts, grisos, poc, originals. Les seues intencions principals són les de controlar als alumnes i evitar que s'escapen. Cal dir que amb aquest model, les vivències que es produeixen no faciliten integrar coneixements. La falta de moviment físic també propicia falta de moviment intel·lectual. Els edificis a penes són estimulants. L'arquitectura de control i tancament en aules és inqüestionable, i ahora, pèssima.

John Dewey afirmava:

*“No puede existir una quietud absoluta en un laboratorio o un taller. El carácter antisocial de la escuela tradicional se ve en el hecho de haber proclamado el silencio como una de sus principales virtudes. No puede existir, naturalmente, una inmensa actividad intelectual sin una franca actividad corporal.”*

#### 2.5. Els continguts (curriculars)

*“El estudiante está absorbido por todo lo que impide el juego.”*

André Stern, *Jugar*

Poques coses inquieten tant a bona part del professorat, a les famílies i a la societat com és el tema dels continguts. Els primers caminem atabalats per les cantonades tractant d'abastar temaris impossibles que, en el millor dels casos, generen absoluta indiferència entre la majoria de l'alumnat i, en el pitjor dels casos, tenen una extensió que els faria clamar per l'ampliació del calendari escolar si no fos perquè les vacances constrenyen. Marina Garcés (2011) afirmava que *“el gran desafío hoy es darnos espacio y tiempo para ponernos a pensar”*. Pensar en profunditat i radicalment sobre què entenem per educació i quins móns estem creant amb la seua pràctica. L'actual experiència institucional d'‘anar a l'escola’ està regida, com afirmen Gómez i Jodar (2002, 19) per la lògica escolar basada en la universalitat del mercat:

*“ahora que la escuela modelo fábrica o de encierro está dejando de ser, ahora que el discurso pedagógico es colonizado por el marketing, ahora que los acontecimientos son exposiciones, los conceptos se venden, la calidad es mercancía y el simulacro verdad.”*

Però, què és un contingut a l'escola? Són, tècnicament, continguts curriculars, continguts que formen part d'un programa dissenyat amb unes finalitats concretes (i no pas continguts “a seques”, ja que tota educació i transmissió tant educativa com comunicativa sempre porta intrínsecs continguts). Els continguts (curriculars) als quals fem referència en la institució escolar es concreten a través de lleis educatives que es van reformant periòdicament. En l'escola oficial és allò que a través de l'Estat<sup>65</sup> es decidisca fixar com a susceptible de ser après i posteriorment avaluat. Cal diferenciar, a més, entre els continguts oficials i els legítims o culturals –però que no són oficials, és a dir, no han estat designats per l'Estat com a currículum oficial i formen part de l'experiència de coneixement humà—. Els continguts curriculars són els continguts transformats en coneixement oficial en aquest joc entre el poder, el mercat i l'Estat.

L'última llei educativa espanyola, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) defineix els continguts com a: *“Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.”* Afirmen que aquests coneixements no es poden assolir de manera plena i correcta sense una ajuda específica i, a més, són considerats com a fonamentals per al desenvolupament i la socialització dels alumnes.

Queda fixat el perquè de la prioritat d'unes finalitats i uns objectius que es pretenen aconseguir mitjançant l'aprenentatge d'uns continguts, els quals signifiquen coses a aprendre, maneres d'aprendre-les i maneres de reproduir-les. Curiosament, aquesta concepció legal no funciona en la dinàmica habitual de les aules, en la qual el que diu el llibre de text o el que dicta el professor seran la fi última de la realitat escolar. L'alumne o alumna no sol ser avaluada positivament si demostra tindre l'habilitat d'extraure informació d'un llibre, sinó que, el que

---

<sup>65</sup> La figura de l'Estat no és ni ha estat sempre la mateixa, és a dir, no sempre ha tingut la mateixa força ni la mateixa omnipresència en diferents territoris ni moments històrics. El seu domini no és total, i no té poder d'imposar el seu desig o interès tan en bloc com podria ser a mitjans del segle XX. No obstant això, sí que és té un poder legislatiu ampli i potent, que inevitablement influeix sobre els preceptes educatius que en l'escola es treballen.



majoritàriament s'avalua és si ha memoritzat el que aquest llibre marcat com a oficial té escrit. Per pressa en les correccions o per desídia i cansament acumulat en les avaluacions docents. Com he dit anteriorment, els continguts curriculars, les avaluacions i els dictàmens del professorat a través del currículum, marquen legitimitat respecte a si s'ha après (correctament) o no.

En un concepte molt ampli de contingut, podríem també dir que tot allò que s'aprén és un contingut de l'aprenentatge. És a dir, ja que l'aprenentatge és inevitable en situacions escolars (fins i tot en la més soporífera de les escoles), aquest aprenentatge té objectes que li són propis i a aquests se'ls podria denominar continguts. Si aquesta fora la concepció acceptada, es posaria el mateix aprenentatge com a procés principal, i al què s'aprén en segon termini; però és més que probable que es tracte d'una definició massa lliure perquè la burocràcia estatal poguera admetre-la. Tampoc resultaria ser aquest un tema tan polèmic si no existira tal afany estatal per homogeneïtzar l'aprenentatge de l'alumnat.

Anteriorment, he assenyalat que el que s'aprén a l'escola no és solament allò explícit. No obstant això, centraré l'actual anàlisi en el que la mateixa escola diu ensenyar. Des dels Ministeris i les Conselleries d'Educació es diu què és rellevant i què no ho és (això, més aviat, s'oculta) d'entre tot el coneixement que ha anat acumulant la Humanitat. Tasca àrdua, sens dubte, que, tot i això, ha aconseguit una sorprenent unanimitat en les anades i tornades educatives que s'han viscut en els últims quaranta anys. Curiosament, aquests experts són cada vegada més foscos i, en el cas d'algunes lleis o decrets educatius, ni tan sols és accessible el fet d'arribar a aconseguir saber els noms dels qui estan darrere. D'aquesta forma, els experts es converteixen en una mà invisible: en un presumpte consens no elaborat per persones, sinó pel pes de la Veritat.

Tota persona que passe pel sistema escolar ha d'aprendre el mateix i aquest el mateix és dissenyat, lògicament, per al manteniment del sistema que proposa tals ensenyaments. Com a finalitat es té, així doncs, conformar una societat en la qual els membres de la mateixa dissolguen les seues diferències individuals per a convertir-se, tot el que es puga, en un tot, en una massa poblacional, amb les seues pertinents divisions de classe.

Es marquen els límits sobre allò que es pot debatre i es genera una cultura artificial, imposada, que acaba considerant-se natural en un estrany efecte circular: "Per què s'imparteix això a l'escola? Perquè és bo. Perquè és bo? Perquè s'imparteix a l'escola." L'escola es converteix, així, en font de legitimitat i depositària d'aquesta, en un peculiar diàleg amb si mateixa. A

l'estil de la famosa frase de De Gaulle: “Com es pot governar un país on existeixen 246 tipus de formatge?” La qüestió seria, “és governable un país amb 30 milions de currículums diferents? Clar que no.”

Seria sa que cada comunitat tinguera la possibilitat de decidir quins coneixements resulten rellevants per a la seua supervivència. Però, el que s'aprén a l'escola no respon a les necessitats de les diferents comunitats socials: és la necessitat d'un model social. El manteniment, la defensa i, si no hi ha altre remei, la interiorització del sistema econòmic, polític i social. L'escola no solament és una institució reproductora de l'ordre social per la seua organització i pel que ocorre en ella, sinó que fins i tot els seus continguts declarats, allò que diu ensenyar, són i formen part dels valors del sistema democràtic<sup>66</sup> capitalista, de la ideologia neoliberal que presenta i treballa la impossibilitat latent d'alternatives a si mateixa (Fisher, 2016). Hi ha una mentida fonamental en tots els programes educatius de qualsevol govern, i és que diuen servir per a generar ciutadans crítics, mentre l'aclaparadora existència de continguts reproductors tracta de convertir aquesta possibilitat en un joc amb les cartes marcades, on els límits del debat estan definits de manera molt estreta: la successió de dades a memoritzar, de fets, de procediments i fins i tot d'actituds fan que l'alumnat se submergisca en una rentada de cervell que abasta la seua infància i la primera joventut.

Partir dels interessos de l'alumne significaria, en primer lloc, respectar de manera radical els ritmes de cada persona. L'interés i no una altra cosa és el que mou l'aprenentatge, és el que alguns pedagogs<sup>67</sup> denominen *motivació intrínseca*. Quan es parla d'aprendre el mateix, de tenir els mateixos continguts per a tothom, generalment s'addueix com a raó principal la necessitat de comprendre millor la realitat que els envolta. Però aquesta realitat, és l'única i igual per a totes? És difícil que totes l'hagen viscuda igual i que s'acosten a ella d'igual manera. Hi ha un debat central sobre els continguts, que té a veure amb l'absurd que resulta suposar que totes les persones d'una determinada edat han de fer el mateix. Seria com pensar que totes aquestes persones deuen, donada la seua edat, haver superat certa altura o pes. Això és el que ofereixen les lleis educatives vigents. Les lleis mai entenen de casos particulars. Ens trobem circumscrites dintre d'unes legislacions estatals que marquen el moment en què les criatures han de saber llegir i escriure; i és extremadament forçat obligar així a la infància. Des d'una òptica llibertària, el simple fet de voler violentar el ritme individual de curiositat és ja criticable,

---

<sup>66</sup> Democràcia parlamentària.

<sup>67</sup> Com per exemple, Lev Vigotsky i Jean Piaget.

més si això es converteix en un factor d'èxit o fracàs (fracàs als sis anys!). La concepció merament cronològica de l'aprenentatge s'oposa a la visió llibertària del ritme individual i per interessos particulars. Les pedagogies anarquistes han posat l'accent en el fet que és el subjecte el protagonista del seu aprenentatge i en què és el mateix individu el que podria incorporar amb major eficàcia els continguts, en el moment en què mostrara interès cap a ells, a través de la cura cap als seus interessos i curiositats (que sempre són presents, sempre apareixen), i també en un acompanyament més flexible i crític en la introducció d'eines que ens faciliten la nostra incorporació al món.

En una aula, a un grup d'aproximadament trenta individus se'ls pretén introduir els mateixos continguts. Si arribaren a integrar-los, seria pràcticament impossible que això passara amb la mateixa intensitat, amplitud i fluïdesa. La necessitat d'un currículum escolar igual "per a totes i al mateix temps" obeeix a la lògica de l'escola, una vegada més, i no a la lògica de les persones; al sistema que no pot digerir les diferències (perquè en eixe cas deixa de ser sistema).

Diferents autores afirmen que hi ha una radical separació entre els sabers que necessita la vida i els sabers que es necessiten per a triomfar a l'escola. A l'escola no s'investiga per a arribar a veritats, encara que siguin temporals. S'ofereixen les veritats com a productes acabats. Els escassos moments d'investigació de l'alumnat són un simulacre. Aquest concepte de "veritat fixa" s'oposa al principi anarquista del saber com a qüestionament, moviment, investigació. La veritat de l'escola és una Veritat inamovible i inqüestionable. L'escola es presenta així com un supermercat de productes que han arribat a les seues prestatgeries de manera innòcua, caiguts del cel, sense intervenció humana, històrica o econòmica. El cruel disseny curricular estructura els continguts afegint a la soporífera activitat de tindre a l'alumnat tancat, controlat i regulat durant almenys sis hores al dia, el tedi de la repetició constant curs rere curs.

Caldria plantejar-se algunes preguntes. El problema és el currículum? Si canviara el currículum, l'escola canviaria? Què diu el currículum d'infantil? És un bon currículum el del BOE? És un molt bon currículum! Sobre el paper. Aleshores, el problema és com s'interpreta el currículum? És culpa dels mestres? Una de les qüestions és l'escola entesa com a sistema que mostra les representacions sobre "com hauria de ser". El sistema ens ha ensenyat a pensar que "aquestes són les idees", unes idees que reproduïm perquè les hem après així. Quin és el currículum que l'escola entesa com a sistema veu? Un dels problemes és la idea de continguts (entendre assignatures) com una cosa dividida que cal treballar "tots per separat", com si no tingueren res a veure amb la resta, i que això portara a aconseguir objectius indiscutiblement.

En el millor dels casos, aquest paradigma, és una il·lusió. En el pitjor dels casos, una mentida, una mentida inconscient, però una mentida.

Per una altra banda, cal veure que tot sovint els continguts no representen als objectius que es marquen, caldria potser que es tractaren com a mitjans per a arribar a objectius. Aquesta és una de les malalties que afecta el sistema escolar. El tema no seria traure els continguts *in facto*, però per a atorgar tot el valor i significat que els continguts podrien tenir, caldria recuperar la seua funció de mitjans, que tenen un significat en relació amb la consecució de finalitats molt més amples i significatives. L'escola hauria de canviar totalment el paradigma. I revisar per complet les idees de coneixement, de transmissió i de relació educativa, entre d'altres. John Dewey afirmava:

*“La preparación es una idea traicionera [...] es un error suponer que la mera adquisición de cierta cantidad de aritmética, geografía, historia, etc.—que se enseña y estudia porque puede ser útil alguna vez en el futuro—produce su efecto, y es un error suponer que la adquisición de destreza en la lectura y la aritmética constituye automáticamente una preparación para su acertado y efectivo uso en condiciones muy diferentes de las que se adquirieron.”*

La proposta llibertària de considerar l'ésser humà en la seua integritat s'estén a considerar la vida relacionada, interconnectada, trenada, quasi com una totalitat (tot està relacionat amb alguna cosa, però no tot està relacionat amb tot (Haraway, 2018)), on no tenen sentit les artificials divisions que sobre els objectes d'aprenentatge fa l'escola tradicional.

Observem com en l'etapa del capitalisme tecnològic o postindustrial s'ha donat un procés pel qual la realitat ha sigut quasi monopolitzada pels mitjans de comunicació. Aquests interpreten la realitat i, al mateix temps, creen realitat, construint un món basat en la imatge (repetida *ad infinitum*) que, per ser tan sovint reproduïda, genera una deformada percepció del món, convertint-se les persones en mers consumidors d'aquesta realitat. La repetició d'aquest mecanisme crea una hipertròfia de les formes (una *estèticatització*) i, en paral·lel, un buidament de contingut. Aquest fenomen provoca que múltiples realitats socials siguin *pur aire*. No obstant això, cal entendre que està en comunicació amb el que passa a l'aula (si no per mitjans oficials, ho estarà per extraoficials). Les parets dels centres d'ensenyament aïllen molt poc del fred i de la calor, però, tanmateix, sí que són magnífics aïllants de la resta de la societat, amb la qual es desenvolupa una comunicació relativament escassa.

Com afirmen Francisco Jodar i Lucía Gómez (2002), “aquí, en el espacio reglado de la escuela, la sorpresa tiene difícil cabida”: l’ experiència infantil de meravellament enfront de la realitat que li és donada s’ajorna irremeiablement sota les dinàmiques d’avorriment i gestió del temps, de recursos i de la violència estructural de l’escola.

*“Al hacerse pesada, la escuela (pre)dominante no se sostiene, cae. En su gravedad pierde la gracia. Sólo la pasión amorosa repele la pesadez del tiempo.”* Gómez i Jodar (2002), *Escuela, aburrimiento y rebeldía*.

## **2.6. Metodologia escolar: una crítica**

Seguint amb la crítica i intentant aprofundir en ella, a continuació reflexionarem sobre la metodologia escolar més comunament practicada. En el sistema d’educació oficial i estatal podem observar que el paradigma pedagògic més estès és el tradicional, amb la seua conceptualització de la intel·ligència entesa com a lineal, quasi innata i acumulativa. No obstant això, la metodologia escolar engloba una varietat de facetes àmplia i –per sort— canviant. És obvi i innegable que aquesta ha anat evolucionant amb el temps i segons contextos; seria erroni i simplista entendre que en tots els llocs i siga com siga es practica d’igual forma. Hi ha metodologia de caràcter més conservador i d’altres més progressistes, però és probable que tot i poder desenvolupar aquestes dues facetes es continue legitimant una base ideològica bastant qüestionable.

En aquest apartat em centraré en els mètodes que s’apliquen dintre del sistema escolar estàndard. Entre els principals elements per a l’aplicació trobem algunes característiques ja esmentades, com són: la figura del docent com a transmissor i òbviament, els mètodes que aplica; els continguts, com es transmeten i què pretenen reproduir; el tipus d’aprenentatge que es fomenta, la normalització actitudinal, homogeneïtzació, encaminament cap al món laboral, etc.

Cal tornar a dir que, les i els docents, triomfadores del sistema educatiu, donada la seua identificació amb la cultura escolar, es comporten com si el que els va funcionar a ells en un determinat moment també servira de manera idèntica als seus alumnes, independentment del context en el qual es desenvolupen. Això a vegades pot passar per inèrcia, per falta d’autocrítica o falta de formació; en altres ocasions, els i les docents es formen, reflexionen i intenten portar a terme pràctiques més sensibles. D’una manera global, podem observar que es fomenta

l'aprenentatge memorístic: es tendeix a reproduir el model més pobre, que és el que creu que una persona diu alguna cosa (el que anomenem classe magistral) i les persones que l'escolten, automàticament han de poder repetir-ho. Per sort, hi ha relació educativa que va més enllà d'aquesta pràctica teatral. Però cal dir que aquest aprenentatge repetitiu és completament contrari a la creativitat –almenys a la creativitat grupal i comunitària, al pensament col·lectiu— perquè ensenya a normalitzar la submissió i l'avorriment com a aspectes a partir dels quals gira gran part de la vida de l'ésser humà. La normalització de l'avorriment és fonamental per a arrelar la tolerància al tedi propi del treball de les societats industrials. No obstant això, el món que va veure nàixer l'escola memorística ha desaparegut quasi per complet i hui dia el sistema productiu necessita treballadors amb altres característiques<sup>68</sup>.

Pel que fa a les formes i els mètodes més estesosament utilitzats, veiem com aquest reproduïen maneres d'entendre la vida, situar-se i practicar relacions personals tendint a jeràrquiques. Entenem que no és el mateix relacionar-se d'un a un (o dintre d'una ràtio que propicie l'intercanvi comunicatiu qualitatiu), que dur a terme una relació educativa a través d'una figura d'autoritat enfrontada a una classe de vint-i-cinc o trenta adolescents. Aquesta és una de les pedres angulars de la possibilitat de la relació educativa de qualitat: la ràtio. O el professor és un mag ensinistrador o allò pot convertir-se en una autèntica selva. Com ho farà per a no morir d'esgotament?

---

<sup>68</sup> En paraules de Francisco Jodar (2007, 176), ens trobem front a un canvi en la constitució històrica de les maneres de ser alumne, les noves subjectivitats i la reconfiguració de l'escola:

*“Tal y como hemos expuesto, en términos de formación de nuevas subjetividades, las sociedades de control pueden entenderse como un tipo de sociedad donde se desvaloriza el sujeto dócil y disciplinado en virtud de la exigencia de un sujeto emprendedor, flexible, empresario de sí mismo, en permanente formación y autocreación. Sujeto empresario de sí y formado por destrezas sin cualificación, habilidades potenciales vacías de capacidad. En el trasfondo de esa mutación es posible ubicar la constelación de discursos –discursos que pueden calificarse como neoliberales y propios de las sociedades de control—que, aupados en la lógica optimizadora, emprendedora y autoexpresiva, reivindican la formación de sujetos con competencias para su permanente autoconstrucción y su consiguiente responsabilización de proyectos vitales arriesgados, fragmentados y discontinuos.”*

*“Hasta los que consideraban talentosos se volvía, en poco tiempo, aburridos empleados de oficina con su traje gris y evolucionaban todos de la misma manera en un ambiente clonado. [...] La industrialización, la economización de la educación es una de las plagas más monstruosas de nuestro tiempo. Le roba a los que están aprendiendo el placer, la creatividad, la libertad. Necesitamos luchar y pelear todos para recuperar el derecho de saciar nuestra sed de aprendizaje y de vida en el agua de esas tres fuentes.” Sattelberger (2017)*

Les pràctiques escolars han canviat amb el temps i les seues reformes. Però podem situar que el càstig ha estat utilitzat de forma extremadament quotidiana a l'escola. No és atzarós que alguns dels intel·lectuals francesos més prestigiosos de les últimes dècades del segle XX hagen considerat l'escola com una de les principals institucions disciplinàries. Les semblances entre les escoles i les presons no són poques ni casuals. I, com afirmava Michel Foucault, en el moment en què alguna cosa s'imposa, sempre hi ha alguna forma de resistència com a estratègia per a tractar d'eludir aquella forma de dominació. A través del càstig, un dels aspectes que s'aconsegueix naturalitzar és que els qui representen l'autoritat tenen legitimitat per a infligir patiment a la persona que està per sota. Allò important del càstig escolar és que pretén normalitzar el poder de qui està a dalt, de qui ostenta l'autoritat, de qui domina, o hauria de dominar. I històricament ha neutralitzat o fet invisible—a ulls de tots i totes— el sofriment que pateix el dèbil.

Com el docent tradicionalment s'ha reconfortat davant el reconeixement de la seua autoritat, el silenci i la passivitat han estat vistos com a elements positius. El silenci ha sigut, la gran majoria de les vegades, obligatori. Solament s'havia de sentir una veu: la del mestre o mestra. I si aquest silenci era fonamental, encara ho era més la quietud. Així, apareix aquella força piramidal que marca l'estructura. Una estructura que pot ser molt semblant, com hem dit, a la d'una fàbrica. Una fàbrica fordista. Puix que l'escola, tal com la coneixem hui dia, va nàixer en el segle XIX, en molts aspectes, naix al servei de les necessitats de la societat capitalista industrial de l'època. Els trets fabrils de l'escola relacionats amb l'organització industrial del segle XX són bastants i alguns molt evidents.

*“Si veis en la escuela niños quietos, callados, que ni ríen ni alborotan, es que están muertos: enterrados. Transformad esas antiguas aulas, suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda intimidad. Suprimid el banco, la grada, el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y del tedio. Vedlos excitados por su propia espontánea*

*iniciativa, por la conciencia de sí mismos, porque sienten que son en el mundo. [...] Que inventen, que descubran, que adivinen nuevas formas doquiera, que piensen y critiquen, que se muevan. [...] La vida circula por todas partes y la enseñanza gana en fecundidad, en solidez, en atractivo lo que pierde en pompa y en gallardas libreas. Las obras lentas son las duraderas. ¡Ojalá lo comprendan... algún día!” Giner de los Ríos (1886)*

Veiem com, a més de les metodologies passives, que són aquelles en les quals l'alumne és concebut com un simple receptor, també s'apliquen algunes metodologies actives, on l'estudiant es converteix en el protagonista. No vull resultar sentenciosa afirmant que això és una quimera, perquè entenc que moltes professores es deixen la pell en fer que això passe. Aquest no serà el lloc on generalitzar bastament anys i anys d'estudis i innovacions en el camp educatiu. Però ahora, pense que és necessària una forta reflexió al voltant de com està construïda l'escola i de com les seues estructures potencien certes característiques i n'impossibiliten o en neguen d'altres. Hi ha una base que s'ha de sacsejar, per la salut de les relacions i pràctiques educatives. És per això que tinc confiança en la pedagogia. També és per això que dedique la meua vida a l'educació. Aquesta tesi critica la base i fa aquest viatge perquè pretén mostrar “altres maneres d'educar” i, sobretot, d'acompanyar. Pretén mirar relacions i pràctiques educatives que ajuden a canviar o contribuir a la millora del món i del que ens envolta. Com André Stern (2007) comentava:

*“Porque nos falta la fuerza y la valentía para ser coherentes con lo que presentimos, con lo que sentimos; o sea: con lo que sabemos. Porque desde hace unos cuarenta años nos hemos dejado arrastrar por una ideología que ha puesto en un altar la rivalidad y la competencia, empujando al miedo, a la desesperación y finalmente a la miseria a los excluidos, cuyo número no deja de crecer día tras día. Esta ideología nos convierte en seres paralizados por el miedo. [...] Vivimos una escalada del voluntarismo pedagógico y una mercantilización de la infancia. La última libertad que nos queda es, pese a todo, la de transformarnos, la de tener convicciones y vivir en armonía con ellas.”*

A continuació, seguiré amb la reflexió i la teorització al voltant de la pràctica institucional de l'educació. Per a això, veig important analitzar una de les seues eines fonamentals: el currículum. Intentaré mirar i ensenyar quin ha estat el paper del currículum en termes històrics,



com es va donar el seu sorgiment, les seues teoritzacions principals i quines han estat les evolucions que s'han concretat.

## 2.7. Sobre el currículum: teories i espais d'identitat

Tadeu Da Silva (2001), afirmava que “*en la noció de teoria está implícita la suposición de que la teoría ‘devela’ lo ‘real’, de que hay una correspondencia entre la ‘teoría’ y la ‘realidad’*”. S'entén, des del punt de vista del concepte postestructuralista del discurs, que la teoria està implicada en i revela un procés circular: descriu alguna cosa que ella mateixa va crear. Primer crea i després descobreix, per un artifici retòric, allò que crea acaba apareixent com un descobriment. Així, John Franklin Bobbitt (1918), va definir en *The Currículum*, que el currículum es veia com un procés de racionalització de resultats educatius, acurada i rigorosament especificats i mesurats. Amb el currículum es crea i es consolida una eina poderosa que produeix i reproduïx tant diferents coneixements com pràctiques; i com a tal, no és neutral ni automàtic.

Segons explica Tadeu Da Silva (2001), el model institucional de la concepció del currículum de John Franklin Bobbitt va ser la fàbrica: la seua inspiració teòrica era l'organització científica del treball, de Frederick W. Taylor. En aquest model curricular, els estudiants han de ser processats com un producte fabril. El currículum voldria ser l'especificació d'objectius, procediments i mètodes per a l'obtenció de resultats que pogueren ser mesurats amb precisió. Les suposades assercions sobre la realitat i les assercions sobre com hauria de ser la realitat tenen efectes similars en la realitat, per això, des de la perspectiva de la noció de discurs estariem a resguard d'aquesta operació. Caldrà adoptar una compressió de la noció de teoria que ens faça veure i recorde el seu paper actiu en la constitució d'allò que suposadament descriu. Doncs: “*mostrar aquello que el currículum es depende de cómo lo definen los diferentes autores y teorías. [...] El enfoque es entonces mucho menos ontológico (verdadero o falso) y mucho más histórico.*”

El pedagog brasiler ens convida a qüestionar-nos el paper d'aquesta eina tan potent: Quines preguntes comunes intenten, explícita o implícitament, respondre? Quin és el coneixement que ha de ser ensenyat? Què, és la qüestió central. “*El currículum busca modificar a las personas que van a “seguir” ese currículum. [...] ¿Cuál es el tipo de ser humano deseable para un determinado tipo de sociedad?*” De la seua mà, podem afirmar que més que una qüestió de coneixements ens trobem amb una qüestió d'identitat. Des de la perspectiva estructuralista, el

currículum és també una qüestió de poder, i les teories del currículum no poden ser alienes a les qüestions del poder. Seleccionar és una operació de poder. També, privilegiar un tipus de coneixement és una operació de poder. Les teories crítiques i postcrítiques del currículum es dediquen a analitzar les connexions entre saber, identitat i poder.

Una teoria, segons Tadeu Da Silva (2001) es defineix pels conceptes que utilitza per a concebre la “realitat”. D’aquesta manera, una forma útil de distingir les diferents teories del currículum seria examinant els diferents conceptes que empren.

Taula 1

*Teories del currículum*

| TEORIES<br>TRADICIONALS | TEORIES<br>CRÍTQUES            | TEORIES<br>POST-CRÍTQUES         |
|-------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| Ensenyament             | Ideologia                      | Identitat, alteritat, diferencia |
| Aprenentatge            | Reproducció cultural i social  | Subjectivitat                    |
| Avaluació               | Poder                          | Significació i discurs           |
| Metodologia             | Classe social                  | Saber-poder                      |
| Didàctica               | Capitalisme                    | Representació                    |
| Organització            | Relacions socials de producció | Cultura                          |
| Planejament             | Conscienciació                 | Gènere, Raça, Ètnia, Sexualitat  |
| Eficiència              | Emancipació i alliberament     | Multi culturalisme               |
| Objectius               | Currículum ocult               | Resistència                      |

Pel que fa al naixement dels estudis sobre el currículum, primerament es van desenvolupar el que anomenem teories tradicionals. El terme currículum (en el sentit que hui dia li donem) va començar a ser utilitzat en països europeus com França, Alemanya, Portugal, molt recentment, a partir de les influències de la literatura nord-americana. Segons Tadeu Da Silva (2001), probablement foren les condicions associades amb la institucionalització de l'educació de masses les que van permetre que el camp d'estudis del currículum sorgira, als EUA, com un camp professional especialitzat; buscant respondre a qüestions crucials sobre les finalitats i els perfils de l'escolarització de masses. Tadeu Da Silva (2001) es pregunta sobre quins serien els objectius de l'educació escolaritzada: formar un treballador especialitzat o proporcionar una educació general, acadèmica, per a la població?

Segons Da Silva (2001), John Franklin Bobbitt proposava que l'escola funcionara igual que una empresa comercial o una indústria. Volia que el sistema educatiu fora capaç d'especificar quins resultats pretenia obtenir, que poguera establir mètodes per a obtenir-los de manera precisa i formes de mesura que permeteren saber amb precisió si realment s'aconseguien. La seua paraula clau era "eficiència". El sistema educatiu havia de ser tan eficient com una empresa econòmica. Bobbitt volia transferir a l'escola el model d'organització empresarial suggerit per Frederick Taylor. Tot el que calia fer era investigar i definir quines eren les habilitats necessàries per a les diverses ocupacions. Segons John Franklin Bobbitt, "*la educación, tal como la planta de fabricación de acero, es un proceso de modelado*". Ralph Tyler (1949) també afirmava que els estudis sobre el currículum s'estableixen decididament entorn de la idea d'organització i desenvolupament; els objectius havien de formular-se en termes de comportament explícit. Altres autors, com John Dewey (1964), no estaven tant d'acord amb aquesta concepció fabril de l'educació; hem pogut veure com teoritzava sobre que l'educació no era tant una preparació per a la vida laboral adulta, com un espai de vivència i pràctica dels principis democràtics.

Movent-nos de les teories tradicionals a les teories crítiques, observem que els inicis de la crítica es van donar al voltant del pensament sobre ideologia, reproducció i resistència. Les teories crítiques sobre el currículum començaren, així, per qüestionar precisament els pressupostos de l'ordre social i educatiu existents. Pel que fa a la teoria educativa crítica, Tadeu Da Silva (2001) situa els seus inicis en:

1970 – Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido*.

1970 – Louis Althusser, *La ideología y los aparatos ideológicos del estado*.

1970 – Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *La reproducción*. 1971 – Baudelot y Establet, *La escuela capitalista en Francia*.

1971 – Basil Bernstein, *Clases, códigos y control*, v. I.

1971 – Michael Young, *Conocimiento y control: nuevas direcciones de la sociología de la educación*.

1976 – Samuel Bowles & Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*.

1976 – William Pinar & Madeleine Grumet, *Toward a poor curriculum*.

1979 – Michael Apple, *Ideología y curriculum*.

La societat capitalista no se sustentaria si no hi hagueren mecanismes i institucions encarregades de garantir la permanència i acceptació del *statu quo*. La producció i propagació de la ideologia la realitzen els aparells ideològics de l'Estat, entre els quals està, sobretot, l'escola. L'escola constitueix un aparell ideològic de l'Estat perquè, com afirma Althusser, aconseguix pràcticament a tota la població per un període prolongat de temps (Tadeu Da Silva, 2001).

*“Además de eso, la ideología actúa de manera diferenciadora: inclina a las personas de las clases subordinadas a la sumisión y a la obediencia, en tanto que las personas de las clases dominantes aprenden a mandar y controlar. [...] La escuela contribuye a reproducir la sociedad capitalista al transmitir, a través de las materias escolares, las creencias que nos hacen ver el orden social existente como bueno y deseable.”*

Samuel Bowles i Herbert Gintis van posar l'accent en l'aprenentatge, a través de la vivència de les relacions socials de l'escola, de les actituds necessàries per a ser classificat com un bon treballador capitalista. L'escola és un reflex de l'economia capitalista, o, més específicament, dels llocs de treball capitalista. Aquest reflex, al seu torn, garanteix que, en un segon moviment de retorn, els llocs de treball capitalistes reben exactament el tipus de treballador que necessiten.

Per a Pierre Bourdieu i Claude Passeron, la dinàmica de la reproducció social es centra en el procés de reproducció cultural: a través de la reproducció de la cultura dominant es garanteix l'àmplia reproducció de la societat. En la mesura que fa que la persona que la posseeix obtinga avantatges materials i simbòlics, es constitueix en capital cultural. Els valors, els hàbits i

costums, els comportaments de la classe dominant són aquells que es consideren com a cultura (hegemònica). Operen dos processos: d'un costat, la imposició i, de l'altre, ocultar que es tracta d'una imposició, fent que el fet sembla natural. A aquest doble mecanisme, Bourdieu i Passeron l'anomenen "doble violència del procés de dominació cultural". El currículum de l'escola es basa en la cultura dominant; s'expressa en el llenguatge dominant, es transmet a través del codi cultural dominant. Per als xiquets i joves de les classes dominades el codi pot resultar indesxifrable. A través d'aquesta reproducció cultural, les classes socials es poden mantenir tal com estaven.

Contra la concepció tècnica, però, van sorgir els "reconceptualistes". El moviment de reconceptualització expressava una insatisfacció amb els paràmetres tecnocràtics establerts pels models de John Franklin Bobbitt i Ralph Tyler. Allò que, en les perspectives tradicionals, s'entenia com a currículum era justament el que, d'acord amb aquelles teories socials, requeria ser qüestionat i criticat.

En el cas de la fenomenologia, de l'hermenèutica, de l'autobiografia, desnaturalitzar les categories amb les quals, ordinàriament, comprem i vivim la quotidianitat, significava focalitzar-les a través d'una perspectiva profundament personal i subjectiva. Hi ha un vincle amb el fet social, en la mesura en què les categories són creades i mantingudes intersubjectivament a través del llenguatge, però, en última instància, el focus estaria en les experiències i en les significacions subjectives. En contrast, en la crítica d'inspiració marxista, desnaturalitzar el món "natural" de la pedagogia i el currículum significaria sotmetre'l a una anàlisi científica, centrada en conceptes que trenquen amb les categories de sentit comú amb les quals, ordinàriament, veiem i comprem el món. Per a autors d'inspiració marxista, com Michael Apple, el moviment de reconceptualització, no obstant això, constituïa un qüestionament del model tècnic dominant, era vist com una reculada cap a allò personal, al narcisisme i a allò subjectiu. La investigació fenomenològica posava en qüestió, així, les categories del sentit comú, però no eren substituïdes per categories teòriques i científiques abstractes.

Els vertaders significats de la nostra experiència havien de tornar al llenguatge per a trobar la seua expressió, però ells tenien, abans, en certa manera, que ser recuperats de sota el llenguatge, en allò que avala al llenguatge, en el seu substrat. En la perspectiva fenomenològica, el currículum no estava constituït per fets, ni tampoc de conceptes teòrics i abstractes: el currículum era un lloc en el qual docents i alumnes tenien l'oportunitat d'examinar, de forma renovada, aquells significats de la vida quotidiana que es van acostumar a veure com a donats

i naturals. L'anàlisi fenomenològica acabava en una escriptura fenomenològica, en la qual l'analista reconstruïa, a través del llenguatge (sempre una experiència de segon ordre), l'experiència viscuda per ella o per altres persones involucrades en la situació.

L'anàlisi de Jean Piaget estaria centrat, probablement, en una descripció objectiva, abstracta, universalitzada dels conceptes de temps utilitzats pels xiquets. Una anàlisi fenomenològica, en canvi, procuraria destacar els aspectes subjectius, viscuts, concrets, situats de l'experiència de temps per als infants. Posant força sobre la possibilitat de múltiples interpretacions que tenen els textos –entesos ací no sols com el text escrit, sinó com qualsevol conjunt de significats. Encara que la fenomenologia, tal com va ser definida originalment per Edmund Husserl, va estar centrada en una descripció de les coses tal com elles són, també inclouria l'ús d'una gamma d'estratègies interpretatives. És precisament el caràcter situacional, singular, únic, concret de l'experiència viscuda –l'ací i ara— que l'anàlisi fenomenològica procurava destacar, a través d'una gamma d'estratègies interpretatives. En la perspectiva de l'autobiografia, una major comprensió d'un mateix implicaria un actuar més conscient, responsable i compromés.

Pel que fa a la crítica neomarxista de Michael Apple, Tomaz Tadeu Da Silva (2001) ens explica que la característica de l'organització de l'economia en la societat capitalista afecta a tot el que ocorre també en altres esferes socials, com l'educació i la cultura, per exemple. En la terminologia introduïda per autors com Basil Bernstein i Pierre Bourdieu, trobem un vincle entre reproducció cultural i reproducció social. Més específicament, trobem una clara connexió entre la forma com està organitzada l'economia i la forma com està organitzat el currículum. Aquesta preocupació és la que porta a Michael Apple a recórrer al concepte d'hegemonia, tal com va ser formulat per Antonio Gramsci i desenvolupat per Raymond Williams. El concepte d'hegemonia ens permet contemplar el camp social com un camp conflictiu, com un camp on els grups dominants es veuen obligats a recórrer a un esforç permanent de convenciment ideològic per a mantenir la seua dominació. És precisament a través d'aquest esforç de convenciment constant que la dominació econòmica es transforma en hegemonia cultural. Aquesta voluntat de manipulació aconsegueix la seua màxima eficiència quan es transforma en sentit comú. Tomaz Tadeu Da Silva (2001) lúcidament explica que:

*“el currículum está estrechamente relacionado con las estructuras económicas y sociales más amplias. No es un cuerpo neutro, inocente y desinteresado de conocimientos. [...] La selección que constituye el currículum es el resultado de un proceso que refleja los intereses particulares de las clases y grupos*

*dominantes. [...] qué conocimiento 'se considera verdadero'. La preocupación es por qué procedimientos ciertos conocimientos son vistos como legítimos. [...] ¿De quién es este conocimiento?"*

Cal polititzar la teorització sobre el currículum. El “coneixement tècnic” es relaciona directament amb l’estructura i el funcionament de la societat capitalista, en tant que es tracta del coneixement rellevant per a l’economia i la producció. En suma, en la perspectiva de Michael Apple, el currículum no es pot comprendre –i transformar-se— si no ens fem les preguntes fonamentals sobre la seua connexió amb les relacions de poder.

Així sorgeix el pensament de Henry Giroux: el currículum com a política cultural. Henry Giroux es va preocupar per la problemàtica de com la cultura popular apareixia al cinema, en la música i en la televisió. Encara que sempre en connexió amb la qüestió pedagògica i curricular, les seues anàlisis semblaven haver-se tornat més culturals que pròpiament educatives. Va atacar la racionalitat tècnica i utilitària, així com el positivisme de les perspectives dominants sobre el currículum. Com a resultat d’aquesta omisió del caràcter social i històric del coneixement, les teories tradicionals sobre el currículum –i el mateix currículum—, contribuïen a la reproducció de les desigualtats i de les injustícies socials. Criticava a Bowles i Gintis pel caràcter mecanicista i determinista del seu principi de correspondència, que no deixava cap espai per a la mediació i l’acció humanes. D’altra banda, la teorització de Bourdieu i Passeron feia que el procés de reproducció cultural i social donara un pes excessiu a la dominació i a la cultura dominant, en detriment de les cultures dominades i dels processos de resistència. Giroux estava preocupat per presentar una alternativa que superara el pessimisme i el possible immobilisme derivats de les teories de la reproducció. Volia saber què portava als joves de les classes treballadores a triar voluntàriament ocupacions manuals. Sota la forta influència dels teòrics de l’Escola de Frankfurt, ell veia el procés d’emancipació com un dels objectius centrals d’una acció social polititzada. Tres conceptes són centrals en aquesta concepció emancipadora o alliberadora del currículum i de la pedagogia: esfera pública, intel·lectual transformador, veu. El currículum entés com un espai on es produeixen i creen significats socials. Aquests significats, no obstant això, no se situaven simplement al nivell de la consciència personal o individual. Estaven estretament lligats a les relacions socials de poder i desigualtat.

Al voltant de l’any 1970 i com a centre la realitat brasilera, de la mà de Paulo Freire sorgirà la pedagogia de l’oprimit enfront de la pedagogia dels continguts. La crítica de Freire al currículum existent estava sintetitzada en el concepte: “educació bancària”. L’educació

bancària, segons Freire, expressa una visió epistemològica que concep el coneixement com una massa constituïda per informacions i dades que han de ser simplement transferides del professor o professora cap a l'alumne o alumna. El coneixement expressat en el currículum tradicional es confon amb un acte de depòsit – bancari; en aquesta transmissió es converteix en una cosa que existeix per fora i independentment de les persones vinculades en l'acte pedagògic, estant profundament desvinculat de la situació existencial de les persones involucrades en l'acte de conèixer. Però, com afirma Paulo Freire, coneixement és sempre coneixement d'alguna cosa. Això significa que no existeix ni pot existir una separació entre l'acte de conèixer i allò que es coneix. Utilitzant el concepte fenomenològic 'intenció', per a Freire el coneixement és sempre intencionat, és a dir, està sempre dirigit a alguna cosa. L'acte de conèixer no és un acte aïllat, individual; conèixer inclou intercomunicació, intersubjectivitat. És sobre aquestes bases que Freire desenvolupà el seu famós mètode. No es va limitar a criticar el currículum implícit en el concepte d'educació bancària. Va proveir, ja en la seua obra anomenada *Pedagogía del Oprimido* l'any 1970, instruccions detallades (a partir també de les seues pràctiques situades) sobre com desplegar un currículum que fos l'expressió de la seua concepció: educació problematitzadora. Com ens explica Tadeu Da Silva (1999, 31), “*es la propia experiencia de los educandos la que se vuelve fuente primaria de búsqueda de los ‘temas significativos’ o ‘temas generadores’ que van a construir el ‘contenido programático’*”.

Des de la “nova sociologia de l'educació” es pensarà el currículum com a construcció social. Michael Young va formular en la introducció del llibre *Knowledge and Control* (1971) el punt de partida per al desenvolupament d'una sociologia del coneixement. La tasca consistia a destacar el caràcter socialment construït de les formes de consciència i de coneixement, així com les seues estretes relacions amb les estructures socials, institucionals i econòmiques. Saber què és el que compta com a coneixement. L'objectiu de la Nova Sociologia de l'Educació era l'anàlisi de les connexions entre currículum i poder, entre l'organització del coneixement i la distribució de poder. Segons Geoffrey M. Esland, una visió ignorada de “intencionalidad y la expresividad de la acción humana y todo el complejo proceso de negociación intersubjetiva de los significados; disfrazado como dado un mundo que tiene que ser continuamente interpretado” (Tadeu Da Silva, 1999, 34). Com ocorre en altres espais, la realitat està constituïda per aquells significats que es construeixen intersubjectivament en la interacció social. Afirmava Nell Keddie que el coneixement previ que els professors tenen dels alumnes determina com els tractaran. La Nova Sociologia de l'Educació buscava construir un currículum que reflectira les tradicions culturals i epistemològiques dels grups subordinats i no sols la dels grups dominants.



Parlar de cultura no tindria sentit, sinó de cultures. D'igual forma, procuraria desafiar les formes d'estratificació i atribució de prestigi existents.

Basil Bernstein va polir aquests conceptes, tornant la seua teoria cada vegada més complexa i sofisticada, mitjançant els conceptes de codis i reproducció cultural. Per a Bernstein, el coneixement educatiu formal es verifica a través de tres sistemes de missatges: el currículum, la pedagogia i l'avaluació. Estava interessat per les relacions estructurals entre els diferents actors i tipus de coneixements que constitueixen el currículum; a més, es preguntava sobre com els diferents tipus d'organització del currículum es vinculen amb principis diferents de poder i de control. Per a referir-se al major o menor grau d'aïllament i separació entre les diverses àrees del coneixement que constitueixen el currículum, Bernstein va encunyar el terme: classificació. Aquesta característica del procés de transmissió, la designa com a emmarcament. A tall de resum, vindria a dir que: com més gran és el control del procés de transmissió per part del professor, major és l'emmarcament. La classificació aquí és una expressió de poder (quan estem parlant de coses que es poden fer i de coses que no, estem parlant de poder). D'altra banda, el control es refereix essencialment a la forma de transmissió; està associat a l'emmarcament, al ritme, al temps, a l'espai de la transmissió.

Tot i que les fronteres entre els diferents camps siguen poc nítides, aquest fet no ha de significar immediatament absència de poder, sinó, simplement, que aquest està organitzat segons principis diferents de poder; entren en acció altres principis de control, més subtils, però no per això menys eficaços. Les estructures de classe es tradueixen en estructures de consciència. Aquí entra el concepte importantíssim de codi, el qual és precisament la gramàtica de la classe (un conjunt de regles implícites). [SEP]Serà el codi el que connecta les estructures macro sociològiques de la classe social, la consciència individual i les interaccions socials del nivell micro sociològic. És important la posició ocupada en la divisió social, el tipus de codi après. Segons Bernstein, el tipus de codi determina la consciència de la persona, el què pensa i, per tant, els significats que produeix en la interacció social.

L'estructura del currículum o de la pedagogia el que determina és quines modalitats de codis s'aprendran. Basil Bernstein va posar el focus sobre la discrepància entre el codi elaborat suposadament per l'escola i el codi restringit dels xiquets i xiquetes de la classe treballadora, discrepància que podria estar en l'origen del fracàs escolar.

És impossible comprendre el currículum (i la pedagogia) sense una perspectiva sociològica. Segons Tomaz Tadeu Da Silva (1999, 40), Philip W. Jackson, pedagog nord-americà interessat especialment en el currículum ocult afirmava:

*“Los grandes grupos, el uso del elogio y del poder que se combinan para dar un sabor distinto a la vida del aula colectivamente forman un currículo oculto, que cada estudiante (y cada profesor) debe dominar si quiere estar bien en la escuela”.*

Són les característiques estructurals de l'aula i de la situació d'ensenyament, més que el seu contingut explícit, les que “ensenyen” unes certes coses: les relacions d'autoritat, l'organització espacial, la distribució del temps, els paràmetres de recompensa i càstig, etc. L'organització de l'espai escolar és un altre dels components estructurals a través de la qual els xiquets i els joves aprenen comportaments socials. Una cosa similar ocorre amb l'ensenyament del temps, a través del qual s'aprén la puntualitat, el control del temps, la divisió del temps i el seu ús, entre d'altres. S'aprén també a través de les diverses divisions i categoritzacions explícites o implícites pròpies de l'experiència escolar. Ser conscient del currículum ocult significaria, en certa manera, poder anul·lar-lo. El descobriment i la visibilització del currículum ocult constitueixen instruments analítics de penetració de l'opacitat de la vida quotidiana a l'aula.

Per una altra banda, l'aparició de les teories *postcrítiques* arribaven de la mà del pensament sobre la diferència i la identitat, de manera que se centraven en el currículum multiculturalista. Aquestes, afirmen que és un fet paradoxal que la suposada diversitat convisca amb fenòmens igualment sorprenents d'homogeneïtzació. Malgrat aquesta ambigüïtat, o precisament a causa d'ella, el multiculturalisme és una important eina de lluita política, perquè no es poden separar les qüestions culturals de les qüestions de poder. La referència del multiculturalisme liberal a una humanitat comuna és rebutjada en les teories postcrítiques per apel·lar a una essència, a un element transcendent, a una característica fora de la societat i la història. Entenen que la diferència és sempre i es dona en relació; no es pot ser diferent de manera absoluta: s'és diferent en relació amb una altra cosa considerada no-diferent.<sup>[1]</sup> Aquestes relacions de poder fan que la diferència adquireixi un senyal, que el diferent s'avalua negativament enfront del no-diferent. L'anàlisi del racisme no pot limitar-se a processos exclusivament discursius, sinó que ha d'examinar també (o tal vegada principalment) les estructures institucionals i econòmiques que estan en el seu fonament.

“Què és el que compta com a coneixement?”, es pregunten. El multiculturalisme mostra que el grau de desigualtat en matèria d’educació i currículum ve en funció d’altres dinàmiques, com les de gènere, raça i sexualitat, per exemple, que no poden ser reduïdes únicament a la dinàmica de classe. A més, el multiculturalisme ens fa pensar que la igualtat no pot obtenir-se simplement a través de la igualtat d’accés al currículum hegemònic existent, com manifestaven les reivindicacions educacionals progressistes anteriors. El racisme és part d’una matriu més àmplia d’estructures institucionals i discursives que no poden ser reduïdes sols a actituds individuals. En la crítica cultural recent, no es tracta d’una qüestió de veritat o falsedat, sinó d’una qüestió de representació que, com hem dit, no pot ser separada de les qüestions lligades al poder. Segons aquestes autores, la representació és sempre inscripció, és sempre una construcció lingüística i discursiva dependent de relacions de poder. En el centre d’una perspectiva crítica del currículum caldria que hi haguera una concepció d’identitat que es concebera com a històrica, contingent i relacional. Per a una perspectiva crítica, no pot existir identitat fora de la història i de la representació. Afirmen que un currículum multiculturalista així deixaria de ser folklòric per a ser profundament polític.

Pel que fa a les relacions de gènere i l’anàlisi feminista, ens expliquen que les dinàmiques socials i les formes de coneixement existents són aparentment només humanes: suposadament, reflecteixen la història i l’experiència de l’ésser humà en general, sense distinció de gènere. El que l’anàlisi feminista qüestionarà és precisament aquesta aparent neutralitat —en termes de gènere— del món social, afirmant que el món social està construït principalment conforme als interessos i a les formes masculines de pensament i de coneixement, almenys les formes hegemòniques i que tenien més valor. Les perspectives teòriques de hui dia qüestionen aquesta separació, argumentant que no existeix identitat sexual que no siga ja, d’alguna manera, discursiva i socialment construïda. L’epistemologia és sempre una qüestió de posició; dependent d’on estic socialment situada, conec unes coses o unes altres, les visc des d’un lloc determinat. Però no es tracta simplement d’una qüestió d’accés: el currículum oficial valora la separació entre subjecte i coneixement, domini i control, racionalitat i lògica, ciència i tècnica, individualisme i competència, producció i cures. Òbviament, també potencia certes relacions de gènere. Així, la pedagogia feminista radical es pregunta: Com es forma la masculinitat? Com es fa de l’home un home? Doncs, l’escola sempre influeix, sempre transmet valors i pràctiques.

De mà de la teoria queer apareix “un element ‘estrany’ en el currículum”. El terme queer funciona com una declaració política, un dels objectius de la teoria queer és el de complexitzar

la qüestió de la identitat sexual i, indirectament, també la qüestió de la identitat cultural i social. A través de l'estranyesa ("element estrany" vindria a ser el significat original de la paraula "queer") es vol pertorbar la tranquil·litat del que entenen per normalitat. Ens expliquen que el concepte de gènere va ser creat, precisament, per a assenyalar que les identitats masculina i femenina són produïdes històricament i socialment; tal com ocorre amb la identitat de gènere, la identitat sexual no vindria definida simplement per la biologia (tampoc és un element fix, estable, definitiu). Com a acte social que és, aquesta atribució de significat està fonamentalment subjecta al poder. Alguns grups socials es troben en posició d'imposar els seus significats sobre altres. La teoria queer pretén, en últim terme, radicalitzar la possibilitat del lliure trànsit entre les fronteres de la identitat, la possibilitat d'encreuament de fronteres i inclús el seu trencament. Ella ens obliga a considerar l'impensable, el què està prohibit pensar. Allò queer es torna, així, una actitud epistemològica que no es restringeix únicament a la identitat i al coneixement sexual, sinó que s'estén cap al coneixement i la identitat de manera general. Pensar queer significaria qüestionar, problematitzar, respondre a totes les formes de bon comportament de coneixement hegemònic i d'identitat. És a partir de la teoria queer que autores com Deborah Britzman, per exemple, proposen una pedagogia queer. La qüestió no és simplement "com pensar?", sinó "què torna una cosa pensable?". Examinar allò pensable estimula, al seu torn, pensar l'impensable.

Per una altra banda, es consolida un altre dels pensaments sobre termes estètics: el postmodernisme atacarà les nocions de puresa, abstracció i funcionalitat que caracteritzaren al modernisme en la literatura i en les arts. L'objectiu principal de l'educació, tal com la coneixem hui per hui, consisteix a transmetre el coneixement científic, a formar un ésser humà suposadament racional i autònom i a modelar al ciutadà i a la ciutadana de la moderna democràcia representativa. Els postmodernistes afirmaran que l'Educació és la institució moderna per excel·lència. Situen les grans teories com a l'expressió de la voluntat de domini i control. El postmodernisme també posa en dubte la noció de progrés que està en el centre de la concepció moderna de la societat: les estructures estatals i les estructures organitzacionals de les empreses capitalistes, suposadament construïdes i regides d'acord amb els criteris de la raó i de la racionalitat, produeixen només sofriment i infelicitat.

Per al postmodernisme, seguint a Sigmund Freud i Jacques Lacan, el subjecte no convergeix cap a un centre, el qual s'entén que coincidiria amb la seua consciència. El subjecte és fonamentalment fragmentat i dividit. Per a la perspectiva postmodernista el subjecte no és el centre de l'acció social. No pensa, parla ni produeix: és pensat, parlat i produït. El post-

modernisme privilegia el *pastiche*, el *collage*, la paròdia i la ironia; no reflecteix simplement allò que critica: ambigüament i irònicament imita, incorpora, inclou. On hi havia les grans narratives i l'objectivisme del pensament modern, el postmodernisme prefereix el subjectivisme de les interpretacions parcials i localitzades. Des de la perspectiva postmoderna, el problema no és només el currículum existent, és la mateixa teoria crítica del currículum la que és posada sota sospita. El postmodernisme desconfia profundament dels impulsos emancipadors i llibertadors de la pedagogia crítica; en última instància, afirmen, en l'origen d'aquests impulsos està la mateixa voluntat de domini i de control de l'epistemologia moderna. El postmodernisme, ens explica Tadeu Da Silva (2001) acaba amb qualsevol avantguardisme, qualsevol certesa i qualsevol pretensió d'emancipació. El postmodernisme assenyala la fi de la pedagogia crítica i el començament de la pedagogia postcrítica.

El postestructuralisme, a més d'una reacció a l'estructuralisme, constitueix en un rebuig a la dialèctica. En l'anàlisi teòrica estructuralista, l'estructura no és una característica dels elements individuals d'un fenomen o objecte, sinó de les relacions entre els elements. El postestructuralisme comparteix amb l'estructuralisme el mateix èmfasi en el llenguatge com un sistema de significació. Al fi i a la cap, el postestructuralisme augmenta la centralitat que el llenguatge té en l'estructuralisme. El procés de significació continua sent central, però la suposada fermesa del que és significat en l'estructuralisme es transforma en el postestructuralisme en fluïdesa, indeterminació i incertesa. Estén considerablement l'abast del concepte de diferència al punt de semblar que no existeix res que no siga diferent. El subjecte serà el resultat dels dispositius que el construeixen com a tal. Cal dir que no es pot parlar pròpiament d'una teoria postestructuralista del currículum, però trobem una 'actitud' postestructuralista en moltes de les perspectives actuals sobre currículum. El que serà important és examinar les relacions de poder involucrades en la seua producció. Una perspectiva postestructuralista no deixaria, evidentment, de qüestionar la concepció de subjecte —autònom, racional, centrat, unitari—en la qual es basava tota l'emprenedoria pedagògica i curricular, denunciant-la com a resultat d'una construcció històrica molt particular. Paral·lelament, seria posada en qüestió la mateixa noció d'emancipació i alliberament, que resulta de l'adopció d'aquesta concepció de subjecte.

Pel que fa als Estudis Culturals, observem com en el seu sorgiment conceben la cultura com a camp de lluita entorn de la significació social. La cultura s'entén com un camp de producció de significats en el qual els diferents grups socials, situats en posicions diferencials de poder, lluiten per la imposició dels seus significats a la societat més àmplia. La cultura és un joc de

poder. Els Estudis Culturals estan preocupats amb qüestions que se situen en la connexió entre cultura, significació, identitat i poder. La tasca de l'anàlisi cultural consisteix a desconstruir, a exposar aquest procés de naturalització. El que distingeix els Estudis Culturals de disciplines acadèmiques tradicionals és la seua manera d'involucrar-se explícitament política. Com tota construcció social, el currículum no pot ser comprés sense una anàlisi de les relacions de poder que van fer i fan que tinguem aquesta definició determinada de currículum i no una altra, que van fer i fan que el currículum incloga un tipus determinat de coneixement i no un altre. El coneixement no és una revelació o un reflex de la naturalesa o de la realitat, sinó el resultat d'un procés de creació i interpretació social.

Sota l'òptica dels Estudis Culturals, tot coneixement, en la mesura en què es constitueix en un sistema de significació, és cultural. A més, com a sistema de significació tot coneixement està estretament vinculat amb relacions de poder. Tant l'educació com la cultura en general estan embolicades en processos de transformació de la identitat i de la subjectivitat. Sense tindre l'objectiu explícit d'ensenyar, és obvi que ensenyen alguna cosa, que transmeten una varietat de formes de coneixement que encara que no siguen reconegudes com a tals, són vitals en la formació de la identitat i de la subjectivitat. Des del punt de vista pedagògic i cultural, no es tracta simplement d'informació o entreteniment<sup>69</sup>: es tracta, en tots dos casos, de formes de coneixement que influeixen el comportament de les persones de maneres crucials i, fins i tot, vitals. Apelen a l'emoció i a la fantasia, al somni i a la imaginació: mobilitzen una economia afectiva que és tant més eficaç com més inconscient és. Així, alguns autors com Roger Simon, Henry Giroux, Joe Kincheloe i Shirley Steinberg, per exemple, ens animen a examinar la indústria cultural com una forma de pedagogia cultural. És precisament la força d'aquesta inversió de les pedagogies culturals en l'afecte i en l'emoció que fan del seu currículum un objecte tan fascinant d'anàlisi per a la teoria crítica del currículum.

Després de la teories crítiques i post crítiques, caldria pensar el currículum com una qüestió de saber, poder i identitat. L'escissió entre les teories crítiques i les post crítiques pot descriure's també com una escissió entre la hipòtesi de la determinació econòmica i la de la construcció discursiva. En el camp més específicament educacional, els qüestionaments fets als impulsos emancipadors d'unes determinades pedagogies crítiques, en la mesura en què estan fonamentats en el pressupost del retorn a algun nucli subjectiu essencial i autèntic, difícilment

---

<sup>69</sup> Empreses com Disney i McDonald's han "adoptat" escoles públiques que, d'una forma o una altra, són obligades a modelar el seu currículum d'acord amb materials proveïts per aquestes empreses.

pot deixar de ser tingut en consideració. Tomaz Tadeu Da Silva (2001) explica que, lluny de ser diferents del poder, són també camps de lluita entorn de la veritat. No es pot dir que els processos de dominació de classe, basats en l'exploració econòmica, hagen simplement desaparegut; el poder està a tot arreu i és multiforme. Les teories crítiques no ens deixen oblidar que algunes maneres de poder són visiblement més perilloses i amenaçadores que unes altres. Però el coneixement en si no és allò que posa en escac al poder, el coneixement també forma part inherentment del poder. En les teories postcrítiques, el mapa del poder és ampliat per a incloure els processos de dominació interseccionals centrats en la raça, en l'ètnia, en el gènere i en la sexualitat. Les teories postcrítiques veuen amb desconfiança conceptes com alineació, emancipació, alliberament, autonomia, que suposen tots una essència subjectiva que va ser alterada i requereix ser restaurada.

No podem mirar més al currículum amb la innocència d'abans. Com hem vist, el currículum és una qüestió de saber, identitat i poder, entre d'altres. El currículum té una història i en crea d'altres. El currículum transmet la ideologia dominant, però també la pot combatre. El currículum és, en suma, un territori polític. La formació de la consciència —dominant o dominada—pot ser determinada per la gramàtica social del currículum. El currículum és una invenció social, com qualsevol altra: l'Estat, la nació, la religió, el futbol.





*“Sin poesía del vivir, en el espacio geométrico del tutelado cautiverio escolar, la huida es el único horizonte habitable.” (Morey, 1996)*



### 3. Capítol tres. EDUCACIÓ COM (A) ACOMPANYAMENT

~

*en mi hambre mando yo*



~

*[Lo maravilloso,] “lo que dentro de la realidad y sin salirse de ella, cuestiona con su aparición las mismas leyes de la realidad, agrandándola y haciéndola más extensa y profunda por su mera manifestación.” [Los hechos maravillosos] “se mezclan con su subjetividad cuando éste siente que en ellos se haya algo de verdadera importancia para su vida. El ser humano los recoge y les da sentido. Pero lo maravilloso posee siempre un componente indeterminado que escapa a la simple voluntad.”*

*La llama bajo los escombros, J. Monteverde*

~



La relació educativa esdevé en un entramat de teories i contactes complex. Teories que exemplifiquen i guien o aclareixen i contactes inevitables que lliguen vivències i coneixements a i des de les pràctiques. La relació educativa és simple, quan la desenvolupen notem una lleugeresa possibilitada per la fluïdesa en el contacte, que sembla que done raó a molts dels treballs que hem desenvolupat. A vegades, en uns minuts o segons veiem resolts mesos o anys de reflexió. Una paradoxa bastant semblant a la de l'aprenentatge.

Com he explicat anteriorment, pense que per tal de portar a terme una tasca social conseqüent i coherent, cal desenvolupar autoconeixement i autoformació, estudiar el context que ens envolta, els interessos que el sostenen, els orígens, els girs que prenen, cap a on sembla derivar, els i les actius que en ell participen, etc. La pedagogia crítica ha d'ajudar-nos a desmuntar les inèrcies que veiem com a normals per a proposar noves maneres de relacionar-se, maneres més satisfactòries, més humanes.

En les diferents lectures que he realitzat per a poder desenvolupar aquesta investigació, he pogut gaudir d'explicacions sobre experiències educatives en diferents contextos que m'han conduït cap a la creació d'un bagatge cultural i personal més sòlid. Una de les reflexions que més em va impressionar des que vaig començar a estudiar metodologies qualitatives fou que: tota relació és un procés comunicatiu, i la comunicació mai és neutra. L'estructura dels discursos pedagògics (i les pràctiques) han de ser acurades, perquè amb elles perpetuem o alliberem sistemes de creences. Per això, a continuació oferiré exemples de pràctiques pedagògiques que ajuden a entendre les conclusions a les quals estic arribant respecte a què entenc per educació i per educar. A través també de l'experiència a Follets del Bosc i en diferents espais militants, reflexione sobre l'acompanyament com a acció pedagògica, per mi acció principal en la pràctica educativa. A poc a poc aniré desglossant aquesta idea i les teories d'alguns dels referents en els quals em recolze. Servisca aquesta aportació per a conduir al debat i fomentar possibles canvis de pensament o aprofundiment en els presents.

### 3.1. Educació pròpia. De dins cap a fora

Segons el diccionari de l'IEC, *acompanyar* significa “ajuntar-se (a algú) per fer el que ell fa, principalment per anar on ell va”. És una pràctica que necessita temps i disposició, elements clau per a establir relacions educatives de qualitat. L'acompanyament parla molt de tindre en compte a l'altra i de respecte cap a les altres persones en la seua complexitat. Parla de fer espai i posar-hi temps, de ser generoses. L'acompanyament també té a veure amb estar en contacte amb una mateixa, perquè *acompanyar sense acompanyar-se* pot resultar tremendament abrupte, improductiu i inclús perillós (sense cuidar-nos no podem cuidar). Amb l'acompanyament partim de la necessitat de construir realitats, les pròpies realitats, i d'entendre-les, de caminar per la vida, a més d'establir llaços i espais comuns on intercanviar coneixements. És a dir, *comprendre'ns* per a poder comprendre, i a la inversa.

En aquest paradigma relacional, es fa necessari reflexionar al voltant de la idea que la pròpia perspectiva naix de sistemes de creences entesos com a personals, però que deriven de conjunts de valors, d'assimilacions socials, transmesos mitjançant l'educació –formal o no–, pràctiques relacionals i altres mitjans de difusió (com per exemple: els mitjans de comunicació oficials, la publicitat, les institucions consolidades durant segles i que transmeten ideologies dominants, etc.). Els missatges rebuts, integrats, conformaran una bona part de la percepció de la meua realitat, de la construcció del meu món. Entenent que és un món creat a partir de molts mons –defensarem la seua pluralitat—, cal limitar i revisar constantment els nostres patrons, encara que els hàgem repetit durant anys o encara que el nostre context els valide i ens els presente com a únics possibles o com als normals. Cal entendre i lluitar la responsabilitat sobre la pròpia vida i la vida col·lectiva, és a dir, reflexionant i fonamentant com la decidim viure, com sentim les coses. Triar els camins que emprendrem i viatjar-los amb consciència. “Una vida que valga la pena ser viscuda”. Com que cap reflexió és netament neutral, cap construcció de coneixement ho podrà ser. Cal situar-se en aquesta responsabilitat.

Simplificant molt, s'explica que hi ha dos tipus d'aprenentatges que anem arrossegant durant la nostra vida: els que ens van bé i els que no ens van bé. Aquest és un trencament categòric i generalista, perquè no és possible ni saludable fer dues caps tan diferenciades; mentre anem creixent, anem canviant, madurant, i aprenentatges que en un moment han passat desapercibuts, en un altre moment ens poden ser de gran utilitat. Tanmateix, hi ha una distinció entre les aportacions a la nostra vida que alguns intercanvis pedagògics ens poden induir. Uns ens poden generar confiança, suport per a la vida, potenciar-nos, ajudar-nos a reflexionar i



pensar i decidir per nosaltres mateixes, potenciar l'autonomia, l'enxarxament, la crítica saludable, etc.; altres, podrien ser expectatives tòxiques, judicis de valor, que generen por, resistències, bloquejos i limitacions. Potser el més fructífer seria centrar la nostra atenció en els que ens ajuden a ser i desenvolupar-nos. Però, com triem? Amb qui confiem? Quins són? Ens van bé a totes els mateixos per igual? Estem parlant solament de continguts o també del tipus i de les qualitats de les relacions que establim?

En el pensament industrial i racionalista predominant en la societat capitalista en la qual vivim existeix una dicotomia entre sentir i fer, que moltes vegades pot presentar una distància abismal: sembla que 'sentir' sorgeix d'un punt quasi inconscient, passional, que ens arrossega en les nostres pràctiques. Òbviament, aquesta distinció no és ni tan gran ni ha de ser sempre així. Per sort, comptem amb estratègies, eines relacionals que igual que ajuden en la creació del comú, poden ajudar en la progressió individual, a conèixer-nos, comprendre'ns i no perdre'ns en la desconexió de nosaltres mateixes i de l'entorn com a manera d'estar al món. Són moltes les maneres de sentir inculcades, amagades en racons que desconeixem i que poden obstaculitzar el desig de viure en plenitud. És per això que cal que fem un treball d'autorecerca, de conèixer-nos bé, explorar-nos per tal de poder-nos relacionar millor o d'una manera més sana, i d'esforç per entendre el món del qual formem part. Per a acompanyar a altres persones també ens hem de poder acompanyar a nosaltres mateixes; per tal que es produïska una vertadera interacció hem d'estar amb l'altra persona no sols físicament; caldrà també que ens centrem en nosaltres (Arbiol, 2013). Aquest treball de desemmascarament ens pot facilitar veure i situar quins mecanismes de defensa automàtics tenim i per què; preguntar-nos: què ens fa reaccionar? Per què? Ens sabem relacionar amb aquelles emocions? Com ho volem fer? Per què entenem certes coses com a vàlides? Com ens acompanyem?

En aquest punt entrarà en joc, entre altres pilars, el de l'autoestima: el sentiment subjectiu del propi jo que acompanya a la valoració global que una persona fa d'ella mateixa. En la 'creació' del 'propi jo' trobem factors que difícilment podem controlar, com és el cas de l'impacte del context sociocultural i polític. Però, per fer front als possibles obstacles i establir relacions que ens siguin satisfactòries, més sanes, podem desenvolupar habilitats per a trobar-nos amb i en la relació. L'autoestima no té solament una funció conceptual, passa pels nostres cossos i ens ajuda —o no— a caminar; cal tractar-nos en profunditat, escoltar-nos, conèixer-nos, aprendre a través de situacions que ens bloquegen per a provar de desbloquejar-les i poder obrir portes. Originar un complot que faça front a tots els altres complots del món. A major coneixement del mapa emocional propi, més estratègies es desplegaran per tal de facilitar la regulació. Tot

i que quotidianament afrontem diferents conflictes, no podem ser un problema amb potes, no val la pena ferir-nos constant i eternament, si ho podem evitar. Pot ser molt més plaent saber, comprendre i provar d'autoregular-se. L'autoestima en positiu i la intel·ligència emocional són fonamentals per a tindre una vida tranquil·la i sana. I facilitar l'acompanyament.

Si<sup>70</sup> tenim la possibilitat de fer les coses d'una manera diferents, i les fem, serà quan certament puguem veure-les diferents i així, poder fer-les veure amb una altra mirada. Per a construir vincles educatius de qualitat hem d'estar sensibles, la qual cosa no significa ser més dèbils, just al contrari; serà conèixer els nostres dolors, les ferides i els processos vitals. Els haurem de viure i travessar, cadascuna al seu ritme (perquè ni els contextos ni les vides individuals són iguals per a tothom). Hem d'establir, si escau, contactes que ajuden a curar-nos; i, a ser possible, curar. Contactes, perquè la distància desconnecta i la calidesa facilita. Són processos complexos per als quals cal molta paciència i bona voluntat. A vegades el dolor és difícil de viure, i més de compartir. Sentir, pensar i fer s'han d'intentar lligar com a elements continus que es necessiten, i no ancorar-nos en incoherències i pràctiques que ens porten de cap al patiment gratuït. Com deia una amiga: Cap, cor i ànima en sintonia. Allò ideal seria que les emocions fluïren amb la seua potència, que ens deixàrem conèixer cap a dins i cap a fora, eliminant tensions i creant energies transformadores; desgranant sentiments, maneres de fer i pensaments amb mà de rellotger; sempre partint de la pròpia empatia i el respecte, amb molta cura i els ulls ben oberts.

El terme empatia s'ha de diferenciar del de simpatia. Generalment, s'entén la simpatia com a una característica positiva i desitjable per a qualsevol persona, però per a la relació educativa serà preferible anteposar l'empatia. L'empatia és una elecció pròpia, possible des de l'autoconeixement. És la capacitat d'entendre la postura dels altres i viure com a propis els seus sentiments, sabent que mai podem posar-nos en el seu lloc. Va més enllà de la interacció amb humor i l'acostament a l'altra persona. És establir pautes per a una comunicació responsable,

---

<sup>70</sup> Hi ha un fort privilegi en el fet de poder elegir i inclús "fer-se càrrec de la pròpia vida", és a dir, per poder 'elegir' és necessari tindre possibilitat d'eleccions, a través de recursos materials o emocionals (tenint capital o xarxa). És com l'accés a la teràpia, o a la mateixa universitat, no tothom pot fer-se càrrec d'això, i no només perquè no vulga, sinó perquè pot haver impediments econòmics i estructurals que ens obstaculitzen 'portar eixe tipus de vida'. La reflexió sobre els privilegis, el trauma, el capacitisme, han d'estar presents en la nostra mirada; sinó, caiem en el paradigma neoliberal i capacitista del "*thinking positive*", trampa i teranyina politicoemocional i individualista.

on treballem aspectes comunicatius tals com: l'autocontrol (la tranquil·litat comunicativa), l'horitzontalitat (transmissió de suggeriments més que d'ordres), el no judici (l'acció de no fer reprotxes ni conclusions totalitàries), la sinceritat, l'escolta, les argumentacions situades des de l'experiència i els raonaments propers, el respecte, etc. Perquè la qualitat de les relacions personals depén de les cures i de la comunicació. Cal conèixer-se i respectar-se a una mateixa, mostrant-nos en la nostra complexitat. Intentar portar-se bé amb les diferents emocions, interactuar amb elles i no bloquejar-les en excés, per tal de poder activar elements com la comunicació responsable i l'assertivitat, l'honestedat, la humilitat i el llenguatge inclusiu. El poeta portugués Fernando Pessoa afirmaria: "Ser feliç és deixar de ser víctima dels problemes i convertir-se en autor de la pròpia història. És saber parlar d'un mateix. És no tindre por dels propis sentiments."

Gràcies a la mirada apreciativa, podrem incorporar canvis cap a la millora. Aquesta manera de mirar també pot facilitar observar la possible problemàtica en clau de solució, per l'horitzontalitat que ofereix el fet de centrar-se en el que es fa bé, treballant amb els recursos disponibles, potenciant l'autonomia. L'eficàcia, l'accessibilitat, la mediació de conflictes, la capacitat per a incorporar les excepcions, la capacitat de decisió, el fet d'assumir responsabilitats, els coneixements teòrics, la sensibilitat, la humilitat, i moltes altres característiques pràctiques i comunicatives de les relacions, seran bones acompanyants en els processos que anem encetant amb altres persones durant la nostra tasca pedagògica.

Hem de ser conscients, a més, que tot això es du a terme en un context determinat, el qual compta amb unes pautes comunicatives determinades i una sèrie de pràctiques, cultura i normes, que sempre no podem modelar o inclús conèixer prèviament. La consciència, el temps i les ganes seran aliades en el desenvolupament d'aquests processos.

Partirem de principis com el d'individualització, és a dir, del tracte directe amb les persones mitjançant una actitud de disponibilitat i incondicionalitat, mirant a la cara tot el que ens anem trobant, reconeixent, confiant en els altres, reforçant positivament, gestionant els dolors, gestionant els rols de poder. Per una altra banda, cal entendre la relació com a un procés, l'estratègia del qual trama dos llaços: per un costat el dels límits de la convivència i per un altre el de la complicitat i l'aproximació. Açò es pot produir gràcies a la confiança que donem tot i els possibles desacords, i pel respecte que mostrem enfront de les diferències d'opinions. Un altre dels principis és el de socialització, el qual naix del grup –un agent socialitzador fonamental, que dona contrast, genera riquesa i diversitat.

El treball consisteix a oferir perspectives noves, noves oportunitats, espais d'aprenentatge íntims, noves realitats, diferències culturals. Podem comptar amb la pròpia responsabilitat i l'autonomia, establint-los com subjectes amb agència que els possibiliten accionar-se més enllà de les expectatives o les pràctiques educatives esbiaixades, gràcies a la seguretat del vincle i del treball personal.

Com he dit anteriorment, cada persona és diferent, i el context és sempre especial. Partirem d'aquesta premissa. Cadascuna de les relacions que establim serà única i així, el moviment de llibertat no esdevindrà impossible; caldrà viure “una llibertat nostra” (Sartori, 2004), crear-la, vincular-se mostrant les singularitats, comprenent i alhora, entrant en relació. Els factors que participen en aquestes connexions són sensibles: el temps de la relació moltes vegades és més lent, fa salts de l'instant a la complexitat del llarg termini, balla entre diferents ritmes de vida; per la qual cosa hem de frenar les ànsies i obrir-se al fil de la vida que cadascú està vivint, un temps en perspectiva de ser tranquil que permeta mirar a l'altra, mirar-se a una mateixa, mirar l'entorn i mirar la relació que vivim (Arbiol, 2013).

### **3.2. Acompanyament**

En les diferents entrevistes que vaig realitzar a les meues companyes per a la recopilació d'informació i posterior reflexió i anàlisi sobre Follets del Bosc i les seues relacions educatives, va ser evident el joc de conceptes que utilitzem quan parlem de la nostra feina, tant fent referència a nosaltres (mestres? adultes? acompanyants?), als petits (infants? criatures? nenes i nens? Follets petites i petits? peques? *txikis*?) o a algunes pràctiques pedagògiques. En una de les preguntes que els vaig plantejar, vaig posar èmfasi sobre la qüestió de com ens anomenàvem a nosaltres mateixes, preguntant explícitament sobre el tema: *Per què acompanyants?* Pense que és important reflexionar sobre açò en el meu marc teòric, perquè sustenta el pensament i la pràctica de Follets del Bosc i també el meu pensament i la meua pràctica en aquell espai i temps; situant el marc de l'educació en un lloc concret, el que vull presentar a continuació: l'educació com (a) acompanyament.

Com he explicat en el capítol anterior, en les institucions del sistema escolar —públiques i privades— existeix una clara distinció entre qui és posseïdora de Coneixement i qui no, a més, hi ha una jerarquia fortament protegida respecte a qui ha d'ostentar el poder i com ho hauria de fer. Així, ens trobem amb les figures de les persones adultes com a mestres i professores,

qui seran les encarregades de mantenir l'ordre a l'aula i de transmetre continguts curriculars. La seua tasca és la d'ensenyar. Ensenyar a tota una classe, que moltes vegades sembla convertir-se en una massa (perquè el que es transmet “va a totes per igual”). Tot i saber que cadascuna de les persones que componen l'aula són diferents i, per tant, tenen necessitats, desitjos, vivències i expectatives diferents, se'ls ofereix el mateix conjunt. És més —exceptuant un nombre molt baix de casos— són les adultes les qui decideixen i orquestren els continguts i les metodologies del que passarà a l'aula. També són les qui potenciaran, o no, certs comportaments, rols, i dinàmiques. Ens trobem amb una persona carregada de poder, enfront d'un grup de persones que han d'emanar passivitat física i voluntat d'assumir intel·lectualment el que se'ls demanda.

Aquesta manera de viure l'educació que estic presentant, exposa com a un dels elements principals el terme ‘acompanyament’. Per desglossar-lo, a continuació faré una sèrie d'aportacions de diferents pràctiques educatives que m'inspiren, així com de teories pedagògiques que pense que és important conèixer per a aquelles persones interessades a desenvolupar relacions educatives de qualitat, en les quals posem les cures al centre, tenint en compte que el xiqueta o xiqueta ha de ser el o la protagonista, i que formem part d'una cultura comunitària que estem creant, la qual mira tant a l'individu, com el seu creixement en entorn natural, la seua vinculació amb el grup i la potencialitat de l'autonomia. Així, l'acompanyament respectuós es presenta com un mecanisme essencial per al desenvolupament del que més tard anomenaré Pedagogies de Bosc.

### **3.2.1. La substància de l'educació és la complicitat**

Davant del desig d'algunes persones interessades en l'educació i que estan implicades en aquest camp de cures, de desenvolupar un altre tipus de relacions i pràctiques pedagògiques diferents de les que ofereix el que entenem per pedagogia tradicional, naixen les crítiques al sistema d'enteniment unilateral sobre què és ensenyar i aprendre. Una gran part d'aquestes crítiques ressalten la idea que relacionar-nos mitjançant converses amb altres persones genera una adquisició del coneixement més positiva, és a dir, fomenten el desenvolupament d'unes relacions més bilaterals en les quals les diferents persones implicades aprenen del procés (o almenys estan disposades a fer-ho). Com afirmava Paulo Freire (1967), fomentar diàleg propícia major comprensió. Com a animals socials que som, creixem en els intercanvis

comunicatius. I en aquest sentit, Enrique Martínez Reguera<sup>71</sup> (2019) ens explica que si estem disposades a respondre als dubtes en qualsevol moment, les interlocutores se sentiran més capaces de nomenar-los. La disposició genera complicitat, afirma: “l’essència de l’educació és la complicitat”<sup>72</sup>.

Enrique Martínez Reguera, referint-se a l’acompanyament que oferim, explica que l’adult i la criatura han de tenir interessos comuns, perquè si no, immediatament es generen mecanismes de defensa, de bloqueig, i així serà impossible que es donen intercanvis comunicatius. A més, Martínez Reguera diu que en les últimes dècades sembla que les institucions no creuen en l’educació, perquè l’estan substituint pel dret, que és justament el contrari. “*Los profesores se fueron convirtiendo en meros instructores que controlan el aprendizaje y la disciplina, no en una prolongación de los hogares*”, afirma. L’educació tractaria d’humanitzar i de crear relacions, i ara, als infants i adolescents se’ls cosifica. Explicita que el professor ha de saber que tracta amb una persona, i que cal que hi haja comunió d’interessos per educar. *In loco parentis*, com deia Philippe Meirieu. L’adult no sols ha d’ensenyar (transmetre coneixements), caldria que també es preocupara pels alumnes, com a persones que són: “com estàs?”, “què tal per casa?”, “què t’agradaria fer...?”. Martínez Reguera ens explica que quan això es perd, els xiquets i xiquetes de seguida ho capten, i fugen. Cal tenir en compte a les altres perquè ens tinguen en compte a nosaltres i així poder construir relacions sanes. Situa la complicitat i el fet de tenir-se en compte en el centre de la relació educativa, una relació que hauria d’implicar, transformar i interperllar a les dues parts: “*El sistema procura disolver aquel papel del maestro que era prolongación de la familia. Yo creo que tenemos que recuperarlo*”.

Quan vaig estudiar Magisteri Infantil, es recalcava enormement el concepte d’ensenyament. Òbviament, ens explicaven teoria de l’educació, metodologies (principalment de divulgació unilateral, és a dir, “jo ensenye”), estratègies d’aprenentatge, etc. En algunes ocasions es parlava del caràcter bilateral de l’educació, aquell en el que s’afirma la voluntat d’establir una

---

<sup>71</sup> Enrique Martínez Reguera és un pedagog, que ha estat més de quaranta anys compartint casa de tutela amb joves de diferents procedències i ha escrit diversos llibres explicant la seua experiència i enfocament. Llibres potents i lúcids, com ell. Ha viscut en carn pròpia l’acompanyament i s’ha implicat en ell, obrint una òptica humil cap al que això significa.

<sup>72</sup> Entrevista a El País. Madrid, 3 de maig de 2019. Per a consulta online:

[https://elpais.com/ccaa/2019/05/03/madrid/1556874732\\_686475.html](https://elpais.com/ccaa/2019/05/03/madrid/1556874732_686475.html)

relació educativa de predisposició a donar i rebre, com una conversa, amb obertura i possibilitat de diàleg. Alguns corrents pedagògics ens argumenten que quan algú ensenya, també aprén. Sempre m'ha interessat aquest fet. Em sembla fascinant l'actitud humil de qui, sabent-se en una situació jeràrquica superior, comparteix els seus privilegis, fa un esforç per posar-se a la mateixa altura i des d'ací, estableix un intercanvi. Em fa pensar que la comunicació és una cosa preciosa que ens ofereix més del que a vegades imaginem. Cal responsabilitzar-nos dels nostres privilegis, estudiar-los, ressituar-nos i repartir-los.

On posem la nostra veu, des de quina posició ens mostrem i quina perspectiva donem als nostres intercanvis socials és, per descomptat, una tasca profundament política. Com diu Donna Haraway (1995): no és ni automàtic, ni innocent. La voluntat de potenciar l'establiment de vincles és fruit d'una voluntat de transformació. L'actitud de disponibilitat reforça confiança, seguretat, humilitat, obertura, potència els enxarxaments i la comunitat. I també, que ens puguem mostrar vulnerables i compartir, fet indispensable per a l'acompanyament emocional. El saber que algú t'escolta o estarà a la teua vora si ho necessites, dona seguretat reconfortant que certs animals socials necessitem.

### **3.2.2. Disponibilitat i expectativa**

Estudiant el màster en Acció Social i Educativa, vaig descobrir un text de Silvia Vignemale (2013) que em va sorprendre. El text s'anomena "*Disponibilitat y Expectativa*". Tot i que estic parlant d'acompanyament i algunes veus dirien que caldria que em centrara únicament en vessants pedagògics, pense que l'aportació de la filosofia és fonamental i ens pot ajudar a entendre l'intercanvi pedagògic, ja que aquest es produeix a través de vivències i relacions entre éssers humans, éssers que es pensen, que trien i que se situen. I, a més, m'ajuda a pensar tant la tasca pedagògica com la tasca investigadora, una relació potent i crec que necessària per al treball que estic desenvolupant. Perquè sols continuant pensant-nos és possible que puguem dur a terme reflexions més acurades, facilitant el mateix fet de reflexionar en profunditat i establint diàlegs crítics més enllà de la pràctica. Max Van Manen (2006) també va pensar sobre la relació entre pedagogia i filosofia, en el seu cas, enllaçant-les en l'àmbit històric. La reflexió sobre l'ètica, el pensament sobre la identitat, el ser i les relacions, la moral, entre d'altres, com hem vist, són crucials per a situar la relació educativa en la seua complexitat. En pedagogia, en educació, estudiem –entre d'altres—les condicions per a l'aprenentatge, l'ensenyament, la

relació amb el món, les accions, i consegüentment, la producció, la transmissió i l'assoliment de coneixements, pràctiques i eines. Així, són força interessants les paraules de Vignemale, les quals, a més, situen la tasca pedagògica i investigadora com una manera d'estar al món, com a implicació:

*“El método científico, sentado sobre las bases de la división entre sujeto y objeto, elude las condiciones históricas y sociales en las que se produce el conocimiento. [...] A contrapelo de ello, consideramos que una investigación filosófica debe volvernos disponibles respecto de nuestra realidad y de nuestro presente, en cuanto nuestra labor no responde a una mera curiosidad teórica, sino que nos implica en lo que somos y en lo que nos constituye, en la propia vida [...] Proponemos las categorías de ‘disponibilidad’ y ‘expectativa’, como categorías a la vez éticas y cognitivas, que suponen una zona de proximidad y confluencia entre nosotros y las cosas, [...] lo que implica hacerse cargo de nuestros compromisos ontológicos y epistemológicos.”*

Ens ofereix la possibilitat d'establir reflexions i connexions entre la producció de coneixements, subjectivitzacions, relacions de poder, el sentit de la investigació, relacions entre subjecte i coneixement, etc., i remarca el punt important de la implicació en el sentit i la pràctica educativa. Ens convida a endinsar-nos en l'exploració i el compromís per a poder desenvolupar un acompanyament crític reflexiu i responsable.

Pel que fa a la producció de coneixements, Michel Foucault (2010) feia referència a la “política de la veritat” per a posar de manifest el joc de forces que produeix la Veritat, una veritat que ja no té les característiques modernes d'universalitat i transcendència respecte al subjecte. El coneixement té història política, si per això s'entén perquè “la verdad misma tiene una historia”. Foucault explica que entre el coneixement i les coses hi ha una relació de violència, de poder i de força, perquè en l'equació subjecte-objecte moderna es dona una operació d'allunyament de l'objecte per a dominar-lo, per a diferenciar-se d'ell. Això podria contradir la idea de la filosofia com a amor al saber, o del coneixement com una pulsio que ens indueix a estimar les coses que coneixem. Aquesta distància de la qual parla el filòsof francès, permet al mètode científic sostenir la pretensió d'objectivitat i neutralitat en el coneixement, llavors, oculta els condicionaments històrics, socials i valoratius a partir dels quals el coneixement es produeix. Bé sabem a partir de reflexions com les de Friedrich Nietzsche i Michel Foucault que no hi ha veritats universals ni producció de coneixement que no es vegem travessades per relacions de poder. Ells al·legaran que ens és possible pensar en altres maneres de



subjectivació. En aquest sentit, Nietzsche (1997) concep al subjecte com “*una estructura social de muchas ‘almas’*” i “*una pluralidad de fuerzas*”, la qual cosa implica que el coneixement no exigisca la distància entre subjecte i objecte. De la mateixa manera, Foucault mostra que no sols som l’efecte de maneres d’objectivació i maneres de subjecció, sinó també de formes de subjectivació, que impliquen la relació de si amb si, i amb això, la possibilitat de resistir a aquelles formes que circumscriuen la identitat a efectes normalitzadors. Gilles Deleuze (2008) lliga aquestes idees mitjançant la noció de ‘plec’: l’individu no és sinó el plec de forces que constitueixen una profunditat, un “*espesor alojado en sí mismo*” (Deleuze, 2008, 128), una interiorització de l’exterioritat en la qual es lliura la batalla de les forces, on el saber i el poder batallen, a partir de la qual no és possible mantenir fronteres estàtiques entre un dins i un fora. És a partir d’aquesta poètica de la subjectivitat que se’ns planteja la necessitat de pensar noves relacions amb les coses que pretenem conèixer i les qüestions sobre els quals busquem reflexionar. Com que la nostra veu no és neutral a l’hora de diagnosticar problemes, la nostra feina seria la de poder visibilitzar-los mitjançant la nostra tasca investigadora. Parlem de la nostra intervenció sobre nosaltres mateixes, sobre la nostra formació, deformació i transformació. Fem referència també a aquella relació que mantenim amb nosaltres mateixes, i amb allò que hem vingut a ser, en un món complex, producte de tècniques d’objectivació i subjecció diverses.

*“Cuando realizamos una investigación nos mueve un impulso cuya trama nos teje con el mundo y la vida. Son aquellos compromisos sin los cuales toda tarea investigativa se vuelve mera rutina académica, sin lazos con la propia vida y la vida política y social. Es desde este punto de vista que consideramos que la metódica de una investigación es un conjunto de estrategias que permiten al investigador ‘volverse disponible’ respecto de algo.”* Vignemale, S. (2013)

Si des del punt de vista del coneixement (i inclús en la vida diària) alguna cosa ens interpel·la, la novetat només pot aparèixer en tant que ens trobem sota la forma de la disponibilitat. Aquesta disposició suposa, alhora, la posada en qüestió del privilegi del subjecte respecte a allò que coneix, i la possibilitat d’un treball a partir de la relació o entre el subjecte i l’objecte. Es tracta de renunciar a la seua centralitat respecte de les coses. Contràriament a la distància subjecte-objecte moderna, i a la seua pretensió d’objectivitat, la disponibilitat suposaria una zona d’indiscernibilitat entre qui es disposa i la interpel·lació de les coses. Aquest espai seria com una frontera, que com tota frontera no sols indica una separació pel que fa a un veïnatge, sinó també un espai comú que s’habita (Anzaldúa, 2016). Determina el flux i la interacció de forces

entre qui es disposa a les coses i les coses del món, sol·licitant-nos. En la proximitat d'una vida i les coses del món se segella el seu compromís ètic amb elles; Silvia Vignemale (2013) afirma que no busquem conèixer sinó allò que ens interpel·la en la pròpia vida. Les coses ens criden. És així que la disponibilitat, com a categoria ètica i cognitiva, no sols l'hem de caracteritzar com un estat d'obertura, sinó també d'expectativa.

*“La ‘expectativa’ es una actitud de atención respecto de lo desconocido, algo sobre lo cual no tenemos certezas”*, afirma Vignemale (2013). Es tracta d'una mirada atenta i en obertura que s'anticipa al que vindrà a oferir-se'ns. L'expectativa, com a actitud cognitiva i ètica, atén aspectes negats pel coneixement científic modern, com seria la incertesa. Com a actitud, l'expectativa no es fixa fites. Si hi ha una novetat, ella és possible gràcies a la fugida d'allò previsible i de les certeses immediates. És una mena de vigilància, perquè compren un cert estat de vigília.

Estar disponibles i expectants, no suposa, en confrontació al coneixement objectiu, disposar-se al relativisme ni a la inèrcia. Contra *“la famosa ‘objectivitat’ moderna”*, Friedrich Nietzsche diu: *“Aprender a ver – habituar el ojo a la calma, a la paciencia, a dejar-que-las-cosas-senos-acerquen; aprender a aplazar el juicio, a rodear y a abarcar el caso particular desde todos los lados”* (Nietzsche, 1998: 89). Estar disponible a les coses i esperar-les en relació amb la mirada és fer-les pròximes a nosaltres. O encara millor: possibilitar la confluència. Ens trobem entremesclades amb les coses del món i amb les forces històriques, socials i polítiques del nostre lloc en el món. Per tant, conèixer-les és conèixer-nos, relacionar-nos amb elles és relacionar-nos amb nosaltres mateixes, i diagnosticar-les, realitzar un diagnòstic de què som, la qual cosa ens permet intervenir en el present. Lluny de la voluntat de posseir o performar la Veritat, aquesta disponibilitat i expectativa són una actitud que pot afrontar la incertesa com a patiment, l'error com a fracàs, el discontinu, la pèrdua, la impotència. Allò nou ha de trobar-nos disponibles i expectants. En cas contrari, com diu Nietzsche, *“nadie puede escuchar en las cosas, incluidos los libros, más de lo que ya sabe. Se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia”* (Nietzsche, 1996: 57).

Un pensament vital pot enllaçar i enllaçar-nos, encara que no en un traç continu. Gaston Bachelard (2002, 20) digué sobre aquest tema: *“La vida no se puede comprender en una contemplación pasiva; comprenderla es más que vivirla, es verdaderamente propulsarla”*. Ací està l'aspecte ètic de la investigació pedagògica: el compromís amb el que coneixem respon a que m'he tornat disponible, i està acompanyat d'una tensió cap a això. La disponibilitat i l'expectativa es configuren a través d'un *eros* que ens fa tendir a allò que es torna el nostre

leitmotiv, o més aviat, ens mostra ja units a ell en la mateixa trama. En el fons, tota investigació social suposa un diagnòstic de què som, i una vida que s'afirma com a intensitat quasi inexpressable. Pensem la tasca d'investigació pedagògica, llavors, com una manera d'insistir en la vida, també com una manera de mostrar-nos enllaçats a nosaltres mateixes i al que ens envolta.

A contrapel del mètode científic fundat a partir de la idea d'objectivitat i de la distància i diferència entre subjecte i objecte, la disponibilitat i l'expectativa ens col·loquen enfront d'altres supòsits ontològics i epistemològics, relatius a la confluència en un mateix pla d'immanència entre nosaltres i les coses. La noció de confluència ens col·loca en un altre pla, en el diagrama dels fluxos i esdevenirs. Del que recorre, travessa i permea. Però al mateix temps exigeix una rigorositat: la destresa de l'equilibrista respecte als tremolors del trajecte. El que amb elles es privilegia en una metòdica d'aquest tipus són les diverses i canviants maneres d'abordar els problemes. Les coses no estan o són per a ser descobertes o deduïdes, sinó entremesclades amb nosaltres de manera tàcita i implícita. Amb això s'obri una dimensió defugida pel mètode científic, el flux de l'imprevist i l'incert, però també de l'error, d'allò eventual, i de l'assaig.

Així, veig indispensable prendre responsabilitat en l'anàlisi, la reflexió i l'argumentació en la gran tasca que és la pràctica pedagògica. Comprometre'ns en la relació. Una manera d'estar disponibles i expectants amb la vida –i sobretot, amb les més petites— denota una humilitat que possibilitarà intercanvis comunicatius i relacions educatives que es pensen, s'acompanyen i ens reben.

### **3.2.3. Responsabilitat i actitud**

L'actitud de mostrar-nos disponibles emet des de la responsabilitat a la crida de la implicació que ens transmet el compromís educatiu. Desenvolupem actituds de complicitat amb les persones que estan descobrint el món, també amb les qui estan aprofundint en l'exploració, però també amb nosaltres mateixes. Són tasques multidimensionals que vivim en el nostre dia a dia. La voluntat i la perspectiva ens ajudaran a establir mecanismes comuns que faciliten la relació educativa, ja que hem de sempre individualitzar i contextualitzar els nostres intercanvis tant comunicatius com pedagògics.

La vida d'una xiqueta o d'un xiquet està feta de trobades. Per a elles, el món és immens i sorprenent; normalment no l'entenen com una distribució consignada en un mapamundi, a grandària real, els contorns i els components de la qual ens són coneguts. Cada trobada és una revelació emocionant. La criatura acumula nocions, les viu. Per a això disposa d'un mitjà, que ens ve de sèrie, adequat i divertit: el joc. I troba els accessoris per a atorgar-li al joc una realitat tangible. Per tal que l'ajuden a incorporar a través de la prova i l'error. No transposa una realitat visual exigint la seua figuració total; la noció que pren s'accontenta amb una propietat específica de convergència, ja siga de forma, de coloració, de sonoritat o d'un altre tipus. Al voltant d'un so pot construir l'esdeveniment que el provoca, una orquestra en una sala de concerts, el motor d'un vehicle... al voltant d'un color, un lloc, o un objecte específic, que no necessita ser solament el suport, perquè és capaç d'imaginar. Com interactuarem amb això? O com ho acompanyarem?

Podem apropiari-nos del saber, les competències, les experiències, les idees, les conviccions, la manera d'actuar i d'expressar-se d'una persona si ens sentim prou lligades a ella: si aquesta persona és important de manera purament subjectiva per a nosaltres com a aprenents—hàgem o no acabat de créixer—. Ràpidament, l'infant o l'adolescent tria com a models a aquelles persones, la capacitat, la gestualitat, les competències, el rol social, o altres característiques, de les quals, admira. Les criatures orienten el seu pensament, les seues accions, les seues idees, les seues conviccions, el seu comportament... seguint models. Necessitem referents. És així com podran construir un procés d'aprenentatge propi, i com podran adquirir el conjunt de competències que necessiten per a madurar. Pel que fa a les adultes, possibles referents, l'actitud a adquirir no és la de responsabilitat o voluntat de transformar-les, sinó la de transformar la manera en la qual coexistim i ens tractem les unes a les altres. Ensenyem amb el nostre exemple: l'herència que el nostre exemple deixa és àmpliament superior en importància i persistència a la gran majoria de les mesures pedagògiques benèvols que podríem adoptar. És una sort que els xiquets i xiquetes coneguen a l'escola companyes, mestres o acompanyants que puguen prendre com a models i que eixamplen els seus horitzons, despertant el seu interès pel saber. Com diu André Stern (2019): *“No venimos al mundo imperfectos: nos volvemos imperfectos. Y lo hacemos de la misma manera que un día nos pusimos de pie: mirando a los demás.”* Ens estan aprenent.

Cal veure a les criatures amb tot el que tenen de singular, no fer d'elles l'objecte de les pròpies expectatives, de l'adoctrinament, de les mesures, de les avaluacions. Stern (2019) afirma que seria més senzill si els pares, mares, acompanyants, aconseguiren estimar als petits tal com són;

sense expectatives, que pesen com roques. Haver tingut acompanyants així hauria sigut, vertaderament, una sort. Les adultes també es veurien alliberades del pes d'haver “de fer d'elles algú”. Per què, els demanem a les criatures que suporten alguna cosa que nosaltres mateixes no toleraríem? Elles ens mostren sovint com són de serioses. Ens toca a nosaltres reconèixer amb el respecte que mereixen i respondre amb una franquesa equivalent.

### **3.2.4. Estan aprenent**

Les més petites, estan coneixent maneres de relacionar-se, estan aprenent sobre vincles, relacions, sobre emocions, gestions grupals, i un llarg etcètera. Estar amb elles, disponibles, expectants i atentes, per a cobrir el que puguen necessitar serà una de les bases de l'acompanyament, que possibiliten que puguen explorar amb major confiança tot el que el món que les envolta els presenta.

Parlant de l'acompanyament a la primera infància, cal dir que la funció principal de l'adult no és la d'ensenyar; es pot intentar ensenyar alguna cosa, es pot intentar que aprenguen coses. Però la missió de l'adult, ja siga mestra, educadora, pare, mare o cuidadora és la d'acompanyar. No és una qüestió de termes, és una qüestió d'actituds, d'expectatives, de presència i de voluntat. Perquè en ensenyar, s'espera que aprenguen alguna cosa; es té un objectiu, una expectativa i, per tant, el possible fracàs es fa possible. Poden no aprendre. Poden no complir amb l'objectiu. I, llavors, una dels dos (la persona que tècnicament ensenya, o la que tècnicament aprén) haurà fallat. En primera infància mai es falla, mai es fracassa. En infantil, xiquets i xiquetes estan en ple desenvolupament. Estan aprenent a caminar, a parlar, a relacionar-se, a jugar, a comptar, a conversar, a escoltar, a vestir-se, a menjar, a saltar, a córrer, a triar, a discutir, a enfadar-se, a defensar-se, a valorar-se, a orientar-se, a voler, a provar, a atrevir-se... Estan desenvolupant-se a tots els nivells, i cadascun ho farà a un ritme particular, amb uns interessos individuals, en un entorn diferent. Aprendran manipulant, experimentant, jugant, provant. I així es donarà aprenentatge, màgic i inevitable.

Pel que fa a les adultes, oferirem situacions, sempre estant presents per a respondre les seues preguntes, per a ser un exemple o un referent. Podem llegir davant d'elles i quan no sabem alguna cosa, la preguntem, els diem que ho investigarem, perquè no ho sabem; contem quantes criatures som o quant de temps ens queda al bosc; les animem a buscar lletres del seu nom per saber com són; convivim amb elles. En llibertat: les deixem ser, provar, jugar, investigar, crear,

i amb això, aprendre. Estar. Respectar. Acompanyar. És una habilitat que al principi pot semblar complexa. El fet d'estar present sense interactuar constantment o dirigir, moltes vegades sembla quasi impossible. Les adultes sempre pensem que sabem més. Però ací està la màgia de deixar que les coses passen: observar les situacions, estar, però no imposar-se ni envair. Perquè, a més, l'entorn, el bosc ofereix una quantitat d'estímuls immensa, estímuls naturals, amb diferents ritmes i possibilitats; i amb les companyes poden desenvolupar jocs d'iguals.

### **3.2.5. Acompanyament a Follets**

A i amb Follets del Bosc estic aprenent a acompanyar i, alhora, com s'acompanya a Follets del Bosc és i depèn de com acompanye jo. Els nostres debats com a equip són intensos, la feina és gran, però també canviant i constant, per ser com és un projecte viu. Aleshores, part del meu marc teòric també és el de Follets del Bosc per la pràctica, per la implicació, per l'observació participant i per l'afinitat. També gran part del marc teòric de Follets del Bosc és el meu. Per això, afegeix ací (tot i que soc conscient que pot semblar repetitiu) apunts elaborats en veu coral sobre l'acompanyament en el projecte, un document d'idees per consensuar una mirada respectuosa a la infància; una mirada sobre la infància i l'educació, a implementar en aquest projecte naixent. Es tracten aspectes diversos que han donat per llargs debats i que necessiten una vivència i una reflexió compartida que caldrà anar revisant. És important per a nosaltres tindre una mirada consensuada, sempre amb matisos, per mantenir la coherència i donar seguretat a les criatures i a les famílies que formen part del projecte.

#### *Sobre la infància*

L'educació és necessària en tant que hi ha naixements. El naixement d'una persona és una oportunitat per ampliar els vincles: transforma la vida d'aquelles que l'envolten i permet reformular i construir noves relacions. L'educació, en aquest sentit, no és més que la manera en què rebem aquesta nova vida i l'acompanyem en el seu creixement. Veiem la infància com una cultura pròpia diferent de l'adult, que volem potenciar i cuidar. És una oportunitat per obrir-nos a la incertesa; és la nostra responsabilitat suspendre el judici i alliberar-nos d'expectatives (no carregar els infants amb les nostres vivències i voluntats, sobre un món nou, sobre necessitats nostres no satisfetes).

### *Sobre el desenvolupament i l'aprenentatge*

L'etapa de dos a sis anys és fonamental pel que fa al desenvolupament motriu i perceptiu, l'auto-coneixement i la socialització. En aquesta franja ens guiarem en el desenvolupament motriu, emocional i social de l'infant, molt més que no pas en que “adquireixin certs coneixements”. Així, el joc es situa com una part imprescindible. El joc no té una intenció clara com acostuma a pretendre l'adult, és a dir, no es fa de cara a l'adult ni buscant la seva aprovació: el joc és una forma innata que l'ésser humà va desenvolupar fa molts anys per tal d'aproximar-se al món i de fer-se'l seu; és quelcom altament íntim i personal on ningú que n'està fora hi té gaire a dir. Aleshores, és bo que les adultes ens mantinguem al marge del joc. Evidentment, és molt sa jugar amb els infants, però hem de deixar que creen i experimenten els seus propis jocs, ja que quan entrem mediatitzem i transformem totalment la vivència. El joc serà en principi molt motor i simbòlic. Una bona manera d'aprofitar i tancar tot el que els infants han mogut i experimentat i sentit durant una intensa estona de joc és a través de qualsevol tipus de producció (dibuixos, construccions, etc.), podent ajudar a plasmar la vivència. Serà important que posem a l'abast dels infants –o creem amb elles— materials que els permetin expressar-se.

Per una altra banda, entenem que la natura és la millor font d'aprenentatges. Considerem que el bosc, complementat amb el refugi i activitats puntuals (biblioteca, tallers...) ofereix l'entorn idoni per desenvolupar un aprenentatge vivencial, experimental i autònom, perquè està ple de recursos, de vida canviant i de bellesa intrínseca. Respecte les activitats i la planificació, partim de la descoberta del bosc com a eix vertebrador. A partir d'aquí, paulatinament i segons els interessos i processos que vagin sorgint, plantejarem activitats més concretes. Per norma general, seran opcions que oferirem a les quals es poden sumar voluntàriament (portar teles al bosc i deixar-les en un cistell convidant a utilitzar-les, traient llapis abans de tornar al refugi...). A mesura que ho creiem convenient, podem anar afegint activitats més guiades (buscar amb la lupa, crear mobles o materials, els rastres, etcètera); sempre a partir dels interessos del grup i de personetes en particular. Pel que fa a l'adquisició del llenguatge i l'acostament a la lectoescriptura, així com als números, si bé és cert que no cal començar a parlar de grafies fins ben bé els set anys, és important tenir una experiència vivencial amb lletres i números: no amb el signe gràfic, sinó amb el fet concret. Sovint comptarem amb veu alta i mostrant amb els dits quants som, llegirem molt en veu alta per a ells, els hi mostrarem com s'escriu el seu nom quan ens ho demanin, etc.

Veiem important mantenir dues “assemblees” o “rotllanes” diàries (una al matí, abans de sortir, i una al migdia, abans de tornar) per a mirar-nos i escoltar-nos: expressar com estem, com va el dia, què hem fet o volem fer, si volem explicar alguna cosa que ens ha passat... També serveix per recordar límits i anticipar activitats.

### *Sobre la nostra mirada*

Per tot això, la mirada adulta que nosaltres posarem en els infants serà des de la confiança, l'amor i el respecte. Això no significa “campi qui pugui”; vol dir, precisament, posar atenció en cada un dels infants, en les seves necessitats, interaccions, i vetllar perquè es puguin relacionar i aprendre de forma segura i espontània. És estar atentes a allò que van expressant, a assegurar-nos que tenen al seu abast allò que necessiten per seguir creixent. També vol dir respectar la seva vivència interior, i no jutjar ni minimitzar com se senten. Cedim el paper protagonista a l'infant i ens mantenim a una distància que els permeti sentir-nos presents, que se sentin cuidats i segurs per poder experimentar.

### *Sobre els límits*

Els límits són fonamentals per a la vida, donen seguretat i tenir-ne una vivència no només és necessari, sinó molt sa. El límit és una indicació que informa i assenyala fins a on es pot arribar allà on l'infant no té capacitat per fer-ho per ell mateix; estem fent camí amb el nen o la nena i aquest camí té una amplada que determina la zona de llibertat, que les adultes considerem segura i adient per a la criatura. Es dona un procés pel qual el límit va mostrant a l'infant el que és necessari tenir en compte de dins i fora d'ell mateix; així és com el límit contribueix a la maduració de manera que es pugui anar integrant aquesta consciència d'ell mateix, de l'altre i del món que l'envolta. No és qüestió de “preparar-los per a una vida difícil”, sinó més aviat d'establir criteris que permetin la convivència i l'espontaneïtat. Així, hi ha límits obvis (no pegar, no insultar, no fer malbé el material, etc.). La resta, s'han de decidir conjuntament amb els infants, i d'acord amb els espais i les estructures que estem creant (per exemple: al refugi no es crida ni es corre, cal recollir el material després d'usar-lo). N'hi ha molts que pateixen un procés de canvi al llarg del temps i que creen els mateixos infants (respecte a l'ús del material, els torns per deixar-se coses o per jugar o no jugar juntes, etc.).

Els límits solen ser més problemàtics per a les adultes que per a les criatures. Sovint identifiquem el límit amb autoritarisme (que són coses ben diferents) i acabem passant-ho



malament quan s'estan traspasant límits que no podem tolerar i que no hem sabut posar a temps (per exemple, crits dins d'un espai tancat). També tenim problemes a l'hora de ser fermes amb els límits, ja que ens costa sostenir el plor o el dolor dels infants. Però sí els límits tenen sentit i estan consensuats, l'experiència de la ràbia i la frustració, acompanyades des de l'acceptació, l'amor i el respecte de l'adult, són experiències importants per a l'infant. També cal, per tant, anar descobrint quins són els nostres propis límits. Si acordem que els infants poden pujar als arbres i a la pràctica una adulta descobreix que no ho pot sostenir (li fa massa por que l'infant es faci mal, etc.) és molt sa o bé treballar-ho o bé acceptar-ho i dir "si vols pujar a l'arbre, ves a buscar X perquè jo no et puc acompanyar". És molt important ser clares amb els límits, explicitar-los sovint, veure que totes hi estan d'acord. Quan aquests límits es traspassen de forma continuada, es busquen solucions per part de les adultes: no càstigs, sinó conseqüències ("cada cop que seus amb tal, acabeu tirant menjar per tot arreu. A partir d'ara, fins que ho considerem necessari, seuràs amb mi").

### *Sobre els conflictes*

En la mateixa línia, entenem que els conflictes formen part de la vida i no mirem de negar-los o minimitzar-los. Així, mirem que els infants solucionen els seus propis conflictes. Des de la mirada atenta i curosa que comentàvem, podem fins i tot preveure quan hi comença haver tensió i mostrar-nos propers per si ens necessiten. Una manera d'afrontar un conflicte és mantenint un procés de diàleg amb l'infant, des de l'escolta activa: escoltarem l'infant amb tot el cos, a la distància que necessiti, i ens limitarem a fer un retorn d'allò que ens ha dit, i en tot cas, oferir-li preguntes que li permetin trobar la manera de solucionar-ho ("Com et sents?" "Què vols fer ara?"). Així, evitarem minimitzar els conflictes i restar importància a les sensacions que tinguin. No obligarem a "parlar" ni a "fer les paus". De nou, les acompanyants hem d'estar preparades i obertes a qüestionar-nos, a deixar conflictes "irresolts" i acompanyar la tristesa, etc.

*Algunes pautes per a l'acompanyament:* dirigir-se als infants a l'alçada dels seus ulls, no de dalt cap avall; evitar les converses i distraccions entre adultes; tenir una mirada perifèrica (ens podem centrar a observar un infant o un procés concret, però el nostre camp de visió ha d'abastar el conjunt dels infants i la situació); ser-hi presents en cos i ànima; suspendre els judicis: no dir "què maco!" o "molt bé!" (no donar res per fet); adequar la nostra posició

corporal, to de veu i contacte físic a cada infant i situació; mostrar les nostres debilitats i dubtes, si sorgeixen (ser honestes amb els infants), ...

### 3.3. Joc, la importància dels detalls

*“Todos deberían saber lo esencial que es el juego para el niño.  
El juego es la realización de todos sus deseos.  
Refleja los descubrimientos e incita a la exploración.  
¡No interrumpáis nunca la pulsión del niño que juega!”* Arno Stern

A Follets del Bosc el joc és l'activitat principal que fem en el nostre dia a dia. Ens passem hores i hores jugant en diferents llocs i amb diferents persones. La diversitat d'escenaris que inventem és fascinant, així com les històries que van apareixent. Igual podem estar cuinant un càtering deliciós amb les cuinetes que improvisem al bosc, com podem estar fent un cabaret de tigresses, com som una patrulla d'animals ferotges que estan fugint d'un monstre al qual després atraparem. Els pals es converteixen en varetes màgiques, les muntanyetes en castells infranquejables, els arbres en refugis o les nostres amigues en una família composta de no sé quantes germanes i no sé quants pares i mares.

A través del joc podem arribar a fer coses de les quals no ens creiem capaces. És més, les fem sense adonar-nos-en. Molts peques fan una tasca increïble per a muntar el seu dispositiu de joc, i sols veuen la feinada feta quan senten que els costarà de recollir, ja que no n'eren conscients de la quantitat d'energia que hi estaven posant. I és que quan estem enmig del goig, és difícil veure com d'actives podem arribar a estar. Submergits en el seu joc, les criatures creixen per damunt dels seus propis límits—sense ni tan sols adonar-se'n—i en proporcions a les quals no arribarien mai si els ho ordenàrem.

*“¿Qué es lo primero que hace un niño cuando le dejamos tranquilo? ¡Jugar!  
Todos lo sabemos sin tener casi ni que pensarlo. Y si no le interrumpiéramos...  
¡el niño jugaría siempre! Es tan evidente que, inevitablemente, la pregunta que se plantea es: ¿por qué interrumpimos siempre al niño cuando juega?”*

Stern (2019)

L'acció de jugar, per a un infant, és una ocupació important. No ho fa amb negligència. Es consagra al joc per complet; no diferència entre viure, aprendre i jugar: ho veu com una unitat orgànica. Veu que el món va bé quan juga. Se sent part del món, sent que el seu desig de jugar en qualsevol lloc i en qualsevol moment és una cosa seriosa i plena de sentit. Tots els xiquets juguen, siguen quines siguen les condicions del seu voltant, hi haja guerra, misèria, fam o abundància, els nostres xiquets juguen. S'agafen a la més mínima ocasió de jugar que tenen al seu abast. El joc és l'única interfície entre el món real i el món imaginari. Els xiquets són capaços d'atribuir als objectes una existència completament diferent de l'existència a la qual normalment estaven destinats. No sols els xiquets s'adapten al món, sinó que també modelen el món a la seua mesura.

El joc és el món en el qual tenim dret d'imitar i copiar. El joc ens dona la seguretat de la simulació, ens permet viure i reviure coses que, d'una altra manera, podrien ser perilloses o fins i tot impossibles. Igual que el pilot que, en el seu simulador de vol, s'entrena per a trobar solucions. Mentre no tenim experiències negatives amb allò nou, gaudim de cada trobada. Comencem a témer allò nou a partir del moment en què ens adonem que porta incorporat el perill al fet que ens pregunten i ens examinen sobre què és, abans fins i tot que hàgem assimilat la seua novetat.

El nostre cervell es desenvolupa quan l'utilitzem amb entusiasme (Stern, 2019). Quan els nostres centres emocionals no s'activen, generalment la informació entra per una orel·la i surt per l'altra. Xarres Caouette, fundador de les escoles alternatives públiques de Quebec, ho expressa amb humor: "Un bon alumne oblida el contingut de l'examen tres setmanes després de la prova. Un mal alumne tres hores abans!" Quan ens sentim interpel·lades, quan l'estímul ens toca, ens emociona, concernides pel moment, el context o la persona que serveix de model, aprenem de veres. I el joc uneix aquestes dues coses. El mateix Albert Einstein afirmava: "el joc és la forma més elevada d'investigació". El joc! La nostra disposició espontània número u, el nostre dispositiu d'aprenentatge innat. El millor instrument d'aprenentatge que existeix forma part del nostre equipament en sèrie i tots venim al món amb un desig irresistible d'utilitzar-lo. No és un crit d'atenció espectacular a confiar en els xiquets (o siga: en nosaltres mateixes)?

Deixar d'oposar joc i treball igual podria canviar el món. El joc parteix de l'alegria. Deixar al xiquet o xiqueta jugar tot el que desitja és la manera més segura de tornar-la responsable. El joc saludable li haurà ensenyat creativitat, cooperació, autonomia, estratègia, respecte a les

regles, eficàcia, pertinència, empatia, observació i moltes altres competències, transferibles amb èxit a la vida adulta.

“En l’educació també es dona la idea fortament sentida de la connexió intensa de l’individu amb un cosmos o context vital més ample, com en el concepte de Fröbel de *Lebensereinigung* o comunitat vital. Per exemple, en el joc (*Spielgaben*) Fröbel observa que els nens i les nenes desenvolupen una relació harmoniosa amb la realitat aglutinadora de formes vitals més amples. [...] Entre els escrits dels teòrics pedagògics alemanys i holandesos se cita sovint una frase de Schiller. Prové de l’obra *Briefe über die aestetische Erziehung des Menschen* (1795), on estableix una relació entre esteticisme i desenvolupament humà. La seva frase famosa afirma que l’èsser humà només és veritablement humà quan juga: *Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt* (citat a Noordam, 1977, pag. 73). Segons Schiller, el món dels sentits i el món de l’intel·lecte no fan justícia a la plenitud de la nostra naturalesa humana, ja que el primer és massa vitalista i el segon és massa abstracte. La reconciliació es troba en el món intermedi de l’experiència estètica. Abraça tant el contingut del domini vitalista i la forma del reialme abstracte. En altres paraules, forma una síntesi on la forma i el contingut són un. Així, la creació d’aquest món té lloc en el joc; un món obert on l’èsser humà és veritablement lliure, veritablement humà. I és a través d’aquest impuls creatiu del joc que els éssers humans desenvolupen les estructures culturals que garanteixen subministraments d’ordre, permanència i pertinença en una existència d’altra banda desarrelada.”

Max Van Manen (2006), *Sobre la relació entre pedagogia i filosofia*, p. 37 - 48.

### **3.3.1. Jugar?**

Jugar és: fer alguna cosa amb alegria, amb la sola finalitat d’entretenir-se o divertir-se.

A què em referisc quan parlo de joc? Jo faig referència, concretament, al joc lliure. Això vol significar: joc no dirigit per qui no està jugant, és a dir, joc no orquestrat per una adulta, sinó formulat per les participants. És una pràctica que apareix espontàniament, que es viu amb fluïdesa, desimboltura, i va mutant segons com i quan els participants ho desitgen. No té

objectius concrets, més enllà dels que propose el joc (si estan construint una casa, serà la construcció de la casa el que persegueixen; o potser canvia). No té regles externes. Té connexió directa amb la pràctica, la concentració, l'esforç i la superació. El joc lliure es planteja com una activitat desorganitzada, en la qual el xiquet o xiqueta triarà què fer, de quina manera i en quin moment o fins a quin moment fer.

Crec que és important reivindicar-lo, perquè amb ell es potencien certs trets que considere fonamentals en una persona sana. Alguns d'ells són: autonomia, imaginació en expansió, llibertat, goig, confiança, obertura, predisposició a l'amistat, dignitat, respecte, cooperació, solidaritat<sup>73</sup>. Ja que, quan a la criatura se li ofereix un ambient de seguretat, més enllà de la interacció directa, pot expandir-se i deixar-se anar. Si sap que pot provar, ho farà des de la calma, i segurament des d'aquest lloc podrà crear sense estrès. Segons la pràctica psicomotriu desenvolupada pel pedagog francès Bernard Aucouturier, és mala idea acostumar-les a l'excessiva directivitat, perquè si sempre els diem què han de fer, quan i com, poden arribar a acostumar-se a això, i no confiar en el propi criteri. De fet, es pot arribar a produir un bloqueig de la pròpia voluntat o el mateix esperit crític i creatiu. Aprendre a triar també és una gran qualitat que hem de dur a terme i aprendre a utilitzar.

Quan juguen lliurement, juguen per jugar, estan relaxades, tranquil·les (o excitades si el joc ho demana), al seu aire, al seu ritme, triant, sent. Sent el que estan triant ser. Sense pretensions, sense expectatives, sense tractar de complir amb res. Sense judicis ni avaluacions. Estan fent just el que desitgen, com ho desitgen, desenvolupant-se en allò que els interessa, fixant-se en el que els intriga. I negociant els passos que van donant dintre d'un diàleg orgànic. Dintre del seu cap estan donant-se milions de connexions al mateix temps, perquè jugar és una activitat veritablement globalitzada. És la nostra responsabilitat fer que això pugui passar.

Jugar permet un espai individualitzat. Amb el joc es desplega un entorn en el qual aparentment pot haver-hi caos, és probable que per a una mentalitat adulta hi haja descontrol i pèrdua de temps. No obstant això, al cap de cadascuna de les criatures que estan jugant està ocorrent la màgia. Estan provant i aprenent de manera enèrgica, activa, fent i desfent. Jugar, per a un infant, és viure. I només vivint aprendrà. Això és l'aprenentatge significatiu. Qualsevol altra cosa, segurament satisfarà l'interès de l'adult, la necessitat de l'adult, i el desig de l'adult. Perquè no es pot negar que el desig de l'adult sempre és oferir el millor; però, de debò això que oferim

---

<sup>73</sup> Més, òbviament, altres característiques i coneixements que en les seccions posteriors explicaré.

és el millor? Si volem potenciar que siga la infància qui estiga en el centre, que puguen desenvolupar-se en un ambient saludable, en el que se l'escolte i se la tinga en compte, hem de deixar que això passe. Cal que fem un pas enrere, que elles siguen les protagonistes.

En una activitat de caràcter lúdic, un joc preparat, ja siga un joc tradicional, un joc de taula o un joc en grup, estem planejant per elles, dient el que han de fer (explicant les normes, per exemple), quan ho han de fer i com ho han de fer. Hi ha una manera correcta de jugar i, sovint, és obligatori jugar d'eixa manera. L'interés sol venir de l'adult; qui, o bé vol assegurar-se que el xiquet o el grup de xiquets estiga entretingut, o bé vol que aprenga x concepte. Si bé pot ser justificat en certes ocasions (no dic que siga dolent), això mai hauria de substituir al joc lliure. Deixant que passe també aportem una mirada de confiança cap a elles, perquè a vegades sembla com si no es confiara que poden fer per elles mateixes. Quina necessitat es té d'estar intervenint en totes i cadascuna de les accions que desenvolupen? A cas és por? Del joc? De la llibertat? De les criatures? Por de "perdre el control"? Què estem expressant quan volem formar part de tot, inclús de situacions a les quals no ens han convidat? Podríem fer l'exercici de pensar-les com a autònomes per potenciar això. Sempre des de la disponibilitat i la presència no invasiva. Quin interès pot tindre una pedagogia—per molt progressiva i minuciosament estudiada que haja sigut— quan s'instal·la en un sistema dominat per la por, per un sistema de condicionament, pel càstig o la recompensa?

Les criatures necessiten jugar. És la seua activitat principal per excel·lència, la que el seu cos està preparat per a fer. Necessiten experimentar, moure's, provar, explorar, descobrir. Gràcies al joc els xiquets i xiquetes tenen eixa potent capacitat d'aprenentatge, d'imaginació, de fluïdesa, de creació, les desenvolupen sense adonar-se'n, des del goig. Sense el joc, els xiquets i xiquetes ho perdrien tot, perdrien l'oportunitat de ser el que són, xiquets. I passats uns anys, perdrien fins i tot la capacitat de jugar. Jugar és important. Jugar és el nostre sistema digestiu intel·lectual. Quan una criatura coneix una cosa nova, es posa a jugar-la per a apropiarse-la, per a fer passar del concepte al concret. La reiteració és un element indispensable del procés d'assimilació pel joc en tots els xiquets.

Crida fortament l'atenció, com avui dia, molta gent fa un crit al cel preguntant-se: "és que les criatures de hui dia no saben jugar"? Potser no saben perquè no ho practiquen. Molts infants es passen gran part del dia intentant fer el que l'adult els demana de la millor manera possible per a no decebre. Perquè l'adult de referència no deixe d'estimar-les. Sona dur, però en la seua ment és així: fer alguna cosa malament significa ser dolent i ser dolent significa que no et voldran. I, en moltes ocasions, arriben a casa i juguen a treballar. Juguen a manar. Juguen a fer

treballs (fitxes). Juguen a això perquè és al que saben jugar, o al que els permeten jugar. Es tiren pel tobogan o escalen en la teranyina sense arribar a ficar-se en un joc simbòlic, sense utilitzar la fantasia o la imaginació, perquè a molts se'ls ha quedat congelada de no utilitzar-la. Efectivament, molts no saben jugar, no poden deixar-se dur. Sembla mentida, però aquesta és una realitat que tenim enfront de nosaltres i davant la que no fem absolutament res. Ens continuem preocupant per si estan aprenent prou. Per què?

Vaig experimentar jo mateixa, fent les pràctiques de magisteri en una escola pública, en una classe de personetes de quatre anys, que si els oferia que pintaren el que volgueren, moltes alumnes es bloquejaven i em preguntaven repetidament què havien de pintar, seguit de “amb quins colors?” i “on?”. Em va produir cert terror aquella situació, puix eren personetes amb quatre anys ja acostumades a l'obediència i la servitud, amb la voluntat i la imaginació bloquejades. Sí, pot ser un judici ràpid el que estic fent, però ja havien tingut temps de reproduir desenes de fitxes tancades i programades en la seua curta edat.

### **3.3.2. Importància del joc**

Segons diferents pedagogs (Decroly o Morata, entre d'altres), l'etapa de la primera infància es caracteritza per la seua necessitat de joc. Els infants utilitzen el joc no únicament com a font de goig i distracció, sinó com a eina potent d'investigació, maduració, creixement, consecució de reptes, incorporació d'elements del món exterior, i un llarg etcètera. Coneixen el món a través del joc. Es poden arribar a concentrar tant que pràcticament perden les nocions del temps i l'espai. Es connecten amb el moment immediat, vivint el present que està donant-se just en eixe moment; i es vinculen profundament amb els seus desitjos i necessitats, busquen complir-los sense barreres possibles. Si els deixem anar, el seu camí s'ampliarà cap a les curiositats que l'envolten, és a dir, miraran de satisfer els dubtes que han incorporat, pretendran reproduir escenes que han observat per a entendre-les i fer-les seues. Gràcies a les seues disposicions naturals ideals, els xiquets són els éssers més socials que existeixen. Els seus sentits estan oberts al món, són imparcials i no tenen idees preconcebudes, són curiosos, no fan cap judici, prenen les coses com són i reben les novetats amb interès. El joc els permet ser amos del seu temps i, per tant, els fa autònoms, els fa lliures i això potencia el seu creixement personal i el seu desenvolupament.

A continuació facilitaré una llista de trets principals i altres característiques que amb el joc potenciem, desenvolupem i adquirim. És, per descomptat, ampliable:

a) Conèixer el propi cos i el dels altres, les seues possibilitats d'acció i aprendre a respectar les diferències. El moviment lliure els permet conèixer les seues capacitats, les seues habilitats i desenvolupar-les. Jugant, per exemple, a amagar-se, prendran consciència del seu cos, de la seua presència física; jugant a recol·lectar pedres mouran els dits desenvolupant la psicomotricitat fina, observaran quantes els caben en una mà, coneixeran la seua mà a la perfecció; jugant a saltar bassals descobriren el poder de les seues cames, exploraran saltant amb una cama, amb ambdues, les distàncies i el moviment; o potser en asseure's en el toll, sentiran el tacte i la temperatura de l'aigua, sentiran les gotes que esguiten, descobriren que el seu cos es mulla; pujant a les muntanyes s'adonen de la seua capacitat d'equilibri; o corrent pels caminals milloren la percepció espacial que els ajuda a salvar obstacles. Podríem posar una infinitat d'exemples.

b) Observar, explorar i conèixer el seu entorn familiar, natural i social. Jugant imitaran el que veuen en el seu entorn, les professions, els rols, les funcions de cada persona, les actituds de cadascuna. Jugant integraran el funcionament d'una botiga o una visita al metge. A més jugant tocaran, manipularan i coneixeran els diferents materials, els elements de la vida diària, la naturalesa en jugar a l'aire lliure. Exploraran i caminaran els diferents espais i se'ls aniran fent seus, descobrint els seus racons i gaudint-los. Jugant amb diferents persones també coneixeran diferents maneres de ser, de comportar-se, diferents capacitats, diferents cossos, diferents gustos.

c) Adquirir progressivament autonomia en les seues activitats habituals. Res és més autònom que el joc lliure. Poden triar a on anar, en quina postura posar-se, amb qui jugar, es busquen el material, es munten el seu propi món, desenvolupen la seua autonomia al 100%. Jugant. Jugant lliures. La confiança en elles mateixes tindrà major seguretat, per major pràctica. També la psicomotricitat es veu desenvolupada, per practicar-la a ritme i gust propi, per necessitats i interessos.

d) Desenvolupar les seues capacitats afectives. Quina millor relació amb la resta del grup que la relació espontània, la que sorgeix quan s'està tranquil·la, quan ens sentim com en casa? Quina millor relació afectiva que cuidar al teu ninot, al teu peluix o a la teua pedra màgica? O cuidar a les amigues que interpreten diferents rols. També podem veure com es fan moixaines



quan performen diferents personatges; i com si alguna amiga o amic resulten accidentats, tot el grup normalment es dirigeix a tirar-li una mà.

e) Relacionar-se amb les altres i compartir en relació, així com exercitar-se en la resolució de conflictes. Quina millor manera de relacionar-se podem gaudir que la que es dona a través de la llibertat? Com resoldre conflictes si mai sorgeixen realment o si mai els he d'afrontar nosaltres mateixes? La relació que es crea jugant és una relació potent, intensa, en la que les emocions poden anar d'un poc a l'altre, des de l'amor pur al major dels enutjos, passant per tot el ventall que hi ha entremig. Jugant passa de tot, es poden donar milions d'oportunitats per a desenvolupar la intel·ligència emocional en directe i des de la pràctica.

f) Desenvolupar habilitats comunicatives en diferents llenguatges i formes d'expressió. De sobte, es disfressen i són un monstre que s'expressa amb sons desconeguts; o són una mare que parla amb l'accent del seu poble; o són una mestra amb accent valencià; o descobreixen que els pals es converteixen en violins i fan un concert; o troben lletres i pistes que algú ha deixat pel bosc, "veritat que eixe pal és una X que ha deixat el Gollut? Segur que hi ha algun tresor", i el bosc resulta estar ple de tresors.

g) Iniciar-se en les habilitats lògic-matemàtiques, en la lectoescriptura, en el moviment, el gest i el ritme. Contar quants aglans tenim i quantes branques necessitarem per a fer una foguera de cuina, alhora que mesurar les seues llargàries i grandàries són exercicis matemàtics. També ho són organitzar-nos per edats, o saber quan mesurem, o fins a quina part de l'arbre podem escalar ara i fins on arribàvem el curs passat. O decidir quina forma tindrà la casa que construirem, crear cinc castells d'arena i veure que algú ha botat sobre un d'ells i només en queden quatre. Trobar huit pedres i contar-les constantment per a assegurar-se que no se n'ha perdut cap. Comptar per a jugar a enxampar o a l'amagatall. I amb les lletres? Mil coses! Decidir que farem un conte col·laboratiu, o que siga una de les petites qui ens regale un espectacle cantant, canviant les lletres de les cançons i fent-nos riure molt. Contar les lletres, escriure el nostre nom amb elements del bosc, en pintures i creacions que després ens volem emportar a casa, etc. Triar el propi ritme i coordinar-los amb els altres participants. A això també ens ajuden el bosc i els elements de la natura, ja que en viure la primavera l'energia serà més explosiva, en la tardor comencem a buscar sol, a l'estiu el fugim...

h) Potenciar la imaginació, la fantasia i la creativitat. Podem veure com inventen amb goig, des de l'espontaneïtat absoluta, noms per als seus personatges, o per a sí mateixos, que en eixe moment resulta que són una quadrilla de tigres que van per la selva tropical i es troben amb un

dinosaure —que soc jo—i els he d’atrapar. O veure com des d’una broma que faig en veu alta, acaben desenvolupant un joc de pilla-pilla que es dirà “pillo mandonguillo”, i que per voluntat seua, tindrà una casa per a descansar als possibles atacs de pessigolles que els faré si els atrape. També algun dia alguns s’han preparat la motxilla i se n’han anat de viatge, a dos metres, per visitar Xina o Nova York. Veure com algun ocellet s’acosta al joc o interactuar amb troncs, pedres i bassals ens potencia el joc simbòlic i la creació de noves històries. Molts xiquets tarden poc a apartar la informació que recullen durant els seus jocs per a substituir-les per fórmules “serioses”. La construcció és el joc.

i) Sensibilització física i emocional, desenvolupament de psicomotricitat fina i atenció als detalls.

I moltes més.

### **3.3.3. Dubtes, crítiques i altres veus**

“Això seria genial, però es tornen bojós” “Això és ideal, però hi ha moltíssim escàndol” “Si els deixes jugar lliures, es maten”. Segurament vos resulten familiars aquestes exclamacions. Són frases que, amb les nostres millors intencions, aboquem a sobre dels infants sense adornar-nos del perill en el qual els posem. Sí. Hi haurà soroll, hi haurà conflictes, hi haurà moviment, hi haurà caigudes. Compta amb el caos, relaxa’t, gaudeix, observa i acompanya.

#### *Pedagogia del risc*

El món està ple de perills i la vida plena d’obstacles. Unes vegades ens arrisquem i altres no. És possible que tinguem la sensació que els xiquets i xiquetes vulguen arriscar-se en tot moment, i sentim provocació i preocupació amb eixa manera de moure’s, que podem percebre com a descontrolada i inconscient. La gran majoria de vegades, aquests moviments i accions, lluny de fer-les per a provocar a les adultes, les desenvolupen perquè necessiten provar-se a elles mateixes; i més lluny encara, saben que poden fer-ho, perquè alguna cosa a dins seu els diu que segurament estan preparades, que són capaces, que han de provar, a condició que la veu, la mirada i el cos de l’adulta que les acompanya els afirme: estic amb tu, confie en tu, estic ací per al que necessites. Córrer riscos sense perill, és la base. Allò perillós és la inconsciència, la desconexió de les pròpies capacitats i limitacions. Quan les criatures es proven a si

mateixes estan valorant i validant les seues possibilitats, la seua imatge. Sols així poden ampliar els seus límits. Arriscar-se els fa ser més conscients del perill, perquè el risc els dona informació sobre els límits, sobre el moment en el qual estan, què són capaces de fer i què encara no. El risc pot ser un aliat, no el veiem directa i automàticament com un enemic. Per a acompanyar-les com cal hem de conèixer bé les capacitats de cada infant i estar presents.

“La infància té les seves pròpies maneres de veure, pensar i sentir; res no hi ha més insensat que pretendre substituir-les per les nostres.” J. J. Rousseau

El joc i moviment lliure es donaran, senzillament, permetent que les xiquetes i xiquets siguen, visquen, actuen. No es tracta de programar, sinó de deixar que visquen. Per als xiquets d'infantil, el simple fet de viure, de trobar-se, és ja suficient i el joc és la seua manera de relacionar-se entre elles, amb l'adulta, amb l'entorn. Sorgiran milions de situacions: boniques amistats, abraçades, aprenentatges, baralles, colps, sorolls, etc. I ahí, just ahí, està la màgia, l'aprenentatge. Ahí està el desenvolupament de la intel·ligència emocional (l'empatia, la resolució de conflictes), aprendre a caure per a no fer-se tant de mal, desenvolupar l'equilibri, conèixer el cos, desenvolupar les habilitats socials, saber actuar davant un problema, davant una dificultat. Aprendre a triar, a decidir, a autoregular-se, a conèixer-se a una mateixa, llaurar la curiositat.

És important comptar amb el soroll, amb les caigudes i els conflictes, i abraçar-los, com una oportunitat que ens ofereixen. És en aquests moments on les coses succeeixen. On podran experimentar les conseqüències reals dels seus actes (no les que els imposa una adulta). Xoquen contra un altre xiquet, aquest cau i plora. Caminen i entropessen. Pugen a una vorada i cauen. Salten en un toll i es banyen. Li lleven un joguet a un altra xiqueta i aquesta s'enfada. Això és necessari per al desenvolupament de les persones. Com serem adultes capaces de resoldre un conflicte si mai ho hem fet abans? Com prendrem una decisió si sempre han decidit tot per nosaltres? Com anirem amb compte de no molestar al del costat si mai hem experimentat el que succeeix directament? Com desenvoluparem la intel·ligència emocional si no tenim temps de sentir res més que el que la cadira i la fitxa ens ofereixen (que serà diferent per a cada persona)?

Hi ha un gran corrent pedagògic que crida per l'estructuració de les quotidianitats en etapa d'infantil per mitjà de propostes tancades. Advoquen per dirigir les classes sense mirament sobre si les personetes amb les quals s'estan relacionant tenen interès o curiositat respecte al que se'ls està oferint, o si inclús poden seguir el ritme (per qüestions de moment en el seu

desenvolupament o per si qui dirigeix és conscient de si poden posar tota eixa atenció o no). Jo m'atreveria a dir que en moltes ocasions es fan plantejaments que pretenen ajudar al desenvolupament de determinats trets en els infants, i el que s'aconsegueix és bloquejar-los. Un exemple que se m'acut, és el de les classes de plàstica: pretenent incentivar al desenvolupament creatiu, però des d'uns patrons molt tancats i estrictes, buscant productes més perfectes que no pas viscuts amb goig i pensats per nosaltres mateixes. Encara sent en mi mateixa el bloqueig cap a les arts plàstiques per la tortura viscuda arran de l'obligatorietat de reproduir dibuixos a la força quan era molt menuda. Igual que les centenars de fitxes que ens feien omplir, que sembla que estigueren creades per a fer-nos avorrir l'estudi. Amb això no vull dir que cal fer una crida contra les propostes, però sí almenys regular-les.

Un dels pensaments que més es repeteix quan es posa en dubte la importància del joc en l'etapa infantil, és el que fa referència als beneficis per als més petits. Crec que el vertader pensament no expressat és més concretament sobre si així aprenen de veritat, si estan obtenint resultats visibles de la seua pràctica (estem acostumades a reproduir raonaments mercantilistes i de progrés, ens han educat en una societat neoliberal que així sustenta un sistema capitalista). En primer lloc, és evident que jugar produeix diversió, i això és innegablement positiu; i, potser, ens provoque alguna mena de desconcert pensar aprendre divertint-nos, no és el costum. En segon lloc, veritablement a través del joc lliure, en el més pur significat de la paraula jugar, s'aprén, però no sols això, sinó que s'aprén molt: molt, en majúscules. El joc lliure ofereix a la criatura infinites possibilitats. En el joc lliure, els xiquets s'enfronten a moltes situacions en les quals necessiten utilitzar conceptes, des de números i lletres fins a arguments, decisions o moviments. L'aprenentatge ocorre de manera global durant el temps de joc. El xiquet ha d'aprendre a relacionar-se amb els seus iguals, a respectar al proïsme així com a respectar-se a si mateix. I és en aquest moment on l'adult té un paper crucial.

També, les adultes expressem una certa desconfiança sobre les seues decisions. “Fins a quin punt aprendran?”, “Estaran sempre jugant?”, “Es convertiran en persones poc disciplinades que s'atrapen en l'oci?”, “Si no els expliquem, segur que ho capten?”, “Fins quan hem de no dirigir?”, “Si no dirigim sovint, després ens faran cas quan ho fem?”. En compte de constatar quantes coses naturals i inesperades adopta cada dia, en compte de partir del principi que vol o necessita que les coses siguin tal com són en el moment en què ho són, la majoria de la gent pensa que el xiquet o xiqueta no és capaç de fer-ho millor. Tal com diu Arno Stern (2019): “cada niño es genial en lo que le entusiasma. No se trata entonces de medir su genio [...] Los niños son geniales, como lo son todos los humanos cuando se les da la oportunidad de serlo.”

Per una altra banda, jugar per a aprendre no és el mateix que aprendre jugant. Canvia enormement la voluntat primera de l'acció i, per tant, també canviarà la consecució de les accions, així com els seus possibles assoliments. Si situem en primer lloc el fet d'aprendre (que no dic que no seria preciós), passa a segon lloc l'acció alegre que té com a finalitat divertir-se (el joc), la qual potencia un establiment de vincles ben diferent, sobretot pel que fa al lloc des d'on es desenvolupa. Jugar amb goig, jugar perquè es vol, probablement als ulls de les adultes tinga un sentit molt poc clar. Però la consecució de l'autonomia és clau i aquesta serà un dels puntals que es projecten en el joc lliure. Confiar en el fet que ens podem divertir i que qui ens acompanya està també satisfeta perquè això passe, construeix ponts comuns cap a vivències tranquil·les, sanes i creatives.

Com he dit abans, és important deixar d'oposar joc i treball. Deixar al xiquet jugar tot el que desitja és la manera més segura de tornar-lo responsable. A diferència del que ocorre amb la majoria d'adultes, els petits no utilitzen el joc com a mecanisme de desconexió, d'oci. Per a ells suposa una immersió total en el món que estan coneixent. És una oportunitat d'adquisició i, sobretot, de posada en escena de coneixements. Doncs, en la gran majoria de situacions, es reproduïxen escenes que han vist, i serà a través de la seua pròpia còpia com intenten incorporar-les al seu món en construcció. Així, podem veure com es converteixen en persones que viuen al seu voltant, com desenvolupen els rols que aquestes persones tenen en sistemes determinats; o com compren i venen objectes; o com tenen un cotxe que va més de pressa i que necessitarà que li posem gas per a funcionar; o inclús, com es tornen a convertir en nadons que demanen cures. A Follets del Bosc hi trobem diferents tipus de jocs, però el predominant és el joc simbòlic.

#### **3.3.4. El joc simbòlic**

El joc simbòlic és el tipus de joc que està en el seu moment més àlgid des dels dos als sis/set anys (encara que dura bastant més temps), i en el qual els xiquets evocuen situacions, objectes i personatges que no estan presents en aquell moment o lloc que habiten. És tota una fita en el desenvolupament cognitiu: que es puguin evocar aquest tipus de coses que no estan presents ens indica que estan adquirint la capacitat d'utilitzar representacions mentals, poden recordar les coses absents i pensar sobre elles. Cal posar l'accent en la importància que té, els beneficis

que aporta i la necessitat de potenciar-ho que hem de cobrir tant des de casa com des de l'escola, i el carrer. És ben important potenciar al màxim el joc simbòlic, i jugar amb elles, si els hi ve de gust.

Gràcies al joc simbòlic:

- Comprenen, assimilen i interpreten l'entorn que els envolta.
- Aprenen i practiquen coneixements sobre els rols establerts en la societat adulta. Podem veure-ho com un espai d'assaig per als aprenentatges de la vida, així que és un moment genial per a començar a trencar els feliços estereotips de gènere.
- Disminueixen progressivament el seu propi alt nivell d'egocentrisme (propri de l'edat), ja que han de posar-se en la pell d'una altra persona.
- Expressen els seus sentiments, per la qual cosa per a les adultes és una bona oportunitat per a conèixer-les.
- Poden trencar amb les normes, i això no és només positiu per a l'equilibri mental, sinó que a més ens informa que distingeixen entre realitat i imaginació.
- Desenvolupen la seua creativitat i la seua imaginació. Importantíssim!
- Posen a prova la seua pròpia iniciativa.
- Desenvolupen el llenguatge. És molt graciós comprovar que verbalitzen pràcticament tot, tant si estan sols com si estan acompanyades.

A través del joc simbòlic les criatures proven de deslliurar-se de la pressió causada per les vivències que possiblement les oprimeixen. No sols imaginem i visualitzem aquelles vivències per tal d'integrar-les en la seua vida, sinó que a través del mateix joc poden realitzar reorganitzacions i graus de domini sempre nous dels elements del seu entorn que en ell han influït. El joc ple de fantasia es converteix en un element important per a la seua intel·ligència en evolució. Jean Piaget afirma que el joc és l'expressió més autèntica i el mitjà d'aprenentatge més efectiu que les criatures tenen. Un dels seus ingredients més destacats és la seua espontaneïtat; per a no posar en perill el seu caràcter autoregulator, caldria que les adultes participaren només excepcionalment i amb molta cura: les contínues correccions poden crear inseguretats i inhibir el plaer de descobrir coses. Acompanyar en la descoberta és fonamental, la qual cosa implica saber mantenir-se en segon pla i també saber cedir el protagonisme. No ens necessiten per a tot.

### 3.3.5. Acompanyant el joc. Com acompanyar el joc lliure?

*“Lo que en un principio tenía que ser solo acompañamiento se ha transformado en una actividad común de lo más placentera [...]*

*Esa combinación entre juego y utilidad nos había dado alas.”*

André Stern, *Jugar.*

Quan vaig decidir estudiar Magisteri Infantil tenia un pensament que em resultava molt poderós. “Tu de major, què vols fer?” Jo vaig pensar: “m’agradaria passar-me el dia jugant amb peques”. També tenia el convenciment que l’educació és una potent eina de transformació social, i que prenent un càrrec com el de mestra podria ajudar a fomentar el pensament crític, si més no. Però ben aviat vaig ensopegar contra la realitat. Durant els estudis universitaris, alguna cosa ja olorava estrany. Allò del joc no estava tan present com havia imaginat. Fou durant les pràctiques que ho vaig sentir en la pròpia pell: el rol de la mestra d’infantil era més aviat el contrari al que jo havia somiat. La mestra es dedicava, justament, a fer que les peques no jugaren. Inclús a vegades se’m frenava a mi mateixa. S’havien convertit en persones totalment desvinculades per grups d’edat.

Al cap de molts anys, em vaig decidir per participar en una *escoleta* que potenciava l’acompanyament no directiu. “Com es fa això?” Com ets mestra i acompanyes frenant tota aquella pretensió de control? Has de parar en sec, pràcticament, totes les dinàmiques que t’han ensenyat, és a dir, l’impuls d’explicar i creure que et necessiten per a (descobrir-ho) tot. Has de fer un treball conscient de *desaprenentatge*, tindre molta paciència i confiança. A vegades pot semblar una feina paralitzant, o més bé paralitzada, però això queda lluny de la realitat. Doncs, és una tasca de màxima presència. M’atreviria a dir que això no va tant d’ensenyar, com d’aprendre. D’obrir-se, deixar-se afectar i estar disponible (Vignemale, 2013).

El que més fa l’escola, l’acció de planificar activitats, planejar com ensenyar x conceptes, no hauria de ser la funció principal a desenvolupar. Hi ha continguts que sí que transmetem conscientment (també inconscientment), però a diferència de l’escola tradicional, això serà un punt més secundari que primari. Ací, el primer és la infància i les seues experiències. L’ego de la persona adulta ha d’aprendre a estar-se tranquil, no impositiu. Ha d’aprendre que el que ha viscut durant tota la seua etapa escolar és una manera de fer, però no ‘la manera de fer’. Potser tendim a sentir-nos un poc mal pel desajust (entre les expectatives i les realitats) que en primers

moments es dona. Crec que aquest trencament és símptoma d'aprenentatge i canvi. Aprendre suposa trencar amb els vells patrons, barallar-nos amb els nous, reflexionar, transformar-nos. És un viatge intens.

Quina és la funció de l'acompanyant en el joc lliure? Perquè si estan anant a la seua i no ens necessiten, què fem allà? Sembla que siga un treball sense sentit? Les criatures, tant si volem com si no, sempre estan molt pendents de les seues figures de suport. Som un pilar emocional, de seguretat, per a elles. Estarem pendents per si necessiten qualsevol cosa, si s'ha produït un conflicte i els costa resoldre, si han caigut, si s'han ferit, si s'han quedat atrapades en alguna situació i demanen ajuda. Ens mostrarem en una actitud de disponibilitat, però també de respecte cap a elles. Deixarem que puguen desenvolupar la seua autonomia, alhora que oferirem caliu a qui el vulga. Això s'aconsegueix estant atentes, coneixent a les persones amb les quals ens relacionem i fent equip acompanyants-famílies per a saber per quines vivències estan passant les peques i el seu entorn. La missió és fer que puguen estar tranquil·les.

L'adult ha de fer un pas arrere i mantenir els ulls més oberts que mai. En tindre la personeta tanta llibertat durant la majoria del temps, l'adult no té una funció clara en la qual ha d'ensenyar a un alumne que aprén immòbil. L'acompanyant és veritablement un suport, una ajuda, aquell que intervé el menys possible, però sempre que siga necessari. Aquell que t'ofereix una mà o tal vegada suggereix una cosa nova que fer a qui ha passat tota la setmana jugant al mateix, per si vol experimentar. Algú que deixa pistes o incentiva algunes pràctiques.

No cal estar corregint cada "error" que cometem. Al final, és igual que un trencaclosques: jugar i jugar s'impregnen de manera íntima de cadascun dels elements i no és gens difícil recompondre'ls correctament perquè la seua lògica és imparable. Que no ens inquiete aquell dibuix que "no he entès del tot". Fem un pas a una confiança vertadera en les etapes no arbitràries del procés d'aprenentatge que porten funcionant durant milers d'anys. Si no s'obstaculitza, eixe procés serà més durador i arribarà més lluny que l'aplicació passiva que adopta el xiquet quan s'accontenta a aprendre de memòria i recitar orgullós fets que no entén.

Per a mi, després de la meua idea de ser mestra, això suposa un gran repte. El moltes vegades no saber què fer i habitar la sensació que observar no és suficient, suposa la tasca d'eliminar i deixar que veritablement siga la criatura qui dirigeix el transcurs del dia i no jo com a adulta, acompanyant o mestra. Tanmateix, això no suposa un "no fer res" i tindre un dia d'allò més tranquil, sinó tot el contrari. I ací la gran raó per a una ràtio tan xicoteta: la llibertat provoca infinites situacions. A més, les diferències d'edat, ja que sol ser un grup de tres a sis anys, igual



que provoquen infinites situacions d'aprenentatge, provoquen majors riscos i infinitat de moments en els quals has d'estar atenta i sempre preparada per al que pugui sorgir.

Un acompanyament que respecte, que no jutge, que provoqui sense importar que la provocació siga ignorada i no deixi de fer-ho, que escolte els interessos de cada persona i intente potenciar-los (sense atabalar). Un acompanyant que, de tant en tant, pot dir: "Oh, sou bombers que estan tirant foc?" amb el risc de ser ignorat i el risc de provocar un potencial interès en els números, en les formes, o potser, en les pedres o en el foc. Un acompanyant ha de ser un model real. Un acompanyant, abans de res, ha de ser la figura de confiança dins del moment de bosc o refugi, algú en qui confiar i amb qui "pugues ser tu mateixa". Els infants necessiten respecte, presència, necessiten que estiguem atentes, disponibles per a una abraçada, disponibles per a ajudar-los a entrar en un joc si s'han quedat fora, disponibles per a oferir seguretat. Joestic aprenent. D'elles. Amb elles. Llegint, informant-me, provant, enganyant-me i millorant.

Un xiquet o xiqueta menuda sap fer moltes coses si se li deixa. Al contrari que el director d'orquestra, que ha d'anar a un compàs per davant dels intèrprets, l'adult que acompanya a les criatures ha d'adaptar-se al joc i seguir-les en el seu recorregut. Pot proposar materials que podrien utilitzar, però ha de tindre en compte la concentració més o menys limitada.

El joc i el moviment no poden ser mers accessoris a l'escola i l'educació infantil, han de ser el motor principal, i els acompanyants han de ser les activitats sensorials, el foment de la curiositat, l'expressió verbal, el món de les emocions, els valors, el pensament crític... Tot això és molt més important que la lectoescriptura i les matemàtiques que intentem ficar amb calçador en els seus caps. Res pot substituir el poder del joc.

### **3.4. Altres maneres de conjugar el verb educar**

Rebeca Wild (Berlín, 1939 - Tumbaco, Ecuador, 31 d'octubre de 2015) fou una pedagoga referent pel que fa a l'acompanyament respectuós a la primera infància. És un model important per a Follets del Bosc, és per això que he decidit aprofundir i evidenciar les seues aportacions en aquest marc teòric. L'any 1977 va fundar, junt amb el seu company Mauricio Wild, el Centro Educativo Pestalozzi (anomenat també *jardín de infancia*), a Ecuador. Allí van desenvolupar unes maneres de viure la pedagogia i l'educació originals. Van crear escola. La seua filosofia s'anomena escola activa. Rebeca Wild ha publicat diferents llibres on explica els valors que

reproduïen, en què es basen i com ho fan, des d'un discurs que aporta també crítica i reflexió activa.

Algunes de les característiques principals de l'escola activa són: el respecte als desitjos i curiositats dels infants, la cessió a l'espontaneïtat com a canal de desenvolupament individual i grupal, potenciació del joc lliure i les proves constants, visió global de les emocions dels petits (en conjunt a les de les seues famílies), implicació contextual i familiar.

En el llibre *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*, escrit per Rebeca Wild (1986), s'expliquen les motivacions que tenien, ella i el seu company, per a llançar-se a la creació d'un tipus d'escola pròpia, així com els seus referents i les metodologies emprades. Segons elles, Pestalozzi ha estat un projecte innovador, viscut en el centre de la família i la comunitat; ja que les implicacions, tant de la primera com de la segona, són essencials i necessàries per al sosteniment de la xarxa quotidiana. Wild afirma que caldria deixar d'entendre les escoles com espais d'aparcament d'infants i viure-les com espais integrats a la vida, al desenvolupament grupal dels individus que es relacionen. Així doncs, trobem que "l'escola activa" és una proposta educativa en la qual l'activitat de les adultes és tan important com la de les xiquetes: les primeres aprenen a respectar les estructures mentals i emocionals pròpies de cadascun dels estadis del desenvolupament infantil, mentre que les segones aprenen a respectar-se a si mateixes i a les adultes.

En aquesta obra relata com crear un ambient on la criatura romanga plena de curiositat i cresca segura de si mateixa i del seu entorn. En lloc d'un pla educatiu fix i obligatori, es valora la cura sistemàtica de processos d'aprenentatge capaços de renovar-se. Rebeca Wild explica com, malgrat molts obstacles, la seua decisió de continuar amb les seues aspiracions li ha obert un camp per a descobrir noves perspectives de les lleis i regularitats de la vida. Descubrim que la disposició d'obrir l'horitzó per a l'espontaneïtat, en lloc de repetir el que uns altres ens imposen, ens prepara per a trobar solucions a problemes inesperats, inclús quan les circumstàncies del món actual van canviant. A continuació desenvoluparé alguns apunts sobre la seua obra, perquè pense que són referencials, comuns al meu marc teòric i a la filosofia del projecte educatiu que estic investigant i *experienciant*, Follets del Bosc.

Rebeca Wild explica que, junt amb el seu company, després de viatjar i desenvolupar diferents projectes d'emprenedoria, es preguntaven sobre què és el que realment havien de fer per a arribar a tindre i sentir la vida satisfactòriament i en harmonia, per poder unir totes les necessitats—les interiors i les exteriors—de realització. Reflexionaven sobre com podria

repercutir el seu treball en elles mateixes i en el benestar d'altres persones. Així fou com veieren fonamental amarrar un projecte propi a les necessitats del lloc on vivien. Lentament, van comprendre que el seu ideal d'arribar a una realització personal havia d'estar estretament relacionat amb això, amb el treball local.

Després de tants anys d'haver viscut única i exclusivament amb els seus interessos d'adultes, experimentaren el que experimenten innumbrables persones de tot arreu del món: van tenir un fill, i el seu fill, aquell petitó, aconseguia desbaratar tots els seus hàbits d'adultes, les opinions i els plans diaris de treball. Eixa situació va estar a punt de desembocar en una xicoteta crisi quan aquell dolç nadó va deixar de fer la seua migdiada diària per a convertir-se en un petitó molt actiu, que semblava que mai parava quiet i que estava desenvolupant una clara voluntat d'autodeterminació que no sempre harmonitzava amb les necessitats adultes. Afirment que el dia que van prendre la decisió que el seu fill no havia d'adaptar-se a ells, sinó que elles s'havien d'adaptar a ell, tot va canviar. Des d'aleshores, ja deixaren d'intentar anticipar-se als seus desitjos, mostrar, aclarir i interpretar-li-ho tot, deixaren d'intentar fer notar a cada pas que la seua experiència de vida és major que la seua.

L'escola activa és la proposta que van desenvolupar. En ella, l'activitat dels xiquets i xiquetes és tan important com la de les adultes. No obstant això, a l'escola activa, l'adulta es compromet a un aprenentatge continu que consisteix a saber captar les necessitats dels xiquets i xiquetes, i també a emprar totes les seues forces a satisfer eixes necessitats en la mesura que siga possible. Això condueix a una mobilització de forces tant en les adultes com en les criatures, a través de la qual totes dues parts –així com el seu entorn—es veuen transformades. En aquest procés, el present es converteix en una cosa plena de significat que els fa sentir-se lliures i animades, afirmen: ja no hem d'esperar que sone la campana de l'esbarjo o al fet que arriben les vacances per a passar-nos-ho bé!

El "cansament escolar" és una manifestació comuna en els infants. Rebeca Wild explica que els desitjos d'algunes persones adultes i les diverses ocupacions que tenim ens enceguen i ens tornen incapaces de percebre els clars signes d'alarma que mostren els petits. Dintre d'un sistema estàndard i tancat als seus interessos, ritmes i desitjos personals, tot sovint, en les escoles tradicionals els més menuts s'avorreixen, es frustren, s'acostumen al patiment,— com hem vist anteriorment, alguns filòsofs equiparen la institució educativa a altres institucions, com són la fàbrica, l'hospital o la presó— igual que reclutes que fan el servei militar, igual que treballadores de fàbrica que viuen l'alienació. En aquesta cultura de submissió, que desitjaríem

que fos com a mínim temporal, la filosofa Marina Garcés (2019)<sup>74</sup> apunta que en el moment en què ens trobem, resulta realment difícil poder arribar a descansar del treball assalariat i del mite de l'escassetat de temps:

*“El tiempo de trabajo se funde con el tiempo de consumo y de ocio, en mundos que producen valor capitalista constantemente [...]. Así que creo que de lo que se trata es de apostar radicalmente por hacer que en nuestros tiempos -sean o no de trabajo-, podamos estar compartiendo las preguntas importantes. Y por las preguntas importantes no me refiero a ponerse serio y aparentar solemnidad, sino a poder percibir en cada caso qué está pasando con nosotros, con nuestras vidas, con nuestras relaciones. Eso es lo realmente relevante, el poder convertir nuestras herramientas culturales en herramientas de vida y de transformación. [...] Se trata de esa dificultad de prestar atención a lo que vivimos y a lo que hacemos. ¿Cómo podemos reorientar la mirada hacia aquello que verdaderamente importa cuando estamos asaltados continuamente por todo tipo de urgencias? Son distracciones y nuevos tiempos de trabajo ingobernables que hacen que, de alguna manera, la vida nos pase por encima incluso cuando nos pensamos que estamos haciendo lo que más nos gusta.”*

Per una altra banda, en la institució escolar predominant de l'hegemonia educativa que la societat en la qual vivim legitima, trobem el mite educatiu dominant<sup>75</sup>: és una sort de llei no escrita que l'escola constitueix la veu més autoritzada per a opinar sobre els xiquets i que posseeix, en exclusiva, la capacitat de proporcionar una educació impecable. Es tracta d'un pla triple que no admet cap protesta: l'escola educa per a l'obediència (“sàpigues que hi ha algú que sap millor que tu què, com, quan i quant has d'aprendre”), educa per a la puntualitat i educa per al treball rutinari (“tampoc la vida és sempre de color rosa i el millor és que els xiquets s'acostumen des del començament a la disciplina i a una vida dura”). L'escola crea les condicions ideals per a una burocràcia monstruosa que procura treball a tots aquells que són capaços de resoldre problemes amb paraules, paper i llapis. L'alumne que aprén més ràpidament a utilitzar paraules, símbols matemàtics i arguments lògics és el que recull més

---

<sup>74</sup> Entrevista a Marina Garcés en *eldiario.es* del 18/02/2019.

<sup>75</sup> També desenvolupat en la secció anterior de Crítica al Sistema Escolar.

reconeixements i dedicació. Entrar en el sistema ben aviat i no eixir-se'n del camí marcat facilitarà el fet de pertànyer a ell d'una manera sòlida. Així, Rebeca Wild (2011, 40) afirma:

*“Nuestro miedo a los procesos desconocidos que, de forma prácticamente inadvertida, tienen lugar en nuestro interior nos pone preferentemente en manos de aquellos poderes que nos prometen seguridades y nos quitan responsabilidades. Así, sacrificamos sin reparos nuestra autonomía a una autoridad externa si con ello nos podemos ahorrar el dolor del autoconocimiento, los sufrimientos que conllevan nuestro conocimiento individual interior y nuestra responsabilidad personal.”*

Elles es van llençar a la creació de les primeres experiències als jardins d'infància Pestalozzi, en les quals els infants tindrien temps per a gaudir de les seues exploracions, serien ateses amb cura i qualitat, podrien explorar les curiositats i desenvolupar jocs en expansió. Aquesta manera d'educar despertava moltes preguntes, han estat moltíssimes les persones que les han visitat durant molts anys, i curiosament, les seues qüestions giraven al voltant dels mateixos fils:

Què és el que regula tota l'activitat? Com aconseguix que un xiquet menut—d'entre tres i sis anys— decidisca què és el que ha de fer, quant temps passa amb una activitat, de qui es fa amic, si desitja ajuda o prefereix resoldre en solitari les seues dificultats...? Tot xiquet, afirma Wild, si anteriorment no ha rebut un tracte massa irrespectuós o desatent, posseeix una empremta<sup>76</sup> interior que orienta la seua conducta. Abans que el xiquet pugua sotmetre's a la difícil tasca de prendre decisions per si mateix, ha de tindre cobertes totes les primeres necessitats. Així doncs, aprofiten les possibilitats de l'ambient lliure per a proporcionar al seu cos l'equilibri necessari. Una educació oberta no té per què encobrir o reprimir les condicions prèvies del xiquet. En lloc d'això, caldria que li permetés “traure fora” tot el que s'oculta en el seu interior, fer el que necessite, i possibilitar que, a poc a poc, vaja guanyant confiança per a dur a terme la seua pròpia activitat, desenvolupar la seua curiositat, explorar els seus desitjos, interaccionar i conèixer el món al seu ritme, anar coneixent els límits i possibilitats, etc. La tasca de les persones acompanyants consisteix a entendre com és d'important que, durant aquest procés, es mantinga una activitat reservada per part de les adultes; oferint a les xiquetes i xiquets, si escau, materials no estructurats sempre nous i variats per si necessiten continuar

---

<sup>76</sup> Ella diu “guia interior”. Tinc dubtes sobre si això va cap a l'essencialisme, fet que em preocupa i portaré a debat.

explorant. És una tasca que a més demana de no valorar massa els resultats ràpids i immediats, afirmen, d'estar pendents dels processos.

En Pestalozzi afirmen que no importa per on comencen amb la seua activitat. El més important és que es dediquen a ella amb entusiasme, que pugui ser un acte complet. I això significa, senzillament, que donada una situació, el xiquet o xiqueta s'escolte a si mateixa i que des del seu sentir es decidisca per una activitat, que realitze la seua acció amb total entrega i que quan ella o ell ho decidisca, la done per acabada. Una cosa que apunten, també interessant, és que en Pestalozzi s'obliga a fer que deixen tot el material en ordre després d'utilitzar-ho; elles expliquen que, a l'escola activa, el xiquet ha de respectar les regles de la casa, que són bastant explícites i que sorgeixen de la necessitat de crear un espai segur per a cada persona: d'aquesta disciplina funcional, necessària per al benestar general, sorgeix la possibilitat d'una vertadera autodisciplina.

El pes principal de la pràctica diària al jardí d'infància descansa sobre les múltiples accions que els xiquets han triat per si mateixos, i no poques vegades inventat, i que duen a terme en un ambient preparat, ordenat i cuidat. Més tard, durant la segona meitat del matí, s'ofereixen treballs opcionals en grups organitzats per adultes.

Aquest treball globalitzat té repercussions òbvies en les adultes. A conseqüència de l'observació i acompanyament d'actituds que propicien la llibertat i l'autonomia per als infants, inevitablement, l'adulta també comença a contemplar-se a si mateixa, a sentir-se i a iniciar una sèrie d'autoqüestionaments. Se li propicia més temps de reflexió i en estar sostenint emocions durant tot el dia, no són poques les pròpies que li sorgeixen per sorpresa. Així fou que, primer de forma més intuïtiva i més tard de forma més conscient, a Pestalozzi s'adonaren de com era d'important oferir regularment als mestres l'oportunitat de comentar les seues experiències diàries.

*“Nos queda por superar una dificultad: la de relajarnos cada día lo suficiente en el trato con los pequeños para llegar a su longitud de onda. Una y otra vez constatamos que hacemos una equivalencia —aunque sea de forma inconsciente— entre trabajo y tensión. Tan pronto como nos relajamos, notamos como nuestras propias necesidades insatisfechas pasan a un primer plano. De modo que el maestro que trabaja en el sistema libre se encuentra, él mismo, en un proceso de reeducación: en un estado relajado, tiene que aprender a anteponer las necesidades de los niños a las propias.” Wild (1986, 67)*

Cap al final del primer any de posada en pràctica del projecte, començaren a veure que, juntament amb cada xiquet/a, també estaven tractant amb els seus pares i mares i que havien d'incorporar-los d'una forma conscient en el seu treball. Moltes són les famílies que tenen molta necessitat de parlar i discutir-ho pràcticament tot. Com s'explica aquest fenomen que segurament també es produeix en altres escoles obertes? Tal vegada, la causa principal d'eixa necessitat de parlar i explicar-se residisca en el fet que, en el nostre món modern, es donen molt pocs moments per a les converses personals. Vivim en una societat amb molt de soroll i molt poca escolta. I necessitem ser escoltades, desenvolupar converses íntimes, profundes i que ens travessen les vides. Afirmar Wild que molts dels pares dels xiquets i xiquetes que van a la seua escoleta no s'adonen que el 'sistema actiu' els ofereix també a elles, i no sols als xiquets i xiquetes, enriquiment personal. Alguns se n'adonen perfectament que allí corren el perill d'entrar en contradicció amb la seua pròpia educació, afirma l'autora.

En efecte, les converses amb els pares i mares de "xiquets Pestalozzi" tenen molt d'aquesta necessitat i també donen testimoniatge de la inseguretad i confusió a les quals ens poden portar els petits i petites quan el jardí d'infància els prepara un ambient en el qual les seues necessitats són considerades seriosament, amb el pes que es mereixen. Maria Montessori, Jean Piaget, Arthur Janov, Bruno Bettelheim<sup>77</sup>, entre d'altres, són alguns dels seus referents, mitjançant els quals intenten explicar-los que el seu xicotet fill o filla és una persona digna de respecte, i que si s'obstinen a protegir-se d'aquest "intrús o intrusa" en les seues vides mitjançant la seua pròpia autoritat es perjudiquen a si mateixes i perjudiquen l'infant. Aconsellen als pares i mares que consideren tan seriosament als seus fills i filles com elles mateixes desitgen ser considerades. Aquesta nova actitud ajudarà força a comprendre millor les pròpies vivències, a veure més clares les relacions i a poder explicar-les millor. Rebeca Wild afirma que igual de perjudicial és delegar la responsabilitat del benestar dels seus fills i filles als especialistes, es tracte de mestres o psicòlegs. Cal prendre partit, comprometre'ns, formar-nos i atrevir-nos a relacionar-nos des d'aquest respecte. Ella mateixa afirmava:

*"Intentamos concienciarlos de lo que propiamente causa los conflictos más habituales entre los adultos y los niños: de que los adultos viven bajo la presión de una vida moderna, a menudo muy ajetreada, con un horario inflexible, de cómo, bajo esta presión, se ven obligados a ahorrar tiempo y trabajo para poder competir con los otros, de que ellos mismos acortan todo aquellos que*

---

<sup>77</sup> Quatre referents clars de Pestalozzi i la pedagogia de l'escola activa desenvolupada per Rebeca Wild.

*sea pensar y sentir y solucionan sus problemas en teoría antes de realizar algo práctico, de cómo en gran parte el pensamiento abstracto ha substituido a los sentimientos y de cómo cada persona tiene que luchar contra sus miedos y preocupaciones y raramente encuentra soluciones que le satisfacen.”*

Wild, R. (1986, 70)

### **3.4.1. Educar i sentir**

Però, quines són les necessitats d'un xiquet xicotet que nosaltres, com a adultes, hem de satisfer per a evitar tensions o donar suport a un desenvolupament òptim? Segons Rebeca Wild, les necessitats principals fins als set anys seran, entre les primordials: la necessitat de contacte corporal, de moviment i d'abundants impressions sensorials.

No hi ha el menor dubte que el vertader art en el tracte amb els xiquets xicotets consisteix a donar-los en el moment adequat i de la forma adequada tant seguretat i contacte corporal com independència i llibertat de moviments. És una predisposició que necessita presència, molta atenció i cura. Però: com podem aconseguir fer o deixar fer allò adequat en cada situació, si a penes coneixem els nostres propis sentiments? Es pregunta Rebeca Wild. Segons ella, a través de molts exemples, Arthur Janov mostra com els pares, sovint amb les millors intencions, en realitat no fan sinó projectar les seues pròpies necessitats insatisfetes sobre les criatures. Philippe Meirieu ens parla del mite de la fabricació de l'altre a partir d'un paràmetre de la persona adulta que està 'educant' a qui 'està per educar', i per això utilitza els mites de Frankenstein, Pigmalió, Pinocho o el Golem, entre d'altres. Acaba recordant-nos que l'ésser humà, com deia Hanna Arendt, és l'única espècie (coneguda) que no està condemnada a repetir el que feien els seus pares, sinó que té la possibilitat d'incorporar alguna cosa nova en la seua vida. Atendre allò nou és un requisit per a l'educació des del sentit (i no el de la fabricació). Confiar, tot donant les claus per a viure en aquesta societat. És un equilibri difícil de dominar.

Un aspecte important en el treball al *jardí d'infància* és necessàriament el de deixar que sorgisquen les necessitats insatisfetes de les criatures i, si és possible, satisfer-les; que el riure i el plor són les claus amb les quals la naturalesa pot obrir els antics bloquejos i alliberar les energies. Si permetérem que el xiquet plorés ara amb totes les seues forces i mentre plora l'agafarem en braços dient-li coses que reforçaren els seus propis sentiments —“sí, de debò fa molt mal”—, la font podria finalment buidar-se i les tensions de setmanes, mesos i tal vegada



anys estarien resoltes. Rebeca Wild explica que reprimir el plor, llevar-li importància a les emocions i fer girar bruscament cap a “l’alegria” impedeixen l’alliberament de tensions, que són normals a la vida i a les relacions humanes. Recomanen molt més una “teràpia real” que totes, adultes, podem aplicar en la nostra vida quotidiana: en totes les situacions de la vida, en el tracte amb la família, amb els amics o companys de treball tenim sobrades ocasions en les quals nosaltres mateixes podem mostrar-nos d’una forma sincera, reconèixer les nostres motivacions, les nostres pors i expectatives i tractar de trobar alternatives a les nostres reaccions habituals. Un treball de cura emocional grupal pot fomentar la creació i consolidació d’espais segurs i sincers entre companyes.<sup>78</sup>

El xiquet normalment és el que millor sap què és el que necessita. L’hem d’escoltar. Acompanyar. Deixar buidar. Deixar anar quan vulga. Rebeca Wild ens explica un cas que van viure a la seua escola: Andrés, un petit que anava a Pestalozzi, quan els seus pares van començar a fer-li vertader cas, inevitablement va entrar en contacte amb el seu propi dolor, dolor acumulat d’experiències traumàtiques. Es va relaxar i es va obrir la font. Va ser molt dur. Explica que acompanyant-lo va poder sentir-se segur, alliberar aquelles energies i vivències frustrants i poder començar a soltar-se de nou.

En el fons, tots desitgem xiquets que somriuen i siguen forts i intel·ligents. Què hem de fer amb ells quan estan abatuts i plorons, quan ens mostren la seua ràbia i rebuig, quan no volen entendre, no volen ni escoltar ni veure res, quan ens semblen febles i inútils?

### **3.4.2. Entendre, inventar**

Jean Piaget insisteix que el dret a una educació ètica i intel·lectual significa molt més que tindre el dret a assimilar sabers, escoltar-los i obeir-los: es tracta, més aviat, del dret a formar certs instruments que són valuosos per a actuar i pensar intel·ligentment. Per a ells és necessari un entorn social específic, i la no subordinació a un sistema establert. No obstant això, al llarg del procés educatiu, aquestes forces no sols poden ser desenvolupades, sinó també destruïdes o romandre desaprofitades. Piaget sospita que l’escola tradicional exerceix una funció similar a la dels ritus d’iniciació propis de les societats primitives, que tenen com a efecte una adaptació

---

<sup>78</sup> A Follets del Bosc, el grup d’acompanyants, fem cada mes una *assemblea* explícita i únicament *emocional*.

total a estàndards col·lectius, a la normativitat; transmetre a les noves generacions veritats comunament acceptades i, així, garantir la cohesió d'una societat marcada per valors i models estàndard i la seua pervivència amb el menor nombre de canvis possibles.

Rebeca Wild al·lega que hauria de preocupar-nos molt més la qualitat de l'aprenentatge. Els coneixements adquirits mitjançant investigació personal i esforç espontani no sols es retenen millor, sinó que, a més, el mètode amb el qual s'ha treballat al llarg d'aquest aprenentatge pot ser útil tota una vida. Amb un mètode així, la curiositat natural es veu constantment animada, mentre que amb els mètodes adoptats passivament se la paralitza o inclús se la dissol. Al llarg d'aquest procés d'incessant transformació, el xiquet ha d'arribar sempre a nous equilibris; a través de cada nova vivència els equilibris antics són reorganitzats i portats a un nou nivell de comprensió.

La comprensió és una funció natural de l'organisme en creixement. Però posem especial pressió en la comprovació, avaluació i tendència a buscar intel·ligència, la qual s'identifica, la majoria dels casos, amb una simbolització precoç. A vegades, aquesta es dona per processos de memorització, i ens condueix possiblement a l'error. El psicopedagog suís Édouard Claparède va formular la següent llei: tot el que en el seu moment va ser après de memòria, més tard serà més difícil d'entendre. Les criatures necessiten una immensa experiència. Una riquesa d'experiències tal, només estarà garantida si disposen d'una gran llibertat de moviments.

Un altre mecanisme de l'aprenentatge infantil que hem de considerar és la necessitat de conservar allò que s'ha viscut. Totes les experiències del xiquet que de moment no pot assimilar perquè no es corresponen amb les seues actuals estructures emocionals i intel·lectuals, d'antuvi les guarda sense elaborar-les. De tots els estímuls per a aprendre que s'ofereixen, cada criatura seleccionarà aquells que es corresponguen amb les seues necessitats, amb els seus desitjos, amb el seu moment vital, amb la motivació de la qual dispose en aquell moment, amb les exigències de l'entorn o inclús amb les motivacions que experimenten altres subjectes en el seu mateix context.

Com he exposat anteriorment, mitjançant el joc simbòlic la criatura intenta deslliurar-se de la pressió interna de les vivències que l'oprimeixen. El xiquet no sols fantasieja amb aquelles vivències que l'oprimeixen per a així integrar-les en la seua vida, sinó que a través del mateix joc aconsegueix reorganitzacions i graus de domini sempre nous dels elements del seu entorn. Així, el joc ple de fantasia es converteix en una cosa important, tant per a l'ànim del xiquet

com per a la seua intel·ligència en evolució. Segons Jean Piaget, el joc és l'expressió més autèntica i el mitjà d'aprenentatge més efectiu que el xiquet posseeix. Un dels seus ingredients més rellevants és la seua espontaneïtat i, per a no posar en perill el seu caràcter autoregulator, les adultes haurien d'organitzar només excepcionalment i amb molta cura. Les contínues correccions poden arribar a crear inseguretats en el xiquet i inhibir el seu plaer de descobrir coses noves.

Tota una tradició escolar va ser edificada sobre el pensament que afirma que el xiquet d'entre sis i catorze anys parla el "mateix llenguatge" que les adultes. Als sis anys, el llenguatge dels xiquets i xiquetes està al servei de la comunicació en una proporció molt xicoteta; en aquesta edat, encara pot tindre fins a un 50% de caràcter egocèntric, és a dir, anar dirigida principalment cap a una mateixa. Segons Rebeca Wild, cada etapa de desenvolupament està caracteritzada per un tipus especial d'egocentrisme. Aquest egocentrisme és especialment visible en la infància més primerenca, quan el nou organisme, per a satisfer les seues necessitats més absolutes depén totalment d'altres persones. En aquesta etapa, li resulta pràcticament impossible tindre en consideració els interessos de les altres persones. El seu egocentrisme és una protecció fonamental i decisiva per a la seua supervivència. No obstant això, fins i tot més tard, quan a poc a poc el xiquet o xiqueta sap fer les coses per si mateixa, viu durant molt de temps amb la convicció que totes les altres persones comprenen com ella els seus propis sentiments, intencions i experiències, que, d'alguna manera, formen una unitat amb ella, igual que ella mateixa creu formar una unitat amb el seu entorn. Mentre aquest estat dura, l'infant no veu cap necessitat de comunicar-nos d'una manera comprensible els seus pensaments, sentiments i vivències. Paul Goodman (1973) es preguntava en *La deseducación obligatoria*: Com podem crear una escola que no aquiete a la criatura la seua alegria natural de viure, la seua curiositat, la seguretat en si mateixa, la seua individualitat i el sentit pel seu propi valor i el valor de les altres?

Rebeca Wild explica que l'experiència els ha ensenyat que massa formalitat resulta contraproductiu per a la realització d'activitats veritablement intel·ligents, l'expressió adequada dels sentiments i el creixement fluid. Les escoles obertes d'Europa i dels Estats Units, i també les escoles Montessori, conserven els elements més importants d'una educació adequada per a les criatures i que respecta la personalitat. No obstant això, moltes d'elles treballen amb un gran desplegament de materials cars i prefereixen classes amb el sòl emmoquetat, difícilment assumibles sense molts recursos econòmics.

Pel que fa a la convivència, Rebeca Wild afirma que podríem comprovar fàcilment com mai hi ha dos dies iguals. Les vivències que són especialment impressionants, a Pestalozzi queden recollides en un llibre que confeccionen i il·lustren elles mateixes i que, en tot cas, passa a formar part de la biblioteca. El que fa possible que el mestre de l'escola activa planifiqui la seua classe no és saber què pot "preguntar", sinó la seua observació atenta de les accions espontànies dels xiquets i xiquetes en el seu tracte amb els materials concrets i amb les altres. Dia a dia modifiquen l'ambient basant-se en les observacions del dia anterior. Ofereixen nous estímuls perquè duent a terme activitats també sempre noves i impedeix que s'avorrisquen<sup>79</sup>. Però l'espontaneïtat és la reina, sempre. Wild ens relata que és important esclarir que qualsevol direcció i iniciativa que les adultes prenguen és la conseqüència, plena de sentit, de la directa observació de les criatures en situacions concretes.

Precisament, les interrupcions del dia a dia que a les escoles "normals" són temudes, perquè distrauen als escolars del curs de la classe previst en el programa, a l'escola activa, són benvingudes perquè se les considera un enriquiment. Cada dia és diferent de l'anterior, mai es dona la mateixa combinació o successió d'activitats. També els ànims estan sotmesos a grans canvis i han de ser presos seriosament. El concepte "fàcil" és molt relatiu i el xiquet o xiqueta pot començar amb el més global i indiferenciat. A vegades, hi ha xicotetes temporades en les quals l'interés d'una sola criatura influeix en tot el grup.

Així doncs, l'escola activa no treballa amb un mètode, sinó que crea moltes i diferents situacions de vida i aprenentatge. En paraules de Rebeca Wild, allí s'eduquen als xiquets i a les xiquetes per a ser el que són (i vulguen ser), és a dir, xiquetes i xiquets.

Alvin Toffler (1970) explica que a causa de les noves investigacions que s'aniran realitzant, l'edifici sòlid de sabers fonamentals fiables serà enderrocat amb tanta rapidesa que allò que un escolar hui aprèn com un saber vàlid, demà ja podrà ser informació falsa. Ell avisa que l'analfabet de demà no serà aquell que no sàpiga llegir, sinó aquell que no ha après a aprendre. Però: en què consisteix, segons ell, aquesta "capacitat d'aprendre"? Alvin Toffler està convençut que els xiquets que hui són a l'escola, quan siguen adults, viuran en un món tan diferent del que coneixem que ni tan sols ens el podem imaginar. L'autor preveu que, en un futur, encara serà més difícil que ara establir i conservar relacions humanes valuoses. A més, les persones que només han après a seguir un programa proposat des de fora corren el perill de

---

<sup>79</sup> Tot i que en ocasions l'avorriment és necessari. M'agrada i m'ajuda a reflexionar una cita de Rousseau que diu: "*Para educar hay que aceptar perder el tiempo.*"

ser “programades de nou”, també des de fora, si així ho exigeix la pressió d’una nova societat. Sense una vida interior activa i sense la consciència de la seua pròpia humanitat, fins i tot la més intel·ligent de les persones manca d’aquelles qualitats específicament humanes que la seua pròpia realitat interior podria oposar a les programacions imposades des de fora si la integritat del seu ser es veu en perill. Ací es posa de manifest que en els nostres plans d’estudis existeix una llacuna especialment dolorosa pel que respecta al tracte amb els mons interns i a l’intercanvi dinàmic entre interior i exterior, just el que fa de la nostra vida una cosa digna de ser viscuda. La capacitat de mirar al nostre interior reforça la personalitat i, al mateix temps, ens uneix amb la resta de la humanitat, ens fa possible el pensament creatiu, dona forces i ajuda a planificar la vida pràctica.

Un currículum amb sentit conserva la unitat de la criatura amb si mateixa i amb el seu món. Es basa en totes aquelles peculiaritats infantils que configuren la força de l’organisme jove: la seua tendència al moviment, la seua curiositat, la intensitat dels seus sentiments i el seu plaer sensorial. Quan els xiquets estan veritablement actius, tots mostren el seu caràcter individual: en la manera de moure’s, en la manera de parlar, de riure, d’expressar dolor o de contactar amb els altres. Si reprimim les parts fortes del xiquet i intentem convertir-lo tan ràpid com siga possible segons les nostres perspectives d’adultes i l’espentem cap a una manera de pensar analítica i reflexiva, el xiquet segurament perdrà progressivament la seua curiositat natural. Els seus sentits es tornen apàtics, cerca acull en la seua intel·ligència pràctica innata i, sovint, aquesta reapareix de manera indesitjable.

Aquest interès sorgeix de la necessitat de sentir, de moure’s, d’estimar i ser estimada. En un primer moment, l’aprenentatge operatiu, figuratiu i connotatiu de la criatura giren al voltant dels seus interessos personals. Aquestes etapes són les mateixes per a totes i tots, no obstant això, cadascuna de nosaltres sol tenir el seu ritme propi. Si respectem a cada infant en la seua etapa actual, l’ajudem, sobretot, al fet que el seu grau de seguretat personal es mantinga elevat. L’adult ha de guardar-se d’interrompre el curs natural dels seus raonaments, que és fruit de les seues experiències infantils, amb una subdivisió artificial de la matèria. Si comencem a enterrar aquesta font natural d’energia o a imposar els nostres compassos, Rebeca Wild afirma que després haurem de recórrer a motivacions per a l’aprenentatge procedents de l’exterior, com són: els càstigs, els premis, la competència, la meritocràcia, etc. Calen activitats reals en un món real. El nivell d’aprenentatge pot i deu ser diferent per a cada xiquet.

Durant tot aquest procés, les xicotetes ajudes, preguntes i estímuls que nosaltres, les adultes, aportem a fi de mantenir viu l’interès de les criatures i de deixar que troben nous camins i

possibilitats, han de ser dosades amb gran precaució. Els xiquets i xiquetes mai han de tindre la sensació que el mestre “explota” el seu interès per als seus objectius—per al xiquet/a incomprendibles. El centre de gravetat de l’aprenentatge sempre està en la criatura i no ha de ser desplaçat als mestres o als llibres de text. No sols els llibres de llengua més habituals estan enfocats de tal manera que els infants es veuen obligats a endevinar els desitjos de les adultes, sinó que sembla que pràcticament totes les assignatures institucionals alimenten l’interès més dels mestres que dels educands. Sens dubte, quan se’ls deixa triar per si mateixos eviten ocupar-se amb idees “sense vida” que no poden relacionar ni amb la seua experiència ni amb els seus sentiments. Noten perfectament si nosaltres, els mestres, els donem llibertat d’acció perquè sobretot volem aguditzar el seu enteniment o si això és fruit d’un respecte profund per les seues necessitats. En la mesura que se senten respectades i estimades, adquireixen la capacitat de transmetre aquest respecte i aquest amor a altres persones, de sentir les seues necessitats i satisfer-les.

L’ambient de Pestalozzi s’adapta als interessos canviants dels xiquets i xiquetes, i a l’ampliació del currículum. Els processos d’aprenentatge segueixen, en gran part, un ritme natural: 1) un primer interès a través d’estímul intern o extern; 2) llargs períodes d’experimentació activa; 3) ampliació de l’activitat triada per la criatura a altres àrees de coneixement; 4) escriure, llegir i calcular en relació amb el cercle de temes que han sorgit de la relació dinàmica entre elles, adultes i el món concret. No obstant això, rarament segueixen sense desviacions aquest “model ideal”. La majoria de peques dediquen una energia i un temps considerables al joc lliure, el qual reuneix tant elements constructius com representatius. Aquests jocs arriben a la seua màxima esplendor allí on no hi ha cap adulta expressant la seua opinió. Així, cada vegada guanya major importància el contacte amb un món real i viu.

### **3.4.3. Necessitem vivències, coses que ens interessin vivament: escriure, llegir i calcular com a formes d’expressió i desenvolupament personal**

En el seu breu llibre, *Méthode naturelle de lecture*, Célestin Freinet (1969) descriu amb gran delicadesa els començaments i els progressos d’un xiquet que de manera espontània i seguint la seua necessitat d’harmonia amb el seu entorn, i de manera progressiva aprén a llegir i a escriure pràcticament sol. Si aquesta criatura pogués arribar a l’edat escolar confiant en la protecció del seu entorn, sense deixar de realitzar els seus intents de pintura i escriptura, sense que els elogis i les crítiques, la impaciència dels setciències i el dirigisme constant li feren

perdre el valor per a provar i equivocar-se, llavors, segons el pensament que ofereix la pedagogia activa, encara mostraria les mateixes ganes i el lliurament total de l'experiència plena. Rebeca Wild ens explica que van crear Pestalozzi amb la voluntat de veure l'escola com un lloc en el qual, en primer lloc, els i les més petites tenen dret a viure cada dia en tota la seua plenitud, a ser respectades i a expressar-se, sense presses, i tenint molt en compte que cadascuna d'elles farà el seu procés d'acord amb el seu caràcter.

Des de l'assimilació de l'escola tradicional, el tema de la lectoescriptura s'ha viscut constantment com una força major. Volem que els infants es dediquen a llegir i a escriure, tenim pressa per a que ho adquirisquen aquests sabers, però els mecanismes que utilitzem semblen contraris a aquests propòsits. Caldria preguntar-se: Quin sentit pot tindre per a un xiquet expressar-se per escrit si ni tan sols se sent lliure en les seues converses orals? Si volem que es dediquen a llegir i escriure, a banda d'alguns recursos tècnics, sobretot necessitem vivències vàlides, coses que ens interessen vivament. Els xiquets i xiquetes fan progressos sorprenents en lectura si troben textos que veritablement els interessen. De fet, molt abans que estiguen tècnicament preparades per a poder fer servir un material didàctic o, simplement llegir llibres, veuen per tot arreu centenars de paraules escrites que criden la seua atenció. En lloc de “reflexionar sobre el llenguatge” (en realitat, quantes adultes reflexionen sobre el llenguatge?), els xiquets aprenen a reflexionar sobre la vida. Si els acompanyem sense pressions, l'aprenentatge pot donar-se d'una manera més fluida i viure's sense possibles frustracions ni comparances. La fluïdesa ha d'anar abans que l'exactitud.

Tots els ambients de l'escola activa estan pensats perquè fins i tot el més tímid dels xiquets adquirisca confiança. També amb la lectura es persegueix el mateix objectiu: tot el que hui es realitze amb alegria, demà possiblement es convertisca en un hàbit estimat. Cada moviment del cos en l'espai i en el temps, cada joc amb coses concretes, cada participació en la vida pràctica de la família, en definitiva, absolutament totes i cadascuna de les relacions amb persones, animals o coses, per al xiquet, en realitat, són càlcul i les seues primeres matemàtiques. Així es pot donar el plaer de calcular<sup>80</sup>. Totes aquestes activitats, que fan amb tanta naturalitat i mitjançant les quals es converteixen en persones felices i equilibrades,

---

<sup>80</sup> Dos aportacions interessants al respecte són, 1a: Freinet, *L'enseignement du calcul*. Qui tracte amb “criatures actives” fàcilment podrà ampliar les idees d'aquest llibre amb nous exemples. 2a: La presentació més àmplia d'idees per a calcular relacionades amb la tendència al moviment dels infants, en el llibre de John Holt *Per a què serveix l'escola?*

contenen, a més d'una gran quantitat d'impressions sensorials i de moviments plens d'energia, tots els fonaments pràctics del càlcul. Perquè, en realitat, què dessaborides són les pàgines de llibres i llibretes en comparació amb les muntanyes de material d'una escola activa, i de la mateixa vida, si ens hi convidem i deixem explorar.

*“Los comportamientos indeseados de nuestros hijos, ¿tendrán algo que ver con el modo como aprenden a calcular, leer, escribir o todo aquello que es tan provechoso para ellos?” Wild (2011, 215)*

#### **3.4.4. Explorar el món com a art de viure. Llibertat i responsabilitat**

Cada criatura ve de casa amb les seues pròpies experiències i no tenim cap dret a separar-la de cop de la realitat familiar sols perquè travessa la porta de l'escola. I menys fer-ho brusquement i a la força. Les vivències exteriors a la vida de l'escola no es deuen desvincular ni amagar, serà una visió holística de la vida la que ens permeta relacionar-nos qualitativament.

L'ambient de l'escola ha de resultar molt interessant perquè els sentits treballen a un nivell de consciència el més elevat possible. Per a cada material nou que els xiquets troben es necessita un període, per a nosaltres la majoria de les vegades, insuportablement llarg de proves lliures. Si seguim atentament l'evolució d'aquest procés i deixem tot el temps que de veres necessita per a provar lliurement i acostar-se d'una forma lúdica a aquella matèria, veurem dos fets atractius: el primer, és que, en general, els xiquets aconseguixen moltes més variants i preguntes que les que nosaltres hauríem obtingut si haguérem realitzat una classe dirigida; el segon és que durant aquest procés passen per fases que, aparentment, no tenen res a veure amb la ciència pura, però que d'una forma clara tenen a veure amb els seus ànims i la seua actitud davant la vida.

La nostra impaciència probablement acabe conduint i potenciant al fet que l'estat d'egocentrisme infantil s'allargue i, a més, limitant o retardant una obertura sense por a noves impressions. Precisament la capacitat que tenen els més petits de deixar que experiències i impressions sensorials penetren dintre d'elles d'una forma lliure —sense rigoroses separacions entre elles ni tampoc relacionar-les lògicament— és el que els permet emmagatzemar un ric tresor d'experiències vives. Aquest tresor es veu elaborat de manera progressiva i, més tard, constituirà la matèria primera del pensament formal.



Pel que fa al “problema” de la llibertat a l’escola, el primer que crida l’atenció és que no hi ha cap motiu per a pensar que només existeixen dos camins contraris per a abordar la pregunta de la disciplina. Temptem a preferir una educació anti-autoritària quan la prepotència de les demandes exteriors ens preocupa i volem concedir a l’individu el major nombre possible de drets, tot i que l’exercici de tots aquests drets originaria estrés en l’entorn. Però també posem límits, i posem regles, regles que són tan senzilles que pràcticament tots els xiquets senten en la seua pròpia pell que són necessàries i comprensibles per a la convivència en grup i per a preservar la seua seguretat.

En realitat, quin ideal és aquest que d’una forma tan decisiva ens ha fet creure que només podem considerar com a aprenentatge allò que succeeix sota la direcció d’una autoritat, segueix un horari exacte, tothom ho fa alhora i sovint comporta monòtones repeticions de la mateixa mena d’exercicis? S’esforcen les nostres escoles per aplicar mètodes que de la forma més efectiva despertem l’autèntic interès de les criatures i amb això tots els seus talents? O més aviat ho fan per procurar la millor adaptació dels xiquets en la societat existent? Puntualitat, obediència i uniformitat en el ritme de treball són els valors més elevats als que ha d’aspirar la nostra infància? O la decisió, el judici, la llibertat i la responsabilitat, entre d’altres?

Rebeca Wild ens explica que *Angst Macht Krumm*<sup>81</sup> (1979) i *Dummheit ist lernbar*<sup>82</sup> (1976) són dos llibres del pedagog Jürg Jegge en els que a través de molts exemples descriu l’efecte “deformant” de les pressions internes i externes. Amb ells, ens podem preguntar: Com podríem contribuir al fet que els infants siguin intel·ligents, oberts i conscients? Per a Janov, per la seua part, no existeix cap dubte: cal dissoldre els bloquejos; primer, cal satisfer les antigues necessitats. Si respectem aquestes condicions internes i permetem que els infants s’expressen de manera legítima, podrem arribar a guanyar-nos la seua confiança. D’aquesta confiança dependrà el que puguem continuar ajudant-nos. En paraules de Rebeca Wild (2011, 236):

*“Ya no nos pueden servir más los antiguos métodos de enseñanza, limitadores de la conciencia y represores de los sentimientos y en los cuales las responsabilidades más importantes están en manos de una autoridad. Aun cuando queremos lo mejor para nuestros hijos y estamos convencidos de saber mejor que ellos qué, cuánto, y cuando algo es bueno para ellos y con medios*

---

<sup>81</sup> Llibre no traduït al català, però que com a títol podem traduir com a: La Por Deforma.

<sup>82</sup> Llibre no traduït al català, però que com a títol podem llegir: La Estúpidesa es pot Aprender.

*más o menos buenos hacemos que cumplan nuestra voluntad, es necesario decir que con ello ya no les hacemos ningún favor. [...] ¿Qué experiencia de libertad tenemos nosotros que podamos compartir con nuestros hijos? Más libertad para mí significa también más libertad para otros.”*

Jean Piaget assenyala, una vegada rere altra que una intel·ligència digna solament pot formar-se mitjançant la llibertat per a actuar i experimentar, per a cometre errors i corregir-los. Segur que la nostra tasca és la d'ajudar a les criatures a orientar-se en aquest món, en l'espai i en el temps, però forçosament aquesta orientació adopta un caràcter nou quan es realitza amb la consciència que els xiquets tenen una vida interior digna. No podem perdre de vista que de l'“espai interior” dels xiquets sorgeix una voluntat pròpia que hem d'aprendre a respectar. Hi ha tot un camp de forces que desencadena activitat, tant cap a fora com cap a dins. A més, Piaget afirma que l'autoritat reforça l'egocentrisme pel fet de desenvolupar un tancament sobre sí mateix a mode de protecció i resistència a les imposicions.

El nivell de llibertat de moviments determina el nivell de responsabilitat. Segons nous estudis del cervell humà, Monica Taylor (2016) exposa que la intel·ligència humana es veu afavorida precisament a través d'aquesta activitat consistent a triar estímuls concordes amb el propi organisme. Ken Robinson (citada per Stern, 2017, 23) explica que en unes proves específiques, els resultats mostraven que el 98% dels xiquets que abans de cursar Educació Infantil tenien el nivell màxim en pensament divergent, poc després eixe percentatge baixava al 32%; entre els tretze i els quinze anys ja no era més del 10%; i en adultes, descendeix a un lamentable 2%; aquests resultats visibilitzen dues realitats interessants, explica:

*“Todos poseemos esa facultad. Y muy a menudo se deteriora. Esos niños han vivido experiencias muy diferentes hasta llegar a ser adultos, pero tienen un punto en común: todos han recibido una educación. Han pasado diez años aprendiendo que solo existe una respuesta, que deben saberla de memoria y que está prohibido copiar.”*

Pel que fa a les relacions entre xiquets, educadors i pares a l'escola activa, cal dir que les famílies de Pestalozzi abans de l'admissió han de passar per la roda de converses preparatòries. A aquestes anomenades mesures de precaució segueix la signatura d'un contracte. En ell, l'escola es compromet a oferir tots els elements del mètode actiu i les famílies prometen que una vegada al mes, participaran en un curs i una vegada per trimestre visitaran l'escola i observaran les activitats dels xiquets i xiquetes. Les sessions mensuals persegueixen un doble

objectiu: d'una banda, possibilitar l'estudi i la discussió d'aspectes importants de l'educació activa; per una altra, afavorir la convivència humana de les adultes i que així s'ajuden entre elles a reforçar les seues conviccions i sovint, entaular amistats. I, a poc a poc, els crida l'atenció el fet que, per a ser feliços, els seus fills i filles necessiten menys "plaers" que les altres xiquetes i xiquets. Els "xiquets actius", afirma Rebeca Wild, porten cada dia aires frescos a la família. En molt poques ocasions s'avorreixen, estan acostumats a buscar constantment ocupacions interessants. La dificultat més gran que el sistema actiu ens planteja a nosaltres, a les adultes, és l'exigència de deixar viure a les criatures tal com són hui. És sorprenent com resulta de difícil possibilitar-los de tot cor una experiència rica de la seua existència infantil, sense carregar-los amb el propi passat o amb les expectatives de futur.

Rebeca Wild ens explica també, que són especialment impressionants els signes indicatius d'una falta de disposició per a anar a escola en aquells xiquets que no van poder superar del tot les dificultats emocionals dels seus primers anys. Si a eixos xiquets se'ls deixa la llibertat necessària, segueixen l'impuls de la naturalesa i intenten, precisament durant el primer any a Pestalozzi, reestructurar tant com poden les seues estructures emocionals abans d'entrar en la següent fase de desenvolupament, afirma Wild.

En conclusió, la pedagogia de l' "educació activa" i els "jardins d'infància" Pestalozzi, ens ofereixen l'oportunitat de pensar sobre l'experiència d'un acompanyament més obert, individualitzat, disponible i centrat en la infància, que a la fi, és qui hauria de ser la primera protagonista del seu camí. He vist important afegir aquestes aportacions, perquè la gran majoria d'elles són molt semblants a les de Follets del Bosc (com he dit, són inspiració per al projecte).

A continuació, seguiré amb un altre dels referents pel que fa a la filosofia, teoria i pràctica de Follets del Bosc, la pedagogia llibertària.

### **3.5. Escapar de l'escola oficial, recuperar la vida**

Tot mecanisme de reproducció tendeix a la cerca del seu perfeccionament. Però, alhora, sempre té escletxes que possibiliten el canvi, encara que eixes escletxes, no hem d'oblidar-ho, canvien de grandària segons les circumstàncies socials, polítiques, econòmiques, etc. del moment i del lloc. Existeix, no obstant això, una tendència a sobrevalorar la necessitat de transformar les institucions educatives de les quals s'haja dotat una societat per a possibilitar un canvi social i cultural profund (reformes impossibles a través de molts canvis legislatius, que possiblement

tindran el color del partit governant). Hi ha sempre algunes millores que són positives en l'àmbit social, però en general, sembla que estem curant superficialment una ferida que necessita realment anar al seu fons per a ser sanada.

Molts teòrics de diferents temps han pensat i parlat sobre l'escola i l'educació. És important comptar amb l'opinió de referents. Per posar dos exemples de referents de la pedagogia llibertària per a mi: Mikhaïl Bakunin assenyalava que per tal que fos possible l'educació llibertària, una educació alliberadora, abans s'havia de produir una revolució social. Piotr Kropotkin, per la seua part, afirmava que sense educació llibertària no podria donar-se una revolució social. En quin sentit treballem, aleshores?

Treballem per una societat més justa, creant espais autònoms i incentivant que els i les petites puguen desenvolupar-se dignament. Aquesta és una de les tasques de Follets del Bosc. I, curiosament, sempre que explique el projecte, algú llança la pregunta: "i després què? No es queden exclosos socialment en la bombolla que creeu? Com s'adaptaran a la societat?" A mi em desbordava un poc la pregunta, per la seua contradicció de fons: no vivim en l'aïllament. Sí, és un projecte alternatiu, diferent, i de vegades i se sent la distància, però tenim vida més enllà d'això (tota la tarda en altres activitats, al parc, amb la família, etc.). No podem no formar part de la societat. I és més, tinc la sensació que comptem amb unes eines de supervivència tant emocional com logístiques bastant elevades, sabem respectar-nos i relacionar-nos des d'un intercanvi saludable i divers, generalment sabem què volem i què ens va bé, coneixem els propis límits i tenim una curiositat viva per la vida, desitgem enxarxar-nos, estar al poble, aportar, rebre, intercanviar.

Qualsevol espai generat en els marges d'aquesta societat no pot, encara que així ho pretengués, aïllar-se d'aquesta societat i dels seus valors. Els projectes educatius llibertaris, per tant, es veuen en constant lluita amb un entorn majoritàriament hostil. Aquest tipus de projectes no són bombolles impenetrables i utòpiques ni viuen en una suposada neutralitat pedagògica. Ofereixen pràctiques concretes amb bagatges culturals concrets. Les paraules importen, però les accions importen més; per això ofereixen tants exemples diversos i quotidians. S'intenten enxarxar i busquen obertures possibles per a generar entorns saludables per a l'acompanyament a la infància. És necessari fer-ho perquè, al cap i a la fi, és una lluita per la vida.

En les pedagogies llibertàries, òbviament, existeixen distintes visions. Les pedagogies no directives creuen que tot el potencial de desenvolupament del xiquet està en la seua pròpia naturalesa i, per això, la millor opció per a les adultes és no destorbar el seu aprenentatge.

Altres expliciten que l'entorn exerceix una gran influència, que pot limitar o estimular el potencial de desenvolupament individual. Predomina la visió que un ésser humà té un cert potencial, però el desenvolupament d'aquest potencial depèn del context social i educatiu que envolta a la persona. Per a aquests últims, la missió és la d'estimular l'aprenentatge del xiquet sense que això supose una reproducció dels mals dels mètodes convencionals. Com a exemples podem pensar en la idea del potencial de l'aprenentatge que té certes correspondències amb el concepte de zona de desenvolupament pròxim del psicòleg del desenvolupament Lev Vigotsky (si bé és cert que tracta d'explicar una realitat amb una precisió aliena a les pretensions anarquistes); o també podem parlar de la 'teoria de l'aprenentatge significatiu' que, lluny de la complexitat teòrica dels pedagogs constructivistes, es pot trobar prefigurada entre els autors llibertaris de finals del segle XIX i principis del segle XX, que van realitzar una crítica demolidora de l'aprenentatge memorístic, base de la vida acadèmica a l'escola.

Com hem anat veient, la qüestió del poder en el pensament educatiu llibertari és clau. Les pedagogies llibertàries han tractat, principalment, d'evitar l'autoritarisme característic dels projectes educatius convencionals, posant en un primer pla la fraternitat enfront de l'obligació i l'autoritarisme docent. Per això, el moviment anarquista ha tractat de revelar on es manifesten relacions de poder o dominació per a tractar d'erradicar-les (o, almenys, ser conscients d'elles). En alguns casos, destruir l'autoritat que representa una mestra, professora, és reivindicar la seua desaparició i, per això, projectes no directius han creat la figura de l'acompanyant. Aquesta persona ha de participar el menys possible del procés de convivència entre iguals (entre els normalment xiquets xicotets, perquè aquesta figura és pròpia de projectes d'educació lliure dirigits a edats molt primerenques) i, per tant, com menys intervinga, millor complirà el seu paper. Aquesta pràctica està més relacionada amb projectes que es denominen 'lliures' (o antiautoritaris) abans que anarquistes i, en realitat, és una manera d'encarar l'anada escolar relativament nova. Es vol combatre el poder reflexionant i vivint-lo diferent, perquè s'entén que sols s'aprén llibertat, vivint en llibertat, s'aprén autonomia, practicant l'autonomia.

Aquestes accions, expliquen, es troben molt en falta en les escoles tradicionals. No és d'estranyar aquesta sistemàtica mala educació, donada la història i els orígens de les escoles públiques. Uns dels propòsits principals de les escoles públiques era preparar als joves, disciplinar-los, inculcar-los el patriotisme i adoctrinar-los en la cultura i la història d'un Estat-nació que no havia existit abans. El sistema educatiu va ser una de les modernitzacions que va permetre a un bon nombre de províncies enfrontades, algunes d'elles pràcticament feudals, formar un Estat.

En resposta, diversos teòrics anarquistes es van posar a dissenyar escoles no jerarquitzades en les quals els mestres actuaven com a ajudants auxiliars dels estudiants per al seu aprenentatge i l'exploració dels temes triats. Algunes d'aquestes experiències educatives anarquistes les trobem als EUA, on van ser anomenades Modern Schools, seguint el model de l'Escola Moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia. Aquestes escoles van acollir a milers de persones i van exercir un paper important en els moviments anarquista i obrer. En 1911, poc després de l'execució de Ferrer i Guàrdia, la primera escola moderna als EUA va ser fundada a la ciutat de Nova York per Emma Goldman, Alexander Berkman, Voltairine de Cleyre i altres anarquistes. Va estar activa diverses dècades; amb el temps, es va traslladar fora de Nova York durant un període d'intensa repressió política i es va convertir en el centre d'una comuna rural. Més recentment, anarquistes i altres activistes als EUA han organitzat altres escoles lliures. Algunes d'aquestes són temporals, amb cursos específics concrets, mentre que altres són escoles organitzades curricularment de manera completa. Una d'elles, l'Escola Lliure d'Albany, ha existit durant més de trenta-cinc anys en el centre de la ciutat d'Albany (Nova York). Aquesta escola anti-autoritària està compromesa amb la justícia social, així com amb l'educació, oferint una escala mòbil de matrícules per a no deixar a cap persona exclosa per raons econòmiques. La majoria d'aquestes escoles experimentals només són accessibles per a una elit, però el conjunt dels estudiants de l'Escola Lliure d'Albany és divers, incloent a molts dels xiquets de les famílies més pobres dels barris cèntrics de la ciutat. L'escola no té pla d'estudis o classes obligatòries.

Un altre exemple d'una comunitat en resistència i el seu treball entorn de l'educació podria ser el MST. El MST (Moviment dels Sense Terra del Brasil) s'ha centrat en l'educació als assentaments que han creat en les terres ocupades. Entre el 2002 i el 2005, el MST afirma haver ensenyat a llegir a més de 50.000 treballadors sense terra, mentre 150.000 xiquets estan matriculats en les 1.200 escoles que han construït en els seus assentaments i també han preparat a més de mil educadors. Les escoles del MST estan lliures del control de l'Estat, per la qual cosa les comunitats tenen el poder de decidir què se'ls ensenya als seus xiquets i poden desenvolupar mètodes alternatius d'ensenyament, així com programes lliures de valors racistes, patriòtics i capitalistes que són part integral de l'educació pública. El govern del Brasil es queixava que als xiquets dels assentaments se'ls ensenyava que els cultius genèticament modificats representen un risc per a la salut humana i el medi ambient, la qual cosa suggereix que reben una educació molt més pertinent i precisa que els seus companys a les escoles públiques estatals. Les escoles del MST en els assentaments se centren en l'alfabetització i

utilitzen els mètodes de Paulo Freire. En São Paulo, el MST ha construït la seua pròpia universitat autònoma que forma als agricultors designats per cada assentament. En lloc d'ensenyar, per exemple, l'agroindústria com faria una universitat capitalista, ensenya l'agricultura familiar amb una crítica a l'explotació i a les tècniques destructives del medi ambient que dominen l'agricultura contemporània.

Com deia Bertolt Brecht: “primer va el menjar, després va la moral”. Southern Theory se situa en la mateixa línia explicant que les condicions materials són essencials, les culturals hauran de ser posteriors. Belén Gopegui afirmava que la llibertat no fa referència a una capacitat de decidir abstracta i individual, sinó a un conjunt d'interaccions complexes entre els cossos, l'entorn, la societat i la justícia. Cal que repensem i creem les infraestructures (pròpies i) necessàries per a desenvolupar pràctiques educatives de qualitat, pràctiques de relació (si som en relació, o som en tant que som en les nostres relacions). L'infant humà no pot sortir-se'n sense criança o educació: per convertir-se en una adulta sana i madura, depén fonamentalment de les adultes. Cal que polititzem els nostres malestars i aportem, des de la imaginació, la sensibilitat, la paciència i també la determinació, noves propostes. O almenys, que situem què és el que no ens agrada o no ens fa bé, per fer-li front.

### **3.6. Pedagogia llibertària**

“La llibertat es construeix mitjançant la llibertat.”

La pedagogia llibertària és una praxi innovadora i rebel, que brolla del pensament i l'activisme social i educatiu exigent i radical. Té com a origen un ric patrimoni teòric i pràctic de l'anarquisme que, curiosament, té (o ha tingut) a la península Ibèrica una presència fortíssima. Aquesta rica tradició està composta pels sabers, les lluites, les experiències, els debats i els activismes socials que conformen l'anarquisme. El moviment anarquista ha considerat sempre l'educació com un mitjà per a la conquesta de la llibertat i la transformació social, per la qual cosa ha destinat grans esforços, tant a la creació de projectes educatius, com al desenvolupament d'una sòlida proposta teòrica que constitueix el que anomenem pedagogia llibertària.

La pedagogia llibertària concep l'educació d'una manera diferent de la que estem acostumades. Per educació entenem, entre altres coses, l'assimilació per part de les persones d'una societat,

dels valors i comportaments que regeixen el seu funcionament. Per tant, les societats i els seus models de funcionament depenen en gran part de l'educació per a perpetuar-se en el temps. Però la societat, alhora, manté certes estructures i maneres de gestionar el poder que algunes creiem que són injustes, ja que no permeten el desenvolupament equilibrat i integral de les persones ni l'accés als recursos d'igual manera; a més, perpetuen classes que exerceixen dominació sobre altres, tan política, cultural com econòmicament. Aquest autoritarisme es perpetua a través de les institucions i, per descomptat, mitjançant l'eina educativa, transmetent valors que possibiliten l'assumpció de les injustícies del sistema com una cosa natural a la humanitat, integrant-nos en dinàmiques insolidàries i alienades. La pedagogia llibertària busca una transformació global de la societat. Per a això, aposta i treballa per canviar molts dels valors de la societat actual a través de l'educació, fomentant el suport mutu, la solidaritat, la llibertat, el respecte, la igualtat, l'ètica col·lectiva, la dignitat i la responsabilitat, és a dir, valors que possibiliten la dita i el benestar de l'ésser humà i la cura del seu entorn. Tota la societat influeix i es transmet en l'educació, per això l'anarquisme no parla de quedar-se sols en la transformació de l'escola, ja que la vida és la principal escola. L'educació ha de ser una forma de funcionament contínua en les nostres vides. L'anarquisme pretén crear una societat justa, solidària i participativa i és per això que les seues idees pedagògiques intenten ser concordes amb aquestes màximes. A la pedagogia llibertària cal entendre-la unida a tot un moviment social.

### 3.6.1. El marc teòric i filosòfic de l'anarquisme

Per començar, cal partir del reconeixement de la dificultat que suposa definir o delimitar l'anarquisme. Advertia George Woodcock (1979, 11) que:

*“La simplicidad es, precisamente, lo primero que debe evitarse al escribir una historia del anarquismo. Pocas doctrinas o movimientos han sido comprendidos tan confusamente por la mentalidad general y pocas han ofrecido en su propia variedad de concepto y acción tantos motivos para justificar este confucionismo.”*

La professora Tina Tomasi (1988, 7) també confirma aquesta opinió, suggerint que l'anarquisme *“aun habiendo sido concebido por la gran mayoría de sus seguidores como una forma de organización socialista, presenta formas diferentes y notables según el clima cultura que lo señala.”* Ens intentarem fixar en les fites comunes que presenten per tal de fer una



aproximació a la definició del terme anarquisme. Així doncs, l'origen del terme se situa en la veu "anarquia", derivada del grec i que significa "sense govern". Els fundadors d'aquesta doctrina en el segle XIX (especialment Proudhon) es van remetre a aquest concepte amb la convicció de presentar una idea tan senzilla que seria compresa amb total facilitat. Posteriorment, alguns dels impulsors europeus de l'anarquisme van modificar el terme per a evitar malentesos. Sébastien Faure va proposar la paraula "llibertari", en referència a la centralitat de la idea de llibertat en aquest paradigma.

Pel que fa a les bases filosòfiques de l'anarquisme, veiem com l'anarquisme en primer terme és una filosofia política, és a dir una filosofia aplicada a camps pràctics de la vida humana, essencialment al sociopolític. Per això, es fa necessari un acostament a la ideologia llibertària a partir de les idees filosòfiques fonamentals (a la concepció del món) que comparteixen els diferents plantejaments anarquistes. Vegem a continuació quines són aquestes bases filosòfiques:

- La idea de llibertat

El principi de llibertat en correlació amb la igualtat i la solidaritat es resumeix en la famosa frase de Mijaíl Bakunin (1992, 85): *"Yo no seré verdaderamente libre hasta que todos los hombres y mujeres que me rodean sean también libres. La libertad del otro, lejos de suponer una limitación para mi libertad, es una condición indispensable para su realización"*.

L'anarquisme difereix del liberalisme en la seua manera d'entendre la llibertat, ja que la ideologia burgesa descarta l'aspecte comunitari; mentre que l'anarquisme defensa l'autonomia individual, però difereix fonamentalment en tant que és un socialisme. A més, en l'anarquisme la llibertat no és només la finalitat futura de la lluita, sinó que és també la principal característica de l'estratègia que es desenvolupa ara: la llibertat no pot postergar-se sota cap pretext, només la llibertat ens portarà a la llibertat. En paraules de García Moriyón *"la libertad no es sólo una meta, sino también un camino"*. Es tracta d'anar creant les condicions materials en les quals l'exercici de la llibertat siga possible, per a anar configurant la societat futura.

- La idea de naturalesa

Per a la majoria dels teòrics anarquistes, les lleis naturals en l'àmbit relacional no condueixen cap a la competició i la violència, sinó que estan regides pel principi de suport mutu. Existeix una percepció positiva del medi natural, en la línia de Rousseau. Aquesta és la idea principal que Pyotr Kropotkin desenvolupa en la seua obra *El suport mutu. Un factor d'evolució*. Aquest geògraf i biòleg al mateix temps que teòric social, contradiu al darwinisme social afirmant que

l'evolució natural se sustenta sobre la col·laboració entre els membres d'una espècie i inclús entre les diferents espècies en la natura. Altres autors, com Errico Malatesta, es mostren crítics amb el “determinisme optimista de la conducta lliure” i incideixen més en el voluntarisme de l'ésser humà i, per tant, trauen pes a les determinacions naturals.

#### - La moral anarquista

El moviment anarquista afirma que la vertadera revolució també és moral i ètica. Expliquen que la moral burgesa traeix l'ideal de progrés i emancipació de la humanitat, i justifica les relacions de poder i d'explotació, al que contraposen la defensa de la solidaritat i del col·lectiu com a alternativa raonable enfront de la supèrbia i a l'arrogància neoliberals. La solidaritat i el suport mutu són essencials en aquest pensament: l'anarquisme entén que l'autèntic motor de la història i la vida no és la lluita individual per la subsistència, sinó l'esforç col·lectiu per sobreviure, la solidaritat entre els membres d'una societat. La solidaritat és la clau d'una societat millor, i només des de la seua pràctica en l'actualitat es pot construir la societat altruista futura (“a la llibertat només s'arriba practicant la llibertat; a la solidaritat, practicant la solidaritat, a l'autogestió, practicant l'autogestió...”). La solidaritat i la llibertat van de la mà en l'anarquisme.

L'anarquisme o moviment llibertari desenvolupa una forta crítica a la societat existent, criticant al poder polític, a la religió, a l'economia i desenvolupant preceptes propis. Així, el seu qüestionament del poder polític explica que “el poder corromp”: la tradició anarquista ha basat el rebuig del poder polític en l'anàlisi històric i antropològic, i diversos autors llibertaris asseguren que l'Estat no és més que una de les formes possibles d'organització política, sovint insignificant en la història de la humanitat (Clastres, 2010).

A través de la crítica econòmica i el plantejament de l'autogestió, es realitza una crítica radical al sistema capitalista, afirmant que: l'origen de tota injustícia es troba en la desigualtat econòmica fruit de la concentració de la propietat i de l'acumulació de capital. Proudhon atacà i criticà a la propietat, a la qual considera en essència un robatori. La propietat ha de ser social i no estatal. En el pla de l'alternativa econòmica al capitalisme, el fonament de la teoria llibertària és l'autogestió, que des de l'anarquisme és la presa de possessió de la terra i els instruments de producció per part de la comunitat. Els corrents d'alternativa econòmica anarquista s'han desenvolupat sota tres formes essencials: mutualisme (Proudhon), col·lectivisme (Bakunin) i comunisme llibertari (Kropotkin).

Pel que fa a la idea de revolució segons l'anarquisme, s'entén que el sentit profund de la revolució és el d'un canvi total d'estructures: socials i culturals. Per això es posa l'accent principalment en el canvi de mentalitat, i per això, els/les anarquistes posen un cognom a la revolució: el de "social". En alguns casos també se l'ha anomenat revolució integral. Aquesta té un doble paper de destrucció i de construcció, el *destruam et aedificabo* que portava Pierre-Joseph Proudhon. Un tret comú a tots els corrents llibertaris és el de considerar que la revolució és un procés permanent, no un moment puntual, que es comença ací i ara amb una pràctica política radical que assaja ja la societat que pretén aconseguir.

El marc històric de l'anarquisme és fonamentalment en la seua pràctica<sup>83</sup>. La línia d'acció de l'anarquisme defineix una posició política o estratègica clarament guiada per la ideologia anti-estatista, però també mostra desenvolupaments tàctics concrets, pràctiques concretes de subversió a l'ordre establert, que han destacat per la seua originalitat, novetat i contundència.

### 3.6.2. Les teories anarquistes de l'educació

Trobem diferents corrents o teories de l'educació que es diversifiquen i contraposen a partir del paradigma anarquista. Alguns principis generals de la pedagogia llibertària són:

- i. Antiautoritarisme: consisteix bàsicament a evitar la submissió i desenvolupar un aprenentatge de l'autonomia i de la llibertat. Convé aclarir ací que l'anarquisme sol oposar-se a l'autoritat de tipus "negatiu", és a dir, a aquella emanada de les relacions arbitràries de poder i a aquella que es fa obeir per a aconseguir submissió. Bakunin afirmava:

*“¿Se desprende de esto que rechazo toda autoridad? Lejos de mí ese pensamiento. Cuando se trata de zapatos, prefiero la autoridad del zapatero; si se trata de una casa, de un canal o un ferrocarril, consulto la del arquitecto o la del ingeniero...”*

Una educació antiautoritària posa al xiquet o a l'educand en el centre de la relació educativa, té un caràcter paidocèntric. L'educació es pensa més des de l'autoritat del mestre, sinó des dels interessos i la llibertat de l'alumne. Aquesta idea no és, per descomptat, monopoli de l'anarquisme, sinó que naix amb Rousseau i es desenvolupa amb

---

<sup>83</sup> Per les característiques d'aquesta investigació no m'allargaré explicant més exemples ni pràctiques desenvolupades dintre d'aquest paradigma, les quals vull pensar que són fàcilment accessibles per a la lectora i que exemplifiquen molt bé el que ací estic intentant argumentar.

els corrents pedagògics de l'Escola Nova, però són les teories i experiències educatives llibertàries les que l'han desenvolupada més coherentment i fins a les últimes conseqüències. L'objectiu final de l'antiautoritarisme pedagògic és aconseguir que els educands *“sean dueños de su propia vida y que no se dejen oprimir ni explotar”*, posant en pràctica el lliure pensament i l'autonomia moral.

- ii. Educació integral: fa referència a la igualtat d'oportunitats que cada ésser humà té respecte als altres i al dret a desenvolupar de la forma més completa totes les seues facultats físiques i intel·lectuals. Pierre-Joseph Proudhon va insistir a concebre a l'ésser humà com una representació de les relacions socials, aquest era la comesa fonamental de l'educació integral. Per a aquest autor i per a la filosofia anarquista en general, la societat no és el resultat d'un contracte que redueix la llibertat dels individus amb el seu consentiment, sinó d'un procés de producció col·lectiva de cultura i humanització. Al mateix temps que reconeix per a l'escola un paper important en el procés revolucionari, Mijaíl Bakunin assenyalava que l'escola no fa per si sola la revolució, que són necessaris treballs revolucionaris de base que canvien les estructures socials.
- iii. Autogestió pedagògica: és la pràctica educativa autogestionada, en la qual el control de l'educació és responsabilitat dels individus d'una escola o grup educatiu. Per a l'anarquisme, els espais educatius llibertaris han de ser autònoms i independents, no dependre de les subvencions ni del control de l'Estat, i amb un professorat propi. En el pla d'estudis d'una escola anarquista no han d'influir els requisits de l'Estat i l'Església, el currículum es defineix pel grup mateix que forma l'escola, que decideix quins coneixements són útils i valuosos per a motivar el creixement en llibertat de les persones (Cuevas Noa, 2014, 80).

Totes les teories llibertàries d'educació tenen en comú el rebuig a l'autoritarisme com a principi pedagògic. No obstant això, el posicionament en la línia de l'antiautoritarisme es dona en algunes amb major èmfasi: en el pol del més escrupolós respecte a l'autonomia i la llibertat de l'individu; mentre que altres insisteixen en la legitimitat d'emmotllament de l'educand per la comunitat. Existeixen dues tendències: una de caràcter no directiu i una altra de caràcter sociopolític.

León Tolstoi (1828-1910) també va desenvolupar pensament pedagògic o educatiu. Tolstoi entén que l'ésser humà és feliç si està prop de la naturalesa i lluny de la civilització que obstaculitza i desvia el seu desenvolupament espiritual. L'educació com a autoformació espiritual *“se degrada allí donde hay imposición de un saber deteriorado y represivo anclado*

*en programas rígidos [...] donde la espontaneidad del niño es sofocada por la insensata pretensión de conformarle a la fuerza según el modelo corrompido del adulto*” (citada en Cuevas Noa, 2014, 87). El mestre ha de tindre consciència que el seu paper és el d'acompanyar a l'alumne, respectant la seua individualitat, i que el vertader mestre no es caracteritza pels seus títols i diplomes, sinó perquè continua educant-se mitjançant la voluntat de perfeccionar-se sense fi. Pel tipus d'escola que Tolstoi proposa és necessari formar a professors d'extracció popular. Per una altra banda, la funció de l'escola no ha de ser la d'educar, sinó la d'instruir. L'educació, per a Tolstoi, afecta el pla moral de les creences i les conviccions, aspecte que correspon més aviat a la comunitat i a la família, però que sobretot, és construït personalment per l'educand al llarg de la vida.

Les teories anarquistes d'educació de caràcter sociopolític, generalment entenen que la llibertat no és una característica natural, sinó social (com afirmava Bakunin), i per tant, la llibertat es converteix en una fi, no en el mitjà. *“Si la libertad es conquistada y construida socialmente, la educación no puede llegar a ella. Metodológicamente, la libertad deja de ser un principio, lo que aparta a esta línea de las pedagogías no directivas”*. Aquí el caràcter polític de l'educació s'accentua, perquè s'entén que no existeix cap educació neutral, ja que totes es basen en una idea de l'ésser humà i en una concepció de la societat i, per tant, el/la educador/a ha de definir-se per un model d'ésser humà i de societat.

La teoria de l'educació de Bakunin ataca feroçment els conceptes teològics del lliure albir i la provisió divina. Segons Bakunin l'individu no és lliure per naturalesa, sinó que aconsegueix la llibertat combatent, mitjançant la seua voluntat, i en companyia d'altres individus. La llibertat, per tant, lluny de ser un do diví o una facultat innata (com diria Rousseau) és un acte volitiu, una conquesta social. Com a mètode pedagògic, proposa un *continuum*, que va de l'autoritat a la completa llibertat. L'autoritat s'entén ací com una tutela veritablement humana i basada en la raó, no en principis metafísics, teològics i jurídics. Però l'autoritat ha de disminuir gradualment a mesura que avança l'educació i es va assolint una creixent llibertat. Bakunin afirma que *“toda educación racional no es en el fondo más que la inmolación progresiva de la autoridad en beneficio de la libertad”*.

Els plantejaments educatius de Ferrer i Guàrdia afirmaven que és necessari posar en marxa noves institucions on es formen les noves mentalitats. Aquestes institucions són l'escola racionalista i el sindicat revolucionari. La primera reflexió que fa Ferrer i Guàrdia sobre l'educació és que aquesta és un problema polític. Aquest pedagog anarquista afirmava que calia

respectar la intel·ligència i la llibertat del xiquet declarant que el bon mestre era capaç de prescindir de les seues pròpies idees d'adult.

Un altre dels corrents que trobem correspon a la teoria de la desescolarització<sup>84</sup>. Des de plantejaments marxistes, sorgeix la teoria de la reproducció, dins de la qual alguns autors es posicionen demanant l'eliminació de la institució escolar. Des d'algunes postures anarquistes també s'ha demanat la mort de l'escola o desescolarització. En aquesta línia trobem autors com Paul Goodman, Everett Reimer, Ivan Illich, els danesos Andersen, Hansen i Jansen, Fachinelli, Murat, etcètera. Els plantejaments fonamentals d'aquesta teoria els descriu el pedagog Ivan Illich en la seua obra *La societat desescolaritzada* (1974). L'escriptor parteix de la crítica de les institucions perquè afirma que sota l'aparença de cobrir necessitats bàsiques, estan fent el pas real de l'assistència a la dependència i, per tant, a la custòdia i el control. Illich explica, com hem vist anteriorment, que l'escola acaba separant a les persones de la seua pròpia capacitat d'aprenentatge perquè finalment depenguen de l'autoritat de les institucions i dels experts, de la tecnocràcia. És el que anomena Illich la *contraproductividad específica* de les institucions, a la qual s'ha arribat per efecte del model industrial de la societat actual. L'escola transmet un currículum ocult o programa latent en què s'ensenya que l'únic lloc on aprendre coses importants és l'escola, s'indueix a considerar l'educació com a producte de consum, i es mostra que s'arribarà a ser algú en la mesura en què es tinga un diploma que certifique els aprenentatges consumits en una història personal de formació acadèmica. Per a Ivan Illich i Everett Reimer aquesta proposta de desescolarització no canviarà per si sola les estructures socials, ha d'anar acompanyada d'una situació de canvis socials profunds. Però sí que recomanen no traure-li valor a l'educació, tenint en compte que aquesta no ha de confondre's amb l'escolarització, i que una alternativa com la que ells proposen atacaria a la baula més sensible del sistema. Per a Paul Goodman és necessària la comunitat educativa viva (Cuevas, 2014, 98).

Siga com siga, l'educació té una eminent naturalesa política, com defensa Paulo Freire. Una educació socialista llibertària educa per a la llibertat, però també educa per al compromís. Pel que fa a les circumstàncies actuals, tot i que la nostra societat continua sent en part autoritària, la coacció no arriba a ser òbvia en tots els seus nivells, sinó més aviat queda latent, utilitzant mecanismes ocults com l'acció desinformativa dels mass media, el currículum ocult a l'escola, la publicitat i el consumisme, la desocupació com a disciplina social, etcètera. Les noves

---

<sup>84</sup> Crítica: romantitzar l'educació en casa és privilegi de classe.

generacions, especialment a Occident, no accepten completa i fàcilment l'autoritarisme en les seues formes evidents.

Silvio Gallo (1997) afirma que *“el proceso pedagógico de la construcción colectiva de la libertad es un proceso de deconstrucción paulatina de la autoridad”*. Però aquesta autoritat ha d'anar reemplaçant-se per la conducta autònoma. No cap mai una actitud acrítica respecte a l'autoritat. Ens referim també a una certa pedagogia del risc, doncs, la cerca de la seguretat, especialment en l'actualitat, fa que l'ensenyament també busque la fugida de la llibertat, transmetent que evitar prendre decisions i tindre a algú que es responsabilitze de la nostra vida ens tranquil·litza i ens fa sensació de seguretat. L'educació llibertària, per contra, apostarà pel valor del risc, de l'opció per la desadaptació i la diferència, per la resistència i el desajustament amb el sistema, que és l'actitud que està en l'origen de tota intenció revolucionària que vulga canviar el món. A la fi, el valor més convincent i que més educa és el de l'exemple.

*“La escuela, no el aula, es el barrio, las asambleas de trabajadores, los centros culturales y recreativos; todas las obras de vida comunal son escuelas. Toda la comunidad tiene el derecho y el deber de participar cada vez más en el proceso educativo comunitario, hasta hacer que la escuela llegue a ser superflua.”* Díaz (1977; citat per Cuevas Noa, 2014, 149)

### 3.6.3. Polititzar els malestars

Des de meitat de març fins a juny de 2020 vam viure una situació de confinament social a causa de l'epidèmia de la COVID-19. Dintre d'aquest context, es van donar diferents i diversos pensaments i reflexions al voltant de molts temes. Entre ells, el que a m'interessa destacar ací és el de la infància. Han estat moltes les veus que han criticat la falta de consideració a les necessitats de les criatures. Algunes han assenyalat també el caràcter adultcèntric de la nostra societat i la importància d'escoltar a xiquetes, xiquets i adolescents com a subjectes polítics. Partint d'aquestes reflexions –però també des d'una mirada crítica a determinades argumentacions a les quals s'està recorrent per a defensar els drets de la infància—, el disset d'abril es presentava una xerrada online a càrrec d'Ani Pérez titulada *“Pedagogía libertaria para politizar los malestares”*. En ella, s'aborden dos dels debats presents en la pedagogia llibertària: el de la no directivitat enfront de la “contra-manipulació”, i el de la felicitat enfront del compromís com a objectiu de l'educació. Tots dos poden ajudar-nos a pensar el moment actual i a polititzar els malestars de xiquetes, xiquets i adolescents. Em resulta de summa

importància abordar els debats pedagògics sobre acompanyament respectuós i les contradiccions que puguem experimentar. Certament, aquesta xerrada em va obrir un camp de debat intern molt interessant, mostrant-me com, justament, la no-directivitat no sempre és possible o saludable, i com situant-nos en un compromís polític determinat estem consolidant els nostres valors i exemples (i transmetent-los amb el nostre acompanyament i les nostres explicacions). És important criticar-nos i obrir-nos al debat.

Ani Pérez afirma que no s'han tingut en compte les necessitats de la infància. Pel que respecta a aquest col·lectiu, tenen molt pocs canals per a expressar-se, vivim en un món adultocèntric. Pel que fa al pla material, podem observar com la persona adulta és qui controla l'accés a béns i a drets, és qui ostenta el poder. Xiquets i xiquetes estan completament dependents de les circumstàncies familiars i de les decisions que prenen les adultes amb les qui conviuen. Pel que fa al pla simbòlic, podem veure, una altra vegada més, la figura de l'adulta com a mesura de totes les coses. Pérez afirma que vivim en un món en el qual tot el que té a veure amb la infància està estigmatitzat; el mateix terme infància (ser infantil és ser poc madur, ingenu), fins i tot el joc i les cures. Ho podem veure en el discurs entorn de la infància: quan se'ls anomena irresponsables, salvatges, inquietos, incontrolats, etc. Mario Andrés Candelas (2013, 83) també durant els dies de confinament opinava: *“Los niños y niñas como ‘alumnado’, ‘vectores’, ‘súper portadores’, ‘hijos’, ... y no como personas con miedos, sueños, propuestas, ideas, ... niños y niñas excluidos, una vez más, de la trama social”*. Així, veiem com aquests dies s'ha contemplat als xiquets i xiquetes com a vectors, doncs no s'està parlant d'elles ni com a persones, sinó sempre en relació amb altres coses o persones.

Per una altra banda, Pérez explicita una relació molt clara entre adultocentrisme, capitalisme i patriarcat. A saber: el capitalisme es recolza en l'adultocentrisme per a considerar xiquets, xiquetes i adolescents com no-productius i com a dependents física, emocionalment i econòmicament; els col·loca en una posició subordinada en una societat jerarquitzada. S'entén la infància com a un estadi no-productiu i dependent, en una societat productivista i que valora els resultats. Així, trobem com a resultat que no cal tenir en compte les seues necessitats. El patriarcat el podem veure representat de múltiples formes, sobretot a través de la violència i autoritat exercides pel *pater família*. Es deixen, generalment, les cures en mans de les dones.

Durant els dies de confinament, s'ha parlat xiquets, xiquetes i adolescents com a subjectes de dret. Però a penes no s'ha parlat de què són subjectes polítics. Són dues visions necessàries, però molt diferents, doncs: a) Subjectes de drets: es relaciona amb la protecció de la infància; moltes vegades una protecció que no escolta, que pressuposa les seues necessitats. b) Subjectes



polítics: es relaciona amb el protagonisme, amb tindre veu. En el llibre, escrit per Marta Martínez Muñoz i Georges Snyders *A dónde se encaminan las pedagogías sin normas* (1978), llegim: “*idolatría de la infancia, pero rechazo de la infancia, pues no nos atrevemos a invitarla a nuestros problemas*”.

Serà important, en aquest punt, la tasca de no oblidar que no totes les criatures són iguals. No tenen les mateixes condicions: xiquetes i xiquets no formen un col·lectiu homogeni. Podem pensar en infàncies més privilegiades en comparació a les vides d’algunes adultes. Infància és un eix vulnerable, però també hi ha altres eixos d’opressió. Cal tenir en compte que les mirades essencialistes sovint ens condueixen a posar atributs a certs col·lectius com a naturals. Un exemple seria el de les característiques atorgades a la infància: bondat, tendresa, etc., que ens poden semblar molt boniques, però són la cara amable d’una altra sèrie de qüestions que no són tan amables. Sempre tenen una contrapartida, són perilloses.

En últim lloc, i abans de passar al gruix de les idees sobre no-directivitat i directivitat, serà important pensar en els diferents informes fets sobre la infància estos dies, i veig més interessant: sobre la reincorporació al que s’entén com a *normalitat*. No sols pensant si és aquesta la normalitat que volem, sinó també i sobretot, veure com fem una reincorporació a la sociabilitat sense traumes perennes.

#### 3.6.4. **Entre la no-directivitat i la manipulació**

Un dels principis bàsics de la pedagogia llibertària és l’anti-autoritarisme, en coherència amb el que planteja l’anarquisme: rebuig a qualsevol forma d’autoritat jeràrquica i a les relacions de poder que es deriven d’ella. Tot i això, com hem vist anteriorment, alguns corrents entenen de manera diferent el concepte d’autoritat. Podem trobar els conceptes de mestra, acompanyant o professora mesclats en diferents projectes d’acompanyament respectuos i/o escoles lliures. El terme acompanyant també és motiu de debat. Perquè, com se situa l’adult? Quin grau d’interacció oferirà? Cedir eines interessants per al desenvolupament en moments concrets és dirigir el seu desenvolupament per un canal concret? On està la frontera entre uns paradigmes i altres?

Pel que fa al rol que ocupa d’adult, en funció del paper que se li assigna, solen haver-hi dues tendències principals, que poden contradir-se en molts moments. Les repassem:

- a) Tendència no directiva. No tota no-directivitat en pedagogia ha de ser directament una aposta anarquista o coherent amb aquest ideari, ja que aquesta característica pot desenvolupar-se de diferents maneres, com per exemple, sense perspectiva de classe i més individualista, o inclús anant a l'extrem, transmetent perspectives neoliberals. La no-directivitat defensa, principalment, que les acompanyants a penes han d'influir als xiquets i xiquetes. Les adultes no fan propostes ni d'activitats voluntàries, minimitzant al màxim les seues influències. El rol de l'adulta és d'acompanyament i disponibilitat. Alguns dels arguments amb els quals se sustenta aquest corrent són:
- i. S'entén que les necessitats d'aprenentatge van sorgint de manera espontània, aleshores, cada proposta de mà de l'adulta, suposaria un avançament a l'esforç imaginatiu de la criatura, i segurament forçaria el desenvolupament. S'afirma que la influència adulta impedeix un desenvolupament harmoniós i innat de la potencialitat de desenvolupament que tenen.
  - ii. Es defensa que xiquets i xiquetes tenen dret a decidir què i com i amb qui s'aprén, si decideixen sempre les adultes és autoritarisme i es reforça l'adultcentrisme. A més, si aprenen a decidir per elles mateixes normalment desenvolupen una major autonomia i seguretat en si mateixes.
  - iii. Tot intent d'influir és una forma d'adoctrinament.
- b) La tendència de caràcter sociopolític és més partidària de la intervenció adulta. Alguns dels seus arguments són els següents:
- i. S'entén que naixen molt dependents i van conquistant a poc a poc la seua llibertat. En aquest paradigma, la llibertat no ens ve donada, sinó és una conquesta; l'adulta hauria de donar suport en eixa conquesta.
  - ii. Determinades formes d'intervenció són necessàries per a conquistar la seua llibertat, sense elles és molt difícil que la puguen conquistar. Josefa Martín Luego, de Paideia, afirmava: *“tenemos que cambiar las mentes, y para ello las debemos manipular en contra de su manipulación”*.
  - iii. Aquest corrent està més relacionat amb polititzar. En ella s'afirma que no tota influència és adoctrinament (Rodríguez, 2015). Pretendre no influir és donar via lliure a un adoctrinament favorable al sistema, és deixar i fer que altres influïsquen. Qui menys pretén no influir és qui més està adoctrinant, seria com la política de l'antipolítica, sempre som animals polítics. Segons aquest paradigma parlarien de donar una direcció, assumir responsabilitats i entendre'ns com a referents i alhora,

interdependents en les nostres relacions. És a dir, que desenvolupem certs rols no significa automàticament que siguem o ens situem com a superiors, es poden donar intercanvis amb mires a l'horizontalitat encara que unes sàpiguen més que altres (inevitable).

Pel que fa als perills de la no directivitat que enumera Ani Pérez (2020) podem trobar:

En primer lloc, Pérez (2020) afirma que l'adult sempre té major poder, vulga o no vulga. Sempre s'estableix una relació d'autoritat, que no necessàriament ha de ser d'autoritarisme. En aquest paradigma, afirmar que és possible la no-directivitat és com afirmar que és possible la neutralitat. Aleshores, dir que s'està sent no-directiva seria amagar els mecanismes de manipulació que s'estan exercint.

En segon lloc, trobem l'argument de la influència inevitable: Si no influïm nosaltres, uns altres ho faran. Si amb la intenció de no ser adultcèntriques, ens retirem, eixe espai probablement serà ocupat pel sistema. Aquest relativisme és un parany per a immobilitzar-nos, perquè amb els seus mecanismes acabem per no fer res, ja que si qualsevol cosa que fem està malament es converteix un parany per a bloquejar-nos, perquè això afavoreix al manteniment del *status quo*. “Tota política que no fem nosaltres serà feta contra nosaltres”, deia Joan Fuster.

El tercer dels arguments és que la no directivitat es recolza en la idea de bondat innata: la idea d'educar és extraure, traure les potencialitats que ja estan presents. Carlos Laerena afirma que això és tremendament determinista, perpetua desigualtats i l'ordre establert. Davant l'exemple d'una xiqueta que “espontàniament” llegeix, enfront d'una altra que no, es pensa a deixar el procés en el “curs natural dels esdeveniments”, però: quins estímuls té en la seua família la xiqueta que llegeix? I quins la que no llegeix? Estem obviant que hi ha multitud de condicionants estructurals que influeixen en els nostres desitjos i interessos, que estan socialment construïts. No sols estem no combatent les desigualtats, sinó que les estem naturalitzant. Llegir i l'eina de poder interpretar textos, tenen i poden tenir caràcter alliberador. Naturalitzar que una xiqueta no tinga interès en això, té perills importants per a la seua llibertat. És important plantejar-se la pregunta:

En un entorn lliure, quines eleccions lliures tenen els xiquets i xiquetes d'una classe social i d'una altra?

Des de la no-directivitat s'insisteix a seguir els interessos i els desitjos de les xiquetes i els xiquets, com si aquests foren espontanis o partiren d'una essència oculta en el seu interior més profund. Tenen les mateixes influències les xiquetes filles d'intel·lectuals? Aquí podem

recolzar-nos i aprofundir amb els estudis de Basil Bernstein sobre la reproducció de la classe social a través del sistema escolar. Cal pensar sobre les aspiracions determinades per la classe social, cosa que també podríem dir amb el gènere o altres eixos d'opressió. George Snyders es pregunta: per què es tenen aquests desitjos i aquests resultats? Crítica al fet que estiguem acceptant com una elecció lliure, innata, natural, la reproducció hereditària de les jerarquies socials, l'herència cultural i el capital que això suposa. Snyders afirma que d'un costat de l'escala social brollen les vocacions d'enginyer i d'unes altres les de costurera; i no observar aquest repartiment és passar-lo com a natural i definitiu. Així, segons elles, la no directivitat està actuant com un mitjà per a legitimar l'ordre vigent. Moacir Gadotti (1993), en *Historia de las ideas pedagógicas* afirmarà que: “*la omisión del profesor se vuelve no una actitud democrática sino una acción conservadora disfrazada bajo el respeto humano.*”

Pérez (2020) explica que bona part de les pràctiques no-directives es basen en les teories de Carl Rogers, pare de la no-directivitat. Encara que ha influït molt en les pràctiques de les escoles lliures, algunes pedagogies coincideixen en dir que són pràctiques reaccionàries: perquè aposten per una transformació interior del subjecte sense mai qüestionar les estructures socials externes – “no es tracta de canviar el món, sinó de dirigir-li una altra mirada”. L'escolta activa rep una alta influència d'aquest paradigma. George Snyders per contrarestar-ho, ens ofereix l'exemple d'una nena de classe baixa, que vol tenir una bicicleta i la demana, però com que en casa no tenen quasi diners, no se li pot comprar; aleshores ho parodia fent un exercici d'escolta activa, amb el qual sols es faria referència al fet que s'està rebent la informació, però no a les demandes materials que això suposa: “Entenc el teu malestar, però encara que volguera comprar-te la bici, no puc...”. Una visió marxista hauria contemplat les raons de classe i economia que possibiliten comprar la bici o no. “Es nuestra mirada lo que hay que cambiar, es una cuestión más emocional, que el hecho de transformarlas”, diria Rogers. L'escolta activa pot ser útil en algun situació, però s'ha d'apostar per la transformació social i la consciència de classe. En moltes escoles lliures, l'escolta activa és molt freqüent, així i tot no es contempla la “contra-manipulació” o politització.

Seguint amb les argumentacions al voltant de la no-directivitat, trobem el quart dels arguments, el qual fa referència a la cultura i afirma que: en moltes escoles no directives hi ha com una espècie de desdeny a la cultura. L'accés de les classes populars a la cultura i a determinats continguts és emancipador. Cal qüestionar què considerem com a cultura i subcultura. L'accés a una cultura crítica és una acció potencialment emancipadora.<sup>[LSEP]</sup> L'educació integral ha de contemplar la transmissió de la cultura. Els infants aprenen sobretot dels seus contextos

inmediats. Elles afirmen que en el que no tenen interès es donen manques importants en qüestions per a conquistar la seua llibertat. Una educació que integre allò físic, emocional i material, és crucial per al desenvolupament complet. Per una altra banda, no podem renunciar a la nostra història i les anàlisis que s'han fet en el passat. L'aprenentatge vivencial és valuós, però no és suficient, perquè el patrimoni cultural és molt ampli. És impossible que les nostres vivències individuals abasten les experiències que hem abastat col·lectivament en la història. Renunciar a influir-nos les unes a les altres seria quedar-nos en la nostra visió individual i particular del món (portant la no directivitat a l'extrem). En el llibre *Análisis crítico de la no directividad* de Michel Cornaton (1977), trobem: “*A mi juicio hay algo más serio, la espontaneidad de la no directividad, desconoce la significación histórica de las luchas sociales; la verdad que ha surgido de las largas luchas de los obreros, desaparece.*” Les veritats o coneixements construïts col·lectivament són importants. Renunciar a la cultura és quedar-se en una visió individual i particular de la realitat, a més, molt condicionada per la posició social. Ani Pérez es pregunta:

*“¿Enseñar a las niñas por iniciativa adulta sobre los movimientos obreros es adoctrinamiento o emancipación porque les permitirá desarrollar herramientas necesarias dentro del capitalismo?” “¿Si yo quiero educar personas defensoras de lo comunitario, estoy adoctrinando o siendo adultocéntrica porque son expectativas adultas, o lo contrario porque lo destrucción de lo público creo que acabará con su libertad?”*

En cinqué lloc, trobem l'argument que fa referència a la incoherència de defensar l'educació integral i la no directivitat pura: Ani Pérez (2020) explica que els espais que construïm per a la infància haurien de ser contra-informatius, espais on puguen trobar tot el que no troben en la societat general. Hi ha postures que ja tenen molts espais i arriben a la infància de diferents maneres. No cal donar cabuda a totes les postures, si les deixem entrar, que siga per a esbocinar-les. Millor potenciar les informacions que no arriben normalment.

Un altre argument és que la no directivitat pura sols es pot defensar conscientment des del privilegi. Perquè funcione la no-intervenció adulta es necessita un entorn estimulant (que segurament haurà preparat l'adulta; i amb això ja hi ha una intencionalitat només si mirem què es tria i com s'ordena). En aquests espais, el protagonisme que perd l'adulta el guanyen els materials. Molts xiquets no viuen en aquests ambients, amb aquests materials. No és que l'adulta haja de ser la protagonista, però renunciar a la intervenció adulta és potser posar molt més pes en el material, sabent que això no està disponible per a la majoria de criatures. En

ambients no normatius sí que es potencien eines d'autodefensa (de gènere, antiracistes, etc.) i s'educa perquè no es convertisquen en possibles agressors. Potser estem fent conscients a les nostres filles de la nostra necessitat, sols si estem en llocs no privilegiats; des del privilegi no es sol fer, afirma ella.

Per acabar, Pérez (2020) afirma que la no directivitat es recolza en un optimisme idealista que no té en compte les condicions materials de vida. Jesús Palacios (1979), en el seu llibre *La cuestión escolar, críticas y alternativas*, afirma: “*maestros populares confrontados cotidianamente por la miseria, la escasez, la violencia y la opresión, nos cuesta compartir el optimismo rogeriano*” [de Carl Rogers, de la no directivitat].

Aquesta anàlisi és interessant, però també limitat. En l'avanç d'aquesta investigació aniré situant les meues idees al respecte.

*“Utilizo a mis amigos como lámparas. Su luz me ayuda a ver  
que existen otros campos, otras colinas.”*

Virginia Wolf





## **PART II**

### **4. Capítol quatre. Fruit i llavor són metodologia**

*“Me costó bastante darme cuenta de que hay dos tipos de escritura;  
la que tú escribes y la que te escribe a ti.  
La que te escribe a ti es peligrosa.  
Vas a donde no querías ir.  
Miras donde no querías mirar.”*

J. Winterson (2020)

#### 4.1. Situar-se per fer

Una vegada desenvolupat el marc teòric, situem inicialment la pregunta de recerca: aquesta gira al voltant del pensament i les pràctiques sobre la relació educativa, la comprensió del fet educatiu, de les relacions que s'estableixen, com es donen i per què. Aquesta és una investigació que incorpora un treball de diàleg i contrast. Es preté contemplar diferents visions d'un mateix tema, el fet educatiu, per tal de comprendre i cuidar en la seua complexitat. Així, en aquesta investigació trobem diferents propostes metodològiques en un moviment que vol emprendre un camí d'exploració de la pregunta. La pregunta es forma en i amb l'experiència, la qual s'ha modulada gràcies al treball de camp i a la implicació i vivència de vincles pedagògics, així com de la reflexió i l'estudi compromés. Al llarg de la lectura vaig traçant sendes per desenvolupar la seua concreció. A més, l'objecte d'estudi se centra en un lloc i temps concrets: l'experiència a Follets del Bosc durant quatre anys i el treball d'estudi paral·lel.

Amb el treball de camp, inevitablement situem cos i pregunta de recerca en present i acció. Des de la responsabilitat de qui fa la pràctica, la persona que desenvolupa investigació educativa ha reflexionat sobre com, amb qui, quan i des d'on fer. En aquesta secció procedisc a fer la presentació del treball de camp. En ella, explicaré la meua posició epistemològica, les eines de recerca emprades, com les he incorporat, el marc o procediment d'anàlisi de dades i introduiré, breument, alguns dels continguts recopilats, amb la idea d'albirar la complexitat d'aquesta articulació metodològica que té com a projecte insipient la creació de ponts simbòlics.

A través del mapa que exposaré, podrem localitzar el marc metodològic de la investigació present. També detalle el funcionament de les eines seleccionades, així com els motius pels quals les he seleccionat i algunes de les esclatxes que els hi veig, és a dir, explicaré el sentit que tenen per a mi en aquesta recerca sobre la relació educativa en un context determinat (i possiblement extrapolable).

- DIMENSIONS:
- i. (més abstracta) Filosòfica
  - ii. (pràctica) Més tècnica

Aquest treball consta de dues dimensions, que estan lligades, però que poden ser clarament separades. Per una banda, hi trobem una part més abstracta, filosòfica o teòrica (és una part que toca dimensions i nocions que poden venir de la pràctica, però se situen sobretot dintre del debat de la construcció de pensament). Per l'altra, una més pràctica, més tècnica (desenvolupada a partir de la pròpia experiència i la vivència de la relació educativa, és a dir,

d'allò que estic experimentant). El treball de camp corresponent a la investigació que estic presentant, concretament ha estat realitzat partint de l'estudi de metodologies qualitatives. Aquestes em van conduir a pensar en més profunditat en—i a través de—metodologies feministes. Gràcies a aquesta mirada, vaig lligar l'estudi a la meua manera de dirigir-me a les coses que m'interessen i em travessen: amb la implicació (el feminisme ens ajuda a entendre que “allò personal és polític” i ens parla de la necessitat de deixar-se travessar i també d'enxarxar-se amb altres veus). Amb aquesta posició epistemològica, no podia més que buscar coherència amb les eines que utilitzaria, per la qual cosa la metodologia qualitativa em va oferir l'aspecte tècnic, és a dir, les eines que em convenien. És per això que vaig sentir que era necessari posicionar-me en la investigació militant i desenvolupar l'observació participant, a més de treballar amb l'ajuda de les entrevistes qualitatives (per a obtenir una veu coral), la investigació narrativa (mirant els discursos que anàvem produint i que elles havien produït amb anterioritat) i altres eines d'investigació qualitativa per a aprofundir en la recopilació d'informació i anàlisi del projecte i les vivències que estava desenvolupant. A continuació, un esquema que, a mode sintètic, ho resumeix:

|                      |   |
|----------------------|---|
| POSICIÓ              | 1. Metodologia feminista                        |
|                      | 2. Investigació militant                        |
| TÈCNiques PRINCIPALS | 3. Narrative inquiry                            |
|                      | 4. Observació Participant                       |
|                      | 5. IAP, Investigació Acció Participant          |
| EINES                | 6. Etnografia                                   |
|                      | 7. Estudi de Casos                              |
|                      | 8. Entrevistes Qualitatives [perspectiva coral] |

Per a fer el treball de camp vaig utilitzar diferents eines metodològiques. Les principals han estat l'observació participant, la investigació militant, la IAP i la investigació narrativa. M'han ajudat en la recerca d'informació altres tècniques, com són: l'etnografia (i autoetnografia), l'estudi de casos i les entrevistes qualitatives. Pel que fa a la presentació de continguts, m'agradaria remarcar que Follets del Bosc és un projecte viu, en construcció i moviment, va

canviant (amb unes bases clares que no s'immuten). És per això que veig important recordar la idea de que el que ací presente és l'explicació d'un moment determinat de Follets del Bosc.<sup>85</sup>

Pel que fa a la meua implicació, en forma d'investigació militant i observació participant, cal dir que he estat quatre cursos continuats formant part del projecte Follets del Bosc. Estic treballat com a acompanyant i soc membre del Grup Motor de Follets del Bosc. Vaig començar com a acompanyant fent alguns dies a la setmana (tres), i a poc a poc, vaig anar incrementant el compromís i la responsabilitat en el projecte. Hui dia es podria dir que soc una de les veteranes (les altres acompanyants que portaven més temps que jo deixaren el projecte a final del curs passat) i estic cada dia pendent del projecte, del funcionament, dels membres, de la seua organització, continuïtat i imatge pública (entre d'altres). És un projecte apassionant, però com a projecte autogestionat que és, també exigeix un grau alt d'implicació i energia.<sup>86</sup> Follets del Bosc és el projecte protagonista de la meua investigació, però més enllà d'això, la meua arribada a ell va estar motivada pel meu interès cap a l'educació llibertària per una part, i cap a la natura i la vida en comunitat per l'altra. Així és que, gràcies a ell, he fet el que es podria dir "complir els meus somnis". Els he viscut amb passió i he sentit també moltes contradiccions en fer-ho. Són les coses bones i dolentes d'idealitzar i tocar terra. D'aquí, el meu interès per pensar més i millor la relació educativa, i els vincles humans en general.

Pel que fa a les entrevistes qualitatives, vaig veure escaient realitzar diàlegs individualitzats amb els diferents membres que componien el projecte per tal que em parlaren d'ell i d'elles mateixes amb relació a ell. Les vaig portar a cap durant el segon i el tercer trimestre del meu primer any d'implicació i recerca en Follets del Bosc, és a dir, a principis de l'any 2019. La voluntat era entrevistar a totes les adultes que componien la comunitat de Follets del Bosc per elaborar una veu coral que representara el màxim possible el seu caràcter comunitari. Amb alguns infants també he conversat sobre el que és Follets del Bosc per a elles. Idealment, m'hauria agradat poder continuar fent entrevistes a les famílies que anaven incorporant-se al projecte, així com a totes les noves acompanyants, però donada la quantitat de treball ja a l'abast, he hagut de deixar de banda la idea en la seua complexitat (la qual haguera transformat

---

<sup>85</sup> Més que una fotografia, el que expose s'assemblaria més a un curtmetratge. Però els curtmetratges tenen un final marcat, mentre que Follets segueix en moviment. Captar tot el moviment complet de Follets del Bosc seria una tasca impossible, donada la limitació de temps i espai de l'actual investigació.

<sup>86</sup> Què és observació participant? Què és investigació militant? Ho detallaré més avall.

tot l'estudi, per la seua mirada de continuïtat) i prioritzar amb la feina ja realitzada<sup>87</sup>. Per tant, el gruix d'entrevistes recopilades en aquest treball està format per: entrevistes personalitzades als quatre acompanyants (més dos), entrevistes individuals als diferents membres del Grup Motor<sup>88</sup>, entrevistes qualitatives a la gran majoria de famílies que componen (i componien) el projecte. Cal dir que en alguns casos els rols es mesclen: hi havia dos acompanyants que eren també fundadores del projecte, famílies i membres del Grup Motor; hi havia algun membre del Grup Motor que també era família; i també hi havia casos d'acompanyants que no eren família (com se l'entén com a rol que és coprotagonista en FdB), però sí membres del Grup Motor. Tot això, és important contextualitzar-ho en el fet que les entrevistes foren realitzades en un moment determinat i, per tant, estan focalitzades en els discursos del grup de gent que aleshores formava el conjunt del projecte. És a dir, com que Follets del Bosc és un projecte viu i canviant<sup>89</sup>, veig escaient especificar que el que desenvolupe sobre aquest paper és una narració i la corresponent anàlisi d'un moment determinat (d'aproximadament quatre anys) de Follets del Bosc, perquè és impossible retratar tot el moviment en un treball com aquest, que com he dit, té unes limitacions espaciotemporals. Aquestes entrevistes, una vegada transcrites, han estat categoritzades, codificades i analitzades. Pel que fa a l'anàlisi de la informació qualitativa extreta, l'he fet amb l'ajuda de la metodologia exposada per Barbara Risman (2018) en el curs “*Collecting, Analyzing and Writing with Qualitative Data*” impartit durant el mes de maig de 2018 a la Vrije Universiteit Amsterdam.

Més eines metodològiques que he utilitzat per a l'exploració de la realitat i que explicaré a continuació són: la investigació narrativa, l'etnografia i l'estudi de casos. Jean Clandinin (2013) va desenvolupar un substrat teòric molt interessant per a la recerca en ciències socials mitjançant metodologies qualitatives, l'anomenat *narrative inquiry*. Altres tècniques per al pensament i el desenvolupament d'investigacions qualitatives emprades en aquest estudi venen

---

<sup>87</sup> No obstant això, sí que he incorporat dos entrevistes més que em resultaven fonamentals per a poder tancar aquesta investigació, les corresponents a dos acompanyants que han mostrat la seua voluntat de projecció i compromís llarg en totes les facetes del projecte. Aquestes dos noves entrevistes han estat realitzades a finals d'any de 2021 i formen part de la discussió que vol tancar aquesta investigació.

<sup>88</sup> Grup que s'encarrega de vetllar pel funcionament del projecte en diferents aspectes. Ho explicaré més detalladament en seccions posteriors.

<sup>89</sup> Jo mateixa he pogut viure una gran quantitat de canvis en diferents aspectes que ha experimentat el projecte al llarg d'aquests anys i que en les seccions finals de la investigació escrita especificaré.

de la mà de reflexions de diferents autores, com per exemple, l'antropòloga basca Mari Luz Esteban (2004), qui parla de l'antropologia dels cossos i de l'eina importantíssima que és l'etnografia. Altres estudis que han estat pilar del marc metodològic són els realitzats per Raymond Quivy & Luc Van Carnpenhoudt (1992) en *Manual de investigación en ciencias sociales*, Miguel S. Vallés (2002) amb els fonaments de les entrevistes qualitatives, Robert Stake (1998) amb els substrats teòrics dels Estudis de Casos, Daniel Bertaux (2005) amb *Relatos de Vida: perspectiva etnosociológica*.

Ha sigut fonamental la influència de les metodologies feministes<sup>90</sup>. Aquestes també em van obrir el camp del pensament situat de Donna Haraway i la responsabilitat política de Hanna Arendt, entre d'altres. Componen la meua posició epistemològica, la que m'ajuda a aproximar-me a la comprensió i observació de la realitat. Elles van possibilitar la ruptura i el principi d'aquest camí. M'han ajudat i il·luminat en la tasca d'intentar elaborar mapes per a situar-nos en un paisatge segmentat, a definir un lloc de decantació, un lloc on la reflexió sobre el coneixement i la pràctica de la vida quotidiana en coherència, convergisquen en la construcció d'allò comú, sacsejant allò real.

El material propi del projecte que utilitzaré correspon, principalment, al Projecte Polític de Follets del Bosc, als materials de funcionament (bases, criteris, documents de compromís, protocols, etc.), al Projecte Pedagògic (que he aconseguit estructurar a partir dels documents produïts pel Grup Motor durant els darrers anys) i les actes de les reunions tant del grup d'acompanyants, com del Grup Motor (de les que he participat). Cal dir que per a l'anàlisi i també per a l'explicació del projecte, em base en gran part en els apunts elaborats a partir de la investigació militant i l'observació participant desenvolupada durant aquests darrers anys. Ahora, com que la implicació ha estat total, la veu de Follets acaba sent la meua, i la meua – en certa manera—acaba sent la de Follets.

---

<sup>90</sup> Ann Oakley (1981) aporta una reflexió de gran interès sobre el substrat ètic dels criteris metodològics, en *Interviewing women: a contradiction in terms. Doing feminist research*.

## 4.2. Fer per situar-se

Mitjançant aquesta investigació, el que pretenc desenvolupar és una aproximació a indagar la realitat. Amb la presentació del meu treball de camp definiré com m'he aproximat al context i per què m'he aproximat així. Explicaré quines són les eines que he utilitzat i quin és el seu funcionament. També explicaré el perquè i el com d'aquestes eleccions, per situar coherentment la meua posició epistemològica. Les nocions principals desplegades en el marc teòric són els conceptes que em guien, que observe i analitze. No obstant això, gràcies a l'ampliació que ha produït la mateixa investigació, les dimensions han sofert variacions i han estat detallades en pràctiques concretes. A cavall entre el marc teòric i el marc metodològic, el model d'anàlisi plasmarà la teoria en un esquema de relacions on es creuen conceptes, dimensions i indicadors rellevants. El context que observe és un context concret, narraré la seua història i les dades extretes a través del treball de camp.

L'objectiu de la tesi o pregunta de recerca es basa en una intenció clarament dialèctica o narrativa. La clau d'aquest marc metodològic és que no intenta, des d'una visió experta, construir coneixement expert de la realitat; el que intenta és comprendre la realitat per tal de poder millorar-la, o per tal de poder viure-la en comú. El punt fonamental serà la comprensió, comprendre la realitat que s'està vivint i com s'està vivint.

La metodologia que jo empre és qualitativa, això és definit per la gran influència de les metodologies feministes, que parlen de situar la qualitat de les relacions i les cures, al centre. Per a situar també la meua manera d'acostar-me a la realitat, són de gran importància les aportacions fenomenològiques i hermenèutiques. Em base en l'anàlisi narrativa —donada per diferents tècniques de recopilació d'informació coherents amb la posició epistemològica— i en la teoria del discurs, que desxifra els continguts recopilats i les narratives extretes del fenomen a mirar. A través del coneixement situat, he entès la importància d'incorporar una manera de situar-me concreta, que desenvoluparé a través de la investigació militant i l'observació participant, les quals exigeixen implicació i presència de la persona investigadora en el context que desitja comprendre. Aquestes opcions metodològiques (qualitativa, feminista, militant, narrativa, fenomenològica), denoten la meua posició epistemològica, la qual fa coherent la relació entre el marc teòric i els instruments que empre en la concreció.



### 4.3. Posició epistemològica

#### 4.3.1. Metodologia Qualitativa

El que interessa a la metodologia qualitativa és, essencialment, comprendre la conducta humana des del marc de referència de qui actua. Els mètodes qualitatius aborden la subjectivitat, la comunicació i el llenguatge, en context social, i solen ser ideogràfics, emprar l'observació participant èmica i centrar-se en unitats molars i de significat. A través de la crítica a la construcció del coneixement científic i positivista, s'aposta per un coneixement situat (com aconsellen Gloria Anzaldúa<sup>91</sup> o Donna Haraway<sup>92</sup>), subjectiu, pròxim a les dades, a les persones i als continguts, idealment assumint i produint una perspectiva “des de dins”. Fonamentat en la realitat a conèixer, es desenvolupa un estudi que no s'orienta als descobriments: és exploratori, s'expandeix, és descriptiu i inductiu. S'orienta al procés, perquè assumeix una visió –i apropament a la realitat— dinàmica i holística.

La investigació qualitativa busca la comprensió en profunditat de fenòmens complexos, tant des del punt de vista de la persona que investiga, com des del punt de vista de les protagonistes del procés o subjectes investigades. La investigació qualitativa és inherentment reflexiva i crítica. Ho propicia el fet de poder redefinir el problema, així com revisar les interpretacions en el curs del mateix procés de recollida i anàlisi d'informació, si escau, perquè la crítica i el pensament reflexiu poden fer-nos reelaborar l'estructura de la investigació gràcies a la comprensió de nous elements. Això és degut al fet que la persona que realitza investigació qualitativa difícilment es pot deslligar o distanciar de la realitat que estudia i això l'obliga a adaptar-se contínuament i, sovint, a comprometre's.

Raymond Quivy i Luc Van Campenhoudt<sup>93</sup> (2005) expliquen que el resultat satisfactori de la investigació depèn del procediment que es practique. Doncs, afirmen que cal concebre el total del projecte i coordinar les operacions amb un màxim de coherència i eficàcia. La tasca de portar a terme el pla global de la investigació necessita responsabilitat: la investigadora ha de ser capaç de concebre i de posar en pràctica un pla que li permeti aproximar-se i conèixer la realitat que estudia, un mètode de treball (no és una simple suma de tècniques, sinó que es

---

<sup>91</sup> Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands: la frontera: la nueva mestiza*. Capitán Swing Libros

<sup>92</sup> Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Cátedra.

<sup>93</sup> Quivy, R., Campenhoudt, L. Van (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Limusa.

tracta d'un procediment global que pot modificar-se segons el cas al qual s'aplique). El mètode ha d'implicar reflexió teòrica i del procés en el seu conjunt. Quivy i Campenhoudt (2005, 27) afirmaran: *“Una investigació es por definició algo que se busca. Es un camino hacia la superación del conocimiento y debe aceptarse así, con todo lo que ello implica de dudas, desórdenes e incertidumbres.”*

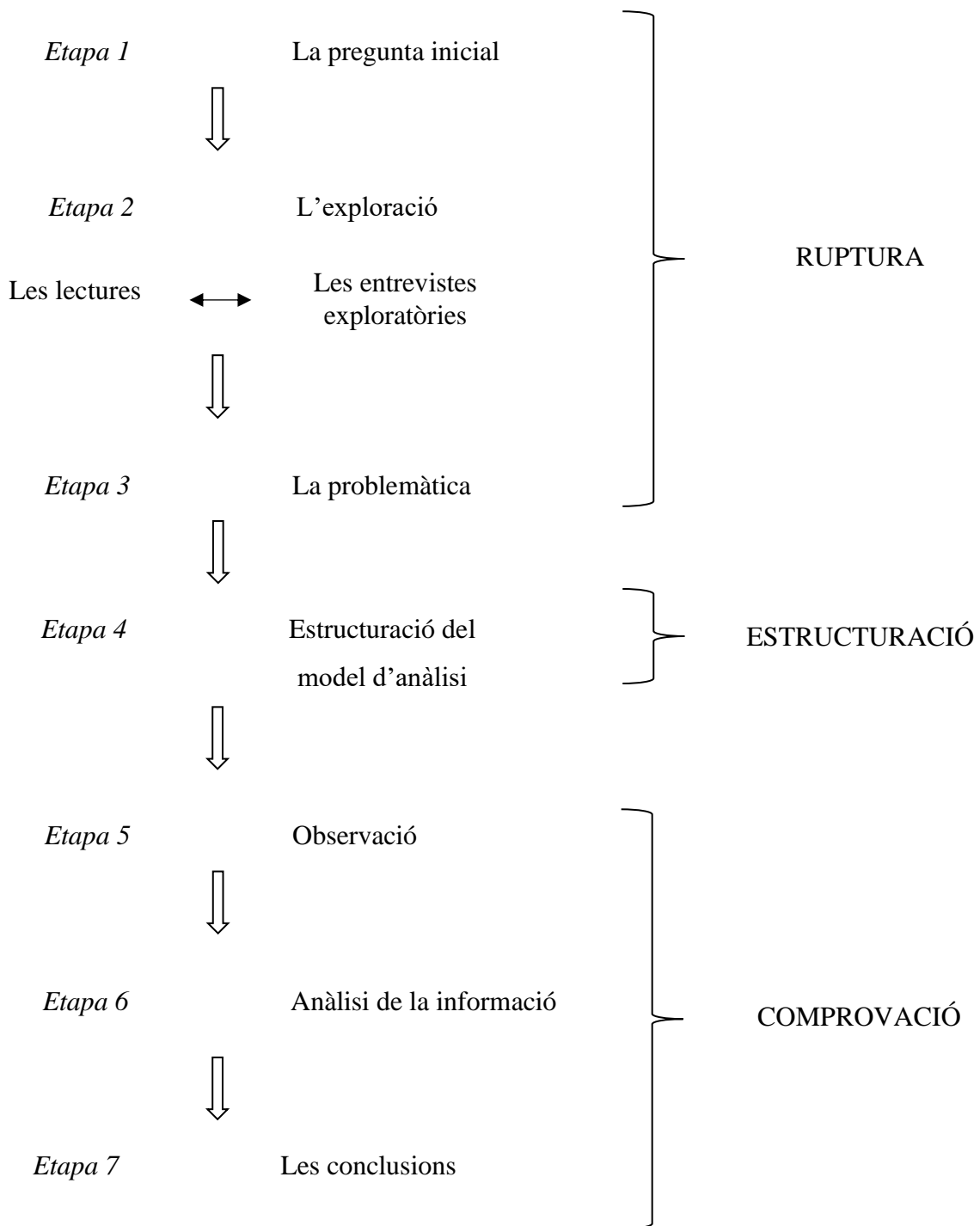
Aquests autors argumenten que cal comprendre profundament i interpretar de manera precisa els fenòmens de la vida col·lectiva als quals ens enfrontem o que, per una situació o altra, requereixen explicació. Així, la formació metodològica ha d'entendre's en un sentit ampli, com a ensenyament de la manera de concebre i executar un pla per a explicar la realitat, la realitat que mirem. Segons Raymond Quivy i Luc Van Campenhoudt (2005), s'han de tenir clars els següents passos:

- i) Formulació del projecte d'investigació;
- ii) Treball d'exploració;
- iii) Estructura d'un pla d'investigació;
- iv) Criteris de selecció de les tècniques de recollida, tractament i anàlisi de dades.

Els procediments de treball han d'estar de la millor manera possible adaptats al projecte. El caos original és senyal d'un esperit que no s'alimenta de simplismes; no obstant això, s'ha d'anar amb compte per no saturar d'informació, perquè afirmen que l'abundància mal integrada pot acabar embolicant les idees. Cal reflexionar honestament sobre el que es busca i trobar la manera de fer-ho; desemboïrar la ment i desembolicar els nusos de paraules que asfixien i obstaculitzen el funcionament ordenat i creatiu. Cal preocupar-se del procediment i de la seua coherència. El procediment és la manera d'aproximar-se cap a una fita; mentre que el mètode és la forma específica de procediment (que pot variar segons objectius). Quivy i Campenhoudt ens animen a assegurar cada pas i realitzar les etapes.

Segons ells, els principis fonamentals que la investigació ha de respectar estan en la jerarquia dels actes epistemològics. Aquests són: ruptura, estructuració i comprovació (o experimentació). La ruptura fa referència al trencament amb idees preconcebudes, que freqüentment són il·lusions i prejudicis. L'estructuració d'un marc teòric de referència, serà fruit d'un treball racional fundat en un bagatge conceptual vàlidament constituït. La comprovació és l'acte de posar a prova una proposició davant dels fets. Aquests tres actes no són independents uns dels altres, se sostenen entre si. Els tres actes del procediment es duen a terme en el transcurs d'una successió d'operacions que es reagrupen en set etapes. Les diferents

etapes mantenen una interacció permanent. Les etapes del procediment, segons Raymond Quivy i Luc Van Campenhoudt (2005) són les següents:



La primera etapa correspon a la pregunta inicial. Una bona pregunta inicial abordarà l'estudi d'allò que existeix o ha existit. Com he esmentat anteriorment, generalment el propòsit de les investigacions en les ciències socials no és el de descriure, sinó el de comprendre. Comprendre

significa “agafar el conjunt”. En vista d’aquest esforç de comprensió, serà necessari recollir dades d’observació o d’experimentació. Les preguntes en la investigació qualitativa exigeixen respostes en termes d’opcions, d’estratègies, de maneres de funcionament, de conflictes socials, de relacions de poder, d’invenció, de difusió o d’integració cultural, per no citar més que alguns exemples clàssics. La pregunta ha d’emanar claredat, ha de ser factible i pertinent, per poder entrar en la complexitat de les narracions que ens ofereixen. Però cal anar amb compte amb l’autoexigència, que pot resultar paralitzant, i elegir un fil des del qual començar (que posteriorment pot ser mutat, i haurà servit com a campament base des del qual partir).

La segona etapa correspon a l’exploració. Ara el problema és saber què fer per a aconseguir una certa qualitat en la informació i com explorar el terreny per a concebre una problemàtica de la investigació. L’exploració concep les operacions de lectura (pretenen assegurar la qualitat de les qüestions), les entrevistes exploratòries i alguns mètodes d’exploració complementaris (permeten, sobretot, tenir contacte amb la realitat que viuen els actors socials). La lectura ajuda a superar les interpretacions establertes que contribueixen a reproduir l’ordre de les coses, a fi de revelar nous significats per als fenòmens estudiats. És necessari explorar les teories i adquirir l’hàbit de reflexionar abans de precipitar-se sobre el camp d’estudi i de les dades. Qualsevol treball d’investigació s’inscriu en un contínuum i s’ubica en o amb relació a corrents de pensament. Les entrevistes exploratòries tenen com a finalitat la ruptura amb els prejudicis i les idees preconcebudes, és a dir, obrir pistes de reflexió, sondejar. També tenen com a funció demostrar els aspectes del fenomen estudiat en els quals l’investigador no ha pensat espontàniament i així, complementar les pistes del treball que es manifestaran a partir de les lectures. Han de ser entrevistes molt obertes i flexibles, tot i que una guia ens facilitarà molt la feina.

La tercera etapa correspon a la problemàtica. La problemàtica és l’enfocament o la perspectiva teòrica que es decideix adoptar per a tractar el problema que planteja la pregunta inicial. Se sol desenvolupar en tres etapes: concretar (inventari dels diferents punts de vista adoptats, assenyalar relacions o diferències i provar el marc teòric); plantejar-se una problemàtica (inscrite en el marc teòric) per tal de reformular o precisar la pregunta inicial o servir com a fonament; aclarir la problemàtica. La problemàtica és el marc teòric personal a partir del qual es precisa la pregunta i s’elabora la resposta. Però aquestes etapes es retroalimenten. La tercera etapa constitueix el punt d’unió en el que s’articulen els dos primers actes: la ruptura i l’estructuració.

La quarta fase serà la de l'estructuració del model d'anàlisi. La fase d'estructuració del model d'anàlisi constitueix el punt d'unió entre la problemàtica i el treball d'indagació, que ens situa en el nivell d'anàlisi precís. A partir d'una problemàtica apropiada, traduirem a un llenguatge i formes que les tornen adequades per a guiar el treball sistemàtic de recopilació i anàlisi de dades d'observació o d'experimentació. La conceptualització de nocions constitueix una estructuració abstracta que fa referència a allò real. L'estructuració d'un concepte consisteix a designar les dimensions que el constitueixen, per a després precisar els indicadors gràcies als quals mesurem les dimensions.

La quinta etapa correspon a l'observació. En l'observació trobem el conjunt d'operacions mitjançant les quals el model d'anàlisi se sotmet a la prova dels fets en confrontar-lo amb les dades observables. El millor i únic mitjà per a definir de la manera més adequada les dades pertinents indispensables per al treball empíric consisteix a elaborar un model d'anàlisi el més clar, precís i explícit possible. No és suficient saber el tipus de dades que s'han de reunir; és necessari, a més, circumscriure el camp de l'anàlisi empíric en l'espai geogràfic, social i temporal. Localitzar-se. Hi ha diferents mètodes de recopilació d'informació, en aquest cas, òbviament, optarem pels qualitius.

La sisena etapa correspon a l'anàlisi de la informació. Un dels objectius últims de la investigació és respondre a la pregunta inicial. S'afirma que el primer objectiu d'aquesta fase d'anàlisi és, per tant, la verificació empírica. No obstant això, la realitat és més rica i més matisada que les hipòtesis prèviament elaborades. Una observació seriosa verifica altres fets diferents dels que s'esperaven i també relacions que no poden ser ignorades. De fet, l'anàlisi de la informació té una segona funció: interpretar aquests fets inesperats, revisar o afinar les hipòtesis a fi que, en les conclusions, la persona que realitza la investigació tinga la capacitat de suggerir les millores del seu model d'anàlisi o de proposar pistes de reflexió i d'investigació per al futur.

La setena etapa és la de les conclusions. Convé redactar les conclusions amb molta cura i fer aparèixer en elles la informació final als lectors potencials. Així doncs, caldria que aparegueren: la presentació de la pregunta inicial en la seua última formulació; la presentació de les característiques principals del model d'anàlisi; la presentació del camp d'observació, dels mètodes aplicats i de les observacions efectuades; la comparació dels resultats esperats hipotèticament i els resultats percebuts, així com una revisió de les principals interpretacions de les desviacions. Pel que fa a les noves aportacions al coneixement, els nous coneixements teòrics, que també citarem obligatòriament en aquest apartat, cal dir que en el transcurs de la

investigació, no sols es va descobrint de manera progressiva el camp concret sinó, al mateix temps, es posa a prova la pertinència de la problemàtica i del model d'anàlisi.

“... *when the ground beneath our feet is always shaking, we need a crutch.*”

Michael Burawoy (1998)

Fent un ràpid repàs de les definicions dels termes, ens trobem que, resumint moltíssim: *epistemologia* fa referència a la Teoria del Coneixement; *mètode* correspon a la recopilació de dades; *metodologia* a l'aplicació de l'epistemologia i el mètode. El disseny de la investigació, així, requereix: marc teòric, mirada epistemològica, marc metodològic, pregunta de teoria, anàlisi, discussió i conclusions. Fent una ràpida pausa epistemològica, cal dir que l'epistemologia positivista clama per l'objectivitat, una objectivitat que sovint afirma que el científic no té cap impacte en la ciència, perquè replica o descobreix un coneixement que anomenen superior, fiable i representatiu. En el debat entre el positivisme i l'epistemologia reflexiva, trobem arguments que afirmen que el positivisme democratitza l'accés al coneixement, tenint com a objectiu la transparència i la replicabilitat, i confiant en una Veritat a conèixer, una única realitat, assumida a través de la fe científica i les seues legitimacions. “Hi ha una realitat a fora que volem explicar”, seria un dels arguments principals.

És important reflexionar sobre la manera en la qual pensem sobre la construcció del coneixement. Les teories no han aparegut del no-res, han estat construïdes per actors socials i mediades pel temps i els fets que s'han anat donant amb ells. Les categories canvien en una societat viva. L'epistemologia que critica el positivisme, afirma que les persones canvien inconscientment—també conscientment—el món i, així, les ciències són part de l'estructuració de les societats, i de la seua transformació. Barbara Risman (2018) afirmava que quan comencem a preguntar en les entrevistes, fem que les persones entrevistades pensen en aquella temàtica d'una altra manera, ja que, quan preguntem, influenciem, obrim finestres i narracions.

L'epistemologia reflexiva (*reflexive standpoint*) reconeix la relació entre coneixedor i conegut. Entén que es dona una relació de diàleg, una relació—que ha de ser—qualitativa. Demana coneixement de la situació en la seua complexitat, així com del procés social. Fa referència a l'estructuració del pensament (Anthony Giddens). El model reflexiu (*reflexive model*, Barbara Risman, 2018) parteix del diàleg, mira els processos locals i les forces extralocals per tal d'ampliar el diàleg de la teoria amb ella mateixa, a través d'investigadors observadors i, a vegades, participants. Així, trobem autors com Hans-Georg Gadamer, qui situa les ciències socials en el diàleg i la conversa amb la finalitat d'obtenir un paper interpretatiu, mediant entre

comunitats. Donna Haraway, per una altra banda, desenvolupa un pensament força interessant al voltant de les xarxes de “coneixements situats”.

Dintre dels mètodes de recollida de dades qualitatives trobem algunes eines com les entrevistes (obertes o estructurades i entrevistes qualitatives), l’etnografia (estudi de casos ampliat, observació participant, observació), la investigació arxivística (documents històrics o literaris, anàlisi textual amb assistència informàtica). Pel que fa a les entrevistes, Barbara Risman (2018)<sup>94</sup> afirma que amb elles sols sabem el que els subjectes entrevistats ens narren, mentre que amb l’etnografia podem també extraure informació respecte al què i com fan, que a voltes ens podríem trobar que està separada del que diuen que fan i dels relats subjectius. No obstant això, ella mateixa afirma que sovint les entrevistes solen ser etnografia. Les qualitatives haurien de ser-ho.

En aquesta investigació utilitze com a eina metodològica per a la recopilació de continguts l’entrevista qualitativa. Com he esmentat anteriorment, les entrevistes realitzades per a la recopilació de dades d’aquest treball van estar realitzades durant el primer i el quart curs que vaig estar implicada en el projecte de Follets del Bosc; em van ajudar en els diàlegs guiats, de manera individual, tots els acompanyats, els membres del Grup Motor i les famílies que estaven en el projecte aleshores. Per a fer-les, vaig elaborar un esquema amb els temes què volia que aparegueren, a partir d’una profunda reflexió sobre els continguts que havia de tenir la investigació; així, vaig elaborar una guia amb preguntes en les quals recolzar-me per a no perdre’ns en la conversa. Entre les diferents parts del treball que correspon a les entrevistes qualitatives, a més, es troba el treball de transcripció de la conversa o entrevista, les notes de camp, l’ordre, la codificació, l’anàlisi, la valoració i la posterior discussió.

Per a fer un treball qualitatiu, reflexiu i crític, en les reflexions corresponents a la metodologia i l’epistemologia cal que ens preguntem algunes coses en profunditat, com per exemple: com s’ha accedit a fer que vulguen parlar amb tu? Quant de temps ens hem dedicat? Ha estat de qualitat i suficient? Com ho hem fet? Amb quin rol m’he presentat? Com he introduït i tancat la conversa i les diferents preguntes? Soc un *insider*? Quin vincle ens uneix? Ha estat present

---

<sup>94</sup> Alguns dels seus consells per a la construcció d’una guia d’entrevistes qualitatives són: Dues hores com a màxim; tòpic estructurat; de general a específic –difícil— personal. Mirarem “com la gent crea la seua pròpia identitat”. Farem quatre o cinc entrevistes pilot per comprovar si les preguntes tenen sentit i si les dades són interessants. Punt clau: no és una enquesta. La guia d’entrevistes és una guia. Centrar-se en la història de la persona entrevistada deixant que ens pregunte, si cal.

en l'intercanvi aquest vincle o m'he intentat situar allunyada d'això? Quines edats es barregen? Parlem l'idioma? Com sé (o com he sabut) el que crec saber? Els hi demane feedback en acabar? Cal reflexionar sobre el punt de partida propi (Sprague, 2005).

A mesura que anem elaborant o trobant les seccions, caldrà que presentem evidències i que les interpretem. Per a la secció de discussió caldrà fer aportacions clau, oferir contribucions conceptuals i teòriques, admetre les debilitats i les esclertes que ens motiven i ens empenten a repensar-nos.

En l'elaboració d'aquesta investigació, també està present l'eina anomenada etnografia<sup>95</sup>. Barbara Risman (2018) explica que ella pensava que la seua anàlisi parlava, desglossava i explicava els detalls de la socialització de les persones entrevistades, però es va adonar que realment el que estava oferint era el que ella pensava d'elles, eren els seus propis pensaments i reflexions d'acord amb el seu marc teòric, no estava reflectint únicament el que les persones entrevistades pensaven sobre la seua pròpia vida, no era "la seua veu". Per això, cal tenir en compte que les persones que realitzem la investigació transformem el que veiem i sentim en paraules, paraules que posteriorment analitzem i transformem en discurs. Són les històries de les altres, amb la nostra anàlisi. Cal tenir en compte que el que descrivim reflexa el que som; el que veiem ha de veure molt amb el que ens interessa, perquè amb els arguments emprats estem convencent (o volent convèncer), i inclús el tipus d'informació amb la qual decidim treballar ja està expressant molt de la nostra vida i les nostres decisions respecte a ella. Per una altra banda, cal posar atenció no només en el que interessa, hauríem de posar atenció també en el panorama, és a dir, en la mirada macro contextual per tal de saber-nos situades i no fer mirada cega deslocalitzada, i després en la pregunta o preguntes de recerca per a enfocar-nos en detall. Les entrevistes han de ser també etnografia. Per això exigeixen sensibilitat, escolta atenta i profunditat.

---

<sup>95</sup> Tant Risman com Sprague ens convidava a fer-nos algunes preguntes dintre del treball que correspon a l'etnografia. Algunes d'elles serien: ets un *insider* o *outsider*? Alguns investigadors són realment privilegiats? Has aconseguit una immersió fictícia? Suposem que els enquestats estan informades del que suposa la seua participació en la investigació? L'etnografia demana observació del participant, entendre el que els altres experimenten com a significatiu, de saber qui seran els informants i/o participants clau, saber quin és el temps al camp en què es produeix la 'saturació', adoptar fluidament un rol d'aprenent ("ajudeu-me a entendre"). L'anàlisi va més enllà de les creences dels participants, correspon a la meua veu i el meu coneixement polític.



Per a l'anàlisi de les dades recopilades, Barbara Risman (2018) aconsella que mentre llegim, creem codis, codifiquem. El procés de codificació sempre es fa més d'una vegada, perquè amb freqüència apareixen més codis, i alhora, aconseguim conèixer millor els que teníem. Les categories sorgeixen del *data*, ja que les revisions estructuraven i reestructuren la comprensió. A banda, cal mirar de trobar casos que disconformen el que busquem, perquè sinó estem creant un esquema senzill per a confirmar-nos. La codificació<sup>96</sup> té molt a veure amb el propi anàlisi. Segons Risman (2018), s'ha de fer amb molta cura, és com artesanía. Ella explica que les característiques personals necessàries de la persona que realitzi una codificació són: organització, perseverança, tractar bé l'ambigüitat, flexibilitat, creativitat, ser rigorosament ètica, tindre un extens vocabulari. Tot i que s'ha de seguir un codi teòric concret, també cal ser una mica creatives, perquè podem trobar informació nova rellevant. Important també codificar emocions, actituds, expressions, etc., són el més potent de la investigació qualitativa (formaran part de les notes de camp i les podem utilitzar després per a referències, exemples i explicacions).

“*For me, analysis<sup>97</sup> is writing*”, afirma Barbara Risman (2018). L'acte d'escriure clarifica les idees. Responem a les preguntes “què” i “per què”, entre d'altres. Reflexionem sobre quina és la pregunta, per què val la pena estudiar-la? Quina és la major aportació de la investigació? Prenem decisions: per a qui escrivim? I per què? Amb quin propòsit? Quines evidències confirmen la hipòtesi? Quines evidències deixem enrere? Així aprenem el que pensem. Escrivim per arriscar, per fer suposicions, per fer canvis, per a aportar. Elaborem un esquema,

---

<sup>96</sup> Alguns temes a tindre en compte en la codificació, són: la definició del codi cal que siga una paraula o frase curta que resumisca els atributs de la informació. Aquest serà un treball heurístic. I el mètode que utilitzem importa (*grounded theory – open coding*). Per una altra banda, els cicles de codificació s'han de repetir una vegada rere altra, i anirem d'allò específic a allò categòric (teoria per a descobrir cap a teoria, una altra vegada). Pel que fa als tipus de codificació, el primer cicle correspondrà als atributs, serà exploratori i descriptiu. El segon cicle posarà el focus en allò conceptual, és a dir, anirà d'allò específic a categories més generals, alhora que mirarà també allò emotiu i valoratiu. I tornem a començar, una altra vegada.

<sup>97</sup> Segons Risman (2018), quan l'anàlisi comença, anem d'allò concret a allò conceptual, excavem els tres o quatre temes principals (escriure sobre un alhora, crear una línia exterior per a altres punts de vista i evidències). Serà important parlar regularment amb altres experts.

l'arquitectura de la infraestructura. El procés d'escriptura necessita de rutina, disciplina i responsabilitat.

### **4.3.2. Metodologies Feministes**

En el recorregut de la investigació que en aquest document estic intentant plasmar, vaig haver d'aprofundir en les diferents metodologies per tal d'establir una posició epistemològica coherent amb el que estava volent estudiar i expressar, i sobretot, en com ho volia expressar, és a dir, en com em volia acostar a la problemàtica i en la coherència entre la temàtica, les formes, les veus i els continguts. Evidentment, el tema que actualment m'interessa té un fort caràcter social. És més, m'atrevisc a afirmar que el tema que estudeie és directament el de les cures (a la primera infància, però també entre els diferents membres de la comunitat i la seua interacció amb l'entorn). Aquesta és una de les raons principals per les quals em vaig apropar a les metodologies i epistemologies feministes. Tenia clar que l'epistemologia qualitativa havia d'estar present, però no imaginava que amb l'epistemologia feminista se m'obriria un pensament tan elaborat, cuidat, i (auto)crític, en continuïtat, ancorat en el present i les lluites.

Com que l'epistemologia feminista ofereix com a pilar fonamental posar les cures al centre de la vida, el seu pensament em resulta elemental per a parlar de relació educativa. Amb aquest plantejament com a base fa una bolcada també sobre les relacions personals versus la primacia del capital econòmic. Com que “allò personal és polític”, ens anima a pensar tant la vida pública com les intimitats: podem pensar les institucions, les revoltes, les organitzacions, les amistats, les relacions, les nostres pràctiques. Ens anima a ser curoses amb l'entorn, amb el que fem i amb el com ho fem. Follets del Bosc i la seua comunitat de suport mutu els donen una gran importància al treball de cures i a les epistemologies feministes, desenvolupant-les en les seues pràctiques quotidianes i també a través de comissions o grups de treball que porten tal nom. No és casualitat que a deu minuts caminant de l'escoleta que investigue i de la qual forme part, existisca una casa no-mixta de dones militants, ni tampoc és casualitat que apostem per donar valor i cures a pràctiques que subverteixen el *statu quo* i que possibiliten altres maneres de viure no hegemòniques. És per això que agraïm als feminismes la seua lluita i opte, jo també, per donar veu, força i visibilitat.

Recórrer la trajectòria de les diferents branques de l'epistemologia feminista seria bastant llarg i difícil d'assumir en el context del marc metodològic d'aquesta tesi. No obstant això, veig important parlar una mica sobre què és, sobre quins corrents principals actuen com a referents

i un poc sobre quins d'oposició. Sandra Harding va establir una classificació l'any 1986, amb totes les simplificacions i reduccions que això implica, en: teoria feminista, feminisme postmodern i feminisme empirista. Segons ella, autores com Nancy Hartsock, Hilary Rose, Patricia Hill Collins i Dorothy Smith representarien la teoria del punt de vista feminista, Donna Haraway i María Lugones del feminisme postmodern i Helen Longino i Elizabeth Anderson del feminisme empirista crític. Amb el pas dels anys, les fronteres entre aquests tres corrents s'han anat difuminant, i n'han sorgit de noves.

Primerament, cal destacar la crítica que l'epistemologia feminista fa a l'ull d'àguila de la ciència positivista contemporània "que tot ho veu" i que se situa "enlloc". En realitat, aquesta és una imatge que serveix de màscara d'un subjecte de coneixement majoritàriament masculí, blanc, heterosexual i de classe acomodada, que a més (i per tot això), ocupa una posició dominant i té interessos concrets de control i ordenació (dels cossos, de les poblacions, de les realitats naturals, socials, etc.). L'epistemologia feminista s'esforçarà per posar llum i traure de les ombres, és a dir, per esclarir i visibilitzar la no neutralitat ni innocència d'eixe subjecte coneixedor desencarnat, posseïdor de la Veritat. Sense caure en narratives relativistes, l'epistemologia feminista proposa la idea d'un subjecte de coneixement encarnat i inserit en una estructura social concreta. Un subjecte, per tant, sexuat, racialitzat, etc. I que produeix coneixements situats, però, no per això, menys objectius. Ans al contrari. Com escriu Donna Haraway (1995, 326), sols la perspectiva parcial promet una visió objectiva. Aquesta perspectiva parcial, aleshores, exigeix una política de la localització i de la implicació en un territori concret des del qual es parla, s'actua i s'investiga. En relació directa amb aquesta crítica de la mirada científica dominant, l'epistemologia feminista posa especial èmfasi en les relacions de poder que entren en joc en tota investigació, així com en la necessitat d'una organització basada en criteris de reflexivitat i transparència. A més, s'atorga un valor central a la pràctica de la relació i al relat en la producció i la transmissió de coneixement (Malo, 2004).

Per una altra banda, però no lluny d'això, trobem les investigadores queer, que amb altres acadèmiques, es basen en enfocaments postestructuralistes i postmoderns, buscant conscientment articular les seues ontologies i epistemologies. Kath Browne i Catherine J. Nash (2010) ens expliquen que Tom Boellstorff argumenta que la teoria, les dades i el mètode no es poden entendre aïlladament les unes de les altres: la relació entre teoria i dades és un problema metodològic. Com s'aborden les metodologies de les ciències socials i els seus coneixements creats en teories queer? Principalment, mitjançant compromisos crítics amb aquestes preocupacions, reflectint el desig de conservar la fluïdesa i la diversitat.

La “investigació queer” pot ser qualsevol forma de recerca posicionada dins de marcs conceptuals que posen de manifest la inestabilitat dels significats que es donen per atorgats i les relacions de poder resultants constituïts dins de relacions socials específiques històrica, geogràficament i socialment. La teoria queer assumeix aquests realineaments i treballa específicament per desfer les connexions normalitzades i normalitzants entre sexualitat i gènere per tal de fer visibles les seues connexions contingents. El que entenem per queer és i hauria de ser fluid i múltiple. Mantenir aquesta postura inestable i “no apta” per representar cap identitat sexual en particular és la clau per mantenir una posició queer no normativa. Certs corrents de teorització queer, en rebutjar una teoria representacional de la “veritat”, utilitzen diverses formes de discurs i anàlisis textuals per considerar com es constitueixen i es mantenen les relacions de poder en la producció de significats socials i polítics. Interrogar-se en el procés de recerca pot canviar perspectives i idees. I discutir detalladament sobre la revisió dels protocols, per explorar la “policia de fronteres interna” que sovint se’ns apareix, tot i que freqüentment és assumida, ignorada o silenciada. S’aconsella que cada autora enuncie clarament la seua pròpia comprensió de “queer” dins de la seua investigació. Per tant, si bé no hi ha una comprensió comuna del que és queer, es pot discernir una aproximació comuna.

Per una altra banda, trobem el treball de Michael Foucault (2012), que detalla com la sexualitat en si mateixa és un concepte històricament específic, així com un règim de coneixement disciplinari que estructura la societat i les relacions socials. Les comprensions normatives de la sexualitat (i el gènere) són els principis bàsics que organitzen la societat, les relacions socials i les institucions socials, estant dissenyades per preservar aquest ordenament hegemònic. No obstant això, amb la creixent assimilació política i social s’introdueixen amb més facilitat els privilegis (social, econòmic, polític, racial, classificat, de gènere, etc.).

La teoria queer força a un canvi radical de mirada sobre la concepció de l’ésser humà (Pié, 2008), permet comprendre el paper de la pedagogia en la construcció de les sexualitats normatives. Segons Gayatri Spivak (Spivak, 1992, a Planella, 2006, 217), obliga a pensar sobre la forma com l’educació institucional o conjunt de discursos i pràctiques es troben relacionades amb l’autodeterminació de les poblacions subalternes del món, i també de la seua subordinació. En aquest sentit, la teoria queer va més enllà de les polítiques de la sexualitat, busca la transformació dels moviments socials basats en la identitat. Algunes preguntes obertes per Britzman (2002, citat per Pié 2009, 254) són: podria la pedagogia suscitar reaccions ètiques amb capacitat per rebutjar les condicions normalitzants, aquelles que rebutgen la submissió? Què és el que fa que la normalitat estiga tan present en el pensament educatiu? És possible

pensar la normalitat com un problema històric per la pedagogia? La teoria queer, en clau pedagògica estarà profundament centrada en el binomi normal/anormal i, per extensió discursiva, també amb la dicotomia natural/cultural.

Pense que és important i interessant plantejar les reflexions sobre la vida, i també sobre la nostra manera d'adreçar-nos a ella, i en particular, a la nostra tasca investigadora en pedagogia, en termes de gènere. Les epistemologies postestructuralistes i també les feministes i queer, entre d'altres, ens han ensenyat que el pensament (les accions i les relacions) no és automàtic (encara que sí que es pot donar per inèrcia), neutral ni innocent. Mantenir una posició crítica, oberta i possibilitant serà fonamental per a desenvolupar una investigació qualitativa, feminista i militant.

### **4.3.3. Investigació militant**

La investigació que estic presentant està conformada, en gran part, a través d'una pràctica activa d'investigació militant. El mètode d'investigació militant té com a premissa fonamental l'exigència teòrica-històrica que la persona que realitza la investigació s'incorpore activament a la realitat social que estudia a fi de poder conèixer les diverses contradiccions i elements essencials que la componen, com han sorgit, quines són les seues manifestacions principals, quina és la tendència del seu desenvolupament futur. Aquest coneixement no s'aconsegueix per mitjà de la metodologia tradicional (observació participativa – no compromesa) sinó incorporant-se a les tasques que duu a terme la comunitat. La investigadora es troba compromesa amb la comunitat, tant en la cerca d'un coneixement objectiu i precís dels problemes, com en la proposta de solucions, participant activament en el procés de transformació de la realitat. Cal dir que a la persona investigadora no sols la mou l'interés per recopilar informació, sinó que la implicació política en la pràctica localitzada forma part de les seues motivacions. S'entén, aquesta, com una pràctica encarnada i que desenvolupa coneixement situat.

La pràctica d'investigació és una pràctica social històricament determinada pel fet que:

- 1) La realitat objecte d'estudi no sempre és la mateixa, canvia constantment;
- 2) les circumstàncies en les quals es realitza la investigació sempre són diferents;
- 3) com a subjectes històric-socials posseïm un marc sociocultural i una posició política i ideològica que es manifesta explícitament o implícitament en triar els temes d'estudi i durant

la construcció del coneixement; així mateix, la nostra relació amb altres persones investigadores es troba influïda per una sèrie de mediacions socials;

4) el desenvolupament d'una disciplina, i conseqüentment, la pràctica respectiva depenen i se situen en un determinat context sociocultural –generalment– de conformitat amb les necessitats i exigències de la societat que es tracte.

La investigació militant, segons Pérez (2020), trenca unes quantes idees:

La primera és la que afirma que “només s’investiga des de l’acadèmia”. Aquesta idea és, segons ella, errònia, va en la línia del mite de l’escola com a únic camí per a l’aprenentatge<sup>98</sup>, ja que també es realitzen investigacions fora de les institucions, en autònom, en grups, etc., i en els moviments socials s’investiga i es teoritza molt. Es duen a terme formacions, difusió, debats, enxarxaments, es crea molt de coneixement i pensament, en l’actualitat i des del mateix sorgiment dels moviments obrers. És allí on trobem el coneixement més radical, actual, més contra hegemònic i, potser, més invisibilitzat. Hi ha molta gent compromesa en la transformació social que investiga formes, metodologies i estratègies molt rigorosament. De fet, diverses autores suggereixen que el pensament naix al carrer i a l’acadèmia arriba posteriorment, apropiant-se’l.

La segona de les idees amb què trenca la investigació militant és la que afirma que “només es teoritza des de l’acadèmia”. En els moviments socials s’estableixen vincles més rics entre teoria i pràctica del que es fa en l’acadèmia. Es viu la coherència, s’experimenta. Es posa el cos.

La tercera és la que afirma que “només la investigació acadèmica és rigorosa”. En l’acadèmia hi ha molta formalitat, però això no ha de ser sinònim de rigorositat. No hi ha més coherència que en la lluita de qui es juga la vida. Una investigació encarnada transforma els horitzons de futur i de present, del subjecte i del seu entorn. Sovint, les investigacions universitàries acaben sent d’autoconsum.

La investigació militant afirmarà que, en el cas que es vulguen investigar moviments socials, col·lectius o comunitats, el més coherent és investigar *des de*, participant en la lluita i sent una més, formant-ne part, implicant-se, posant cos i cor. Pel fet d’entendre millor les vivències de les participants, pel fet de conèixer el context, localitzar-se, pel fet d’implicar-se en allò que interessa, per respecte i per solidaritat. Pot resultar bastant incoherent (i egoista) la mineria de coneixements que realitzen alguns investigadors, extraient a benefici individual el que ha estat

---

<sup>98</sup> Capítol 2 d’aquesta tesis.

creat col·lectivament en els moviments socials i de base, fet des de la contrahegemonia i captat des d'ella. La investigació militant ha de ser compromesa. Però, com comprometre's en alguna cosa sense caure en idealitzar-la? Ens solem implicar en projectes que formen part de la nostra trajectòria vital i que ens motiven. L'esperit crític ha d'estar present en la quotidianitat de la pràctica. I com no capitalitzar els coneixements convertint-nos en una avantguarda que es deslliga de la base del moviment i acaba pervertint-lo?

Fer investigació autònoma dins de la universitat és bastant complicat, existeix una tensió latent sobre la falta de rigorositat versus l'exigència acadèmica. Els acompanyaments en els estudis sobre pensaments dissidents són complexos i difícils d'aconseguir, pel seu risc intrínsec. Així, veiem com aquest tipus d'investigació que va lligada a la pràctica, se sol situar en el costat oposat a la meritocràcia i la burocràcia, trencant amb la lògica mercantilista i de valoració empresarial. És una investigació que ens posa en dubte pel seu simple fet d'existir. Ens fa preguntar-nos: Quant soc capaç d'exposar-me? Quins aliats necessitaré? Els trobe? Aguantaran? Quin és el propòsit de tot açò? Demana de paciència, determinació, constància i cura en els detalls.

Com construir coneixement contra hegemònic des de la universitat? Ho volem? És adequat? Sense tergiversar? És contradictori? Cal reflexionar amb consciència sobre això. En alguns dels casos, s'afirma que la cooptació<sup>99</sup> erosiona (per exemple: en entrar molta pedagogia llibertària

---

<sup>99</sup> La cooptació és un mecanisme de defensa institucional que busca limitar el desgast en la seua legitimitat provocat pels conflictes socials. Consisteix en dislocar la capacitat crítica dels col·lectius organitzats. Solen incloure la captació o absorció de determinats individus, grups o sectors que, a canvi d'un tracte preferent, ajudarien a legitimar les polítiques institucionals, evitar amenaces a la seua estabilitat o existència i a rentar la seua imatge. Assimilació i cooptació es reforcen una a l'altra:

*“Cooptación y asimilación son dos formas que rompen la moral de los productores y de los colonizados: dos formas por las que se viola la cohesión y la homogeneidad necesarias para que pueblos y trabajadores logren sus fines [...] Hace todo esto mientras acepta de vez en cuando, tratos indignos, desaires sutiles, incluso groseros, que lo obligan a recordar su papel servil y acentuar su sincero servilismo [...] Los propios pueblos con y sin sus jefes son objeto de cooptación. Textualmente se ven obligados a renegar de sus culturas de origen para participar como una especie de operadores, guardias o capataces (individuales o colectivos) que alcanzan distintos rangos en las mallas de mediación y represión”.* González, P., (2007). *Cooptación y asimilación.*

en la pedagogia oficial, la primera ha perdut contingut). Cal re-pensar on ens situem des de la investigació militant (Spivak, 2002), perquè amb ella també podem aconseguir fer arribar veus que no s'escolten i aportacions interessants que no es tenen en compte des de la producció de coneixement hegemònic.

Com diuen des del Colectivo Situaciones: *“quien busca es porque ya ha encontrado”*. Certament, arribem totes al camp de la investigació amb coneixements previs i amb una motxilla plena d'experiències (polítiques, moltes d'elles) que han configurat el camí de moltes de nosaltres. Així, la militància pren un sentit completament nou. De fet, amb cada militància l'acció i pensament profund pot prendre un nou sentit, establint llaços amb noves relacions i noves maneres de fer. D'ací que des de tantes experiències d'investigació militant s'insistisca que les receptes no serveixen: *“Lo importante no es tanto elegir un instrumento u otro, sino ver qué es lo que ese instrumento produce, qué modificaciones genera, a dónde nos lleva”* (VA, 2004).

#### **4.4. Tècniques principals**

##### **4.4.1. Investigació narrativa per estudiar experiència**

Com he dit, la meua investigació és narrativa. La investigació narrativa és una eina metodològica i forma d'entendre l'experiència narrativament, és a dir, a través dels relats. Situada dintre de les metodologies qualitatives i d'investigació en profunditat, ens convida a reflexionar sobre si el fet de dirigir la nostra atenció cap a com pensar narrativament ens podria ajudar a fer la feina que ens imaginàvem, perquè ens anima a pensar el coneixement com un coneixement personal, pràctic, modelat i expressat en la vivència. Segons Jean Clandinin (2006), Alasdair MacIntyre's (1981), afirmarà: *“So say more about how you see knowledge as embodied, embedded in a culture, and based on narrative unity.”* La narració expressa vivència i experimentació, dona forma a les històries que cadascuna de nosaltres vivim. Denota la importància de les paraules pel que fa a conformar pràctiques, identitats i argumentacions d'elles. La investigació narrativa forma part de les eines principals d'aquest estudi, perquè he volgut donar-li protagonisme a les històries de les diferents persones que componen el projecte de Follets del Bosc i perquè assentant-les les podem fer perviure.



Jean Clandinin (2007) relata que les històries es viuen abans que s'expliquen, però alhora els relats fan història. Quan investiguem amb persones i, alhora, investiguem comportaments humans i relacions socials, estem creant llaços de comprensió complexos que produeixen i estableixen vivències a mitjà i llarg termini. Cal entendre que ens estem relacionant amb persones que componen, i viuen, vides complexes. Totes vivim i establim narracions sobre la nostra vida i entenem la nostra pròpia vida en termes narratius, és per això que la forma de narració és adequada per intentar comprendre les accions de les altres. Les persones configurem les nostres vides quotidianes amb històries sobre qui som nosaltres i les altres, i interpretem el nostre passat en funció d'aquestes històries. "Història" és un portal a través del qual la persona entra al món, i mitjançant el qual la seua experiència del món s'interpreta i es fa significativa personalment. La investigació narrativa, l'estudi de l'experiència com a història, és, doncs, sobretot una manera de pensar l'experiència. La investigació narrativa com a eina metodològica comporta una visió del fenomen que el fa complex. Utilitzar la investigació narrativa és adoptar una visió particular de l'experiència com a fenomen en estudi.

L'entrellaçament entre visions narratives dels fenòmens i investigació narrativa marca el camp emergent i crida l'atenció sobre la necessitat d'usos acurats i distincions de termes. Comporta compromisos ontològics i epistemològics. Emmarcat dins d'aquesta visió de l'experiència, el focus de la investigació narrativa no se centra només en l'experiència dels individus, sinó també en les narracions socials, culturals i institucionals en què es constitueixen, es conformen, s'expressen i es realitzen les experiències. Les persones que fan investigació narrativa estudien l'experiència de l'individu al món i l'experiència que es conserva tant en la vida com en l'explicació, i que es pot entendre escoltant, observant, vivint al costat d'un altre i escrivint i interpretant textos. Aleshores, la investigació narrativa és una manera d'entendre i investigar l'experiència, situant-se en les relacions i en la comunitat, i atenent a nocions d'expertesa i coneixement de maneres relacionals i participatives.

Treballar a partir d'una comprensió de l'experiència inspirada en John Dewey, segons Jean Clandinin (2006) "*makes possible a new way of dealing with them, and thus eventually creates a new kind of experienced object, not more real than those which preceded but more significant, and less overwhelming and oppressive.*" L'ideal regulador per a la investigació és generar una nova relació entre l'ésser humà i el seu entorn —la seua vida, comunitat, món—. En aquesta visió pragmàtica del coneixement, les nostres representacions sorgeixen de l'experiència i han de tornar a aquesta experiència per a la seua validació. D'aquesta manera, les investigacions es mostren com una sèrie d'eleccions inspirades en propòsits que es

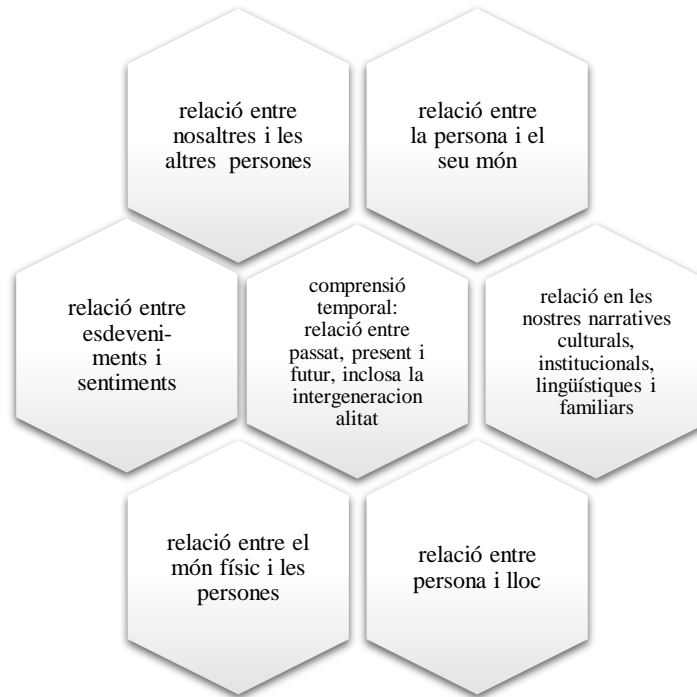
configuren en l'experiència passada, empresa a través del temps i que traça les conseqüències d'aquestes eleccions en el conjunt de l'experiència viscuda d'una persona o comunitat.

En la investigació narrativa s'entén la continuïtat com una qüestió ontològica. Les experiències són contínues. Jean Clandinin i Jerry Rosiek (2007, 41) argumenten: "*what you see (and hear, feel, think, love, taste, despise, fear, etc.) is what you get. That is all we ultimately have in which to ground our understanding. And that is all we need*". Per a la investigació narrativa, aquesta visió de la continuïtat té importants implicacions en la manera de pensar sobre les nostres investigacions. La investigació es troba "*within a stream of experience that generates new relations that then becomes a part of future experience*", és la continuïtat que ens ajuda a entendre la investigació narrativa tant com una metodologia relacional per estudiar l'experiència com un aspecte de l'experiència. Referint-se a un inevitable vessament inferencial d'aquestes investigacions, John Dewey (1964) descriu l'experiència com alguna cosa que s'estén. Aquest tram és gairebé "indefinidament elàstic" i s'estén a àmbits de significat personal, estètic i social. Les històries són el resultat d'una confluència d'influències socials en la vida interior d'una persona, influències socials en el seu entorn i la seua història personal única. Aquests tres aspectes de la nostra visió de l'experiència, que és relacional, contínua i social, són fonamentals per al que entenem com a investigació narrativa.

Viure, explicar i tornar a fer-ho són processos d'investigació narrativa. Vivim de les històries, vivim en les històries. Amb aquestes paraules, Ben Okri (1997, 46) dirigeix l'atenció cap a qui som i en qui ens estem convertint, idea a pensar com un conjunt de relacions complexes entre coneixements, contextos i identitats. És una manera de pensar les identitats de manera relacional. Així, la investigació narrativa és investigació relacional i metodologia relacional. Pensar en les històries imbricades i interconnectades en què vivim, ens mostra que vivim en històries intergeneracionals familiars, en històries temporals culturals, en històries institucionals, en històries personals, etc.

Pensar narrativament sobre l'experiència pot il·luminar noves comprensions. Dirigir l'atenció cap a l'ètica relacional vinculada amb la investigació narrativa, podria canviar no només les nostres pròpies vides i les que viuen en relació amb nosaltres, sinó també les vides de les participants i els qui viuen en relació amb elles. María Lugones (1987) afirma que estar en relació ens permet viatjar a altres mons i entendre què és ser un altre i què és ser nosaltres mateixes als ulls de les altres. "Habitem 'mons', viatgem a través d'ells i guardem tots els records" (Lugones, 1987), els records que porta de si mateix el subjecte, que ha configurat i continua configurant qui és i en qui està esdevenint. María Lugones (1987) explica que, mentre

viatgem pel món a través dels “mons” nostres i de les altres, construïm imatges de qui som, de què som, i de cap a on volen anar. A mesura que es desenvolupen les nostres vides ens desplaçem cap a i entre mons múltiples. Avançant aquestes imatges des de diversos mons, aconseguim comprensions de nosaltres mateixes, de les altres i del context en què vivim.



En la investigació narrativa ens relacionem intencionadament amb les participants i, com a investigadores, pensem narrativament en les nostres experiències, en les experiències de les participants i en aquelles experiències que es fan visibles a mesura que vivim en conjunt, explicant les nostres pròpies històries, escoltant les històries d’altres, mudant-nos i actuant en els llocs —els contextos— en què es troben les nostres vides. Posem intencionadament les nostres vides al costat de la vida de les altres. Assistim intencionadament en relació amb la nostra pròpia vida i la vida de l’altre, en l’actualitat i en altres temps, i en aquest lloc on ens trobem i en altres llocs. Com a persones que realitzen investigació narrativa, les nostres històries viscudes i narrades sempre estan en relació. Cal posar molta atenció a qui som en la investigació i entendre que formem part dels paisatges històrics que estem estudiant: no som investigadores objectives, som investigadores relacionals atentes a allò intersubjectiu. Les històries viscudes i explicades en una relació d’investigació narrativa sempre són una

composició intencionada. La investigació narrativa, així, permet conèixer què significa viure relacionalment i saber que en la investigació s'obren a l'estudi les experiències històriques de la investigadora i de les participants.

La resposta és un concepte freqüentment utilitzat en la investigació narrativa. Pres de la mateixa arrel que la paraula responsabilitat, assenyala la importància de crear espais per explicar i escoltar històries, així com les responsabilitats de mantenir-se mútuament (Lopez, 1990; Schultz, 1997; citat en Clandinin, 2006, 28). Amb la investigació narrativa, passem a formar part de la vida dels participants i ells formen part de la nostra; per això, la investigació narrativa és un projecte profundament ètic. L'ètica relacional es basa en l'ètica de la cura, afirmarà Nel Noddings (1984) i és el punt de partida i la postura, el compromís amb les relacions, és a dir, viure de manera col·laborativa ens permet recompondre i negociar històries. L'ètica relacional ens crida a assumir responsabilitats socials sobre com vivim en relació amb les altres i amb els nostres mons.

*“... it's almost literally getting under your skin: that story is working on you now. You keep thinking about it. That story is changing you now, making you want to live right. That story is making you want to replace yourself. [...] I know that the experience has changed me.”* Clandinin (2006)

La investigació narrativa és una investigació fluida, un mètode d'investigació relacional oberta on les històries de l'experiència de les participants. Per una altra banda, veiem que anem canviant a mesura que expliquem les nostres històries viscudes i interioritzades, és possible que comencem a reviuir les nostres històries i això també els passe als altres actors de la investigació. L'experiència ens canvia. La narració no és, com alguns ho dirien, merament un dispositiu analític o de representació. L'experiència es veu com a composició narrativa; és a dir, l'experiència mateixa és una composició narrativa de vida encarnada.

La investigació narrativa és una manera d'entendre i investigar l'experiència mitjançant *“the collaboration between researcher and participants, over time, in a place or series of places, and is social interaction with milieus”* (Clandinin, 2006, 38). Ens movem entre i en aquests tres llocs comuns que tenim que atendre simultàniament: el lloc comú de la temporalitat<sup>100</sup>; el

---

<sup>100</sup> Anem composant i revisant constantment les nostres autobiografies a mesura que avancem (Carr, 1991). Tant David Carr (1991) com Anthony Paul Kerby (1991) posen atenció sobre la temporalitat

lloc comú de la socialitat (condicions personals i, alhora, condicions socials, així com la relació d'investigació entre la vida de les investigadores i les participants) i el de l'espai. Tots els esdeveniments tenen lloc en algun lloc, i aquest, al compartir-lo, el fem comú. Com que la investigació narrativa és una metodologia reflexiva, els investigadors narratius han d'investigar contínuament la seua experiència abans, durant i després de cada investigació. Cal crear espais d'investigació narrativa tridimensional a les nostres pròpies experiències.

Algunes consideracions sobre el disseny per a la investigació narrativa són:

1. Prioritzar un trencaclosques de recerca en lloc de preguntes de recerca: un trencaclosques que comporte un sentit de cerca, una recerca de nou, un sentit de reformulació contínua. La investigació narrativa és notablement diferent d'altres metodologies, perquè és una experiència de l'experiència, d'estar en relació amb les participants.

2. Entrar al mig: passar a viure al costat de. Les participants també estan sempre en plena vida. Quan les nostres vides s'uneixen en una relació d'investigació, estem enmig (el centre és descentralitzat). Alhora, cal entendre qui som i en qui ens estem convertint en relació amb possibles participants i fenòmens particulars. La investigació narrativa autobiogràfica és un punt de partida de la investigació.

3. bell hooks (1998) explica que les històries viscudes i explicades de la gent no són lineals. Cada investigació reflecteix les ambigüitats, complexitats, dificultats i incerteses que troba la persona investigadora mentre viu en el camp i escriu textos de camp i textos de recerca provisionals i finals. Els textos de camp estan compostos o co-compostos per investigadores i participants. Són textos vivencials intersubjectius en lloc de textos objectius.

4. Cal negociar la multiplicitat de significats possibles. El diàleg amb les participants al voltant de textos de recerca provisionals pot fer que la investigadora torne a treballar més intensament amb les participants. En la investigació narrativa hem de mantenir oberts i fer visibles les formes en què les participants i nosaltres lluitem per aquesta coherència, de vegades amb èxit, de vegades no. En la composició, co-composició i negociació de textos de recerca provisionals i finals, hem de fer visible la multiplicitat. Tanmateix, siga qui siga el públic dels textos de recerca, tots els textos de recerca cal que reflectisquen la temporalitat, la socialitat i el lloc. Com va assenyalar Elliot Mishler, els investigadors de narrativa han de fer visibles en els seus

---

que s'incorpora en la vida personal i que explica la seua vida. David Carr afirmarà "*we are composing and constantly revising our autobiographies as we go along*" (Clandinin 2006, 39).

textos de recerca el procés o processos mitjançant el qual van optar per posar en primer pla històries concretes.

5. Les negociacions de propòsit, les transicions, les intencions i els textos són processos en curs durant tota la investigació. Per això, la importància de la relació al llarg de la investigació. Les investigadores de la narrativa també negocien maneres en què poden ser útils per als participants tant en la investigació com després de la mateixa. Són responsabilitats ètiques relacionals a llarg termini. Òbviament, és una metodologia de recerca lenta.

6. El coneixement desenvolupat a partir d'investigacions narratives és textura per la particularitat i la incompletesa.

Hi ha, almenys, tres maneres amb les quals justificar els nostres estudis: personalment, pel que fa a la importància d'aquesta investigació narrativa com a individus; pràcticament, en termes de quina diferència podria fer aquesta investigació a la pràctica; i socialment o teòricament, en termes de quina diferència podria fer aquesta investigació en els enteniments teòrics o en fer situacions més justes socialment.

#### **4.4.2. Observació participant**

Óscar Guasch (2002) afirma que la tècnica d'observació participant és la més utilitzada per a l'anàlisi de la vida social dels grups humans. S'ha reservat per a obtenir dades sobre realitats alienes, no obstant això, és aplicable a l'exploració de qualsevol realitat, sobretot quan el que es vol és donar-li protagonisme al punt de vista del grup implicat en aquella realitat. En el seu sentit literal, consisteix a posar atenció en una realitat social concreta, mentre es participa en ella. Fer servir aquesta eina suposa acceptar el fet que aquest element té una importància superior. El context té un pes fonamental en les relacions pedagògiques.

Sent la pròpia de les ciències socials, aquesta tècnica indaga en la subjectivitat de les persones estudiades mitjançant la interacció directa amb elles, la convivència, les preguntes i el diàleg. Si la persona observadora ha de preguntar o –almenys– ha d'estar en situació de poder preguntar i d'accedir a la privacitat del subjecte, és ineludible que establisca una relació social amb aquest mateix subjecte, relació que pot ser més formal o informal, més superficial o més profunda. No obstant això, l'observació participant incorpora components experimentals en tant que és indiscutible la influència de l'observadora sobre el subjecte. Correspon a la

perspectiva èmica, atés que aquesta mateixa observadora vol accedir als punts de vista i a l'espai de representacions i valors de la persona o grup que té al davant.

Utilitze l'eina de l'observació participant en aquesta investigació, perquè partisc de la mirada epistemològica que contempla el coneixement situat i les metodologies feministes com a fonamentals. Per això, assumisc que l'observació implica una transformació sobre allò que s'observa. I a més, en el meu cas faig de la participació un recurs real i fonamentat en el meu interès i fet de formar part del projecte que analitze, en el qual participe, transforme i, en conseqüència, em transforma. Pense que és inassumible l'observació sense participació en un projecte d'acompanyament respectuós a la primera infància.

Brigitte Vasallo (2019) fa una interessant reflexió que veig interessant incorporar, quan afirma que l'observació participant encara embruteix més la relació entre investigador i subjecte produint llaços afectius en profit de la investigació. En lloc de l'“observació participant”, ella diu que caldria “participació observadora”, és a dir, posicions radicals que requereixen ment, cos i vida, amb les quals escriure és una acció semblant a la necessitat d'oxigen. Afirmarà: “Solo entiendo la escritura como espacio de afirmación radical. Como salto al vacío, como abismo, como exposición, como riesgo al error, a la incomprensión, a la vulnerabilidad”.

#### **4.4.3. La Investigació Acció Participant**

Sorgida al voltant de l'any 1960, de la mà de dos dels seus principals exponents, Orlando Fals Borda i Mohammad Anisur Rahman, s'associa, segons Guardiola Ibarra (2017, 204) “a la necesidad de responder a las miserias de nuestras sociedades, al vacío de la vida académica, a la excesiva especialización y al sectarismo de un amplio bloque de la izquierda revolucionaria”. El seu sorgiment també és associat a l'expansió de la globalització, amb la seua seqüela de destrucció de la textura cultural i biofísica de les diverses comunitats; així com pel desig de contribuir a les transformacions de la societat i del coneixement científic, ancorat en gran part a l'era newtoniana i la seua orientació reduccionista i instrumental. És fruit de la confluència d'escoles crítiques d'investigació i pedagogia social (especialment, de l'educació popular i de les teories i experiències de Paulo Freire i la seua pedagogia de l'oprimit). Té clares connexions amb l'anàlisi institucional francès, sobretot amb la versió de Georges Lapassade, René Lourau i Michel Lobrot, del que prendrà conceptes clau com els d'analitzador o transversalitat. A la península Ibèrica va arribar als anys '80, de la mà de l'anomenada sociologia dialèctica de Jesús Ibáñez, Alfonso Ortí i Tomas R. Villasante.

La IAP és entesa com un enfocament metodològic d'investigació que apunta cap a la relació subjecte/subjecte per a aconseguir patrons simètrics i horitzontals en la vida social, política i econòmica i “como una parte del activismo social con un compromiso ideológico y espiritual para promover la praxis popular (colectiva)” (Fals i Anisur, 1991, a Guardiola Ibarra, 2017, 205). Es ressalten amb ella les tècniques de la intervenció social i la investigació militant, més la inserció i el compromís en el procés social.

A mesura que passa el temps i el seu treball s'amplia, creix dins dels promotors de la IAP la consciència sobre un assumpte indefugible com és la relació entre poder i coneixement. En el seu compromís ètic en la cerca de la transformació social i cultural, reivindiquen i propicien la participació dels sectors subordinats, perifèrics i no entrenats en els processos de producció i ús del coneixement, per a trencar el monopoli que exerceixen sobre la ciència i la cultura especialitzada els grups elitistes de la societat. Ressalten la importància de la investigació multidisciplinària per a promoure processos holístics entre diverses comunitats acadèmiques i tècniques i així produir la interacció i la convergència en el treball d'investigació. Els investigadors de la IAP assumeixen i generalitzen el mètode comparatiu a diferents camps: medicina, salut pública, economia, antropologia, sociologia, etc.

Una característica distintiva de la IAP, en termes epistemològics, és l'estudi de la dominació de les masses per part de les elits, no sols en la producció material, sinó en el control dels mitjans de producció del coneixement, dominació que polaritza al conjunt de la societat. Per a la IAP, la generació del coneixement científic —a diferència del que sosté l'escola positivista— no és el resultat de l'observació desinteressada i sense prejudicis de l'investigador. La seua objectivitat radica en la verificació social, i per a aconseguir-la és necessari establir un consens entorn del mètode de verificació (perquè els seus propòsits són propiciar transformacions en les relacions de producció material i en les relacions de generació del coneixement). Això, pressuposa que en el procés de la investigació s'establisca una relació directa (subjecte-subjecte) entre l'investigador extern i els actors socials participants, que marca fortament el seu marc metodològic. Conscientment, l'investigador extern, en abstenir-se d'imposar les seues pròpies idees, anima als actors socials a actuar com a vertaders subjectes del procés, capaços de produir coneixement de manera autònoma.

*“Este proceder, denominado ‘vivencia’, se complementa con la idea del ‘compromiso auténtico’ que debe ser el resultado de la animación y estímulo a la autoinvestigación orientada a procesos de transformación social.”* (Guardiola Ibarra, 2017, 210) Així es trenca la asimetria implícita de la relació subjecte-objecte pròpia de la investigació moderna o clàssica



i s'exercita la participació basada en les tradicions culturals i la història real de les comunitats o actors socials. En la IAP es reconeix un caràcter rellevant del concepte de regió i dels valors essencials de la gent i la seua cultura popular. Així, en les tècniques de la IAP la investigació col·lectiva és principal. La IAP pren com a tret de sortida l'exercici col·lectiu de l'ús de la informació recol·lectada i sistematitzada en grup, prenent com a fonts el que s'ha treballat en les reunions o assemblees, comitès, etc., i de manera especial, reunions amb líders i adultes majors de la regió per a la recuperació crítica de la història a través de la memòria col·lectiva. Aquesta tècnica de recol·lecció de la informació no sols li subministra dades al col·lectiu, sinó que possibilita la validació social dels coneixements adquirits mitjançant altres mecanismes com el treball de camp i les enquestes semiestructurades. La confirmació resultant és el producte del diàleg, la discussió, argumentació i el consens de la comunitat com a subjecte investigador. En la IAP es privilegia l'entrevista oberta. La producció i difusió del nou coneixement obtingut és un compromís ètic dels qui lideren el procés, el qual només es pot concloure amb l'avaluació i validació realitzada pels actors, en correspondència amb les accions transformadores empreses.

S'afirma que la tradició crítica és crítica per defensar la inseparable relació entre conèixer i intervenir, rebutjant una reflexió separada de l'acció, així com acció sense reflexió. Teoria i pràctica de la mà. Per això, sorgeixen algunes preguntes que les persones que fan investigació a través de la IAP es fan, com per exemple: quins problemes han sorgit en relació amb el poder dels "experts"? Han sigut capaços de polititzar les desigualtats en la relació entre investigadors i investigats? I després de molts anys practicant les IAPs, quines crítiques podrien inspirar-nos per a actualitzar la manera en què hem concebut aquests processos?

Cal comentar que la IAP, com a procés d'investigació-acció formalitzat i contractat per administracions locals i empreses innovadores, es va convertir tot sovint en una eina de producció de consens, de canalització, d'apaivagament, d'assimilació i de cooptació del malestar social del context (la dècada dels '80). Però també és cert que els seus plantejaments inicials, algunes de les seues eines i unes certes experiències d'articulació de maneres d'acció col·lectives a partir de l'anàlisi de les situacions i de la combinació de sabers, constitueixen una font d'inspiració per a tot intent de fer de la investigació una eina de transformació.

## 4.5. Eines de recerca

### 4.5.1. Etnografia

*“En etnografía yo no te estoy mirando sólo a ti,  
te estoy mirando como hija de una cultura,  
de un contexto, de una familia, de una edad.”*

Mari Luz Esteban

Des del punt de vista etnogràfic, les accions socials es deriven del que els subjectes perceben, comprenen i interpreten de la realitat. Això implica plantejar hipòtesis que permeten fer relacions entre la subjectivitat de les persones per a arribar a elaborar aproximacions als significats. En aquest sentit, un estudi etnogràfic propicia l'anàlisi de la realitat mitjançant la reflexió i la crítica sobre el que s'estudia. Aquest tipus de disseny s'enfoca en l'anàlisi de la cultura, des de diferents categories, temes o patrons. Es tracta, doncs, d'aclarir els significats que els grups d'individus estableixen dins d'un context determinat. L'etnografia com a mètode d'investigació té com a propòsit conèixer el significat dels fets de grups de persones, dins del context de la vida quotidiana. Segons Michael Angrosino (2012, 35-36) presenta els següents trets principals:

- És un mètode de camp, perquè s'efectua en entorns on viuen les persones quotidianament, no en laboratoris on l'investigador controla els elements a observar o mesurar.
- És personalitzat, atès que els investigadors mantenen contacte pròxim amb el grup d'estudi, en ser simultàniament participants i observadors de la vida dels subjectes.
- És multifactorial, perquè ha de valdre's de dues o més tècniques de recopilació d'informació (siguen qualitatives o quantitatives) per a triangular les dades i assegurar la validesa de les conclusions obtingudes.
- Representa un compromís a llarg termini, atès que els investigadors que l'apliquen han d'interactuar amb els individus que estudien, implicant això períodes que van des de diverses setmanes a un any o més.
- És inductiu, ja que es duu a terme a partir de la conjunció de detalls descriptius per a conformar patrons generals o teories explicatives.
- És dialògic, atès que els subjectes d'estudi poden opinar sobre les conclusions i interpretacions derivades d'aquest.
- És integral, perquè la intenció de l'etnografia és oferir —en la mesura que siga possible— una imatge de la vida quotidiana d'un grup en un escenari determinat i contextualitzat.

César Bernal (2010) afirma que el procés d'investigació etnogràfic ha de ser molt flexible, l'aplicació no ha de seguir un esquema rígid, ja que tot pot anar determinat per les qüestions que la investigadora es planteja d'inici i que després pot anar confirmant o descartant a partir de les observacions, la convivència amb el grup i l'adaptació a les circumstàncies del context. La persona que realitza la investigació interactua amb les altres persones, per la qual cosa va coneixent les maneres de pensar, d'actuar i de relacionar-se d'unes amb les altres. Segons César Bernal, aquesta interacció, ha de donar-se en dues facetes: la primera, participant en el grup, de manera que la seua presència no distorsione o influísca en l'ambient dels participants o del context; la segona consisteix a no perdre de vista la seua actitud crítica com a investigadora, perquè ha de ser capaç que les seues pròpies concepcions no intervinguen en la interpretació d'allò observat<sup>101</sup>.

Per a la recopilació d'informació, la persona investigadora pot fer ús de diverses tècniques, com per exemple: observació participant, diaris de camp, experiències autobiogràfiques, enregistraments i filmacions, guies d'interpretació de la informació. Com pot veure's, les tècniques suggerides s'enfoquen en la recol·lecció d'informació qualitativa, ja que se centren en l'observació, la descripció, l'escolta, la interpretació, la narració. Per això, Bernal (2010) assenyala que en aquest tipus d'investigació no són de molt d'interés les dades merament quantitatives, sinó les caracteritzacions del grup dins d'un ambient natural i específic.

Diferents pràctiques socials, avalades per discursos autoritzats, aconsegueixen presentar com a natural convencions destinades a mantenir l'ordre social, però els seus esforços serien en va si aquestes pràctiques socials no s'incardinaren en la vida diària dels subjectes. Una via infal·libre és el llenguatge. Els jocs de societat, abans de convertir-se en institucions o reglaments, són recognoscibles a través de la parla. A favorir l'expressió, permet una anàlisi del que s'ha viscut en cada espai. Per aquestes circumstàncies, estem en condicions d'assajar altres mètodes d'indagació menys pautats, és a dir, per conèixer "el sentit" que cada individu reserva a la seua vida privada, domèstica o pública: com l'entén i l'organitza, d'acord amb la seua experiència quotidiana.

---

<sup>101</sup> Tinc dubtes sobre si aquestes dues demandes són possibles. De fet, s'oposen directament a altres teòriques de la investigació educativa i situada, que animen a prendre posició i responsabilitzar-se de la pròpia carrega i lectura.

#### 4.5.2. Estudi de cas

En la investigació que estic presentant també he utilitzat l'eina consolidada per Robert Stake (1998) estudi de cas. Cal dir que aquest és un estudi de cas, però no és un estudi de cas en el sentit estricte que proposa Robert Stake, perquè la investigació militant, feminista i qualitativa formen la posició epistemològica des de la qual construïsc la metodologia, més les altres tècniques des de les que analitzar o apropar-se a la realitat. La clau d'aquest marc metodològic és que no intenta, des d'una visió experta, construir coneixement expert de la realitat; el que intenta és comprendre la realitat per tal de poder millorar-la, o per tal de poder viure-la en comú. El punt fonamental és la part de la comprensió: comprendre la realitat que s'està vivint. Aquesta és la part, alhora, per la qual el plantejament estricte de Robert Stake no serveix. No obstant això, aquesta és una eina amb la qual em recolze.

La metodologia de l'Estudi de Cas, segons Robert Stake, és aplicable principalment a l'anàlisi de fenòmens socials i educatius. És l'estudi de la particularitat i de la complexitat d'un cas singular, per a arribar a comprendre la seua activitat en circumstàncies importants (Stake, 1998, 11). La metodologia d'estudi de cas està dissenyada per a aquells investigadors que desitgen aprofundir l'estudi d'una situació determinada en particular. Aquesta metodologia ofereix l'oportunitat d'estudiar en profunditat una part d'un problema amb un temps que generalment és limitat. Com a subjecte d'anàlisi es pot tenir a un fenomen, una persona, un esdeveniment o cas molt concret, on l'anàlisi haurà de realitzar-se dins del medi en què s'envolta l'objecte d'estudi.

Stake (1998) defineix tres tipus d'estudis de cas:

- a. Intrínsec, que és denominat així perquè interessa conèixer alguna cosa en particular que en si és rellevant, o bé, perquè existeix una necessitat expressa de dur a terme l'estudi. És a dir, es decideix realitzar-ho perquè obtindrem informació directa de la seua aplicació, no perquè contribuirà a la comprensió d'altres casos o d'alguna problemàtica més general.
- b. Instrumental: Es duu a terme per a indagar sobre una qüestió més general que pot aportar elements d'anàlisi interessants per a entendre una problemàtica en conjunt que no sols involucra el cas específic que s'estudia.
- c. Col·lectiu: s'enfoca en l'estudi simultani de diversos casos amb la mateixa problemàtica o situació. La intenció ací és utilitzar cada cas com un instrument per a conèixer la situació en el seu conjunt, sobre un mateix aspecte.

És convenient esmentar que la classificació sobre els tipus d'estudis de cas varia d'acord amb cada autor. Independentment de la classificació que els autors sobre el tema realitzen, el tipus d'estudi de cas quedarà determinat per la naturalesa de l'objecte d'estudi i els propòsits que es persegueixen en plantejar el disseny metodològic.

L'estudi de cas no és una simple descripció d'un esdeveniment o situació específica, sinó que, com en tota investigació, es recullen proves sistemàticament, s'estudia la relació entre variables i es planifica metòdicament la indagació (Bell, 2005, 22). Una vegada la persona investigadora ha seleccionat un cas, es dedica a observar, indagar i preguntar. L'estudi de cas pretén identificar aquelles característiques que són comuns a altres situacions, però també les que fan d'eixe cas en particular una cosa diferent. El propòsit consisteix a demostrar com aquestes característiques influeixen d'una forma o altra en un sistema, conjunt de persones o esdeveniments amb característiques similars. Com a tècniques de recollida de dades generalment s'utilitzen les enquestes i l'observació, no obstant això, l'estudi de cas no exclou cap eina, per la qual cosa la persona investigadora podrà seleccionar les que millor s'adapten al seu treball (Bell, 2005).

#### **4.5.3. Entrevistes qualitatives**

“escolta més que parla, i escolta amb viu i simpàtic interès”

Anònim

Pel que fa als fonaments metodològics de les entrevistes qualitatives, en paraules de Miguel S. Vallés (2002, 38), Leonard Schatzman i Anselm L. Strauss (1973) precisen que l'investigador de camp entén l'entrevista com una conversa prolongada (adverteixen que l'art de la conversa en la investigació social es va transformar en l'entrevista formal mitjançant l'enquesta). Aquesta afirmació remet a un tret consubstancial de les entrevistes en qüestió: la seua profunditat. A diferència de les entrevistes formals, les entrevistes conversacionals pròpies del treball de camp qualitatiu havent sigut 'suspeses' més que 'acabades', poden reactivar-se. Aquest procés obert i informal d'entrevista és similar i, no obstant això, diferent d'una conversa informal. La investigadora i la persona entrevistada dialoguen d'una forma que és una mescla de conversa i preguntes inserides. Un altre element conversacional que s'incorpora en les entrevistes qualitatives, segons aquests autors, seria el tractament de la persona entrevistada com a subjecte més que com a objecte sense més de la investigació. Es tracta de la noció de

*conversational partner* de Herbert J. Rubin i Irene S. Rubin (1995), la terminologia que tindria l'avantatge d'emfatitzar el vincle entre entrevista i conversa, i el rol actiu de la persona entrevistada en la configuració de la discussió.

Una entrevista és com una conversa, però no és una conversa. Aquest tipus d'entrevista hauria de ser informal i mig espontània, com una conversa, però en l'entrevista l'altra persona és la que parla, la investigadora és qui escolta. El coneixement i la veu de qui proposa l'entrevista haurien de romandre en segon pla, primordialment per a proporcionar suport i ànim. L'entrevista ha de tenir un començament clar, tal com ho té un ritual que separa el temps ritual del temps regular. Una entrevista permet també fer preguntes amb més detall que en una conversa normal. Una entrevista té una manera pròpia que permet, d'una banda, molta més profunditat i per una altra, una explicació d'allò obvi (Atkinson 1998, 32; citat per Vallés 2002, 40). Són converses professionals. Jack D. Douglas destaca la importància de concentrar-se en les experiències emocionals viscudes per a comprendre a la persona entrevistada.

Cal tindre en compte que la pluralitat de perspectives i postures paradigmàtiques és inherent a l'entrevista qualitativa i de profunditat, tal com comenta Luís Enrique Alonso (1994, 230, citat a Vallés 2002, 43-44):

*“La ‘entrevista en profundidad’ es [...] un ‘constructo comunicativo’ y no un simple registro de discursos que “hablan al sujeto”. Los discursos no son así preexistentes de una manera absoluta a la operación de toma que sería la entrevista, sino que constituyen un marco social de la situación de la entrevista. El discurso aparece, pues, como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso [...] Cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema y, lo que es más importante, según sea el contexto espacial, temporal o social en el que se está llevando a cabo de una manera efectiva.”*

Pel que fa als models teòrics de comunicació i interacció social en la definició de l'entrevista, cal dir que aquests solen partir de la consideració de l'entrevista en tant procés de comunicació interpersonal, social i cultural. És a dir, les entrevistes d'investigació no es consideren una experiència de laboratori, en el sentit de proporcionar a l'entrevistador i a la persona entrevistada un aïllament respecte de les normes pròpies dels seus contextos socioculturals. En

el cas de Rubin (1995, Vallés 2002, 44-45), la seua fonamentació teòrica i metodològica de l'entrevista qualitativa es recolza en general en la “filosofia de l'enfocament interpretatiu” i en el “model feminista”. El model contextual interaccionista de Gorden (1975, Vallés 2002, 49) parla del “interviewing performance cycle”. Mentre que el model de Briggs-Wengraf segons Vallés (2002, 50), es basa en el fet que entre entrevistador i informant té lloc un procés de circulació d'emocions i avaluacions, condicionat per tota una sèrie d'elements concurrents. Wengraf (2001, Vallés 2002, 51) adverteix que “l'esdeveniment comunicatiu” i les normes apropiades pot ser que no es definisquen per igual en les dues parts. Per a l'entrevistador és clar que es tracta d'una entrevista en profunditat amb propòsits d'investigació social, però per a la persona entrevistada pot ser que siga un simple favor a un amic.

Pel que fa al disseny d'entrevistes qualitatives, cal dir que el disseny més específic de les entrevistes en profunditat sol estar contingut en el disseny més ampli d'un estudi, on la utilització d'altres tècniques qualitatives i quantitatives també es contempla. Les entrevistes en profunditat rarament constitueixen l'única font de dades de la investigació (Johnson, 2002, 104 a Vallés 2002, 58-59). En qualsevol cas, sembla més recomanable donar temps al temps i no tindre com a precedent de l'entrevista en profunditat un interrogatori. Així és que Steinar Kvale (1996, 147, Vallés 2002, 97) afirma:

*“Un buen entrevistador es un experto en el tema de la entrevista tanto como en interacción humana [...] debe hacer continuamente selecciones rápidas de qué preguntar y cómo; qué aspectos de la respuesta de un sujeto seguir –y cuáles no--; qué respuesta interpretar –y cuáles no— [...] debiera tener un sexto sentido para los buenos relatos y ser capaz de asistir a los sujetos en el despliegue de sus narrativas.”*

Sobre els criteris avaluadors de la qualitat de les entrevistes, Dexter (1970, a Vallés 2002, 84) afirmà que no hi ha una sola veritat, l'anomenada realitat social es compon de nombrosos punts de vista, de diferents versions del que s'ha viscut. La visió postmoderna de l'entrevista ens ensenya la relació entre persones que coprodueixen la informació que sorgeix. Com un regal que ens donen, amb tal confiança, com un relat de vida. Com a procés emocional que és, s'ha d'estar constantment alerta en la interacció. El sentit de l'oïda és el que s'ha d'exercitar més en les entrevistes en profunditat. Si l'entrevista és primer de tot un mètode de recopilació d'informació en el sentit més ric, cal que l'esperit teòric de la persona investigadora es mantinga contínuament alerta, de manera que les seues pròpies intervencions proporcionen

elements d'anàlisi tan fecunds com siga possible. “La conversa és una forma antiga d'obtenció de coneixement”, afirmava Steinar Kvale.

#### **4.6. Corol·lari**

Clara Arbiol (2013, 47) afirma que en la investigació, el mètode es crea des d'una mateixa, de forma artesanal, des de l'experiència com a investigadora i en relació amb les altres i els altres:

“Es tracta de trobar el to personal en un procés que és únic com única és la persona investigadora que el sosté i les persones amb les que ho fa, per això, es tracta de crear, de trobar el que és adequat (Van Manen, 2003:179) en cada situació concreta: la forma d'apropar-nos, la forma d'entrar en relació, la pràctica concreta, el que necessitem posar en joc com a pregunta per iniciar el diàleg, el temps, l'espai, la forma de la lectura i la forma de l'escriptura. Aquestes decisions sobre el que té sentit fer en una relació investigadora concreta només es pot prendre des de la vivència de la relació, des de l'estar implicades en el procés, compromeses amb una pregunta i amb una altra o un altre amb qui formular-la.”

L'elaboració i desenvolupament d'un marc metodològic des del qual consolidar la nostra investigació en un marc de coherència consistirà, fonamentalment, a generar en nosaltres com a investigadores una disposició a l'escolta, a la disponibilitat, a restar obertes al canvi respecte al qual l'altra persona posa en joc i al que (ens) passa en relació, és a dir, estar atentes a la captació del sentit de l'experiència, així com al que genera en nosaltres. També atentes a l'altra i a la seua paraula. I a la pregunta que ens sosté. Així, afirma Clara Arbiol (2013), investigar l'experiència és un exercici d'atenció.

Com he dit anteriorment, l'atenció és una de les claus en la investigació i en la pràctica de relació educativa. Aquesta actitud present implica mantenir-se disponibles i possiblement a l'expectativa, en un cos sensible, en una mirada atenta. Veiem així una relació clara entre mètode i experiència. Aquesta voluntat, traduïda paradoxalment en marc metodològic, serà la disposició que generem en nosaltres, per poder fer experiència en el procés de recerca, per poder escoltar i mirar l'experiència viscuda de les altres i saber captar què fa en nosaltres, quines preguntes entorn de la relació educativa ens inicia.



#### 4.7. La pregunta de recerca

La metodologia que jo empre, feminista, militant, qualitativa, situada en un context i en uns temps determinats, està íntimament lligada al que mira, al que viu, al que reflexiona i posteriorment al que analitza per a escriure. I també, al com ho fa. La pregunta de recerca han estat moltes preguntes juntes, barrejades en un caos de paraules i pensaments ple de colors, un pèl complex a vegades, i altres també ple d'elements que distorsionen. Preguntar-se, sovint, és distorsionar-se, és proposar-se noves qüestions (que com a noves ens són desconegudes) que possiblement ens porten per camins que anteriorment no havíem explorat (o ho havíem fet amb menor profunditat).

En el camí d'anar preguntant-se, el dubte que crea la pregunta, va esclariant-se a mesura que anem caminant-lo. D'un camp inabordable, veiem com focalitzem la nostra mirada en un espai que sembla més petit. Però igual que passa al bosc, podem mirar a l'horitzó i veure moltíssimes coses, i alhora, si posem la nostra mirada —atenta— en un pam de terra hi podem trobar en ell tanta vida com ho féiem amb la mirada més oberta. És l'atenció la que ens possibilita aquesta vivència, i la voluntat la que ens permetrà l'experiència. La profunditat que obri cada pregunta ens pot ajudar a viatjar entre sendes noves, velles i altres per descobrir.

Entre el possible soroll, els estímuls i les diferents influències, cal anar situant una pregunta concreta amb la qual i sobre la que treballar. En aquesta investigació, la pregunta que em formule gira al voltant de la relació educativa. Quina és la relació educativa que es dona a Follets del Bosc? Quines són les relacions educatives que allí es desenvolupen? Al final, què és educar? Com s'educa? Pretenc mirar la sol·licitud pedagògica, la disposició i el tacte, el respecte a la infantesa. En aquest projecte que mire (i en el que m'implique), aquests termes i les seues pràctiques possibiliten les relacions educatives basades en un projecte polític determinat que s'assenta sobre les bases d'un treball comunitari que per a moltes potencia el canvi social. Com una mitja casualitat, es desplega un treball potent d'implicacions, compromisos i accions diverses. Amb tot, posant la infància en el centre, les cures com a motor i un desig de fer que les coses vagen bé molt assentant en l'esperança d'aportar-los un nou món a les personetes que estan arribant a ell; de cuidar-nos, de poder gaudir-nos i de formular-nos espais de seguretat, que ens vinculen amb nosaltres mateixes, amb el grup i amb l'entorn.

Així, l'objectiu d'aquesta investigació no és la de formular coneixement expert, és la comprensió del fet educatiu, de les relacions que s'estableixen, com es donen i per què (tot i que, per sort, la màgia relacional moltes vegades no es deixa captar en paraules).

La tesi es titula Aproximació a les Pedagogies de Bosc. No és una investigació que busque descriure per complet l'experiència pedagògica de Follets del Bosc en la seua complexitat. Sí que la mira i l'analitza, perquè em resulta fortament interessant, però al fi i a la cap, aquest estudi parla de *què vol dir educar* en un context en el qual per a poder *educar* s'ha de tindre: un context com és el bosc, la natura<sup>102</sup>; i una comunitat: que no és que es prenga seriosament l'educació dels seus fills —perquè en altres llocs també se li dona força importància, però no es tenen possibilitats—, sinó que s'està fent càrrec amb una part de la seua vida. Dediquen una part del seu treball, entés treball com a vida, com a una cosa que no és només el treball assalariat; el dediquen per a construir Follets, per a educar.

Estic parlant de *què vol dir educar* [marc teòric], parle de què és educar, de la pedagogia que es pot fer en un entorn de bosc, un entorn en aquest cas, concret. Sent important Follets, és l'excusa per a parlar d'una altra cosa (o d'altres coses). Que és: *què vol dir acompanyar*. És un treball de recerca. Una aportació. Una reflexió que vol ser honesta. Situada. És una pregunta que estic intentant respondre amb un treball que dura anys, per la seua profunditat i per la seua intimitat. Necessite saber si és possible un acompanyament respectuós, com és posar en pràctica la pedagogia llibertària, què i com és estar cada matí amb criatures al bosc, què em fa pensar, com em transforma. Necessite saber què pense sobre l'educació, què aprenc d'ella i com la visc; em (trans)formarà?

Contestaré aquesta pregunta a través de l'estudi de les lectures aportades en el marc teòric principal que conforma aquesta tesi, i també amb les que no em possibiliten uns altres tipus de reflexions i les que aportaré en la discussió. També, òbviament, amb l'ajuda del marc metodològic, desenvolupe un estudi de camp que mira directament un projecte educatiu: amb l'observació participant, la investigació militant, la investigació narrativa tant dels documents com de les entrevistes qualitatives i de l'experiència que vaig desenvolupant, més altres eines potser menys visibles, però que també m'han acompanyat (el dia a dia aporta converses, vivències i canvis difícilment comptabilitzables).

A continuació, presentaré l'anàlisi corresponent al treball de camp.

---

<sup>102</sup> Com diu Raewyn Connel (2014): el ritme de la vida, el ritme de la terra, del nostre planeta... que és fonamental, i en la societat capitalista s'ha perdut.

*Què mira aquest treball de camp?*

pregunta de recerca: RELACIÓ EDUCATIVA QUE ES DESENVOLUPA

Relacions educatives que es desenvolupen

- escola lliure (~~no-directiva~~/ respectuosa) ~~al-bosc~~ a la natura.
- projecte de criança compartida
- projecte acompanyament ~~no-directiu~~ a infants de 3 a 6 anys, ~~al-bosc~~ a la natura.

Problemàtica

- Tipus de relacions personals, socials, educatives, ...
  - Per què (el seu pes)
  - Com es potencien (voluntàriament)
  - Des d'on (maneres d'entendre la vida i el món)
  - Finalitat (a qui posem al centre?)
  - Diferent a "estar tancats" (metàfora i realitat)
  - En construcció (com a posició? Com a debat)
  
- QUÈ SIGNIFICA EDUCAR.

Follets del Bosc 2020-21

- La major part del dia és a l'exterior, més enllà de la meteo
  - = un regal poder viure en esta amplitud
- ≠ tendències d'acompanyament [diversitat positiva i aportant.]
  - ° Quin és el meu rol? - observació, presència emocional. - jugar com una d'elles.
  - importància dels vincles
- Relació amb les famílies
- No estem oferint, estem creant. No unidireccional, sempre bidireccional
- oportunitat, experiència.
- Projecte Polític, ancorat i arrelat.
  - Autogestió com a model ideològic, fora de la institució. Propi.



\*

*“Porque, ya veis, le habían ocurrido últimamente tantas cosas extraordinarias que Alicia empezaba a pensar que muy pocas eran realmente imposibles.”*

Carroll, L. (2016)

\*



## PART III

Anàlisi:

1. *n* cerca, control, enquesta, escodriny, escorcoll, estudi, examen, examinació, exploració, fiscalització, identificació, indagació, inspecció, intervenció, investigació, perquisició, prospecció, recerca, reconeixement, revista, sondatge, sondeig, tempteig, visita
2. *n* assaig, comprovació, control, examen, **experiència**, experiment, **experimentació**, **exploració**, **observació**, **prospecció**, **prova**, sondatge, sondeig, test, verificació
3. *n* determinació, diagnosi, diagnòstic, dictamen, qualificació





## 5. Capítol cinc. Una orella verda

*Un día, en el expreso de Soria a Monterde,  
vi que subía un hombre con una oreja verde.*

*No era ya un hombre joven sino más bien maduro,  
todo menos su oreja, que era de un verde puro.*

*Cambié pronto de asiento y me puse a su lado  
para estudiar el caso de cerca y con cuidado.*

*Le pregunté: —Esa oreja que tiene usted, señor,  
¿cómo es de color verde si ya es usted mayor?*

*Puede llamarme viejo —me dijo con un guiño—,  
esa oreja me queda de tiempos de niño.*

*Es una oreja joven que sabe interpretar voces  
que los mayores no llegan a escuchar:*

*Oigo la voz del árbol, de la piedra en el suelo,  
del arroyo, del pájaro, de la nube en el cielo.*

*Y comprendo a los niños cuando hablan de esas cosas  
que en la oreja madura resultan misteriosas...*

*Eso me contó el hombre con una oreja verde  
un día, en el expreso de Soria a Monterde.*

Gianni Rodari



## 5.1. Repensar(-se) és viure dues voltes

L'exploració de l'experiència em fa preguntar-me: Quina és l'experiència?, com explore l'experiència?, què he après?, com he canviat?, què he fet? Com m'ha fet sentir? Per què ho he fet? Experimentar, provar, assajar, actuar, fer-se enrere i tirar endavant. L'experiència és la qualitat d'intentar provar a partir de les coses, es relaciona amb el coneixement empíric, amb els resultats adquirits analitzant i formulant a partir de situacions anteriors. No sols fa referència a la millora a partir d'errors, sinó al fet d'haver viscut, haver interioritzat i haver-se pensat o sentit. L'experiència necessita temps, calma i també atreviment. L'atreviment d'exposar-se, encara que siga mínimament, i de deixar-se canviar. La relació amb l'altra ens condueix per aquest camí, la senda que interacciona, que sovint es mescla, a vegades col·lapsa per l'afluència d'herbes i d'altres, es saluda i segueix el seu camí. La relació amb l'altra sempre ens trau d'una mateixa i ens situa en un pla que demana d'exterioritat, de la màgia de l'intercanvi comunicatiu, a vegades verbal i a vegades no. Intercanvi i experiència haurien d'anar lligades. *Per què?* En primer lloc, pel fet que l'experiència –majoritàriament— l'adquirim gràcies a l'intercanvi. En segon lloc, com a mètode d'agraïment cap al fet anterior, *quid pro quo*, de retorn del coneixement adquirit.

L'experiència que jo he viscut durant aquests quatre anys la podria dividir dificultosament en dos blocs: la vivència a Follets del Bosc i l'estructuració investigadora d'una tesi doctoral. A vegades em confonen i els veig amb la mateixa cara, però el cos em diu dues coses ben diferents: a Follets jugues amb el cos sencer, et mous, toques, experimentes, et mulles, et deixes grimpar, fas pessigolles i has de tancar els ulls quan el sol et ve molt directe; amb el procés investigador, el cos també se'm contrau i s'expandeix, però no per ser ell la maquinària. En aquest cas, el motor està en el pensament i en la necessitat de transformar en paraules per fer entendre el que estic vivint. El que necessita traure d'ací i fer-ho arribar més enllà. L'experiència és tan bonica, transformadora, que m'empenta a voler-la relatar per tal que altres la puguen imaginar, i així, en certa manera, reviure-la. Si a mi no me l'hagueren oberta, jo no hauria pogut replicar l'experiència en mi mateixa. Per això faig aquest intent d'obertura: tu també ho pots viure. Posar tot el cos i la vida, al servei d'allò que creus. Pot semblar abstracte, però és qüestió de fer un salt.

*“Crecer es difícil. Por extraño que resulte, incluso cuando dejamos de crecer físicamente, parece que tenemos que seguir creciendo emocionalmente, lo cual implica tanto la expansión como contracción, pues ciertas partes de nosotros*

*se desarrollan y otras hay que dejar que desaparezcan... La rigidez nunca funciona; terminamos siendo de una talla equivocada para nuestro mundo.”*

Winterson, J. (2020)

Amb la recerca que elaborem en el procés d'investigació, el que es pretén és donar a conèixer allò que l'experiència ens ha fet pensar, afirma Clara Arbiol (2013). En el meu cas també hi ha hagut un intercanvi entre les teories i relacions prèvies que m'han conduït cap a la construcció d'una manera de posicionar-me. És a dir, partint de la responsabilitat que emanen les metodologies feministes i el coneixement situat, assumisc el camí prèviament traçat per les meues experiències anteriors i les vivències que han marcat, en certa manera, la meua manera d'estar al món i d'actuar<sup>103</sup>. I també les ganes d'intentar transformar-lo. Perquè, també recolzant-me en el pensament que aporta l'epistemologia feminista, faig una aposta cap a l'obertura i possiblement cap a la millora i la necessitat de pensar i actuar en direcció a la transformació social en la lluita. Parle de situar-me amb agència, de buscar una posició (que no per això estancada ni inamovible).

Com he explicat anteriorment, pense que l'educació és transmissió d'informació i també pràctica relacional, entre d'altres. Amb aquest procés de recerca pedagògica he pogut veure clarament com s'ha nodrit la meua pràctica pedagògica; i també que la meua pràctica pedagògica ha alimentat en gran manera la recerca i la teorització. Una recerca que he explorat a través de metodologies que es volien coherents amb les pràctiques i les experiències desenvolupades: sobretot, feministes i militants, perquè estava íntimament lligada a l'acció i a les cures.

En el relat de l'experiència és difícil triar i situar fragmentant. L'exercici d'escriure és —em resulta— complex pel que fa a ordre i separació. Sobretot, pel fet que diferents narracions se m'entrellacen com s'entrellacen les històries de vida. Els conceptes, en moltes ocasions, es creuen i pot resultar abrupte separar-los. No podem fraccionar el sentit de l'experiència. Així, Contreras i Pérez de Lara (2010; citat en Arbiol 2013, 355) afirmen:

“Investigar l'experiència no pot ser un exercici d'analitzar-la, si per analitzar entenem separar en parts alguna cosa. L'experiència no es pot dividir, perquè es mostra com una totalitat complexa, el que podem fer és mostrar allò que

---

<sup>103</sup> Així com de la situació social que ocupe (quins privilegis tinc).

l'experiència ens ha permés veure. Investiguem l'experiència per poder pensar a partir del que ens mostra.”

Narre la meua vivència i les vivències de la gent que m'acompanyava per tal d'orientar cap a la comprensió de l'experiència i del pensament desenvolupat. No oferisc respostes com a tals, però sí mapes, orientatius, a vegades no complets, amb camins que es poden obrir conduint-nos a noves (o velles) preguntes i a noves (o velles) respostes<sup>104</sup>. Són exploracions, poemaris sobre les experiències que a través del projecte moltes persones hem viscut. Pistes per a altres vivències. Pose el focus sobre unes pràctiques de relació concretes, que il·luminen el saber educatiu. Aquest saber educatiu crec que ha de comprendre dimensions que el superen i l'expandeixen. M'atrevisc a triar conceptes i situar-los dintre de la relació que teixim entre la criança compartida i la comunitat. Aquest atreviment l'he viscut com un vendaval, que m'acostava i m'allunyava la fermesa del que volia exposar. Perquè els indicadors de les dimensions són clars, però les estructures socials que em posen tensió i dubtes, també. Amb la “violència del vendaval” també faig referència al fet d'haver viscut una batalla interna d'autoexigència i una pressió en forma de por externa pel *què diré*. Potser aquesta complicació s'ha donat també perquè no hi ha hagut un exercici de separació espai-temporal del projecte ni de les vivències. És més, les vivències han anat complexitzant-se, i jo he anat canviant, a mesura que canviava el projecte, les meues implicacions i les gentes que el vivíem.

Les entrevistes i la meua pràctica pedagògica em van permetre desenvolupar diàlegs en profunditat sobre el que anàvem vivint. Sobretot, la pràctica pedagògica m'ha relatat, corporalment, el que és l'experiència, l'acció, la vivència, la relació, el tacte, el vincle, la confiança, la pertinença, la construcció i el compromís. Implicar-se en un projecte tan vivencial, tan ple de vida, ha travessat, canviat, mutat, tot el meu cos i la meua ment. A més, en donar-se en el bosc, es presenten els canvis d'estació a cos present. Així, el procés d'aprendre es du a terme analitzant i relatant, però també investigant en primera persona, sobre i a través del propi cos i la pròpia vivència. Sentint com va canviant i va ampliant-se. I sentint també la dificultat de resumir i sintetitzar en paraules tantíssims colors i sensacions. Més l'adob d'un cert estrés d'exigència acadèmica.

---

<sup>104</sup> Servisca el poema de T. S. Elliot com a inspiració: “*No cesaremos en la exploración. / Y el fin de todas nuestras búsquedas / será llegar adonde comenzamos. / Conocer el lugar por vez primera.*”

### 5.1.1. Inspiració, exemples, capacitat

Aleshores, el que pretenc amb aquestes línies és mostrar una síntesi, resum podríem dir-li, de tres pilars —que a vegades es mesclen—, a saber: què he viscut (observació participant i investigació militant), què diu el projecte (anàlisi narrativa de documents marinada amb l'experiència i la immersió de la persona que investiga, qui passa a formar part del projecte, *o a ser*), què van dir les persones entrevistades (investigació narrativa, etnogràfica i relacional). El que intente amb aquesta partició és fer aterrar la informació, per entendre el viatge en la seua complexitat. No obstant això, en moltes ocasions la informació està mesclada i forma un tot. L'anomene “viatge” perquè he sentit com m'ha canviat de tal forma, que ara em costa situar-me en el lloc en el qual estava abans de començar-lo (Welty, 2012; citat en Arbiol 2013, 353).

*“Esos viajes trastocaron algo en mi vida: cada uno me supuso una peculiar revelación, por más que no hubiese sido capaz de expresarlo entonces con palabras. Pero con el paso del tiempo pude volver sobre ellos y comprobar cómo iba recibiendo las novedades, los descubrimientos, las premoniciones, las promesas; todavía me es posible comprobarlo, pues todavía me llegan cosas de aquellos viajes.”*

Així, es dona una mescla de pràctica de vivència i pràctica de recerca, com afirma Clara Arbiol (2013) produint teories filles de la pràctica. En paraules de María Zambrano (2011, 150; citat en Arbiol 2013, 366):

*“Hay que sostenerse en ese vacío de la mente con un corazón firme. Y entonces, sólo entonces, es cuando aflora la respuesta; una respuesta todavía más precisa de la que creíamos tener. Entre la pregunta y la respuesta debe existir, de mediar, un vacío, una detención de la mente, una cierta suspensión del tiempo. Por varias razones, mas ante todo por ésta que ahora señalamos: que el corazón debe de asistir, en todos los sentidos de la palabra, al acto de responder ante algo. Porque responder es responder ante algo, presentarse ante algo. Y sin la asistencia del corazón la persona nunca está del todo presente.”*

Les vivències de l'acompanyant i les de la persona investigadora, no són iguals que les de les famílies. Òbviament, tampoc els diferents individus que componen el grup de famílies hauran tingut les mateixes experiències. Però el fet d'ocupar i sostenir un determinat rol en un sistema

de grups, marca abundants característiques respecte al lloc des del qual ens podem sostenir en joc amb com actuem i interactuem amb les altres. Faig referència a aquest fet, per explicar que, no obstant això, decidisc fer l'exercici d'intentar produir una veu coral en aquesta narració de la investigació pel que fa a l'explicació de les vivències que es donen a Follets del Bosc. *Per què?* Perquè com a projecte grupal que és, crec que ha de ser el grup qui s'explique, i veig molt més ric oferir diferents veus des de diferents llocs<sup>105</sup>. Curiosament, moltes d'aquestes veus han coincidit en els seus relats sobre satisfaccions, explicacions i crítiques; però sempre han mostrat detalls de sensibilitats diferents. Al mateix temps, com que la meua immersió en Follets del Bosc ha estat total, també parle del projecte en primera persona quan oferisc els documents i pensaments que hem elaborat entre totes, agraint i valorant que aquest fet s'haja pogut produir. Aquest és un saber que naix de l'experiència de relació amb altres i amb una mateixa. La relació amb mi mateixa s'ha tornat molt més plena gràcies als sabers obtinguts en la relació. Agraïsc i valore la pràctica comunitària, defenc i potencie el coneixement col·lectiu. M'han ensenyat a estar en presència sencera i m'han permès fer una investigació encarnada, mentre canviava gran part de la meua vida. També el fet d'haver pogut realitzar la investigació com l'he feta m'ha ajudat a experimentar un grau alt de llibertat i compromís amb la tasca; sense ell no haguera pogut travessar fronteres com ho he fet. Amb aquestes experiències i amb el que altres m'han ensenyat, he après: ha canviat la meua forma d'entendre i practicar la relació educativa.

---

<sup>105</sup> Sent conscient que, com deia Barbara Risman (2018), al cap i a la fi soc jo qui tria els continguts i qui ofereix el relat final; el qual, segons ella, parla més de mi que d'altra cosa.

*“Y entonces un hombre dijo: «Háblanos del conocimiento de uno mismo». Y él respondió: «En silencio, vuestros corazones saben los secretos de los días y de las noches. Mas vuestros oídos ansían escuchar el eco del conocimiento de vuestro corazón. Quisierais saber en palabras lo que siempre supisteis en pensamiento. Quisierais tocar con vuestros dedos el desnudo cuerpo de vuestros sueños. Y es bueno que así sea. El recóndito manantial de vuestra alma necesita brotar y correr murmurando hacia el mar. Y el tesoro de vuestra profundidad infinita se revelaría entonces a vuestros ojos. Mas no tratéis de pesar en balanzas vuestro tesoro desconocido. Ni exploréis las profundidades de vuestro conocimiento con cayados ni sondas. Porque el yo es un mar infinito, inconmensurable. No digáis: ‘He hallado la verdad’, sino: ‘He hallado una verdad’. No digáis: ‘He encontrado la senda del alma’. Decid más bien. ‘He encontrado al alma caminando por mi senda’. Porque el alma camina por todas las sendas.»” Khalil Gibran*



A continuació, relataré el que el projecte de Follets del Bosc diu sobre si mateix.



## 5.2. Contextualització de l'escenari d'indagació: FOLLETS DEL BOSC

El propi procés d'indagació ha sigut una part fonamental en la construcció del sentit pedagògic, Follets del Bosc s'ha anat construint al llarg del temps amb la participació de moltes persones diferents, totes elles amb interès comú de cuidar a la infància, oferir un espai de cures que respecte els diferents ritmes en contacte amb la natura i crear enxarxament comunitari per fomentar l'autogestió de la vida. Per això pense que és interessant explorar les pràctiques educatives que allí es donen, perquè pense que són relacions pedagògiques que poden albirar pistes sobre com vincular-nos amb nosaltres mateixes, amb les altres i amb la natura de maneres més sanes i harmòniques per a totes. Per tal de contextualitzar l'escenari d'indagació, pregunte a les altres i em pregunte a mi mateixa sobre els orígens, sobre els significats, sobre l'estructuració, sobre la quotidianitat del projecte i de les vivències que allí es desenvolupen amb aquest caràcter coral que el defineix, que es mou com les onades però sobretot com el vent, que et refresca quan menys t'ho esperes.

*D'on surt Follets del Bosc?*

*Què és Follets del Bosc?*

*Com s'organitza Follets del Bosc?*

*Quin és el dia a dia en Follets del Bosc?*

### 5.2.1. Introducció: Què és Follets?

Follets del Bosc neix des de la voluntat d'algunes famílies amb criatures i altres adultes motivades de l'entorn de Vallbona Suport Mutu<sup>106</sup>, de garantir un espai on les criatures

---

<sup>106</sup> Vallbona S.M. (Suport Mutu) som un grup de persones del Baix Montseny que tenim la voluntat de posar en comú les nostres vides i que veiem necessari participar d'un procés de canvi social, ajudar-nos les unes a les altres i relacionar-nos de la següent manera: entre nosaltres, procurant reduir les desigualtats i jerarquies; amb el temps, el fet d'estar conscients en allò que fem, evitant sentir-nos ofegades pel rellotge; amb la natura, visquent-la com a part d'ella enlloc de fer-ho com un element el qual explotar; al territori, arrelant en un lloc i relacionant-nos amb altres persones i projectes de l'entorn; amb gent d'arreu, creant llaços amb persones les quals sentim properes tot i que estiguin lluny.

En lo quotidià volem crear espais de confiança i afecte, on reprendre dinàmiques de cooperació, suport mutu, altruisme... Portar a la pràctica la idea de que cadascú aporta segons les seves possibilitats i pren

properes estiguin en contacte amb la natura, siguin respectades i estimades per les adultes que les acompanyen i que mares i pares no hagin de carregar amb tota la responsabilitat i totes les hores de criança; sinó que, més aviat, es vagi creant una comunitat al voltant de la criança. D'aquí, de mica en mica, Follets del Bosc ha anat creixent fins a ser la *pseudoescola* que és ara. Actualment som vint-i-quatre criatures, i quatre o cinc adultes acompanyants que ens anem alternant (cada dia hi ha tres acompanyants amb les criatures). Hi ha un Grup Motor, conformat per la majoria d'acompanyants i algunes famílies, que va possibilitar la posada en funcionament a tots els nivells del projecte i s'encarrega de garantir el seu llarg termini.

Follets del Bosc es basa, principalment, en quatre eixos: la natura, l'individu, la comunitat i l'autonomia. L'acompanyament que fem a les criatures es basa tant en el paradigma fomentat per les escoles al bosc com pel pensament pedagògic anomenat educació lliure. A la pràctica, es tracta d'un espai diari on les famílies ens confien les seves criatures entre les 08:30 i 15:00 hores, i passem la majoria del temps a l'aire lliure, al bosc, gaudint sobretot del joc lliure, però també fent algunes propostes.

---

segons les seves necessitats. No ens agrada com s'està mercantilitzant cada cop més la vida i estem determinades a trencar amb el balanç de comptes amb el que es regeixen les relacions en el dia a dia.

Volem encarar la vida com un tot, enlloc de com una compartimentació d'espais: de treball, de família, d'oci... Quan cultivem l'hort o fem conserves, estem fent feines que són compatibles amb la criança de les nostres filles, alhora que ens permeten anar compartint coneixements, càrregues i visions comunes sobre com encarar aquest «nou món que portem als nostres cors».

Pretenem satisfer les nostres necessitats materials en comú, abastint-nos col·lectivament de productes, el fet de fer-ho juntes ens permet tenir temps per explorar més facetes de la nostra vida. No es tracta de crear una economia per a la subsistència sinó una economia per a la vida. Així, apostem per la col·lectivització dels mitjans de producció necessaris per elaborar diferents productes.

Per a que funcioni creiem que són necessàries que es donin algunes condicions:

- Afinitat entre les persones, compartint la manera com es veu el món.
- Elevada confiança entre els membres del grup.
- Voluntat de convidaure compartint.
- Compromís, paciència i perseverança.

## 5.2.2. Bases del projecte de Follets del Bosc

### Introducció

Aquí establim les bases ideològiques, pedagògiques i de funcionament que defineixen Follets del Bosc. Sense aquestes bases el projecte de Follets del Bosc no pot ser considerat com a tal. Així, si en algun moment les persones que formin part del projecte de Follets del Bosc volen canviar les bases, hauran d'abandonar el projecte i, si escau, iniciar-ne un de nou. En cas de tancar el projecte caldrà fer una crida prèvia per si algú el vol i pot assumir. Hi ha dos documents més extensos, el Projecte Polític i el Projecte Pedagògic (en construcció) on s'expliquen en profunditat el perquè d'aquestes bases. Aquestes Bases no són modificables: els Projectes Polític i Pedagògic poden tenir modificacions, sempre que no contradiguin les Bases. Les famílies que formen part del projecte de Follets del Bosc han d'estar informades d'aquestes Bases, acceptar-les i assumir-les.

### Bases

- Follets del Bosc és un projecte educatiu al bosc. La seva activitat quotidiana s'ha de dur a terme en un entorn natural.
- Follets del Bosc és un projecte d'educació respectuosa, i això vol dir que compta amb adultes dedicades a acompanyar les criatures de forma respectuosa i amorosa, segons els principis especificats al projecte educatiu. Això implica alguns fets concrets:
  - La ràtio no podrà ser mai de més de vuit criatures per adulta.
  - Les criatures no podran estar a Follets del Bosc més de vuit hores al dia (com a màxim que no recomanem).
  - La prioritat estarà sempre a vetllar pel benestar de les criatures i respectar el seu lliure desenvolupament, tant individualment com de forma col·lectiva.
  - Els eixos vertebradors de l'acompanyament són la natura, l'individu, la comunitat i l'autonomia.
  - L'activitat principal serà el joc lliure.
- Un dels objectius de Follets del Bosc és formar vincles comunitaris entre les integrants per poder encarar la criança de manera més col·lectiva i satisfer necessitats amb autonomia.
- Follets del Bosc es concep com a part d'un moviment més ampli basat en els principis

d'autonomia i comunitat; té la voluntat de teixir vincles entre persones, iniciatives i projectes que caminin en aquesta direcció.

- Follets del Bosc és un projecte vinculat a un territori concret que comprèn Sant Antoni de Vilamajor i Sant Pere de Vilamajor (i rodalies). L'espai ha d'estar situat pròxim al nucli d'un d'aquests dos pobles. És desitjable que les acompanyants i les famílies estiguin tan vinculades com sigui possible a aquest territori.
- Follets del Bosc és un projecte sense ànim de lucre. Els eventuais guanys que es puguin donar es quedaran dins el projecte o es donaran a algun projecte afí sense ànim de lucre.
- Les membres de Follets que perceben una assignació poden fer-ho en forma de diners i/o cobriment de les necessitats en béns o serveis. La possible assignació es decideix de forma col·lectiva. La lògica general de Follets del Bosc respecte a l'economia monetària es basa en necessitats i possibilitats.
- Follets del Bosc funciona amb la participació activa de les famílies que l'integren.
- Follets del Bosc no tolerarà actituds xenòfobes, violentes ni sexistes.
- Follets del Bosc no discriminarà per raons econòmiques l'entrada de criatures a l'escola. En la mesura que sigui possible i segons els mecanismes que s'estableixin, es facilitarà la participació de criatures de famílies amb escassos recursos econòmics.
- Follets del Bosc no condicionarà les seves Bases ni la seva línia ideològica i pedagògica a les directrius de l'educació de l'Estat.

*Ratificat a Vilamajor durant la primavera de 2019*

*Grup Motor de Follets del Bosc*

### 5.2.3. Organització i funcionament del projecte de Follets del Bosc

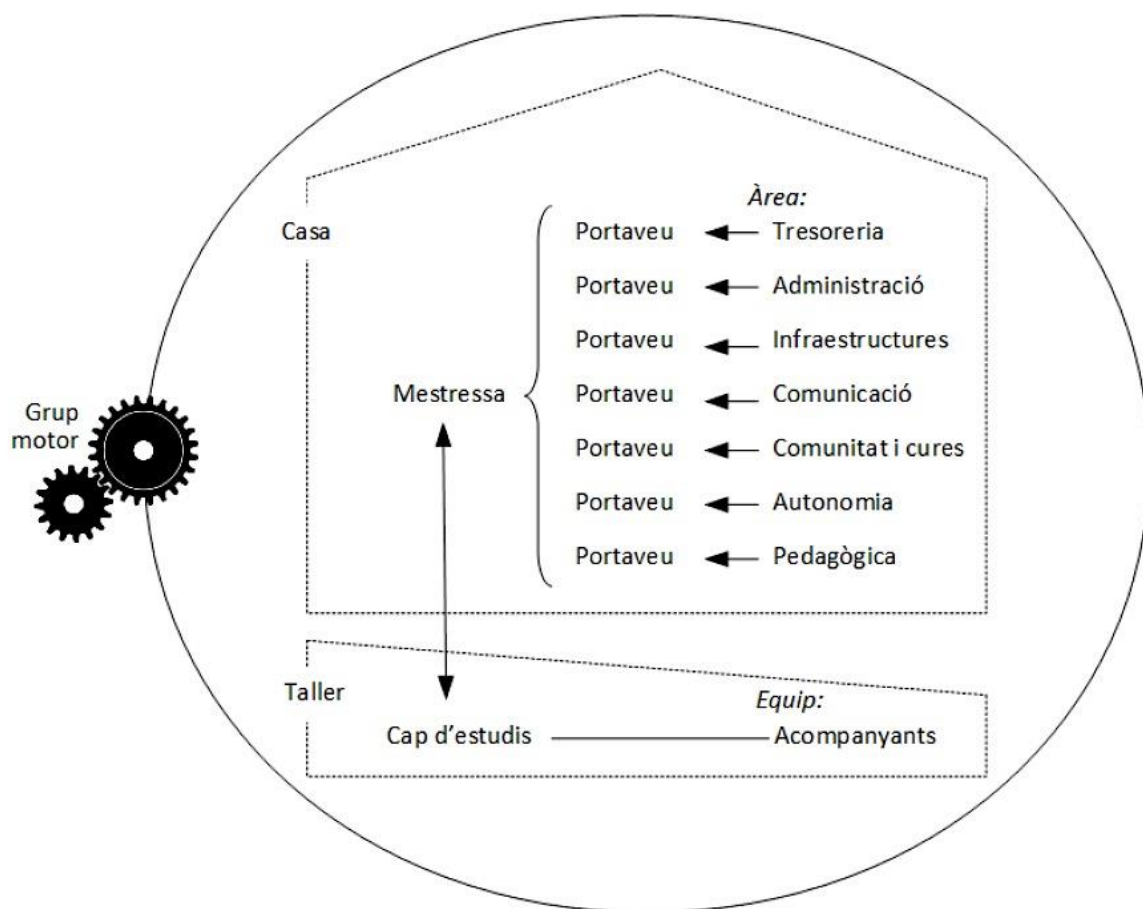
Follets del Bosc és un projecte viu, en construcció i replantejament constant, per tal que s'adeqüi a les maneres i necessitats de les persones que el componen, i sobretot, per anar millorant tant l'estructura com les vivències que hi tenim. Tanmateix, això no significa que no hi ha una organització forta, ni unes bases que consoliden el projecte (consultar Bases i Projecte Polític). Aquesta organització l'edifiquem partint de millores. L'organització anterior comptava amb diferents nivells de participació i comissions diverses que es responsabilitzaven de diferents tasques. Però no acabava de ser funcional. Per tant, el Grup Motor va decidir plantejar una nova organització i funcionament intern per a Follets del Bosc amb els següents objectius:

- Millorar la definició dels rols i les responsabilitats.
- Aprofitar l'energia de les famílies.
- Fomentar l'empoderament de les famílies i apropament a les idees de canvi social de la zona.
- Alliberar a les acompanyants de feina perquè es puguin centrar en l'acompanyament.
- Assegurar el sosteniment en el temps i la consolidació del projecte.

Així, els principis de funcionament i organització de Follets del Bosc són:

- Principi de subsidiarietat: disposa que un assumpte ha de ser resolt per l'autoritat més propera a l'objecte del problema.
- Horitzontalitat en els diferents grups de treball: pràctica que implica desenvolupar un poder de decisió més o menys igualitari entre els individus que conformen els grups de treball.
- Decisions – responsabilitat: la presa de decisions generals va supeditada a la responsabilització d'assumptes concrets.
- Execució de tasques d'acord amb les habilitats i motivació personals i les necessitats del projecte.

Organigrama:



El taller: engloba l'equip d'acompanyants i el rol de cap d'estudis (que és una acompanyant). El taller està format únicament per les persones que acompanyen a les criatures en el dia a dia. La cap d'estudis és una membre de l'equip d'acompanyants. L'equip d'acompanyants segueix els acords del Grup Motor, però té autonomia de funcionament i decisió.

L'equip d'acompanyants té com a tasques i propòsits principals:

- Acompanyar diàriament a les criatures; detectar necessitats; crear vincles.
- Avaluació i autoavaluació en l'acompanyament criatures.
- Assistència a reunions d'equip setmanals.
- Generar propostes que cobreixin totes les àrees temàtiques: lectoescriptura, matemàtiques, plàstica, música, arts escèniques, psicomotricitat, etc.
- Seguiment de les criatures.
- Disseny de la programació general.
- Disseny dels espais i materials.



- Realització de propostes de sortides, festes i tallers.
- Comunicació i entrevistes amb famílies.
- Acompanyament i propostes de migdies.

El Cap d'estudis té com a tasques i propòsits principals:

- Comunicació amb Mestressa.
- Comunicació amb Cal Cabrit.
- Controlar que es cobreixen totes les àrees temàtiques.
- Vetllar per la coordinació dels horaris de les acompanyants.
- Centralització de demandes i necessitats de les famílies.
- (Coordinació sortides, festes i tallers.)
- (Control i recordatori del calendari escolar.)
- Supervisió de la tasca d'acompanyants, per exemple:
  - . Supervisió i dinamització de reunions d'equip.
  - . Supervisió de propostes diàries.
  - . Supervisió d'avaluació d'acompanyament de peques.
  - . Supervisió de la programació general i anual.
  - . Supervisió (calendari) d'entrevistes a famílies.
  - . Supervisió del funcionament espais/temps: acollida, bosc, migdies...

La casa s'estructura en àrees i es coordina amb la figura de la mestressa. Cada àrea té una portaveu. La casa està formada per famílies i acompanyants. Poden participar persones de la zona interessades en el projecte de Follets del Bosc. Les àrees segueixen els acords del Grup Motor, però tenen autonomia de funcionament i decisió. Les àrees són:

- i. Tresoreria. S'encarrega de gestionar tot el que té a veure amb els diners: portar els comptes, gestionar compte bancari, pagar les despeses, cobrar quotes...
- ii. Administració. S'encarrega de la paperassa: assegurances, contracte de voluntaris, inscripcions...
- iii. Infraestructures. S'encarrega de satisfer les necessitats materials de l'espai de Follets del Bosc.

- iv. Comunicació. S'encarrega de satisfer les necessitats en l'àmbit comunicatiu de Follets: gestiona la web i les xarxes socials, fa la cartelleria...
- v. Comunitat i cures. S'encarrega de fomentar el coneixement, el suport i la cura dels membres del projecte i les famílies. Per fer-ho poden organitzar actes interns de cohesió (comunitat). S'encarrega també de tenir cura de la comunicació interna: gestió dels canals de comunicació, conflictes entre individus...
- vi. Autonomia. S'encarrega de potenciar que cada persona estigui aportant a Follets i al "comú" segons les seves voluntats i capacitats. També s'encarrega d'apropar a les famílies les idees de canvi social que s'estan duent a terme a la zona.
- vii. Pedagògica. S'encarrega, en coordinació permanent amb les acompanyants, de les propostes de sortides, festes i tallers; de l'elaboració i manteniment de materials didàctics; de la coordinació de trobades pedagògiques; del grup d'estudi i reflexió pedagògica.
- viii. Migdies/Dinars/Neteja (Torns famílies). S'encarrega de coordinar a les famílies per a l'acompanyament i l'elaboració del dinar i la neteja: fer calendaris, proposar menús, etc.

L'objectiu del rol de la mestressa és el de vetllar pel bon funcionament del projecte. Les seves tasques són:

- Comunicació amb la Cap d'estudis.
- Comunicació amb Cal Cabrit (no del dia a dia, sinó de les coses grans, de la "casa").
- Coordinació de les àrees.
- Supervisió de la realització de les reunions del Grup Motor.
- Assegurar que les àrees quedin cobertes, i en cas que no, assumir-ho ella.

Ja que el rol de la mestressa considerem que és important i moltes vegades les tasques que desenvolupa han costat d'assumir (i quan s'ha fet han estat poc valorades i visibles) no descartem que aquesta tasca pugui ser remunerada, en cas que no es pugui suplir voluntàriament. La remuneració segueix la mateixa lògica que la de les acompanyants. Idealment, si les àrees funcionen bé, el rol és més de mirada perifèrica i de vetllar que es fan les tasques i donar un cop de mà on faci falta.

El Grup Motor (GM) desenvolupa les següents funcions:

- Definició del projecte.
- Definició del projecte pedagògic<sup>107</sup>.
- Avaluació.
- Visió.
- Pla Estratègic.
- Estratègia econòmica.

El Grup Motor està format per persones que participen en el taller o a la casa, que siguin acompanyants o famílies i que compleixen les condicions més avall descrites. La seva participació és voluntària. És indispensable la participació de la Cap d'estudis i la mestressa al Grup Motor. En el cas de les acompanyants, si ho desitgen poden entrar al GM, a condició que el GM validi que compleixen les condicions descrites. En el cas de les persones participants en la casa, les interessades poden autoproposar-se per entrar en el GM o aquest mateix pot convocar vacants si així ho considera oportú. En última instància, és decisió del GM decidir qui en forma part, ja que defineix quants membres hi ha i quines funcions i rols cobreixen. Per entrar al grup motor cal:

- Estar d'acord amb les bases del projecte de Follets del Bosc.
- Voluntat de responsabilització en tenir cura del projecte de Follets del Bosc.
- Bon tracte i camaraderia amb la resta del Grup Motor.
- Convenient una experiència d'un any en el projecte de Follets del Bosc.
- Interessant la participació en Vallbona Suport Mutu o en alguna iniciativa social a la zona.
- Acompanyament previ per part d'algun membre del GM en la comprensió del projecte polític i pedagògic de Follets, així com de Vallbona Suport Mutu i d'altres iniciatives que es duen a la zona que coincideixen amb els principis de Follets.
- Ser acceptada per majoria (àmplia) en una votació en l'assemblea de GM.
- Compromís de permanència de (mínim) dos anys.

Per sortir del grup motor:

- Automàticament quan es deixa de participar en el taller o la casa.

---

<sup>107</sup> Aclariment: El Grup Motor prendrà decisions a nivell general del Projecte Pedagògic de Follets del Bosc, mentre que l'equip d'acompanyants prendrà les decisions de com s'aplica el Projecte Pedagògic en el dia a dia.

- Per voluntat individual.
- Per majoria àmplia (dos terços) en una votació en l'assemblea de GM.

El GM es reuneix bimensualment i amb una tancada de cap de setmana anual. Pel que fa als propers reptes i proposta de periodicitat, algunes de les coses que ha estat ocupant el GM fins ara han estat (o encara són): l'elaboració del Projecte Polític; centrar-nos en l'etapa de tres a sis anys (ni dos anys, ni Primària); definir la nova organització. Alguns dels reptes actuals i futurs podrien ser: consolidar el projecte i la nova estructura; traçar una estratègia econòmica (disminuir la precarietat); continuar elaborant Projecte Pedagògic; buscar alternatives a l'espai (sortir de Cal Cabrit); definir la relació amb Vallbona Suport Mutu,.

#### 5.2.4. Carta de compromís educatiu

Follets del Bosc és un projecte d'educació respectuosa, i això vol dir que compta amb adultes dedicades a acompanyar les criatures de forma respectuosa i amorosa, segons els principis especificats al projecte educatiu. Això implica alguns fets concrets. A les Bases del projecte establím que:

- La ràtio no podrà ser mai de més de vuit criatures per adulta.
- Les criatures no podran estar a Follets del Bosc més de vuit hores al dia.
- La prioritat estarà sempre a vetllar pel benestar de les criatures i respectar el seu lliure desenvolupament, tant individualment com de forma col·lectiva.
- Els eixos vertebradors de l'acompanyament són la natura, l'individu, la comunitat i l'autonomia.
- L'activitat principal serà el joc lliure.

Per tot això, agafem els següents compromisos:

- Ens comprometem a acompanyar, segons principis respectuosos, amb consciència i revisió interna de la nostra pròpia història i, per tant, conscients de les pròpies limitacions.
- Entenem que les famílies de Follets del Bosc han de ser informades explícitament de la nostra visió respecte a la infància i la manera en que l'acompanyem, i que les famílies, a través d'aquesta carta de compromís, expliciten el seu compromís i la seva confiança en la nostra visió i acompanyament.
- Entenem el nostre paper d'adultes acompanyants: per a nosaltres les criatures són persones plenes i dignes; nosaltres hi estem en diàleg, les observem i restem a la seva disposició per

allò que necessiten en els seus processos.

- Ens comprometem a prioritzar el procés per sobre dels resultats; rebutgem el productivisme i creiem en la importància del joc en si mateix.
- Valorem com a riquesa la diversitat d'aproximacions entre acompanyants, dins aquest marc comú consensuat.
- Ens comprometem a donar atenció individualitzada a les criatures, en la mesura del possible.
- Ens comprometem a generar propostes per tal d'obrir el ventall d'interessos i poder oferir-los més informació o possibles camins en aquells interessos que ja han mostrat.
- Ens comprometem a respectar la seva vivència interior i no jutjar ni minimitzar com se senten (“va, que no ha estat res”, “no ploris”, distreure amb una altra cosa, etc.). Entendre que cedim el paper protagonista a l'infant, i ens mantenim a una distància que els permeti sentir-nos presents, que se sentin cuidades i cuidats, segures i segurs, per poder experimentar.
- En general, mirarem d'acompanyar per assolir cada cop més autonomia i, per tant, demanem que, sempre que sigui possible, facin les coses per elles mateixes: sabates, ordre, mocs, etc.
- Ens comprometem a acompanyar la frustració: entenem que no sempre es resoldran els conflictes al moment i que la frustració és una font d'aprenentatges amb la qual cal aprendre a conviure.

A la pràctica, algunes pautes que seguim:

- Dirigir-se als infants a l'alçada dels seus ulls (no de dalt cap avall).
- Evitar les converses i distraccions entre adults.
- Tenir una mirada perifèrica (ens podem centrar a observar un infant o un procés concret, però el nostre camp de visió ha d'abastar el conjunt dels i les infants i la situació).
- Ser-hi presents en cos i ànima.
- Evitar els judicis: no dir “què maco!” o “molt bé!”, no donar res per fet, etc.
- Adequar la nostra posició corporal, to de veu i contacte físic a cada infant i situació.
- Mostrar les nostres debilitats i dubtes, si sorgeixen (és a dir, ser honestes amb les criatures).

### **5.3. Projecte Polític de Follets del Bosc.**

Ens fascina la vida, en totes les seves formes. Aquesta força que s'obre pas davant de qualsevol adversitat, aquesta energia, aquest amor que fa que dos éssers siguin molt més que cada un d'ells per separat: el mar de relacions i interaccions que generem fan que no ens puguem explicar com la suma de les parts. Sentim i celebrem l'alegria de la vida expressada en moltes formes, però molt especialment amb la infància. La curiositat insaciable, el somriure permanent, l'alegria desbocada, ... La infància ens recorda que estem vius i ens anima a créixer nosaltres, a revisar-nos, amb tots els dubtes i aprenentatges que comporten acompanyar les criatures. Els grups humans sense criatures no poden perpetuar-se, i pensem que els petits necessiten tribus per créixer de forma equilibrada i plena. De fet, estem completament convençudes que si restem obertes i disposades a acceptar allò que les criatures ens ofereixen, podem entreveure un camí de transformació social que permeti una vida més plena i lliure. Sense caure en misticismes, pensem que una cultura que inclou i respecta les seves criatures és una cultura que inclou i respecta totes les persones. Estem per crear aquesta tribu, per fer aquests canvis que ens permetin tornar a posar la vida al centre.

Creiem que aquests canvis són possibles i desitjables. Avui però, i des del naixement de la modernitat, tendim a una desconexió vers el món, la resta i nosaltres mateixes. Ens entenem com individus separats, i la forma de vida contemporània ens separa a nivell afectiu, espiritual i vivencial. Aquesta separació genera una sensació de desarrelament, de buit existencial, que mirem d'omplir de formes molt diferents (consumisme, comportaments addictius, evasions, etc.) que gairebé mai ens acaben de satisfer, abocant-nos a un cercle viciós. S'entén l'individu com el centre de la vida, com quelcom que està separat del món i dels altres i que es relaciona amb el món i els seus iguals per interès propi. Impera la lògica del càlcul racional i economicista, la visió de la natura i els altres com recursos, de les relacions com a consumicions per estar millor un mateix.

En aquest context els infants són vistos només com a futures adultes, i l'educació per tant com procés de transformació de l'infant per convertir-lo en el futur adult que ha de ser, i condicionar-lo per acceptar submisament el treball assalariat. Tenim infants hiperestimulats, mancats d'admiració: tot se'ls dona mastegat i fet, i de forma ràpida; s'escurça molt la infància, s'allarga l'adolescència (per darrere i per davant). Els infants estan hiperprotegits, tenen agendes d'executiu i estan lluny de la natura i dels espais de joc lliure, de coneixement d'un

mateix, dels altres i de l'entorn. Els problemes infantils i juvenils són símptoma i causa d'aquesta societat malalta: obesitat, TDAH, al·lèrgies, trastorns d'alimentació, miopies, etc.

Des de Follets del Bosc concebem la infància com una etapa amb valor propi: els infants són persones amb la mateixa dignitat (encara que tinguin menys experiència) que qualsevol altra. Volem generar un espai, unes dinàmiques, que permetin als infants (i de retruc a les adultes properes) reduir aquest allunyament, i ajudar a les criatures, i també a les adultes, a connectar amb la natura, amb nosaltres mateixes i amb les altres.

Amb el Projecte Polític presentem els quatre eixos que emmarquen tant el projecte polític com el pedagògic de Follets del Bosc. Els quatre eixos es corresponen amb les quatre separacions que patim avui en dia: de la natura (i tot el que significa), de nosaltres mateixes (les nostres necessitats profundes), de la comunitat (els uns dels altres) i de l'autonomia (la capacitat de resoldre les nostres necessitats directament).

### 5.3.1. **Eix natura**

Avui dia la major part de la població viu en grans ciutats i les persones estem acostumades a agafar el cotxe i caminar per carrers asfaltats. Però això, de fet, és excepcional en la nostra història com a éssers humans. La norma ha estat el contrari: durant milers d'anys hem viscut en petites comunitats nòmades i, des de fa relativament poc, a pobles amb carrers sense asfaltar, ben a prop de camps, boscos i rius. L'espècie humana ha evolucionat al llarg del temps en contacte directe i gràcies a la natura. Això vol dir, simplement, que els humans ens hem fet com a espècie vivint en una relació estreta amb el medi ambient que ens envoltava, i aquesta relació és el que ha determinat com som avui en dia. Tot i que les nostres vides modernes i ràpides fan que ja no tinguem present aquesta evolució i interrelació, les persones encara tenim certes necessitats de contacte amb la natura i ens devem al principi de dependència del món material i natural. És a dir, que si no cuidem el món on vivim tampoc ens estarem cuidant a nosaltres ni podrem viure harmònicament.

La societat actual, urbana i amant de la tecnologia continua mantenint un fals binomi: l'oposició entre natura i cultura. Hi ha una idea molt estesa que diu que la humanitat ha de superar i dominar la natura, font de patiment, dolor i misèria. I que per fer-ho ha d'utilitzar la cultura com la via d'alliberament. Aquest plantejament tan habitual el trobem esbiaixat, doncs no abasta la naturalesa humana ni la relació de les persones amb el medi natural. Quan fem un

esforç per estudiar d'on ve la humanitat entenem que la nostra naturalesa humana, és a dir la nostra animalitat específica, és poder desenvolupar la cultura com una eina adaptativa, no com una oposició a l'entorn extern. Per tant, el vincle directe amb la natura segueix sent essencial, no una contradicció ni una oposició al fet cultural. L'altre problema que crea la societat actual és que exagera les diferències entre natura i cultura i fa sentir-nos, a les persones, allunyades o fins i tot incompatibles amb la natura. Ara bé, tenim exemples de diferents cultures i formes de vida escampades per tot el món (també aquí a la nostra terra) que ens ensenyen que això tampoc és cert. Moltes comunitats humanes han estat estretament vinculades a la natura i els seus cicles i han viscut bé. Nosaltres volem contribuir a desenvolupar una nova cultura al segle XXI que ens ajudi a entendre'ns com una part més de l'entorn natural, que en depén i s'hi interrelaciona, no per fer un consum de paisatges, sinó per establir-hi una relació simbiòtica que ens permeti viure una cultura que resulti beneficiós, tant per a les persones com per a la resta del planeta.

La idea d'escola al bosc, de desenvolupar l'activitat educativa a l'entorn natural, permet a les criatures satisfer de forma efectiva les seves necessitats humanes bàsiques. Cada criatura té diverses potencialitats i el contacte diari amb la natura en facilita el desenvolupament (exercici físic regular, coordinació, equilibri, agilitat, treballar la visió ocular en camp obert, orientació espacial, treball multi-sensorial, contacte amb aire fresc, etc.), així com permet la interacció amb els elements naturals (pedres, pals, fang, aigua, gel, neu, herba, fusta, sorra, palla, fulles). Lògicament, també permet estar en contacte constant amb molts d'éssers vius (flora i fauna) i amb els seus cicles de vida i mort, així com amb els mateixos cicles de la natura, les estacions.

Si anem més enllà de les necessitats biològiques i físiques que acabem de comentar, veurem que el contacte directe amb la natura proporciona, també, un espai oportú per satisfer un altre tipus de necessitats bàsiques humanes: les emocionals i espirituals. Sortir al bosc ens ajuda a connectar amb nosaltres mateixes, escoltar-nos i buscar en el nostre interior respostes a preguntes importants. En definitiva ens ajuda a conèixer-nos millor. I això, en una època de soroll, fum, corre-cuites i activitats extraescolars fins a les vuit del vespre és molt necessari, tant per a les petites com per a les grans. Igualment, la interacció amb l'entorn natural permet donar respostes a certs misteris de la nostra existència (la vida, la mort, què fem en aquest món), preguntes que sovint ens fan les criatures amb una franquesa i senzillesa que ens pot descol·locar. Quan sortim al bosc, són el bosc i els seus elements els qui responen.

Finalment, la natura ens ofereix un espai de calma, silenci, serenor, tranquil·litat, ordre natural, rutina, passeig, escolta, observació que ens ajuda a estar millor amb nosaltres mateixes i amb



les altres persones. No és estrany que des de la psicologia<sup>108</sup> es proposi cada vegada més el que s'anomenen 'banys de bosc', passejos per boscos<sup>109</sup> que ens ajuden a enfortir els nostres organismes i ments. El concepte japonès *shinrin-yoku* significa "submergir-se en una atmosfera de bosc" i és àmpliament conegut en aquell país, on més de dos milions de persones caminen habitualment per boscos, a la recerca de la millora física i psíquica. Estudis científics<sup>110</sup> mostren que el contacte habitual amb el bosc pot ajudar a les persones a reduir l'estrès, la pressió sanguínia, baixar els nivells de glucosa en sang i estabilitzar l'activitat nerviosa; afavoreix l'activació del sistema immunitari i prevé les al·lèrgies, entre altres efectes positius. I també es beneficiós en el pla emocional de les persones. No tenim cap dubte que sortir al bosc cada dia amb les criatures és beneficiós per a elles i per a nosaltres!

Un dels elements característics dels humans és la seva capacitat d'observació de l'entorn. El pensament científic, basat en l'estudi dels patrons de la natura és tan antic com la humanitat. Les persones aprofitaven aquesta habilitat innata per entendre què feien els animals, on creixien plantes, quan arribava la primavera, etc. fins al dia d'avui. Actualment pensem que només els científics de professió tenen un pensament científic. Ara bé, sortir cada dia al bosc permet a petites i grans desenvolupar i enfortir el seu propi pensament científic, tant en la forma hipotètic-deductiva com inductiva. Fent ús de les seves pròpies capacitats (aprofitant la capacitat de meravella<sup>111</sup> i curiositat innata), les petites poden començar a captar la complexitat dels processos vida i mort i relacions ecològiques que es donen en el món, així com anar integrant els cicles naturals i el pas del temps. Igualment, poden comprendre des de la pròpia experiència sensorial quins són els elements vius i no vius que sostenen la vida. Finalment, les sortides al bosc poden ajudar a desenvolupar una connexió amb les altres formes de vida que

---

<sup>108</sup> <http://www.natureandforesttherapy.org/the-science.html> ;

<http://www.immedicohospitalario.es/noticia/12557/dkv-seguros-presenta-un-estudio-sobre-los-beneficios-saludables-de-los>

<sup>109</sup> Primeres pràctiques dels banys de bosc a Espanya:

<http://www.lavanguardia.com/local/solsones/20160311/40366753368/alt-urgell-solsones-paseos-bosque-salud.html> ; [https://elpais.com/ccaa/2018/03/15/madrid/1521133084\\_473876.html](https://elpais.com/ccaa/2018/03/15/madrid/1521133084_473876.html)

<sup>110</sup> En l'apartat de 'Discussió' d'aquesta tesi trobarem aportacions diverses sobre el tema.

<sup>111</sup> Carson, R. (2012), *El sentido del asombro*. Ediciones Encuentros

viuen allà (arbres, plantes, animals, insectes, ...), treballant d'aquesta manera la humilitat, l'empatia i la comprensió del que és diferent a nosaltres.

Un dels avantatges que trobem quan sortim a l'exterior és la gran adequació dels infants amb la natura. D'entrada, hem de tenir en compte que la natura no hi ha una necessitat d'ordre material com passa a casa o a l'aula. A la natura tot és al seu lloc, sense caixes, armaris, taules o cadires i per tant, les criatures es poden dedicar a interactuar i jugar amb els elements sense patir per si estan desordenant alguna cosa. Simplement tot està al seu lloc i no importa si mous uns troncs o unes branques d'aquí allà, per fer una cabana o un banc, seguiran al seu lloc: al bosc. Això no vol dir que si interactuem amb els elements del bosc no passi res i no ens haguem de fixar en com els podem alterar negativament, simplement volem manifestar que els habituals criteris restrictius que actuen dins l'aula no es donen dins el bosc i això permet als infants jugar més lliurement. En segon lloc, la natura ofereix un espai de joc tranquil, adequat a la necessitat de calma de les criatures. Tothom sap que el soroll i els crits alteren les criatures i els poden causar estrès, ja que encara no dominen els mecanismes d'autoregulació que una adulta pot tenir. Dominar les habilitats de la calma i la serenitat en contextos estressants, com els que genera la vida moderna, és un procés de maduració difícil i llarg. En el cas de les criatures, aquestes situacions d'estrès i esverament general són sovint nocives, ja que acceleren el seu comportament a uns nivells que no poden sostenir i normalment aquestes situacions acaben amb crits, càstigs, plors i frustració. Sovint, quan hi ha molt soroll, crits i nervis, també les adultes perdem els papers. Per tant, estar al bosc ofereix a les petites la possibilitat de jugar en un ambient relaxat. Si volen activitats energètiques i mogudes les poden trobar, però mai a costa de perdre la possibilitat de la calma. És la gràcia d'estar al bosc, que s'adapta a allò que necessitem en cada moment. La natura és una font d'estímuls no invasiva, les persones hi trobem el nivell d'estímuls que cadascú vol i necessita en cada moment. Finalment, els espais de bosc que els educadors escullen, són entorns segurs. Els riscos són pocs (sense cotxes ni motos, sense barrancs ni pedreres...) i evidents (ús de pals i pedres, pujar arbres, saltar bassals, córrer...). A partir d'uns límits ben clars i definits en l'ús de materials i exploració del territori, es permet a les criatures interactuar amb els elements de la natura, des de la seguretat d'un entorn conegut i una mirada atenta i de suport de la persona adulta acompanyant. Des d'aquest marc, les criatures tenen la possibilitat d'enfrontar-se a reptes motrius i psicològics (com pujar a un arbre o superar una por). Per contra, a la vida moderna i en especial a les ciutats, els perills se'ns escapen i cada vegada més estem tendint cap a una socialització i educació restrictiva on

els nens i les nenes passen més estona en espais tancats d'interior que a l'exterior per por al que pugui passar.

Per tots aquests motius creiem que la natura és un dels millors entorns d'aprenentatge de què poden gaudir avui les criatures. Cal generar espais educatius on la natura sigui el centre, que els permetin créixer connectades amb l'entorn viu que les envolta, amb elles mateixes i amb la comunitat humana a què estan vinculades.

### 5.3.2. Eix individu

“Sacrifiquem sense objeccions la nostra autonomia a una autoritat externa si amb això ens podem estalviar el dolor de l'autoconeixement, els patiments que comporten el nostre creixement individual interior i la nostra responsabilitat personal.” Rebeca Wild (2013)

Sota el nostre punt de vista, escoltar-nos i saber què volem és una capacitat intrínseca de l'espècie humana que, degut a causes que s'han apuntat abans, entre d'altres, s'ha vist considerablement minvada. Hi ha diverses hipòtesis al respecte però el que ens interessa destacar és que, avui en dia, de forma majoritària a les societats industrials, la nostra capacitat de decidir el que és millor per a nosaltres a cada moment i portar-ho a la pràctica està certament en perill. És més, en general l'escolarització, al llarg dels últims segles, ha esdevingut una eina per amansar aquestes capacitats i construir-nos com a treballadores de la societat industrial. Més endavant aprofundirem en aquestes qüestions.

Una dada que acostumem a oblidar és que el potencial humà és del tot il·limitat i desconegut i, en gran mesura, tenim una idea molt vaga de com funciona el nostre cervell. Les investigacions sobre el còrtex prefrontal, la relació entre els hemisferis, l'evolució del cervell al llarg de la humanitat, entre d'altres, no fan més que semblar noves preguntes, que es poden resumir en una de sola: què podríem fer, què podem aportar al món, si aprenem a escoltar-nos i construïm societats on sigui possible portar a la pràctica allò que genuïnament portem a dins? Així, no es tractaria d'intentar acomodar la nostra naturalesa a una societat i una cultura existents, sinó en permetre que les nostres cultures i societats es reconfigurin a partir de permetre aquest desenvolupament. Amb això no volem dir que hi hagi un destí escrit ni un “ésser natural” al qual hem de tendir. Entenem que hi ha múltiples factors que s'interrelacionen i que hi ha moltes maneres diferents d'organitzar-se. És obvi que necessitem una cultura i uns

límits, de la mateixa manera que no podem suspendre la cultura i la societat on vivim mentre acompanyem els infants en el seu desenvolupament: ens desenvolupem dins un marc social que també és part important d'aquest acompanyament (i ens hi referirem més endavant).

Volem destacar la idea que una part indispensable per sostenir la vida és la capacitat d'autoconeixement i d'actuar en conseqüència, és a dir, l'autoregulació. Per entendre millor el concepte d'autoregulació ens podem fixar en el nostre cos, que n'és el millor exemple. El nostre cos és un sistema d'allò més complex que constantment va ajustant-se i adaptant-se; a través de diferents processos, és capaç de detectar què necessita i què fer per aconseguir-ho. Quan parlem d'autoregulació en l'acompanyament a infants ens referim a donar-los l'oportunitat d'escoltar-se i poder posar en pràctica aquests processos. Per tant, l'autoregulació té molt a veure amb l'autoconeixement, entés a tots nivells: emocional, físic, mental, social, espiritual... Creiem que l'educació ha de ser, precisament, l'eina fonamental per tal que els infants puguin anar-se descobrint. La garantia d'un espai on puguin desenvolupar-se lliurement.

Si afirmem que la nostra naturalesa pot determinar què necessitem, i que l'educació tan sols ha de garantir que puguem desplegar aquest pla intern, sorgeix la pregunta: per què no ho fem? Sentim que estem deixant córrer el nostre potencial, vivint allò que realment ens fa vibrar? Probablement la resposta sigui negativa. El camí sembla prou senzill: què ha passat perquè ens costi tant?

El problema rau en dues vessants: d'una banda, no ens hem respectat les necessitats. En termes generals, en la societat industrial del Nord Global en la qual vivim, mica en mica hem anat acceptant aquesta pèrdua de satisfacció en favor del compliment d'unes expectatives socials. Els pares i mares no tenen temps de jugar amb els seus infants, que no tenen temps per jugar, entretinguts entrenant-se per al treball assalariat. D'altra banda, els humans estem preparats per sobreviure, siguin quines siguin les condicions. La situació actual, amb els matisos que es vulgui, és el d'un individualisme extrem. Creixem en una societat en la qual la comunitat i la cura mútua han anat deixant pas a la competició i l'aïllament, on les desigualtats creixen, els recursos es malbaraten i els ecosistemes moren. I què fem? Com a mamífers que som, aprenem a sobreviure. De petites no tenim les abraçades que necessitem; deixem de fer les preguntes que ens inquieten; rebem un no moltes de les vegades que volem seguir la nostra curiositat; xoquem amb tabús que ens constreixen. I ens adaptem, posem la nostra poderosa intel·ligència al servei de l'ego per tal de sobreviure en un món hostil i alienant. Busquem el nostre nínxol de felicitat.

Aquest és un perill latent en tota educació respectuosa, especialment quan les persones que acompanyem els infants hem patit aquestes mancances i ens hem hagut d'adaptar a aquesta societat. Desaprendre és una paraula que utilitzem sovint per parlar de la feina que hem de fer com adults. El perill a què ens referim és, per la por a posar a límits, a l'autoritat, per les ganes de voler satisfer les necessitats dels infants, deixar que els mecanismes de supervivència, l'exaltació de l'ego i l'individualisme s'erigeixin i es confonguin amb un desenvolupament harmònic.

Sense entrar en les accions concretes que poden permetre aquest espai per a desenvolupar-se lliurement creiem que és important parlar de la suspensió del judici.

Abans reflexionàvem sobre com la societat actual ens convida a aïllar-nos per sobreviure, a desconfiar. Dèiem que una resposta natural és adaptar-se (que té com a efecte col·lateral la necessitat de deixar anar tota la frustració que sentim per a aquest aïllament: ens tornem violentes, utilitzem drogues, ens evitem la mirada per centrar-nos en una pantalla). Nosaltres no volem ni adaptar-nos ni fugir: estem per la vida, perquè totes puguem gaudir dels nostres cossos, de la nostra consciència, del nostre planeta, juntes.

Entenem que en una visió d'aquest tipus el judici no hi té cabuda. Quan parlem de judici no parlem de seny o sentit comú, de la capacitat de decisió i de prendre partit (al contrari, això té molt a veure amb l'autoregulació). El judici de què ens volem allunyar és aquell que dictamina què és bo i què és dolent, què es pot fer i què no es pot fer. Novament, cal recordar que per conuiu cal consensuar uns límits, i que algunes vegades les adultes decidirem pels infants. Cal recordar-ho també quan intentem relacionar-nos de forma respectuosa amb la natura, amb nosaltres mateixes, amb les nostres comunitats: quan acompanyem el creixement dels infants, si volem garantir el seu desenvolupament intern, no podem imposar-los la nostra visió del món. Els hi podem compartir, i els podem explicar per què la tenim, però no els podem dir que és la bona, o l'única.

Com ho podem fer, doncs, per garantir un desenvolupament integral, lliure, que permeti als infants desplegar el seu pla intern, aportar a la seva cultura, satisfer les seves necessitats? Com ho fem per no alimentar l'ego ni imposar els nostres judicis? No hi ha una única resposta, ni molt menys una d'infal·lible. Però sí que, sense entrar en detalls pedagògics, podem apuntar algunes línies.

Cada etapa evolutiva té les seves necessitats intrínseques (i cada infant les seves pròpies) i el paper que volem jugar és el de garantir l'espai en què els infants puguin reconèixer-les,

manifestar-les i veure-les satisfetes. Com a adultes, prenem consciència de les nostres limitacions, aprenem a reprimir la nostra necessitat de control i mirem de satisfer, sense condicions, la necessitat dels infants d'experiències sensorials, de moviment i dedicació. Per donar seguretat als infants en el seu creixement cal ser-hi presents (presència completa, amb cos i ànima), acompanyar-los amb la mirada, suspendre els judicis, afilar l'observació i el retorn amorós de les nostres observacions, i establir límits per tal que els infants se sentin segurs.

Partim de la base que som éssers socials: un naixement és una oportunitat per ampliar relacions. Som animals mamífers, i necessitem les unes de les altres; segurament, més que qualsevol altre animal. Al llarg de l'evolució, els humans hem acabat tenint un període de gestació de nou mesos, però els nostres nadons són força indefensos comparats amb molts mamífers. Durant aproximadament dos anys necessitem el contacte constant amb la mare. No podem desenvolupar el nostre pla intern en solitari<sup>112</sup>.

Una mica més enllà, no hi ha realització col·lectiva sense realització individual, i a l'inrevés. La societat és més que una suma d'individualitats. Com Hellinger (2001), creiem que el sistema de relacions és clau pel nostre benestar<sup>113</sup>. Una bona manera de lligar la idea de l'individu, de la realització d'un pla intern, amb la de la comunitat en què el desenvolupem. Juntes i en constant moviment i interrelació, configuren el que som. I nosaltres, juntes, en moviment i relació, anem configurant el que volem ser.

### 5.3.3. Eix comunitat

Quan intentem parlar de comunitat, sovint se'ns fa quasi impossible, no sabem ben bé què vol dir. La família s'ha reduït al mínim i en algunes zones és quasi inexistent<sup>114</sup>. Quan ens fem grans ens costa trobar amics amb qui compartir amb profunditat, per no parlar de la solitud en la cura de les criatures quan es tenen fills... Així, la família extensa s'ha substituït per les guarderies, els fills que tenen cura de les seves mares i pares, s'han substituït per les llars d'avis;

---

<sup>112</sup> Odent, M. (2009) *El bebé es un mamífero*. Ob Stare

<sup>113</sup> Hellinger, B. (2001) *Las propias verdades del amor: vinculación y equilibrio en relaciones cercanas*. Phoenix, AZ: Zeig, Tucker & Theisen.

<sup>114</sup> Recomanem el documental d'Erik Gandini *The Swedish Theory of Love* (2015).

etc. Podem dir que existeix una tendència cada cop més gran cap a sentir-nos individus aïllats dependents de l'estat-mercat. On és, doncs, la comunitat?

En molts racons de la nostra vida quotidiana trobem espurnes d'allò que per a nosaltres significa comunitat; i és aquesta comunitat la que volem rescatar de l'oblit i compartir-la. Per nosaltres comunitat és amistat, és confiança i comprensió, és sentir-se part d'un territori juntament amb la gent que hi viu, és compartir una cultura i uns valors, és conèixer i ajudar la persona veïna quan ho necessita. També és tenir present el sentit existencial de què tots som un dins un tot, que formem part de l'altra així com som part de la natura.

Així, no podem concebre l'individu com a ésser aïllat, ans al contrari: necessàriament interdependent amb els altres i amb una vinculació harmònica amb la natura, és a dir, com a ésser comunitari. Veiem que societats que estan més vinculades amb la natura són més comunitàries. De fet, si ens fixem en les constàncies contemporànies de tribus de moltes parts del món, veiem com persisteix la idea de comunitat alhora que la desconexió amb la natura<sup>115</sup>.

Aquesta idea de tribu ens ajuda a entendre i sobrepassar moltes limitacions que vivim avui en dia. Un exemple d'aquestes limitacions a què ens aboca l'individualisme podria ser la dificultat que troben moltes mares-pares per tal que algú es faci càrrec de les seves criatures quan no poden: podria ser diferent si tinguessin un cercle de persones properes amb qui recolzar-se per les diverses situacions que ens posa davant la vida. Per no parlar dels motius pels quals no poden, és clar.

Així, el problema de la falta de comunitat-tribu a l'Europa d'avui en dia es fa palès amb escreix. És ben normal que fins que no ens arriba el moment de tenir fills/es no hàgim tingut una relació de confiança amb cap criatura. D'aquesta manera les mares i els pares, en haver estat alienats de processos vitals tan fonamentals com el contacte amb criatures, se senten perdudes i necessiten savis i tècnics per aprendre a criar al seu fill. L'estructura social actual tampoc facilita que les adultes amb criatures puguin socialitzar-se amb les amistats que havien tingut fins al moment, sinó que han de refer amistats per necessitat d'ajuntar-se amb adultes que també tenen criatures<sup>116</sup>.

---

<sup>115</sup> Hi ha nombrosos exemples. Destaquem la tribu Yecuanna de Sud-Amèrica, font d'inspiració de Jean Liedloff (2011) a *El concepto del Continuum. En busca del bienestar perdido*. Ob Stare

<sup>116</sup> Del Olmo García, C. (2013) *¿Dónde está mi tribu? Maternidad y crianza en una sociedad individualizada*. Clave Intelectual

Les persones adultes no som les úniques que patim les conseqüències de l'absència de comunitat. Tot i que les famílies perceben que els seus fills han d'interaccionar amb més criatures per ser feliços, hi ha una tendència al tancament en la família nuclear que porta sovint a la solitud de les més petites (sobretot si són filles úniques) i a la recerca d'altres mètodes per compensar aquesta solitud com els entreteniments i jocs individuals, especialment en aquesta era digital, que en molts casos provoquen un augment de les dificultats socials de les criatures<sup>117</sup>. Per altra banda, tant el treball assalariat com el tipus d'oci que portem la majoria de les adultes no permet portar una vida on les criatures càpiguen, puguin ser presents en el nostre dia a dia; les criatures queden, doncs, deslligades de la vida social en general.

Des de Follets del Bosc i el seu cercle de suport tenim clar que per a nosaltres la vida comunitària ofereix la possibilitat de revertir moltes de les dinàmiques socials que hem comentat. De fet, si ens deixem anar i projectem, ens preguntem: com seria la vida si la cura dels infants s'emmarqués dins el si comunitari, és a dir, si es portés a terme lligada a la vida social d'un grup de persones arrelades a un territori? Si poséssim la infància al centre, deixéssim de deslligar-la i compartimentar-la? Tenim un somni en què persones grans i petites que es tenen confiança estableixen una relació propera entre elles, cuidant-se i ajudant-se en termes materials i emocionals, i així creixen conjuntament. Els processos d'aprenentatge no acaben mai, tant petites com grans aprenem les unes de les altres, totes som acompanyants i estem acompanyades d'una manera o altra. Els vincles entre les persones són fortes, tenim un teixit comunitari robust i resilient, i potenciem les capacitats comunicatives i empàtiques de les persones. Fem treballs adaptats amb espais-temps per compartir amb les criatures. Petites i grans trobem el nostre lloc en els diferents espais de vida on podem créixer i desenvolupar els nostres interessos. Les criatures a vegades s'integren amb les activitats de les adultes, a vegades fan una activitat engrescadora tant per l'adult com per l'infant, a vegades en el seu espai propi (que és necessari). Quan parlem de l'eix comunitat, de l'educació comunitària, això és el que volem dir: Follets del Bosc és un intent de fer camí cap a un model semblant a aquest que esbossem.

Ara per ara, però, veiem que encara no som aquí o, en tot cas, estem en una fase molt inicial; la majoria de nosaltres no podem encaixar la vida que portem amb tot això que plantegem. De moment, però, des de Follets del Bosc volem anar fent passos cap a anar experimentant aquesta vida comunitària de què parlem. D'aquesta manera, tot introduint idees que es desenvoluparan

---

<sup>117</sup> L'Ecuyer, C. (2013) *Educar en el asombro*. Plataforma



al projecte pedagògic, mirem de crear comunitat a tres nivells: amb les famílies, amb el poble i de transformació social. Lògicament, la primera comunitat que es cuida des de Follets del Bosc és la de les famílies i acompanyants. Entenem que és vital per al funcionament harmònic del projecte i per a un acompanyament sa i ple de les criatures, de tal manera que les famílies formen part de forma efectiva del projecte.

En aquest sentit, i fruit d'aquest intent cal destacar que Follets del Bosc sorgeix de, o en paral·lel a Vallbona Suport Mutu<sup>118</sup>, un intent d'anar posant en pràctica aquesta comunitat. Som un grup d'unes trenta persones que hem engegat una sèrie de projectes (horta agroecològica, obrador de pa, de làctics, elaboració de bàlsams i productes d'higiene, d'acompanyament a infants, compres col·lectives...) que ens semblen bàsics pel sosteniment de les nostres vides. El que intentem és emprendre aquesta vida comunitària ajudant-nos pel que faci falta i compartint una quotidianitat que ens permeti integrar les nostres vides i relacionar-nos amb l'entorn d'una manera sana i transformadora.

Així doncs, la comunitat ens ajuda a acostar-nos a l'últim dels eixos que vertebrèn el nostre projecte: l'autonomia.

#### 5.3.4. Eix autonomia

Natura, individu i comunitat, són els tres eixos del projecte que aborden la relació que volem establir amb el món natural, amb nosaltres mateixes i amb les altres. L'autonomia és el quart eix, que està a un altre pla i que ens sembla imprescindible per tal de poder estar de forma harmònica i plena amb nosaltres mateixes, i de quina manera estar juntes per tal de vincular-nos entre nosaltres i amb la natura.

Podem analitzar la història com una pugna entre dues formes d'organitzar-se: l'autonomia i l'heteronomia. L'autonomia, del grec αὐτός (“auto”: propi, un mateix) i νόμος (“nomos”: norma, llei), significa que es dona a si mateix la norma, es defineix a si mateix. Això és aplicable a un individu, però també a un col·lectiu, o a un “poble” o comunitat. L'heteronomia és el contrari: es determinen els individus o els col·lectius des de fora, des d'una força externa aliena als propis grups o individus a qui s'apliquen aquestes normes.

---

<sup>118</sup> Per a més informació es pot consultar la web: <http://vallbona.suportmutu.org>

Quan parlem d'autonomia no ens referim a independència, que s'acostaria més a l'individualisme i entenem que la vida i els éssers humans no podem funcionar independentment les unes de les altres; parlem d'auto-dependència, una forma d'interdependència en la qual es depén sempre que es pot dels propis recursos. L'autonomia està molt relacionada amb la llibertat i entenem la llibertat com la capacitat de fer, més que com la manca de restriccions. La llibertat pot ser amb les altres més que no pas, com se sol dir, acabar-se on comença la dels altres. Plantegem l'autonomia a tots nivells, a nivell de l'individu, dels nuclis de convivència, de les comunitats, dels pobles i les regions. Ens referim a prendre, individualment i col·lectiva, les decisions sobre allò que ens afecta.

L'autonomia a nivell individual significa que cadascú defineix com realitzarà les seves accions, quines finalitats tenen i com les compleix tenint en compte l'entorn social i natural on viu. L'individu és un ésser totalment vinculat al seu entorn social i físic, i la seva autonomia s'emmarca i es relliga completament en aquest context.

Observem una necessitat psicològica dels individus, que podríem dir una necessitat natural de poder, de procés de poder. Entenem el poder com la capacitat de fer, i el procés de poder com el procés a través del qual s'assoleix aquest poder, procés que normalment es pot determinar amb tres etapes: finalitat, esforç i acompliment de la finalitat. La finalitat és el perquè ho fem, sense la qual no tenim la motivació o força de fer-ho. L'esforç és que ens costi alguna cosa fer-ho, si no requereix un esforç el que s'està fent porta problemes psicològics; no només cal tenir el poder de fer allò que es vol, sinó també que hi hagi un procés que atorgui aquest poder. I l'acompliment és la realització del poder, veure que podem.

Hi ha un quart element del procés de poder que no necessiten tots els individus, però sí molts, que és l'autonomia: l'esforç per una finalitat cal efectuar-lo per la seva pròpia iniciativa i ha d'estar sota la seva direcció i control. Normalment, no cal exercir aquesta iniciativa com persones individuals, sinó que serà suficient en fer-ho com a part d'un grup petit. De fet, en molts casos serà millor, perquè no caldrà decidir sols sobre els temes complicats, però es podrà influir en les decisions.

La societat d'avui no ens permet aquest procés de poder d'una forma natural, amb finalitats bàsiques com l'alimentació, la reproducció, el sosteniment i, al capdavant, la supervivència. No tenim la capacitat de fer. Alhora vivim en una societat en què hi ha una disciplina externa que sempre ens indica què hem de fer. Si des de petites se'ns imposa una disciplina externa (a l'escola, a l'institut, a la feina, etc.) no som persones capaces d'auto-regular-nos i posar-nos

límits, ni de marcar-nos fites; quan no ens manen, només sabem deixar-nos anar. Per això és fonamental donar espais d'autonomia per poder entrenar la capacitat de fer allò que es vol fer, d'aprendre a determinar i discernir les pròpies voluntats i posar els propis límits.

Els darrers anys estan sortint cada cop més empreses, i també més projectes educatius, que estan veient la potencialitat de fomentar l'autonomia dels individus i dels equips. S'ha comprovat que així es fomenta el seu benestar, la seva creativitat, el seu aprenentatge. Cal destacar que aquests projectes són encara minoritaris, i són una font de segregació social més<sup>119</sup>. Les classes més benestants tenen accés a aquest tipus d'educació i aquest tipus d'empreses, tot generant una separació entre classes ja no només econòmica sinó també de capacitats i del que podríem anomenar benestar psicològic. Autonomia sense comunitat és una perversió.

Actualment, les institucions i les dinàmiques col·lectives són tot el contrari: hi ha una minoria que determina les regles del joc, té el poder polític, els recursos econòmics, l'accés als mitjans de comunicació, i determina què es farà, com i per a qui. Com seran les escoles, què menjarà la població, etc. La forma de vida contemporània, molt centrada a les ciutats, dificulta molt l'autonomia, tant individual com col·lectiva. L'urbanisme, la gestió dels residus, la producció dels aliments, d'energia o de roba, entre d'altres, és separada de la gent. Més d'un 70% de la població europea<sup>120</sup> no viu prop d'un tros de terra, ni prop de boscos, i per aconseguir tot allò que necessiten, tant material com immaterial, hi han d'accedir a través del mercat. Aquest fet no és només problemàtic per la desigualtat i la precarietat a la qual aboca la manca de diners, sinó també, i especialment, la despersonalització de les relacions, i la dependència de molts elements que no controlem, deixant-nos sense autonomia.

Per intentar revertir aquesta situació, pensem que cal prendre les regnes i anar-ho canviant des de les petites coses de la vida. Fomentar la capacitat d'iniciativa pròpia i col·lectiva, intentant resoldre'ns els problemes nosaltres mateixes. No esperem que ens resolguin els problemes ni

---

<sup>119</sup> Vegeu l'informe del Síndic de Greuges: *La segregació escolar a Catalunya (II): condicions d'escolarització* (novembre 2016). Disponible aquí:

[http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4227/Informe%20segregacio%20escolar\\_II\\_condicions\\_escolaritzacio\\_def.pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4227/Informe%20segregacio%20escolar_II_condicions_escolaritzacio_def.pdf)

<sup>120</sup> Informe de la ONU *The world cities* (2018). Disponible aquí:

[https://www.un.org/en/events/citiesday/assets/pdf/the\\_worlds\\_cities\\_in\\_2018\\_data\\_booklet.pdf](https://www.un.org/en/events/citiesday/assets/pdf/the_worlds_cities_in_2018_data_booklet.pdf)

ens instal·lem en la queixa, les lamentacions, el victimisme o les demandes. Volem autogestionar, decidir directament sobre com viure, què menjar, i com criar les nostres criatures.

L'autonomia és, en definitiva, atrevir-se a preguntar-nos (profundament) com volem viure i fer passos per dur aquesta vida. Una vida que valgui la pena ser viscuda, per nosaltres i per tothom qui la vulgui. Per això rebutgem les institucions jeràrquiques, i fomentem formes d'organitzar-nos horitzontals. Sense negar, però, el lideratge ni l'autoritat. Entenem el lideratge com la funció d'obrir camins, de proposar i passar davant. Entenem l'autoritat positiva com la validesa, credibilitat, fruit de l'experiència, la saviesa, el consens i la confiança. Ambdues no han d'implicar jerarquia ni dominació sinó que són elements fonamentals per al desenvolupament de les persones i per l'autonomia dels col·lectius.

Per esdevenir persones autònomes, volem fomentar l'autonomia dels infants i, per tant, cal satisfer les seves necessitats més bàsiques, posar uns límits clars que donin un espai de llibertat on els infants es puguin desenvolupar amb seguretat, adequat a l'etapa evolutiva de cada persona.

És per això que Follets del Bosc neix amb l'esperit de ser una iniciativa que, precisament, permeti a infants i adults crear espais d'autonomia.

#### **5.4. Projecte Pedagògic de Follets del Bosc**

*Apunt:*

El projecte educatiu o pedagògic de Follets del Bosc, actualment, no està acabat<sup>121</sup>. S'han realitzat moltes hores de treball, de durs debats i formacions diverses per a anar completant-lo. Segueix en construcció. Curiosament, el projecte en si, funciona i va construint-se amb el temps, amb les vivències i amb les diferents aportacions. En contraposició a molts altres projectes educatius que, en primer lloc, exposen tota la redacció de plans i després els porten a terme, Follets del Bosc ha començat a fer i alhora, a produir coneixement. Com a projecte viu que és, i a pesar de no tenir totes les bases ordenades en una redacció formal, ha anat edificant-se. Les reunions del Grup Motor i del grup d'acompanyants han anat figurant camins clars i concrets per tal de marcar cap a on anar. També cal dir, que a mesura que passen els anys, el projecte pren major seguretat i tota l'edificació està més consolidada, passant de "la supervivència" a la comoditat, com afirmava un membre del Grup Motor en una conversa.

He decidit recopilar tota la informació produïda, ordenar-la i presentar-la en aquesta tesi. Em semblen força interessants i importants les mirades que s'aporten i els camins triats. És un treball fonamental per a entendre la pràctica de Follets del Bosc. Hi ha camps oberts a debat, i que encara estem replantejant-nos (alguns inclús a partir de pràctiques i casos concrets que hem viscut, com en l'acompanyament en la sexualitat, per exemple). En seccions posteriors afegiré apunts sobre temàtiques essencials a Follets del Bosc que en el Projecte Pedagògic no s'ha redactat, per tal d'aportar i continuar bastint en el pensament i la pràctica.

#### 5.4.1. **Visió. Principis que guien la nostra forma d'entendre l'educació.**

Els quatre eixos que emmarquen el projecte polític i educatiu de Follets del Bosc (FdB<sup>122</sup>) com s'ha exposat anteriorment, són:

---

<sup>121</sup> Cal dir que gràcies a l'aportació d'aquesta investigació, el Projecte Pedagògic s'ha donat per finalitzat aquest mateix curs (2021-22); està en vies de correcció i corroboració per part de tot el Grup i a punt d'enviar a impremta.

<sup>122</sup> A partir d'aquest moment i al llarg del document farem referència a Follets del Bosc a partir de l'abreviació FdB.

- a) Natura: El bosc és l'entorn d'aprenentatge, on sortim cada dia a descobrir-nos i aprendre a través del joc lliure, acompanyades<sup>123</sup> de la natura, font inesgotable d'estímuls i experiències.
- b) Individu: Mirem a les criatures amb tot allò que són, sense judicis ni expectatives, escoltant les seves necessitats, ajudant-los a trobar l'autoregulació a través de l'acompanyament emocional, els límits i el vincle.
- c) Comunitat: Creiem en la necessitat de les persones de compartir i interrelacionar-nos, de fer tribu. Per això creem sinergies amb projectes propers on construïm vincles de confiança i de suport mutu.
- d) Autonomia: Apostem per la capacitat individual i col·lectiva de determinar com volem viure.

Els quatre eixos es corresponen amb les quatre separacions que patim avui en dia: de la natura (i tot el que significa), de nosaltres mateixes (les nostres necessitats profundes), de la comunitat (els uns dels altres) i de l'autonomia (la capacitat de resoldre les nostres necessitats).

Pel que fa als principis educatius, des de FdB partim de les següents idees<sup>124</sup>:

- Concepció de la infància<sup>125</sup>: respecte ètic vers les criatures com a individu i membre d'un grup. Respecte per les bases biològiques i les necessitats de les mateixes.
- Aprenentatge i no ensenyament: aprenentatge des de la motivació, el sentiment, la curiositat innata. Generar espais on es pugui aprendre, no ensenyar com a pràctica unilateral ni imposada. Joc lliure com a motor d'aprenentatge. La natura com a font d'estímuls i espai d'aprenentatge.
- Autonomia i autoregulació: llibertat, sentit crític, presa de decisions. Concepció d'autoritat, límits i poder. La importància dels límits per l'autonomia.

---

<sup>123</sup> Al llarg d'aquest document emprarem el femení genèric. Es tracta d'una reivindicació política antipatriarcal que vol visibilitzar la diversitat d'identitats de gènere.

<sup>124</sup> Hi ha un seguit de valors que no s'han desenvolupat fins ara en el present document, però que estan presents a FdB de forma transversal: Solidaritat i suport mutu, positivitat, empatia, perspectiva de gènere, amor cap a la vida, respecte i responsabilitat (d'una mateixa, de les altres i de l'entorn).

<sup>125</sup> Intentarem no utilitzar la paraula 'infant' en tant que etimològicament fa referència a persones que no tenen veu. Utilitzarem majoritàriament els termes 'criatures' o semblants.

- Comunitat-tribu: cal una tribu per educar una persona, tota tribu necessita noves generacions. Famílies diverses i referents diversos.
- El paper de l'adult: estar disponible i acompanyar amb presència i empatia, oferint suport emocional, educatiu i pedagògic, ser referent però no dirigir, autoritat positiva, *ser tu mateixa*.

D'acord amb aquests principis se'n deriven els criteris d'acompanyament que desenvolupem a l'apartat posterior.

A FdB, tenim clar que no som una 'escola' amb activitats dirigides regulars i diàries, sinó que oferim petits espais de rutines on, de la mà de les acompanyants o de les famílies, s'ofereixen puntualment algunes activitats dirigides. Generalment, entenem les activitats proposades com a una invitació. No obstant això, a vegades entenem com a necessari posar límits col·lectius a la realització d'algunes activitats o tasques, i no deixem escollir a les criatures (per exemple: quan anem totes a fer una excursió, quan recollim el refugi o la taula o quan estem a la rotllana, assegudes i demanem escolta). El foment de la responsabilitat i l'autonomia permeten el bon funcionament i el desenvolupament. Prioritzem el respecte als ritmes, curiositats i desitjos individuals, pel que estem atentes a les demandes i a les possibilitats que l'entorn ens ofereix per tal 'd'estirar de fils'. La natura és una font inesgotable de possibilitats i les criatures tenen una curiositat innata i interessos molt potents.

Els nostres espais són: el refugi i voltants, els bassals, les cabanes, els troncs, les muntanyetes, els camins, la granja i els prats; llocs habituals i recurrents per part de les criatures i d'altres espais que anem descobrint al llarg de curs. Aquests espais presenten oportunitats de desenvolupament divers (relacional, motriu, simbòlic, imaginatiu i creatiu, exploratiu, etc.).

A FdB prioritzem els materials naturals i desestructurats, d'elaboració pròpia, cedits o de segona mà enfront els comercials, sempre cuidant la qualitat i adequació d'aquests. En la mesura del possible, a FdB evitem l'ús del plàstic, i preferim interactuar amb els elements del bosc que no pas amb materials preparats i venuts com a joguines.

Als espais del bosc, els elements naturals tenen el protagonisme. També portem llibres, contes i material, jocs o propostes triades dia a dia que considerem adequades per al moment individual d'algunes de les criatures i del grup. A l'espai de refugi sí que comptem amb materials, preparats o no, i joguines que donen resposta a necessitats i desitjos d'exploració vinculats a les etapes evolutives que van experimentant les criatures.

#### 5.4.2. Acompanyament a Follets del Bosc

Aquest document pretén ser un esbós per definir entre totes (primer com a equip pedagògic i després amb totes les famílies implicades) una mirada sobre la infància i l'educació, que volem implementar en aquest projecte. Es tracten aspectes diversos que donen per llargs debats i, sobretot, necessiten una vivència i una reflexió compartida i que, per tant, caldrà anar revisant. És important que tinguem una mirada consensuada, sempre amb matisos, per mantenir la coherència i donar seguretat als infants i a les famílies.

##### 5.4.2.1. Sobre el desenvolupament i l'aprenentatge

En l'etapa de tres a sis anys és fonamental pel que fa al desenvolupament motriu i perceptiu, l'autoconeixement i la socialització. Per tot això, entenem que en aquesta franja d'edat ens centrarem en el desenvolupament motriu, emocional i social, molt més que no pas en el fet que les criatures adquireixin continguts curriculars de forma estructurada.

En aquest sentit, el joc és una part imprescindible. El joc no té una intenció clara com acostuma a pretendre l'adult. Per norma general, no es juga de cara a l'adult ni buscant la seva aprovació. El joc és una forma innata que l'ésser humà va desenvolupar per tal d'aproximar-se al món i de fer-se'l seu; és quelcom altament íntim i personal on ningú que n'està fora hi té gaire a dir. En aquest sentit és bo que les adultes ens mantinguem al marge del joc, observant-lo. Evidentment, és molt sa jugar amb les criatures, però hem de deixar que creïn i experimentin els seus propis jocs, ja que quan entrem influenciem i transformem totalment la vivència. Aquest joc serà en principi motor i simbòlic.

D'altra banda, entenem que la natura és la millor font d'aprenentatges. Considerem que el bosc, complementat amb el refugi i activitats puntuals (biblioteca, tallers...) ofereix l'entorn idoni per desenvolupar un aprenentatge vivencial, experimental i autònom. El refugi es preveu com un espai d'acollida, com a un espai de relació de cada grup d'edat o grups amb interessos semblants (un cop a la setmana de forma habitual), pels dies que no puguem sortir al bosc, pels dinars i migdies i com a espai de reunions. Està pensat com un espai de joc amb propostes concretes, que aniran variant i s'aniran ampliant al llarg del curs: joc simbòlic, arts plàstiques, música, teatre, motricitat, materials competencials, etc.

Respecte a les activitats i la planificació, partim de la descoberta del bosc com a eix vertebrador. A partir d'aquí, gradualment i segons els interessos i processos que vagin sorgint, plantejarem activitats més concretes. Per norma general, seran opcions que oferirem a les quals



es poden sumar voluntàriament (portar teles al bosc i deixar-les en un cistell convidant a utilitzar-les, disfresses i altres elements, llapis i folis, posant contes a l'abast, etc.). A mesura que ho creiem convenient, podem anar afegint activitats més guiades (com per exemple: buscar amb la lupa, crear mobles o materials, els rastres, etc.); sempre a partir dels interessos del grup.

Pel que fa a l'adquisició del llenguatge i l'acostament a la lectoescriptura, així com als coneixements logicomatemàtics, pensem que és important tenir una experiència vivencial amb lletres i números: no necessàriament fent només un treball específic sobre l'execució dels símbols i grafies (que és només una part de l'aprenentatge psicomotriu i de memorització). Sempre, partint de la seva curiositat, parlem de lletres i números, fem jocs amb números i provem d'anar escrivint i llegint amb diferents suports. A demanda, i sense pressió entenent que és important fer de la relació amb els llibres i els números una experiència plaent. Sovint comptarem i llegirem en veu alta, els hi mostrarem com s'escriu el seu o altres noms quan ens ho demanin, tindrem sempre llibres<sup>126</sup> a l'abast (també al bosc), manipularem materials del bosc (pinyes, pals, pedres, fulles, etc.) amb aquest objectiu i tindrem també disponibles altres materials preparats de lectoescriptura com ara fustes i pinces pirogravades, llibres pirogravats i materials logicomatemàtics i de comptatge com ara dominós, daus, etc.

També veiem important mantenir dues 'assemblees' o 'rotllanes' diàries (una al matí, abans de sortir, i una al migdia, abans de tornar). Aquest espai s'anirà afinant amb el temps, però ha de servir per mirar-nos i escoltar-nos: expressar com estem, com va el dia, què hem fet o volem fer, si volem explicar alguna cosa que ens ha passat... També serveix per recordar límits i anticipar activitats. L'hora de l'esmorzar té la mateixa funció (perquè ens posem en grup i compartim aquell moment a través del moment del menjar, xerrant distesament).

#### 5.4.2.2. Sobre l'acompanyament: Percepció, Actitud, Presència, Intervenció

Les acompanyants, agafem diferents rols i entenem que hi ha diferents moments, i que és enriquidor que sigui així. Procurem ser curoses i estar molt atentes a les criatures, a allò que expressen i a allò que no, mirant de no anticipar-nos i deixant que descobreixin i expressin, però acostant-nos quan percebem que ens necessiten. Els objectius d'un acompanyament que tingui molt en compte la percepció de l'infant com a protagonista de l'aprenentatge, l'actitud

---

<sup>126</sup> Entenem la lectura com a un aprenentatge gradual. Mirar un conte també és llegir. Interpretar-lo de forma global. Oferim contes adequats per a cada etapa evolutiva.

respectuosa cap a l'entorn, una mateixa i els altres, la presència no invasiva i la intervenció mesurada, són:

- Garantir un espai de seguretat per als infants, on sentin la presència i atenció adulta de forma no invasiva i plena.
- Acompanyar els infants de forma respectuosa, tenint en compte els diferents ritmes, desitjos i necessitats.
- Suspendre el judici i acompanyar-los en l'expressió emocional, facilitant eines i estant també obertes a l'aprenentatge.
- Observar i intervenir quan se'ns necessiti.

#### 5.4.2.3. Sobre la infància

Entenem que l'educació és necessària en tant que hi ha naixements. El naixement d'una persona és una oportunitat per ampliar els vincles: transforma la vida d'aquelles que l'envolten i permet reformular i construir noves relacions. L'educació, en aquest sentit, no és més que la manera en la qual rebem aquesta nova vida i l'acompanyem en el seu creixement.

Veiem la infància com una cultura pròpia que volem potenciar i cuidar. És una oportunitat per obrir-nos a la incertesa. Així, és la nostra responsabilitat suspendre el judici i alliberar-nos d'expectatives (no carregar els infants amb les nostres vivències i voluntats, sobre un món nou, sobre necessitats nostres no satisfetes). Desenvolupem una mirada de respecte vers l'infant com a individu i membre del grup, amb necessitats i interessos propis. És una etapa on la persona ha de gaudir d'especial protecció i assumim aquesta responsabilitat educant *in loco parentis* i tenint en compte que la família és el principal agent socialitzador, essent FdB un projecte d'acompanyament respectuós en la natura i una comunitat de socialització de criatures i famílies on tenen lloc un gran nombre d'aprenentatges diversos.

La infància ens recorda que estem vius i ens anima a créixer, a revisar-nos, amb tots els dubtes i aprenentatges que comporten acompanyar les criatures. Pensar la infància és també una oportunitat per a qüestionar el que hem construït en el seu nom, particularment la seva educació (ens és pràcticament impossible pensar en infància sense pensar en educació, i sense sentir la voluntat adulta d'explicar-se sentint l'obligació de transmetre com a posseïdores d'experiències que som). És una oportunitat per a pensar 'el que som', com ja ens hem

constituït o deixat constituir a nosaltres mateixes durant molts anys.

André Stern afirma que l'actitud de confiança és l'habitual en les criatures: jugar, sentir, aprendre, viure. Quatre estats fonamentals de la infància seran: confiança, entusiasme, atenció i obertura. L'obertura mental de l'infant és una de les seves principals disposicions innates. Aquest i els altres tres estats, tenen relació amb la necessitat social dels éssers humans de pertànyer al món, determinen com les criatures es predisposen a ell. El perceben amb tota la seva diversitat i volen tenir un lloc en ell. Van a la trobada de les altres, de l'altra, amb els braços i el cor oberts, sense prejudicis, sense idees preconcebudes. Volen respondre a la crida de l'immens món amb la qual han nascut. Aquest fet vehicula la seva experiència i n'és un tret definitori i té una relació forta i directa en la construcció de la seva autoestima i de l'estima per les altres. Als ulls d'una criatura es veu quan i en quina mesura se sent apreciada i estimada.

La criatura està connectada a la convicció que pot aprendre-ho tot i ser-ho tot.

#### 5.4.2.4. Sobre la nostra mirada

Per tot això, la mirada adulta que nosaltres posarem en els infants serà des de la confiança, l'amor i el respecte. Això vol dir posar atenció en cadascuna de les criatures, en les seves necessitats, en les seves interaccions, i vetllar perquè es puguin relacionar i aprendre de forma segura i espontània; estar atentes a allò que van expressant, a assegurar-nos que tenen al seu abast allò que necessiten per continuar creixent. Respectant la seva vivència interior, i no jutjant ni minimitzant com se senten (“va, que no ha estat res”, “no ploris”, distreure amb una altra cosa...). La protagonista serà cada criatura, i ens mantenim a una distància que els permeti sentir-nos presents, que se sentin cuidades i segures per poder experimentar.

Per a nosaltres és també important el respecte ètic vers l'infant com a individu i membre d'un grup (si el miro des del que és capaç, sempre és competent. Té capacitats il·limitades. Fixar-nos en les potencialitats però tenint en compte les debilitats. Importància de l'entorn, la família... la tribu), així com la llibertat, el sentit crític i la presa de decisions, dintre d'una reflexió profunda sobre la concepció d'autoritat i dels límits físics, materials i socials<sup>127</sup>.

---

<sup>127</sup> Com ens situem? No hem de tenir por a la intervenció, perquè necessiten de nosaltres; es pot caure fàcilment en la sobreprotecció davant l'amenaça, però la fragilitat i la dependència són valuoses i necessàries. Anticipar el límit abans que el sobrepassi, l'adult cal que estableixi el lloc. L'educador és

#### 5.4.2.5. Sobre els límits

Els límits són fonamentals per a la vida, donen seguretat i tenir-ne una vivència no només és necessari, sinó molt sa. El límit és una indicació que informa i assenyala fins a on es pot arribar allà on l'infant no té capacitat per fer-ho per ell mateix; estem fent camí amb el nen i aquest camí té una amplada que determina la zona de llibertat, que les adultes considerem segura i adient per a la criatura. Es dona un procés pel qual el límit va mostrant-li el que és necessari tenir en compte de dins i fora d'ella mateixa; així és com el límit contribueix a la maduració de manera que es pugui anar integrant aquesta consciència d'ella mateixa, de l'altra i del món que l'envolta.

No és qüestió de “preparar-los per a una vida difícil”, sinó més aviat d'establir criteris que permetin la convivència i l'espontaneïtat. Així, hi ha límits de calaix (no pegar, no insultar, no fer malbé el material, etc.) que no cal gairebé negociar. La resta, s'han de decidir conjuntament amb els infants, i d'acord amb els espais i les estructures que estem creant (per exemple: al refugi no es crida ni es corre, cal recollir el material després d'utilitzar-lo). N'hi ha molts que pateixen un procés de canvi al llarg del temps i que creen els mateixos infants (respecte a l'ús del material, els torns per deixar-se coses o per jugar o no jugar juntes, etc.).

Els límits solen ser més problemàtics per a les adultes que per a les criatures. Sovint identifiquem el límit amb autoritarisme (que són coses ben diferents) i acabem passant-ho malament quan s'estan traspasant límits que no podem tolerar i que no hem sabut posar a temps (per exemple, crits dins d'un espai tancat). També tenim problemes a l'hora de ser fermes amb els límits, ja que ens costa sostenir el plor o el dolor dels infants. Però sí els límits tenen sentit i estan consensuats, l'experiència de la ràbia i la frustració, acompanyades des de l'acceptació, l'amor i el respecte de l'adulta, són experiències importants per a l'infant.

També cal, per tant, anar descobrint quins són els nostres propis límits. Si acordem que les criatures poden pujar als arbres i a la pràctica una adulta descobreix que no ho pot sostenir (li fa massa por que es faci mal, etc.) és molt sa o bé treballar-ho o bé acceptar-ho i dir “si vols pujar a l'arbre, ves a buscar X perquè jo no et puc acompanyar.” És molt important ser clares amb els límits, explicitar-los sovint, veure que totes hi estan d'acord. Quan aquests límits es traspassen de forma continuada, es busquen solucions per part de les adultes: no càstigs, sinó

---

el gestor del respecte, i aquest és innegociable. Procurador de la diferència. Buscador d'històries que creen identitat, pertinença i diferència. Donar continuïtat als processos que s'hi donen.

conseqüències (“cada cop que seus amb tal, acabeu tirant menjar per tot arreu. Com que ja ho hem parlat més d’una vegada, a partir d’ara, fins que ho considerem necessari, seuràs amb mi”, per exemple).

#### 5.4.2.6. Sobre els conflictes

Entenem els conflictes no com a quelcom negatiu a evitar sinó com a una oportunitat d’aprendre, un repte, una situació que provoca un enfrontament de mirades i on totes les parts implicades tenen l’oportunitat d’empatitzar i aprendre. Entenem també que els conflictes formen part de la vida i no els neguem o ignorem. A FdB procurem que les criatures solucionin els seus propis conflictes. Des de la mirada atenta i cuidadora que comentàvem, podem fins i tot preveure quan hi comença a haver tensió i mostrar-nos properes per si ens necessiten.

Una manera d’afrontar un conflicte és mantenint un procés de diàleg amb l’infant, des de l’escolta activa: escoltarem l’infant amb tot el cos, a la distància que necessiti, i ens limitarem a fer un retorn d’allò que ens ha dit, i en tot cas, oferir-li preguntes que li permetin trobar la manera de solucionar-ho (“Com et sents?” “Què vols fer ara?”). En aquest sentit, farem ús de les eines que proporciona Rosenberg i altres aproximacions a la resolució no violenta dels conflictes i, per tant, procurarem observar i construir els fets, manifestar sensacions, emocions, necessitats, realitzar demandes i assumir responsabilitats. En aquest sentit, ens poden ajudar preguntes com: “Tu què has vist?”, “Com et sents?”, “Què vols fer ara?”, “Li vols demanar alguna cosa?”, etc. Així, evitarem relativitzar i restar importància a les sensacions que tinguin. No obligarem a “parlar” ni a “fer les paus”, però els aconsellarem i a vegades les adultes els transmetrem que pot ser una bona idea parlar-ho i posar-ho en comú en algun moment.

De nou, les acompanyants han d’estar preparades i obertes a qüestionar-se, a reflexionar en cada cas sobre quina és la millor manera d’acompanyar el conflicte, a deixar oberts conflictes entre criatures, ja que no sempre es podran resoldre en el moment, amb la intenció de recuperar-los en algun altre moment més pertinent, i a treballar per acompanyar les emocions que deriven del conflicte.

#### 5.4.2.7. Acompanyament a la sexualitat

En primer lloc, per a una bona comprensió de l’àmbit, creiem interessant i necessari definir la sexualitat en la seva mirada més àmplia. La sexualitat és la interacció física i emocional –i hi

ha qui diria espiritual— de les persones i els seus cossos. Es pot donar contacte sense sexualitat i es pot donar sexualitat sense contacte. La sexualitat forma part de les relacions, la seducció, l'amistat, el joc, els riures, el contacte i també de l'exploració dels cossos.

Després d'acompanyar diferents situacions relacionades amb la curiositat de les criatures vers la sexualitat, a FdB s'ha fet un procés de revisió i reflexió sobre com abordar un tema que ens remou a cadascuna de diferents formes. Així doncs, s'han fet diverses formacions i jornades pedagògiques junt amb les famílies per tal d'aprofundir, explorar i posar en comú criteris per acompanyar a les criatures d'una manera respectuosa i segura. Som conscients de les nostres limitacions i de la nostra història, per això no fem veure el que no som, i intentem mantenir la coherència en les relacions, entre el que ens fa estar tranquil·les i la línia d'acompanyament.

- Comunicació: Dels tres als cinc anys les criatures es troben en la fase fusional o explorativa: descobreixen el propi cos i el dels altres. Comencen les preguntes i és on el canal de comunicació està més obert i cal ser conscients de la importància de mantenir-lo obert i no reprimir la curiositat.

- Cossos nus: A FdB tenim una actitud positiva i oberta davant del cos nu, creiem important i definitori poder anar despullades (quan les adultes creguin que és un moment i espai segur). No obstant això, preservem la seguretat de les criatures i els expliquem que hi ha límits culturals; per tant, no es podran despullar en espais concorreguts o a la vista de persones desconegudes (poble, biblioteca, carrer). A Cal Cabrit no es podran treure la roba interior i al refugi, dependrà del moment i la manera. Es permet als FdB despullar-se sempre que sigui establint unes relacions cuidades i respectuoses (no s'utilitzi llenguatge, ni expressions, ni actituds denigrants). Si l'acompanyant té dubtes o considera que no és oportú anar despullades, es mantindrà la coherència amb allò que sent i entenent que hi ha recursos que ens ajuden a viure la sexualitat amb naturalitat.

- Material de suport: A l'espai del refugi de FdB les criatures tenen al seu abast diferents contes sobre la diversitat de cossos, de maneres de viure la sexualitat, de models familiars, dels canvis corporals, etc. Així com àlbums i fotos d'elles mateixes que evidencien alguns canvis físics que han viscut des que eren bebès. En aquesta etapa és important que coneguin els noms reals dels genitals i les seves parts, anomenar-les per a no invisibilitzar-les, per saber situar-les, per a no crear confusions.

- Mirada adultocèntrica: Les acompanyants tenen present que s'ha de revisar la mirada adultocèntrica per a no posar significats acotats i erronis al que fan o diuen les criatures. En els

jocs entre les criatures, hem d'observar sense posar-hi el judici de la mirada adulta, perquè no hi ha orientació sexual del desig, només hi ha el joc.

· Límits acordats: Les consignes bàsiques o límits acordats són necessaris perquè qualsevol joc es pugui desenvolupar respectant les persones que juguen i acompanyen el joc.

- Joc entre iguals. En aquest sentit, en el joc de l'exploració dels cossos, a FdB cuidem que aquest sigui entre iguals, és a dir que, entre les persones que desenvolupen el joc hi hagi uns mateixos interessos, una curiositat semblant, estiguin en un punt maduratiu semblant i la diferència d'edat no sigui significativa. Amb aquestes consignes, les criatures aprenen a jugar amb aquelles persones amb qui comparteixen moment maduratiu i així evitem situacions de bloqueig emocional, incapacitats per a marcar límits, situacions de no consentiment, etc., que anomenem abusos o rols de poder. En aquest sentit, hem d'observar com són els rols en els jocs: si són fixes, si s'amaguen o si es donen aquests abusos de poder. En aquest cas, es posaran límits clars, i es demanarà ajuda per a acompanyar-ho, sense crear alarma.
- Exploracions genitals. En les exploracions genitals tant amb elles mateixes, com amb les altres, la pràctica ha de ser íntima i segura; amb pautes clares d'higiene de les mans, les ungles i la prohibició de no introduir res en cap orifici del cos. En concret, la pauta és que ens hem de netejar bé les mans per tocar qualsevol mucosa o perifèrics del cos (boca, ulls, nas, orelles, cul/anus, vulva/vagina, penis/testicles). Les adultes acompanyants, com en la resta de jocs, estan disponibles, posen límits donant consignes clares, des de l'amor i el respecte i observen per tal de preservar la cura i la seguretat en el joc. Entre les consignes particulars del joc, l'adulta té el paper també d'explicar on es pot fer, com i quan, ja que hi ha llocs i moments que no són adequats per a l'exploració i les criatures han d'acceptar que hi ha límits. A l'hora d'acompanyar i pensar la pràctica d'autoexploració evitarem tractar-la com a un tabú.
- Gènere. En la major mesura possible i dins les seves capacitats, les acompanyants identifiquen, visibilitzen, qüestionen i proposen reflexionar entorn les desigualtats originades pel mandat de gènere del patriarcat que tenen lloc en el dia a dia a FdB. Per exemple, si una criatura socialitzada com a nen ocupa reiteradament molt d'espai, les acompanyants l'acompanyaran a prendre consciència de l'ocupació d'espai i el poden arribar a convidar a rebaixar la centralitat del seu rol i a observar. La coeducació és part de l'educació sexual de les criatures, i a FdB s'integra una mirada amb perspectiva de gènere

en la nostra quotidianitat, oferint les més diverses i possibles oportunitats per a totes les criatures, perquè puguin escollir lliurement. Som conscients del marc binari i heteronormatiu de la societat en què vivim, per això fem propostes diverses amb materials diversos; posant intenció a l'escolta dels interessos que posen en els jocs, revisant els estereotips de gènere i el significat que cada criatura li dona, sense atribuir-hi un judici.

- Diversitat sexual. També tenim present la diversitat de vivències entorn de la sexualitat i les diferents formes d'estimar. A FdB normalitzem l'existència de diferents models familiars, i criatures i adultes els viuen amb normalitat. Considerem important reconèixer-los en la seva diversitat, anomenar-los i valorar-los i no acotar l'amor a representacions que el mostren d'una forma estereotipada i/o heteronormativa.
- Plaer com a objectiu, paraules com a eina. Acompanyem en les relacions i els conflictes, posant paraules i ajudant al desplegament de les emocions, per a que aprenguin a diferenciar allò que els agrada del que no. És important que aprenguin a posar límits amb respecte i també a acceptar-los, a demanar permís i a mirar si l'altra persona està bé o no, sense desconnectar a les criatures de les seves sensacions de plaer, per a que puguin identificar les sensacions del sí i del no, del que els ve de gust i del que no. Així doncs, donem importància a gaudir de les relacions afectives en un sentit ampli de la paraula i entenent el consentiment basat en el desig<sup>128</sup> i els límits com a eina per a que aquestes relacions puguin sorgir i fluir.

L'etapa evolutiva que ens ocupa, és on es consolida la confiança, per això és important que prenguin consciència de com viuen les relacions, com les senten i com les expressen, per formar un esperit crític, posar paraules i respectar-se en el seu desig d'estar, de ser tocadetes o tractades.

#### 5.4.2.8. Acompanyament i llenguatge

A FdB vetllem per afavorir que les criatures estiguin en contacte amb una gran varietat de llenguatges expressius i d'experiències i puguin anar descobrint, experimentant i desenvolupant els seus interessos utilitzant els diferents tipus de llenguatges com a eines.

---

<sup>128</sup> Segons definició de la Real Academia Española, consentir es defineix com a: “permetre quelcom o condescendir en que es fagi”. A FdB, creiem que no n'hi ha prou amb consentir, és indispensable sentir desig en deixar fer.



També treballem per a que les criatures construeixin una estructura sòlida com a base per a l'adequada adquisició de la lecto-escritura més endavant. El pilar fonamental és promoure la comunicació incidint especialment en l'expressió i comprensió orals. Això ho fem en tot moment, fomentant que les criatures expressin les seves vivències i sensacions, així com explicant contes i elements de la natura o cantant cançons i recitant poemes, però també hi parem especial atenció a les rotllanes de bon dia i esmorzars per a compartir la paraula. El pensament matemàtic i l'adquisició numèrica també tenen lloc a FdB i els fomentem de diferents maneres, sense oblidar-nos de la música i l'art. Així doncs, al refugi hi ha materials diversos per experimentar amb les grafies de lletres i nombres, per a tocar i cantar cançons i per a fer composicions plàstiques, entre d'altres. Tot i això, ens agrada nodrir-nos del que ens ofereix la natura per treballar els llenguatges lingüístic, matemàtic, musical i artístic. Qualsevol moment és bo per comptar les pinyes que hem trobat, escriure al terra amb pals i pedres, inventar ritmes i melodies al bosc musical o fer creacions visuals amb fulles de diferents mides i colors. FdB cuida i valora tots els llenguatges per igual, entenent que tots ells són rellevants per al bon desenvolupament de la persona com a ésser que comprèn el món que l'envolta i comunica el seu món intern, comparteix amb les altres.

· Comunicació verbal:

A FdB entenem que la comunicació verbal potencia relacions interpersonals i intrapersonal sanes. A escala grupal ens ajuda a situar-nos en el context i, a escala personal, ens ajuda a l'autoconeixement i, per tant, garanteix el creixement social i individual.

En la relació amb les criatures, utilitzem un llenguatge respectuós i adequat a l'edat i a les capacitats de les mateixes per tal que entenguin les nostres postures, accions i intervencions o no-accions. Al mateix temps, vetllem per a què el llenguatge no sigui ni autoritari ni discriminatori, tant en el contingut, com en la forma, i evitem judicis. En general, les adultes serem prudents amb les qualificacions. Hem de tenir present que dir "què bonic", "molt bé", "m'agrada molt" o altres valoracions poden contribuir a fer que algunes criatures entrin en comparacions, se sentin insegures, o busquin l'aprovació de l'adult a davant de la seva pròpia. Les persones busquem sovint l'aprovació de les altres persones i de les relacions en traiem multitud d'aprenentatges molt valuosos. En aquest sentit, les criatures no són una excepció. Sovint busquen l'aprovació de les adultes i de les iguals; no obstant hem de tenir en compte que en la relació adulta/criatura, la recerca d'aprovació pot intervenir amb molta força capant en alguns casos el desenvolupament autònom de la criatura. Així doncs, actuarem

sempre procurant que vagin construint el seu propi pensament crític de la forma el màxim autònoma possible.

Al mateix temps, i en la mesura del possible, procurem que la comunicació entre criatures segueixi la mateixa pauta. Pensem que la comunicació ha de ser clara, simple, honesta i directa. Per això, procurarem posar en pràctica la teoria de la comunicació no-violenta de Rosenberg posant èmfasi en el fet que reconeguim què els ha passat, expressin com estan, què senten, què necessiten, què volen o desitgen, i quines peticions fan a l'altra a l'hora de resoldre o no un conflicte. Vetllem, doncs, perquè el llenguatge sigui respectuós i no vexatiu, ni desagradable. Entenem que aquest últim concepte pot ser molt subjectiu, i per això posem la mirada i l'atenció en cada criatura, de manera que puguem detectar si individualment resulta d'aquesta manera. No permetem amenaces ni xantatges entre les criatures. Quan tenen lloc, les anomenem com a tal i marquem un límit en aquest sentit de la mateixa manera que no permetem les agressions físiques.

L'actitud de les adultes en relació amb la comunicació entre criatures és la d'escoltar-les i ajudar-les a fer que s'escoltin unes i altres. Així com ajudar-les a posar paraules a allò que fan, senten i necessiten. De vegades, si veiem que no se'n surten, l'adult pot intentar ajudar fent propostes d'enunciats de com veiem que es poden sentir sempre en relació amb el que hem observat i preguntant si podria ser que fos així.

· Comunicació no verbal:

A FdB, la comunicació verbal, però, no es considera més important que la comunicació no verbal. Entenem que en les relacions personals, la seducció, el contacte, el joc, la complicitat, l'amor, l'humor, els límits, sovint s'expressen i de manera molt intensa a través de comunicació no verbal, la qual a vegades pot ser molt més edificadora que no pas la verbal.

Alhora posem molt d'èmfasi en el reconeixement de les emocions a partir de l'observació, sense necessitat de demanar a l'altra com se sent. Per exemple, en un conflicte, demanem que s'observin i que ens diguin com veuen a l'altra, si està trista, enfadada, riallera, cansada, distant, etc.

Pel que fa al llenguatge no verbal, cuidem el fet d'adequar la nostra posició corporal, to de veu i contacte físic a cada criatura i situació. Ens ajupim, per dirigir-nos a elles a l'alçada dels seus ulls, no de dalt cap a baix, i ens posem d'aquesta manera a la seva alçada corporal per tal que la comunicació sigui la més directa, respectuosa i entenedora possible.

Pel que fa al contacte entre adultes i criatures i entre criatures, FdB no ha sigut mai un projecte on l'acompanyant és exclusivament observador distant, sinó que és participant regulat. La seguretat i confiança de les criatures és definida per la proximitat (emocional, relacional i també física) de les adultes amb les criatures. En absència de famílies, les criatures necessiten figura referent amb qui poder refugiar-se i sentir-se bé, tranquil·les, acollides, segures. El contacte físic, pròxim, suau, dolç, amorós, simpàtic, respectuós, és el vehicle per generar aquest vincle de proximitat. Quan les criatures es veuen mancades de contacte físic amorós, es dificulta el desenvolupament de l'empatia vers els altres i hi pot haver desconexió emocional amb una mateixa, a part de dificultar el desenvolupament de les habilitats relacionals i socials bàsiques.

- No infantilització:

Cuidem de no infantilitzar el llenguatge, tractant a les criatures com a persones amb capacitats d'entendre i preguntar en cas que tinguin dubtes sobre allò que estem comunicant.

En aquest sentit, cuidem també la riquesa del nostre lèxic, ampliant d'aquesta manera el seu imaginari i les possibilitats del llenguatge. A l'hora de no infantilitzar a les criatures i pensar-les com a persones capaces, en el dia a dia, transmetrem en llenguatge precís allò que fem o observem. Per exemple, si veiem una mallerenga no li direm "ocellet de marques blaves".

- Recursos:

Quant a recursos i metodologia, utilitzem molt la lectura de contes com a eina, entre moltes altres coses, també per a vehicular el llenguatge. Llegim contes, expliquem contes, i ens inventem contes, per tal de potenciar el coneixement i la pròpia cerca del llenguatge, fins i tot del llenguatge propi i individual de cada criatura. Cada una d'elles desenvoluparà el seu propi llenguatge, la seva pròpia manera d'expressar allò que li passa, les seves emocions, allò que veu, o allò que imagina. També usem cançons, jocs de paraules o dinàmiques amb el mateix objectiu.

El joc lliure i els materials no estructurats tant present a FdB, posen les criatures en la tessitura d'esforçar-se per comunicar, i de buscar formes i eines que els permetin expressar-se.

Optem per no forçar la lectoescriptura, i esperar que sorgeixi de la necessitat o de la pròpia inquietud o curiositat, amb l'objectiu que s'adquireixi de forma fluida, des de la necessitat o la voluntat de comunicar, ja sigui com a emissor (escriptura) o com a receptor (lectura).

#### 5.4.2.9. Perspectiva de gènere

En tots els àmbits anteriorment desenvolupats i de forma transversal, a FdB apliquem un acompanyament amb perspectiva de gènere. Sense voler ser pretensioses ni falsament modestes, en la mesura de les nostres possibilitats i d'acord amb un treball personal i de comunitat en desenvolupament, acompanyem a les criatures procurant transmetre missatges inclusivius, no estereotipats, que fomentin l'autonomia i la llibertat d'elecció. Una de les parts més visibles és que les adultes utilitzem un llenguatge inclusiviu, no masculista ni sexista i tant famílies com acompanyants vetllen perquè s'utilitzi un llenguatge respectuós en aquest sentit també entre les criatures.

Tot i els esforços, assumim que, avui dia una gran part de les adultes que pertanyen a la comunitat de FdB han estat objecte d'una socialització de gènere que ens ha estereotipat en part i empès a ser membres inconscientment actives de la reproducció de les desigualtats de gènere que operen en la nostra societat. Aquest fet, tot sovint no ens permet veure patrons de conducta que desenvolupem i que porten a les criatures a reproduir també de forma inconscient. Aquest fet ens preocupa en tant que aquestes conductes estereotipades desencadenen en desigualtats socials que generen un mal i un patiment individual i social que conscientment volem erradicar.

Cridar l'atenció de forma reiterada, operar segons una lògica productivista, centrar-se massa en les cures de les altres, ocupar l'espai i/o la paraula en excés, no atrevir-se a ocupar espai ni agafar la paraula, actuar amb agressivitat, protagonitzar lideratges que desempoderen a les altres persones, tenir dificultat d'empatitzar, sentir bloqueig dels propis sentiments, actuar per complaure a les altres, donar molta importància a l'aparença i a l'estètica, parlar malament d'altres persones a les seves esquenes, preocupar-se més per les altres que d'una mateixa, són alguns dels exemples de conductes que observem entre les criatures i sobre les que volem treballar activament per ajudar-les a ser més conscients de quins són els valors que impregnen la seva socialització.

A FdB, entenem que és important no etiquetar, ni posar tot el focus en cada criatura en particular i la conducta que en aquell moment està desenvolupant. Entenem que les desigualtats, i rols de poder estereotipats, en adultes i en criatures, es donen en allò relacional. Per aquest motiu, és important entendre que la responsabilitat del desenvolupament d'aquesta conducta és en part personal en part familiar, en part de l'entorn comunitari proper (on se situa FdB) i en part en l'entorn social més extens. Així doncs, a FdB, les adultes anirem treballant i

comunicant-nos a tots nivells per anar posant consciència i proposar mecanismes que, respectant els ritmes i els sentirs de cadascuna, ens ajudin a posar fil a l'agulla al treball individual i col·lectiu que entenem que apel·la a la responsabilitat anteriorment mencionada.

Tot i que ens queda molt camí per recórrer, volem dir que avui dia, a FdB observem que ens sentim orgullosos quan veiem criatures que es reconeixen en el rol de gènere femení i lideren i ocupen espai, s'enfaden i mostren agressivitat o límits amb claredat quan ho necessiten. I també quan criatures que es reconeixen en un rol de gènere masculí s'expressen amb sensibilitat i empatia, expressen emocions, ploren, s'ensorren, es posen un tutú, juguen a gatets, etc. Més enllà de la lògica binària del gènere i encara amb molts aprenentatges pendents, a FdB estem obertes a la fluïdesa de gènere. En aquest sentit, sentim com una victòria quan una criatura entén i integra que una persona amb vulva, vagina i úter no té per què ser una nena o una dona i una persona amb penis i testicles no té per què ser un nen o un home. A FdB, respectem i cuidem la decisió de famílies i criatures de no identificar-se en un rol de gènere binari.

#### **5.4.3. Escola que no ensenya. Què entenem per aprendre i com s'aprén?**

Amb intencionalitat i responsabilitat, acompanyarem a les criatures en el seu dia a dia, en les seves descobertes, jocs i dinàmiques, i alhora, generarem certs entorns i la possibilitat perquè l'aprenentatge es doni, oferint-los confiança, presència i seguretat per a l'exploració i aprofundiment, a través d'una relació educativa no directiva, observadora i disponible.

##### **5.4.3.1. El joc, motor d'aprenentatge**

El joc és consubstancial a l'espècie humana i constitueix una manera peculiar de relacionar-se amb l'entorn, és la principal forma instintiva d'aprenentatge en les criatures. El joc lliure, espontani, no guiat<sup>129</sup> sorgeix de la curiositat, la motivació i la recerca de novetats. Ens facilita descobrir possibilitats, i amb el joc s'aprèn a conèixer el món i a interpretar la realitat. Al mateix temps que s'assagen conductes socials i s'assumeixen rols, es practica el llenguatge i la comunicació, s'aprenen regles i es regulen comportaments, s'exterioritzen pensaments, es

---

<sup>129</sup> No sempre les adultes som meres observadores. Tant en el context familiar com en el context de FdB, les adultes a vegades participen d'alguns jocs. És important tenir present, però, l'impacte que l'adult genera quan aquesta entra en el joc de les criatures, ja que pot alterar molt l'espontaneïtat, o pot provocar que els infants busquin la seva aprovació, etc.

descarreguen impulsos i emocions, se satisfan fantasies, s'aprèn a negociar, estar amb altres persones, a compartir, etc. Fins als sis anys, entenem que el moment de desenvolupament que estan vivint, ha de tenir el joc lliure com a protagonista, com a font d'investigació, prova i gaudi.

Com hem dit abans, el joc és imprescindible per al desenvolupament humà, és una forma innata que l'ésser humà va desenvolupar per tal d'aproximar-se al món i de fer-se'l seu; hem de deixar que creïn i experimentin els seus propis jocs.

Aquest joc serà en principi molt motor i simbòlic. Una bona manera d'aprofitar i tancar tot el que les criatures han mogut, experimentat i sentit durant una intensa estona de joc és a través de qualsevol mena de producció. Dibuixos, construccions, etc., poden ajudar a plasmar la vivència. Per això serà important que posem al seu abast (o creem amb elles) materials que els permetin expressar tot això. També amb activitats socials i relacionals entre elles i/o vers acompanyants.

Tot i posar molt en valor el joc lliure des del projecte com s'ha expressat, no caiem en una idealització del que podria ser. Sovint, en un exercici d'idealització i tot dipositant els millors desitjos en les infàncies que acompanyem, es pot malentendre el "joc lliure" com a l'únic element generador de possibilitats infinites, que farà a la criatura capaç d'influir en els girs de la seva vida i persona "lliure", connectada amb les pròpies necessitats i desitjos, empoderada i sempre capaç. El joc lliure està sempre limitat pel context. Tot i valorar-lo molt, no hem d'idealitzar la "no-intervenció" en el joc, ni pensar que amb el que tenen les criatures al seu abast en tindran sempre prou per recórrer els camins d'aprenentatges sobre els que tenen interès o necessitats. És adequat i necessari que l'adult es mostri atenta per oferir materials o recursos immaterials que ajudin a cada criatura a continuar avançant en els seus jocs i aprenentatges.

Coses que sabem sobre el joc:

- Entenem el joc, com un joc lliure i espontani, no guiat. Tot i que no sempre som mers observadors, sinó que quan els educadors volen o se'ls invita hi poden participar.
- Sorgeix de la curiositat, la motivació i la recerca de novetats.
- Es descobreixen possibilitats.
- S'afirmen coneixements.
- S'aprèn a conèixer el món i a interpretar la realitat.

- S'assagen conductes socials i s'assumeixen rols.
- S'aprenen regles i es regulen comportaments.
- S'aprèn eines socials: a negociar i a estar amb les altres, a compartir.
- S'exterioritzen pensaments.
- Es descarreguen impulsos i emocions.
- Se satisfan fantasies.

#### 5.4.3.2. Aprenentatge basat en l'acció, importància dels processos creatius

Allò que aprenem és la suma de les experiències viscudes amb intensitat i implicació, tant individualment com en grup. L'aprenentatge basat en l'acció el podem trobar en produccions manuals, jocs relacionals i altres activitats que es potència sobretot de manera espontània en les diferents vivències que fem dia a dia en el bosc.

Les criatures generen moltes produccions, la majoria d'aquestes efímeres. Des del bosc es fan construccions que perduren durant el temps o potser no, com els elements de la mateixa natura. Des de FdB no es pressiona o es fa una presumpció per a obtenir resultats finals. El valor no es mesura amb els materials realitzats, sinó amb les vivències. A FdB, creiem que és important preservar la connexió amb el seu món intern, per això, la major part del temps observem en silenci i sense judicis, intentant no condicionar ni interferir en els seus processos i deixant que puguin expressar el que senten i que puguin ser el que són. Per tant, en els processos creatius de les criatures, ens centrem en el procés i no en els resultats, potenciant l'autonomia, la improvisació i la comunicació, donant lloc no sols a una, sinó a infinites solucions. No obstant això, amb l'objectiu d'oferir vivències que alimentin necessitats de desenvolupament concretes, d'una criatura o d'un grup de criatures, les acompanyants, pot ser que plantegin jocs o propostes que les criatures poden o no agafar, desenvolupar i tancar sense l'acompanyant. L'objectiu de l'acompanyant serà potenciar l'autonomia de la criatura (en els seus moviments, decisions i accions) i procurarà fer-ho des d'un segon pla, un cop engegada la proposta.

Si observem a les criatures en el dia a dia, és fàcil veure l'instint creador i l'autenticitat amb què flueixen. Cada persona neix amb la capacitat innata per desenvolupar la seva creativitat. Les acompanyants observen atentament els processos creatius de les criatures i es pregunten si cal o no acompanyar aquest moviment intern que interacciona i manté en un diàleg amb el seu

entorn. A vegades doncs, tenen el rol de facilitadores i procuren cuidar que les criatures puguin iniciar/continuar/desenvolupar les seves pròpies creacions, des d'allò que els hi surt de dins i els interessa. Per altra banda, quan es fan propostes i es preparen espais, es fa des de l'observació dels seus interessos, d'una manera cuidada i oberta, posant a la seva disposició diferents llenguatges i suports. La mateixa natura i la riquesa dels espais del bosc de FdB, ja són una proposta en si mateixa amb infinites possibilitats i materials per manipular i crear. No obstant, també es preparen els espais a través de diverses propostes com poden ser jocs, contes, teles, disfresses, etc.

L'aprenentatge, doncs, es dona majoritàriament d'una manera espontània en interacció amb la natura i l'entorn social, lliure d'interferències i prejudicis. La millor manera d'aprendre a conèixer el món que ens envolta i formar un esperit crític i creatiu davant les adversitats de la vida, és a través de les accions que es realitzen en ell, és a dir, de les experiències viscudes, tocades i sentides. Des de FdB, senzillament acompanyem aquest diàleg constant de les criatures, amb elles mateixes, amb les altres, amb la natura i l'entorn, perquè puguin desplegar la seva creativitat d'una manera orgànica, sana i fluida.

#### 5.4.3.3. Pedagogia del risc

El món està ple de perills i la vida plena d'obstacles. Unes vegades ens arisquem i altres no. És possible que tinguem la sensació que les criatures vulguin arriscar-se en tot moment, i sentim preocupació amb una manera de moure's, que podem percebre com a descontrolada i inconscient. La gran majoria de vegades, aquests moviments i accions, lluny de fer-les per a provocar a les adultes, les desenvolupen perquè necessiten provar-se a elles mateixes; i més lluny encara, saben que poden fer-ho, perquè alguna cosa a dins seu els diu que segurament estan preparades, que són capaces, que han de provar, sempre que la veu, la mirada i el cos de l'adulta que les acompanya els afirmi: "estic amb tu, confio en tu, estic aquí per al que necessitis".

Córrer riscos sense perill, és la base. Allò perillós és la inconsciència, la desconeixença de les pròpies capacitats i limitacions. Quan les criatures es proven a elles mateixes estan valorant i validant les seves pròpies possibilitats, la seva pròpia imatge. Només així poden ampliar els seus límits. Arriscar-se les fa ser més conscients del perill, perquè el risc els dona informació sobre els límits, sobre el moment en el qual estan, que són capaços de fer i que encara no. El



risc pot ser un aliat, no el veiem com un enemic. Per a acompanyar-los com cal, hem de conèixer bé les capacitats de cada criatura i estar presents.

Ellen Sandseter, professora de la Universitat de Queen Maud en Trondheim, Noruega, i el seu equip, han observat i estudiat el joc de nens i nenes a Austràlia, Noruega i Anglaterra i han identificat sis categories de riscos que semblen atreure'ls: les altures, la velocitat, les eines perilloses, els elements perillosos (com el foc o l'aigua), els jocs bruscos (lluïta lliure) i allunyar-se de la persona adulta. Allò important és deixar a les criatures que triïn el grau de dificultat perquè s'activi aquest sistema biològic, per exemple, fins on grimpar –dins d'un rang de seguretat adequat—. Llavors es poden viure moments en els quals els sent cridar d'eufòria en aconseguir altures significatives per a ells i que poden ser tan sols d'un o dos metres.

L'entorn natural proporciona un espai a explorar i amb el que connectar-se. La naturalesa estimula la curiositat, la creativitat i presenta desafiaments físics i cognitius. Per tant, genera noves idees i desafia assumir riscos controlats que no es poden trobar en una aula. Aquestes experiències pràctiques d'aprenentatge construeixen dos factors molt importants en les seves vides, la confiança i l'autoestima. El risc assumible i el joc independent i imaginatiu són dos elements essencials, no només per a la salut física, sinó també per al desenvolupament de ments joves autònomes. L'aire lliure presenta riscos i reptes. La natura és imprevisible i ofereix als infants moltes coses que no s'esperen. Per tant, els obliga a fer una avaluació de l'entorn i dels riscos.

- La criatura guanya seguretat en ella mateixa; quan supera obstacles, aprèn que se'n pot sortir amb les coses si les intenta encara que semblin complicades.
- La criatura es posa reptes assumibles; quan juga a la natura, l'infant pot decidir quan es veu capaç per assumir un risc i fins i tot controlar quant de risc vol assumir.

Naixem per assumir riscos. Quan juguen lliurement, aprenen a gestionar, controlar i fins i tot superar les pors mitjançant l'assumpció de riscos. D'altra banda, si les criatures no passen mai pel procés d'exposar-se a riscos nous, les seves pors es poden acabar convertint en fòbies. Les pors dels pares poden representar obstacles en el desenvolupament emocional dels seus fills.

- Les experiències de joc independent les fan sentir orgullosos. I això és una lliçó de la vida fantàstica, perquè la vida és encadenar intents. Tenir la seguretat que fa falta per perseverar i tenir paciència ajuda els nens i les nenes a tenir bones relacions.

- Assumir riscos físics millora la consciència de la seguretat. Assumir riscos, a banda d'ajudar a superar les pors i fer guanyar confiança, també ajuda a desenvolupar unes habilitats físiques que són imprescindibles per tenir una bona consciència del cos.

El joc amb risc també obliga a superar pors i angoixes i fa sentir més personalitat. Les criatures necessiten tenir l'oportunitat d'equivocar-se per anar guanyant seguretat i veure's més capaces quan, més endavant, es trobin amb obstacles a la vida.

#### 5.4.3.4. La connexió amb la natura, l'escola al bosc

Entenem que la natura és la millor font d'aprenentatges. Considerem que el bosc, complementat amb el refugi (escoleta) i activitats puntuals (biblioteca, tallers...) ofereix l'entorn idoni per desenvolupar un aprenentatge vivencial, experimental i autònom. Els espais són vius, canviant segons l'ús que se'n fa, les modificacions fetes per les persones que l'utilitzen, la influència de la meteorologia i de les estacions de l'any que són l'eix vertebrador de la programació del curs. Vinculem espai/activitats i necessitats en relació amb el cicle anual: al primer trimestre generar confiança, vincles i assolir el coneixement i la pertinença als espais i al grup; posteriorment, major exploració del territori, etc.

El bosc i el seu entorn dona moltes possibilitats. Comencem el dia amb l'arribada tranquil·la a l'esplanada. Durant aquesta estona, el grup d'acompanyants sondeja necessitats, es comunica i pren la decisió d'on anar d'entre els llocs que freqüentem. Cada matí, en el moment de la rotllana del "bon dia", ens acollim, ens saludem, expliquem algunes coses al grup, fem alguna cançó i/o dinàmica, comuniquem on anirem i ens dirigim cap al bosc. De camí i allà mateix desenvolupem jocs i diferents dinàmiques. És interessant el fet que, amb una mirada oberta i atenta, ens situem disponibles, i les criatures senten la seguretat d'anar explorant. En ser un espai obert, l'ambient és més fluid i no es generen tantes tensions entre les criatures.

Hem posat nom als espais que més anem i hem elaborat un mapa. Cada espai és diferent i ens ofereix unes possibilitats. Són espais vius. Les acompanyants trien l'espai segons el dia<sup>130</sup>, i tenint en compte la meteorologia, les activitats que ens agradaria fer, les actituds i desitjos que perceben, quins llocs s'han freqüentat darrerament, etc. Les estacions i la meteorologia són

---

<sup>130</sup> En algunes ocasions, es pregunta a les criatures quin espai volen visitar i es té en compte, però no es decideix el destí de forma assambleària, al menys no per sistema.

elements importants del mateix espai i per generar diferents activitats: a l'hivern busquem el sol; a l'estiu les ombres i frescor del bosc; els dies de fred canvien els patrons de joc i busquem fer més excursions per entrar en calor; quan plou interaccionem força amb els rierols i bassals que es creen, etc. Les acompanyants intenten triar l'espai segons les necessitats del moment de les criatures, però elles també poden proposar i decidir moure's segons els seus desitjos sempre que estiguin acompanyades. Sabem que segons com està l'espai es generen diferents activitats, els espais muten, les criatures fan i desfan i això genera diferents jocs (cabanes per exemple, l'herba alta o trepitjada). També està present la interacció amb la gent que passa pel bosc (caçadors, boletaires, esparregaires, gent que passeja el gos o va en bici...). És important el fet que prioritzem els espais respecte als materials (ambients preparats com a referents).

A partir de la nostra experiència, hem comprovat que el desplaçament des d'una activitat/lloc a una altra, ja és pròpiament una activitat. Per això intentem donar-li el temps i l'espai necessaris per a gaudir-ho. Cal reflexionar, alhora, sobre la incidència de les criatures en els espais, l'impacte que tenen vers els elements naturals i l'entorn.

#### 5.4.3.5. Espais de bosc

A Follets del bosc, l'activitat diària principal es desenvolupa a l'exterior. Aquest espai és variat i divers, a la vegada que canviant. A continuació exposarem les característiques bàsiques dels espais exteriors i el rerefons pedagògic del seu ús.

- La natura com a font d'estímul adaptable: tal com s'explica ens els quatre eixos del projecte, la relació habitual amb la natura és un dels elements centrals de Follets del Bosc. Considerem que aquesta ens ofereix una varietat de recursos, oportunitats i vivències inacabables, que ajuden al desenvolupament integral dels infants. A la vegada, la natura no imposa un ritme determinat, sinó que cada criatura pot escollir l'estil de joc i activitat que vol practicar en funció del que necessiti o l'interès que tingui. En cada cas, la natura li ofereix el ritme i estímul concret que la criatura decideixi.
- La natura com un espai de creació d'obres efímeres: quan ens situem al bosc, les criatures poden desenvolupar la seva imaginació i creativitat de forma lliure, a partir dels seus interessos i tot allò que trobin a l'entorn. La gran varietat de recursos (pals, pedres, sorra, fang, plantes, escorça...) afavoreixen la diversitat de les creacions. Cada criatura pot trobar els elements que millor l'ajudin a expressar-se. A la vegada, les creacions seran

normalment efímeres, ja que les inclemències del temps acabaran per desmuntar-les. Això pot ajudar a fer una reflexió sobre els processos de construcció i destrucció, vida i mort, el pas del temps, els canvis inevitables, etc. Les criatures aprenen que res és permanent i que el canvi sempre acaba apareixent.

- La natura com un espai infinit per descobrir: l'activitat principal de FdB es desenvolupa a l'exterior. Aquest espai natural és tan gran com desitgem, ja que sempre podem descobrir llocs nous. De forma general ens movem per una desena de llocs recurrents, però sempre n'apareixen de nous, el bosc dona moltes oportunitats. Podem classificar els espais per tipus, segons la seva naturalesa o el que ens ofereixen.
  - Llocs a ple sol: camins, esplanades, prats, camps...
  - Llocs a l'ombra: dins del bosc, sota algun arbre, sota els tendals que muntem...
  - Tipologia dels espais: amagatalls, bassals i fang, espai obert per córrer, arbres per escalar, camins per caminar, boscos o camps per travessar, rierols...

De forma recurrent visitem certs espais naturals que ens agraden i ens fan estar bé. Igualment, al llarg del curs sempre sorgeixen nous espais a partir de la descoberta grupal i les excursions espontànies. A continuació llistarem els espais més habituals. Són llocs que des dels inicis del projecte s'han establert com a espais segurs i coneguts, on ens hi sentim còmodes. Normalment, acabem posant un nom concret per saber a on ens dirigim: l'esplanada, el camí de les abelles, el prat de dalt, les cabanes, el tipi, les muntanyetes, el bosc de baix, el bosc del silenci i de les fades, el part del mig, etc.

Al llarg dels anys, hem construït alguns espais del bosc d'una manera més pensada i elaborada. Juntament amb l'ajuda i participació de les famílies, s'han creat els espais del bosc musical i el tipi. Aquests dos llocs són espais de bosc on s'han creat estructures (tipis, instruments...) que estan instal·lats de forma permanent. Són clarament dos espais amb una certa estructura definida, que afavoreixen certes activitats i jocs, sense oblidar mai, que a Follets del Bosc, el joc lliure sempre és el protagonista.

La interacció amb l'entorn i la meteorologia: el fet de sortir cada dia a l'exterior ens ofereix la possibilitat d'experimentar constantment amb l'entorn i els seus elements (vius i no vius) així com de viure en primera persona els canvis que aquest entorn experimenta (les estacions per exemple). Igualment, l'adaptació a una climatologia canviant és quelcom present en el nostre projecte. Al llarg del curs, podem experimentar tots els tipus de climes de la nostra zona (sol i

calor, boira, pluja fina o intensa, ventades, neu, etc.). Això ens permet connectar amb la naturalesa, els seus cicles i les seves dinàmiques.

La particularitat de sortir cada dia al bosc implica que sovint ho fem en condicions climàtiques adverses, sobretot pluja. La nostra filosofia i pedagogia ens diu que ens hem d'adaptar a la natura, ben preparats, per experimentar-la i viure-la. La clau per nosaltres és portar sempre l'equipament adequat a cada circumstància. Equipament de pluja complet, tendals, gorra per al sol, abrics i bufandes, etc. D'aquesta manera, podem seguir gaudint de tots els espais de bosc sense fer-nos mal, posar-nos malalts o no estar a gust. Les criatures aprenen a aguantar situacions que inicialment poden semblar incòmodes i normalment no tenen problemes ni falta de ganes de sortir a l'exterior, sigui quin sigui el temps que faci.

El trajecte com a una activitat en si mateixa: dediquem una estona cada dia anant i tornant dels llocs, fet que ens suposa un munt d'aventures variades, com poden ser carreres infinites, jocs espontanis, descobriments, interacció amb altres persones que passegen pel bosc, exploracions de nous camins, sorpresa davant els canvis, els diferents ritmes que es mesclen i conviuen. Coneixem cada vegada millor el bosc, i potenciem l'autonomia negociant amb les acompanyants els límits fins als quals podem arribar per a poder gaudir de diferents ritmes i també de la seguretat del grup.

#### 5.4.4. Programació

Com ja hem esmentat, la programació anual de FdB s'estructura a partir de les estacions de l'any. Per aquest motiu, a l'hora d'elaborar les activitats que farem al llarg del curs i presentar diferents materials pedagògics es tenen en compte els diferents grups d'edat i les seves necessitats relacionades amb el seu moment de creixement i desenvolupament específic. En general, en els grups d'edat on les criatures són més petites pensem que és adequada una intervenció menor, i a mesura que les criatures es fan grans és possible augmentar el volum de propostes o intervencions amb un objectiu pedagògic. A l'hora d'elaborar la planificació partim de la descoberta del bosc com a eix vertebrador. A partir d'aquí, progressivament i segons els interessos i processos que vagin sorgint de les criatures, es plantejaran espais per a dur a terme activitats i propostes, més o menys dirigides, però amb l'objectiu de vivenciar processos de vida i de generar aprenentatges específics. Cada estació té personatges associats, cançons, contes, propostes d'activitats concretes (un taller de cuina, una excursió específica, un taller de recol·lecció), de rituals, etc.

Cal dir que no tots els cursos s'ha decidit incloure totes les activitats o personatges. Cada intervenció respon a la voluntat de cuidar moments, necessitats individuals i grupals i es reflexionarà en cada cas sobre la seva idoneïtat.

Les diferents activitats que es plantegen durant el curs tenen diferent incidència i constància i les trobem recollides dins de la programació anual. A continuació es detallen els tipus d'activitats:

#### 5.4.4.1. Estacions en relació amb la programació:

##### - Tardor:

Personatge del troll Gollut i altres monstres (per treballar les pors), les bruixes de la tardor (per treballar les cures), la Castanyada en família, taller de cuina per fer panellets amb l'ajuda d'una fornera del poble, taller específic d'art, amb fulles i materials de la natura. En aquesta estació podem interactuar més de ple amb elements com són la pluja i el vent.

##### - Hivern:

Comencem amb un ritual específic per a donar-li la benvinguda a l'hivern i acomiadar la tardor (fem un foc, amb espelmes, parlem del silenci, de la foscor, del fred i de les coses bones que ens porten). En aquesta estació podem interactuar més de ple amb elements com són el gel i la neu. També és temporada que hi ha molta llenya pel bosc, amb ella, arriba el Tió. Fem l'activitat de fer "cagar el Tió" en família; també anem a buscar els *tions* amb l'expert Tiòleg (figura divertida inventada per a tal propòsit). També apareix el Nan de l'hivern, que ens envia una carta i que després visita les diferents cases dels diferents follets i essent també un personatge vinculat a les cures. Una altra activitat festiva serà la celebració del Carnestoltes.

##### - Primavera:

Comencem amb un ritual i petita festa per a donar-li la benvinguda a la primavera, saludem als colors que tornen, als ocellets i altres insectes. Fem la celebració del Sant Jordi sobretot pel fet de donar importància explícita als llibres, als contes i a les històries<sup>131</sup>. La música

---

<sup>131</sup> En el cas que sorgeixi inquietud en relació a la llegenda de Sant Jordi, explicarem una versió revisada. Considerem valuosa la festivitat en tant que festa de l'amor i la lectura, però no de l'amor romàntic patriarcal. Per tant aquesta festivitat, com tota l'activitat de FdB es farà en perspectiva de gènere.

pren protagonisme. Tornen les propostes i els tallers amb flors, plantes remeieres, etc. Tornem a tindre ganes d'explorar els bassals i fer excursions més llargues.

- Estiu:

Acomiadem la primavera i donem la benvinguda a l'estiu. Fem una sortida al riu i/o al mar, més tallers de fang, jocs amb aigua. Acomiadem el curs amb un ritual de tancament, com el solstici d'estiu i ens acomiadem de les criatures que tanquen el seu pas pel projecte, amb la "porta dels viatgers".

#### 5.4.4.2. Activitats al bosc

El bosc pròpiament és un element d'interacció, on les criatures experimenten i troben el propi joc, una font d'estímul inesgotable que cada criatura adapta a la seva situació i ritme. Ara bé, en el dia a dia, les acompanyants seleccionen materials que acompanyen l'estona de bosc. Aquests elements externs, com cordes, pales, hamaques, tisoires, etc., generen altres jocs i activitats. Aquestes poden ser dirigides, per part de les acompanyants, o simplement deixant en un racó el material i que de forma espontània es generi o no el joc. També es donen algunes propostes situades en l'estació i les demandes específiques o necessitats que anem veient. Segons en quina estació de l'any ens trobem podrem interactuar amb un tipus de flora i fauna, tindrem diferents sensacions produïdes pel clima i segurament també diferents apetències quant a moviment i jocs. Els pals, les pedres, el terra, els arbres, les plantes, els ocells, els basals, i un llarg etcètera, estaran sempre presents.

#### 5.4.4.3. Propostes

Són activitats pensades i organitzades per part de les acompanyants amb uns objectius concrets. Entenem les propostes com un espai d'interacció entre adultes i criatures, i/o entre les mateixes criatures, on es desenvolupa un procés d'aprenentatge concret i més o menys guiat. Aquestes activitats es realitzen puntualment durant la setmana, en una breu estona del matí, on es convida a les criatures a escoltar la proposta i a escollir de forma voluntària realitzar-la o no. Alguns exemples de propostes són la realització d'activitats plàstiques o manuals, danses i cançons, propostes de lectoescriptura o de matemàtiques, activitats relacionades amb el coneixement de l'entorn, etc. És a dir, les propostes són una porta oberta als coneixements que es posen a l'abast de les criatures, mitjançant l'experimentació o la pròpia vivencialitat.

#### 5.4.4.4. Tallers

Aquestes activitats comparteixen la mateixa visió que les propostes, però amb la diferència que no són desenvolupades per part de les acompanyants del projecte. Tal com s'ha comentat, l'eix comunitari és molt present en el projecte de FdB, i una part en són els tallers, on famílies, gent propera o d'altres projectes, proposen una activitat o taller, perquè dominen un camp professional o bé, perquè tenen ganes de compartir un saber o una afició i la realitzen amb les criatures. Alguns exemples són l'elaboració de pa i de mató, un taller de fusteria, conta-contes, taller d'apicultura, elaboració de panallets, taller de teles i circ, titelles, etc.

#### 5.4.4.5. Sortides i excursions

El bosc de FdB és el principal escenari on transcorre el dia a dia de les criatures, les seves relacions i les seves descobertes, on creixen i es desenvolupen. Tanmateix, dins la planificació de les activitats, les sortides a l'entorn pròxim de l'escoleta, com a la biblioteca, als parcs infantils, tant de Sant Antoni de Vilamajor com de Llinars, tenen un espai destacat que s'intenta prioritzar. També de forma trimestral, s'organitzen excursions, on les criatures poden sortir del seu espai habitual i conèixer altres espais naturals o culturals. Alguns exemples d'excursions realitzades, han estat a la riera de Vallforners, a la platja de la Barceloneta, al bibliobosc del Montseny, a Masnou per fer un passeig en vaixell, al teatre de Palautordera o al Santuari del Corredor.

#### 5.4.5. **Família i entorn. La relació amb les famílies**

Es considera que les famílies són les principals responsables de l'educació dels seus fills i filles. En aquest sentit, es trenca amb la idea que l'escola, o ambient educatiu, és l'únic lloc on aprendre, passant a ser un lloc més en el qual les criatures continuaran creixent i desenvolupant-se. Les acompanyants tenen una relació sana i estreta amb les famílies, conversant sobre com acompanyar els seus fills i filles pel seu desenvolupament i establint sinergies entre ells. Les dues parts han d'estar en sintonia: s'ha de compartir una mateixa forma d'entendre l'acompanyament en els infants, sabent que els principals responsables de l'educació són les famílies. Les trobades amb els familiars es fan sempre de manera tranquil·la i el màxim de natural possible, amb un clima relaxat i sense emetre judicis cap als altres. Potenciem el coneixement mutu per entendre millor l'entorn de la criatura i fomentar confiança entre les



parts. Les famílies estan presents en el dia a dia, i la seva implicació és fonamental per al desenvolupament del projecte.

#### **5.4.6. La participació i la implicació de les famílies en el projecte**

Les famílies formen part activa i participen en el plantejament del projecte educatiu, com també de l'organització i gestió del projecte. Considerem molt important aquesta vivència conjunta de les famílies en el projecte, ja que sinó la seva funció educativa perd sentit, i només a través de participar en el projecte se'l pot comprendre, fer-se'l propi i comprometre's. La participació dels pares, les mares i les altres persones que tenen cura quotidiana de les criatures, es veu reflectida en l'acompanyament diari, en l'acollida del matí i en l'espai de migdia i amb els torns de cuina, en els tallers o propostes concretes, i en les comissions de treball del projecte.

A la franja de 8:30 a 9:30 les famílies tenen una arribada flexible. Poden estar presents en l'arribada a la rotllana de bon dia i salutació, on els infants són els protagonistes i comparteixen experiències i anècdotes amb la resta sovint amb l'ajuda de l'adult que l'acompanya. Segons les necessitats de cada criatura les famílies poden adaptar-se i acompanyar-les fins a l'espai del bosc on es decideixi pactar la separació i comiat. I en cas d'estar en un procés d'adaptació, les adultes conviuen al bosc amb la resta de grup fins que es necessiti (ho desenvolupem millor en el document sobre adaptació). La franja de 13:00 a 15:00, que corresponen a l'espai de dinar, compten amb la presència de familiars, que acompanyen als infants en aquest espai amb una visió i pautes educatives compartides. Per una altra banda, les famílies estan convidades a proposar i a realitzar tallers puntuals, oferts per elles mateixes i basats en els interessos de les criatures. A partir de les 15:00 i fins a les 15:30 les famílies s'organitzen per fer torns de dues persones que cobreixin l'espai de l'esplanada mentre la resta de famílies arriben.

En últim lloc, són les famílies, a través de diferents comissions de treball, i en coordinació amb l'equip pedagògic, les que gestionen la logística del projecte: el transport, el refugi, la dieta, la neteja de l'espai, contribució en el finançament, elaboració de materials pedagògics, preparació de jornades, organització de festivitats, manteniment dels espais, entre altres tasques.

#### 5.4.7. L'acompanyament familiar en l'adaptació

Des de FdB pensem que l'adaptació amb l'acompanyament de les famílies permet una entrada tranquil·la i progressiva de cada criatura al projecte. Durant els dies d'adaptació és molt important treballar perquè es comencin a crear els vincles entre les criatures, les persones acompanyants i el grup. Sobretot amb l'acompanyant, cal que sigui un vincle segur perquè la criatura pugui confiar en el fet que hi ha una altra persona que li donarà seguretat i l'acompanyarà en les seves necessitats físiques, psicològiques i emocionals. A poc a poc, quan cada criatura agafa confiança amb les acompanyants i en el moment que se sent segura, l'adulta de referència pot començar a marxar, confiant en el nou espai de relació que neix. Com cada persona, cada procés serà diferent.

Tant criatures com adultes (siguin mares, pares, referents que han cuidat la criatura) viuen aquest procés de separació i de construcció de nous espais de relació: totes ens trobem davant una situació nova que ens desperta una complexitat de sentiments i emocions. Per a les acompanyants també és un repte conviure amb la presència i la mirada atenta de les famílies que decideixen fer aquesta adaptació.

El més important és que les adultes que acompanyin l'adaptació estiguin convençudes, és a dir, que tinguin clar el seu paper i confiïn en el criteri de l'equip pedagògic. Considerem crucial que les adultes que acompanyin puguin oferir una atenció total (però no invasiva) i restin obertes a deixar-se sentir i gaudir des d'una actitud d'observació i presència. Bàsicament, es tracta d'agafar una posició tranquil·la i lleugerament retirada i seguir amb la mirada i el cor els moviments de la criatura, per tal que pugui anar-se animant a explorar amb seguretat. Per tant, la idea és que intervingui només quan la criatura ho demani o les acompanyants ho indiquem. També cal tenir en compte que les adultes puguin acompanyar altres processos d'adaptació, ja que hi haurà molts moments que la seva criatura no les necessitarà i que alguna altra pot requerir l'acompanyament d'una adulta. Per tant, l'acompanyament també es fa al grup en general. Una cosa que és crucial és que siguem molt clares amb el que sentim i volem, i així ho indiquem a les criatures, per exemple, si realment es vol marxar, dir-ho una vegada i marxar. En cas contrari, si s'intueix que es necessita més estona, fer-ho saber abans d'anunciar que marxa. És important en aquest procés ser honestes i no ser contradictòries amb els missatges que els transmetem.

A FdB oferim la possibilitat de fer una adaptació flexible i respectuosa que s'adeqüi a les necessitats de les famílies i de les criatures. És per aquest motiu que el període d'adaptació és obert i no té un final concret.

D'altra banda, per tal de crear comunitat i que els infants se sentin segurs encara que no estiguin les famílies, trobem interessant confeccionar un àlbum escollint fotos on apareguin des del naixement (o des de la panxa) i on aparegui la seva família i amics, gent amb qui té vincle.

A continuació, deixem algunes pautes orientatives (no cal que es prenguin al peu de la lletra; tot i que cal una coherència, també és important saber estar):

- Evitar les converses i distraccions entre adults.
- Ser sinceres amb vosaltres mateixes i amb les criatures.
- Dirigir-se als infants a l'alçada dels seus ulls (no de dalt cap avall).
- Tenir una mirada perifèrica (ens podem centrar a observar un infant o un procés concret, però el nostre camp de visió ha d'abastar el conjunt dels infants i la situació).
- Suspènre els judicis: no dir "què maco" o "molt bé", no donar res per fet, etc.
- Adequar la nostra posició corporal, to de veu i contacte físic a cada infant i situació.
- Mostrar les nostres debilitats i dubtes, si sorgeixen (ser honestes amb els infants).
- Mantenir una comunicació fluida amb les acompanyants i restar obertes als seus comentaris i suggeriments.

#### 5.4.8. Les trobades i les vies de comunicació amb les famílies

- i. Trobades pedagògiques: Fem reunions pedagògiques, en format taller o seminari, compartides entre totes famílies i l'equip educatiu, al final de cada trimestre, en les quals plantegem temes pedagògics per debatre (temes que interessin a la comunitat i que ens ajudin a millorar i créixer). Serveixen també per comunicar per part de les dues bandes, aquells aspectes a millorar en la pràctica educativa. Alguns temes que hem abordat han estat: límits i la gestió/mediació dels conflictes, dinàmiques i rols de poder en el grup, sexualitat. Per a realitzar-los, s'han desenvolupat formacions específiques, bolcatges i posades en comú d'informació, reflexió i autocrítica, debats col·lectius, acabant amb una recopilació de la informació extreta per tal de tindre una mirada consensuada.
- ii. Entrevistes: Fem entrevistes personals amb cada una de les famílies, per a parlar sobre el desenvolupament de la criatura en qüestió. En elles, tractem temes sobre la personalitat de

la criatura, els patrons de relació, la situació familiar, els conflictes, les necessitats dels infants, els límits, els seus interessos, com interacciona amb la natura i amb el grup, amb si mateix, etc. Com a mínim es preveuen dues trobades a l'any amb cada família (al desembre i al maig). Les famílies noves tindran també una entrevista d'inici de curs. Si algú ho necessita, pot sol·licitar quedar de forma extraordinària. No obstant això, sempre que sigui necessari es poden trobar per a parlar, i també entenem que en el dia a dia s'establiran converses espontànies entre famílies i acompanyants.

- iii. Traspàs mensual: a escala grupal fem reunions cada mes per tal de posar en comú i tractar els temes que afectin a tota la comunitat; és com un traspàs d'informació del que passa en el dia a dia a Follets del Bosc. Les acompanyants expliquem què hem viscut, què estem fent, com ens projectem per al proper mes, etc.; també xerrem amb famílies, s'obri un diàleg, ens plantegen dubtes, curiositats, ... No és un moment per individualitzar ni posar noms sobre la palestra (perquè FdB no creu en aquesta dinàmica i entén les etiquetes com a malsanes), sinó més bé, fer un ventall ampli sobre què hem anat vivint com a grup, donar informacions importants relacionades amb les calendaritzacions i estar obertes a preguntes i propostes de les famílies.
- iv. Tutories: Cada criatura té una adulta tutora. Les adultes tutores, de forma proactiva i a través del canal que els vagi millor, es comuniquen amb les famílies quan ho consideren necessari. De la mateixa manera, les famílies saben a qui anar a buscar quan tenen un dubte o una necessitat urgent. La tutora és una figura de responsabilitat, però totes les acompanyants estan atentes i són persones vàlides a qui dirigir-se. Les entrevistes les farà la tutora, i rebrà suport d'altres acompanyants (qui, com hem dit, estaran totalment al dia i hauran rebut un traspàs previ per part de tot l'equip).

A més, les famílies que es vulguin implicar també podran formar part d'algunes de les comissions i del mateix Grup Motor (a demanda i tenint en compte els compromisos que implica).

#### 5.4.9. Migdia

El migdia és un espai de convivència entre criatures, famílies i acompanyants d'13h a 15h, on es fa evident i es posa en pràctica el consens sobre les pautes d'acompanyament entre les adultes que hi participen. La comunicació i escolta és molt important per poder establir un

ambient segur i còmode per totes, i d'aquesta manera, garantir el traspàs de sensacions, vivències i conflictes que hem viscut al bosc durant el matí. Dinar plegades és també un ritual important que pot ensenyar-nos molt sobre el respecte i la convivència. En aquest sentit, entenem que l'estona de dinar és un moment per estar juntes, un moment tranquil en què gaudir dels aliments i de la companyia de la resta.

Pel que fa a la dinàmica, les criatures i acompanyants arriben a les 13h al refugi (escoleta), deixen les motxilles, es canvien la roba (si és necessari) i passen pel lavabo a rentar-se les mans. Allà les esperen la família que acompanyarà el dinar junt amb dos acompanyants. La infraestructura de cuina, taules i cadires per l'àpat és a l'exterior i només en casos molt puntuals, segons la meteorologia, es prepara a l'interior del refugi. Les criatures podran parlar a taula elles mateixes amb l'ajuda de les adultes.

La taula i el menjar estaran preparats perquè les criatures se'l puguin servir quan totes estiguin assegudes amb l'ajuda d'alguna adulta. Servir-se el menjar és un exercici de posar consciència en el que necessiten per satisfer la gana i ens sembla important fomentar l'autonomia en aquest sentit i acompanyar-les en això. Alimentar-se és una necessitat vital, necessària per mantenir la vida i la salut. Entenem que una alimentació sana i conscient amplifica el benestar i, en aquest sentit, volem que les criatures prenguin consciència de la importància d'alimentar-se, amb tot el que implica: l'auto-regulació de saber quan es té gana, què passa si menges més o menys, quin tipus d'aliments et fan sentir d'una o altra manera, etc. L'espai del dinar, ofereix un escenari òptim perquè les criatures es coneguin millor i puguin guanyar en autonomia i autoregulació així com en comunicació, tant entre iguals com en relació a adultes que acompanyen l'àpat.

Pel que fa als menús, fa uns anys que mantenim els acords presos per les famílies d'anys anteriors sobre què considerem un menú equilibrat, nutritiu i adequat (amb presència diària de verdura, hidrats i proteïnes) intentant que els aliments siguin de proximitat, de temporada i en la mesura del possible ecològics, donant protagonisme a verdures, hortalisses, fruites, cereals i llegums.

Entre totes i amb l'ajuda de la família proposem una cançó abans de començar a servir-nos, per tal de situar-nos en el que anem a fer. Mentre dinem es vetlla per crear un ambient calmat i segur que permeti respectar els diferents ritmes i necessitats. A vegades els nervis i el cansament provoquen moments d'inquietud i neguit; amb l'ajuda de les adultes es busquen alternatives per asserenar-se i seguir amb l'àpat amb calma. Els hàbits a l'hora de dinar, més

enllà del que marca la “bona educació”, solen ser força subjectius, per això, és important que ens posem d’acord. En termes generals, mirarem que progressivament les criatures aprenguin a fer servir els coberts de forma adequada, que mengin pausadament, que es rentin quan s’embruten, que deixin net l’espai, etc.

A mesura que van acabant de dinar totes les criatures recullen els estris que han utilitzat, sent participants de l’endreça de l’espai amb l’ajuda de les adultes presents. A vegades es planteja a les criatures que es facin càrrec de fregar els seus estris habilitant un espai per poder-ho fer de manera autònoma. Seguidament, passen pel lavabo a rentar-se les mans i la boca per estar més còmodes durant l’estona de joc lliure dins del refugi i els exteriors.

Després de dinar esdevé el joc lliure i les criatures es mouen per l’espai interior del refugi o els exteriors segons les seves necessitats. Les adultes podran pactar quin serà el rol que prefereixen adoptar, ja que la família podrà participar de l’espai de joc i/o proposar alguna dinàmica concreta i les acompanyants encarregar-se de les tasques de neteja, o a la inversa. En aquest espai de temps sorgeixen interessos molt diferents entre criatures. Des de grups tranquils i relaxats jugant a jocs de taula, pintant, fent trencaclosques i demés, fins a jocs simbòlics utilitzant els materials i infraestructures de l’escoleta com coixins, teles, taules, cadires i gronxador; enfilant-se a l’altell, fent experiments amb l’aigua i el fang a l’exterior, jugant a pilota, creant vaixells pirata amb teles a l’exterior, etc. Un món infinit de possibilitats esdevenen a l’espai del refugi.

La recollida es fa amb temps suficient per adaptar-nos als ritmes de cadascuna. A dos quarts de tres iniciem el procés per deixar tots els materials ben desats, l’espai net i tenir temps de qualitat per agafar cadascuna les seves pertinences (sabates, motxilles, jaquetes i de més). Tot i ser l’última hora de la jornada cal donar-hi importància i estar atentes al que va esdevenint, ja que precisament és el moment del dia que més sensibles estem degut al cansament. Per això, optem per fer un tancament que ens permeti seure en rotllana, mirar-nos, escoltar-nos i compartir els últims minuts del dia plegades. Amb l’ajuda d’un conte, una cançó o anècdotes vàries fem el comiat i ens dirigim al lloc de trobada per rebre a les famílies a les 15h. Mentrestant, la família que ha fet el torn de dinar, acaba d’endreçar l’espai, escombrar el refugi i repassar el lavabo.

#### 5.4.10. Seguiment pedagògic

Les acompanyants fan un seguiment pedagògic a partir de l'observació participant diària i l'intercanvi d'experiències i impressions entre tot l'equip educatiu. Cada acompanyant ha de tenir un ampli coneixement de cada criatura, fruit del temps compartit. A més, s'estableix una relació amb la família que ajuda a comprendre el procés personal de cadascú. L'acompanyant va prenent notes de les observacions realitzades, que compartirà amb la resta d'equip d'acompanyants en les reunions destinades específicament a criatures i també en qualsevol altra o al moment del matí si es veu necessari o és important per a l'acompanyament de la criatura. A partir d'aquestes recopilacions, al final del curs, s'entrega un informe individual qualitatiu i individualitzat on s'exposa el procés de desenvolupament de cada criatura en els aprenentatges acompanyats d'un recull, història o imatges que evoquen l'actitud de cada criatura i la seva evolució durant l'any.

Comptem amb unes llibretes individualitzades de cada criatura que estan a l'abast de l'equip d'acompanyants, on anar fent apunts a recordar, relats i altres informacions a tenir en compte. A més, cada dues setmanes la reunió de les acompanyants està únicament destinada a parlar de les criatures. Servirà com a puntal per organitzar les trobades familiars, les entrevistes, fer bons traspassos i entendre processos.

Cada criatura té una adulta tutora, que es responsabilitza amb més atenció sobre el seu grup d'edat. Així cap criatura es queda sense ser mirada. Les adultes tutores, de forma proactiva i a través del canal que els vagi millor, es comuniquen amb les famílies quan ho consideren necessari.

#### 5.4.11. Estructura rutina diària

- 08'30      Acollida (per a qui ho necessiti) i mini-reunió d'acompanyants.
- 09'00      Arribada progressiva de criatures a l'esplanada.
- 09'25      Ens preparem per a fer el bon dia i anem acomiadant famílies
- 09'30      “Bon dia” a l'espai dels tronquets: ens saludem una a una. Explicació de què farem. Quin dia estem. “Algú vol compartir alguna cosa?” A vegades comencem o acabem amb una dinàmica, cançó de bon dia. Tasca rotativa<sup>132</sup>.
- 09'45      Arribada a l'espai escollit
- 10'30      Esmorzem totes juntes. Fruita i fruits secs
- 11'00      Desplegament de la proposta i joc lliure
- 12'30      Hora del conte + tornada al refugi
- 13'00      Ens preparem per a dinar (deixem les motxilles, jaquetes, impermeables i ens rentem les mans) + Dinar
- 14'00      Proposta migdia o joc lliure en l'espai del refugi.
- 14'40      Recollim i esperem a les famílies (14:30 els dies de pluja)

---

<sup>132</sup> Aquest és un espai on les criatures són el centre. No està pensat com un espai per a famílies (com havia estat en el passat del projecte). No obstant, en períodes d'adaptació i en ocasions especials (aniversaris, presentació de propostes, etc.) s'accepta i es valora la participació de les famílies sempre amb una prèvia comunicació amb el grup d'acompanyants.



## 5.5. Annexos. Com habitem l'exterior.

### 5.5.1. Consells sobre la roba per estar a l'aire lliure

Consells sobre el vestuari per l'hivern:

- Mantenir la temperatura corporal sempre.
- Portar varies capes de roba. L'aire que es troba entremig de les capes és el que ens manté calents i aïllats del fred.
- Evitar portar pantalons texans i pantalons de cotó. Són freds i pesats quan es mullen. El jerseis de llana van molt bé quan fa vent i fred.
- El mitjons han de ser gruixuts, millor de llana.
- Cal impermeabilitzar la capa de fora, amb pantalons i jaquetes o bé *petos* impermeables. Les caputxes dels impermeables han de tapar per complet el cap de l'infant. Si es poden desenganxar de la jaqueta, millor. Les jaquetes haurien de cobrir fins a la zona de la cintura dels pantalons. Es recomana que els pantalons impermeables tinguin goma per poder enganxar la bota d'aigua i fixar-la.
- Utilitzar botes impermeables, botes d'aigua o katusques. Han de ser prou grans per permetre que els infants portin mitjons gruixuts. Es recomanable amb una mica de taló per millorar la subjecció. Amb condicions de molta pluja o humitat, els mitjons de neoprè per dins les botes aïllen i mantenen el peu calent.
- Gorro o passamuntanyes, guants o manoples pels dies freds. Les manoples mantenen millor l'escalfor del dits que els guants, encara que treuen mobilitat.
- Màrfegues o aïllants per posar al terra i així evitar la humitat quan no s'hi va impermeabilitzat.

Consells sobre el vestuari estiu:

- Roba de cotó preferiblement per tenir una major transpiració.
- Calçat tancat i lligat, per no entrebancar-se i evitar que entrin branquetes.
- Bona ombra, accés sempre a aigua i protecció solar.
- Barrets amb la visera ampla per quan fa molta calor. Les gorres deixen el clatell al descobert.

## 5.5.2. Els ocells de la nostra escola

Regal d'Àlex Mascarell, un il·lustrador naturalista, per a Follets del Bosc. Les principals espècies dels voltants de la nostra *escoleta*:



A més, a FdB utilitzem un gran nombre de recursos en el nostre dia a dia per tal d'identificar i anar coneixent la flora i la fauna amb la que convivim, i també d'altres que ens interessen. Tots els dies ens acompanyen guies especialitzades que consultem a sovint.

### 5.5.3. “27 coses que han d’haver experimentat les criatures abans dels 6 anys”

Aquest simpàtic document el repartim a les famílies amb el “pack de benvinguda”. És una adaptació del text de les Escoles infantils verdes de Dinamarca, que mostra bastant bé quin és l’esperit d’aquest tipus de projectes. No és cap obligació complir tot el que es proposa, és més orientatiu i una espècie de joc que poder desenvolupar sense pressa i amb goig.

- Enfilat-se als arbres
- Jugar amb l’herba alta
- Saltar als bassals
- Caure a l’aigua
- Caminar descalç sobre la terra
- Experimentar qualsevol tipus de meteorologia
- Veure un capgròs convertir-se en granota
- Menjar aliments de la natura
- Gronxar-se amb una corda
- Escoltar el cant d’un ocell
- Rodolar per una baixada
- Construir una cabana
- Enfangar-se i que et netegin amb una mànega
- Fer volar un estel
- Escoltar els sons de la natura
- Olorar la terra humida del bosc
- Escoltar històries sobre el món salvatge
- Explorar la platja, el bosc, un camp, un prat...
- Trobar gel als bassals
- Observar algun animal al bosc
- Pintar-se la cara amb fang
- Construir preses en rius i rierols
- Mirar les estrelles una nit d'estiu
- Acampar en mig de la natura
- Observar les papallones
- Banyar-se al riu amb aigua molt freda
- Buscar empremtes d’animal

## 5.6. Preguntes freqüents

### SOBRE L'ESCOLA AL BOSC

→ Què és una escola al bosc?

Les escoles al bosc, *Forest Schools*, són projectes educatius d'exterior que ofereixen a les criatures l'oportunitat de passar temps immersos en la natura, jugant i aprenent en entorns no modificats significativament per les persones. Tot i que en podem trobar en moltes parts del món, aquesta proposta és més popular al nord d'Europa, on existeixen de forma continuada des de 1950.

Les escoles al bosc tenen senyals d'identitat habituals: centrades en els infants, partint dels interessos d'aquests i basades en la presència a l'entorn. Les criatures estudien els ecosistemes locals, plantes i animals a partir d'experiències directes, és a dir, embrutant-se les mans. Passen la major part del temps dedicant-se al joc no estructurat. Quan els educadors observen l'interès dels infants en aprendre més sobre un tema, aprofiten per aprofundir-hi. Utilitzant el mètode de preguntar els perquè de les coses, els educadors fomenten el desenvolupament del pensament crític dels petits.

→ Quins són els beneficis d'una escola al bosc?

El model d'escola al bosc genera beneficis significatius a nivell personal, social i emocional, incloent l'augment de l'autoestima i la confiança en un mateix. Igualment, hi ha un gran potencial d'aprenentatge en els camps motrius, llenguatge i pensament. La majoria dels estudis sobre escoles al bosc arriben a les mateixes conclusions:

Les activitats que es basen principalment en els interessos i curiositats dels infants, aprofundeixen l'aprenentatge vivencial amb beneficis positius per a la memòria a llarg plaç.

La confiança que es desenvolupa en cada criatura, entre el grup d'iguals i amb els educadors dona espai als infants a superar els seus límits i enfortir la seva autoestima.

Donar temps per investigar els perills del seu voltant permet als infants valorar per ells mateixos els riscos i els ajuda a decidir quan estan preparats per enfrontar-s'hi. Fomentant infants que confien en sí mateixos, autònoms i responsables amb el seu entorn.

Explorar l'entorn, l'esforç físic, caminar, escalar, córrer, carregar troncs, etc., incrementa l'estamina (resistència física). Les criatures mai es queixen del mal temps, no els frena a realitzar aquest tipus d'activitats.

El pensament creatiu és la base de l'escriptura creativa. La sensació de llibertat, fascinació i voler saber del bosc encoratja que els petits inventin i expliquin les històries més extraordinàries, fins i tot els més petits de tots.

Les criatures amb necessitats més complexes i més demandants d'atenció troben en les escoles al bosc, l'entorn més òptim per enfrontar-se a les seves situacions personals amb èxit.

L'activitat diària al bosc ajuda a enfortir els sistemes immunitaris, dificultant l'aparició d'al·lèrgies i asmes. Igualment, rebaixa la tensió arterial i ajuda a la circulació de sang. Finalment, fa treballar tots els músculs del cos, evitant el sobrepès infantil.

→ Com el joc a l'exterior pot ajudar la meva criatura a aprendre el que necessita?

El joc inventat a l'exterior és una manera molt bona d'aprendre per als petits. La potencialitat d'utilitzar objectes naturals en el joc fa que les criatures trobin la necessitat d'utilitzar el llenguatge per a comunicar i explicar el significat i el propòsit d'un objecte inventat als seus companys. Un pal, per exemple, es transforma en un walkie-talkie, una vareta màgica, un animal o una serra elèctrica al llarg del joc que inventen. Les criatures, creen de forma espontània més arguments i personatges en llocs on no hi ha joguines o materials amb una utilitat i significat predeterminats. En aquest sentit, el joc lliure a l'exterior és molt valuós i positiu pel futur desenvolupament de la imaginació i creativitat.

## EL DIA A DIA DE L'ESCOLA

→ Sortiu a l'exterior sempre?

Tal i com diu el refrany: “no hi ha mal temps, sinó una roba inadequada”. Jugar a l’exterior malgrat el mal temps és compatible sempre i quan la roba sigui l’adequada. De totes formes, per mirar d’assegurar la salut de tothom, en el cas de grans tempestes de llamps o vents huracanats, preferim quedar-nos al refugi i jugar tranquil·lament.

L’altra situació en la qual ens quedem al refugi és si les criatures ho demanen de forma explícita i generalitzada. Tot i que els educadors sempre animen a sortir a l’exterior, en un cas així es respecten les demandes del grup. Ara bé, això no passa pràcticament mai. Els petits sempre volen sortir!

→ Però què feu quan plou i fa fred?

Les criatures no noten el fred i la humitat si estan ben abrigades (mireu el document sobre roba). De totes formes, quan fa molt molt fred les mantenim en constant moviment amb jocs físics. Hem observat que els petits s’acostumen al fred millor que els adults i desenvolupen més resistència mental a les baixes temperatures.

Deixem que els petits explorin i juguin amb els bassals i amb el fang, que recullin materials del bosc encara que es puguin mullar o vagin humits (principalment punys de jaqueta).

La nostra experiència és que no els hi molesta i segueixen jugant. Això ho fem sempre amb la roba adequada (botes d’aigua, pantalons i jaqueta impermeable) per tal d’evitar acabar xops. De totes formes, una muda completa de recanvi sempre és necessària i quan una criatura juga amb tanta passió que acaba xop, tornem al refugi i ens canviem de cap a peus.

→ El meu fill/a s’embrutarà molt? Què puc fer al respecte?

Resposta curta: “Probablement” i “no gaire, la veritat”.

Resposta llarga: El contacte amb sorra, plantes, escorça, etc. implica inevitablement embrutar-nos. És una part indispensable del joc lliure. El fang en concret és realment bo per les criatures i els adults, ajuda a enfortir el sistema immunitari apart d’altres beneficis contrastats. A les adultes, us ajudarà a estalviar molt diners en tractaments facials.

Simplement heu de recordar portar una bossa de plàstic al recollir els petits i posar-hi la roba més bruta o enfangada. Deixeu-les preparades al cotxe o la bici!

→ Quines instal·lacions teniu?

A dia d'avui l'escola està situada a la masia de Cal Cabrit, entre Llinars del Vallès i Sant Antoni de Vilamajor. L'espai interior (refugi) consta d'una habitació tancada d'uns 60m<sup>2</sup> i uns lavabos adjacents. Aquest espai l'utilitzem per les acollides, alguns dinars (normalment els petits volen menjar a l'exterior), les migdiades i ens serveix d'espai de joc interior per els pocs cops que no sortim a l'exterior. Allà disposem de gran varietat de contes, taula de dibuix i pintura, cuineta, bressols i ninos, disfresses, etc. L'espai exterior és tota la zona de bosc, camps, camins i racons situats al costat de la masia.

Durant els darrers cursos, cada divendres ens hem desplaçat passejant per el bosc fins a la finca de Cantonal. Allà, les criatures han col·laborat en els horts comunitaris que hi ha.

## SEGURETAT I LÍMITS

→ Com garantiu la seguretat del grup?

La salut i la seguretat són temes importants i això es recorda de forma habitual entre els adults i als petits. L'escola estableix pocs límits però molt clars (no perdre de vista mai a algun dels educadors, no sortir corrents sense avisar, etc.). Partim de la confiança i la fermesa i això genera seguretat, tranquil·litat i sentit de la responsabilitat als petits.

L'entorn on ens movem implica òbviament un cert risc, per això els educadors avaluen prèviament cada nou lloc que els petits descobreixen, en funció dels criteris de salut i seguretat. La màxima és fer dels espais llocs "tant segurs com sigui necessari" i no "tant segurs com sigui possible". Mai es posarà en perill els petits simplement perquè aquests han volgut anar a algun lloc nou. L'última decisió sempre la pren l'educador.

Igualment, animem als petits a assumir reptes i riscos adequats a les seves possibilitats (pujar a un arbre, fer un salt, carregar troncs i branques, etc.), com una forma d'aprenentatge i

desenvolupament de les capacitats per enfrontar-se a les dificultats del dia a dia. Els petits aprenen a valorar per ells mateixos què poden fer, on tenen límits i pors, què volen superar, què és segur o no, etc. Per tant, una altra vegada, la confiança en el seu potencial és la clau de la seva seguretat i aprenentatge.

→ Què passa si un infant pren mal?

El risc és una part inherent de la vida i en una escola al bosc poden passar coses. Els nens cauen, rellisquen, es punxen... sobretot durant les primeres etapes del desenvolupament infantil. La nostra filosofia és que si els petits no proven coses noves no aprenen, per tant assumim que hi ha haurà (petits) accidents. Els educadors sempre porten amb ells una farmaciola de primers auxilis i el telèfon mòbil connectat.

L'observació ens diu que quan acompanyem als infants en aquests petits accidents, sense menysvalorar el seu dolor i patiment, però tampoc magnificant-lo ni fent cap drama, són les pròpies criatures les que es fan més fortes, resistents i habilitades, demostrant que han entès perquè s'han fet mal i com ho poden evitar el pròxim cop.

→ Teniu assegurança?

L'escola té una assegurança de responsabilitat civil per a cada criatura i adulta involucrada en el dia a dia de l'escola.

→ Quina és la ràtio infants/adult?

La nostra ràtio màxima educador/infants és 1:7. Quan tenim la presència de voluntaris o d'acompanyants esporàdics, la ràtio baixa encara més. Un dels elements principals del projecte pedagògic de Follets del bosc és una ràtio baixa, garantia de poder establir relacions fortes entre adults i petits, base perquè aquests últims es sentin segurs, atesos, estimats i confiats.



## VARIS

→ Què passa si la meva criatura ha d'anar al lavabo?

Animem a les famílies que portin els fills al lavabo abans de sortir de casa. Disposem de lavabos al refugi i recordem regularment als petits que hi vagin si ho necessiten. Al bosc, busquem el moment i el racó per fer les necessitats. Els petits s'acostumen ràpid i sense manies a fer-ho allà. Tenim la política de no deixar rastre i portem sempre a sobre paper que llencem a les escombraries del refugi. Els petits sempre es renten les mans amb aigua i sabó abans i després de menjar. Per a les criatures més petites disposem d'orinal. Per infants amb bolquer, acompanyem el seu procés natural de control d'esfínters, sense pressió ni judici i si algun cop es mullen, doncs canviem la roba sense problemes.

→ Oferiu possibilitat de col·laboració/voluntariat?

Intentem assegurar una ràtio adults/infants alta i estem oberts a les visites. No només pares i mares, també familiars, amics o estudiants d'educació. Evidentment, les persones que ens visitin, amb el motiu que sigui, hauran d'entendre i respectar les dinàmiques generals de l'escola, així com la filosofia del projecte. Nosaltres ens esforçarem perquè puguin compartir un moment valuós amb els follets. No dubte en contactar-nos.

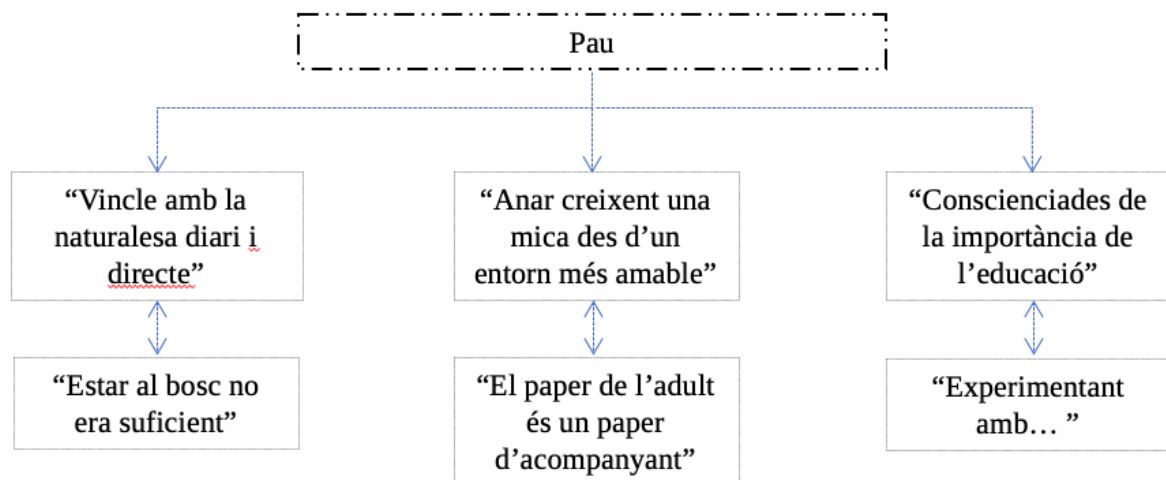
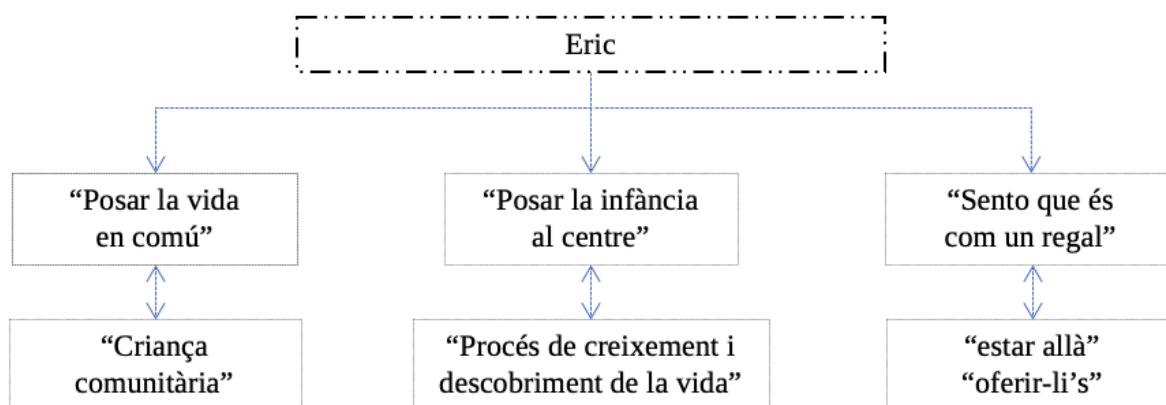
→ Quin és el cost de l'escola?

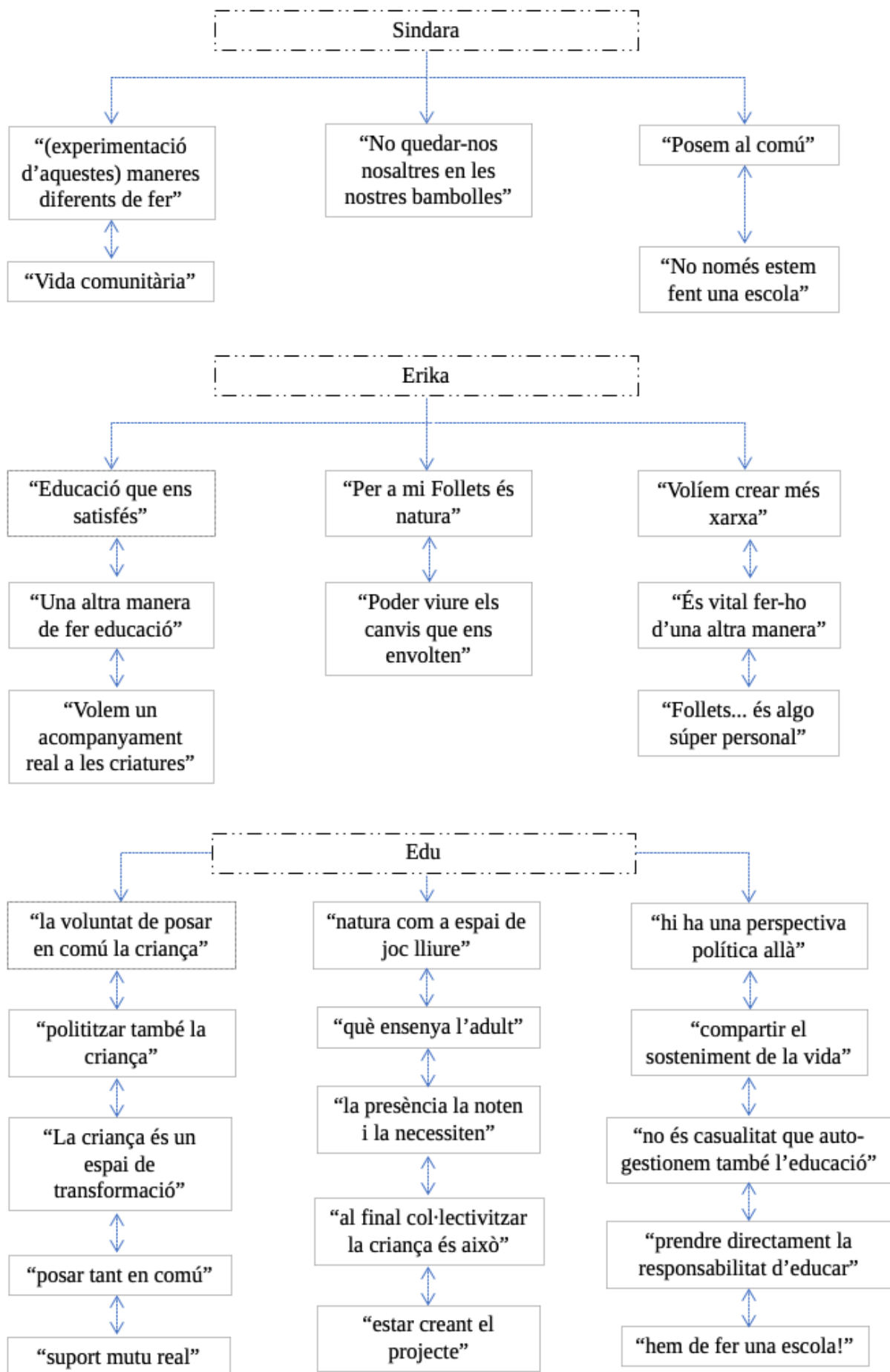
El projecte funciona gràcies a les aportacions econòmiques de les famílies, el compromís i dedicació dels educadors i la implicació i suport dels voluntaris/famílies. Volem que les qüestions econòmiques no siguin un problema per a cap família que vulgui portar les seves criatures a Follets i de forma conjunta busquem la manera de trobar solucions. Ara bé, el projecte té uns costos econòmics que s'han d'afrontar per tal de garantir la sostenibilitat i qualitat. Tenim unes quotes fixes en funció dels dies i franges horàries que assisteixen les criatures. Mirem d'ajustar al màxim el preu, per tal de fer que la quota no sigui un factor limitant per ningú. Per fer-ho comptem amb la participació activa d'algunes famílies i el suport mutu entre famílies i amb els educadors. Contacteu amb nosaltres per concertar una trobada i poder estudiar les vostres necessitats.

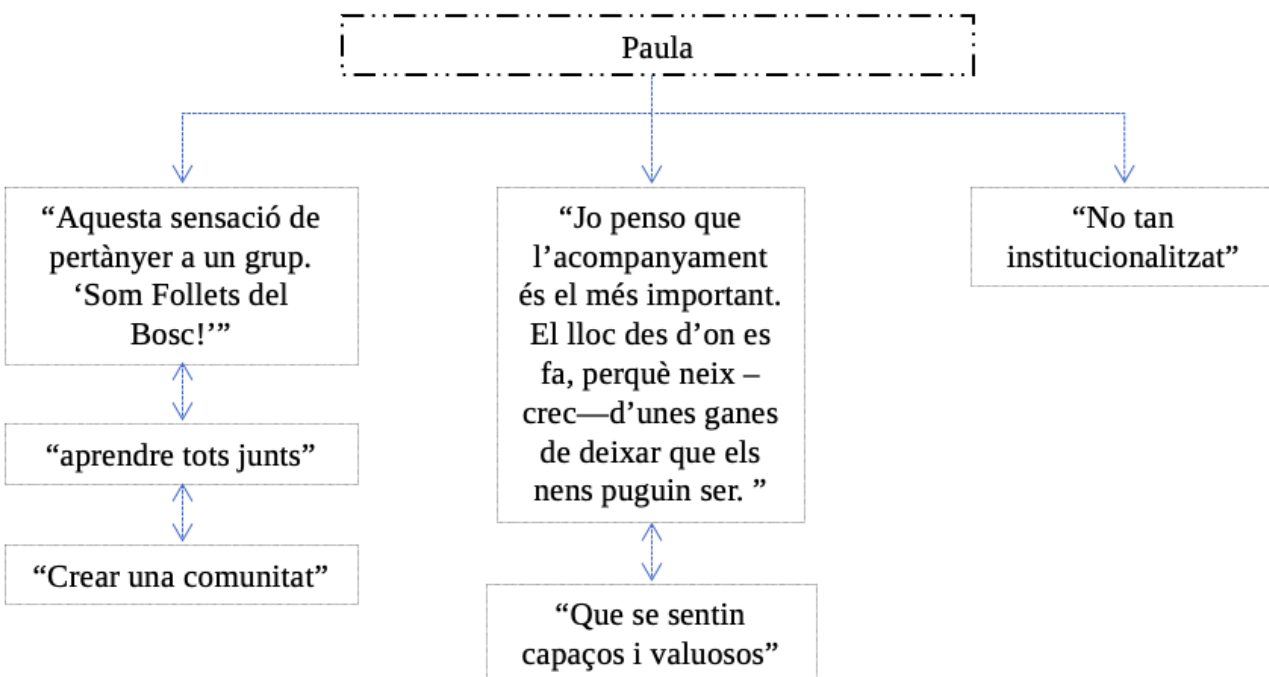
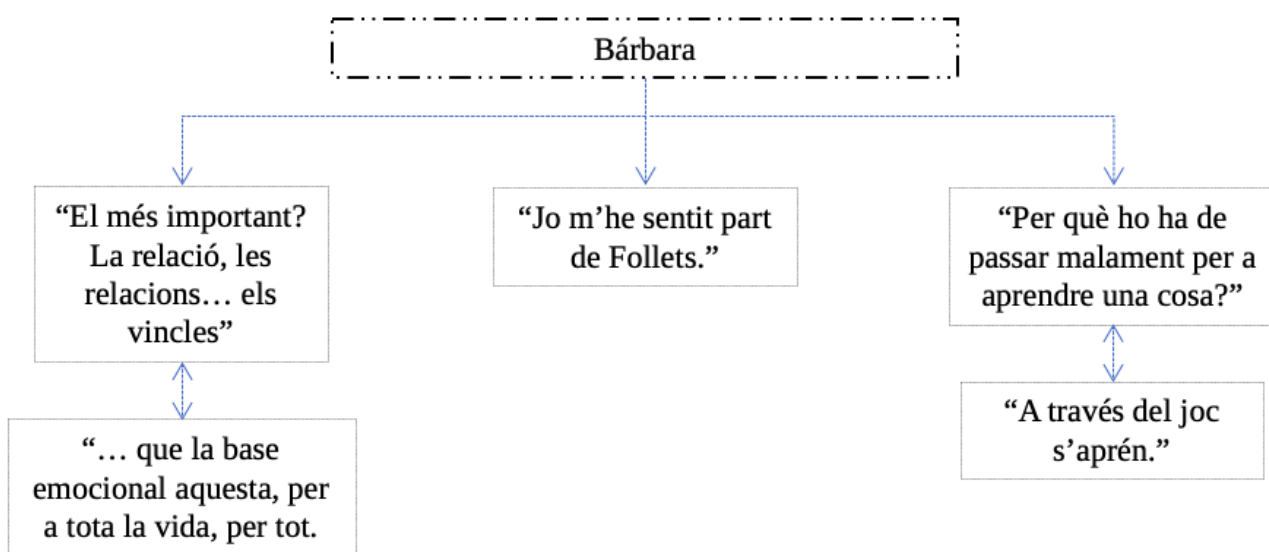
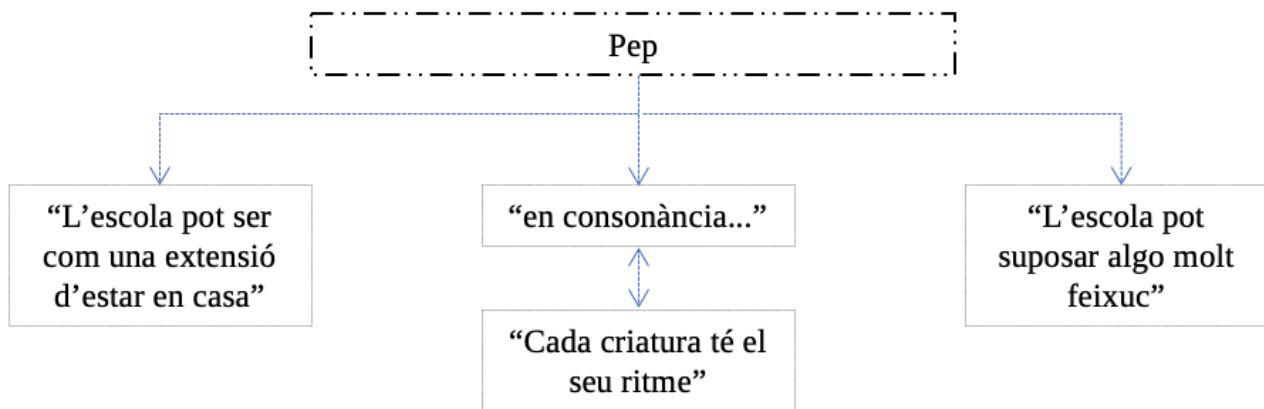
## 5.7. Interludi.

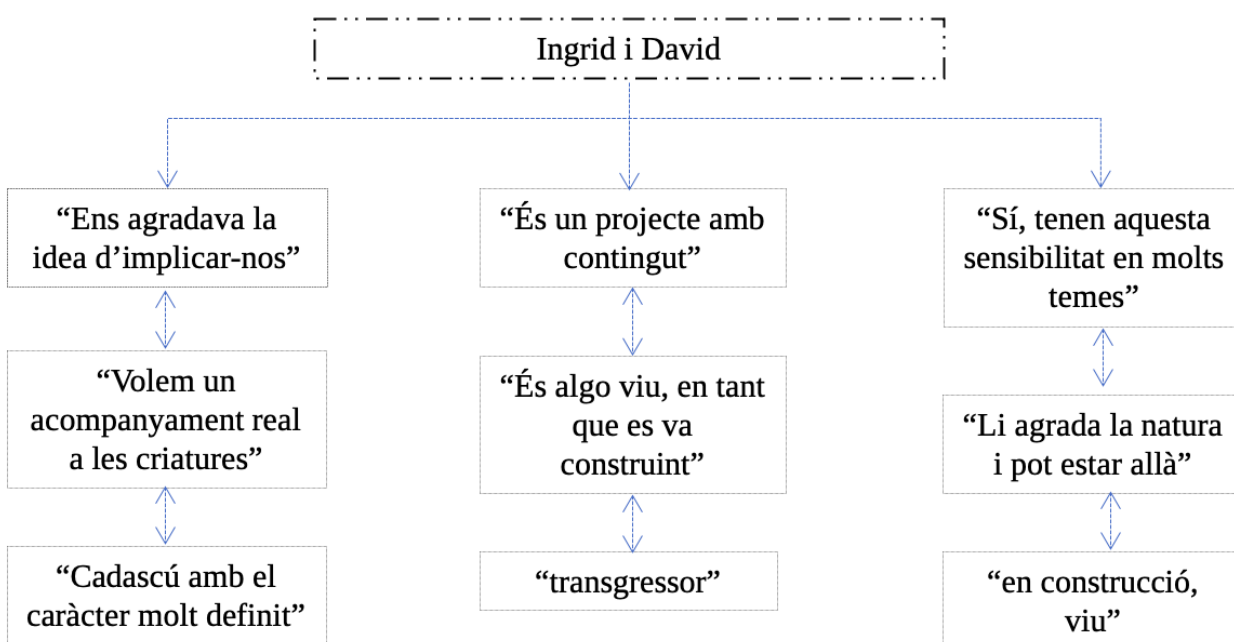
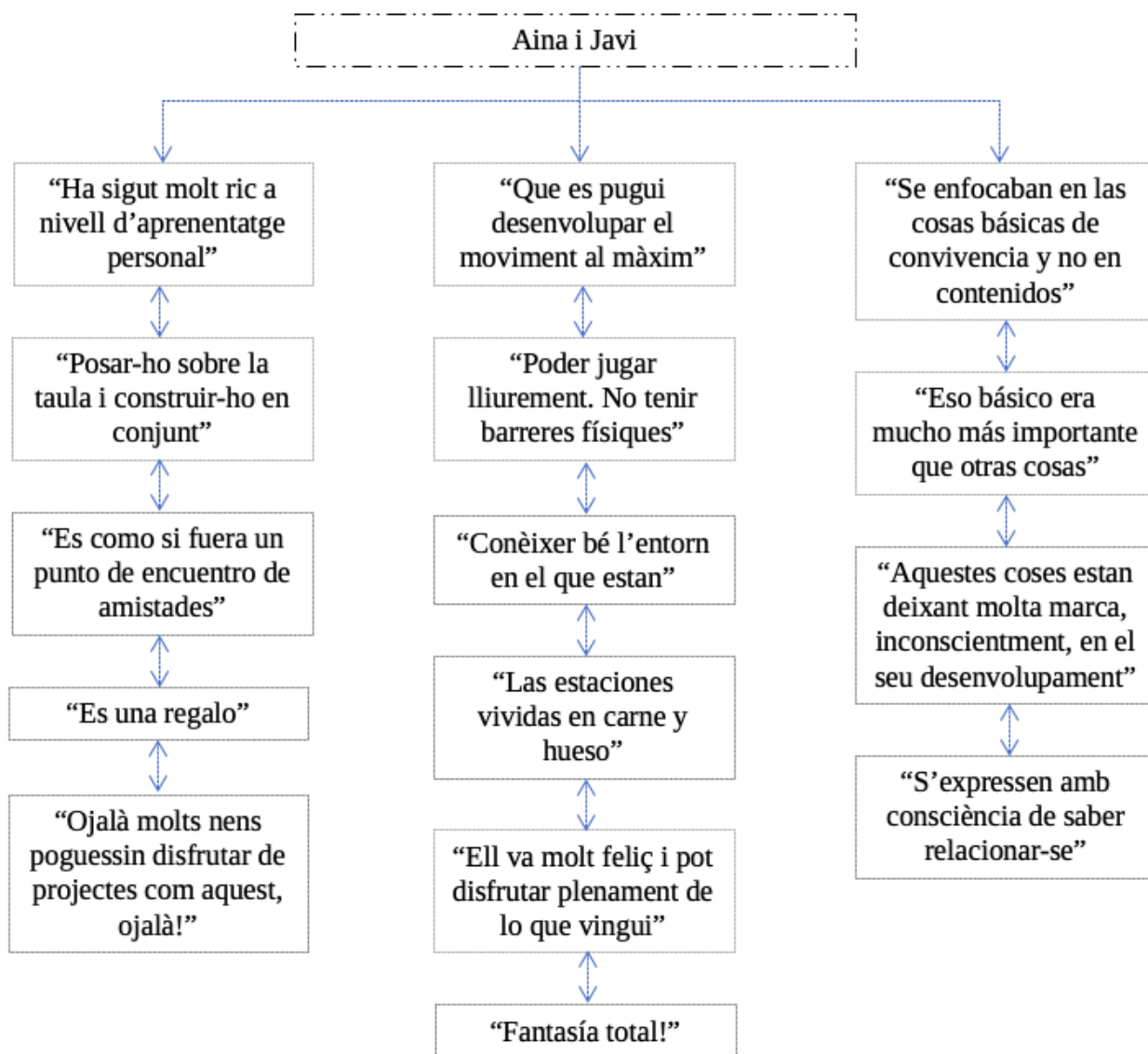
Un interludi és una peça breu que connecta, ajuda i permet descansar o serveix de nexa entre dos moviments d'una composició instrumental, vocal o escènica. En aquesta secció, a mode de connexió entre la part més teòrica o abstracta de producció de coneixement més tècnic que ofereix Follets del Bosc i una altra més narrativa, coral, emocional i d'anàlisi que presenta realitats que diferents persones m'han relatat a través de les entrevistes qualitatives i les meues anàlisis, oferiré un recull de frases que ens ajuden a entrar en consonància amb la lectura posterior. Són frases recopilades durant l'anàlisi de les converses que vam elaborar per a que jo entenguera en profunditat, almenys narrativa, què era Follets del Bosc per a les diferents implicades; considere que resumeixen amb força les seues aportacions i, a més, ajuden a entendre les direccions que prenen els discursos. Són com títols de cançons, musicalitats que resumeixen sentirs, projeccions, anhels i descripcions de realitats.

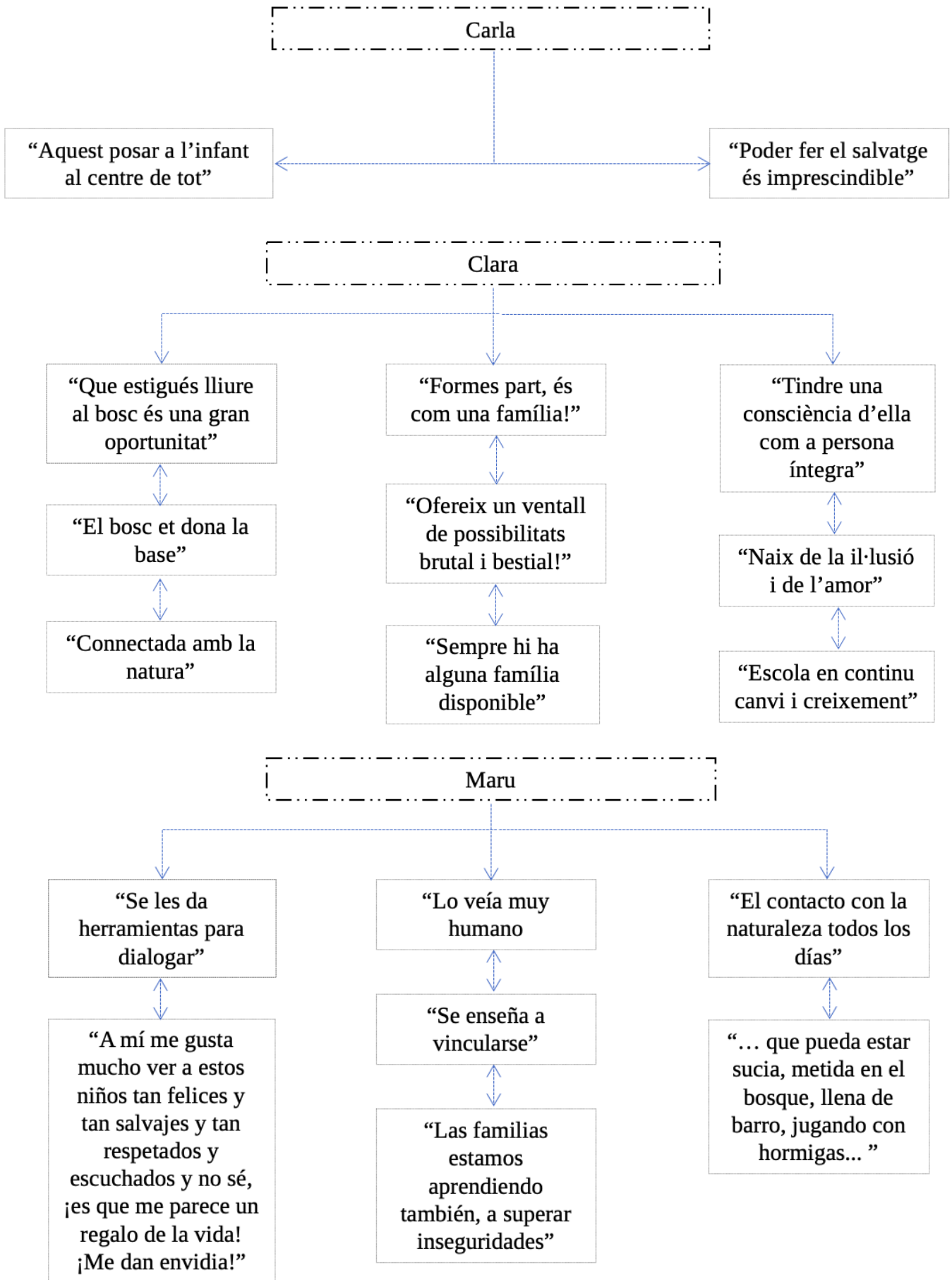
*Títols de les cançons:*

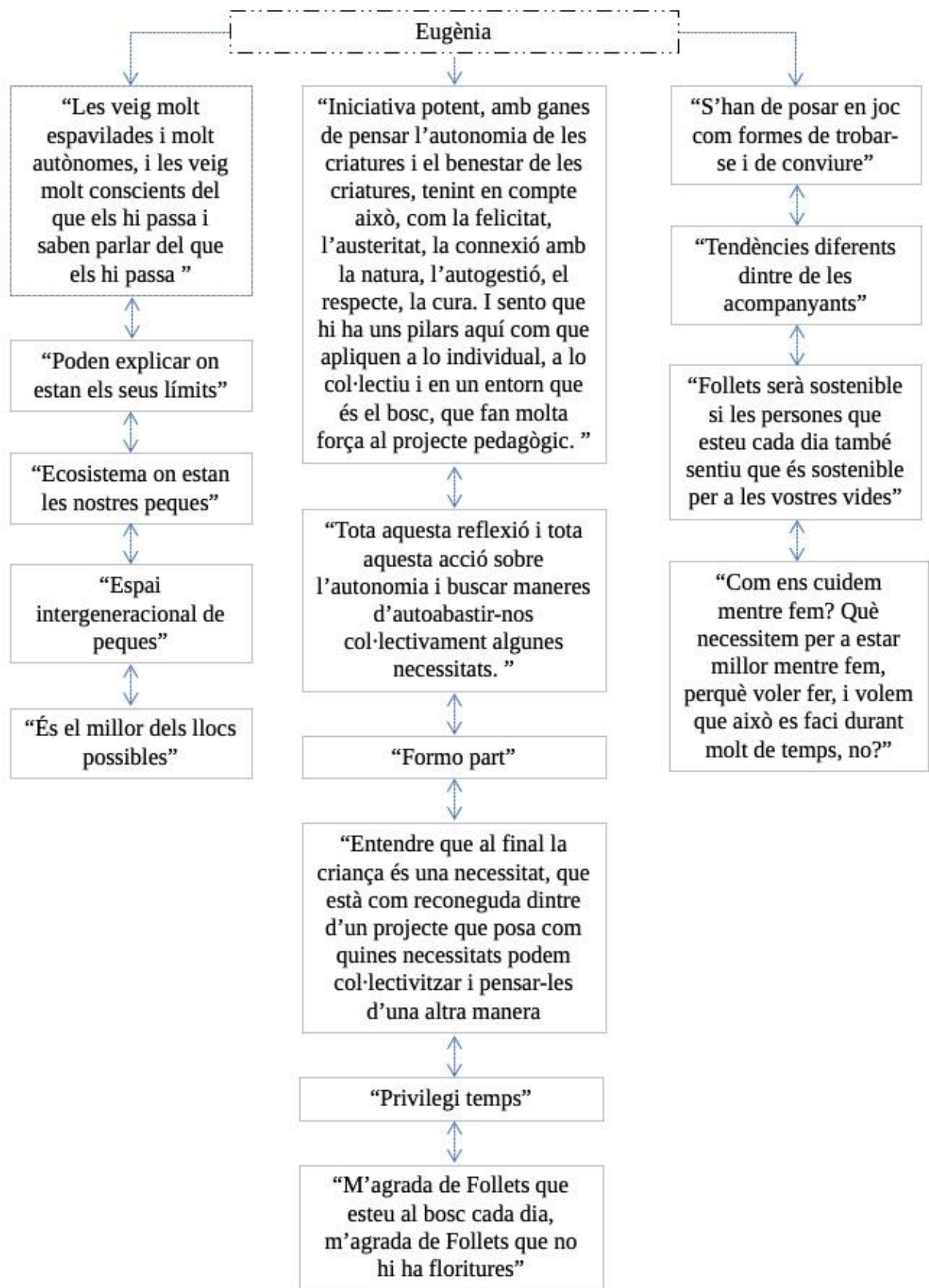












## 5.8. “Què és per a tu Follets del Bosc?”

“Sembrar com cal si es vol collir com cal.  
Qui espere rebre, ha d’aprendre a donar”

Quan vaig decidir que Follets del Bosc i les relacions educatives que allí desenvolupem serien les protagonistes de la meua investigació, em vaig posar mans a l’obra en l’arquitectura i disseny, sobretot, del que seria el treball de camp i els camins de preguntes a desplegar. Em van captivar les vivències i algunes de les qüestions allí aterrades i, per això, vaig decidir aprofundir més, i a la fi, fer-los (i fer-me) aquest regal d’investigació. Així fou com, entre altres coses, el primer any d’arribar a Follets del Bosc vaig realitzar entrevistes qualitatives amb tots i cadascun dels acompanyants del projecte, a les membres del Grup Motor i a pràcticament totes les famílies. Aquelles converses em van servir per a entendre millor *què és Follets del Bosc*<sup>133</sup>. Vam parlar sobre els orígens, sobre les motivacions de les persones que el componen, sobre el que més els agrada, sobre el que menys, sobre les criatures, sobre la natura, sobre les relacions, sobre la ràtio, sobre els conflictes, sobre la pertinença, sobre el desenvolupament i les necessitats en la primera infantesa, sobre l’acompanyament i l’educació, sobre què passa al bosc i fora d’ell, sobre la vida en comunitat i el compartir... sobre què és Follets del Bosc per a cadascú. Van ser converses boniques, algunes més llargues i d’altres més curtes. Algunes van ser especialment emotives, es van moure sentiments profunds. Doncs, Follets del Bosc, com hem pogut comprovar quasi totes les que hem passat per allà, és un projecte que canvia la vida de les persones que hi participen. A continuació, exposaré les històries que em van contar, trenant els diàlegs en forma d’entrevistes qualitatives amb l’observació participant que he portat a cap, l’anàlisi de dades i la militància pròpia en el projecte. Aprofitaré per a dir el que no s’ha dit, a través de les pistes que ens ofereixen les paraules de les mateixes integrants.

“Igual sí que m’agradaria dir que lo que jo t’explico és bastant ‘el meu Follets’ o com jo veig Follets. Que ja entenc que ja és així, que si em preguntes a mi pues et dic lo que tal, però que no és la veritat absoluta, que passen moltes més coses a Follets que lo que jo veig.” Eric

---

<sup>133</sup> O què era en aquell moment, perquè ha anat canviant.



Per a entrar en l'anàlisi i l'escriptura de la informació recopilada, reflexione sobre fins a quin punt és possible deslligar-me de mi<sup>134</sup> per a escriure el discurs d'altres. Fins a quin punt no estic parlant sobre mi? I fins a quin punt no estic copiant a les altres per a ser jo? Vivim immerses en jocs d'influències i referències constants que ens fan també –en certa manera, per descomptat— ser xiquetes, que copien, miren, creixen i sobretot, proven de jugar i trobar-se a través del joc i els seus mecanismes d'aprenentatge i millora. El paradigma que presente s'assenta en l'evidència de la impossibilitat d'un llenguatge observacional neutre (Kuhn, 1962, 45): “tanto la reunión de datos y hechos como la formulación de teorías se convirtieron en actividades dirigidas.”

Des de la mirada de la persona investigadora, em pregunte: com escric el discurs de les altres sense posar tota la meua mirada subjectiva? Com sé que posant el discurs d'algunes de les altres participants podrà ser aquesta una mirada objectiva, i no subjectiva des de diferents angles? Al cap i a la fi, estic contant una història determinada, viscuda per una gent determinada, en un moment determinat i un lloc concret. Des d'una posició (com diu Donna Haraway) triada i no innocent. Això que va passar, sols va passar ací. És possible que hi haja rèpliques en altres llocs o projectes que s'emmirallen, o per coincidència s'assemblen molt, però, siga com siga, seran sempre coincidències, mai exactes, sobre relacions i pràctiques educatives.

M'interessen les relacions educatives que es donen en un context de llibertat. M'interessa l'educació lliure i m'interessa estar en ambients poc artificials. M'interessa la motivació, el tracte, el tacte, la disponibilitat, les ganes, la implicació, la confiança, la decisió i la seguretat, la calidesa i el respecte, el caminar juntes, també el tindre l'espai propi. Em travessen les idees de “posar vides en comú”, valorar la infantesa: “incorporar-la”, permetre-li un espai i vivències plenes i pròpies. M'alegra l'horitzontalitat, el compromís, la solidesa i el moviment/canvi orgànic. M'encanta el “puc, pots”; també la imaginació i la calma. Els nervis, els conflictes, la pluja i el vent, que formen part de la vida. Una vida que necessita temps per a la coneixença, per a la potència dels vincles, del “som”. Del crear juntes. Una potència viscuda, en aquest cas, cada dia a la intempèrie, al bosc. La meua anàlisi parteix d'aquesta posició.

“Al bosc s'hi couen secrets. Entre els pins i les alzines, en el fang i als bassals, sota les pinyes i les branques...”

---

<sup>134</sup> És saludable o possible deslligar-me de mi?

Follets del Bosc és un conjunt de vivències al voltant de la criança compartida i el bosc, que es van donant des de fa ara vuit anys. Follets del Bosc és també un lloc de trobada, de creixement, d'aprenentatge a través del compartir. En Follets del Bosc es potencia el joc lliure, es desenvolupa la imaginació, hi ha les propostes, hi ha molt de fang i molts mocs. Està lligat als cicles de la natura, ja que es dona a l'aire lliure. Allí se sent el fred de l'hivern, la calor de l'estiu, els colors de la primavera, el vent de la tardor. Quan plou juguem amb els bassals, i quan surten les papallones les observem com a tresors que són. Els contes es relaten a través d'un flux impressionant. El joc simbòlic i els descobriments són tan presents com els somriures i els moments de descans. A Follets apareixen trols, fades, històries versemblants de noies heroiques que lluiten per defensar el bosc i grups autogestionats. Ens embrutem, riem, plorem, correm, grimpem, creem, construïm, també destruïm, i a voltes, ens barallem. A Follets del Bosc aprenem. A Follets del Bosc s'educa, s'acompanya, es cuida.

Algunes persones també diuen que Follets del Bosc és una família, un regal, una oportunitat, una tribu, un camí en construcció; diuen que és moviment, obertura, mirada atenta i present, però no invasiva. Hi ha gent que pensa que no hi ha límits, mentre d'altra experimenta amb ells i demana que s'amplien. Segons a qui li preguntes, remarcarà la fantasia que ens acompanya, com podem de salvatges arribar a ser, o com de felices se'ns veu entre els arbres.

A Follets també hi ha conflictes, com en qualsevol grup humà. Doncs d'això, en som molt. Una de les coses interessants de Follets del Bosc és que té la porta oberta a les crítiques, a les autocrítiques, a les propostes i als canvis. De fet, d'ençà que va nàixer, no ha parat d'innovar i repensar-se. És un projecte viu. Això a vegades pot produir sensació de desestabilitat, però més aviat al contrari: cal valorar la tasca d'equilibristes que busquen adaptar-se al moviment, no és fàcil. Follets del Bosc és intenció de llibertat, de respecte, de comunitat. Per això busca teixir llaços i contextualitzar-se constantment. Són ganes de crear xicotets espais de felicitat i de llibertat, en contacte amb la natura, i prioritant sempre el ser un espai per a *xiquis*.

Segons a qui se li pregunte, descriurà Follets del Bosc de manera diferent. Però en el que totes estan d'acord és en que sembla ser un projecte educatiu respectuós per a la primera infància a la natura. És també una escoleta lliure al bosc, i un col·lectiu de criança compartida a l'aire lliure. Busca transformar el que es viu com a educació, posant més la mirada en l'autogestió i deixant de banda una visió mercantilista de la vida. Al centre posa les cures, i a través d'elles, es potencia la individualitat de cada personeta (l'autoconeixença i l'autorregulació), la qual es pot centrar en els seus interessos, necessitats i desitjos; alhora, es potencia el fet de formar part del grup, de la comunitat, i saber relacionar-nos amb i en ell, el respecte cap a ell; es potencia

la diversitat, i no les jerarquies. Així, es dona un desenvolupament arrelat, ampli, fort, segur, expansiu, quasi fantasiós, que curiosament no sols acaba afectant a les més petites.

Follets del Bosc permet a criatures d'entre tres i sis anys descobrir-se i créixer a través de la vivència al bosc. Des d'un acompanyament no directiu o respectuós, se les acompanya en la seua etapa evolutiva d'autoconeixement, coneixement de l'entorn i relació amb les altres; recolzant-se principalment en el joc lliure a la natura, materials no estructurats i propostes d'activitats arrelades i contextualitzades. Es compta amb quatre acompanyants com a principals referents i amb la participació activa de les famílies per al desenvolupament del projecte.

Aquest col·lectiu tan rizomàtic està compost per quatre agents principals: les criatures\*, les seues famílies, les acompanyants i el grup motor. Les criatures més petites comencen amb tres anys (ocasionalment, amb dos anys) i les més grans en tenen entre cinc i sis. Les edats dels acompanyants, les famílies i el grup motor òbviament són més elevades, i diverses.

Follets del Bosc té un projecte polític que es reafirma en quatre puntals: individu, comunitat, natura i autonomia. Va ser el grup motor qui el va construir i les vivències, les què el sustenten. El bosc és l'entorn d'aprenentatge, on se surt cada dia amb les companyes a descobrir-se i aprendre a través del joc lliure, acompanyades de la natura, font inesgotable d'estímuls i experiències. Es creu i es crea autonomia, per això, es mira a les criatures –a les persones, realment—amb tot allò que són, sense judicis ni expectatives, escoltant les seues necessitats, ajudant-les a trobar l'autoregulació a través de l'acompanyament emocional, els límits i el vincle. La comunitat és molt important, se sent com a indispensable la necessitat de les persones de compartir i interrelacionar-se, de fer xarxa, de fer tribu; per això es creen sinergies amb projectes propers amb els quals es construeixen vincles de confiança i de suport mutu.

I com va sorgir tot allò? Follets del Bosc és moltes coses, tantes, com diversitat de persones podem trobar allà. Per això, contaré algunes de les seues històries.

### 5.8.1. Sobre els orígens

#### *Parla'm sobre els orígens de Follets del Bosc...*

Follets del Bosc sorgeix d'unes necessitats concretes que experimenten dues famílies a Sant Antoni de Vilamajor, que són la criança (en aquest cas compartida) i el fet de donar resposta al moment educatiu que les seues filles requerien a través del que elles els volien i els podien oferir<sup>135</sup>.

Aquestes famílies venien d'una frustració de no haver pogut crear un grup de criança anteriorment, expliquen que volien d'alguna manera estar al marge de l'educació convencional (principalment per les característiques que aquesta té pel que fa a la ràtio, la presència educativa, i l'arquitectura que presenten la gran majoria de projectes educatius institucionals) i fer un projecte propi juntament amb altres famílies, per poder acompanyar a les seues filles en el seu desenvolupament. Afirmen que no veien clar el fet de portar a cap el *homeschooling* (educació en casa, que sol implicar una vivència més tancada en el nucli i habitatge familiars), perquè partien d'un pensament que demanava la construcció del comú, és a dir, autogestionar i compartir la vida, crear comunitat en el seu territori i enxarxar-se. Volien donar resposta a aquella necessitat personal (que tocava també una institució social més gran: l'escola) perquè això alhora els facilitaria l'organització de la seua quotidianitat per a fer altres coses. Necessitaven un projecte que pedagògicament els satisfera, que responguera als criteris (el que després seran de Follets: comunitat, natura, individu, autonomia) que volien transmetre a les seues criatures.

Àneu tenia un any i mig, Uma en tenia tres, i li havia arribat el moment de la primera escolarització. La mare d'Uma va estar investigant diferents projectes pedagògics, perquè la decisió a prendre era important, volia sentir-se conforme amb el que la seua filla estaria experimentant cinc hores al dia, cinc dies a la setmana, durant pràcticament tot l'any. Però el que trobava no la satisfia. Ja anaven produint-se converses al voltant de l'educació entre aquestes dues famílies. Davant de la situació de màxima angoixa que va experimentar quan anava a matricular a la seua filla a l'escola, va comunicar als seus amics que se sentia desesperada, i la resposta en forma de regal fou: “doncs anem a crear alguna cosa!” Així, van començar debats intensos i de fons amb la família de l'Àneu, amics i afins, amb la voluntat de

---

<sup>135</sup> A Catalunya són bastant comuns els grups de criança: diferents grups familiars amb infants que s'organitzen per afinitat per tal d'acompanyar als més menuts en la seva quotidianitat.

construir amb valentia el que volien per a les seues filles, i de pas, que altres criatures també ho pogueren gaudir. Es van reunir per pensar-se, debatre i començar a crear. Van sorgir moltes idees, volien un projecte propi en consonància amb els seus ideals, però encara eren fills sense filar. Expliquen que van obrir un *pad* i van començar a escriure, ‘en plan projecte’: “Com ens ho imaginem?”

No s’imaginaven un col·lectiu amb només aquests dos nuclis familiars, sinó que volien “polititzar també la criança”, és a dir, aprofitar aquell moment vital de criança i apego mutu per fer d’això un projecte més col·lectiu, comunitari i també transmetre idees a partir d’ell.

Per una altra banda, alguns grups de criança catalans estaven intentant conformar-se com a escoles al bosc. Així fou que Edu i Erika van anar a una xerrada informativa al Montnegre i els va entusiasmar: “uah, seria ideal que les nostres criatures poguessin tenir un tipus d’educació així!” Expliquen que els va encantar el plantejament de natura, o siga, el joc lliure en la natura. Però aquella escola no va tirar endavant per falta de criatures. Van continuar investigant escoles al bosc, i a mesura que anaven sabent més, més els agradava la idea.

Tots quatre coneixien projectes d’educació lliure i els semblava la millor de les opcions en termes pedagògics. Pel que van pensar a vincular algunes de les idees que havien anat apareixent: fer un projecte propi i a l’aire lliure, al bosc! Fer un projecte de criança compartida, però alhora vinculat amb la natura, estant en contacte diari amb l’exterior. Enfocar-se en aquesta idea: la natura com a espai de joc lliure. Començaren a escriure, a definir el projecte. I, ràpides i eficients, van fer un tríptic per a buscar més famílies. Però no ho tenien gens fàcil, perquè ja eren a finals de juliol! I la idea era començar al setembre. Sols eren dues criatures, i tenien l’estiu enmig.

### 5.8.2. I llavors, això com va començar? “Història de Follets del Bosc”

Les històries sempre tenen un principi, no sempre un final. La història de Follets del Bosc està relacionada amb la història del “què fem aquí”, en un territori<sup>136</sup> concret. Expliquen que un grup de persones van arribar des de diferents indrets i en diferents moments, amb la intenció d’arrelar-se i intentar crear “un projecte de canvi social integral”, és a dir, que integrés els

---

<sup>136</sup> Quan parlem de territori, no fem referència únicament a un pla geogràfic, sinó que abastem una concepció paisatgística, social, inclús de les maneres de relacionar-se i les pràctiques polítiques desenvolupades en aquest lloc.

diferents aspectes de la vida, comprnent tant els més íntims com també els que van cap a fora (“socials, com del poble, dels voltants, i així”). En les propostes, i alhora experimentació d’aquestes maneres diferents de fer, estava essent plantejat des de la convivència, la quotidianitat, en diversos camps d’acció: l’alimentari, l’habitatge, les necessitats bàsiques, etc., i alhora, en lligam amb el poble proper, també volent fer un punt de difusió de les pràctiques d’autogestió pròpies per si amb això podrien fer d’influència, exemple o motivar a altres cap a pràctiques i idees de transformació social, així com pràctiques de resistència i lluita al voltant d’aquestes temàtiques (alguns exemples serien: l’assemblea de la taula de l’aigua, el sindicat de Vilamajor, l’Ateneu Popular o l’assemblea ecologista El Gaig). La intenció final era “crear aquest punt de vida comunitària”, potenciar el comú i els seus valors. Elles ens ho expliquen:

“Va ser un grup de gent que es va ajuntar amb idees polítiques molt clares i van comprar una finca, i allà van començar a construir-la i també a intentar crear un teixit de gent doncs motivada amb la transformació social, amb posar la vida en comú, en crear dinàmiques que se’n sorgiren de la dinàmica mercantil. I d’aquí es va anar sumant gent.” Eric

“En realitat és una flipada, però alhora convençuts que havíem de fer això, saps? Almenys jo, convençuda de que el canvi i tot passava per mirar les coses grans i integralment i integrant tota la vida.” Sindara

“Això neix de... Alguns dels que ho creem hem vingut a viure aquí en grup, amb la voluntat d’arrelar a un territori i autogestionar la vida, en general. Saps? Això és un resum. Llavors, no és casualitat que autogestionem també l’educació.”

Edu

En aquesta manera de viure integralment, l’educació seria una part important d’això. “Des d’on es creen els projectes: des d’una necessitat? Des d’un pensament... ? Des de les dues coses, no?”, es preguntava Sindara (qui feia d’acompanyant) en una de les entrevistes. Amb alguna gent que va venir a la zona i que tenien criatures van tenir aquesta necessitat de pensar-se conjuntament, perquè expliquen: “les nostres criatures l’any vinent han d’anar a l’escola, no? I ho veien molt fotut això. Sobretot l’etapa aquesta d’infantil i... van pensar en crear alguna cosa”, explicava Sindara. Alguna cosa que els satisfés, perquè sentien que era massa aviat per tal que les seues criatures estigueren tot el dia entre quatre parets i amb unes metodologies estrictes, volien posar-hi més atenció, més presència i més natura.

“El tema de les escoles lliures [...] era un tema que m’agradava molt [...] I el de les escoles al bosc igual [...] A mi en concret m’agradava molt la naturalesa. És com molt important per a mi. Llavors, l’exemple concret d’una escola al bosc era com una cosa molt guai.” Pau

Preguntant sobre els orígens de Follets del Bosc, algunes m’explicaven que no havien pensat seriosament gairebé mai que volgueren fer una escola pròpia. Però també afirmen que des que es van conèixer —ho siga, un any abans que nasquera Follets del Bosc— desitjaven fer un grup de criança amb la voluntat de posar-la en comú. Venien d’una frustració de no haver pogut crear aquell grup de criança; expliquen que volien d’alguna manera estar al marge de l’educació convencional (no pas perquè fos convencional, sinó per com estaven les peques en infantil i el tracte que se’ls oferia) i fer un projecte juntament amb altres famílies per poder acompanyar a les seues filles en els diferents aspectes que engloben el creixement i les vivències en la primera infantesa, afirmen. Volien també estar més presents i dedicar-les més temps, poder fer-ho. “Follets del Bosc sorgeix de la necessitat de donar resposta a l’educació de la meua criatura”.

Davant de la necessitat, va sorgir l’empenta: Les escoles públiques dels tres pobles que els envoltaven no els agradaven gens. Aquí algunes de les raons que Edu explicava en la conversa-entrevista:

“Perquè no ens agrada el grau de directivitat que hi ha, l’elevada ràtio (molts nens per pocs adults), com no tenen en compte el lliure desenvolupament dels peques [...] O sigui, sentir que allà no, no, que no es forma d’estar amb els peques d’aquesta edat i també la voluntat de ser-hi més. De ser-ne una part. Saps? No aparcar-los [...] O sigui, com un projecte que et permeti estar més a prop, d’alguna manera, sí. Però crec que lo més important és lo altre: no ens agrada el grau de directivitat i de pocs adults per molts peques.” Edu

Pau explicava que van visitar les *escoletes*, una mica resignades, perquè havien d’escolaritzar a les peques:

“Quan ens va tocar el dia que la Clàudia va haver d’anar a portar els papers per fer la matrícula oficial i no sé què, li van començar a dir tot un seguit de coses sobre el funcionament de l’escola, que va arribar a casa desesperada, dient: no, no podem portar-la aquí!” Pau

“Llavors, arriba un punt que és quan Clàudia va inscriure a la Uma a l’escola; i [...] surt de l’entrevista plorant i em truca i em diu: “Edu, hem de fer alguna cosa

perquè no puc, no puc matricular-la!” Saps? I jo li vaig dir: “No, no, està molt guai el que està passant, perquè és el que necessitàvem per fer-ho!” Edu

La idea de fer una escola no estava present anteriorment, però la comunitat pot tenir una gran potència i desenvolupar ràpidament mecanismes de coneixement i enxarxament col·lectius. En aquest cas, elles afirmen que compartien afinitat política i pensaments pel que fa als preceptes educatius que necessitaven i volien. Estaven en una situació semblant, tot i que, expliquen, una de les dues famílies originals no tenia la urgència de portar la seua filla a l'escola, però al sorgir de cop i volta la idea: “ei! Muntem nosaltres un projecte!” es van entusiasmar. Volien estar més presents en la criança, passar temps amb les seues peques i oferir un acompanyament de qualitat, que a més, poguera servir per a enxarxar-se amb altres famílies que es trobaren en un lloc semblant i servira per a difondre ‘altres maneres d’entendre l’educació’.

“Una part important dels inicis de Follets per nosaltres *ere*: donar a conèixer la realitat de l’educació i d’una altra manera de fer l’educació, partint des de l’escola pública! És a dir, com podíem des de Follets transformar el col·lectiu de la nostra zona per a que se n’adonessin de que les criatures poden tenir altres coses dintre de l’escola pública. O sigui, que en cap cas el que preteníem *ere* acabar amb el sistema d’ensenyament i crear escoles alternatives. Sinó que la nostra idea *ere*: difondre filosofia de Follets, filosofia de com educar, filosofia de que les criatures necessiten més contacte amb la natura i més exterior des de l’escola. [...] el que nosaltres volem és que l’escola s’obri i vegi altres maneres d’ensenyar i altres maneres d’acompanyar criatures. I per això, Follets va néixer amb la necessitat de difondre el projecte pròpiament perquè vinguessin criatures, però també amb la necessitat de... Bueno, amb la necessitat no, amb la voluntat de crear consciència. I per això vam començar a fer tallers, a fer xerrades, a atansar la natura a les criatures dels pobles [...] No volíem fer un gueto [...] Just al contrari: volíem que es conegués, i fer-ho i ampliar-ho més enllà de si aquella criatura venia o no a Follets.” Erika

La idea de crear un projecte educatiu propi es va consolidar i les reunions per a planificar-ho van començar a finals de juny. Es van sumar a l’equip dues persones que havien buscat per a que feren d’acompanyants, dues persones que sabien bastant d’educació i que estaven disposades a implicar-se i comprometre’s amb el projecte. Tot i això, algunes ho veien complicat: “és impossible que d’ara al setembre puguem muntar res! I a més, què muntarem?



I amb qui? I qui vindrà? [...] Quina bogeria! [...] Així va començar. Una mica des de la desesperació i de la necessitat va començar”, explica Pau. Erika i Eric també relaten:

“I com a famílies era com que cadascuna teníem la nostra vida, d’alguna manera [...] Aleshores, era com ‘Vale, com ho fem?’ ‘Volem això, però hem de ficar-li molta energia.’ I aleshores, va ser com de ‘Vale, potser nosaltres durant un temps ens hem d’implicar d’alguna manera per tirar-ho endavant i, de mica en mica, ja anirem veient quina forma pren i quin és el nostre posicionament’.”

Erika

“I va ser una mica locura [...] [teníem] una idea molt clara [...] que fos a la natura, que fos respectuós i a partir d’aquí va haver-hi bastant confiança de que féssim una mica el que ens semblés. Llavors, es va conformar com aquest grup motor.” Eric

Les precursors del projecte –que més tard s’anomenaran Grup Motor—s’entenen en aquest tema, algunes tenien coneixements sobre educació lliure i altres sobre escola al bosc, llavors, afirmen que va ser molt fàcil en aquest sentit: “Que també el tema de l’escola al bosc donava la casualitat de que ells el coneixien i els agradava, i llavors va ser com molt fàcil en aquest sentit”, explicava Pau; o Erika: “van sortir moltes idees, però sí que la idea era de fer un projecte propi, emh... i d’alguna manera vam voler vincular la natura amb... això és un punt i a part.” Tots quatre coneixien projectes d’educació lliure. Van sortir moltes idees, afirmen, però la idea principal era fer un projecte propi i vincular-lo amb la natura. La part de la natura va fer-se present a partir d’acudir a una presentació d’una escola al bosc veïna que finalment no va sorgir per falta de recursos econòmics i places vacants. Afirmen que investigant escoles al bosc, quan més anaven sabent, més els agradava la idea. Expliquen que els entusiasmava el plantejament de natura, o siga, el joc lliure en la natura: la natura com a espai de joc lliure.

“Llavors, quan ens vam trobar va ser com de ‘uah, per què no vinculem una cosa amb l’altra? Fer un projecte com de criança, però alhora vinculat amb la natura, no? Que estiguin en contacte amb l’exterior, no?’ I una mica, pues vam començar a enumerar què és el que volíem.” Erika

Edu i Erika expliquen que van començar a quedar i a pensar sobre el projecte seriosament. Lliguen la implicació en l’educació de les seues filles amb l’autogestió de la vida i la necessitat de pensar els seus diferents aspectes profundament:

“Com ens ho imaginem?”, perquè no ens imaginàvem tampoc només algo entre nosaltres dos, sinó que volíem polititzar també la criança, saps? Bueno, almenys, la meua perspectiva era molt aprofitar que vull estar amb els peques i estic en aquest moment vital per fer això algo més col·lectiu, comunitari i també transmetre idees a partir d’això. [...] Vam estar un mes o menys, tres setmanes, definint el projecte, i vam fer un tríptic i vam començar a buscar famílies. De pim-pam!” Edu

“Fer un projecte amb dos criatures no tenia sentit, volíem crear més xarxa. [...] O sigui, la necessitat va ser la de donar resposta a una necessitat personal que teníem, d’alguna manera... no visualitzàvem de tenir criança a casa, és a dir, fer *homeschooling*. Llavors, volíem d’alguna manera fer un projecte a, com més comunitari, però alhora que educativament ens satisfés... Sí, que respongués a les necessitats que creiem que havia de tenir. No? Bueno, sí, [el] que volíem que les nostres criatures tinguessin.” Erika

Van començar a organitzar xerrades i altres activitats per tal d’ajudar en la difusió del projecte, alhora que investigaven referents pedagògics, plantejaven opcions de lloc (sorgien diferents possibilitats, però la situació era “bastant dramàtica pel que fa a trobar un lloc”), continuaven reunint-se, traçant mapes, establint criteris pedagògics i criteris ideològics, etc. Finalment, aconseguiren un lloc, i també aconseguiren ser un grupet de criatures amb famílies compromeses: al final eren sis nens/es. I van començar així. Van aconseguir engegar el projecte. Molt en precari, molt en petit, al principi. Pau ho explica:

“I un cop va engegar, ja ens vam convèncer molt. [...] ‘Val, això mola i a això li hem de donar força com sigui i els hi hem d’oferir això a les nostres criatures el temps que puguem!’ I jo ho sentia així, de dir: ‘el temps que puguem oferir-li’ls aquest espai pues serà un temps guai per a les criatures! I fins on la nostra energia arribi pues tot això que hauran guanyat!’ [...] I així va ser una mica. Per mi va ser l’inici així.” Pau

“I llavors això com va començar? [...] Va començar i va ser molt molt sobre la marxa, com que vam anar mica en mica. Bueno, com segueix sent ara Follets, tot i que aquest any és ‘el menys sobre la marxa’ [...] I això, bàsicament estàvem al bosc. Anàvem i jugàvem. I acompanyàvem als nens emocionalment. [...] i... ja està, així va començar Follets.” Eric

“I de mica en mica anem pues elaborant, fent xerrades, donant a conèixer el projecte... famílies es van interessant, tirem de contactes per difondre i ens trobem al juliol amb què hi ha un grup de gent interessada, però que no hi ha res del cert. Al final, decidim que tirem endavant encara que siga amb un mínim de criatures, i ens situem al setembre pues amb quatre criatures que després se’n van incorporar dos més al cap d’un temps. I a partir d’aquí és la idea prèvia.”

Erika

Les famílies noves explicaran que es van assabentar de l’existència de Follets de diferents maneres: algunes a través de la pàgina web Ludus<sup>137</sup>, algunes a través de les xerrades informatives que van realitzar al poble, altres a través de grups de preparació al part i maternitats<sup>138</sup>, altres a través de contactes comuns... Expliquen que buscaven “educació alternativa”. Per a algunes, descobrir “escoles al bosc” va ser una sorpresa.

### 5.8.3. I què us va cridar més l’atenció?

“La primera impressió... és molt... és bastant divertida! Perquè clar, les reunions les feien enmig del bosc [risses] Saps? [...] estaven enmig del bosc fent la reunió!” Pep

En les diferents entrevistes que vaig realitzar a les famílies, moltes d’elles expliquen que la primera impressió presencial sobre el projecte fou molt bona en veure que l’espai on anaven a estar les seues criatures seria molt gran i molt ple de natura. Valoren molt positivament aquest fet: el de poder estar en contacte diari amb la naturalesa, estar envoltades pel bosc, estar totalment a l’aire lliure. “De connectar i esplaiar-se”. En aquest entorn, els infants es poden moure lliurement, poden ser (bastant) lliures i poden desenvolupar el moviment al màxim.

---

<sup>137</sup> LUDUS | Directori de pedagogies alternatives: <https://ludus.org.es/>

<sup>138</sup> Un d’ells és l’associació MamiFeres de Santa Maria de Palautordera: “L’Associació MamiFeres-grup de criança es va fundar l’any 2014 sense ànim de lucre per donar resposta a un grup de mares que volien compartir temes al voltant de la maternitat (lactància, criança, educació...) i fer xarxa amb altres mares del poble. D’aquesta manera, es va trobar col·lectivament resposta a les seves inquietuds en aquesta etapa de la vida, on el grup i el fet de sentir-se acompanyat és de vital importància. Volem esdevenir i seguir esdevenint tribu. En la nostra associació es barregen el joc i el tenir-nos cura, les relacions i l’oci, la criança i la confiança.” Extret del seu manifest.

Desenvolupen un control motor molt elevat, perquè en aquest ambient s'atreveixen i poden provar, tenen elements que els permeten diferents interaccions i, a més, estan acompanyades en el treball de les frustracions i les superacions a través de l'educació viva i el coneixement de la pedagogia del risc, entre d'altres. Les criatures a Follets del Bosc tenen molta autonomia i llibertat. Poden desenvolupar les seues aventures, construir cabanes, grimpar, saltar, córrer, calmar-se... interactuar amb el medi, observar els canvis climàtics, descobrir nous elements... Tenen molts estímuls, però no invasius, digitals ni elèctrics. Algunes famílies afirmen que, veient l'energia de la seua criatura i les ganes d'interacció que té, no la veien ficada en una escola normal, dintre de quatre parets. Clara, Aina i Paula, tres mares que formen part del projecte, expliquen:

“Primer, el que jo sempre anteposo és que: dels 3 als 6 anys els nens han d'estar connectats amb la natura. Val? I que jo li volia donar a la meua filla aquesta oportunitat de que estigués lliure al bosc, o siga, de que fora una nena salvatge, que pogués explorar lliurement en connexió amb la natura, que visqués in situ el que són les estacions de l'any, els colors del bosc, tot el tema sensorial.” Clara

“Sí, és que és lo més important: el moviment, que es pugui desenvolupar el moviment al màxim. Creiem que era una edat en la qual era de lo més important. I clar, que millor que en un entorn natural? On el moviment es dona constant. I bueno, i a part el medi natural i... poder jugar lliurement, no tenir barreres físiques. [...] Però va ser una mica involuntari el fet de trobar una escola al bosc.” Aina

“Doncs el contacte amb la natura, el contacte amb la natura em va agradar, que estiguessin en un espai obert, en conte de que estiguessin en un espai tancat. I també que la ràtio fos més petita i que hi haguessin més acompanyants, que poguessin estar més al tanto. Perquè per nens de dos a tres anys, la ràtio que hi ha a les llars d'infants, que em sembla que són vint, em sembla una bogeria!”

Paula

Un altre dels temes que més va sorgir en les entrevistes fou el del tipus d'acompanyament i acompanyants que conformen el projecte. Es valora positivament la qualitat de les relacions, que segons els preceptes del Grup Motor, s'aconsegueix gràcies a una ràtio molt petita, cuidada, a través de la qual les persones es poden conèixer totes entre si i les interaccions poden ser més profundes. A Follets del Bosc es pretenen generar vincles forts entre les diferents

persones implicades en el projecte: amb els infants, amb els acompanyants, amb les famílies. Cal dir, que el grup de persones que fan d'acompanyants, ocupen aquest rol perquè compleixen una sèrie de característiques, polítiques i/o vivencials, ideològiques podríem dir, de maneres de viure i relacionar-se prioritizant el quefer comunitari.

*“Me parecía como muy interesante el grupo de humanos, de personas que estaba detrás. Me parecía que tenían como una forma de vida y una forma de pensar que me parecía interesante, y me daba como confianza.”* Maru

“Després, el que em va cridar molt l’atenció de les persones que vaig poder conèixer és que em van transmetre súper bones sensacions. [...] O siga, no sé, em van agradar molt com a persones. Lo poc que vam parlar em van atraure molt. I també, veure el tarannà [...] Sí! Em va agradar aquestes vibracions i em van transmetre confiança [...] També venia de fer Educació Viva, llavors, volia i buscava una escola que fos respectuosa. Havia anat a altres portes obertes d’altres escoles que no m’havien acabat, i llavors va ser com ‘ostres! Se han unido los astros y... M’han posat açò aquí davant i ho he d’aprofitar!’” Clara

#### 5.8.4. **Necessitats diferents a les directrius que marca el sistema**

Algunes de les raons per les quals es van interessar algunes famílies per a acudir a Follets del Bosc, van ser algunes de les raons que el Grup Motor va situar com a puntals a l’hora de decidir començar a crear el projecte. Entre elles podem identificar una crítica al sistema educatiu estatal, així com a les seues característiques arquitectòniques, de ràtio i també les pràctiques educatives o metodològiques de diferents escoles bressol. El nombre que conforma la ràtio és especialment significatiu en tots els casos. Pràcticament en totes les entrevistes parlem de la ràtio que ofereix Follets del Bosc i les possibilitats que això dona: “podia haver una atenció ben pròxima i ben individualitzada per a cada nen”, dirà una entrevistada. També es fa referència al fet de tenir en compte explícitament el lliure o respectuós desenvolupament (a això li sumariem el tema de l’autonomia, la responsabilitat sobre “ideal persona educada”, etc.) en la primera infància: “allà no, no, que no es forma d’estar amb els peques d’aquesta edat”; l’atenció i la cura individualitzada que ofereix una ràtio com aquesta, més la creació i cura de vincles profunds i resilents entre totes o la gran majoria de les integrants.

La voluntat de ser-hi més, ha estat un factor que s’ha anomenat en diferents entrevistes. També

la voluntat de formar part del projecte i d'estar creant-lo entre totes. La implicació de les famílies és un dels pilars de Follets del Bosc, el seu compromís i inclús l'entusiasme, tant per la responsabilitat, les ganes i el desig d'estar presents en la criança, com pel mateix marc ideològic que implica i vol fomentar aquesta autogestió i autonomia (també posar el treball en un altre marc de comprensió); així com l'enxarxament i el suport mutu entre les diferents integrants de la comunitat. Tot això tenint sempre en compte el context social i les realitats locals del moment (o almenys intentant-ho). A Follets del Bosc podríem dir que s'ofereix educació comunitària i s'aposta per la consolidació de vincles que facen possible i real el suport mutu entre les famílies i les diferents persones implicades. Erika, fundadora de Follets del Bosc, membre de grup motor, mare i acompanyant explica:

“Bueno, sí, potser no és sortir fora del sistema educatiu convencional [...] ‘fer una altra cosa’ què volia dir? Nosaltres, la realitat que coneixíem a la nostra zona, no el que sigui educar en general, era: escoles bressol o escoles ja d'educació infantil i primària en les que les criatures estan durant cinc o sis hores al dia tancades en una aula, on només tenen mitja hora per sortir a l'exterior i on l'acompanyament, la ràtio és exagerada per les necessitats que tenen aquestes criatures en aquestes edats, no? Llavors, partint d'aquesta realitat, per a nosaltres era vital fer-ho d'una altra manera. [...] No vam trobar cap projecte que complís amb aquestes necessitats que nosaltres creiem bàsiques i primordials per al desenvolupament d'una criatura. Per això ens vam llençar a fer una proposta diferent. I aliena al sistema, perquè no responem a les directrius que marca el sistema amb aquest tipus d'ensenyament.” Erika

Aquí podem veure que es desitja que quan parlem d'educació, de les bases ètiques i de la pràctica pedagògica, fem referència a educar *in loco parentis* (Van Manen, 1988), en el sentit de prendre la responsabilitat i el vincle de manera intensa. Max Van Manen (1998) ens explica que la responsabilitat de l'adult resideix a proveir als xiquets d'una esfera de protecció en la qual puguen desenvolupar una maduresa autorresponsable. L'educació paternal i l'escolar deriven —o haurien de derivar— de la mateixa i fonamental experiència de la pedagogia: la tasca humana de protegir i ensenyar als més joves a viure en aquest món i a responsabilitzar-se de si mateixos, dels altres i de la continuïtat i el benestar del món. L'educació parental que a vegades els mateixos pares semblen haver oblidat, en aquest cas cobra un protagonisme principal: davant la falta d'una educació estatal que oferisca el que entenen que els seus petits necessiten, decideixen crear-ne una de pròpia, una de nova. Amb els preceptes polítics, ideològics i

pedagògics que veuen necessaris per al desenvolupament de l'individu, del grup, la cura de les relacions comunitàries i la vivència diària en la natura, decideixen crear un projecte, el qual emanarà implicació, compromís, cura i determinació (cap al mateix projecte, però sobretot cap a la criança de les seues filles). Edu, pare, creador de Follets del Bosc i membre del grup motor, explica:

“D'estar creant el projecte. Sí. Jo, per exemple, això ja és més personal, però en el meu cas, jo volia estar més amb l'Àneu [...] O sigui, com un projecte que et permeti estar més a prop, d'alguna manera, sí. Però crec que lo més important és lo altre: no ens agrada el grau de directivitat i de pocs adults per molts peques [...] O sigui, de les primeres coses que li vaig dir a Erika quan vaig saber que esperàvem l'Àneu va ser: hem de fer una escola!”

Sobre la implicació, les ganes de ser part del projecte i de formar tribu, parlaré més extensament en un apartat posterior dedicat a això. Tanmateix, veig important remarcar ací que la implicació de les famílies (i l'educació *in loco parentis*) és una característica important del projecte, desitjable pel que fa a la forma d'acompanyar, perquè es valora la criança col·lectiva, i en complement, l'honestedat d'anar creant entre totes a través d'un projecte assembleari i participatiu. David (pare i membre del grup motor), Íngrid i Carla ho expliquen:

“Era un projecte que es veia que seria entre totes. Vull dir, que estava arrencant quan ens vam posar. Quan vam anar a la primera trobada encara no havien començat. [...] Llavors, entre els que estiguéssim allà, es faria una mica el projecte. [...] també doncs ens agradava la idea d'implicar-nos i participar en el projecte; i que el projecte acabés sent una mica com volguéssim.” David

“Sí, la primera cosa de com ho vam saber. Bueno, pues primer que eren molt poquets. Llavors, podia haver una atenció ben pròxima i ben individualitzada per a cada nen. Ens agradava que fossin edats barrejades. Ens agradava que no estiguessin tancats amb una habitació, per molt xula que fos i per molts racons que hi haguessin, que estiguessin a l'aire lliure campant. I, bueno, ens vam sentir molt a gust amb les quatre famílies que vam anar per primer cop a la reunió”  
Íngrid

“Jo volia per als meus fills algo fora de lo que és convencional com a escola [...] em feia pànic haver-los de portar a un p3 o un p4 o un p5 assentats en una cadira posant gomets i pintant les pomes vermelles i els sols grocs. Llavors, qualsevol

cosa que fos fora d'això, ja era molt. [...] sabia que allà no volia que anessin.

[...] Almenys en això, un p3, p4 i p5 que és tan important.” Carla

Un dels problemes de l'escola convencional i de la seua elevada ràtio és l'acostament (o l'allunyament) a la creativitat. A través de les classes d'arts plàstiques i les infinites fitxes, sembla que més que oferir eines per a facilitar l'accés a la matèria, s'està forçant la manera d'utilitzar-les, és a dir, generalment es tendeixen a produir –a base de repetició i obligació— bloquejos (és una constant sentir la frase “jo no sé dibuixar” en adultes, que molt probablement és causada per alguna vivència més aviat traumàtica amb aquests processos, els quals demanen si no de perfecció, sí d'adequar-se a uns patrons clars, “no sortir-se'n de la ratlla”). A Follets del Bosc entenem el concepte de creativitat com una acció d'enginy, no sols generadora de productes o de coses que tinguen una utilitat *per se* (ja siga una pràctica corporal, musical, com plàstica), sinó també com a una pràctica en si de relació d'idees, de vivències i elements disposats a l'entorn. Les criatures generen moltes produccions, la majoria són efímeres (des del bosc es fan construccions que perduren durant temps o potser no, com els elements de la mateixa natura), no es pressiona o es fa una presumpció per a obtenir resultats finals. Com deia Francesco Tonucci: una bona joguina és aquella que, sense ser res en concret, pot ser-ho tot. A Follets del Bosc s'afirma que el valor es mesura amb les vivències, no a través dels materials produïts. En aquesta línia, l'actitud principal de l'acompanyat serà ajudar a fer que les criatures puguen ser autònomes en els seus moviments, en les seues observacions, que puguen explorar decisions i accions (sempre ens situem en un segon pla en la seua experimentació amb la creativitat). Si les deixem fer i provar, si les acompanyem, sempre són creatives.

#### 5.8.5. Sobre les motivacions. Què creus que és el més important que passa a FdB?

“Què és el que a tu et motiva més del projecte? Què és el que més t'atrau de Follets del Bosc?”

Follets del Bosc és un projecte d'acompanyament a la criança, que s'ha desenvolupat seguint uns preceptes propis, amb unes maneres d'estar i fer que, encara que no estigueren escrites, s'havien de donar. Faig referència no sols a l'educació respectuosa –que també—, sinó a una manera d'estar al món i de relacionar-se bastant concreta. Una de les característiques principals de FdB és que posa al centre les cures i el respecte als diferents individus, és a dir, que s'emmiralla amb el feminisme. També s'inspira en altres ideologies i referents que li donen força importància a la responsabilitat individual i a la responsabilitat grupal, com és l'anarquisme o el comunisme llibertari. Siga com siga, el que passa a Follets del Bosc va més



enllà dels llibres i de les teories, perquè és una pràctica quotidiana, intensa i alliberadora de relació social, que desenvolupa pràctiques educatives en l'acompanyament a les més petites, però també en l'acompanyament a les adultes (acompanyants i famílies) a través de la creació de xarxes de suport mutu, de crítica, d'autocrítica, de reflexió i d'intercanvis constants que potencien inevitablement un aprenentatge constant. Com deia un company, “la criança és un espai de transformació molt heavy; hi ha gent que arriba a la criança amb una perspectiva de vida, s'involucren en la criança i des d'aquí connecten més amb una altra forma de vida”. Llavors, es genera un espai que també pot ser un moment en què la gent estiga oberta: buscant referents, buscant suports i afinitats, per a elles i per a les seues peques. Tot i que és també un espai amb poca energia, en tant que la criança absorbeix molt, si vincules coses amb la criança, és una manera de canalitzar tota aquesta energia en la criança que ajude a moure altres coses.

Pel que fa a les coses que més motiven a les integrants adultes del col·lectiu, podem trobar que fan referència en repetides ocasions a: acompanyament emocional, bosc - natura - cicles - estacions, psicomotricitat i desenvolupament motriu, pertinença, tribu - suport mutu, relacions - vincles, agraïment, qui som Follets, en canvi - transformació - millora - en construcció, implicació - compromís, coherència, ràtio, crítica a l'escola oficial, com estan les criatures, etc.

A les persones que van decidir crear el projecte, com he exposat anteriorment, els movia l'impuls de compartir la criança a través d'un projecte que satisfera les necessitats de les persones implicades, polititzant l'experiència, posant la infància al centre, oferint un acompanyament respectuós i en contacte directe i diari en la natura. Elles ho expliquen:

“A mi personalment, em passa una cosa, que és que jo tinc molta passió per la naturalesa. O sigui, des de fa molts molts anys, la naturalesa, el vincle amb la naturalesa és una cosa molt important a la meua vida. I llavors per mi poder oferir-li'ls a les meves dues criatures i a les criatures que han anat venint a l'escola un espai de contacte diari amb la naturalesa per mi això és una cosa... uf, meravellosa! És com... és com un ideal complert!

Jo considero que hauríem de viure en societats molt més petites i vinculades i lligades a la naturalesa. Això no és factible avui dia, perquè vivim en una societat massa complexa, amb massa gent, massa industrial, massa tecnològica... però hem trobat una manera que és a través d'un projecte educatiu petit, entre l'edat dels dos als sis anys, oferir a les criatures aquest vincle diari i directe amb la naturalesa. I a més, jo hi participo i hem sentit realitzat, perquè

significa que jo també hi passo moltes hores a la naturalesa, que és algo que, a mi personalment em fa bé i em senta bé i em fa sentir realitzat. Llavors per mi, Follets, un component fonamental és això, és la naturalesa. Jo no sé si hagués ficat tanta força i tanta energia a un projecte educatiu que no hagués tingut tant de vincle amb la naturalesa.” Pau

Com diu el projecte polític de Follets del Bosc: “som natura, depenem d’ella per a sobreviure, ens proporciona salut física i emocional”. Pel que fa a la seua vinculació amb la criança, veiem com la natura apareix com un escenari natural d’aprenentatge, desenvolupament i benestar, com la font més rica de les peces soltes (Louv 2008), d’elements naturals o materials no estructurats (Haughey y Hill 2017). És una porta oberta sempre a la creativitat. La natura és una font de bellesa, és una incitació estètica i creativa de per si. A més, ens proporciona el que emocionalment necessitem, perquè podem tindre calma i també podem esvalotar-nos entre els arbres o en les esplanades. Erika ens explica des d’on ho veu ella:

“Què és el que més m’atrau? La natura! [risses] Per mi era... aviam com ho dic... Jo, a mesura que vaig conèixer aquest tipus d’educació, va ser per a mi indispensable! Per a mi no tindria sentit que Follets ara agafés i anéssim a fer el projecte dins del poble. Per a mi. És com... ja no és Follets! Per a mi, algo indispensable de Follets és el contacte diari amb la natura; és el poder viure directament els canvis que ens envolten i que ens acompanyen a la vida, poder-los experimentar directament. Per a mi, això és indispensable. És com fonamental! Evidentment, després hi ha altres coses, com el tipus d’acompanyament, que també és molt important. Però... per a mi Follets és natura!”

Per a les famílies també és molt important. Maru ens explica:

*“Lo más importante es... el contacto con la naturaleza todos los días. Creo que esto es así como lo más... ¡Y todo lo que pasa ahí a dentro! A nivel humano, con los niños, como van aprendiendo... Sí, creo que es eso lo más importante: el contacto con la naturaleza y todo lo que van aprendiendo los niños junto con los educadores, junto con nosotras las familias también, ¿no? Que estamos aprendiendo también, ¿no? A superar miedos, inseguridades, ¿no? [...] Porque este formato genera inseguridades, ¿no? [...] ¡a mí me parece un regalo de la*

*vida! Yo la veo, tenemos conversaciones sobre cómo lo viven ellos, cómo han ido aprendiendo de las charlas que han tenido ¡y me parece fantástico!”*

El tipus d'acompanyament, el tracte, es mostra com a fonamental a l'hora de valorar i pensar en aquest projecte. És un projecte educatiu que pensa les pràctiques pedagògiques d'acord a com ens relacionem i com ens volem relacionar. El tipus de relacions educatives que es donen, en moltes ocasions, transgredeixen l'horari de Follets. Doncs, gràcies al 'bon tracte' es generen sinèrgies i confiança que fomenten la creació de tribu, de família extensa. Per a moltes famílies aquest és un element molt important, el sentir-se part, el fer vincles, el fomentar la tribu. Això també es pot donar perquè acompanyar significa moltes coses, ja que no sols acompanyem a les criatures, sinó que s'acompanya a tota la comunitat, a la comunitat educativa, als diferents cercles de vincles, als petits, a les seues famílies amb les seues relacions, a les acompanyants i les seues amistats, al grup motor i les diferents comissions. Acompanyar és estar present, no guiar ni dirigir, honrar el vincle, sense forçar-lo, estar atentes, escoltar sense analitzar o omplir de consells, és caminar a la vora, no conduir sense consentiment, és saber estar en el silenci si cal, no forçar el moviment si no és el moment; és observar, posar-se disponible i expectant, sense pressions. Així, algunes famílies fan referència a l'acompanyament:

“El factor natural és molt important, però... el tipus de tracte que hi ha, el tipus d'actitud que hi ha entre educadors i infants, per a mi és bàsic. Per a mi, si hagués sigut una escola de bosc, però amb un grup d'educadors que els posaven en fila i “ara anem cap al bosc! Ara fem això i ara fem lo altre!” [*imitant ordres*] Pues emh, hagués perdut tot l'encant! Perquè l'entorn hagués pogut ser molt maco, però la relació que jo esperava entre educadors, acompanyants i criatures no hagués sigut el que jo desitjava.” Pep

“Jo penso que l'acompanyament és el més important, saps? Des del lloc on es fa l'acompanyament, penso que és important, perquè neix—crec—d'unes ganes de deixar que els nens puguin ser qui són sense voler-los encasellar en paràmetres o diga-li com vulguis, i em sembla que això és molt important! És molt difícil que passi quan només hi ha un adult per 20 nens, és molt difícil perquè amb 20 nens està constantment, com ho diria? Fixant-te en que no es facin mal, suposo, i que tots acabin sencers el dia i sense grans coses [...] i el respecte! El fet que sigui una ensenyança respectuosa, el fet de que, o sigui sí, que hi hagi uns límits clars, però sempre es posin amb respecte i tot això, això per mi és important.” Paula

Aquest acompanyament respectuós, cuidat, atent i individualitzat, també és possible gràcies a la ràtio escollida, i al mateix fet de decidir ‘no créixer més’. Pau, fundador, pare, acompanyant i membre del grup motor ens ho explica:

“A mi m’agrada molt poder estar en un projecte petit, on crec que les criatures estan ben ateses, perquè hi ha una ràtio molt baixa. Llavors, tens temps i tens espai per oferir-li’ls a les criatures atenció i que elles puguin anar connectant i explorant què senten, i puguin anar creixent una mica des d’un entorn més amable, no? A l’escola convencional jo crec que una criatura també pot créixer... i al final, creix, i s’espavila. Però l’entorn és més hostil, perquè la ràtio és molt alta, l’estructura arquitectònica de les escoles és molt tancada, la rutina horària està molt marcada... en canvi a Follets això, tenim molt més marge d’actuació i permet que les criatures puguin fluir més.” Pau

L’acompanyament respectuós posa la infància al centre, considerant-la com una etapa importantíssima en si mateixa. Des d’aquí, la coordinació perquè les criatures tinguin un espai on desenvolupar-se i sentir-se estimades, i que puguin experimentar el seu ritme i no ser jutjades. La relació amb els xiquets i les xiquetes hauria d’estar plena de vida, d’espontaneïtat, de presència. Enfocar la mirada en les autèntiques necessitats de la infància per també cuidar la comunitat, i trobar-nos a nosaltres en la relació i les cures cap a fora i cap a dins. Perquè escoltar també hauria de ser escoltar-se. El principal objectiu de l’educació hauria de ser acompanyar aquests processos de creixement a través de tenir cura de les necessitats vitals. La infància és una oportunitat per mirar-nos i per tornar a percebre què és allò que en realitat ens fa vibrar i ens manté en una calma profunda. Si és cert que per educar un xiquet o xiqueta fa falta una tribu, no ho és menys que per educar una tribu calen xiquets i xiquetes de qui tenir cura.

“A mi, personalment, el que em motiva és... no és com crear una escola alternativa, sinó... amb aquesta idea una mica d’anar fent comunitat que hi ha aquí per la zona. Pues intentar com posar bastant la infància al centre i considerar-la com una etapa importantíssima i des d’aquí com coordinar-nos per que les criatures nostres i de la zona, les criatures que ens estimem, tinguin un espai on desenvolupar-se sentint-se estimades i que poden experimentar el seu ritme i no jutjades, diguéssim. [...] Totes les famílies que hi ha a Follets s’han d’implicar mogollón! O sigui, com que fa posar la infància, la cura cap

als infants molt al centre i això per mi fa que s'hagin de transformar moltes altres coses de la vida de tothom.” Eric

Les famílies parlen d'això que els motiva, el respecte, el posar la infància al centre i tindre en compte els seus interessos i desitjos. Per a després, saber relacionar-nos. Això, contrasta amb les pràctiques educatives convencionals. Carla, mare i mestra en una escoleta bressol, ens explica:

“Aquesta flexibilitat. Aquest posar l'infant en el centre de tot i que l'adult sigui qui acompanya, sí qui guia i no qui guia, però que està allà al costat i que és la criatura qui va descobrint per ella mateixa el que necessita i llavors, sí que hi ha un adult que recolza tot això, no està deixat de la mà de déu allà al bosc i “ala, niño, diviértete!”. Sinó que, realment, hi ha un acompanyament, però penso que aquesta llibertat i aquest poder fer el salvatge, el salvatge, l'animal, és imprescindible. [...] fins als 6 anys és la creació d'un mateix i passa pel cos.”

“Jo crec que la individualitat de cadascú. Quan hi ha vint-i-cinc infants a una aula, i tots ‘toca fer això i toca fer allò’, és homogeneïtat. Parlo també de la meva feina. Jo en tinc vint i sí que els hi donem molta llibertat, però ‘ara toca fer això i ara toca fer allò’. A Follets també, per moments. Però per a mi prevaleixen els altres. No? Que són moments que tu decideixes què estàs fent i què és el que t'està interessant i què és el que t'està omplint, entretenint, amb el que estàs aprenent... i després ja vindrà tota la resta. Pues aquesta individualitat. En el sentit d'un mateix. Després, clar que formes part d'un grup, però... no hi ha ningú que m'estigui dient: ‘ara anem a pujar tots a l'arbre!’ Si tu vols pujar pues pujaràs, i si no, pues no. I això en un p3 i en un p4 pues el dilluns a les nou toca música i el dimarts a les deu toca plàstica i toca música i toca plàstica i si no vols pintar és igual, perquè pintaràs. Pintaràs perquè veuràs que els altres pinten també, i la força del grup també fa això. No vull dir que no passi això en Follets, eh.”

Segons el punt de vista de FdB, escoltar-nos i saber què volem és una capacitat intrínseca de l'espècie humana que, degut a causes que s'han apuntat abans, entre d'altres, s'ha vist considerablement minvada. Cal destacar la idea que una part indispensable per sostenir la vida

és la capacitat d'autoconeixement i d'actuar en conseqüència. Parlem de l'autoregulació<sup>139</sup>.

Partim de la base que som éssers socials: un naixement és una oportunitat per ampliar relacions, tal com dia Hanna Arendt. Som animals mamífers i ens necessitem les unes de les altres; segurament, més que qualsevol altre animal. No podem desenvolupar el nostre pla intern en solitari. Una mica més enllà, i com diu el projecte polític de Follets del Bosc: no hi ha realització col·lectiva sense realització individual, i a l'inrevés. La societat és més que una suma d'individualitats. El sistema de relacions és clau pel nostre benestar. Una bona manera és lligar la idea de l'individu, de la realització d'un pla intern, amb la de la comunitat en què el desenvolupem. Juntes i en constant moviment i interrelació, configuren el que som. I nosaltres, juntes, en moviment i relació, anem configurant el que volem ser.

“Bueno, de les coses que ens molaven, el tracte amb les criatures, i el deixar-los fer, i el deixar-los aprendre fent la seva ruta, diguéssim, i no imposar-los, des d'un punt de vista d'adult o de currículum 'pues això ara, això ara i això ara'. Sinó que ells estan al mateix lloc, però cadascú va evolucionant cap a les coses que més li motiven i més li interessin. I després, la importància de l'acompanyament emocional, que en molts llocs està molt capat, i és lo fonamental, diguéssim per nosaltres en l'educació, que això estigui tant al centre, que les persones vagin fent d'una manera sana i acompanyades emocionalment al màxim.” Paula

Respectem i cuidem a la infància com una etapa amb valor per si mateixa, entenem a les persones com a iguals pel que fa a la capacitat de poder pensar i decidir per si mateixes, és per això, que ens eduquem i ens relacionem per a potenciar aquests afectes. No opinem en nom d'altres, estem pendents per si alguna persona vol opinar, que tinga el seu moment i que també es pugui sentir escoltada. Ens ensenyem a escoltar-nos i saber entendre què volem, què vol cadascuna de nosaltres. I també, com que estem en grup i no vivim soles, aprenem també a negociar, a entendre els nostres límits i els de les altres. En el moment què aprenem a escoltar els nostres desitjos, a saber quanta energia tenim o fins a on podem arribar, què ens ve de gust

---

<sup>139</sup> La capacitat d'anar adaptant-se al medi i al moment, gràcies a la coneixença d'una mateixa, de les necessitats, capacitats i de l'entorn; es desenvolupa mitjançant l'adquisició d'autonomia, però es comença a experimentar de ben petites, afirmen algunes autores si hem estat ateses, en ambient de seguretat i calma, que ens facilite anar construint un model personal d'acció i, si ho necessitem, de demanda no abusiva.

i què no, podem establir relacions més sanes amb nosaltres mateixes i amb l'entorn. Aquest és un punt fonamental en Follets del Bosc. Ingrid ens explica:

“El respecte a les criatures, que te n'adones que socialment es parla molt de que 'sí, el respecte', però jo què sé, tonteries com no preguntar als nens si els ve de gust una cosa o una altra. Inclús mestres en escoles convencionals, potser de seixanta anys, els agafen, els asseuen, no els hi pregunten ni si els hi ve de gust, els hi canten una cançó i ostres! Aquí tampoc no passa això. Vull dir, inclús per part de famílies, està com molt a flor de pell i se li dona molta importància a preguntar a una criatura pues 'això et ve de gust, o no et ve de gust o podem fer això o tal?' però no 'et quedes assentat perquè jo soc adult i fas el que vull', i això... ens encanta!” Ingrid

“Veiem que del projecte que hi havia, realment es porta a terme. Veiem els seus interessos com es cuiden. Veiem cadascun amb un caràcter molt definit, cadascuna dels follets. Que és molt familiar, que ens coneixem tots els pares. Ja ho vaig dir a la primera reunió, però per a mi, m'agrada molt que diguin a tots pel seu nom, no 'els pares de'. Trobo molt de pinya, de família, de tribu. I la implicació, [...] enriqueix!” Ingrid

En les interaccions humanes, el fet de sentir-se acollides i valorades potencia que traguem el millor de nosaltres. En estar tranquil·les i a gust, podem sentir confiança i seguretat per a explorar, relacionar-nos i gestionar millor els possibles errors. Follets del Bosc ofereix un període d'adaptació flexible per tal que les incorporacions al curs puguin ser tan fàcils com siga possible. A més, la Comissió de Cures i Autonomia organitza diferents trobades. Les mateixes famílies, de manera més informal, va trobant-se i fent plans conjunts, ja no sols al bosc o a través de Follets, sinó fent que Follets vaja més enllà dels matins i estenen els llaços de parentesc.

“Doncs, per mi, una de les coses més boniques de Follets és la relació amb les famílies. Crec que és una de les bases, no? En les famílies... les he sentit súper properes, sempre que hem necessitat alguna cosa han estat ahí. S'ha creat una relació entre nosaltres molt bonica! [...] Sempre hi ha alguna família disponible. El projecte també el sento com molt proper, no? Sento que pots parlar, pots opinar, que tant les famílies com els acompanyants estan ahí per escoltar, per a mi és súper bonic! Les famílies per a mi... Clar! Pense que en les escoles més

tradicionals on hi ha 25 nens és molt difícil que es cree aquesta sincronia o sinergia en les famílies. En canvi, amb deu o dotze nens és molt més fàcil. I més, quan has d'estar implicat amb tot el tema del dinar, amb tot el tema dels acompanyaments. Que els nens veuen que les famílies estan ahí, que fan tallers... Que formes part! Que és com una família! I és una de les coses més boniques de l'escola." Clara

"Del que passa, el més important: La relació, les relacions entre famílies, escola, educadors, nens... els vincles entre les persones. [...] Recordo que em va agradar que es va sentir integrada de seguida. [...] Jo veia que se sentia bé allà amb tothom. [...] Ara a final de curs i li deia: 'és que a mi hi havia algú que no em queia gaire bé', i ella em deia 'síiii??!' com amb sorpresa 'a mi tothom em queia bé!', 'no és que no em caigués bé, però hi havia alguna cosa que no m'agradava', i ella em deia 'oh, pues a mi sí, a mi em queia bé tothom!'. I això és el que jo valorava, que ella dins de totes les relacions que hi havia se sentia bé i això a mi em donava tranquil·litat de deixar-la allà i que estigués bé. [...] Al final és això: que els nens se sentin a gust fa que l'aprenentatge es doni. Al final, això és l'educació viva." Bàrbara

La implicació familiar en Follets del Bosc és primordial. I és curiós, perquè moltes famílies agraeixen aquesta demanda o exigència d'implicació, arribant a ser una de les coses que més les motiva del projecte. També és cert que algunes famílies no han pogut formar part del projecte per aquesta mateixa demanda. No obstant això, els nuclis familiars que es poden organitzar un mínim (són uns quatre dinars a l'any i assistència voluntària a comissions i reunions) ho acaben agraint, perquè els suposa més presència i vinculació. És important per conèixer-se, però també és molt gratificant compartir experiències, sabers, i poder relacionar-se entre iguals. Després parlarem de les relacions de i entre les famílies amb les seues pròpies paraules.

"I això és el que a mi més em flipa: aquest punt més enllà de... de... Sí, com d'anar trencant amb els patrons de família i de recolzament i de criança per fer-los cada cop més amplis, més entrelligats, més que tota la vida tant d'adultes com de criatures estigui integrada i no s'hagi de parcel·lar amb el que és l'espai de família nuclear, el que és l'espai de feina, l'espai d'escola. [...] Crec que com que per que hagi aquest component comunitari ha d'haver algo més que l'escola. Perquè sinó sí que segueix sent molt parcel·lat." Eric



“El fet de poder participar com a família en l’escola també era molt interessant. Sí, de fet, el poder fer presència sempre que volguéssim i de manera constant. [...] Clar, per a nosaltres poder fer això era un luxe, perquè a més a més, la experiència que havia tingut en Roc, que havia anat a una guarderia, eh... ho havia passat malament! Era molt petit, eh, però ho havia passat molt malament.”

Aina

Així, els vincles amb i entre les famílies són valorats i potenciats. Amb ells es desenvolupa el suport mutu, la tribu de la qual parlàvem (comunitat) i l’aprenentatge compartit:

“Una cosa que també ens sembla súper interessant i que atrau molt d’un projecte així és la perspectiva de poder aprendre les formes de fer a casa d’altres famílies. Perquè moltes vegades tens la idea de ‘a mi m’agradaria, però no sé com fer-ho’. [...] implicar-te en un projecte així et dona altres perspectives.” David

“L’Entorn. [...] El bosc i l’ambient, no només el bosc, sinó... potser, és el joc lliure al bosc. Saps? Com estan els nens allà, m’agrade molt. [...] Això i el vincle amb les famílies, la pinya que es fa, sí, com que s’agrupa... al final són bastantes famílies sense família a prop i això es note, saps? Vull dir, que el dia que es demana ‘no vingueu amb peques a una jornada pedagògica’, pues hi ha varies famílies que diem ‘ui! I amb qui li dic que es queden els meus peques, si sempre que necessito a algú que es quede amb els meus peques és algú de Follets...”

Edu

A Follets del Bosc parlem molt de comunitat. Pensem que és important apostar per crear comunitat, lluitar pel comunal, teixir lligams resilents per compartir. Sembla que, hui dia, la família s’ha reduït al mínim (déiem abans que, quan ens fem grans ens costa trobar amics amb qui compartir amb profunditat, per no parlar de la solitud en la cura de les criatures quan es tenen fills... Així, sovint la família extensa s’ha substituït per guarderies, els fills que tenen cura de les seues mares i pares, s’han substituït per les llars d’avis; etc.). Podem dir que existeix una tendència cada cop més gran que ens condueix a sentir-nos individus aïllats dependents de l’Estat-mercat. A Follets del Bosc i en la Xarxa de Suport Mutu de Vallbona es vol rescatar de l’oblit la idea de comunitat i compartir-la, cuidar-la, fer-la créixer. Afirmen que comunitat és amistat, és confiança i comprensió, és localitzar-se, és conèixer i ajudar la persona veïna quan ho necessita, entre d’altres. No es concep l’individu com a un ésser aïllat, és necessàriament interdependent d’altres i inclús de la natura. Aquesta idea de tribu ajuda a entendre i

sobrepasar moltes limitacions que vivim hui dia (un exemple d'aquestes limitacions a les quals ens aboca l'individualisme podria ser la dificultat que troben moltes mares-pares per tal que algú es faça càrrec de les seues criatures quan no poden: podria ser diferent si tingueren un cercle de persones properes amb qui sostenir-se per les diverses situacions que ens posa davant la vida, o encara que siga pel mateix fet d'un compartir sa que ens aporte diferents perspectives i modes de vida).

“Em crida molt l'atenció i ho veig molt interessant i molt important, que veiem que és un tipus de projecte on entre les famílies hi ha certa afinitat, diguem-ne, de valors, ideològica, etcètera. I llavors això per mi és important. Per què? Perquè en una escola convencional hi va moltíssima gent perquè li toca. Llavors, els valors de les famílies és divers, que això està bé, però moltes vegades, potser ho dic d'una manera molt així... però és tòxic [...] Sabem que és un tipus de famílies que busquen aquesta mena de projectes. Sí, tenen aquesta mateixa sensibilitat en molts temes [...] Entre les famílies hi ha una... crec que parteixes d'una cosa comuna.” David i Íngrid

Partint del fet que FdB és un projecte educatiu, els coneixements i els continguts són rellevants. Així doncs, cal remarcar que la base és principalment en el joc lliure al bosc, però amb això també transmetem quines són les prioritats i els objectius de la relació pedagògica i política. Tal com he exposat, existeix un projecte polític que explicita punts ideològics i un projecte pedagògic que remarca i aclareix metodologies, objectius, finalitats, estructures i altres vincles educatius en la pràctica diària a Follets del Bosc. Més endavant desenvoluparé 'què es fa a Follets del Bosc' a través dels relats oferits en les entrevistes, però mentrestant, faré algunes referències a motivacions que ens condueixen a la participació en el projecte, ja siga per part de les famílies o de les acompanyants, i altres sobre els coneixements més rellevants obtinguts en saber-se en relació, en saber relacionar-se i en tindre consciència de la pertinença, el vincle i el respecte. Així, quan pregunte sobre què els motiva de Follets del Bosc, algunes famílies afirmen:

“- *Se enfocaban en cosas básicas de convivencia y no en contenido [...] Y valorábamos cómo trataban las relaciones entre los nenes, que se hacía todo hablando, que se cuidaba mucho eso. Eso no lo veíamos en otras escuelas. [...]*  
- Sí, al veure els nens també de la forma en la que es comunicaven o demanaven algo... o sigui, la manera en la que s'estan expressant aquests nens és amb consciència de saber relacionar-se. No d'exigir de 'm'ho has de fer, perquè no

puc'. Era buscant la manera de relacionar-se. [...] - *Y con los profes, sobretodo, que eran... el tema ese de hablarlo, de ser consciente del otro, si hay un conflicto, cómo se resolvía hablándolo, entendiendo o buscándole de qué manera lo podías haber hecho mejor... si mira si probás esta manera por ahí, si no pasa esto... cosas de estas. Que las cosas más básicas de la vida, que un nene se las salta porque va a diez mil por hora. [...] Claro, una cosa que veo en otras escuelas u otros nenes que veías por ahí en el parque, que decíamos: 'Ostras, ¡esto es Follets!' Porque veías que estaban jugando con la hamaca, venía uno y lo pasaba por arriba. O en la escalera del tobogán, que venía y se ponía a subir y no importaba quien había. Y veías después, lo que veíamos del Roc o otros nenes de Follets era que respetaban un poco más al otro nene [...]* - I dèiem: 'aquí sabem que estem en un lloc o sigui on volem estar, saps? On volem que aprengui tot això' [...] - *Claro, yo iba y en esta escuela veía que eso básico era mucho más importante que otras cosas, que tener materiales de no-sé-qué, materiales por un tubo, o lo que sea. Entonces eso nos gustaba.*"<sup>140</sup> Javi i Aina

"La relació que s'estableix amb les peques i entre les peques. Com partint molt d'aquest que quedi clar on està cadascú. O aquesta intenció, almenys, aquest procés. Noto que això és molt central: s'aconsegueixi o es tendeixi. Que sento és un camí de cada dia, però el tindre la mirada posada en entendre que les criatures estan bé quan això es dona, em sembla molt potent! I llavors, tot l'espai

---

<sup>140</sup> Això no obstant, és interessant el fet que algunes famílies experimenten aquesta evolució o principi de canvi de paradigma:

"Jo m'he donat compte de que... més endavant, quan ja estàs immers i veus les dinàmiques que es creen i tal, ja busques, d'alguna manera, contingut dintre del que passa. Ja com a pare o mare ja acabes volguent buscar cert contingut. O siga, ja no val només com quan entren en tres anys que tot és molt "joc, joc, joc" a segueix sent molt de joc, però ja estàs buscant, inconscientment, que hi hagi algo més. [...] Que al principi potser no era tan important, i el que més valoràvem era l'entorn i que hi hagués molt de moviment, que realment ells treballessin el moviment, perquè en aquest primera etapa és el primer que han de controlar més fort i lo mental ja tenen temps després de seguir-ho fomentant, però quan tenen un domini total del seu cos, ja després pots dedicar-te a la ment, no?"

que crees quan això que és central: el benestar de cadascuna, quin és l'espai que necessiten, què necessiten, com s'ho diuen, com... i això em sembla molt potent.

I m'agrada molt!" Eugènia

“Més que propostes, relacions”. A Follets del Bosc estem molt atentes als processos que viuen les criatures. Som conscients que, com a processos que són, seran canviants i s'aniran transformant, depenent de les interaccions que es donen i també dels contextos familiars i de l'acompanyament que vaja rebent la criatura. En moltes ocasions busquem relacions que ens aporten alguna cosa que ens va bé per al propi desenvolupament. Altres, ens trobem amb relacions amb les quals xoquem frontalment i sembla que ens obstaculitzen. És important saber manejar-se en les diferents situacions. Per tal de poder fer això, caldrà escoltar-se i conèixer els propis límits, saber comunicar-se, saber negociar, saber respectar, però també, comptar amb un bon acompanyament que ens pugui facilitar les eines escaients. Els infants estan aprenent a relacionar-se. I també estan integrant les vivències que es donen en el seu voltant (també les que veuen de les adultes). Acompanyarem totes les experiències, mirant de fer que siguin tan sanes com siga possible, i entenent que els conflictes formen part de la vida, però que el bon conuiu, també. Per això, creem ambients on puguin estar còmodes i els facilitem eines per a relacionar-se, saber expressar què es vol i saber respectar què volen les altres, que no ha de ser necessàriament el que volem nosaltres.

“Per mi, el més important és que ella sigui feliç! I que estigui connectada amb el que és ella i, no sé... tindre una consciència d'ella com a persona íntegra. Pense que el bosc et dona la base i una personalitat per després poder desenvolupar-te d'una manera respectuosa amb els altres. Per a mi el més important en Follets és que ella sigui feliç i que estigui connectada amb la natura, que tinga experiències sensorials a tope a través de la natura i a través dels elements i que pugui aprendre a relacionar-se d'una manera respectuosa i conscient.” Clara

En últim lloc, parlant de Follets del Bosc veig crucial fer referència a l'empenta cap al canvi social, que ha de ser motor i motivació d'un projecte transformador com aquest:

“En general, tinc la sensació de que és un projecte a llarg termini i això m'omple. El fet de posar les meues energies en algo que anem construint poc a poc, però que va per a llarg... i m'agrada el fet de pensar que aquest projecte està vinculat a un territori, saps? Sí, que és d'aquí i que està fet amb una intenció

de voler transformar i voler re-pensar el model educatiu actual i donar una alternativa als nens i nenes de la zona i donar una visió de que hi ha alternatives i s'està construint i que és possible fer d'una altra manera, saps? Això és el que em motiva així a nivell general. O sigui, això és el que m'alimenta, perquè després la rutina és més dura, el dia a dia..." Sindara

#### 5.8.6. **Sobre l'acompanyament i la transmissió educativa. *Què es fa a FdB?***

En les diferents entrevistes que vaig realitzar als membres de Follets del Bosc vaig formular una sèrie de preguntes (en forma de guia) que giraven al voltant del 'què fem'. Amb això, pretenia extraure algunes de les percepcions i els relats sobre les experiències educatives que es donen a Follets del Bosc. Algunes d'aquestes preguntes eren: Què es fa a Follets del Bosc o què feu al bosc? Què passa allí? Què perceps que es fa en Follets? Què és el que es transmet a Follets? Què s'enseny a Follets? Hi ha algunes mirades, teories o paradigmes que hauries volgut potenciar més? Quins són els teus referents pedagògics? Quines són les pràctiques pedagògiques que desenvolupem? O, què estem ensenyant? Què transmetem voluntàriament i involuntàriament? Es prioritzen els continguts? Les relacions? Les vivències? Quins creus que és l'ideal de persona educada en Follets del Bosc?

A Follets del Bosc es despleguen pràctiques cuidades d'acompanyament a la criança tendint a comunitària en entorn natural, al bosc, les quals estan centrades en les relacions educatives que es donen amb i entre les criatures, a qui situem com a protagonistes de les accions i reflexions allí dutes a terme, així com amb una mateixa i amb l'entorn. Com he dit, els pilars polítics de FdB són: individu, natura, comunitat i autonomia. Mitjançant el paradigma d'educació respectuosa, es tenen en compte els desitjos i les diferents interaccions que es van produint individualment, en relació amb el grup, amb l'entorn, amb les altres adultes. Es valora l'individu i també els vincles que estableix, perquè el grup és important. Aquest paradigma pedagògic posa especial rellevància en tenir en compte els interessos de la criatura, és a dir, posar consciència sobre la informació que ens proporciona en les seues interaccions: en què progressa, en què demana ajuda, inclús en què no. S'intenta potenciar l'autonomia al màxim, oferint seguretat, confiança i estant a la vora per a quan se'ns necessita, però no resolent per ella. La mirada de l'acompanyant a Follets del Bosc no és la de "deixar-la sola i ja s'apanyaran", sinó la d'acompanyar les necessitats i les frustracions, les exploracions, i anar transmetent eines per a aprendre a relacionar-se de manera sana amb els diferents elements que

hem anomenat. El grup d'acompanyants compta amb estratègies pedagògiques que intenta posar en sintonia amb la família per a fer-ho de la manera més equilibrada possible. Dintre de les diferents intervencions que es produeixen a FdB —sempre tenint en compte que el joc lliure és el principal eix—, relatem quan ens demanen informació o quan veiem que és important transmetre-la, i potenciem la resolució de conflictes autònoma, des de la cogestió a l'autogestió. La principal motivació de les propostes són els interessos, els dubtes i les demandes, però també es donen per potenciar la consolidació del grup, la convivència i la diversitat de relacions.

Follets del Bosc organitza la seua programació anual sobre la base a les estacions. Amb cadascuna d'elles es despleguen una sèrie d'activitats, que comprenen temàtiques naturals i es despleguen en forma de cançons, receptes de cuina, contes que llegim, històries populars que relatem, personatges que apareixen pel bosc, etc. Pel que fa als personatges, en la tardor, per exemple, va aparèixer el Trol Gollut i aquest mateix any el personatge de l'estació han estat les Bruixes de la Tardor, les quals van ajudar a conèixer històries de diferents dones represaliades per viure de maneres no normatives en el nostre entorn (per exemple, La Pallejana<sup>141</sup>). Aquesta aparició va ser molt interessant, perquè la proposta va sortir d'elles mateixes en decidir fer-li un ritual a la lluna plena i en ell, fer-li una petita ofrena a la natura. Vam aprofitar aquest 'fil' en forma de ritual per presentar històries de bruixes i així interactuar amb diferents plantes remeieres que tenim a l'abast al bosc. Al mateix temps, com que s'estaven donant algunes dinàmiques viciades violentes, vam presentar una nova proposta: les bruixes ens van regalar una carmanyola amb potingues per a fer cures. Gràcies a això hem estat curant-nos i cuidant-nos durant dies, fet que ha deixat bastant fora els jocs de pistoles i "pim-pam-pum". Pel que fa a altres personatges, trobem els exemples del Nan de l'Hivern, un personatge tendre i suau que va passejant-se per les cases dels diferents follets fins que arriba la primavera i marxa a buscar un altre lloc fred, deixant pas a les Fades de la Primavera, les quals tenen un espai propi anomenat El Bosc del Silenci, el qual convida a la reflexió, l'observació i el joc tranquil.

Una altra de les històries interessants que hem viscut aquest any a Follets del Bosc ha estat la de Manolit@. Manolit@ és de fusta, és un pal que vaig trobar mentre féiem un curs sobre Currículum i Natura a Lleida el mes de setembre de 2020. La seua forma va captar la meua

---

<sup>141</sup> La Pallejana va ser una dona que se l'acusava de bruixa, bastant coneguda a les terres del Montseny, a la que se li atribuïen maleficcis i enganys. Alguns dels episodis que es relaten en les llegendes van tenir com a escenari indrets de Cànoves.

atenció, així que el vaig agafar, li vaig dibuixar dos ulls, unes celles mig alçades i una boca: se'l veia simpàtic. Li vaig fer una bufandeta de llana. I un matí, a la rotllana del bon dia, el vaig presentar: Manolit@, com el seu nom indica, hi ha dies que s'anomena Manolito i altres que s'anomena Manolita; venia des de Lleida, li agradaven els fartons a l'estiu i les estufes a l'hivern; i tenia bastanta vergonya, pel que si algú també en tenia, es podien acompanyar. Sorprenentment, va caure en tanta gràcia que, espontàniament, començaren a emportar-se'l a casa. I remarque espontàniament, perquè van ser elles i ells, les *xiquis*, qui es van autoorganitzar i van crear tornos de visites i estances per a la nostra nova amiga. Manolit@ estava encantad@. En algunes cases li apareixien altres amigues (com per exemple, la titella Rina Purpurina, una rinoceront també feta a partir d'un bastó, teles i purpurina), en altres li donaven de menjar, en altres anaven d'excursió, altres el convidaven al seu aniversari... Per això, estirant el fil, vaig fer aparèixer El Diari de Manolit@, amb el qual pretenia que anarem explicant les seues històries, i de pas, practicant el traç i el relat.

A Follets del Bosc intentem gaudir del que el bosc ens ofereix, de les relacions, dels jocs, de les risses. Aprenem molt de la interacció, dels conflictes mateixos i del que ens anem trobant. La intenció principal pel que fa al projecte pedagògic és la d'acompanyar a les peques en els seus processos, la qual cosa implica inevitablement també acompanyar altres coses (com les necessitats de les famílies, per exemple). Com diu un company, a Follets del Bosc principalment fem comunitat entre els peques i les famílies, autogestionem la criança, perquè volem autogestionar-nos la vida. I això també significa gaudir-la i aprendre a viure-la. "Prenem directament la responsabilitat d'educar, educar als peques des d'una perspectiva que ens sembla l'adequada i de forma directa", explicava Edu.

Per entrar més directament en els diàlegs que vam desencadenar a través de les entrevistes qualitatives, veig interessant exposar ací alguns fragments de les converses que es van donar quan vaig preguntar "què s'ensenya a Follets?". Les respostes van ser molt variades, igual que les vivències, però és interessant evidenciar com totes posaven el focus en els pilars del projecte polític: natura, individu, comunitat i autonomia. Així, un dels pares i membre del grup motor explicava:

"Jo crec que ensenyem a relacionar-se amb els altres, a saber estar en grup, no fer les coses per a tu sol, o tu sol, saps? Com tenir en compte que hi ha una tribu allà, una gent que has de tenir en compte quan decideixes. [...] També estem ensenyant a que cadascú s'ha de conèixer a ell mateix, que ha de saber veure el què vol fer, buscar els seus límits. Saps? Crec que això és algo que tenim molt

present: ensenyar a saber què sents. De fet, des del principi teníem molt clar que el currículum d'aquesta edat és: psicomotricitat i relació amb un mateix, amb els altres i amb l'entorn. Llavors, crec que això és bastant currículum que hi ha, i això és el que es vol ensenyar.” Edu

En les converses vam estar conversant sobre el mateix concepte d'ensenyament. “Què és ensenyar?” Ens ho preguntàvem amb una (futura) acompanyant, fundadora del projecte, mare i membre del grup motor, aprofitant per a respondre també “què es fa a Follets del Bosc”:

“Ensenyar és com transmetre, transmetre idees i coneixement, per una banda, però alhora no només transmetre, sinó fer que aquella altra persona pugui ella mateixa crear-se la seua pròpia opinió. També això és ensenyar. I des de Follets, és molt complex... crec que no som prou conscients de tot el que s'ensenyava a Follets, perquè és molt difícil comptabilitzar-ho! Però, potser així a nivell general hi ha un pilar molt gran, que és: el que cada criatura es pugui conèixer una mica més a ella. I que es pugui autoregular. Crec que fem prou incís en saber com està aquella criatura, què necessita en aquell moment, què vol expressar. I crec que això ho ensenyem molt des de Follets.

També, no només la criatura, sinó també des del punt de vista de l'educador, de l'acompanyant: expressant què sentim. El fet de que les criatures vegem que no només són elles, sinó que també estem nosaltres, que també tenim les nostres emocions, les nostres necessitats, i que els hi expressem. Això hi dona un enriquiment.

I després està la resta de coses que van sorgint: les preguntes que es van fent, les preguntes sobre el món, les preguntes sobre les qüestions vitals. [...] I evidentment, les preguntes que es fan de l'entorn, perquè el fet d'estar en un espai obert fa que sigui tot molt... podries estar tot el dia donant resposta a preguntes. [...] Sí, crec que lo primordial, i sobretot centrant en aquesta etapa, estan en una necessitat emocional de com gestionar-ho... penso que és per on donem més resposta amb aquest acompanyament.” Erika

També vam parlar sobre la importància de la metodologia, però més concretament, de l'actitud, de la mirada de la persona que acompanya i de les influències que aquesta genera:

“M'he n'he adonat de lo important que és la persona que està acompanyant en les primeres etapes de la vida. Aquest any encara me n'he adonat molt més,



perquè acompanyant al grup dels petits, de 2 anys, te n'adones de lo referent que pots arribar a ser, inclús de com parles, les expressions que utilitzes. Jo me n'he adonat del gran grau d'imitació que tenen, en el moment que ha hagut criatures que m'imiten el meu dialecte! Criatures que quan jo faig una expressió la repeteixen! Aleshores, te n'adones de tot lo bo i tot lo dolent que pot ser un referent per a una criatura! I, aleshores, dius 'què guai si el referent és un bon referent!', potser una manera de dir-ho. Però te poses les mans al cap quan hi ha persones que acompanyen a criatures, que potser no haurien d'acompanyar a criatures. I dius: quan, com estem, com tot això li està influint a aquella criatura i com això d'alguna manera li afectarà en la seua vida futura, perquè és lo que tu deies: són esponges! Per lo bo i per lo dolent! I en aquesta edat s'estan creant ja uns patrons! I, segons com tu acompanyes en aquests patrons que se li van formant, és que és impossible saber-ho! Perquè tu no pots saber com una criatura sigui d'una manera o d'una altra, però quin és el grau d'afectació que això té, no? I més, tenint en compte que hi ha moltes criatures que el seu principal vincle, malauradament, afectiu o no tant afectiu, és l'escola, perquè es passen el seu gruix del dia a l'escola. [...] A mi se'm posa la pell de gallina! Aleshores, per a mi és això: més que l'escola és qui està acompanyant aquell escola, perquè al final és lo principal." Erika

En aquesta línia que ressalta la importància de les influències, va sortir una veu des dels fundadors bastant crítica, o dubtosa almenys, respecte al tipus d'acompanyament que s'ofereix a Follets del Bosc. Pense que és molt interessant fer aquestes reflexions en forma de crítica i autocrítica, per això, l'aporte en aquesta secció de relats i mirades, per tal de després poder reprendre-la en les seccions de debat i discussió d'aquesta mateixa investigació. És important veure que hi ha diferents perspectives, i que totes elles ens nodreixen.

"I la part de psicomotricitat al bosc jo crec que també es treballa molt. De fet es veu! [...] Són molt àgils, se'ls hi nota un munt!

A vegades he tingut dubtes sobre si l'adult només observant al bosc, què ensenya. Perquè jo crec que també està transmetent, sols mirant. Però què transmet, no? Quin paper ha de tenir l'adult en tant que si l'adult està sempre allà davant allà mirant, està transmetent també, no? Llavors, com que això és un debat, perquè ja tenim molts espais on els adults són actius fent coses. [...]

Llavors, com es concep l'adult? Perquè jo crec que algo que... els nens miren molt el que fa l'adult; però no com a curiositat. I crec que això també li dona una autoritat positiva a l'adult. Positiva vull dir, autoritat no com a jerarquia, sinó com que valoren aquell adult, perquè el veuen capaç, el veuen que aporta, el veuen que... llavors, depèn del grau de només observació de l'adult, pues no sé com es construeix aquest vincle. [...] O sigui, moltes vegades busquen a l'adult perquè volen tenir un adult a prop. Però és molt. És que la presència de l'adult en tot! Si l'adult està per exemple mirant-los, o mirant el mòbil, o jugant o no jugant... és que és molt rellevant! I com miren! Jo ho observo en que quan més petits, més.” Edu

Tal com explicava en el marc teòric, considere que l'acompanyament és una pràctica educativa que s'ha de fer amb consciència i responsabilitat. Podem posar atenció en els continguts, en la creació d'espais, en les metodologies; hem de triar un marc teòric i un marc metodològic coherent amb la pràctica que volem desenvolupar. En Follets del Bosc, més que mirar els continguts concrets a desplegar, es posa el focus en la pràctica en relació i el joc lliure, els quals són elements que contribueixen a l'adquisició de coneixements transdisciplinaris. El rol principal de l'adult a Follets del Bosc és el d'acompanyant. Pau, pare, fundador, (anterior) acompanyant i membre del grup motor ens ho explica molt bé:

“Emh, sí! Sobre l'acompanyament, nosaltres quan vam pensar el projecte vam considerar que estar al bosc no era suficient: tu pots estar al bosc de moltes maneres, o pots estar a l'exterior de moltes maneres. Nosaltres volíem reflexionar i decidir com [fa èmfasi en 'com'] volíem estar al bosc. Nosaltres bevíem molt i havíem llegit sobre... uf, això que es diu 'educació lliure' o que té tants noms: que si 'viva' o com es vulgui dir, no? Que una mica per mi la idea és una educació o una mirada pedagògica que estigui molt basada en confiar que la criatura té suficients capacitats com per anar aprenent al seu ritme [ho diu pausadament i marcant cada paraula]. És a dir, que el protagonista de l'aprenentatge ha de ser la criatura, no ha de ser l'adult.

*Llavorens*, la manera d'aconseguir-ho, en el cas concret de Follets és basar-ho molt tot en el 'joc lliure', no? En la etapa que ens movem, el joc lliure permet a les criatures practicar tot un repertori de conductes, de jocs, d'experiències, etc., amb les quals va aprenent què és la vida, no? En tots els seus aspectes.

Per nosaltres, en aquest joc lliure—i molt lligat amb això d'educació viva o educació respectuosa—, el paper de l'adult és un paper d'acompanyant. És a dir, és una persona que no està dirigint l'activitat tota l'estona. No és una persona absent, que simplement mira de forma distant o freda. No. És una persona que està implicada i està activa, però que no està envaint l'espai de les criatures. No els hi està dient constantment què s'ha de fer o què no s'ha de fer, o què es pot fer o què no es pot fer. Intenta deixar espai a les criatures per a que vagin experimentant amb les relacions, amb les activitats, amb els jocs, amb els conflictes, amb les emocions. I el paper que ha de tenir l'adult és estar prou atent i prou present per quan una criatura el necessiti, ell poder oferir-li la seua ajuda, el seu suport. O quan hi ha alguna situació, algun conflicte, en el que les criatures no estan sabent trobar una resolució satisfactòria per tothom, pues potser també en aquest moment l'adult intervé per ajudar, no?

Aprendre a relacionar-se és una cosa molt difícil, ningú neix amb les habilitats suficients com per saber-te relacionar amb tothom. Ho has d'anar aprenent. *Llavorens*, a vegades les criatures s'encallen, no? Pues l'acompanyant pues està allà com per donar-li'ls una mà, no? 'Què està passant? Per què et passa això? O per què et passa allò? Què vols? Què necessites? Què li has explicat a l'altre? Què t'ha dit?' No? Per intentar desfer els nusos que es fan." Pau

Segons aquest paradigma pedagògic que posa al centre les cures i necessita acompanyants que puguin estar actives, disponibles i presents, però sense envair i mediatitzant tan poc com siga possible, és també molt important poder oferir una mirada lliure de judicis, és a dir, una actitud que no considere que hi ha actituds bones o dolentes o criatures bones o dolentes *per se*. A Follets del Bosc s'entén que les criatures són persones amb dignitat, amb una dignitat intrínseca només pel fet d'haver nascut i se les ha de tractar amb tot el valor que això implica. No es pot considerar que són bones o dolentes; viuen experiències i actuen o reaccionen i amb això anem aprenent. El que pot passar és que es troben en situacions en les quals fan coses millor o pitjor, sobretot per imitació, perquè estan fent una pràctica de prova error sobre què socialment s'espera d'elles o inclús de què provoca unes reaccions més pròximes al que necessiten en aquell moment per tal de desencadenar aprenentatges, incorporar vivències i obrir emocions estancades que necessiten alliberar. Llavors, intentarem que la presència de l'acompanyant no jutge si el que fa una criatura és bo o dolent. I sobretot, que mai pose una etiqueta de bona o dolenta a una persona, perquè al final les criatures el que volen i necessiten és sentir-se

estimades, sentir-se cuidades. Quan diem “que si fa no-sé-què és bo”, és bastant probable que la criatura ho identifiqui com que ha de fer allò sempre que puga, perquè així obtindrà la cura i l’estima, però amb això, algunes pedagogies afirmen que possiblement deixarà de ser una criatura genuïna, aprenent i experimentant per si mateixa (Wild, 2015). I a la inversa: si a una criatura li diem “que si fa no-sé-què és dolenta”, potser reprimirà alguna cosa que fa o necessita fer per algun motiu, i no ho estarà deixant de fer perquè realment ho haja après, ho haja provat o ho haja reflexionat, sinó perquè considera que l’adult no l’estimarà i segurament la deixi fora. Un acompanyant de Follets del Bosc ho relata amb les seues pròpies paraules:

“Quan parlo d’acompanyament emocional als infants em refereixo molt a que per a mi en aquestes edats és bastant important veure-les i intentar entendre què els hi està passant i intentar oferir-li’ls la manera en la que es puguen expressar. Tant d’una forma en la que elles es quedin tranquil·les, com d’una forma que, més o menys en la cultura que tenim (tant entre Follets com en la comunitat que formem com en la cultura on vivim, pues a Vilamajor, a Catalunya, al segle XXI), pues que també sigui una manera d’expressar-se com que després els hi serveixi a la vida.

Més específicament seria això: estar molt atenta a com estan, no negar gens el que senten, intentar ajudar-les a expressar-ho. Per a mi és molt important, per exemple, no tallar el plor, llavors sostenir quan algú està molt trist o està molt frustrat i no distraure-la, sinó, estar allà.” Eric

Per què és tan important que siga “acompanyament emocional” i no “educació emocional”?

“Bueno, perquè per mi, ‘educació emocional’ entra dins d’aquet rotllo d’anar separant totes les coses, saps? I per mi, és absurd! [...] Entenc que hi ha moments que específicament com adults pensem que és interessant fer una proposta que específicament treballarà més sobre el números, o sobre els arbres o sobre les emocions, inclús també puc arribar a entendre-ho. Però clar, a vegades aquest terme em fa una mica de repelús, perquè d’alguna manera nega que les emocions siguin en cap altre espai. O sigui, com que per a mi les emocions estan tota la estona allà i no és com que pugues connectar i desconnectar, fer una ‘educació emocional al rato d’educació emocional’ i fer ‘una educació matemàtica a l’hora de fer mates’. [...]

Sí, em sento més còmode dient que els acompanyem emocionalment, no que fem educació emocional. Sí, no sé, no sé, no sé ni si tan sols és emocional, els acompanyem en com són i en el que els hi passa. Això és el que a mi m'agrada pensar que fem.” Eric

En les entrevistes també vaig poder percebre que hi ha diferents tendències pel que fa a l'acompanyament, i no sols això, sinó que hi ha diferents marcs teòrics i diferents maneres d'entendre el projecte tant pedagògic com comunitari. Algunes acompanyants remarcaven molt el “com fer”, les metodologies; altres, remarcaven molt el factor del bosc com a puntal del projecte. Aquestes diferències també es poden veure en la presència i actitud de les diferents adultes del projecte. Això podria produir un desequilibri, però també completar un concepte d'harmonia, en el sentit d'equilibrar diferents tendències i fer possibles diferents situacions. A Follets del Bosc pensem que és interessant que hi haja aquesta diversitat. L'actitud i la presència no tenen una única manera de ser. Cada acompanyant, cada adulta, cada infant, aporta la seua manera de ser i d'estar i se l'acompanya com a tal (tenint en compte quines són les seues vivències prèvies i els seus aprenentatges, però també pensant en la convivència del grup). És interessant i necessari que això pugui passar. Eugènia, mare a Follets del Bosc relatava:

“Sento que hi ha tendències diferents dintre de les acompanyants, no? O que hi ha varies coses, i en funció de l'acompanyant, pues posa més el focus en una o posa més el focus en una altra. [...] Ho dic en que sento que en els acompanyants hi ha molt de qui són en com estan acompanyant. I em sembla molt potent que hi hagi persones diferents, perquè estan traslladant maneres de viure els hàbits diferents. Com les propostes pedagògiques que es fan diferents, o les necessitats de que hi hagi propostes o no, és diferent, no? [...] També em sembla molt interessant que aquesta tensió existeixi, perquè a alguna criatura li agradarà més que estigui més articulat l'estona d'estar al bosc i alguna altra menys i que em sembla guai que hi hagi com aquesta diversitat en funció de qui estigui aquell dia acompanyant o el que sigui.” Eugènia

El joc lliure amb una observació present, però sense envair i sense jutjar, potser és la principal línia pedagògica de Follets del Bosc, que es combina amb l'activitat al bosc i els eixos de les estacions. El bosc ofereix molts recursos. Quan parlem de materials naturals fem referència a tots aquells elements que es troben de manera espontània en la natura (pinyes, pals, petxines, arena, aigua, fang, fulles, flors, pedres, troncs, palla, etc.), parlem d'una simbiosi entre

l'escenari i l'element natural que ens acompanya. Són, com afirma Tonucci, aquells elements que “sense ser res, poden ser-ho tot”. Els elements naturals, quan són percebuts com a materials, adquireixen valor i significat per a la persona observadora, oferint-nos gran informació per a comprendre els fenòmens i els processos que esdevenen en la realitat. Aquests elements aporten una riquesa sensorial que dona pistes sobre el context i la realitat en què ens situem, obrint la porta a la investigació i la cerca de respostes (per exemple, una escorça amb líquens pot portar-nos a analitzar l'estació de l'any, l'origen i morfologia del pal on es trobava, la varietat i funció dels líquens que habiten en ell, estimacions sobre la temperatura, l'edat de l'escorça, etc.). Com he anomenat anteriorment, la natura ja és una invitació estètica i creativa per si mateixa. Aleshores, els elements que allà trobem són molt oberts, polisèmics, plens de valor i, alhora, de proximitat. Són elements amb els quals hem estat sempre en contacte i amb els quals connectem de manera espontània. El caràcter polifacètic dels elements de la naturalesa permet crear materials didàctics de procedència natural amb un enfocament que servisca per a treballar conceptes curriculars i continguts lògic-matemàtics, filosòfics, emocionals, literaris o artístics, entre altres.

“Estirant el fil d'aquest joc lliure, nosaltres oferim a les criatures un espai molt gran de joc lliure on les criatures van fer els seus jocs, i nosaltres el que fem són propostes d'activitats, que són sempre opcionals, no hi ha pràcticament cap activitat que sigui obligatòria. Hi ha alguns moments del dia que fem algunes rutines, que considerem que és important que estiguem tots; com l'esmorzar o l'hora del conte quan tanquem l'estona de bosc. Però, després, durant l'espai de bosc pròpiament, les criatures poden participar o no de les propostes.

I el que fem també molt és portar materials al bosc. De manera que les criatures poden aprofitar-los per al seu joc o per a fer les seues activitats. Llavors, pues aprofitem els materials del bosc, aprofitem el que el bosc ens ofereix, aprofitem molt... intentem estar molt vinculats amb l'estació de l'any en el que estem, amb les condicions del temps, amb els animals que hi ha, o amb els vegetals.

I també intentem desenvolupar uns imaginaris màgics, que estiguin vinculats amb el bosc. Perquè, diguéssim que el bosc ofereix molt recursos. Aleshores, és simplement intentar anar pensant coses originals que els hi proposem a les criatures i elles ja van estirant el fil i van creant les seves històries.

També aprenem coses de bosc. No fem coneixement acadèmic, no estem tot el dia aprenent com es diuen totes les plantes, com es diuen tots els bolets o tots els arbres, perquè realment, les criatures a l'edat en les que estan, no els interessa saber-se tants noms i tantes històries. Però sí que anem aprenent coses de bosc també, no? Pues sobretot vinculat a la temporada, no? Pues ara a la tardor hi ha bolets; pues de tant en tant en trobem algun i intentem dir alguna cosa. O quan surten els espàrrecs. O quan surten les maduixetes de bosc a la primavera. O quan surten els aglans. No? Pues hi ha algunes coses que són fàcils de vincular-les. O si a l'hivern neva, pues juguem amb la neu, no? I juguem amb el gel.

Llavors, què fem al bosc? Pues aprofitar el que el bosc en ofereix. O el fang, o els basals, o al sorra, o les pedres. Tot. El bosc és infinit. *Llavorens*, és simplement, tenir una mirada profunda i en la que tu estàs participant en el bosc. El bosc o l'espai exterior no és algo quiet i mort. És algo viu i, simplement, hi has d'interactuar com un element més, no? I, una mica, la dinàmica de Follets, per mi, busca una mica això." Pau

En el paradigma de la pedagogia lliure, a la primera infància se situa el joc lliure com a eix central, el qual nosaltres lliguem amb la vivència de les diferents estacions de l'any en l'entorn que el bosc ens ofereix i que ens ajuda a palpar i viure directament en els nostres cossos. L'educació lliure també dona una gran centralitat a l'acompanyament emocional i al respecte a les diferents individualitats. Carla ens explicava:

"Les criatures són les que marquen les seves necessitats, les seves curiositats i el que els interessa, i que hi ha uns adults al darrere que recolzen això. Vull dir, que clar que per part de l'adult hi ha una observació i arrel d'aquesta observació entenc que hi ha unes propostes. [...] I trobe que es fa molt bé, perquè això, no? Perquè hi ha coses que jo no els hi he ensenyat i les han après i per tant les han après a Follets, amb el seu interès i recolzats per vosaltres." Carla

Com afirmava la pedagogia de Reggio Emilia, sense admiració o sorpresa, sense emoció (diversió), no hi ha aprenentatge possible; la seua filosofia donava un enfocament el qual defensava que l'aprenentatge es basa en el que les criatures aprenen del que experimenten. La pedagogia de l'admiració, també explicada per Catherine L'Ecuyer (2013), es pregunta sobre com educar en un món frenètic i hiperexigent. "Passem el primer any de la seua vida ensenyant-

lo a caminar i parlar, i la resta de la seua vida a guardar silenci i seure”. Es recomana un bolcatge cap a l’educació en la natura, i sobretot, potenciar el joc lliure, ja que, el caos controlat del joc lliure permet descobrir lliurement, provar; permet que el nen o nena descobrisca al seu ritme. Respectar el propi ritme és una de les raons que permetrà que es done la màgia:

*“¿Qué pasa en Follets?”, para los nenes, fantasía total. ¡Para mí pasa mucha fantasía! ¡Mucha apertura de cabeza! creatividad! [...] Juego constantemente”*

Javi

“De qualsevol cosa en fan la millor historia. Vull dir, això és molt xulo i això jo crec que ho fa un espai obert, un espai on el material no està definit; llavors ells poden “fum fum fum”, volar! Amb els pals, amb les pedres, amb els follets, amb les nans i les coses que imaginàriament apareixen/veuen o no veuen o... i després també el contacte amb la natura present, que els hi fa prendre molta consciència de l’entorn com canvia, evoluciona, tot neix i mor. Inconscientment tot això està molt present [...] Jo crec que estes coses estan deixant molta marca, inconscientment, en el seu desenvolupament. Així com el cicle de la naturalesa, entendre que hi ha uns moments per a unes coses i unes altres. Clar, això per mi crec que és una base, és una arrel súper forta del tronquet.” Aina

A Follets del Bosc entenem la natura com a escenari d’aprenentatge, com a espai de vida i interrelació. Els elements de la natura no són vistos com a elements externs a la vida o objectes amb una funció determinada —o única—, sinó que els arbres, la terra i els insectes ens acompanyen en el nostre creixement, en el dia a dia, ens conviden a explorar, observar i reflexionar, a crear i imaginar, ens ajuden a expandir el nostre món i conèixer millor el que ens envolta. Si a més, l’experiència del descobriment i la possibilitat d’admiració són compartides, sovint apareixen noves possibilitats d’aprenentatge. Una vegada més, veiem la importància del joc lliure, fomentador d’autonomia i font de creativitat dintre dels espais naturals. Natura i moviment són inseparables.

*“- Las estaciones vividas en carne y hueso. Que llueva, que nieve, aunque haga viento, que lo que sea, están ahí, a fuera, en el bosque, en la natura. También es un punto a favor [...] Però, ¿què passa en Follets? Moltes coses passen a Follets! sí! Buenas, malas, más o menos... ¡Pasa de todo! [...] - I reptes, i superacions, tant de relacions com del medi, també. Perquè clar, tu els veies al principi pujant per aquella pujadeta al bosc i tot era una muntanya, i ara és ‘pim*



pam'. I clar, tots aquests reptes i superacions, al final, ara són físics, però es convertiran també en superacions a nivell personal més endavant." Javi i Aina

En molts casos, l'escola, la societat en general, no respecta com caldria els ritmes dels xiquets i xiquetes. Fernando Pessoa diu que la mesura del rellotge és falsa; és falsa respecte al rellotge dels xiquets, de les experiències infantils, de les experiències subjectives i de les situacions d'aprenentatge. Janet Val Triboullier considera que és necessari interpretar millor la realitat de la infància, admetre espais per a l'aprenentatge sense presses, gaudint del que s'aprén, deixant espai per a l'exploració i les conclusions personals. Viure el temps dels xiquets és deixar-se sorprendre per com els fets es transformen en successos que es commouen per les emocions i la creativitat sentida. Com també la curiositat i les ganes d'aprendre que subjauen a l'alegria de créixer en un lloc amable. Respectar els temps de maduració, de desenvolupament, de la plena, lenta i brillant emergència de les capacitats infantils, es converteix en una cosa prioritària i necessària.

“Què es fa a Follets? A mi, mira, m'ha preguntat avui en l'entrevista... i li dic: coses que 'no era una classe i que te sientas', sinó que es relacionaven en la natura, i enmig de la natura amb l'aprenentatge [...] Sí, es feien coses, però que no generaven una cosa com molt estricta i molt quadriculada, de: 'ara t'asseus aquí i fins que no ho facis, no t'aixecaràs! Fins que no estigui tota la...'

A través del joc s'aprenia, tant la relació com alguns conceptes, i que lo més important —per mi— és que té una base emocional, que ha anat treballant aquests anys a Follets, i que això l'ajudarà, jo entenc, que és molt millor per a ella, es podrà sentir segura, per exemple, per a dir-li que no a algú quan l'està molestant, de defensar-se si té algun conflicte, amb paraules, això, no sé. Que la base emocional aquesta... per tota la vida, per tot! Per a mi més important que què aprengué les lletres i tal, que també ho ha anat aprenent. Això ha vingut perquè ella estava bé!” Bárbara

Posar la infància al centre significa tindre ganes d'aprendre, respectar els ritmes individuals, deixar-se sorprendre, i també esperar molt. Un dels reptes que tenim com a adults és precisament tornar a tindre aquesta mirada cap a la infància on tot pot adquirir múltiples significats i connotacions.

“Amb mi el que m'arriba és, sobretot, un interès en les criatures, un interès en que estiguin bé, en que puguin desenvolupar-se de forma lliure i espontània, un

interés de les persones que ho han fundat de créixer, d'investigar, d'aprendre tots junts, de no estar amb coses tancades—'això és així, això és aixà' i punt—sinó d'enriquir-se els uns als altres. Crear una comunitat, un grup de gent que tingui més o menys uns mateixos valors [...] Però que, sobretot, se surten una miqueta de lo més comú, de lo establert [...] Penso que el que passa sobretot és això, ganes d'aprendre, ganes de créixer, de fer algo... no sé, més natural! També! No tan institucionalitzat! Algo més paral·lel, alternatiu... però la gràcia no està en que sigui alternatiu perquè sí, sinó, no sé, aquesta mirada, no? Aquesta mirada al ser, complet.” Paula

### 5.8.7. Què és Follets del Bosc?

Un projecte col·lectiu està compost per moltes veus que conviuen i s'accionen cap a diferents llocs, per la qual cosa els i les seues integrants necessàriament han de trobar un equilibri entre saber escoltar i saber parlar. Un projecte comunitari ha de ser coral, ha d'integrar diverses perspectives i les diferents persones han de poder decidir quina serà la seua implicació i des d'on la portaran a terme. Els compromisos poden abastar diferents profunditats. Aleshores, definir un projecte col·lectiu i comunitari com és Follets del Bosc podria ser com sincronitzar una orquestra. A partir de les distintes veus que van participar en les entrevistes i que participen en el projecte intentaré fer un relat conjunt recolzant-me en els trets principals que en aquell moment van aparéixer, i que, òbviament, componen i formen la vivència i l'experiència d'aquest lloc compartit. L'objectiu del treball és aconseguir un principi de relat orgànic, que es mou, que té en compte les interaccions i les visions del conjunt<sup>142</sup> per formar un tot.

Per posar el primer dels exemples, Eric, fundador, acompanyant i membre del grup motor, explicava:

“Per a mi Follets del Bosc és un projecte o una agrupació de persones que tenen com a objectiu acompanyar a les criatures de forma respectuosa i de crear una mica de comunitat i de suport mutu entre aquest grup de gent. [...] És un experiment o una manera de poder acompanyar la criança d'una forma més

---

<sup>142</sup> Segons la teoria epistemològica exposada anteriorment, els retalls i les eleccions corren al meu càrrec. Amb aquestes eleccions accentuaré unes parts per obtenir coherència en el relat (però això no significa automàticament que sols expose allò millor i obvie el que pitjor ens podria deixar).

orgànica. I, com ho visc jo, és un experiment cap a una educació molt més comunitària. [...] Per a mi el èmfasi està en anar caminant cap a una idea més comunitària d'educació i que no s'hagi de separar de les vides de les adultes. Sí, i on les criatures tinguin un paper com de valor dintre de la comunitat, un espai reconegut i on se sentin segures, es puguin expressar, que puguin resoldre les seues necessitats, o pensar com resoldre-les. [...] Per a mi, és més el com. I a la pràctica, funciona com un projecte educatiu, com un projecte d'escola lliure, que el que vol dir és que hi ha un equip de persones adultes pensant com estan les criatures, hi ha unes famílies que porten a les criatures allà i passen certes hores del dia estant al bosc, jugant, experimentant socialment..."

Follets del Bosc és un espai de criaçna compartida, és a dir, un espai que sosté el creixement individual i l'exploració de l'entorn i de les relacions en un context que vol ser comunitari, per fomentar el suport mutu i la confiança entre els seus membres, posant atenció a l'individu (principalment a l'infant) i a les seues necessitats. Com que es basa en el principi de respecte cap als individus i el grup (la cerca del comú i l'autogestió), l'acompanyament que desenvolupa no pot ser sinó respectuós ("és una oportunitat per allargar el respecte als infants. És un lloc on aprenen a sentir-se segurs", afirmarà una família), perquè s'entén que les criatures tenen un paper valuós ("valoro que tingui uns acompanyants que siguin un referent de proximitat cap a ella", afirmarà una altra) dintre de la comunitat. Per cuidar a les criatures i per cuidar a les persones que estan —perquè les criatures puguen estar ben ateses i puguen sentir que estan cuidades i que se les escolta— és un projecte petit amb una ràtio cuidada. Així, les relacions són de qualitat, podent ser més intenses i els llaços més fluïts.

Pel que fa a la participació familiar, en ser un projecte xicotet i autogestionat, ha de ser bastant intensa, de fet, algunes famílies afirmen que "és algo més que una escola". Altres, se'l senten seu, i se'l fan seu. S'afirma que Follets de Bosc té molts nivells, però que està en consonància amb valors propis. Un pare i membre del grup motor, en la seua entrevista afirmava: "és un projecte revolucionari, amb contingut, amb organització de baix cap a dalt; en construcció i canvis per a millorar". És també una oportunitat per vincular-se, un lloc de trobada d'amistats, tant per a les criatures com per a les adultes, i un punt de suport mutu en diferents facetes. Follets del Bosc, per descomptat, també és natura, passem cada dia a l'aire lliure. Podríem dir que és, en consonància, un espai de joc i de creixement.

A continuació, recopile alguns dels relats que intenten explicar què és Follets del Bosc:

“Per a mi, Follets del Bosc és una escola, una escoleta petita, que ara mateix cobreix l’edat dels dos als sis anys. Desenvolupa la seva activitat a l’aire lliure, ja sigui al bosc o als camins o als prats, o fins i tot a vegades al parc del poble, perquè volem que les criatures aprenguin de la vida a l’exterior. Ja tindran temps d’estar a l’interior i d’estar assegudes, no hi ha pressa!

Follets del bosc és un projecte educatiu que vol ser petit per cuidar les criatures i per cuidar les persones que ja hi estan. Per tant, vol dir que hi ha una ràtio baixa, perquè les criatures puguin estar ben ateses i puguin sentir que estan cuidades i que se les escolta, no? O que quan necessiten ajuda d’algú, hi ha algú que els hi pot oferir l’ajuda.

Per mi Follets també és una família, en tant que al ser un projecte relativament petit, la implicació de les famílies o d’algunes persones que apareixen, fa que sigui una participació bastant intensa i que tothom es senti part d’una família. A part del que diguéssim que és la intervenció pròpiament amb les criatures, el dia a dia, hi ha algo una mica més gran que és que intentem que les famílies s’ho sentin seu, de manera que confiïn, que estiguin contentes, que vulguin venir, que vulguin participar, que vulguin col·laborar, que es vulguin esforçar en el projecte. Per això, jo a vegades ho entenc com una petiteta família. Com algo una mica més gran que simplement ‘la meua criatura va a aquesta escola o a aquella altra escola, no?’ Jo també, com a família, m’implico. Cadascú a la seua manera, però intentem que hi hagi una mica... algo més!” Pau

És interessant veure que és un lloc i espai que permet la diversitat, sent així diferents les prioritats i predisposicions respecte al projecte. Aquest factor de vegades ha sigut objecte de debat (els rols que s’ocupen dintre del sistema de relacions marquen bastant el poder previ dintre del grup i també implicacions i relacions temporals establertes, perquè, per posar un exemple, no serà el mateix ser pare/mare i acompanyant a Follets, que no ser-ho). M’ha resultat interessant veure també que diferents acompanyants posaven més èmfasi en diferents característiques del projecte (per exemple: uns en la natura, altres en la vessant de transformació social, altres en la pedagogia). Però al cap i a la fi, es tenen objectius que van en consonància.

“Té molts nivells, saps? Com que són uns nens i nenes, unes criatures, uns pares amb ganes de donar-li l’educació el millor possible als seus fills; són unes

acompanyants que en el dia a dia també intenten donar el millor de sí. Pensar i re-pensar maneres, saps? És un projecte que intenta teixir llaços en lo comunitari, en construir l'alternativa, en pensar en l'educació d'una manera diferent, i... sí, com un punt de construir unes estructures paral·leles d'aquesta nova societat que estem pensant.” Sindara

“Follets és el contacte diari amb la natura. És el poder viure directament els canvis que ens envolten i que ens acompanyen a la vida, poder-los experimentar directament. [...] Evidentment, després hi ha altres coses, com el tipus d'acompanyament, que també és molt important. Però, per a mi Follets és natura! [...] Per mi Follets és algo súper personal [...] Me'l sento molt meu, perquè des dels inicis, des d'ara a l'actualitat que hi soc present, des de les meues criatures que hi formen part i hi hauran format part... és com que me doldria molt que Follets desaparegués, per qüestions personals o pel que fos. És com algo bonic sento que hi ha i que m'encantaria que es pogués conservar i que es pogués cuidar.” Erika

“Bueno, és el mateix que en molts aspectes de la vida: és igual que amb l'anar a treballar, o anar a comprar. Em plantejo que les coses tinguin un sentit i tinguin un caire especial, tinguin una forma concreta. [...] Com que és una part important de la meua vida i de la meua filla, vull que estigui en consonància amb la meua forma de ser. [...] Cerco una escola que tingui unes connotacions que vagin d'acord amb la meua forma de ser i de pensar i de sentir. [...] I sí valoro que tingui uns acompanyants que siguin un referent de proximitat cap a ella, de respecte, de que l'entenguin, de que realment quan estan amb ella, se la mirin, vegin que darrere d'aquesta criatura hi ha una personeta que s'està fent i l'ajudin a créixer amb respecte, amb dignitat, amb salut. Per a mi és això l'important.” Pep

Preguntant sobre les connotacions que suposa coherència amb “aquesta manera de ser” o prioritats de les quals parlava l'entrevistat, recalrava principalment la idea d'afinitat respecte a la concepció de l'acompanyament a la primera infància, i explicava que no caldria que es tinguera “cap necessitat de forçar a totes les criatures que van a l'escola a que surtin del curs sabent una sèrie de coneixements que sembla que són molt importants en aquesta societat (com llegir, escriure, sumar i restar), que ho pot aprendre perfectament més tard o més d'hora”,

afirmava que cada criatura té el seu ritme i és molt important reconèixer i acompanyar aquesta individualitat.

Veiem com Follets del Bosc és un espai d'acompanyament a la criança en el que les criatures són les protagonistes, però que també és un espai de vinculació per a les famílies. Es teixeixen vincles i suport mutu, es comparteixen coneixements i diversió. Aina i Javi, mare i pare implicades en el projecte, explicaven emocionades:

*“- ¡Es que es muchas cosas! [...] Porque para mí es la escuela de mi hijo, es el lugar donde se está desarrollando, está haciendo amistades; nosotros nos estamos involucrando, desarrollando y haciendo amistades; donde pasa, prácticamente, todo lo que vive en el día, ¡o casi todo!*

- Ell ho viu com trobar-se amb els col·legues i jugar, i això és guai! Perquè per a ell és un espai de joc, de creixement i de diversió, de passar-s'ho bé i d'anar a jugar!

*- Hablándolo protocolarmente es la escuela, y no deja de serlo; donde están los educadores y demás. Pero a la vez, a modo general, es como si fuera un punto de encuentro de amistades. Tanto para él y yo creo que para nosotros. Y de punto de apoyo en muchas cosas, no solo en contenido y en el día a día, sino de muchas cosas.*

- Sí, perquè al final tots els que estem allà compartim una mateixa cosa que és la criança d'una personeta, i estàs trobant aquest suport i aquest espai on posar-ho sobre la taula i construir-ho en conjunt. Més que res perquè els petits construeixen el seu dia a dia junts, i nosaltres, d'alguna manera, compartim tot el que a fora també, per englobar alguna construcció que englobi la petita de dins.” Aina i Javi

Algunes famílies m'explicaven que s'han acostat a Follets del Bosc buscant un lloc on el seu o la seua *peque* pugui explorar i estar, conèixer i relacionar-se en la natura amb un acompanyament cuidat; i trobar-ho per a elles ha estat com una oportunitat pròpia per a també desenvolupar les seues relacions i coneixements de l'entorn. Altres, s'han referit a Follets del Bosc com a un regal. M'han resultat força interessants els relats que algunes famílies m'han compartit, i pel que sembla es donen molt sovint, que contenen que han arribat a canviar el seu estil de vida i la seua localització buscant poder viure lligades a un projecte d'aquestes característiques. Són bastantes les famílies que es muden per a estar més a prop d'un projecte

educatiu determinat. Però també en són moltíssimes les que viuen a prop i tenen total desconexió i inclús desinterés. Paula, mare i ara membre de Grup Motor, m'explicava durant l'entrevista –mentre els seus peques ens demanaven atenció un matí d'estiu— què és per a ella Follets del Bosc:

“Per mi és una oportunitat! Una oportunitat de compartir, d'aprendre i una oportunitat de donar-li'ls a ells algo que crec que els hi anirà molt bé i crec que els farà créixer. O sigui, en aquesta infància primerenca que és tan important per a que se sentin segurs al llarg de la seva vida, no? I per a que se sentin capaços i valuosos i tot això, pues penso que és donar-li'ls la oportunitat, sí. [...] El fet de trobar Follets del Bosc és una oportunitat per a que duri una miqueta més aquest respecte i tot això. Perquè ja sé que al llarg de la seva vida es trobaran amb moltes persones diferents i alguns seran respectuosos i alguns ho seran menys i altres seran més impositius i tal. Però, per mi és això, és una oportunitat! I a part, també és una oportunitat per a mi [...] Al ser una escola que requereix més implicació, també és una oportunitat per mi per relacionar-me [...] de crear comunitat, de fer vincle amb gent de per aquí, però amb gent que tingui una manera de veure la vida una miqueta similar a la meua [...] Sí, a mi em dona aquesta impressió. Però aquesta sensació de pertànyer a un grup: ‘Som Follets del Bosc’, i una miqueta també el fet de que tothom s'ajudi entre sí. De ‘qui es pot quedar amb les peques?’ I sempre surt algú que pot. I jo penso que això està súper bé i que no totes les escoles ho fomenten.”

Follets del Bosc és moltes coses: és natura, és joc lliure, és compartir, és criança, és suport mutu, és vincular-se, és créixer, és acompanyar. També és un intent d'organització autogestionada i tendent a assembleària, que busca la implicació i el compromís de les famílies i de tot l'equip en l'acompanyament als i les més petites. És viu i canviant, com la mateixa natura. Fet que a vegades facilita, i a vegades complica. Ingrid i David explicaven:

“- És que clar, d'entrada és un projecte educatiu que, en el context actual nostre, és transgressor, és revolucionari. Vull dir, que se surt de lo quotidià (una escola de l'Opus també se surt de lo quotidià), però des del punt de vista sa. És un projecte amb contingut (una escola de l'Opus també) *[riem totes]*

- I, sobretot, que això de que les famílies són tan importants, és algo viu, en tant que es va construint. I els 3 anys que es porta de Follets han hagut modificacions

[...] Vull dir, que veus que les experiències de educadores i famílies van configurant els futurs nens. I això, passa perquè és fàcil de que passe, perquè som poca gent i som poques famílies. Entenc que un organigrama d'una escola amb tot de línies i cursos és molt més feixuc que passi tot això.

- Al final és una forma d'organitzar-se de dalt cap a baix o de baix cap a dalt. I en aquest sentit, en Follets encara que hi hagi un grup motor (que sí que és veritat que marca directrius i línies pedagògiques), sí que és un projecte més de baix cap a dalt que no de dalt cap avall. I això fa que siga revolucionari o que sigui transgressor. I que això és molt per a fer d'exemple.”

Follets del Bosc està viu i és canviant, però alhora té unes bases sòlides que possibiliten el funcionament i les vivències d'uns valors determinats. Natura, individu, comunitat i autonomia són els eixos del projecte polític i del projecte pedagògic, que podem viure en el dia a dia amb les criatures i que possibiliten llaços d'unió també en diferents aspectes de la vida de les adultes.

“Com a projecte pedagògic diria que és una iniciativa potent, amb ganes de pensar l'autonomia de les criatures i el benestar de les criatures, tenint en compte la felicitat, l'austeritat, la connexió amb la natura, l'autogestió, el respecte, la cura. I sento que hi ha uns pilars aquí que apliquen a lo individual, a lo col·lectiu i en un entorn que és el bosc, que fan molta força al projecte pedagògic. Llavors, si em poso el barret de mare, per mi Follets és una altra comunitat que està en la meua vida, i de la que jo també formo part. Sí, és una mica un ecosistema on estan les nostres peques. I aquest ecosistema va més enllà del seu dia a dia concretament a Follets i impregna totes les persones que també estem implicades, les famílies o persones referents de les criatures. [...] És el millor dels llocs possibles, per a mi, on deixo la meua criatura mentre jo faig altres coses sense peque. [...] I llavors, des d'un paper de comunitat [...] sento que Follets també és una comunitat dintre de la zona. [...] Però com jo ho visc, pues Follets és com un altre cercle, [...] això, com que crea un sistema, i cadascú decideix fins on s'implica [...] sento que té potencial, en aquest sentit.”

Eugènia

És un projecte que neix de la il·lusió, com deia Clara, i que és il·lusionant. Passar el matí al bosc amb els peques jugant, viure les diferents estacions en carn pròpia i aprendre de gestions emocionals tan intenses, entre altres coses, és una experiència



inigualable, i en permetre aquests canvis i evolucions que fem entre totes, moltes vegades és, com deia Eugènia, “el millor dels llocs possibles”.

“Per a mi és un projecte que neix sobretot de la il·lusió d’uns amics. D’una necessitat, però també d’una il·lusió. I de l’amor d’aquestes persones per els nens i per els seus fills. Clar, al naixer de l’amor i la il·lusió, ja és un projecte molt potent en sí mateix. [...] I és una escola molt especial en un lloc molt bonic, que ofereix un ventall de possibilitats brutal i bestial! [...] Per mi Follets del Bosc és molt potent. I és una escola en continu canvi i creixement. Perquè, a vegades, l’amor i la il·lusió no són suficients. Fer una escola no és fàcil, s’ha de tindre en compte moltíssimes coses. [...] ja sabem que en una feina així hi ha moltíssima responsabilitat i l’amor és molt, però no ho és tot.

[...] Per mi és tot il·lusió i tot amor en Follets, i que és la part més bonica, i en la que més connectes i a l’hora de pensar: ‘ostres, quan falla algo, què és el que et porta a voler confiar, a voler fer que estigui la teva filla allí, no?’ Què és el que et fa tornar? Doncs aquest amor, aquesta il·lusió i aquestes persones, que per poc, perquè reben poc econòmicament i tal, fan molt! Fan molt!

[...] És una escola on els nens estan connectats amb la natura, una escola en continu moviment en tots els aspectes, no? Que els nens estan en continu moviment i que l’escola està en continu moviment, creixent, evolucionant, canviant” Clara

És un projecte que ens estimem i que ens ensenya a estimar. Naturalment, també hi ha conflictes i moments durs. Com deia Maru, els humans som generadors de conflictes. Allò bonic en l’acompanyament a la criança és intentar viure moments bonics, creant espais bonics, en quant a saludables, no sobreestimats, que siguin bastant naturals, generosos i generadors de respecte, cap a una mateixa, cap a les altres i cap a l’entorn. Com deia Audre Lorde (1983), “*debemos estudiar conscientemente cómo tratarnos con mutua ternura hasta que esta se convierta en un hábito*”.

“Què és Follets del Bosc? Mh, a mi també m’ho pregunten! ‘Els nens van al cole? Bueno, sí, es pot dir cole. Bueno, no és un cole! O sí que es un cole, perquè els portes en horari d’escola, no?’ De dilluns a divendres i fins les tres de la tarda, amb un horari... i aprenen moltes coses, no? Que sembla... Sí que hi ha hagut de vegades comentaris de ‘però ahí al bosc?!’ Aprenen moltes coses!

Coses que realment són base per a altres coses. Coses que seran base per a que després aquests aprenentatges siguin realment importants.

Però moltes vegades ho he definit com un grup de criança compartida. Perquè, tot i que nosaltres no ens impliquem tant com altres famílies, sí que crec que té un pes molt important. Vull dir, això, que hi ha un grup motor i uns acompanyants que prenen unes decisions molt importants sobre el funcionament i tot, però després és un grup de gent que té cura d'uns infants, siguin seus o no i entre els infants també, sí.

Una escola al bosc, no? Una escola al bosc de criança compartida.

No? Perquè, el Pau, per exemple, o l'Erika, tenen els seus fills, però... dintre del grup, els altres també són els seus fills! No? En aquest sentit. [...] Els meus fills almenys, tenen aquest vincle amb els altres que és com si... no germans, però és com si fossin els seus cosins i anessin a passar el dia en família. [...] és tal qual. Perquè la Énia té un trauma de no anar a Follets. 'eh, no, deixa passar les vacances', 'però és que jo vull anar', 'però és que estan de vacances, descansant de Follets... sí, deixa'ls descansar una mica!' I això diu tant...! Diu tant...!" Carla

#### 5.8.8. I què és el Grup Motor?

Com he explicat anteriorment, a trets generals, el Grup Motor desenvolupa les següents funcions: definició del projecte, definició del projecte pedagògic, avaluació, preserva i cerca de la visió, pla estratègic, estratègia econòmica. El Grup Motor està format per persones que participen en el projecte, que són acompanyants o famílies i que compleixen les condicions anteriorment descrites. La seua participació és voluntària. En el cas de les persones participants, les interessades poden autoproposar-se per entrar en el GM o aquest mateix pot convocar vacants si així ho considera oportú. En última instància, és decisió del GM decidir qui en forma part, ja que defineix quants membres hi ha i quines funcions i rols cobreixen. Es percep com un òrgan vertical, però amb obertura i tendència a les propostes de millora i canvi.

“El Grup Motor, el que vam fer és que primer érem aquestes quatre persones, que som les que vam començar [...] Llavors, aquests vam crear el que vam dir el grup motor, que és una mica el grup impulsor que estava pues fent reunions, buscant els materials, buscant els recursos, buscant a les famílies, buscant a les

criatures, buscant l'espai, pensant totes les qüestions logístiques o d'infraestructures i totes les qüestions pedagògiques.

I havia els educadors, en concret, que estaven cada dia i cada matí amb les criatures, però hi havia darrere un grup motor que donava força. I periòdicament ens anàvem reunint per tractar tots els temes. I també sobre la marxa es va definir què era el grup motor: quines funcions tenien. I una mica el que es va anar definint era que el grup motor és l'òrgan que pren les decisions estratègiques del projecte, tant a nivell material com a nivell pedagògic, les línies generals. No en el dia a dia, perquè el pes del dia a dia l'han anat agafant sobretot els educadors, que són qui estan més amb les criatures.

... l'escola ha crescut molt: són 19 criatures i hi ha 5 educadors, *llavors* el gruix dels educadors ja és suficient com perquè ells puguin pensar autònomament els temes pedagògics. I, en tot cas, quan hi ha dubtes o hi ha qüestions de fons o debats de fons, es poden portar al grup motor que segueix fent una mica aquesta tasca de suport i d'acompanyar amb els temes bàsics de l'escola." Pau

#### 5.8.9. **Relacions de i entre les famílies**

Tal com he estat relatant durant gran part d'aquesta secció d'anàlisi, és de màxima importància la implicació de les famílies en el projecte. Aquestes tenen un alt grau de responsabilitat i compromís vers el projecte, quasi podríem dir que la seua pràctica s'encamina a un fer-se seu el projecte. Moltes de les integrants entenen Follets del Bosc com una xicoteta família, o inclús com una tribu, sempre com una xarxa de suport mutu. També hi ha persones que no s'impliquen tant, per falta de temps o motivació. Però, siga com siga, les relacions que es donen entre els diferents grups, en aquest cas, entre les famílies, són molt significatives respecte a què és Follets del Bosc i què vol ser.

En primer lloc, m'interessava preguntar a les persones que feien d'acompanyants sobre com entenien aquestes relacions, al que Eric va respondre:

“Bueno, primer, que em sembla molt *heavy* lo que fan les famílies com de confiar tant cegament, al final, amb unes persones que estan amb les seues criatures gran part del dia. I això, a mi personalment em posa com una

responsabilitat a sobre molt gran i un agraïment molt gran. I, particularment, amb les famílies de Follets, pues jo sento que és bastant preciós, perquè pues òbviament amb unes t'entens més i amb unes menys, però com que en general hi ha com un apressi i un reconeixement bastant profund, crec, del que ja s'està fent. I trobo que és molt bonic. I també a la pràctica em sembla interessant el com funciona Follets.

Ha sigut bonic també veure com aquests anys les criatures van fent vincles amb els pares i mares. Com que crec que, no sé si és per com s'ha organitzat o per les persones que s'han acostat a Follets, però que trobo que això ha ajudat molt. Aquet sentiment o aquet objectiu, jo dic més de comunitat, com que això ho sento molt també gràcies a les famílies i la presència que tenen. Pues venen tot sovint a acompanyar, estan molt implicades amb moltes coses que estan passant a Follets, com les obres, amb activitats que hem anat fent. Com que moltes ens anem trobant en altres espais. I crec que això... Bueno, això ho fa més ric tot plegat i més de veritat. Sí.”

Aleshores, em venia el dubte sobre quin tipus de família entenem que s'acosta a Follets del Bosc i per què. A aquesta pregunta, Erika em va respondre:

“Famílies que tenien ja una idea molt clara. Per una banda, que venien l'escola com una cosa que de moment no volien sentir a parlar i que volien un acompanyament molt més present, i que alhora, volien una certa flexibilitat que el sistema educatiu no els hi deixava. Volien també les facilitats de la flexibilitat, de ser un projecte petit, etc. D'entrada era la facilitat, el tenir un tipus d'escola diferent, d'acompanyament diferent. Després sí que va anar canviant. O jo almenys ho sento que, el pes pedagògic es va anar consolidant una mica més i hi ha famílies que es van interessar una mica més per aquest tipus d'educació. I el tipus de famílies ha anat canviant molt. Hi ha una mica de tot. Però sí que crec que hi ha un tarannà comú. Evidentment, són famílies que els hi importe, que tenen molt present el tipus d'educació que volen per a les seues filles i que ho prioritzen. Ho prioritzen en el sentit de que s'impliquen a nivell d'horaris o a nivell de flexibilitzar la seua vida per poder acompanyar aquestes criatures.”

El compromís en una educació present i la responsabilitat, com hem dit, és un dels pilars del projecte del qual estem parlant, sobretot, perquè correspon a una prova de criança més compartida, comunitària, la qual, demana de certa flexibilitat d'horaris i disponibilitat. Podríem entrar a debatre sobre si és un privilegi de classe, doncs hi ha veus que afirmen que “no totes ens ho podem permetre”.

“Recordo moltes famílies interessades en el projecte, però que, per exemple els hi limitave... expressaven que “què guai Follets, què guai que existisquen aquests projectes! Però jo no puc.” “Jo no puc” en el sentit pos d'horaris. Són famílies que marxen a les set del matí, tornen a les sis de la tarda, i necessiten que la seua criatura estigui completament ocupada o que la estiguin cuidant durant totes aquestes hores. I Follets no podia respondre a aquesta necessitat. Primera per recursos humans; segona, perquè no creiem que una criatura tan petita haja d'estar tantes hores separada de la família.

A mi, almenys, em va generar com un malestar el que hi havia famílies que volien o els hi agradave o que creien amb aquest tipus d'educació, però que... no s'ho podien compaginar amb la seua vida. Una mica. I moltes famílies ja no van, d'alguna manera, no es van poder sentir que podien formar part d'aquest projecte. Bàsicament per l'horari. Bueno, almenys el que em van transmetre... que després potser s'ho haguessin pogut muntar d'una altra manera, venir i... o podríem haver parlat de com fer-ho... però bueno.”

La pràctica ens ha demostrat que la diversitat entre els grups que componen Follets és benvinguda, i s'intenta acollir. Hi ha molta voluntat de compartir i enllaçar-se. Com he dit anteriorment, es crea una xarxa de suport mutu vers la criança i es desenvolupen relacions a diferents nivells. Aina explicava:

“Hem anat a moltes de les cases, molts nens han vingut a casa, molts han dormit... O sigui, i és genial! Perquè coneixes en quina família hi ha darrere d'aquell nen, pots entendre una mica més el context d'aquell nen o nena i acceptar certes coses que formen aquella personeta, perquè ja saps que hi ha un context darrere. No? Vull dir, que al final ajuda molt, saps? Poder veure qui hi ha. Ajuda molt poder conèixer les famílies en aquest sentit. [...] A més, ha sigut molt ric a nivell d'aprenentatge personal! Perquè veus altres maneres de fer, altres maneres de criar, altres maneres de cuinar... ens han donat com molta

informació alhora de la criança, que en el meu cas, jo la valoro mogollón! Això es trobarà a faltar després en un altre tipus d'escola”

Seguint amb la pregunta sobre quin tipus de família s'acosta a Follets, un altre pare, comentava:

“Hi ha una diversitat com en qualsevol altra escola, diguem-ne. Vull dir, jo sí que esperava que hi hagués un tipus de gent molt específica, i me n'he donat que hi havia gent molt diversa amb la que alguna coincidia més i amb alguna... vull dir, màxim respecte, però allò que me'ls miro i dic ‘òstia! Que aquesta gent és bastant diferent a la meua forma de ser!’ Saps?”

Lligant la diversitat de famílies, de compromís, d'horari, de flexibilitzar, de motivació, d'afinitats, d'amistats, de xarxa de suport mutu, de presència, una altra família explicava, quan li vaig preguntar sobre les relacions entre les famílies:

“Yo soy un bicho raro igual, porque yo tengo, voy siempre apurada, entonces, he ido generando vínculos con las personas con las que he tenido más empatía, o porque nos permitíamos, dentro de esta locura de la vida, dedicarnos un rato. [...] Emh, el tema de la implicación, yo, a nivel personal me gustaría estar más implicada, pero sé que sinceramente no estoy muy implicada. Pero porque mi vida ahora mismo no me lo permite. O porque no me lo he organizado lo suficiente, o porque no sé muy bien cómo hacerlo. O porque me da pereza, también. Emh... pero yo creo que está bien! Bueno, es como todo: con unos tienes más vínculo, con otros menos, hay unos que te interesan más, otros te interesan menos.” Maru

Una altra de les característiques del projecte és que preguntem tot sovint sobre les necessitats de les famílies, sobre les seues opinions, sobre crítiques, sobre com se senten. I és interessant, perquè això fa que creem el projecte entre totes. Però, a vegades, algunes famílies no acaben d'entendre per complet que és un projecte autogestionat que, com he dit, creem entre totes, i es desenvolupen algunes relacions mercantilistes, és a dir, com de consumidores, amb les quals arribem a rebre crítiques i demandes fora de lloc, que hagués sigut més saludable que vingueren en forma de propostes o millores a desenvolupar. És una pena quan passa això, perquè nosaltres també som força exigents. Considere que es dona sobretot en casos en els quals no s'ha llegit el Projecte Polític, no s'ha entés la història del projecte, o inclús en casos en els quals la família no està confiada en el projecte, però no pel projecte en si, sinó per coses que li estan passant a

nivell més personal entorn de la vivència tan gran que és portar una personeta al món i cuidar d'ella.

Estem obertíssimes a les crítiques, fem molta autocrítica. És –davant de tot— un projecte viu, en constant millora i canvi, però amb el pas dels temps i l'experiència, estem d'acord amb el que expressava Carla, una mare veterana de Follets:

“Crec que és molt important saber escoltar el que tenen a dir les famílies, però! Crec que Follets ha de saber fins a on, també. Perquè, a mi m'ha passat com a família, de dir ‘vols dir que has d'opinar sobre això?!’ Jo sé que Follets és un projecte obert i obert a les famílies, però no podem estar traient punta i fil a absolutament tot. [...] i clar, està en cadascú el saber què pots dir i què no pots dir.”

## **5.9. Altres observacions i observadores**

### **5.9.1. Organització interna acompanyis**

En la meua experiència com a acompanyant a Follets del Bosc durant quatre anys, he pogut comprovar com el projecte ha anat canviant i, cada vegada s'ha intentat que l'estructura organitzativa fora més sòlida i funcional. Aquest fet pot presentar contrapartides, com és el cas de la fluïdesa o de la possibilitat de donar lloc a vincles potser més amistosos, per no estar emmarcats en un espai tan professional; tanmateix, això depèn també de les persones que componen el grup i com decidisquen relacionar-se entre si, o quin treball de cohesió fan o quina voluntat li posen a prioritzar el vincle de l'amistat a través de l'afinitat que puguen tindre. L'organització interna de l'equip d'acompanyants de Follets del Bosc és i vol ser assembleària i horitzontal. Diferents rols, diferents personalitats i inclús diferències en els rangs de poder són pràcticament inevitables, però s'intenta en la mesura del possible que aquests factors sumen i no pas es col·lapsen entre si. Per això, hi ha diferents tipus d'assemblees que intenten facilitar la feina: logística, d'infants, de formació, emocional; com també crear espais de sinceritat, espais tan segurs com siga possible on es puguen compartir les vivències del dia a dia, les inquietuds, les necessitats, les crítiques i els malestars, per tal d'acompanyar-nos. També s'intenta dur a terme una comunicació fluida entre els membres de l'equip, tenint molt en compte el fet de no despistar-se i no generar converses entre adultes en espais d'acompanyament a les criatures, per tal d'estar atentes a elles. La idea és que els vincles

puguen ser siguen profunds, per tal que la confiança entre companyes siga forta i l'amistat es visca i s'entenga com un valor en si mateix (per a mi és una de les coses més importants a la vida; i a més, ens agradaria que els nostres follets també entengueren, valoraren i visqueren la seua importància i potència).

Els acompanyants a Follets del Bosc estan presents dia a dia. Generalment, totes estem quatre de cinc dies a la setmana al bosc. Ara com ara, als matins tenim una petita reunió de mitja hora en la qual programem els detalls d'últim moment d'aquell dia. Posem en comú constantment les necessitats més urgents o els traspassos que són importants per al grup o per a algunes criatures en concret. Aquest espai també se sol donar en el canvi de bosc a espai del migdia.

Cada setmana fem una reunió d'acompanyants, d'unes tres hores de durada. Hi ha una persona encarregada de preparar-la amb anterioritat, qui recopila i repassa els punts a tractar cada dia, a més de moderar-la i prendre i passar l'acta corresponent. L'assemblea comença sempre amb un petit marge de temps que anomenem part "operativa", on tractem principalment temes de caràcter logístic. L'altra part de la reunió serà la corresponent al que hàgem programat aquella setmana, doncs, tenim repartides les reunions per temàtiques per tal de centrar-nos i dedicar un temps específic a cada cosa. Aleshores, els tipus d'assemblees que tenim són: criatures, emocional, famílies, formació – autoformació – traspassos. A principi de curs compartim un calendari on programem cada reunió. La reunió per parlar específicament de criatures la realitzem bisetmanalment: cada quinze dies dediquem un espai on compartim casos més importants, a més de fer un repàs de com estan totes les criatures, compartir anàlisi, intervencions, anotacions i propostes o necessitats. Pel que fa a l'assemblea emocional, aquesta té com a objectiu principal saber com estan emocionalment els acompanyants per tal de cuidar el grup i així consolidar el projecte; creem un espai segur on compartir coses importants que estan passant a les nostres vides, com ens afecta Follets, com ens estem sentint, o si escau, donar-nos consells unes a altres; i també aquest curs s'estan donant espais de cures a través de meditacions, propostes artístiques, massatges o tallers de posada en comú per buscar estratègies. Pel que fa a la reunió de famílies, fem un traspàs en directe amb elles (en moments de confinament per covid-19 ho féiem online) sobre com estem, on anem, què estem fent amb les criatures, dinàmiques principals, activitats, excursions, etc.; posteriorment s'obri un espai on elles poden compartir el que necessiten, o a vegades hem preparat un debat o traspàs de formacions o protocols nous a Follets. Pel que fa a l'assemblea corresponent a formació – autoformació – traspassos, l'acompanyant que ha realitzat alguna formació ens l'explicarà a



tot l'equip; a Follets del Bosc es dedica una part del pressupost per tal que les acompanyants es formen, i de fet, s'anima a que es faça una formació mínima per any i acompanyant i que després faça el traspàs a l'equip per debatre-la i veure si la incorporem.

### 5.9.2. Formacions, autoformacions i traspassos

En aquests anys que he estat a Follets del Bosc, les acompanyants han rebut diferents tallers i formacions pensades específicament per a la incorporació de millores al projecte. Algunes d'aquestes formacions han estat: *forestschool* internacionals, trobada al Regne Unit de *forestschools* i assistència als tallers específics (supervivència, meditació al bosc, materials de jocs amb elements naturals, creació d'espais de joc al bosc, etc.), curs sobre teoria de la simbologia dels contes, traspàs de reconeixement i cerca de restes animals, curs sobre acompanyament en la sexualitat infantil, curs sobre gestió i acompanyament als conflictes i les explosions emocionals, curs sobre màgia i fantasia en la infantesa, curs presencial i teòric sobre *bushcraft*, curs sobre rimes i logopèdia en infantil, formacions sobre joc lliure, curs sobre matemàtiques aplicades, xerrades sobre "El poder dels contes", etc. A més de, òbviament, les formacions corresponents que portem cada persona de l'equip com a bagatge i formació prèvia i personal.

Aquestes feines han estat interessants perquè han generat espais que serveixen per a pensar en profunditat sobre un tema específic a la persona que rep la formació, però també per a crear debat dintre de l'equip d'acompanyants, revisar la tasca pedagògica i, a vegades, platejar nous protocols (que abans d'incorporar-los debatrem en Grup Motor i posarem en comú amb les famílies per a compartir visió conjunta sobre com acompanyem a les criatures i com ens situem discursivament i en la pràctica davant d'un tema, fet bastant important per a mantenir coherència i confiança en l'educació comunitària que anem desenvolupant en els diferents contextos que viuen les criatures). Cada cinc setmanes tenim una assemblea que té com a funció concreta els traspassos de formacions, la qual estarà preparada de manera rotativa pels diferents acompanyants.

### 5.9.3. Documentacions i documents d'observació

Les acompanyants elaborem una documentació trimestral, és a dir, cadascuna de nosaltres fa una dissertació sobre una situació que ens resulta força interessant i que es converteix en

rellevant en ajudar-nos a explicar un moment d'aprenentatge entre les criatures, que servirà per a posar de relleu un element en concret o activitat en la qual es desenvolupa, i debatre com l'acompanyem i què entenem que està passant. Aquesta activitat també sol ajudar a centrar-se en els valors que volem potenciar i veure'ls amb més claredat. Algunes de les documentacions que hem realitzat parlaven de l'adquisició d'autonomia, del moviment, de la importància dels contes, el suport mutu a l'hora de superar obstacles, etc. Són interessants perquè també ens ensenyen detalls del dia a dia que d'una altra manera poden passar més desapercebuts. A continuació n'adjunte algunes d'elles.

M'interessa també recalcar en aquesta secció la incorporació de la mirada d'altres expertes en l'acompanyament a Follets del Bosc, més concretament a la tasca pedagògica i d'intervenció, mirada i estratègia a Follets del Bosc. Per això, presentaré alguns exemples de documentacions que va fer una mare de Follets, Clara Redondo, la qual també es dedica a l'educació i, segons el meu punt de vista, té una mirada molt rica al respecte. Ella ens va regalar unes quantes documentacions que va fer en diferents moments del migdia, mentre acompanyava als follets. Les altres que adjunte corresponen al treball fet per dues companyes de Follets del Bosc. Veig interessant posar la seua veu directament, per fer relat coral i perquè considere que em representa molt i m'ha ensenyat força. Sent que aquestes tres persones han sigut unes grans acompanyants en tot el meu procés viscut a Follets del Bosc. He après molt d'elles, els estic molt agraïda.

#### 5.9.3.1. L'exploració motriu

“L'essencial és que l'infant descobreixi les coses per ell mateix. Tot el que obtingui a través de la seva pròpia experiència li proporcionarà un saber molt diferent d'aquell que aconsegueix quan se li donen les respostes.” Emmi Pikler

Les criatures són éssers complexos, interactius amb l'entorn, sensibles i intel·ligents que es troben sotmesos a un profund procés de canvi constant en poc temps. L'eix vehicular del procés de transformació és la motricitat. A través de la motricitat la criatura experimenta el seu cos, coneix, s'expressa, es relaciona amb l'entorn i amb els altres membres del seu àmbit social, experimenta les pròpies capacitats i descobreix les seves potencialitats i limitacions, conforma les seves emocions, es familiaritza amb els seus fantasmes i construeix la seva identitat personal. Les conductes motrius són essencials per a una persona en aquests primers anys de vida, perquè accedeix a tot el seu món a través de les diverses interaccions que la seva motricitat

li permet. Però per desenvolupar aquesta metamorfosi cal temps suficient d'exploració motriu, calen diferents situacions i espais, i evidentment un assaig i error fins aconseguir el repte proposat. Aquests processos motrius generen plaer i satisfacció i un impacte en l'autoestima de cada infant.

Aquest tipus d'experiències les vivim constantment al bosc: a principis de setembre quan les més petites començaven a conèixer els espais de follets i posaven de manifest les seves habilitats motrius en un espai com el bosc, ple de desnivells i d'elements irregulars, vam veure com l'entrada al bosc els hi suposava un gran repte. Els primers dies totes les criatures demanaven d'una manera o altra ajuda: una mà, dues, estar-hi a prop, altres s'hi aventuraven directament i queien... però a mesura que passaven els dies cadascun trobava les seves estratègies i guanyava confiança.

En la seqüència d'imatges següents, podem observar com l'Aram, després de diferents intents, i d'uns quants dies, i malgrat caure en diverses ocasions, un dia, per si sol, va trobar la manera d'enfilar-s'hi. Una mà ben subjecta i un peu en un petit replà li van donar la confiança suficient



per arribar al capdamunt del turonet d'entrada. Un cop aconseguit la cara se li va omplir de satisfacció, i a continuació, després d'aconseguir un gran repte, cal afiançar allò aconseguit, i la seva reacció va ser de tornar a baixar pel turonet per tornar-ho a provar, 1, 2 i fins a 3 cops més, fins que ho va tenir ben apamat.

Veient això, és ben senzill reconèixer les capacitats innates dels infants. Les seves ganes incansables de créixer i anar més enllà els permeten avançar amb alegria i seguretat, sempre i quan l'entorn que els oferim els adults sigui ho permeti, tant a nivell físic com emocional.

Erika, gener 2019.

### 5.9.3.2. Els reptes, els fracassos i els èxits

Algunes criatures han pujat a dalt les bales de palla i altres ho miren des de baix. La Fiona fa estona que juga sobre una bala i, ràpidament, altres volen jugar amb ella. El Saüc s'ho mira amb atenció. La Llum va més llençada i intenta pujar. Com que no pot sola, demana ajuda a la Fiona i aquí comença el repte: la força, la flexibilitat, l'agilitat, la coordinació es posen a treballar. I també la imaginació. Després d'uns quants fracassos, decideixen fer un petit esglaó de palla on la Llum pugui posar un peu i quedar més elevada. La solució funciona i amunt! La Llum està contenta, ho han aconseguit elles soles.



El Saüc segueix a baix. A dalt ja hi són unes quantes i la festa es fa gran. El Roger anima el Saüc, que no està convençut del tot. Al cap d'una estona, el Saüc també vol pujar i el procés es repeteix. Però sembla que la cosa es complica. La Fiona comença i dirigeix, però ella sola no pot. Més criatures ajuden en l'esforç, la Llum entra en acció. Passa de tot, cauen, rellisquen, riuen.

Les acompanyants ens ho mirem des del seu costat i esperem si ens demanen quelcom. Aquesta vegada no passa, ho volen fer soles. Altres vegades sí. Potser els hi oferim noves perspectives o animem a buscar solucions. També acompanyem la frustració i la ràbia quan no hi ha manera d'aconseguir el que es vol. Arriba el Roger i sembla que amb ell ja poden. Finalment totes són a dalt. Però és clar, ara hi ha les altres bales de palla... Si han aconseguit pujar a la primera, la resta no són res!

Una de les coses més interessants de Follets són els conceptes *efímer* i *canviant*. Poques coses són permanents o estàtiques al nostre espai: al contrari, tot muta, es transforma i desapareix.

Com les bales de palla, que a inicis de curs ocupen tot el paller i generen certs jocs, activitats i espais, però que al llarg del curs van marxant (cap a les vaques) i es creen nous escenaris dins del paller que conviden a jugar de forma diferent. Aquesta particularitat dels materials i entorns que utilitzem i freqüentem, la seva transformació constant, ofereix a les criatures un bon estímul per a la seva imaginació i creativitat. No poden donar per fet que el que troben un dia, l'endemà serà allà igual, s'han d'adaptar als canvis. I això, creiem, fa criatures més autònomes, resistent i resilient, amb més capacitat d'entendre i assumir els canvis de la vida.



Pau, desembre 2018

### 5.9.3.3. Carta al Troll Gollut.

Entre dibuixos i colors, les criatures de Follets xerren, intercanvien opinions i obrin debats. Ens trobem a l'hora del migdia, el Roger, la Jasmine i el Roc demanen pintar, agafem fulls i colors; decideixo acompanyar-los en aquest espai de reunió. Algú crida i insisteix al Roger que vagi a jugar.

- Uii! Encara em queda molt, trigaré en anar! - diu repetidament el Roger mostrant el seu dibuix.

- Mira, Clara, he de pintar tot aquest remolí, tot fosc! – diu el Roger. La Jasmine i el Roc també pinten molt concentrades.



- Aquest dibuix és per la meva mare! Tots els dibuixos que faig son per ella – diu la Jasmine.

- Doncs aquest dibuix podria ser per al troll Gollut, no? – diu el Roger.

- No, aquest és per a la meva mare, perquè jo decideixo! – diu la Jasmine. Llavors, li pregunto al Roger si el dibuix que està fent és per al Gollut. I respon, cridant:

- No, és per als meus pares. No vull que torni el Gollut d'Escòcia!!!

El Roc fa lletres i em demana que li llegeixi el que ell mateix està escrivint. Se n'adonen de que jo també estic escrivint.

- Què posa ahí? – diu el Roc.

- Doncs escric paraules i coses que estem xerrant.

- Doncs escriu una carta per al troll Gollut – diu el Roc. Totes es mostren entusiasmades amb la idea. Els hi pregunto què volen dir-li al Gollut.

- Troll Gollut, no tornis d'Escòcia, tens peus de formatge, la cara bruta i fastigosa! – diu el Roger.



- Doncs jo sí que vull que torni, perquè em fa gràcia el seu nas de patata – diu la Jasmine. Li pregunto al Roc què pensa del que diuen les companyes.

- Jo sí que vull que torni, vaig a fer-li un dibuix de la seva cara per quan vingui – diu el Roc.

- Doncs jo tinc por al Gollut i el vull matar amb una motoserra i tallar-li el nas de patata – diu el Roger.

- Podríem fer una truita amb el seu nas – diu el Roc.

- No, perquè li fariem mal, no volem que li talli el nas. A més, amb la motoserra s'espantaria i sortiria corrent – diu Jasmine. La Llum s'afegeix al final de la conversa.

- Què menja el troll Gollut? – pregunta jo.

- Doncs aglans, herba i fulles! – van contestant entre totes.

- De què tens por Roger, si no menja persones? – li preguntem el Roc i jo.

- No ho sé, no m'agrada! – diu el Roger.

- El troll Gollut té vergonya i s'amaga, no fa res a les persones! – diu la Llum.

- Tinc una idea: els que el volen veure es posen més a prop i els que tenen por, més lluny – diu el Roc. I jo els pregunto:

- Què us sembla aquesta idea?

- Doncs bé, així pot vindre si vol. Jo em posaré lluny! – diu el Roger.

- Doncs jo a prop! – afirmen la Jasmine, el Roc i la Llum.

- Llavors, Clara, si us plau, escriu al Gollut: No tinguis por trol Gollut perquè som els Follets del Bosc – diu el Roc. Al que la Jasmine afegeix: – i no et farem mal!

- Mireu aquest dibuix del Gollut – ens ofereix el Roc.

- I on és la cara? – pregunta el Roger.

- No he fet la cara, sols el seu nas de patata! Jejee! – diu el Roc.



Clara Redondo 3 d'octubre de 2019.

#### 5.9.3.4. Tu què vols ser?

Les criatures avui estan per grupets, dispersades per tot l'espai. En cada escenari hi ha converses, jocs i petits conflictes. Les dinàmiques van canviant en poc temps i les peques van fluctuant d'un escenari a un altre. Entre tant de moviment em centro en una situació que em crida l'atenció. Elna i Ona juguen tranquil·lament als playmobils. Intenten muntar una peça que sembla que no encaixa. La Ona em demana ajuda:



- No puc posar-ho! M'ajudes? – L'Elna prefereix intentar-ho ella. La peça torna a caure.

- Necessitem ajuda, se'ns cauen les coses – diu Elna. Al mateix temps que ho estan demanant, es resisteixen a deixar la peça. La intenten posar entre les dues. Al final ho aconsegueixen sense la meva intervenció.

-Veieu? Ja no cau! Ho heu pogut posar entre

les dues.

L'escenari ja està preparat. L'Ona agafa un cavall i diu:

- Jo soc aquesta nena. – L'Elna agafa un cavall més petit i segueix:

- Jo soc aquesta nena més petita. – L'Ona, agafa el cavall de les mans de l'Elna i amb els dos cavalls explica:

- No, jo soc les dues nenes, jo seré les dues!

– Espero per observar com transcorre aquesta escena. Veig que l'Elna no diu res,

es queda mirant a la Ona pensativa. Decideixo llençar una pregunta:

- Elna, tu que vols ser? – L'Elna segueix pensant, és l'Ona la que respon. Agafa una brida de cavall i me la mostra somrient:

- Ella serà aquest talp! – Somrient, torno a preguntar a l'Elna:

- Elna, tu què vols ser?





- Jo, aquest talp – diu, mentre agafa la peça de les mans de l’Ona. Fiona fa uns instants que ha vingut. No triga gaire en aclarir que el que té l’Elna en les mans no és un talp.

La Ona explica:

- Si, és un talp. Un animal que surt de baix de terra.

- Sí, sí que és un talp! Jo seré aquest talp!

– diu l’Elna. La Fiona treu la peça de les mans de l’Elna i també un dels cavalls que té l’Ona.



- Això no és un talp, mireu, us ho explico. Això va al cap del cavall per poder portar coses.



La veu de Pau, avisant que explicarà un conte, capta l’atenció de l’Ona que desvia el seu interès. L’Elna la segueix. Les dues, sense pensar-ne més en el joc que anaven a iniciar, posen fi al “debat”. Les dues ara, son part d’un altre moment, d’un altre espai i d’un altre escenari.

Clara Redondo, 10 d’octubre de 2019

### 5.9.3.5. Ara tu! Ara jo!

Una corda fina penja en una cantonada de l'altell, a l'extrem de la corda hi ha un suro amb un forat al mig enganxat amb un nus. Veig que l'Àneu, tot i que va força carregada amb fustes i joguines, fa estona que té la corda i el suro a la mà. No arribo a veure si el suro l'ha posat ella o se l'ha trobat així. Sé que ve de jugar a altres coses amb la Llum. La Jasmine s'apropa, l'Àneu alça la corda i espontàniament comença un joc. La Jasmine intenta arribar a tocar la corda, l'Àneu la puja més amunt, sense descuidar les seves pertinences, gestionant i coordinant a la perfecció el maneig de tot plegat. La Jasmine dona un salt, agafa la corda rient i diu:



- Ja la tinc! Ara em toca a mi!

Apareix l'Elna i demana jugar. L'Àneu té massa coses a les mans i sembla que no vol deixar-les, així que li passa el comandament a la Jasmine i marxa. La Jasmine amb poques paraules li explica a l'Elna en què consisteix el joc.

- Mira! Juguem a un joc. Has de tocar la corda. – Jasmine puja la corda amunt mentre l'Elna salta tot el que pot. La Joana, fa estona que observa com juguen, va apropant-se mica en mica fins que demana jugar. La Jasmine li dona la benvinguda.



El joc s'anima, totes salten intentant arribar a la corda. L'Airí s'uneix al joc. Jasmine s'estira, es posa de puntetes i les anima a totes a saltar més alt. La Joana i l'Elna volen agafar també el suro, però sembla que la Jasmine està a gust portant el joc. No obstant això, té una idea:

- Ara juguem a un altre joc! Mireu, hi ha un nus aquí! Hem d'agafar-lo. Qui el toqui, es posa aquí! Totes juntes! Tu també Airí, i tu també Joana. Entre les tres! A veure qui agafa el nus! – No dubten en saltar totes juntes tractant de tocar la corda i el nus. Jasmine va dirigint i dinamitzant el joc.

- Molt bé Joana! Canvi de torn! Ara tu! – Joana agafa el suro i s'estira tant com pot.

- Ja he tocat el nus, ara em toca a mi! Canvi de torn! – diu Jasmine.

- Molt bé! Canvi de torn! Ara tu! – Li diu la Jasmine a l'Airí.



El joc es ràpid, dinàmic i canviant, entren a saltar d'una en una, en parella i totes juntes. Així passen una bona estona. És un plaer veure-les jugar, han creat el seu joc, rient, saltant, donant la benvinguda a qui volia formar-hi part, posant normes, respectant-les, explicant-les, animant-se, fent equip i divertint-se fins que el cansament o alguna altra cosa posa fi a la complicitat d'aquest joc que ha unit a petites, mitjanes i grans.

Clara Redondo, 24 d'octubre de 2019.

### 5.9.3.6. Per què no existeixen els dinosaures?



La Llum i l'Àneu entren les primeres al refugi. Avui plou i fa fred, la taula està posada a dins. Mentre els follets es renten les mans, les dues escullen el lloc i els gots que volen. Les dues agafen el mateix got vermell amb dibuix de dinosaure. Seuen una al costat de l'altra i comencen a xerrar:

- Mira Àneu al got hi ha un dinosaure carnívor!!! El teu també és carnívor! – diu la Llum.
- Què vol dir carnívor? – pregunta l'Àneu.
- Que menja carn. I si és herbívor, menja herba! – diu la Llum.
- Ja però llavors, es menjarà a les persones i ens menjarà a nosaltres – diu l'Àneu.
- Jaaa... – la Llum es queda pensativa. Al que l'Àneu li pregunta:
- On viuen els dinosaures? On estan?
- En la ruta de dinosaures. Jo vaig anar a la ruta. Estan allí, l'herbívor i el carnívor. Però ja no existeixen – diu la Llum. I em pregunta:
- Mama, per què no existeixen ja els dinosaures?
- Per què creieu que no existeixen? – els responc.
- Perquè va caure alguna cosa a sobre d'ells i els va matar. El meu pare m'ho va explicar. Va caure un material. Aih, no me'n recordo que era. Una Bomba!!! – diu l'Àneu.
- Si era com una Bomba!!! – diu la Llum.
- Nooo, Un meteorit!!! Es deia meteorit! – diu l'Àneu.
- Exacte Àneu, un meteorit! – li confirme.
- Va caure i va explotar, i va fer que desapareixeren els dinosaures – diu l'Àneu.
- Sabeu si van sobreviure alguns animals? – els pregunta.
- Sí, les tortugues, els cargols i els cocodrils. Perquè vivien a l'aigua – diu la Llum.

- També els llops van sobreviure. Però no a Catalunya, perquè a Catalunya sols queda un llop!
- diu l'Àneu.



- Tu creus que queda sols un llop? – li pregunte.
- O crec que queden 9 llops. O...quants llops queden Clara?
- Doncs no sé quants, però es veritat que hi han pocs.

Les peques van seient per dinar. La conversa canvia amb l'arribada del menjar, tot i que durant el dinar, torna a sortir el tema i l'Erika explica que va ser aquest meteorit que va fer que els dinosaures deixaren d'existir. Deixa clar que és una teoria. Escolten amb atenció i curiositat, i per suposat, no deixen mai de preguntar.

Clara Redondo, 14 de novembre de 2019

#### 5.9.3.7. Una casa de ciment finet

Àneu, Jasmine i Llum, juguen a construir una casa de pedres amb ciment. Roc, Julen i Lia, estan presents i formen part de l'equip. Després de dinar, l'Àneu ha agafat una mica d'aigua de la mànega i juguen amb una pala i uns pals. Mentre fan pastetes, van parlant de diverses coses:



- Farem una casa súper gran! – diu l'Àneu. Al que la Jasmine li respon:
- Doncs aquí a la casa farem el meu aniversari!
- Serà de nit – respon Àneu.
- No, és el meu aniversari, jo decideixo quan serà! I els meus pares decideixen. Serà de dia, i després de nit. Ballarem, cantarem, menjarem...
- I hi hauran bengales! – afirma Roc.
- Llum, el ciment ha de ser finet, hi han pedres, no està finet – diu Àneu.
- No he sigut jo!
- Sí, has sigut tu, hi han pedres i no esta finet!
- Jo no he sigut, no he posat pedres, ho estic fent finet.
- Les cases es fan de ciment. Mireu, es posen unes pedres a sobre de les altres i una mica de ciment.
- Per fer la casa necessitem més ciment – intervé Jasmine.
- Vale, vamos a per ciment ¿De dónde lo cogemos? – pregunta Julen.
- Per fer ciment necessitem més aigua. Anem a per aigua!

Les peques segueixen a la Jasmine i a l'Àneu, que van corrent a per la mànega que està enganxada baix de la pica. La Jasmine intenta desenroscar-la i no pot. Demana ajuda al Julen per que la tregui. Julen estira amb força per treure-la.



- Potser hi han altres maneres d'aconseguir aigua, no creieu? Com podem aconseguir aigua per transportar-la fins a la casa? – els pregunto. La Lia intenta aportar idees, tímidament explica com poden aconseguir aigua:

- També es pot agafar un got i omplir-lo d'aigua. – La Jasmine i l'Àneu segueixen mirant com treure la mànega.

- La Lia us ha donat una idea, potser podeu escoltar que us està dient – els dic.

- Doncs, que podem omplir un got d'aigua i portar-lo fins allí – repeteix la Lia. La Jasmine va corrent al moble per agafar un got.

- On omplim el got? – pregunta Jasmine.

- Allí hi ha aigua! – Lia assenyala l'aixeta del lavabo.

- Anem!!! – La Jasmine assenyala l'aixeta de la cuina. - Àneu, vine, tu obriràs l'aixeta! Jo ompliré el got!



Jasmine i Àneu van liderant el joc, intenten coordinar i decidir qui pot tindre el got, qui posarà l'aigua per fer ciment, qui tindrà la pala, qui posarà la pastera en les pedres i com ha de ser el

ciment. Algunes criatures segueixen amb entusiasme el joc, a vegades altres es revelen, algunes intenten complaure, altres opinen i d'altres observen. Els rols i les situacions van canviant en poc temps, es donen moments de cooperació i treball en equip, també sorgeixen conflictes i moments tensos.

- Llum, ara tu agafes l'aigua i la portes!

- Mira, Julen, ara soc jo qui porta aigua. Ningú més pot! - diu Llum. Al que Julen respon:

- Jo també vull! – Julen va corrent a demanar un got. Com que els gots estan nets, Marc li diu que demani el got a la Llum i que utilitzin el mateix. Julen va a demanar-li'l a Llum, però no li'l deixa, llavors Marc li dona un altre got.



- Mira, Llum, ara jo també porto aigua! – ella li respon:

- Vale Julen, que no et caigui, eh? a mi m'ha caigut una mica. No ens pot caure ni una goteta. Ves despasito

Julen, llença l'aigua al ciment. En quan es gira, Llum, li diu a la Jasmine que Julen ha llençat l'aigua:

- Jasmin, Julen ha tirat l'aigua ahí!

- Ohhh! No! ell no podia!

- Sí, yo si que puedo poner agua también!

- Tu no saps! – Li diu Jasmine al Julen.

- Jo sí que sé, vaig veure el meu pare fent ciment! – respon Julen.

- No saps, jo sí, jo vaig fer ciment amb el meu pare – diu Jasmine.

- Sí que sap, jo vaig veure com feia ciment. Julen, quan tu feies ciment, jo estava mirant per una finestra, molt amagada i tu no em veies – afirma Llum. L'Àneu segueix amb la pala, posant el ciment en les pedres i fent-lo ben finet. El Roc, ha estat present en tot moment, observant i acompanyant amb la seva presència. No ha demanat gots, ni pala, ni posar aigua. Sols ha estat present.





Ja casi són les 15h, Erika avisa als follets de que han de començar a recollir, el joc va diluint-se. Roger surt del refugi, veu les pedres cobertes de terra amb aigua. Agafa un pal i li pregunta al Roc:

- Què fèieu aquí?
- Estàvem fent una casa amb ciment. Això és ciment i va a sobre de les pedres. Però si poses el ciment, sols et dic una cosa: que el ciment ha de ser finet i sense pedres!
- Val, faré el ciment finet.

Clara Redondo, 2 de desembre de 2019.

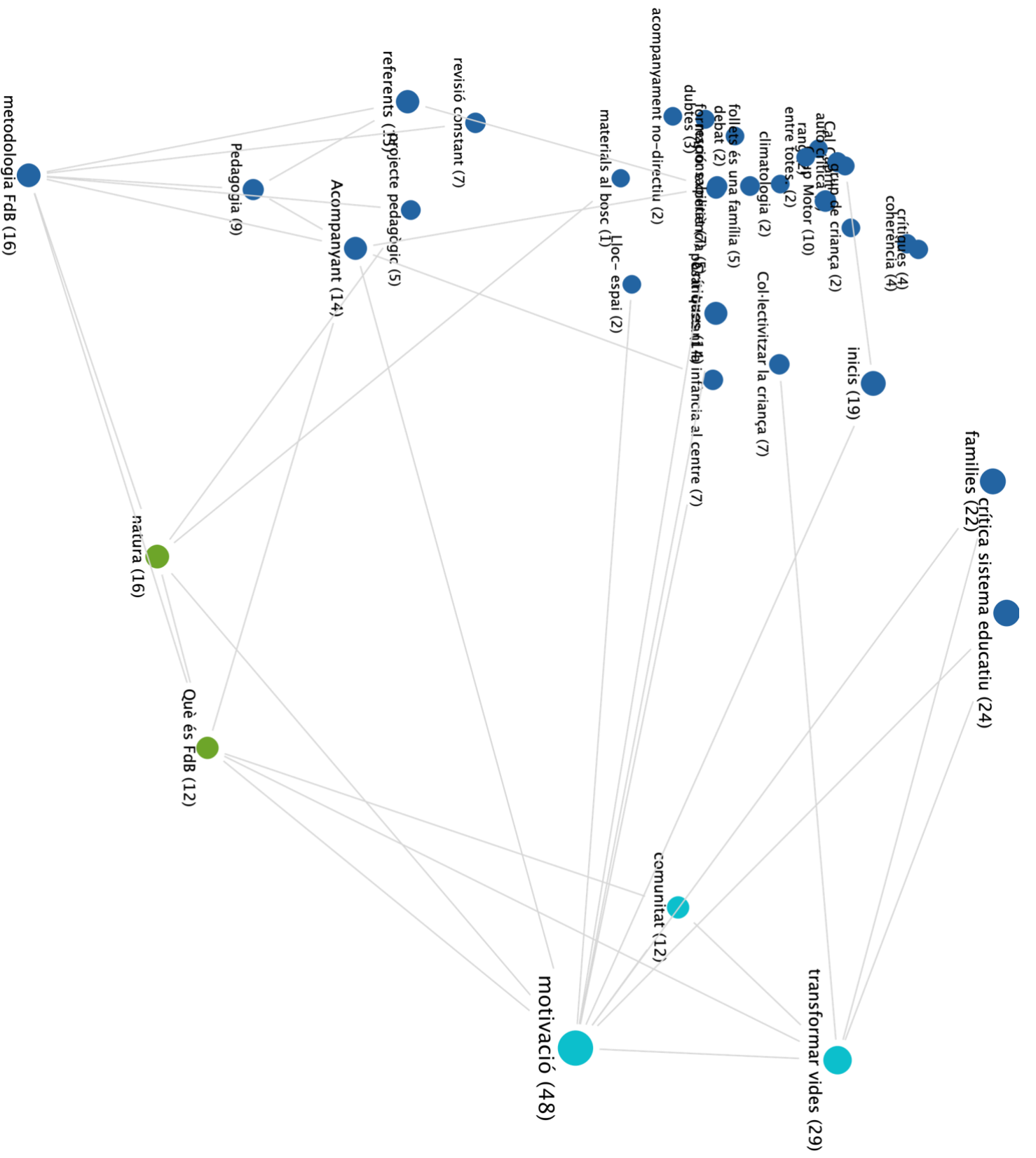
### 5.10. A mode de conclusió

L'anàlisi i la recopilació d'informació ens facilita un bon mapa per a fer-nos una idea de què és Follets del Bosc, com s'educa allí i alguns tipus de relacions pedagògiques que allí es donen. També ens mostra el tipus de discurs predominant, i amb ell, la cultura que es vol transmetre. Per tal d'ajudar en aquesta cartografia, a continuació adjunte eines visuals que vaig elaborar en les codificacions i anàlisis de les entrevistes. Alhora, tanque aquesta secció d'anàlisi i relat sobre el projecte, de les seues pràctiques i d'una experiència viscuda en un moment i un lloc determinats, que repense i continue.

Donna Haraway (2018) afirma que el llenguatge és una pràctica de joc sempre intensa. Cal nomenar el que abans era invisible per a crear eines que ens permeten "*permanecer en el problema*". Posant atenció als detalls. La diferència importa, aleshores, cal proposar eines per a llegir i escriure el món. Donat que no podem pensar sense abstraccions, és de màxima importància revisar críticament les nostres maneres d'abstracció. "*Tomar mi propia herencia contaminada [...] e intentar revisarla*" (Haraway, 2018, 13). No es tracta tant d'inventar-se

res, com de fer espai per al que ja existeix, d'aprendre a mirar, respectar, cuidar. A aquesta anàlisi no la mou l'ansia d'entendre-ho tot, sinó el goig de descobrir noves connexions, d'aprendre a ser amable, amb la modèstia de caminar sense arrogància, sense pretensions d'universalitat, deixant de veure's com el centre d'atenció i aventurant-se per terrenys desconeguts. Observar i observar-se, educar i educar-se, juntes, com la melodia i el ritme, com el fruit i la llavor.

acompanyament  
criança projecte  
seu aquí sentit família  
agrada educació alguna criatures entre  
vegades està alguna criatures entre  
important pot COSES estar  
estan passa sigui tipus potser  
vida vaig són dir cosa poder pensar  
també ara dia nosaltres fent manera grup  
estem adult grup  
sento sento  
era allà tot que cap tots havia després  
lliure van tant moltes espai saps  
forma criatura així molt vam famílies part  
tenen més anys persones final fer  
gent any sobre però  
natura ser on mica després  
joc veig on mica després  
bastant vull mica després  
nens clar vull mica després  
entorn té bé cap tots després  
altres bosc que cap tots després  
anar aquesta que cap tots després  
peques ara dia nosaltres fent manera grup  
són dir cosa poder pensar  
passa sigui tipus potser  
estan passa sigui tipus potser  
important pot COSES estar  
agrada educació alguna criatures entre  
vegades està alguna criatures entre  
acompanyament  
criança projecte  
seu aquí sentit família  
agrada educació alguna criatures entre  
vegades està alguna criatures entre



*“Nunca termino de entender el significado de ‘investigar desde el cuerpo’. Porque es tan obvio que no somos conscientes de la importancia que tiene, pero es evidente que si tú tienes hambre esto te condiciona; si estás alegre vas a hablar conmigo de otra manera. Todo esto lo podemos mirar como discursos (tu y yo hablando) o podemos verlo como las relaciones entre nuestros cuerpos.”* Mari Luz Esteban (2016)

“pensa teoria, parla llenguatge quotidià”



## PART IV. Discussió

### 6. Capítol sis. Trena de llibertat

DISCUTIR. Etimologia:

El prefix dis- en llatí significa “separació”. La paraula discutir prové del llatí “*discutere*”, i aquesta deriva de “*quaterere*”, que significa “sacsejar”. És a dir, “discutir” significaria sacsejar alguna cosa per a separar-la. Com el que es fa per trasplantar, per a separar les arrels de la terra i veure si les arrels són sòlides. És el que es fa quan es discuteix, sacsejar les paraules per a veure si l’argument és sòlid. També és colpejar una cosa fent-la trencar-se en mil trossos, *quebrarla*. En sentit militar a l’Antiga Roma era obrir una bretxa en una muralla. Després en sentit figurat va significar dissipar (en Cicerón) o descartar; i *discussio* (discussió) és un examen atent i escrutador de les coses per a separar-les i distingir-les.





## 6.1. Educació. “La il·lusió genuïna per les coses petites”

La qüestió principal sobre la qual gira tot aquest estudi és el debat al voltant del terme “educació”. En el marc teòric anteriorment exposat, he començat definint la noció d’educació com a un procés d’intercanvi d’informació; un acte de transmissió educativa, la importància del qual resideix en el com es desenvolupa, cap a on, les finalitats de l’acció; l’he descrit també com una vivència, conseqüència de pràctiques en relació; o com una postura i com una actitud. La meua pregunta de recerca és la que em dirigeix a mirar la relació educativa que es desplega a Follets del Bosc, per ser un projecte pedagògic i de convivència que em transmet confiança, motivació, inspiració i curiositat pel que fa a la pràctica educativa i la seua conceptualització. Observe, al fi i a la cap —i òbviament dintre d’altres processos de reflexió i estudi— com s’educa allí per permetre’m endinsar-me en què entenc per educació i per aportar-me a través d’això una pràctica encarnada que em possibilita una discussió real sobre les accions i les reflexions, és a dir, una vivència que em sacsege. Ben mirat, he entés que he estat observant principalment què entenen per educació les persones que duen a terme un tipus d’educació que m’és satisfactòria, que em resulta afí, que m’ompli i que, a més, puc discutir o debatre. Aquest fet ja pot ajudar a desencallar una resposta que, una vegada més, localitza aquesta recerca en una posició situada i subjectiva que pot emmirallar, alhora, l’ideal de persona educada esmentada anteriorment per entendre de què parle quan parle de relació educativa i d’acompanyament a la primera infància.

L’educació, facilitadora d’eines per excel·lència, ens permet incorporar-nos a la cultura gràcies a la socialització; ens aporta pistes sobre com relacionar-nos, comunicar-nos, com pensar i com sentir. La cultura a la qual ens incorporem consta de normes i de conceptes hegemònics o ideals, els quals fan d’imant per assimilar-nos. Sembla la metàfora d’un peix que es mossega la cua. Però lluny d’això, podem visualitzar-la com una espiral, la qual ens permet profunditat i major moviment, tendint a infinit, ja que el coneixement és quelcom que no es divideix, sinó que es multiplica, sobretot gràcies a la pràctica de relació i a aquesta il·lusió genuïna per les coses petites que ens mostra la importància dels detalls en els intercanvis. A més, per pensar amb major precisió sobre el concepte ‘educació’ cal que l’incorporem al seu context concret, sempre tenint en compte la seua historicitat i els subjectes que formen part de diferents maneres (depenent de l’estructura social i les seues possibilitats).

Aquestes vivències de pràctiques de relació compliran majors criteris de qualitat quan els posem atenció adequada. L’educació requereix que ens fixem, que estiguem presents en allò

que fem. És per això que aconseguim enfortir-nos en certs aspectes. També és productora d'emocions, obrint finestres i provocant dubtes i sorpreses. La sorpresa o el desconcert poden enlluernar, però també ens poden fer sentir vulnerables. Els “diàlegs de tendresa” i la sensibilitat pedagògica ens seran indispensables per a establir relacions educatives de qualitat, que ens moguen cap a pràctiques més alliberadores. Així, aquesta llibertat serà entesa com a una pràctica de cura cap a i dels vincles, per gaudir-los des d'una postura humil i generosa que ens faça créixer a totes per igual, sanant-nos i nodrint-nos en la mesura del possible.

Seguint amb la descripció, cal insistir a dir que l'educació no és mera repetició de fets i informacions, és –o hauria de ser— un compartir en obertura. Idealment, com diuen les zapatistes, seria l'educació tendint i venint de la comunitat, que fomenti el suport mutu entre companyes i camine contra l'hegemonia neoliberal, creant xarxa, veïnatge i poble. Segons les paraules de Hannah Arendt l'educació és un element polític. I com a tal, és un accionador situat (Donna Haraway) i descentralitzat (Raewyn Connell).

L'educació ens pot ajudar a relacionar-nos, a posicionar-nos enfront de i entre les altres. Ens ajuda a estabilitzar, perquè amb ella comprenem i assolim coneixements. Però, és curiós, perquè com que l'educació també és educar-se (Hans-Georg Gadamer) ens desestabilitza, puix que ens fa fer l'esforç de fer o pensar coses per primera vegada o des d'un altre lloc-temps, un esforç que es nodreix i naix del canvi. Aleshores, l'educació també és canvi. Perquè, si alguna cosa la mou, és just el remoure coses. No es manté estàtica, igual que els elements de la natura que es transformen amb el temps i a través de diferents estacions i climes. Inevitablement, la vida està plena de moviment i no en podem defugir. L'aprenentatge és irremeiable i imprevisible, igual que la curiositat.

Com he dit abans, un aspecte important a tindre en compte quan treballem l'educació és el del context. Històricament, l'educació ha estat una de les pràctiques institucionals més classistes; és més, la institució educativa naix assentada en aquesta idea: perpetuar a través de la socialització i la reproducció social. Ha estat una arma potent de dominació i domesticació de la població. Evidentment, també s'han potenciat altres vivències que han volgut trenar la pràctica escolar amb la consciència de classes, inclús amb la justícia social. Així, quan pensem en educació, veig essencial preguntar-se: a qui beneficia el que estem fent? Quin és l'objectiu últim? Quina és l'estructura sobre la que estem? La posició que adoptem farà que la relació educativa es pugui donar amb qualitat i, alhora, que aquesta pràctica tinga la possibilitat d'encomanar els objectius últims que ens mouen? David Curto, acompanyant de Follets del Bosc, en l'entrevista que li vaig fer el mes de novembre de 2021, afirmava:

“L’objectiu més profund d’intentar crear una nova realitat social, humana, a partir de l’acompanyament a les *txikis* i l’acompanyament a les adultes té a veure amb això: en donar-se el temps, en escoltar-se, en crear un món amb valors més de compartir, de sentir que no som precàries, que som generoses, que ens cuidem les unes a les altres...”

Educar és també la capacitat d’influenciar, de lliscar-se a l’interior d’alguna cosa, de poder referenciar. Doncs, en els processos de creixement i maduració intel·lectual, necessitem referents sobre els quals sostenir-nos. De fet, gràcies a l’educació les persones que arriben noves al món s’hi poden incorporar. L’educació vol connectar passat i futur, en el context d’una relació social amb el propòsit de viure de la millor manera possible; ens possibilita desenvolupar potencialitats a través de la derivació d’eines, i amb això, es converteix també en intenció de millora social progressiva. És un fet esperançador aquest, com afirmava Hannah Arendt, perquè amb el naixement comença un nou inici en el qual l’individu té la tasca de configurar el món, en connexió amb les altres persones i el seu entorn.

Max Van Manen (1998) introduïa al pensament pedagògic la teorització sobre la idea d’educar *in loco parentis*. En gran manera m’ha influenciat aquesta reflexió: la responsabilitat de l’adult resideix a proveir a les criatures d’una esfera de protecció en la qual puguen desenvolupar una maduresa autorresponsable; així, l’educació familiar i l’escolar han de derivar de la mateixa i fonamental experiència de la pedagogia: la tasca humana de protegir i ensenyar a les més joves a viure en aquest món i a responsabilitzar-se de si mateixes, de les altres i de la continuïtat i el benestar del món.

Per una altra banda, i amb el propòsit d’articular alguns dels temes de la tradició de la Pedagogia en les ciències humanes, Max Van Manen (2006) presentava un breu repàs a alguns fonaments del pensament pedagògic bastant aclaridor. Els enumerava així:

1. La pedagogia com a ciència humana autònoma.
2. La pedagogia com a “autoreflexió de la vida”.
3. L’infant com a punt de partida per a la pedagogia.
4. El principi d’antinòmia del món vital pedagògic.

Tal com he explicat anteriorment, la pedagogia constantment s’ha volgut utilitzar com a eina moralitzadora. Alhora, certs paradigmes pedagògics continuen impulsant la seua autonomia, la qual vol fer prevaldre una mirada complexitzant cap a la figura de les persones a les quals

estem acompanyant en el seu procés de creixement. Doncs, el secret de l'acció pedagògica rau en el principi de centrar-se en primera instància en l'infant<sup>143</sup>. Així, es percep un esforç constant per formular una visió de la pedagogia que pugui resoldre la polaritat entre les forces dinàmiques del món de l'infant i els elements creatius inherents en el món cultural. A més, la realitat pedagògica sempre ens empeny a reflexionar sobre el significat vital de situacions concretes per tal d'adquirir més coneixement de la seua naturalesa complexa i profunda (i a l'inrevés). Per una altra banda, és interessant pensar sobre les dues antinòmies base del món vital pedagògic: la primera fa referència a la polaritat de l'individu i la seua subjectivitat enfront de les finalitats socials o universals de l'acció pedagògica (la pedagogia pretén incorporar en la societat, però l'individu sempre elegeix en últim terme si entrar en el joc pedagògic). La segona antinòmia fa referència al caràcter moral de la pràctica de transmissió d'informació. El projecte de la pedagogia intenta ajustar constantment en una pràctica quasi infinita aquestes dues tasques: ajudar l'infant en el seu desenvolupament individual únic, i situar aquest procés personalista al servei dels grans valors universals. Aquestes predisposicions conflictives es poden veure, alhora, com a l'expressió de dos tipus de tutoria: el desig de protegir, defensar i permetre que les criatures desenvolupen una vida personal única, i el desig de protegir i promoure la vida i la qualitat de la cultura. Tres categories principals de contradiccions o antinòmies principals són: l'antinòmia del subjecte i el món cultural objectiu, l'antinòmia de la llibertat i la disciplina, i l'antinòmia d'allò ideal i allò real.

Així doncs, observem que a aquesta acció social li pertoca un alt grau de responsabilitat. La paraula 'responsabilitat' prové del llatí *responsum*, que correspon a "l'habilitat de respondre". Aleshores, responsabilitat també és l'art de saber relacionar-se. L'acció educativa —que sovint sembla que pertany més al camp artístic que al tècnic— és una pràctica relacional que emana total responsabilitat. De fet, per a mi la conceptualització de la noció "educació" fa referència primordialment a la relació que establim, més concretament: a com l'establim, des d'on, com interactuem, quins valors i quina actitud mostrem i quin intercanvi propiciem a través d'això amb les altres. Serà important la qualitat de les relacions que creem, i cuidem. Educar és, en certa manera, també, un exercici de confiança.

Hem d'educar i educar-nos: som éssers socials. Tanmateix, mai es pot controlar per complet el resultat d'aquest moviment de pensar la pròpia pràctica, perquè estem vives i tenim agència.

---

<sup>143</sup> Utilitze aquest concepte perquè així ho fa també l'autor citat. No obstant això, no deixa de resultar-me contradictori per la seua arrel etimològica: "qui no té veu, qui no parla."

L'educació té un punt de màgia que no es pot circumscriure al món exclusiu de les paraules, incorpora sentiments, incerteses, confiança. Pot ser una experiència de (trans)formació, que necessàriament està fonamentada en valors i decisions, on les teories mai són neutrals ni automàtiques.

Anant a l'arrel de la qüestió, per mi l'educació té com a punt originari l'acompanyament en el desenvolupament de persones perquè puguin ser tan lliures com siga possible (educant donem eines per a entendre el context; i alhora, les criatures són creadores de contextos). És, idealment, acompanyar-les per tal que gaudisquen de vides plenes. Aquest camí no correspon tant a un "abans i un després" com a un estar en si mateix, és a dir, una presència en la quotidianitat. I això pot donar-se veient-se pràcticament cada dia, però també es pot produir a través de la incorporació d'algun pensament, coneixement, afecte o teoria que s'introduís amb interès i que fem nostre. L'educació propicia i és, com deia Hans-Georg Gadamer, el procés d'arribar a estar en casa, l'accés a una mateixa. Un esclat de llum, de vida, és l'educació.

Tal com han repetit diferents anarquistes al llarg de la història, la pràctica de la llibertat és una acció que cal desenvolupar en el dia a dia, construint la nostra autonomia i la de les altres. En consonància, l'educació pot ser com una clau que obri portes, que ens ensenye noves finestres, i a més, ens facilite estar en col·lectiu. Així, educació és educar-se i educar, també pot ser compartir, donar i agafar, acompanyar i cuidar, deixar, debatre, discutir, aprendre, canviar, fer camí, estar atentes i poder relaxar-se confiant-nos. Ja ens deien que no hi ha un altre món, sinó una altra manera de viure; els (possibles) canvis també venen de caminar diferent. Marina Garcés afirmava que pensar per una mateixa és un doble acte de resistència. Sempre acaben sortint exemples de resistència. De fet, la mateixa pràctica educativa porta en si mateixa pràctiques de resistència, perquè, com hem vist anteriorment, cal renunciar a fer de la persona que aprén un producte al nostre gust, cal renunciar a dominar, és necessari i fonamental entendre que la persona que aprén (o no) és qui té sempre l'última paraula, és a dir, serà qui decidisca en últim terme aprendre. Aprendre i educar(-se), és un exercici de voluntat, inclús de gust i desig. O de circumstàncies propícies.

M'he preguntat sovint sobre la relació entre desig i educació, sobre les eleccions i les interaccions que ens formen i de les que formem part: què desitgem i per què? És la relació la que ens forma? Quina és la relació entre desig, educació i llibertat? Quin paper té la voluntat en tot això? Per què certs individus d'una mateixa societat resisteixen enfront de la normativització, la normalització i a l'atac constant del mercat i altres no? El fet de sentir és

propi o correspon a una mimesi afí? Com ens acompanyem per a fer-ho possible? Quines són les possibilitats que obren?

La llibertat és en si mateixa política, i correspon a un conjunt d'interaccions complexes entre els cossos, l'entorn, la societat i la justícia.

*“En nuestro contexto, de vidas precariamente acomodadas, de políticas nocturnas y paseos soleados de domingo, ¿qué puede significar poner el cuerpo? No podemos saberlo, cada situación lo requerirá y todo cambia rápidamente hacia umbrales que nos cuesta imaginar, pero antes que nada significará poner el cuerpo en nuestras palabras. Hemos alimentado demasiadas palabras sin cuerpo, palabras dirigidas a las nubes o a los fantasmas. Palabras contra palabras, decía Marx. Son ellas las que no logran comprometernos, son ellas las que con su radicalidad de papel rehúyen el compromiso de nuestros estómagos. Poner el cuerpo en nuestras palabras significa decir lo que somos capaces de vivir o, a la inversa, hacernos capaces de decir lo que verdaderamente queremos vivir. Sólo palabras que asuman ese desafío tendrán la fuerza de comprometernos, de ponernos en un compromiso que haga estallar todas las obligaciones con las que cargamos estas vidas de libre obediencia, de servidumbre voluntaria.”* Garcés, M. (2012, 8)

### **6.1.1. “Lliga i deslliga al mateix temps”**

La cultura, com a ens d'estructuració social, reproductiva i normativa, es produeix a través del llenguatge. Tal com he estat relatant anteriorment, una de les característiques de l'educació és la que ens permet incorporar-nos a la cultura gràcies a la socialització; o més bé, ens dirigeix a ella. El concepte 'cultura' és polisèmic. No obstant això, la cultura d'una societat concreta consta de normes i de conceptes que cal assimilar (aquests seran els que assenten el *statu quo* i l'hegemonia cultural), i “en el millor dels casos”, reproduir. Cada societat produeix la seua pròpia Veritat, que a la volta sosté el poder que la regeix. Michel Foucault ho va denominar “règim de veritat”. El poder es sosté perquè la societat considera vertaders els principis en els quals es fonamenta, la qual cosa porta al mateix temps a aconseguir el poder a qui creu que eixos principis són vertaders, potenciant així el règim de veritat. La cultura, segons Marina Garcés (2020, 24) “és un sistema que lliga i deslliga al mateix temps; vincula i dona les eines

per a recrear aquests vincles; estructura i mostra els límits de cada sistema. En definitiva: obliga i fa lliure al mateix temps.”

Judith Butler (2004) afirmava parlant de llenguatge, poder i identitat, que el moment de la parla, en la mesura que està ritualitzat, mai és simplement un moment únic: el ‘moment’ en un ritual és una historicitat condensada. La situació de parla no és sols un tipus de context, els límits espacials i temporals del qual poden definir-se fàcilment. En ell, el reconeixement d’existència es torna possible. Toni Morrison (1994) es refereix al llenguatge “sobretot com a agència”. Shoshana Felman (1983) suggereix que l’acte de la parla, com a acte d’un cos parlant, és sempre en certa manera desconexor d’allò que produeix. La idea d’un acte de parla completament intencional es veu subvertida per allò que en la parla subverteix la intencionalitat, és a dir, l’acte de parla diu més, o diu d’una manera diferent, del que pretén dir. La parla està sempre d’alguna manera fora de control. Els significats que adquireix l’acte de parla i els efectes que produeix han d’excedir els que l’acte de parla havia previst. En aquest sentit, un ‘acte’ no és un esdeveniment momentani, sinó un tipus de xarxa d’horitzons temporals. La responsabilitat estarà relacionada amb el llenguatge com a repetició, i no amb el llenguatge com a origen. La resignificació del llenguatge requereix obrir nous contextos, parlant de maneres que encara no han sigut legitimades i, per tant, produint noves i futures formes de legitimació.

Segons Wendy Brown i Joan W. Scott (2014), Michel Foucault interpreta el subjecte com creat simultàniament i sotmés pel poder —un procés que anomena “subjectivació”— i, per tant, detecta el poder en dominis, elements, discursos i organitzacions d’espai concebuts convencionalment com a lliures de poder. En la seua insistència en què els subjectes són els efectes del poder, també crida l’atenció la varietat de modalitats en les quals sorgeix el poder. El desafiament de Foucault a la hipòtesi repressiva és triple: 1) el poder és productiu més que simplement repressiu, és a dir, el poder crea significats, subjectes i ordres socials; 2) el poder i la llibertat no són oposats en la mesura que no hi ha cap subjecte i, per tant, cap llibertat, fora del poder; 3) models repressius de poder posicionen tàcitament un subjecte humà sense tocar pel poder sota l’acció repressiva del poder. Argumenta, en la seua obra genealògica, que el poder no només governa, sinó que regula i normalitza. Situa al coneixement com a domini i instrument del poder. El poder segons ell és productiu, per la qual cosa entén el coneixement com un camp de poder significatiu, especialment en les modalitats de poder que operen sobre el tema i mitjançant normes reguladores. El poder i l’autoritat s’entrellacen de manera que les legitimacions s’entenen no només com a justificacions de poder, sinó com a modalitats de

poder. Per a Michel Foucault, els discursos mai només descriuen, sinó que també construeixen, representen i posicionen temes. Creem relacions i canals d'autoritat a través de l'articulació de normes i graus de desviació d'aquestes normes. Així doncs, la lluita entre produccions discursives de la veritat es converteix en un terreny central de la lluita política: els poders que produeixen el domini s'articulen com a fonts múltiples i operen al llarg de múltiples trajectòries històriques, recurrent diverses relacions socials i estan imbricats amb discursos històricament específics que són productius de marcadors de subjectivitat. Per això cal comprendre les etimologies i llegir les diferents històries. Com afirmen Wendy Brown i Joan W. Scott (2014), *“power is never localized here of there, never in anybody's hand, never appropriated as a commodity or a piece of wealth”*.

En la psicoanàlisi trobem maneres de vincular teories sobre psiques individuals amb explicacions de fenòmens socials. Sigmund Freud, per posar un exemple, va insistir que la psique no es podia reduir a la fisiologia ni separar-la del tot d'ella. Les operacions de la psique, a més, no eren transparents, ja que estaven influïdes per processos inconscients que no funcionaven segons models racionalistes. La negociació de l'individu amb les normes i els requisits de la vida col·lectiva produïen i es produïen en la cultura. Els qui insisteixen en aquestes tensions subratllen la relació variable i indeterminada entre allò individual i allò social. L'anàlisi es pregunta com funcionen determinats mecanismes de poder com a formes de coneixement, pràctiques socials i processos psíquics/subjectius; com, en quines condicions i en quins termes —en la història dels individus i de les societats— es produeixen diferents relacions de poder.

Tal com he afirmat anteriorment, en la secció de crítica a l'escola oficial que argumentava sobre les teories del currículum vinculant-les com a espais d'identitat, el recorregut en la història del coneixement i les produccions de veritat és llarga i complexa. I em reafirme en què la lluita entre els diferents models, concepcions i paradigmes és un terreny central de la lluita política. Els poders que produeixen el domini operen al llarg de múltiples trajectòries històriques, recurrent diverses relacions socials i estan imbricats amb discursos històricament específics, que són productors de subjectivitat. No podem mirar més al currículum, ni a les teories de reproducció del coneixement amb la innocència d'abans; doncs, el currículum és una qüestió de saber, identitat i poder, entre d'altres: el currículum crea i reproduïx història, legitima i assenta, o transforma; és un territori polític.

Per una altra banda, però seguint amb el mateix tema, cal dir que en les paraules i les coses, en les nocions, en els discursos científics, el subjecte humà arriba a definir-se com a individu que



parla, que viu, que treballa, etc. Segons Michel Foucault, el subjecte humà entra en jocs de veritat, que es refereixen a un model científic, o que es poden trobar en institucions o en pràctiques de control (Foucault, 1984). Aquestes relacions i jocs de veritat també se situen en les cures. Aquests jocs de veritats no tenen a veure sols amb una pràctica coercitiva, sinó que també poden tindre a veure amb una pràctica d'autotransformació del subjecte; un exercici d'una sobre si mateixa mitjançant el qual intenta elaborar-se, transformar-se i accedir a una certa manera de ser.

Afirma Michel Foucault (1984) que al tema general de l'alliberament, si no se'l tracta amb precaució i dins d'uns certs límits, corre el risc de remetre de nou a la idea que existeix una naturalesa o un fons humà que s'ha trobat, després d'alguns processos històrics, econòmics i socials, emmascarat, alienat o empresonat en mecanismes, concretament de repressió. Segons aquesta hipòtesi, seria suficient amb fer saltar els forrellats repressius perquè l'humà es reconciliara amb si mateix, retrobara la seua naturalesa o reprenguera contacte amb el seu origen per restaurar una relació plena i positiva amb si mateix. L'alliberament o formes determinades d'alliberament existeixen: quan un poble colonitzat busca alliberar-se del seu colonitzador realitza una pràctica d'alliberament en sentit estricte. Però, fins i tot en eixe cas, aquesta pràctica d'alliberament no és suficient per a definir les pràctiques de llibertat que a continuació seran necessàries perquè eixe poble, eixa societat i eixos individus puguen definir formes vàlides i acceptables, tant de la seua existència com de la societat política. Per això, cal insistir en les pràctiques de llibertat.

L'exercici de les pràctiques de llibertat també exigeix un cert grau d'alliberament. D'aquí ve que s'hagen d'introduir les nocions de dominació i de relacions de poder. Les relacions de poder tenen un abast extraordinari en les relacions humanes. En les relacions humanes es dona tot un feix de relacions de poder, que es poden exercir entre individus, en el si d'una família, en una relació pedagògica, o en el cos polític, per posar alguns exemples. Aquestes seqüències es topen, a vegades, amb fets o estats de dominació en els quals les relacions de poder, en lloc de ser mòbils i permetre a les diferents implicades estratègies que les modifiquen, estan bloquejades i fixades. Així, quan un grup social o un individu arriben a bloquejar un camp de relacions de poder, tornant-les immòbils i fixes i impeding tota reversibilitat del moviment — mitjançant instruments que poden ser tant econòmics com polítics o militars—, ens trobem davant d'un estat de dominació. És cert que en semblant situació les pràctiques de llibertat generalment no existeixen, existeixen només unilateralment o estan summament delimitades i limitades. A vegades, l'alliberament és la condició política o històrica per a possibilitar una

pràctica de la llibertat. En certs casos l'alliberament en si mateixa podria ser una manera o una forma de pràctica de llibertat. L'alliberament obri un camp per a noves relacions de poder, que es controlaran mitjançant pràctiques de llibertat.

Sempre entenent l'alliberament com a procés, no com a esdeveniment, ens recolzem en l'educació i la pedagogia per a desenvolupar relacions educatives i vincles socials que ens possibiliten pràctiques i vivències plenes i coherents amb la manera de viure que portem a terme i elegim. Perquè el què diem és important, però com hem vist, el com diem és fonamental. Teoria i pràctica s'han de nodrir una a l'altra, s'han d'acompanyar, com la melodia i el ritme.

### **6.1.2. La melodia i el ritme (l'aprenentatge i l'ensenyament)**

Seguint amb el tema que ens ocupa, l'educació, que incorpora les pràctiques i accions de l'aprenentatge i l'ensenyament, aquesta és explicada també com a una de les maneres de relacionar-se més antigues de la humanitat, amb una mateixa, amb l'entorn i amb les altres. Acull inevitablement el llenguatge, la identitat, el poder, la llibertat i l'ètica, per la qual cosa "ens lliga i ens deslliga al mateix temps". Sent una de les matèries que ens ha interessat força des de temps immemorials, és crucial comprovar com diferents autores posaran el focus en diferents característiques que la formen, mirant-la des de diferents angles. Anteriorment, he argumentat com es pot entendre l'educació des d'una perspectiva crítico-hermenèutica: Hans-George Gadamer (2000) situa el pensament sobre la relació educativa principalment en la responsabilitat individual en la pròpia educació, i Paulo Freire (1968) en la pràctica educativa com a eina d'obertura i possibilitant de justícia social. Per a ells, ensenyar és crear la possibilitat, no sols transferir, mitjançant un procés en el qual la innovació reflexiva s'ajusta a la realitat viscuda. El tacte, el contacte, la sensibilitat, la disposició i la mirada reflexiva i creadora són elements d'una relació educativa crítica. A continuació parlaré sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, elements pràcticament inseparables i bàsics a l'hora de pensar en educació.

L'aprenentatge<sup>144</sup>, afirmava Fernando Bárcena Orbe (2000), és un esdeveniment ètic, L'experiència d'aprendre és un esdeveniment singular, en el qual se'ns dona l'oportunitat d'assistir a la trobada amb una altra a la crida de la qual podem decidir respondre; podem

---

<sup>144</sup> Segons la seua etimologia: l'acte d'atrapar alguna cosa.

aprendre a disposar-nos, a ser receptives; també podem aprendre sobre els nostres interessos, perquè notem què desitgem i com el nostre cos respon. L'esdeveniment ens fa viure una experiència, que és probable que ens transforme, perquè fent experiència alguna cosa se'ns mostra, alguna cosa se'ns revela, alguna cosa esclata davant nostre. Es dona mitjançant un procés viu de compromís personal, que mai podrà ser una tasca merament tècnica. Aprendre és només possible en un marc de relacions, i ens hem de comprometre d'alguna manera amb eixa relació per poder aprendre. Paulo Freire (1968) parlava de la conversa com a font d'aprenentatge, que a més, cal que siga bidireccional. En tot aprendre humà ha de donar-se l'experiència d'una trobada. Es tracta d'una relació que implica acompanyament, una certa invitació al subjecte; però no pas un modelar a l'altre (qui aprén té agència, com hem vist: cal abandonar tota pretensió de dominació). Necessàriament, s'ha de deixar aprendre, és a dir, donar llibertat d'aprendre i per a aprendre. No hi ha una distància exacta, però sí un joc de moviments. És important per a l'aprenentatge el tipus de relació educativa que establim, perquè qui potencialment ensenya, només ensenya bé quan deixa aprendre, és a dir, quan ensenya amb tacte i sensibilitat pedagògica. El que ensenyem és la manera de relació, principalment. El tacte pedagògic implica tacte amb consciència i moderació, no invasiu; paciència, estar atentes a l'espai de l'altra i també conèixer el propi. I això és plausible si el que diem, fem, callem, fa pensar. Al fi i a la cap, l'experiència del tacte cap a l'altra és, alhora, experiència d'una mateixa. Perquè tocar és tocar-se. És relacionar-se.

El tacte en l'ensenyament i la sensibilitat pedagògica de les quals ens parlava Max Van Manen (1998), es corresponen en aquesta investigació amb la metodologia qualitativa i les pràctiques del feminisme, que situen les cures al centre de la vida. Els processos d'ensenyança requereixen tacte, intel·ligència interpretativa, intuïció pràctica, receptivitat i capacitat d'improvisació, entre d'altres. La relació educativa és idealment entesa com una activitat reflexiva, amb la qual es madura, i es pot aprofundir a conseqüència de viure amb criatures i pensar la pròpia pràctica. La vocació de la pedagogia és involucrar-se per oferir força per tal que puguem donar forma amb decisió a les contingències de la seua vida. Paulo Freire (2009) es referia a un tipus d'educació que ens ensenya a pensar, més que a obeir, que canvia a les persones que canviaran el món.

Com John Dewey (1997) assenyalava, és important desenvolupar una orientació cap a les criatures guiada per constants reflexions sobre el significat pedagògic i la transcendència de les experiències vitals. La reflexió pedagògica és una atenció multifacètica i complexa. És una tasca de gran envergadura que implica transversalitat. La preparació inclou molt més que

l'ensenyament dels coneixements i les habilitats, més fins i tot que un codi ètic professional o un ofici moral. Suposa l'assimilació d'una sol·licitud pedagògica. Max Van Manen (1998) feia referència a la relació *in loco parentis*: la responsabilitat de proveir d'una esfera de protecció en la qual desplegar una maduresa autoresponsable. Els moments pedagògics són interaccions que revelen moments de creixement personal.

La pedagogia necessita la fascinació i l'atenció de i cap a l'altra. Aquest fet s'incorpora dintre de la comprensió sobre que la influència pedagògica és situacional, pràctica, normativa, de relació i autoreflexiva. Apareix en situacions específiques, sovint subtils i aparentment limitades, que mai són completament predictibles o controlables. També cal tindre en compte que és fàcil sobreestimar la influència de les adultes sobre les criatures. De fet, alguns pedagogs temen que el propòsit pedagògic de l'adulta siga en realitat una forma disfressada de control, d'exercir el poder. Ho anomenen: el mite de l'educació com a fabricació. En aquest moment és escaient pensar sobre el propòsit pedagògic, el qual marca la diferència: la persona adulta orientada a les intencions de la criatura, està orientada també cap a la forma en què experimenta el món i cap a les seues intencions en la vida (encara que aquestes intencions no incloguen les de les adultes). Les criatures ens mostren el que som capaces de fer amb nosaltres mateixes i amb aquest món compartit. Els propòsits pedagògics estan implicats en totes les nostres distincions, actives i reflexives, entre el que és bo per a la criatura i el que no ho és (no tots els propòsits pedagògics tenen efectes pedagògics). Els propòsits pedagògics són expressions no sols de les nostres teories filosòfiques de la vida, sinó també de qui i de què som, i de com d'activa o reflexiva és la nostra actitud en el món.

Cal tenir en compte que les tensions i les contradiccions són part de l'experiència pedagògica. Els aprenentatges es consideren com a forces, valors o qualitats inevitablement contradictòries. Identificant i aclarint les normes ordenades i desordenades i les antinòmies de la vida pedagògica, podem trobar una base per a una acció pedagògica més sol·lícita. La comprensió pedagògica és també en aquest sentit, comprensió compromesa. La relació pedagògica no és sols un mitjà cap a un fi, sinó que té el seu significat en la seua pròpia existència.

L'assimilació de la sol·licitud pedagògica també comporta la responsabilitat d'incorporar la complexitat i la humilitat d'assumir els propis valors, les projeccions, expectatives i la mirada cap al món que oferim. Perquè la criatura no porta les finalitats de la seua pròpia educació. Gary Fenstermacher i Jonas Soltis (1999), en un text que explora les posicions identitàries diferenciades epistemològicament en el camp educatiu, introdueixen el concepte d'*ideal de persona educada*, amb el qual conviden a reflexionar sobre què esperem de les altres dintre

d'aquesta relació pedagògica. No obstant això, cal recalcar, com deia Philippe Meirieu (1998), la importància de descartar, siga com siga, el vell projecte de fer del xiquet un objecte de fabricació al nostre gust. Assumir aquesta postura situada de renunciar a exercir amb el nostre desig de domini, sense abandonar la nostra influència. Em pregunte, aquí: com fem per a acompanyar sense envair i influenciar o contribuir sense imposar? Caldrà centrar-se en la relació del subjecte amb el món. És una oportunitat que se'ns ofereix de no tancar-nos en el nostre passat.

En la revolució copernicana en educació a la qual ens insta Philippe Meirieu (1998), la primera exigència parla d'acollir al subjecte amb la seua agència<sup>145</sup>; la segona de reconèixer que no podem modelar-lo; la tercera d'admetre el no-poder de l'educador, perquè aprendre és sempre un projecte personal<sup>146</sup> (subverteix totes les previsions i definicions en les quals l'entorn i ell/a mateix/a tenen); la quarta d'assumir que no podem posar-nos en la posició de l'altre (l'educació ha de ser un reducte de resistència<sup>147</sup>, contra l'individualisme, contra la competició i el mercantilisme); la quinta fa referència a crear espais on es pugui aplicar el desig de saber; la sisena consisteix a inscriure en el si de tota activitat la qüestió de l'autonomia<sup>148</sup> del subjecte; la setena d'assumir “la insostenible lleugeresa de la pedagogia” (“la doctrina pedagògica” com a una aproximació conscient a la seua fragilitat i al caràcter precari de les seues afirmacions).

Per al desenvolupament de la meua tasca investigadora i de la meua pràctica pedagògica, que volen anar en consonància, veig important incorporar i defensar el concepte “acompanyament”. Si bé la proposta de la revolució copernicana en educació asseu praxis en el pensament que seran fonamentals en la pedagogia, no ho seran menys la posada en pràctica, la reflexió, la crítica i la voluntat de relació i millora en la quotidianitat. Aquestes tasques, que a vegades

---

<sup>145</sup> A qui arriba com un subjecte que està inscrit en una història però que, al mateix temps, representa la promesa d'una superació radical d'aquesta història.

<sup>146</sup> Recupere les paraules anteriors: “S'adopta —entre altres coses— per a *desprendre's* del que s'és, per a *desfer-se* del que diuen i saben d'un, per a *diferir* del que esperen i preveuen. Aprendre és, precisament, burlar els pronòstics i les prediccions de tots aquells que volen el nostre bé i diuen conèixer la nostra vertadera manera de ser.” (Meirieu, 1998)

<sup>147</sup> Resistència: signe de que hi ha algú, vida. Resistir és persistir en el lloc.

<sup>148</sup> A l'igual que abans: “L'autonomia s'adquireix en el curs de tota l'educació. Cada vegada que una persona s'apropia d'un saber, el fa seu, el reutilitza pel seu compte i el reinverteix en una altra part”, ajudant-lo aquest a guanyar poder en forma d'eines i independència.

poden semblar cosa de màgia, incorporen la il·lusió genuïna per les coses petites que ens enlluerna la relació educativa, ens lliguen i ens deslliguen de la pràctica i el pensament que ens empeny i ens motiva cap a un acompanyament multidireccional que ens ajude a viure a la millor manera possible. És la trama que ens impulsa i ens teixeix amb el món i amb la vida, interpel·lant-nos, enllaçant-nos, implicant-nos.

## 6.2. Per què, a Follets del Bosc, acompanyem

La paraula “acompanyar” està formada per arrels llatines i significa “compartir temps i espai amb algú més”. Els seus components lèxics són: el prefix *ad-* (cap a), *con* (completament, globalment), *panis* (pa), més el sufix *-ar* (terminació usada per a formar verbs). Deriva tècnicament de la paraula “company”. Companys, etimològicament, són els o les qui comparteixen habitualment el pa, qui mengen juntes; i si comparteix el pa, comparteix la vida, la conversa. Acompanyar també és ajuntar-se a algú per anar on ella va, o fer el que ella fa. És una relació, que en aquest cas, la convertim en una acció o predisposició pedagògica. Quan ens situem en presència i ens mostrem disponibles a les capacitats a desenvolupar posant en el centre de l’acció educativa a l’infant, estem oferint les condicions necessàries per a poder construir i resoldre necessitats conjuntes, entenent-les, establint llaços i espais comuns on intercanviar i relacionar-nos amablement.

Aquesta pràctica, que situe en el centre de la relació educativa, necessita temps i disposició. Demana una mirada atenta i neta, que no es deslligui del vincle que està creant. Ja que la persona que acompanya, també està sent acompanyada; i no sols per l’altra, sinó també per ella mateixa. Una de les tasques a portar a terme serà la de crear espais on es pugui aplicar el desig d’aprendre, a més de deixar aprendre, entenent que és sempre un acte voluntari i situat. Cal posar atenció a la relació que s’està desplegant i també a la manera de relacionar-nos, a l’actitud que tenim; cal renunciar a modelar a l’altra persona. És important tindre en consideració el context i les històries personals de les altres, ja que en cada ocasió els vincles seran especials, nous i únics. Idealment, serà un acte d’autoconeixença i coneixença de l’altra, en el qual ens hem de responsabilitzar del fil que ens uneix. L’empatia i la mirada assertiva, crítica, poden ser facultats que ens faciliten la disposició. Una actitud d’incondicionalitat afavorirà la sensació de seguretat en l’intercanvi, sempre tenint en compte que no pot donar-se una conjunció abusiva (li posarem paraules necessàriament si veiem que aflora), que ha de partir de la

voluntat, del voler. Com tots els processos, aquesta relació pot constar de diferents tipus d'etapes —sabent els límits de la convivència, la complicitat, afinitat i aproximació—, perquè rarament seran lineals les experiències socials que gaudim.

L'acompanyament propícia major horitzontalitat, ja que la mestra, la persona adulta o l'acompanyant no es mostra com a única posseïdora de coneixement, sinó que aquest es comparteix d'una banda a l'altra mitjançant un intercanvi bidireccional amb diferents graus d'intensitat i profunditat. El tema de la jerarquia i per consonància, del poder, és intrínsec a les relacions humanes i serà indispensable reflexionar sobre ell. No obstant això, és rellevant el fet que la disposició humil genera complicitat i aquesta és activadora de processos educatius. Enrique Martínez Reguera (2019) explicava que l'adulta i el xiquet o xiqueta han de tenir interessos comuns, perquè si no, immediatament s'activen mecanismes de defensa, de bloqueig. No podem cosificar a les criatures. L'educació tracta d'humanitzar i de crear relacions, de saber tractar-nos com a persones. L'adulta no sols 'ha d'ensenyar' o transferir coneixements, caldria que també es preocupara per l'altra. Max Van Manen detallava la vivència de l'educació com a pràctica *in loco parentis*. Així doncs, col·locarem a les criatures al centre, les cures al centre. Situarem el marc de l'educació en un lloc concret, el que vull presentar i defensar: l'educació com (a) acompanyament. L'acompanyament respectuós es presenta com una eina, com uns coneixements, uns valors, unes pràctiques, unes vivències, unes experiències, uns intercanvis, un compartir, un procés essencial per al desenvolupament del que més tard anomenaré Pedagogies de Bosc.

Silvia Vignemale (2013) explicava que la disponibilitat i l'expectativa ens impliquen. La mateixa investigació educativa és un impuls, la trama de la qual ens teixeix amb el món i amb la vida. Ens interpel·la. L'estudi ens fa insistir en la vida, enllaçar-nos. Michel Foucault (1984) afirmava que entre el coneixement i les coses hi ha una relació de poder i força, de violència. Ens trobem entremesclades amb les coses del món i amb les forces històriques, socials i polítiques del nostre lloc en el món. Pel que la relació educativa ens convida a responsabilitzar-nos, col·locar-nos en unes actituds i maneres d'estar en el món que ajuden a crear les maneres de relacionar-nos necessàries per a viure d'una manera més sana amb l'entorn, amb la comunitat, amb nosaltres mateixes. A més, com que estem acollint a persones que pràcticament acaben d'arribar al món, a la primera infància, la funció de l'acompanyament és primordial. Elles estan aprenent de tot (nosaltres amb elles). Amb l'acompanyament respectuós a la primera infància en la natura estarem donant la seguretat corresponent per tal que, si ho desitgen, puguin provar, explorar, relacionar, jugar, aprendre, demanar si ho necessiten,

preguntar, inventar, créixer, conéixer-se, etc.; el bosc ofereix una quantitat d'estímuls immensa (estímuls naturals, amb diferents ritmes i possibilitats) que els pot fer de plataforma, i amb les companyes poden desenvolupar jocs i interaccions variades. És una vivència en obertura.

Pel que fa a l'acompanyament respectuós a la primera infància, Max Van Manen (1998) suggereix que les següents qualitats són, probablement, essencials per a una bona pedagogia: vocació, preocupació i afecte pels infants, un profund sentit de la responsabilitat, intuïció moral, franquesa autocrítica, maduresa en la sol·licitud, sentit del tacte cap a la subjectivitat de la criatura, intel·ligència interpretativa, compressió pedagògica de les seues necessitats, capacitat d'improvisació i resolució en tractar amb joves, passió per conéixer i aprendre els misteris del món, la fibra moral necessària per a defensar alguna cosa, una certa interpretació del món, una esperança activa davant les crisis, i per descomptat, sentit de l'humor i vitalitat. I continua (1998, 24):

*“Por supuesto, los profesores de los jóvenes deben saber lo que enseñan, deben hacerse responsables del mundo y de las tradiciones que comparten; además, tienen que saber cómo transmitir ese mundo al niño de forma que lo pueda convertir en algo propio. En otras palabras, la reflexión pedagógica, es una atención a los niños multifacética y compleja.”*

Seguint amb la pregunta de recerca, la pregunta per la relació educativa, Clara Arbiol (2013) afirmava que “acompanyar és un joc de distàncies que cal aprendre [...] Un art finíssim”. Requereix temps, espai i relació. Entrem en relació amb l'alteritat en aquest acompanyar on hi ha dues presències, una vora l'altra, per no negar ni invisibilitzar l'altra. Cal deixar temps i espai perquè l'altra es pugui fer càrrec de si mateixa (del que té, de què li passa, del que necessita) i nomenar-ho, perquè si li traiem eixe lloc, li estem traient també agència. És per això que en l'acompanyament hem de saber frenar, contenir-nos, deixant moviment possible a l'altra i no ocupant l'espai en mires d'aportar quan és possible que no calga. En l'acompanyament, i en l'educació, ens situem al costat de l'altra per tal que pugui créixer. Acollint amb temps i espai.

També cal nomenar que en la relació educativa hi ha patiment. Acompanyem processos meravellosos, i acompanyem també dolor. Conéixer el món, les normes de la cultura, del grup i els rols, a vegades és frustrant. Les més petites estan aprenent aquesta moral, i també els límits de l'entorn que sembla inabastable, però que sovint ens expulsa de la seua experimentació fluida de diferents maneres. Les impossibilitats causen patiment, i aquest entrarà en la relació.



Clara Arbiol (2013) afirmava que “patir té a veure amb la passió que ens fa ser-hi i deixar-nos tocar”. La relació educativa ha d’acompanyar el dolor, no negant-lo, perquè forma part de la vida i juntes podem accedir a mecanismes que ens ajuden en el procés. Així, veiem com l’acompanyant elabora un treball d’exposició, un treball que pot ser esgotador. Per això cal estar connectada també amb el propi cos, les sensacions i les emocions per anar-nos col·locant i no perdre’ns. Pot ser que no eixim immunes de la relació, però al final aquest també és un dels propòsits educatius, “fer alguna cosa en nosaltres”.

En l’acompanyament respectuós generem espais d’escolta, espais de mirada atenta i espais de cura, idealment per tota la comunitat educativa.

*“La educación es un oficio, una artesanía, en la que se ponen en movimiento, de forma algo mágica, tiempos y espacios posibles para aprender. Por tanto, para aprender sobre lo educativo el camino tiene que estar también lleno de magia, artesanía y oficio.”* (Caramés, Marta. 2010:201).

Gràcies a l’observació participant, la investigació militant i les pràctiques d’investigació que he desenvolupat aquests darrers anys en la comunitat de Follets del Bosc, puc subscriure-li totes aquestes pràctiques i reflexions a Follets del Bosc en el moment concret en que hi vaig participar. És per això que a continuació em centraré en explicitar l’acompanyament que es desenvolupa en aquest projecte i les seues característiques fonamentals:

A partir de les vivències i reflexions compartides, que s’han anat revisant, el projecte Follets del Bosc presenta una mirada consensuada, sempre amb matisos, per mantenir coherència i donar seguretat a les criatures i a les famílies sobre diferents aspectes relacionats amb l’educació, l’acompanyament i altres elements importants. Aquests són alguns d’ells:

A Follets del Bosc s’entén la infància com una etapa amb valor per si mateixa, amb una cultura pròpia a potenciar i cuidar. L’educació és necessària en tant que hi ha naixements, i en aquest sentit, no és més que la manera en què es rep aquesta nova vida i se l’acompanya en el seu creixement. El naixement d’una persona és una oportunitat per ampliar vincles; és una oportunitat per obrir-se a la incertesa, per millorar, i és la nostra responsabilitat suspendre el judici i alliberar-nos d’expectatives. La mirada de l’adult ha de ser des de la confiança i el respecte; posant atenció a cadascuna de les criatures, a les seues necessitats, interaccions, i vetllar perquè es puguen relacionar i aprendre de forma segura i espontània. L’acompanyament respectuós implica estar atentes a allò que van expressant. També vol dir respectar la seua vivència interior, i no jutjar ni minimitzar com se senten.

Com que l'etapa dels dos als sis anys és fonamental pel que fa al desenvolupament motriu, perceptiu, l'auto-coneixement i la socialització, en aquesta franja d'edat generalment cal guiar-se pel desenvolupament motriu, emocional i social de la criatura, més que no pas en 'l'adquisició de certs coneixements'. Així, el joc lliure se situa com eix vertebrador, serà en principi molt motor i simbòlic. Pel que fa a l'acompanyament al joc lliure, cal dir que és molt sa jugar amb les criatures, però cal deixar que creen i experimenten els seus propis jocs, ja que quan l'adult entra, mediatitza i transforma totalment la vivència.

Per una altra banda, la natura és una gran font d'aprenentatges. Ofereix l'entorn idoni per desenvolupar aprenentatge vivencial, experimental i autònom, perquè està plena de recursos, de vida canviant i de bellesa intrínseca. A Follets del Bosc es parteix de la descoberta del bosc com a eix estructural. A partir d'aquí, s'aniran plantejant activitats més guiades o concretes, sempre gradualment a partir dels interessos del grup, de personetes en particular i segons els processos que vagen sorgint. És interessant veure com la curiositat es transmet d'unes a altres i sempre hi ha qui desitja saber més, preguntar, aprendre. Un altre element important en la rutina de Follets del Bosc són les dues assemblees o "rotllanes" diàries, que tenen com a funció principal poder mirar-se i escoltar-se (és a dir, expressar com estan, com va el dia, què han fet o volen fer, si volen explicar alguna cosa que els ha passat, etc.); també serveixen per a recordar límits i anticipar activitats.

Pel que fa als límits, a Follets del Bosc s'entenen com fonamentals per a la vida, donen seguretat i tenir-ne vivència és sa, ja que indiquen fins a on pot arribar la criatura en el sentit d'on té capacitat per fer-ho sola. L'acompanyament en aquest camí té una determinada amplada de llibertat que consideren segura (a través de debats, observacions, pràctica i reflexions profundes i en grup), mostrant què s'ha de tenir en compte, però també no alarmant. Així, el límit pot contribuir a la maduració i l'autoregulació a través de la integració i la consciència d'una mateixa, de l'altra i del món que ens envolta. Seran criteris que permeten espontaneïtat i convivència, perquè per molt petites que siguem, no estem soles. Hi ha límits indispensables (inamovibles) i altres que negociem i decidim amb les criatures, per tal d'anar aprenent a estendre'ls segons els espais i el que anem creant i aprenent. També cal anar descobrint quins són els nostres propis límits. A vegades s'identifica límit amb autoritarisme i també probablement tenim problemes a l'hora de ser fermes amb els límits, ja que ens costa sostenir el plor o el dolor de les petites; però si els límits tenen sentit i estan consensuats, l'experiència de la ràbia i la frustració, acompanyades des de l'acceptació, l'amor i el respecte són experiències importants per a les criatures. Serà valuós no caure en la trampa de mantenir una

relació de prepotència i encarar els límits des del respecte a la vida de les xiquetes, és a dir, mirar amb lucidesa com ens enfrontem a les contradiccions entre els desitjos i els límits. Casilda Rodríguez (2005) afirmava:

*“Por otra parte, el respeto a las criaturas y la actitud de informar y compartir las dificultades y los límites, y de establecer las prioridades conjuntamente, sirve para no hacer trampas. Porque entonces te das cuenta de que efectivamente muchos de los límites que habitualmente se ponen a las criaturas no están determinados por el mundo y las relaciones exteriores existentes, sino por la dinámica adulta; porque el ejercicio del mando sobre los hijos, es una de las vías más importantes de autoafirmación de nuestros egos. Toda la vida obedeciendo, ahora aquí soy yo la que mando [...] El desarrollo de las criaturas humanas requeriría de un entorno medioambiental humano de solidaridad y de empatía incondicionales [...] Hay que tratar de entender que los deseos no son caprichos improcedentes; son el principio inmanente de sus vidas.”*

En la mateixa línia, a Follets del Bosc entenem que els conflictes formen part de la vida, no mirem de negar-los o minimitzar-los. Des de la mirada atenta i curiosa, podem fins i tot preveure quan comença a haver-hi tensió i mostrar-nos properes per si ens necessiten. Una manera d'afrontar un conflicte és mantenint un procés de diàleg amb les criatures implicades, des de l'escolta activa. Així, evitarem minimitzar i restar importància a les sensacions que tinguen. Alhora, mirem d'anar guanyant autonomia i que aprenguen progressivament a solucionar els seus propis conflictes, en la mesura del possible. Hem d'estar preparades i obertes a qüestionar-nos, a sostenir emocions fortes i acompanyar la tristesa, el dolor, la ràbia, la frustració i el diàleg.

*“Acompanyar al final és una manera de poder donar tranquil·litat i espai segur a una criatura mentre es va desenvolupant i va creixent, i al final, va agafant eines i desenvolupant-les. Però lo important és estar al seu costat i poder-li donar aquest espai segur. Per això penso que és acompanyar.”*

Com explicava Mireia Fernández (2021) en l'entrevista que li vaig fer, 'acompanyar' et canvia i pot canviar tot l'entorn de l'acompanyament:

*“Al final és una comunitat de persones que comparteixen una línia... anava a dir 'línia pedagògica', però és que no és pedagògica, és una línia més enllà! [...] perquè al final la línia pedagògica l'englobes en el teu dia a dia [...] és que al*

final, quan tu l'acompanyament de Follets el comparteixes com a família i ho reproduïxes a casa teva i ho extens a la família, les amistats i demés, no estàs només compartint una línia pedagògica, sinó que estàs compartint una manera de fer i de relacionar-te, que és des del respecte, és des d'una mirada que sigui integrativa, saps? I pugues acceptar les diferències. Això transforma, al final. Una família si intenta acompanyar des d'aquí s'està transformant a l'adult. I això s'estén. I per això penso que no només compartim línia pedagògica, al final compartim maneres de veure i de relacionar-nos entre adults, també. Sí. [...] com a pedagògica imagino lo que fas com a projecte educatiu dintre d'un centre educatiu que va directe cap a les criatures, però que no, és que és algo que *mamas* durant el dia a dia, i et peta la ment i et peta tot, tota l'estona. Que si ho vols fer així amb la criatura, ho has de fer amb tu mateixa.”

L'acompanyament que estem descrivint posa el focus en el fet que l'altra persona és capaç, aleshores, l'autonomia s'inclou. Qui acompanya també està sent acompanyada. I això no nega l'autoritat, en el sentit que no nega que hi ha una persona que pot saber més, però es pot donar una relació bidireccional, si les adultes estem disposades a aprendre. Com afirmava David Curto en l'entrevista que li vaig fer: “sovint les criatures ens ofereixen aprenentatges molt grans quan som autocrítics i si deixem que les coses passen i que ens qüestionen la nostra manera d'entendre les coses. Això té molt sentit en aquesta primera infància”. També aquest acompanyament necessita temps i espais dilatats, en calma, que ens oferisquen “poder-nos tractar” entre adults i criatures i entre criatures. Mireia Fernández parlava d'aquest “espai dilatat, de temps, i de tracte” i també dels:

“[...] moments màgics que es creaven al donar-li qualitat a un moment, com podia ser estar amb una criatura només dedicant-li aquell moment perquè ella i jo estàvem a gust i era totalment vàlid estar en aquella estona amb aquella criatura donant-nos atenció mútua.”

“És un tracte molt més cuidat. I donar-li valor a aquest moments és algo que jo en relació amb les criatures, en altres projectes de feina, no es dedica això, no es dona aquest espai i, inclús em petava el cap que es pogués donar això. I que la resta d'adultes cuidessin aquest espai.”

David Curto explicava que sentia que “es posa l'èmfasi en les relacions i en el coneixement d'una mateixa, a partir de les relacions i la relació amb l'entorn” i que era una gran motivació

saber que el seu fill podia tindre una experiència així, com un regal. “Follets era oferir unes relacions de qualitat i profundes a les criatures, que penso que són súper clau per a la seva emancipació.”

L’acompanyament respectuós a la primera infància a la natura que desenvolupa Follets del Bosc té moltíssima més amplada i profunditat. Abans he desglossat una gran part del seu recorregut narratiu. En les diferents reflexions que vaig exposant també estic fent, majoritàriament, referència directa a les pràctiques que es donen en el projecte i des de les que he i amb les quals he après tant. Seguisc desenvolupant-les, creant teoria i aprofundint en la pràctica. En el joc.

### 6.2.1. Joc

*“Todos deberían saber lo esencial que es el juego para el niño.*

*El juego es la realización de todos sus deseos.*

*Refleja los descubrimientos e incita a la exploración.*

*¡No interrumpáis nunca la pulsión del niño que juega!”*

Stern

La paraula “jugar” prové del llatí *iocari* (“fer alguna cosa amb alegria”), d’ací també provenen les paraules joc, joguina i joglar. *Iocari* prové de *iocus* (broma). No podem obviar que té certa màgia aquest procés.

A Follets del Bosc el joc és l’activitat principal que duen a terme cada dia, amb ell exploren, proven, es diverteixen, creixen, es relacionen, aprenen, i un llarg etcètera. Desenvolupant el joc poden arribar a fer coses que no es creien capaces de fer (i les fan sense quasi adonar-se’n). Se submergeixen en ell per complet. Si ens fixem, podem captar com per a elles jugar és una ocupació important, és una cosa seriosa i plena de sentit: li posen tota l’atenció, presència, concentració i consciència de què disposen. Amb el joc estan modelant el món a la seua mesura, l’estan entenent i provant, i també s’estan adaptant a ell, comprenent les seues normes, les possibilitats i els obstacles. El joc és una gran interfície entre el món real i el món imaginari, i és una oportunitat per a simular i esplaiar-se; és on tenim dret a imitar, a copiar i a innovar; amb ell, no es diferencia pràcticament entre viure, aprendre i jugar. Dona la seguretat de la simulació.

Tal com he argumentat anteriorment, el joc és la nostra disposició espontània número u, el nostre dispositiu d'aprenentatge innat. El componem d'accions que, a més, desenvolupem amb entusiasme. Per mencionar algunes de les seues qualitats més rellevants, podem comprovar com té connexió directa amb la pràctica, el moviment, el pensament, l'esforç i la superació. Ens aporta grans beneficis per si mateix, amb el regal d'estar lligat a l'entreteniment i la diversió. El joc lliure és una important eina que ens connecta i ens facilita interactuar en consonància amb nosaltres mateixes, amb les altres i amb l'entorn. Es planteja sovint com una activitat desorganitzada, en la qual qui la du a terme triarà què fer, de quina manera fer i en quin moment o fins a quin moment fer. Amb ell podem desplegar autonomia, imaginació, suport mutu, confiança, curiositat, voluntat, coneixements dels límits, atreviment, satisfacció, inclús por i superació d'obstacles, entre d'altres.

El pedagog francès Bernard Aucouturier, en les seues teories sobre desenvolupament motriu a la primera infància, posa el focus en l'evolució de la capacitat de triatge, la consciència corporal i la confiança en una mateixa, des d'un acompanyament present que permeta al xiquet o xiqueta anar situant-se en la interacció amb l'entorn partint de la pràctica de la prova i error autònoma per tal de conèixer els seus límits i anar expandint-los. Segons ell, el moviment i la psicomotricitat lliures potencien l'autoregulació a partir d'espais individualitzats. A través d'aquestes pràctiques, passar del "plaer d'actuar al plaer de pensar" serà més fàcil. La capacitat de triar o l'acció d'aprendre a triar també és una gran qualitat que cal desplegar, practicar i exercitar per tal de potenciar l'adquisició de l'autonomia, un procés que requereix molta paciència i confiança. Amb la proposta d'Aucouturier es treballen la curiositat, el plaer de donar, rebre, provar, descobrir, saber (també d'equivocar-se), perquè es fomenta el coneixement autoregulat sobre els límits, els propis, de l'entorn i de les altres. Amb l'ajuda de la mirada atenta i l'escolta activa per part de l'adult, l'expressió de desitjos de les criatures les pot connectar amb el món, permeten-les interactuar amb ell a través de la comunicació tant verbal com gestual pròpia, necessitat vital absoluta. Gràcies a aquest treball de moviment lliure, haurem començat el desenvolupament de la pròpia identitat social, intel·lectual i emocional.

*"El niño que se mueve, explora, busca, toca, experimenta, no es un niño inestable, preocupante, al que haya que controlar; cada vez que el adulto lo limita pensando en protegerlo o en simplificarle las cosas, impide, de hecho, una parte mínima de esa construcción que quizá resultará más tarde incompleta o inestable."* Tonucci, F. (2006, 95).

Tornant al joc, tema que ens ocupa, cal dir que entés aquest com a creació en si mateixa, és una activitat vertaderament globalitzada i transversal. El jugar és un dels nostres sistemes digestius intel·lectuals, el qual ens ajuda a processar vivències. Amb el joc simbòlic integrem pràctiques socials que hem vist, les copiem i les transformem. Tanmateix, acoblem l'entorn, espai-temps, a les necessitats individuals, és a dir, amb el joc es pot crear un ambient tranquil i relaxat o mogut i nerviós segons els desitjos del grup o de l'individu. La llibertat provoca infinites situacions. Aleshores, caldrà també aprendre a respectar-nos i equilibrar els rols del grup, perquè en el joc no sempre és tot alegria, a vegades també hi ha competitivitat, frustració, negociacions injustes, rols de poder tòxics, actituds nocives, diferències de força i habilitats que no s'aprofiten per a sumar, i que poden provocar experiències doloroses. Acompanyem el joc lliure deixant que ocorregui, i estant atentes a aquestes proves d'actituds no respectuoses, per tal de conversar sobre elles i acompanyar-les (tallant-les si cal). Jugar és modelar la vida, viure, i només vivint aprenem. Jugar, com l'educació i l'acompanyament, prové també de la il·lusió genuïna per les coses petites.

Connectar-nos amb l'experiència de l'acompanyament, és també connectar-nos amb la vida. Per això, deia Rebeca Wild (2011) que caldria deixar d'entendre les escoles com espais d'aparcament d'infants. Caldria crear espais i possibilitar temps de qualitat contra el "cansament escolar", el qual "mata mirades, desitjos, rareses, silencis, imaginacions, formes de saber i d'estimar i cancel·la possibilitats de vida. Quants escolars i estudiants tornen més morts que vius de les seves hores de classe!" (Garcés, 23, 2020). L'educació, segons el paradigma d'escola activa, no va tant d'adaptar-se a continguts i demandes institucionals, com d'adaptar-se a les criatures, a les seues necessitats de desenvolupament i interacció i coneixement de l'entorn. No és tant anticipar-se als seus desitjos com oferir mirada disponible i cos present. Aquesta filosofia podria xocar amb l'espai de cures propi que necessitem mares i acompanyants. Per mi és important reivindicar que l'educació mai pot ser cosa d'una sola persona, sinó que és una pràctica comunitària. Per a criar necessitem una tribu. O almenys una xarxa de persones que ens puguen suplir per a no perdre la vida pròpia i caure en l'esgotament que ens fa immunes a la relació. Cuidar i cuidar-se cal que vagen de la mà. Amb aquest paradigma educatiu, sovint l'adulta veu transformada la seua pròpia vida, perquè s'ha transformat la seua manera de relacionar-se amb la infància, i això, idealment s'encomana a altres esferes socials, personals i íntimes. L'acompanyament respectuós a la primera infància ofereix també a les adultes enriquiment personal. Algunes poden sentir que entren en contradiccions amb la seua pròpia educació i amb la manera que estan educant a les seues

filles<sup>149</sup>. S'aconsella que es consideren tan seriosament a les seues filles i fills com elles mateixes desitgen ser considerades<sup>150</sup>.

En diferents projectes d'escola activa, pel que fa al joc lliure, s'afirma que l'infant es consagra en l'activitat i la gaudeix, contraposant-se a la idea generalista que en les escoles tradicionals els més petits s'avorreixen, es frustren i s'acostumen al patiment. Allí s'educa per a l'obediència, per a la puntualitat i el treball rutinari, afirmaran alguns pedagogs. Potser ens ajudaria pensar en esquemes no tan absoluts. Paul Goodman (1973) es preguntava sobre com podríem crear escoles que no arrenquen als xiquets la seua alegria natural de viure, la curiositat, la seguretat en si mateixes.

L'escola activa no treballa amb un únic mètode: crea moltes i diferents situacions de vida i aprenentatge. En paraules de Rebeca Wild, allí s'eduquen a les xiquetes i als xiquets per a ser el que són, és a dir, xiquetes i xiquets. Follets del Bosc i l'ambient de Pestalozzi s'adapten als interessos canviants i a l'ampliació del currículum. Els processos d'aprenentatge segueixen, en gran part, un procés natural: un primer interès a través d'estímuls (interns o externs); l'observació corresponent; llargs períodes d'experimentació activa, sola o en grup; ampliació de l'activitat triada a altres àrees de coneixement. La majoria de criatures dediquen energia i temps considerables al joc lliure, el qual reuneix tant elements constructius com representatius que faciliten l'exploració de diversos camps de coneixement alhora. Aquests jocs poden arribar a la seua màxima esplendor amb temps i espai suficients; així, cada vegada guanya major importància el contacte amb un món real i viu. Perquè l'acompanyament respectuós i l'educació conscient necessiten vivències vàlides, coses que interessin vivament.

“És un ofici de nens, és un ofici d'apòstol,  
un ofici d'ajustador, o millor de planxadora.

I són tenaços els plecs al cos i a la ment  
d'uns infants sobre els quals ha pesat, amb tota  
la seva massa inerta, una societat d'adults  
perfectament indiferents.” Deligny (1945)

---

<sup>149</sup> Mireia Fernández afirmava al començament de la seua entrevista, explicant reticències i prejudicis previs a conèixer el projecte: “tenia por que se'm remoguessin i que m'activessin com... com que se'm generessin dilemes i qüestionaments cap a mi de com encarava jo també el tracte cap a les peques.”

<sup>150</sup> “Si ho vols fer així amb la criatura, ho has de fer amb tu mateixa”.



### 6.2.1.1. El joc en la natura

El joc lliure a la natura és un element necessari per a una infantesa equilibrada. El joc lliure a la natura no és el remei a tots els mals, però sí que pot representar un element important en el desenvolupament, donat el marc de la societat capitalista en què vivim. El risc assumible i el joc independent i imaginatiu són dos elements essencials, no només per a la salut física, sinó també per al desenvolupament de ments joves autònomes. Moure's és clau per evitar molts problemes. El moviment a través del *joc actiu lliure*, i concretament a l'exterior, és un dels millors regals per poder ser persones sanes, creatives i emocionalment estables. El joc lliure i actiu a l'exterior és un tipus de joc que fomenta un bon desenvolupament motriu i sensorial. La natura ens desperta i rejuveneix la ment, aguditzant-nos tots els sentits. A més, jugar col·lectivament és un exercici de coneixença, escolta, empatia, i d'aprendre a trobar encaixos entre desitjos i necessitats pròpies i alienes.

Segons Angela J. Hanscom (2018), cada vegada hi ha més criatures amb poca capacitat d'atenció, de control de les emocions, amb manca d'equilibri, amb poca força i resistència, amb un nivell d'agressivitat més elevat i amb un sistema immunitari feble. Si és així, per què passa això? Segons dades del Departament d'Educació dels EUA, entre el 1991 i el 2001 el nombre de criatures de cinc anys que rebien el que es coneix com a "serveis relacionats" (teràpia ocupacional, teràpia física i teràpia de parla) va augmentar un 31%; l'augment va ser del 76% en criatures de quatre anys i del 94% en criatures de tres anys. A mesura que ha anat passant el temps, afirmen que s'ha observat una disminució lenta de les capacitats motrius fina i global, la consciència de seguretat, l'autocontrol, l'atenció i la coordinació. Estudis i proves estandarditzades comencen a mostrar la reducció de força general. La pèrdua de la força a la part central del cos hauria de ser un motiu especial de preocupació. Si és així, per què cada vegada hi ha més criatures que tenen problemes d'equilibri, motrius, d'atenció i de control emocional?

Una de les raons pot ser l'abús de la vida asseguda. Fer-les estar assegudes durant molt de temps provoca cansament muscular, i això és fàcilment traduïble a una mala postura. Estar assegudes bona part del dia, a més, no és una cosa natural i pot ser perjudicial per al cos. Angela J. Hanscom (2018) explica que la limitació física pot tenir repercussions mentals, emocionals i físiques. Quan fem que les criatures hagen d'estar assegudes durant llargs períodes de moltes hores assegudes, dificultem el procés de desenvolupament i de manteniment de la força i el control adequats. Per tal de desplegar una bona coordinació de la motricitat global és

imprescindible tindre consciència d'on es troba el propi cos en l'espai (el que s'anomena sistema vestibular), la qual necessita cert moviment. La vida sedentària també pot debilitar el sistema immunitari de les criatures, fent-les més propenses a tenir refredats, malalties i al·lèrgies. L'aire lliure, per la seua banda, ofereix a més un entorn que canvia i estimula: el sol que surt de darrere d'un núvol pot fer venir ganes a una personeta que gateja de moure's per eixir de l'ombra i posar-se al sol, o a una altra més gran de començar a donar voltes; una pendent amb herba pot fer-li ganes de rodolar avall o de pujar-la corrent.

Angela J. Hanscom (2018) afirma que el joc crea criatures implicades, que es mouen i s'entretenen a si mateixes. Limitar el seu moviment i la seua capacitat de jugar a l'aire lliure els fa més mal que bé. El joc dirigit per elles mateixes a l'aire lliure els permet desenvolupar la musculatura i els sistemes sensorials, ser creatives i treballar les habilitats socials i emocionals. El joc lliure, a més de permetre'ls deixar volar la imaginació i treballar la creativitat, també els posarà diversos reptes físics durant molta estona. Ningú estableix normes més que elles, i llavors, a còpia de determinació i interès, es posen a prova les seues habilitats. I s'expandeixen. Posen a prova els sentits i els músculs, i aprenen a ser perseverants, a perseguir objectius i a superar obstacles.

Ara bé, per fer-ho necessiten temps. Preocupacions i pors guanyen terreny i es converteixen en obstacles per gaudir de la simplicitat de la infantesa i de la vida. Si és així, per què la canalla té tantes angoixes i pors? Els hàbits de joc en la primera infància han canviat de manera dràstica aquestes últimes dècades: ara es dedica la meitat de temps que abans al joc no estructurat, i a més passen la major part del temps fent activitats a l'interior. També passen més temps que mai davant de pantalles electròniques. El fet de pensar que la solució es basa només en l'alimentació i l'exercici estructurat ha contribuït a la davallada del desenvolupament sensorial i motriu, perquè el que necessiten és poder jugar de manera activa i lliure, idealment a l'exterior, per desplegar el seu potencial sensorial i motriu.

“Ara el joc és menys imaginatiu. Abans era molt habitual veure nens fent joc simbòlic i inventant-se jocs i mons al pati. Ara graviten al voltant de l'estructura de joc o juguen a atrapar fins que sona el timbre i han de tornar cap a dins. A més, hi ha *molt* de soroll i esverament.” Hanscom (2018, 44)

Per tal que en la primera infància milloren la motricitat global, caldria que cada dia exercitaren els grups musculars grans (músculs de les cames, braços i tronc) a través de diversos moviments i experiències sensorials. Una manera senzilla i clau és deixant-les estar a l'exterior

i donant l'oportunitat d'enfortir-se, bàsicament, amb la interacció amb el seu entorn: el terreny és irregular, hi ha obstacles, coses interessants on enfilar-se... el joc i l'exploració a l'aire lliure suposen reptes motrius per a anar assolint. Per enfilar-nos a un arbre o saltar d'una roca a una altra fem servir la musculatura que ens ajuda a mantenir-nos dretes i a no perdre l'equilibri. Aquesta musculatura és la que ocupa literalment la part central del cos i, per tant, la necessitem per dur a terme qualsevol activitat, representa la base i el suport que fan que els músculs més menuts puguin treballar de manera efectiva. Aleshores, serà crucial que disposem de temps per a desenvolupar la motricitat global i poder exercitar totes les altres habilitats motrius. Amb el temps, el cos s'adapta a les diferents càrregues i forces, i això fa que tinguem més consciència del propi cos i que sapiguem aplicar més bé la força necessària a l'hora d'interactuar amb l'entorn. Si donar temps a les criatures perquè juguen és important, també ho és que aquest temps siga de qualitat, no estressat ni amb exigències, sinó acompanyant els diferents processos i sent actives en l'observació.

Llibertat de jugar quan es vol, llibertat per explorar el que la natura ens regala, els nostres companys ens aporten i el que nosaltres mateixes anem assolint... llibertat per cometre errors, llibertat per assumir riscos, llibertat per saltar, donar voltes, ballar, cridar, enfilar-se, moure el cos, estimular els sentits i deixar volar la imaginació per tal de tenir en funcionament cos i ment. Fent ús de l'entorn, les possibilitats són infinites. Si limitem tant el temps que podem passar a la natura també limitem en gran manera la quantitat d'informació sensorial que rebem, la coneixença del que ens envolta i el goig de sentir-nos part d'una cosa més gran, i tan preciosa. Cuidem-nos i cuidem.

### **6.2.2. Criatures al bosc**

*“Lo salvaje es el proceso que nos rodea a todos,  
la naturaleza que se regula.” Gary Snyder*

Per a les noves generacions, generalment la natura és més una abstracció que una realitat. Richard Louv (2018) afirma que la nostra societat ensenya a les persones joves a evitar les experiències directes en la natura. Amb la qual cosa, passen cada vegada menys temps de la seua vida en entorns naturals, els sentits s'estrenyen fisiològicament i psicològicament, i això redueix la riquesa de l'experiència humana. Conclou Louv, que si no ho revertim, aquest fet tindrà implicacions mediambientals, socials, psicològiques i espirituals. Perquè, igual que les

criatures necessiten una bona nutrició i dormir adequadament, és molt possible que també necessiten el contacte amb la natura. La natura és una font inesgotable d'estímuls i una perfecta acompanyant tant en el nostre desenvolupament com en la nostra vida. Alguns dels regals que ens ofereix és que inspira creativitat en exigir una visualització i l'ús total dels sentits; en ella trobem llibertat, fantasia i intimitat; davant de la seua grandiositat, no podem sinó sentir humilitat, ja que és un lloc de poder arquetípic, d'ensenyament i desafiament; la gran diversitat de sòls i elements ens permet una mobilitat diversa, que pot abastar els diversificats i els calmats, de córrer i saltar a respirar i observar. La natura sempre és possibilitats.

Hui dia sembla que s'ofereixen fins i tot menys llocs per al joc natural que en el centre de les antigues ciutats industrials<sup>151</sup>. Actualment, s'està privant molt ràpidament al paisatge urbà i suburbà dels seus elements tranquil·litzadors. Això pot ser problemàtic, perquè la terra ens modela més del que nosaltres la modelem a ella (fins que ens quedem sense més terra). Gordon Ordians, catedràtic emèrit de Zoologia en la Universitat de Washington, suggereix que el nostre entorn visual afecta profundament al nostre benestar físic i mental. No obstant això, segons sembla, la criminalització del joc natural és una obsessió d'ordre creixent. És rellevant el fet que les males decisions sobre l'ús de la terra que redueixen la natura accessible a les ciutats, provoquen més mal al medi ambient del que podrien provocar les criatures si accediren. Per una altra banda, la desaparició d'espais oberts accessibles incrementa la pressió sobre els pocs llocs naturals que queden. L'impacte acumulat de l'edificació excessiva, les regulacions d'edificis, els estatuts de comunitats de veïns i propietaris, les normatives que es multipliquen, etc., conformen un missatge claustrofòbic: els jocs lliures no són benvinguts i l'única forma acceptada de recreació a l'aire lliure són els esports organitzats en camps de joc dissenyats per a tal efecte. La infància queda privada de naturalesa.

Per regla general, els xiquets de huit anys saben identificar millor als personatges de Pokémon que les espècies autòctones de la comunitat on viuen. La major part no poden anomenar ni una sola espècie de planta en perill d'extinció i només aconseguen dir unes poques espècies d'animals amenaçats. Tota una generació de xiquetes i xiquets està creixent en espais interiors, mig confinada en espais petits. Jane Clark, els anomena "xiquets envasats": xiquets que passen cada vegada més temps en seients especials (de cotxe, per menjar, per a veure la tele, etc.); i que quan per fi ixen fora, sovint se'ls col·loca en envasos—carrets—. La major part de

---

<sup>151</sup> "Una lección muy importante que aprender de muchas de estas ciudades europeas tiene que ver con la propia percepción que tenemos de las ciudades" escriu Timothy Beatley.

l'envasament dels xiquets es fa per motius de seguretat, però es posa en risc la salut a llarg termini d'aquestes persones. Clarament, la ruptura de les criatures amb la natura forma part d'una bretxa major: les limitacions físiques d'una criatura en un món que s'urbanitza a tota velocitat, en el qual la vivència de la naturalesa és una víctima important.

A mesura que creix el dèficit de naturalesa, estan apareixent més evidències que indiquen que l'exposició directa a la natura resulta essencial per a la salut física i emocional. Sense ella, es presenta el que Richard Louv (2020) anomena “trastorn per dèficit de naturalesa”, és a dir, ús disminuït de sentits, dificultats d'atenció i índexs més elevats de malalties físiques i emocionals. Ell avisa també que aquest pot ser reconegut i revertit. Edward Wilson defensa que els humans tenim una afinitat innata amb el món natural, probablement una necessitat amb base biològica i integral per al nostre desenvolupament com a individus. Curiosament, en alguns entorns s'està potenciant l'ús de la natura com a teràpia alternativa, addicional o preventiva. Sovint s'ignora el seu valor com a bàlsam curatiu per a les dificultats emocionals en la vida de les criatures. La natura és un potent antídote per a l'estrés emocional i físic, ens trau ansietat, enuig i depressió, entre d'altres. De fet, noves proves conclouen que la necessitat de medicaments s'intensifica per la desconexió amb la natura. El temps de joc —especialment jocs no estructurats, imaginatius, exploratoris— és reconegut cada vegada més com un component essencial del desenvolupament integral, incorporant-hi l'estirament emocional, la salut mental. Algunes de les raons que faciliten que la natura tinga aquests beneficis emocionals poden ser que els espais verds fomenten la interacció social i d'aquesta manera promouen el suport mutu; també ofereix una soledat nutrícia, i tenen poder per a modelar la psique. Les criatures interpreten i donen significat a un tros de paisatge, i el mateix tros pot ser interpretat de manera diferent. Com diu Richard Louv (2018), “l'aspecte, el tacte, la sensació, l'olor, els sons dels paisatges ordenen a cada individu des del començament mateix de la vida. El paisatge és el lloc on existim, al qual està lligat el nostre món real diari”.

Les criatures necessiten la natura per experimentar i desplegar una experiència saludable dels sentits, per a viure aquella explosió que a vegades resulta desconcertant (perquè la natura és instructiva en la seua bellesa i fins i tot en la seua lletjor, no és sempre amable), per a viure la màgia sensorial. Per contrast, veiem com avui dia la vida dels sentits està pràcticament electrificada. Rarament, es menciona un dels preus del progrés industrial i capitalista: una vida dels sentits disminuïda. Com a éssers humans necessitem experiències directes, naturals; necessitem sentits completament activats per a sentir-nos plenament vives. La cultura occidental del segle XXI accepta l'opinió que, donada l'omnipresent tecnologia, estem

inundades de dades. Però en aquesta era de la informació, manquem d'informació vital (no cal trobar-se amb un puma per a adonar-se que el nostre món sensorial ha minvat). Estem captivades pels nostres dispositius. I sembla que la immersió electrònica continuarà aprofundint, deixant de banda “l'experiència primària”—que és el que podem veure, tocar, provar, sentir o olorar per nosaltres mateixes. Segons Edward Reed (citat per Louv, 2020), estem començant a “*perder la habilidad de experimentar nuestro mundo directamente. Lo que hemos llegado a querer decir con el término experiencia en la vida diaria está empobrecido también*”. Fa quasi un segle John Dewey (1964, original 1938) va advertir que l'adoració de l'experiència secundària arribava amb el risc d'una despersonalització de la vida humana. El contacte reduït és només un dels subproductes de la cultura del control pedagògic. Gran part del nostre aprenentatge procedeix del que fem, elaborem, sentim i toquem amb les nostres mans. Qualsevol lloc natural conté un depòsit infinit d'informació i, per tant, el potencial per a inesgotables nous descobriments. Com assenyala Moore (1997; citat per Louv, 2020, 125):

*“las experiencias en la naturaleza ayudan a los niños a entender las realidades de los sistemas naturales a través de la experiencia primaria. Esas realidades demuestran principios naturales tales como redes, ciclos y procesos evolutivos y enseñan que la naturaleza es un proceso regenerativo excepcional.”*

La majoria de criatures actualment pateixen massa pressió per a desenvolupar un sentit de la sorpresa, per a induir el que Bernard Berenson (1949, 18; citat per Louv 2020, 130) va anomenar “l'esperit del lloc”. És possible trobar sorpresa fora de la natura, però internet ha substituït als boscos, en termes d'espai inventiu. No obstant això, cap medi ambient electrònic estimula tots els sentits. El factor de fascinació associat amb la natura és reconstituent, i ajuda a alleujar la fatiga de l'atenció dirigida, i pot augmentar l'alegria de viure. També la natura és imperfectament perfecta, en ella podem contemplar fàcilment l'infinit i l'eternitat. Sense eixa experiència, com diu Louise Chawla (1990, 15; citat per Louv, 2020, 131), “*olvidamos nuestro lugar; olvidamos ese tejido más grande del que dependen nuestras vidas*”.

Certament, les nostres vides poden ser més productives, però menys imaginatives. En la preocupació per la seguretat de les nostres xiquetes, pot ser que s'estiguen adoptant mesures que, d'alguna manera, disminueixen la seua seguretat: és bastant probable que a través de la comercialització del joc s'estiga volent expandir, però s'aconsegueixca l'efecte contrari. Un altre exemple interessant és el que trobem amb la demanda de camps d'esports, irònicament en alça; així com és d'espectacular l'augment en l'esport infantil organitzat: el major de la història, en

una infància superprogramada i superorganizada. A aquesta infància, sense naturalesa, no li falten ingredients vitals?

Per viure-ho, sembla que no tinguem temps, temps d'ensomni no estructurat. Fins i tot les famílies que desitgen adoptar un enfocament més discret cap a la criança i l'educació temen quedar-se enrere quan perceben que totes les altres estan en la via ràpida. El temps en la naturalesa no és un temps d'oci; és una inversió essencial en la salut.

Per una altra banda, la por és l'emoció principal que separa a una criatura en desenvolupament dels beneficis complets i essencials de la naturalesa. En termes de desenvolupament infantil, que el territori de la llar es reduïska no és un tema banal. Una infància passada a casa (o en el seient de darrere del cotxe) presenta alguns perills. Es posa en risc, a més, el concepte de xiquet i la percepció de comunitat, i també es veuen amenaçades la confiança en una mateixa així com la capacitat per a sentir el perill real... i la bellesa. El psicòleg Erik Erikson va descriure la necessitat, en particular en el període mitjà de la infància, d'establir un jo més enllà del control de l'adult, i la importància del paper de les cabanyes, els amagatalls i altres llocs especials pròxims a casa. La por excessiva pot transformar a una persona i modificar el comportament de manera permanent. El mateix pot passar-li a tota una cultura. Podem tindre por dels espais oberts, però en general els xavals han d'enfrontar-se a més perills en la seua pròpia quotidianitat. La natura és el millor antídoto contra la por. La vida moderna estreny els nostres sentits, fins que el nostre enfocament és majorment visual, apropiat per a les dimensions d'una pantalla d'ordinador, de televisió o de telèfon mòbil. Per contra, la natura aguditza tots els sentits, i els sentits són una primera línia primordial d'autodefensa (quan algú està en la naturalesa es veu obligada a prendre decisions a les quals no haurà d'enfrontar-se sovint en ambients més restringits, planificats).

La naturalesa proporciona una àmplia oportunitat per a alimentar la curiositat sobre la vida (a més d'ensenyar la inevitabilitat de la mort). La naturalesa introdueix la idea —el coneixement— que no estem soles en aquest món, i que altres realitats i dimensions existeixen al costat i amb les nostres.

És temps de plantar, de curar el vincle trencat entre les criatures i la natura. El paper de la natura en la salut—física, mental, espiritual i comunitària— és un tema personal i col·lectiu. Com deia Rachel Carson, “quan introduïm a una criatura al món natural, conèixer no és ni la meitat d'important que sentir”. Cal que alimentem l'avorriment constructiu i combatem la síndrome “d'allunyament de la bellesa”. Aprendre a estimar de nou la natura és un aprenentatge

que hem de contagiar, vivint-lo. Aprenem a estimar en l'entorn, en l'escola, a través dels mitjans de comunicació, i ho fem segons les normes, els tabús, les creences i els prejudicis de cada cultura. Caldrà tractar i treballar l'assumpte de manera col·lectiva, perquè és una problemàtica social i no un "campe qui puga". Entre totes hem de construir i utilitzar les eines per començar a cuidar a la natura i a nosaltres, millor.

*Per una educació que ens permeta imaginar el futur.*

### **6.3. Alguns apunts sobre les escoles-bosc**

El corrent d'escoles bosc està prenent força en els últims anys. Provenent de països de més al nord d'Europa, ens acostava a una pedagogia de la vivència diària en la natura amb l'acompanyament respectuós a la primera infància, en alguns casos partint de la necessitat d'allargar el concepte de grups de criança, en altres per la fascinació i la confiança cap a aquest tipus de projectes que posen el joc lliure com a motor i la vivència de l'entorn natural com a experiència principal i quotidiana.

L'educació en la natura està emmarcada en un procés d'aprenentatge basat en el contacte regular, permanent i directe amb la natura, que aprofita els elements i els espais que aquesta ofereix des d'un enfocament respectuós amb ella. Mitjançant l'acompanyament respectuós a la infància, les persones adultes desenvolupem una actitud que denota comprensió cap a les petites, els seus processos individuals i col·lectius de desenvolupament; tenint sempre en compte l'entorn on es troben. Practiquem una comunicació afectuosa que els possibilita seguretat i confiança, i l'escolta activa, és a dir, una manera de comunicació que implica posar atenció plena en la interlocutora, incloent-hi al llenguatge no verbal, amb una empatia que els permet expressar-se amb fluïdesa. El joc lliure, tan important en aquesta edat, serà l'acció de jugar en la qual les persones que el practiquen han pogut elegir per si mateixes quin, on, amb qui i amb què desitgen jugar, mantenint el control sobre el desenvolupament de l'activitat i podent decidir canviar-la o abandonar-la quan vulguen; es caracteritza per la seua espontaneïtat, per una forta motivació interna, el plaer en la seua execució, l'equilibri entre risc i control, i la sensació de llibertat que s'observa en tot moment en les seues protagonistes.

Els xiquets i les xiquetes d'aquestes iniciatives es converteixen en protagonistes actives del seu propi aprenentatge; un aprenentatge adequat als diversos ritmes i impulsat des d'una perspectiva de confiança cap a la seua persona, cap a la seua autonomia i la seua capacitat de



desenvolupament, autoconeixement i gestió de les pròpies necessitats, sota un acompanyament adequat i permanent. Un dels trets més característics de les escoles en la natura és el temps i espai ofert per al joc lliure i espontani. Com diu Peter Gray (2016)<sup>152</sup> “el juego es, ante todo, una expresión de libertad. Es lo que *quieres* hacer, por oposición a *lo que estás obligado a hacer*”. L’experimentació i el joc espontani són la base de l’aprenentatge propi de la criatura i les escoles en la natura s’encarreguen de garantir que això es complisca diàriament i de manera directa en entorn obert.

El joc lliure sol ser una activitat automotivada i imaginativa. La majoria d’accions parteixen del seu propi interès (a vegades es veuen motivades per altres estímuls), i són elles les qui concreten el tema i el grau de dificultat que poden i volen superar. Això genera espais per a explorar, experimentar, prendre la iniciativa, arriscar-se i viure experiències que, sense adonar-se’n, fan que se superen a si mateixes. Triar el que volen fer i com, les fa més autònomes i independents. L’oportunitat de dedicar temps en el que cadascú vol i en un espai obert els permet aprofundir en la tasca que estan realitzant i aprendre a concentrar-se. Les adultes acompanyen aquests processos i, si escau, els hi faciliten recursos i indicacions per al seu desenvolupament.

El joc simbòlic predomina entre els tres i els cinc anys. Amb ell, les xiquis entrenen habilitats socials com el respecte, l’empatia, la comunicació i el treball en equip. Però també desenvolupen altres activitats que posen més l’accent en les regles o en la manipulació d’objectes. En tots els tipus de jocs són presents el moviment i el llenguatge, utilitzats per a consensuar els continguts i les normes amb la resta del grup. Jugar en un entorn lliure de judicis també repercuteix de manera positiva en la seua autoestima. El repte consisteix a crear les condicions adequades que potencien els efectes positius del joc respecte al desenvolupament afectiu, cognitiu i motriu, efectes que s’han estudiat en profunditat. Com més gran és la varietat d’espais i materials, major és la profunditat del joc. La duració òptima del joc lliure està entre una hora i mitja i dues hores; d’aquesta manera, tenen temps suficient per a trobar l’activitat i després bolcar-se de ple en ella. Cal evitar les interrupcions, perquè una vegada que es deixen portar, si es fa un parèntesi, els costa tornar a entrar. Deixem a les criatures decidir amb llibertat a què, amb qui i on volen jugar. Per a fomentar al màxim la seua fantasia i creativitat cal prescindir de materials amb funció predeterminada, és a dir, en aquest tipus de projectes

---

<sup>152</sup> Gray, P. (2016) *Aprender en Libertad*. Ed. Esto no es una Escuela, Santa Cruz de Tenerife.

generalment juguen amb el que descobreixen al bosc (més els inseparables llibres de contes i guies de la natura, que venen amb nosaltres a tot arreu).

L'espai de referència i vincle és la natura; els llocs que, habitualment sota noms triats pel mateix grup, es freqüenten de manera regular és on passen la major part de la seua jornada. I allí, amb els materials naturals que ofereix aquell dia l'entorn és on es produeixen els majors aprenentatges: comença l'activitat, a vegades frenètica, a vegades calmada i assossegada, i sempre plena de sorpresa, de curiositat i possibilitat d'aprendre des de l'experiència directa. I és que la naturalesa ha sigut un escenari habitual per a l'educació des de temps immemorial. Com diu el biòleg John Piccolo (2017, citat en EdNa 2020) l'educació en la natura és la forma més senzilla, amable i directa que tenim per a entendre que som naturalesa i que tenim el deure i la responsabilitat de cuidar-la, per a la nostra generació i les venidores, i pel simple valor de la seua existència. Va molt més enllà d'emprar uns materials atractius, càlids, estèticament agradables; o de realitzar-se en un escenari bonic, variat, excitant. Els seus efectes són profunds i duradors; transformadors i transcendents.

*“La naturaleza no está limitada por el tiempo o las paredes, no puede ser controlada por completo. La naturaleza es más antigua y sus ritmos resuenan profundamente dentro de nosotros. Es de donde somos y donde pertenecemos. Nuestra supervivencia está completamente vinculada a su existencia.”* EdNa

Els beneficis de l'educació en la naturalesa són variats. S'afirma des de EdNa (Asociación Nacional de Educación en la Naturaleza), que l'entorn natural recolza tots els aspectes del benestar i desenvolupament en la infància. L'abundància d'oportunitats d'aprenentatge i els estímuls per a fer-ho quan es troben en l'entorn natural viu són immensos. L'entorn natural proporciona espai on poden explorar i connectar-se amb el món viu del qual formen part. La natura estimula la curiositat, la creativitat i presenta desafiaments físics i cognitius; per tant, genera noves idees i desafia assumir riscos controlats que no es poden trobar en una aula. Aquestes experiències pràctiques d'aprenentatge transfereixen factors importants en les seues vides, entre d'altres: la confiança i l'autoestima. *“El juego en ambientes al aire libre estimula cada una de las áreas del desarrollo infantil con más facilidad que en los ambientes interiores”* (Moore & Wong 1997; citat en EdNa 2020). Algunes àrees de desenvolupament són:

#### 1. Desenvolupament cognitiu

- Concentració. Moure's de manera segura en el medi natural requereix una alta capacitat de concentració, la qual, al seu torn, es desenvolupa de manera espontània.

- Creativitat. En absència de joguines prefabricades, en la natura, les criatures creen els seus propis objectes de joc partint d'una base quasi infinita de materials no estructurats. Com aquests objectes no tenen una funció predeterminada, adoptaran la significació que els atorguen a cada moment, amb versatilitat. Alimenten la seua fantasia i donen curs a la seua imaginació.
- Llenguatge i comunicació. Si tenim experiències cognitives enriquidores, podem millorar en el procés de pensament i aprenentatge, i ho podem fer a partir d'experiències significatives, és a dir, que tinguen un significat, una importància per a la persona. Quan connectem amb una cosa que ens interessa, és més probable que ens posem a fer-la amb tots els sentits.

## 2. Desenvolupament físic

- Psicomotricitat. Dur a terme activitats sobre terrenys abruptes i heterogenis enforteix la musculatura i incrementa el control sobre el cos. En aquestes situacions, les criatures reben una pluja d'estímuls que el cervell processa sense parar. A més, jugar en la natura o en entorns naturals millora l'equilibri i la propiocepció.
- Sistema immunitari i benestar. *Hipòtesis de la higiene.*

## 3. Habilitats socials

- Respecte i responsabilitat. A una mateixa, a les altres i a l'entorn. Pot haver-hi moments que les adultes veiem que sembla que es tendeixen al caos i inclús a moviments agressius de destrossa. Generalment, estaran explorant i expandint les seues vivències, que en la mesura que puguen expressar-se, tendeixen a regular-se. S'acaba equilibrant cap a l'estima, l'admiració i la convivència.
- Resolució de conflictes. Un ambient potencialment tranquil i amb tantes possibilitats facilita major cogestió de les diferències.
- Treball i pertinença al grup. L'aprenentatge sobre ritmes i diferències, que la mateixa natura ens mostra és quotidià.
- Comunicació i convivència. Són intrínseques al compartir amb altres.
- Habilitats socioemocionals. Els espais naturals creen un entorn tranquil, sensorialment ric, però no massa carregat, on poden jugar i esplaiar-se sense patir algunes de les frustracions, els sorolls i altres factors estressants que sí que es troben en les activitats d'interior o en espais tancats. El temps se'ls allarga i es poden

submergir en el joc. Tenen infinites oportunitats de fer interaccions socials avançades.

#### 4. Desenvolupament emocional i sensorial

- La natura millora el sentit de la vista. El simple fet d'observar la natura beneficia l'infant per aportar gran quantitat de distàncies, colors, llums, moviments, etc. Jugar a fora millora el funcionament dels ulls i la captació visual.
- La natura aguditza l'oïda. Alguns investigadors han descobert que els sons de la naturalesa tenen un efecte reparador.
- La natura millora el sentit del tacte. És important que estiguen exposades a moltes textures diferents des de ben petites. El joc a l'aire lliure moltes vegades amplia l'experiència de tacte a tot el cos i, per tant, aporta molts més beneficis. La sensació d'embrutar-se de fang de debò és una experiència tàctil de preu incalculable; el sistema tàctil és flexible, i a través de l'exposició a diverses experiències tàctils aprenen a tolerar diferents sensacions.
- La natura millora el sentit del gust i de l'olfacte. Amb el simple fet de deixar que senten diferents olors de la natura els ajudem a regular-se les emocions.
- El sentit vestibular (sentit de l'equilibri), quan no el tenim ben desenvolupat, afecta a tots els altres sentits i tot ens resulta més complicat. Per desplegar un bon sistema vestibular s'han de tenir moltes oportunitats de moure's, especialment per dur a terme activitats que juguen amb la gravetat.
- Les activitats que involucren el moviment i el sentit del tacte afavoreixen la integració sensorial i alimenten el cervell infantil amb estímuls interns de propiocepció i equilibricepció. Atés que la natura ofereix un ampli ventall d'oportunitats sobre aquest tema, representa un entorn perfecte perquè les criatures duguen a terme i optimitzen els processos involucrats en la integració sensorial.
- En contacte amb les estacions de l'any i el clima.
- Espai ple d'experiències sensorials (olors, sons, vent, ombres, moviments dels arbres, plantes i animals).
- La natura és tranquil·litzadora.

#### 5. Coneixement i comprensió del món

- Relació amb la natura, amb l'immens món natural.
- Experiències reals.

#### 6. Desenvolupament logicomatemàtic

## 7. Desenvolupament artístic

Pel que fa a la curiositat<sup>153</sup>, molt viva en aquests projectes, cal dir que la criatura necessita un entorn en el qual pugui explorar, investigar, moure's, estudiar o desenvolupar qualsevol activitat que l'ajude a millorar el seu nivell actual de competència i acostar-la al seu nivell actual de maduresa cerebral. Quan el té, l'aprofita al màxim, observant, preguntant o actuant; buscant activament els estímuls adequats. La natura ofereix tot un ventall d'oportunitats per a alimentar la curiositat dels xiquets i xiquetes, un entorn d'aprenentatge ple d'una gran varietat d'estímuls, difícil de trobar en una aula tradicional. Quan substituïm l'aula pel bosc, podem comprovar com ens descobrim amb un entorn molt divers amb múltiples possibilitats que se sustenten en els tres punts següents:

1. La immensa varietat, d'una banda, de terrenys i espais, de plantes, animals, pedres i sòls amb una gran riquesa de colors, textures, superfícies, formes i pesos;
2. Tots aquests recursos estan en un continu procés de canvi gràcies a la influència de diversos factors com el temps, les estacions de l'any, la vida i el creixement, la descomposició, el naixement i la mort i la radiació solar;
3. Aquests processos es donen de manera autònoma, és a dir, els materials i els espais s'estructuren a si mateixos, sense la influència directa de l'ésser humà. Encara que en la natura hi ha ritmes i lleis, com el ritme de les estacions de l'any o la llei de la gravetat, cada procés natural és diferent i no repetitiu, i per això està ple de sorpreses.

En l'*escolabosc*, la mateixa natura i les necessitats de les criatures són les que marquen les pautes. La rutina es caracteritza per un equilibri entre fases poc estructurades, en les quals les criatures tenen autonomia i llibertat per a triar les seues activitats, amb altres de caràcter més estructurat quan la persona adulta així ho requereix. L'horari ofereix llibertat i orientació, i alhora, garanteix que tinguen la possibilitat de viure la unió com a grup (aquesta estructura transmet la sensació de seguretat i pertinença). Per a educar en el medi natural es necessiten relacions estables entre tots els membres de la comunitat educativa, per raons de seguretat i

---

<sup>153</sup> Per fomentar que una criatura aprengui, cal tenir en compte els seus interessos i donar-li temps per a explorar els temes. Així i tot, si ens retirem una mica i ens limitem a seguir-la, generalment ens durà front al que realment li agrada i interessa. Igual que algunes adultes, tenen els seus gustos i una curiositat innata per conèixer el món.

perquè sabem que el benestar d'una persona és imprescindible per a aconseguir un aprenentatge vertader i sostenible.

*“Todo niño o niña debería tener a mano barro, saltamontes, bichos, renacuajos, ranas, tortugas, bayas de saúcos, fresas, bellotas, castañas, árboles para trepar, riachuelos para bañarse, nenúfares, marmotas, murciélagos, abejas, mariposas, animales de compañía, piñas, pedruscos, arena, culebras, arándanos y avispa, porque el niño privado de todo esto, es un niño privado de la mejor parte de su educación.” Burbank*

Pel que fa als materials naturals transformats en recursos didàctics infinits, cal dir que en la natura conviuen de manera harmoniosa la lentitud i el canvi constant, és un entorn molt suggeridor. Els materials es poden moure, transportar, combinar, redissenyar, alinear, separar i tornar a ajuntar de múltiples formes. Mai hi ha desordre. Els arbres, les pedres, els animals, la terra, etc. ofereixen recursos il·limitats, que a més canvien segons les estacions de l'any. Creen els seus recursos didàctics a partir de materials naturals, inventen noms i dialoguen sobre els significats per a arribar a acords sobre el seu contingut. És una de les raons per les quals la fantasia, la creativitat i les competències lingüístiques es desenvolupen al màxim. Els xiquets i les xiquetes aprenen i creixen en harmonia amb l'entorn que els envolta. Gràcies al rang d'edats, entre elles no solen sorgir comparacions com succeeix en els grups en els quals els seus integrants tenen la mateixa edat, on es tendeix a homogeneïtzar més i potser a exigir a totes per igual. S'instauren algunes regles i rituals com a tradició dins del grup, perquè no es renova per complet cada any. A tall de resum, podríem assenyalar que els materials naturals són especialment beneficiosos per a la infància perquè són (Mayorga 2018; citat en EdNa 2020):

- No estructurats.
- Adequats al moment evolutiu.
- Assequibles i manipulables (afavoreix l'autonomia i la independència).
- Potenciadors de l'activitat motora, cognitiva, afectiva, social, espiritual.
- Sostenibles.
- Lliures, oberts i polisèmics.
- Afavoridors de l'expressió corporal.
- No discriminatoris.
- Coherents amb un estil de vida respectuós cap a la naturalesa.

- Rics des d'un punt de vista sensorial no comparable amb una altra mena de material (varietat de textures, olors, colors...).
- Oberts a infinites possibilitats (són molt subjectius i flexibles a la persona i la seua necessitat).
- Inspiradors per a la creativitat i la fantasia (poden convertir-se en milers d'objectes).

Fins i tot les joguines pensades per despertar la creativitat poden acabar tenint una única funció. Els objectes de la natura, com que no tenen una funció ni un ús específics, inspiren a deixar volar la imaginació, fan rumiar i posen els límits físics a prova, molt més que cap objecte fet en una fàbrica.

A més, podem comprovar com l'aire lliure ofereix experiències sensorials perfectament equilibrades:

- Estímuls sensorials adequats en la mesura adequada.
- La integració natural dels sentits. Una bona integració sensorial equival a un rendiment òptim del cervell i del cos.
- Estat d'alerta tranquil. Quan estem en un estat d'alerta, però amb tranquil·litat, processem més adequadament la informació sensorial del nostre entorn i comencem a organitzar els sentits per posar bé totes les peces del trencaclosques i formar-nos una imatge precisa del món que ens envolta.

L'aire lliure inspira la ment:

- La natura ofereix un potencial il·limitat a la canalla petita. És el lloc ideal per relaxar la ment, rebre inspiració i deixar-se endur pel món de la imaginació. És el lloc on poden dissenyar, crear i explorar. Les possibilitats són infinites.
- No presenta cap expectativa. Els infants estan obligats a fer volar la imaginació per tal que aquella branca, aquella roca o aquella pedra passen a formar part del seu món.
- Ofereix una infinitat de possibilitats. La natura obliga la ment a buscar sempre noves maneres de pensar.
- No hi ha cap pressió. Durant el joc lliure, poden triar si volen jugar amb altres o si prefereixen jugar soles, es poden fixar unes normes pròpies o seguir les d'algú altre, poden comportar-se amb brusquedat o fer coses més tranquil·les i contemplatives.

Ellen Sandseter ha observat i estudiat el joc de xiquets a Austràlia, Noruega i Anglaterra i ha identificat sis categories de riscos que semblen atraure'ls: les altures, la velocitat, les eines perilloses, els elements perillosos (com el foc o l'aigua), els jocs bruscos (lluïta lliure) i

allunyar-se de la persona adulta. D'això ens parla la Pedagogia del Risc: “*no risk, no learning*”. Serà important deixar a les criatures que trien el grau de dificultat, perquè s'active aquest sistema biològic, per exemple, fins on grimpar –dins d'un rang de seguretat adequat—. Llavors, es poden viure moments en els quals se'ls sent cridar d'eufòria en aconseguir altures significatives per a elles i que poden ser tan sols d'un o dos metres. Així, l'aire lliure és el lloc ideal per avaluar els riscos i acceptar els reptes:

- La natura és imprevisible i ofereix als infants moltes coses que no s'esperen. Per tant, els obliga a fer una avaluació de l'entorn i dels riscos.
- El contacte amb la natura permet a les criatures aprendre a assumir riscos, superar pors, fer amics nous, gestionar-se les emocions i crear-se mons imaginaris.
- La criatura guanya seguretat en ella mateixa. Quan supera obstacles, aprèn que se'n pot sortir amb les coses si s'intenta encara que semblen complicades.
- L'infant es posa reptes assumibles. Quan juga a la natura, pot decidir quan es veu capaç per assumir un risc i fins i tot controlar quant risc vol assumir.

Òbviament, hi haurà límits i protocols de seguretat. Però per fomentar l'autoregulació i el moviment lliure, s'afirma que l'adult haurà de complir la següent premissa: No ajudarà a les criatures a pujar. Han d'aprendre per si soles, al seu ritme, pas a pas. Són elles les qui han de triar fins a on volen arribar. Aquesta és la millor manera d'entrenar-se i, de reconèixer i superar els seus propis límits. L'adult deixarà que ho intenten pel seu compte, però mai perdrà el contacte visual. No obstant això, sí que les ajudarà a descendir quan així li ho demanen, perquè baixar resulta més difícil que pujar i poden sentir que corren el risc de caure's.

És gràcies a assumir riscos i a partir d'alguna caiguda que aprenen a fer les adaptacions motrius que necessiten. Les adultes no podem ensenyar-los a fer aquestes adaptacions. Les aprenen a força de viure-les. Limitar l'exposició dels infants al risc i intentar evitar que caiguen els pot impedir desenvolupar-se físicament. Es tornen persones insegures. Han de tindre l'oportunitat d'adaptar el sistema motor i l'equilibri. Les criatures aprenen moltíssimes coses quan juguen lliurement. L'era de la sobreprotecció pot implicar un retard en el seu coneixement i exploració tant del món com de si mateixes.

Quan juguen lliurement, aprenen a gestionar, controlar i fins i tot superar les pors mitjançant l'assumpció de riscos. Naixem per assumir riscos. Les experiències de joc independent fan sentir orgull. I això és una lliçó de la vida fantàstica, perquè la vida és encadenar intents. Tenir la seguretat que fa falta per perseverar i tenir paciència ajuda a tenir bones relacions. A més,



assumir riscos físics millora la consciència de la seguretat. Assumir riscos, a banda d'ajudar a superar les pors i fer guanyar confiança, també ajuda a desenvolupar unes habilitats físiques que són imprescindibles per tenir una bona consciència del cos. Aquestes pràctiques també poden fomentar el suport mutu. El joc amb risc també obliga a superar pors i angoixes i fa sentir més personalitat. Les més petites necessiten tenir l'oportunitat d'equivocar-se per anar guanyant seguretat i veure's més capaces quan, més endavant, es troben amb obstacles a la vida.

Pel que fa al rol de les acompanyants, des de la filosofia de l'escola bosc s'afirma que com més coherent i més natural siga l'acompanyant, tant més connectarà amb els xiquets i xiquetes i aconseguirà crear un vincle de confiança i complicitat que es traslladarà a tot el grup i persistirà tot el dia. Treballar en el medi natural requereix una alta flexibilitat i creativitat. El que denota eixa frescor és l'equilibri entre les activitats preparades i les que sorgeixen de forma improvisada, seguint impulsos vius que ofereix l'entorn a cada moment, més els seus interessos. Les persones acompanyants han de conèixer-se a si mateixes, les seues limitacions i ser capaces de reconèixer-les. La pràctica de l'acompanyament respectuós necessita un desenvolupament fort de l'empatia; i és necessari també tindre una maduresa personal sòlida. En aquest subtil joc d'equilibris, en acompanyar s'està atenta, s'anticipen situacions i s'intervé quan es considera necessari (per exemple, per a prevenir un accident o un ajudar a resoldre conflicte), però també es deixa espai. L'última responsabilitat perquè la interacció siga de qualitat recau en les persones adultes, que amb la seua actitud i estil de comunicació influeixen molt en la relació. Cal tenir en compte que tractem a les criatures en tota la seua complexitat i subjectivitat, les tractem seriosament pel que fa a les seues necessitats d'integritat, respecte i reconeixement, entre altres. La intenció és la de construir relacions estables caracteritzades per la confiança i el vincle. Reduir la presència d'adultes mentre juguen pot provocar molts canvis importants en el comportament de les petites i en la seua capacitat d'aprendre; els és molt beneficiós tenir un temps per estar soles i reflexionar sobre les seues coses, jugar i provar diferents teories. Com les adultes, necessiten temps de no estar sota el punt de mira d'algú.

Veure com es mouen per l'entorn natural té molta més força que parlar, en algun lloc tancat, de la importància que té la naturalesa en el desenvolupament de les criatures més petites.

#### 6.4. Repartir el tresor. Contradiccions i lluites

Si l'escola oficial, habitualment, té condicions estructurals que obstaculitzen oferir pràctiques pedagògiques de qualitat, cal recuperar espais propis, és a dir, crear espais autònoms i incentivar que els i les més petites puguin desenvolupar-se en el marc de les propostes amb les quals els i les posen al centre. Està obert el debat sobre si aquests espais queden aïllats (o poden quedar aïllats) per crear les seues 'pròpies'<sup>154</sup> realitats, a vegades anomenades, bombolla.

Una de les qüestions que més em pertorben quan se m'interpel·la per estar en un projecte educatiu alternatiu és la repetida pregunta sobre "com fer arribar això al poble" quan parlem de pràctiques educatives que volen ser transformadores. Certament, són iniciatives —en aquest cas— construïdes per treballar per una societat més justa, però alhora, en moltes ocasions queden com a espais que sols utilitzen uns certs perfils de famílies. Aquí entra, per una banda, la disponibilitat econòmica; i per l'altra, la disponibilitat en forma de temps-treball. La disponibilitat econòmica correspondria a les aportacions que les famílies haurien de fer per al sosteniment del projecte; cal dir, per una part, que molts projectes autogestionats pateixen precarietat econòmica i les acompanyants fan molt de voluntariat i militància; i per l'altra, que alguns també ofereixen ajudes en forma de beques per tal que l'economia no siga un problema a l'hora d'accedir i romandre. No obstant això, avui dia, apostar per una educació de qualitat en alguns entorns continua sent una qüestió de classe, de recursos econòmics. Però hem vist que en altres entorns potser és més una qüestió de com ens organitzem la vida pel que fa a temps-guanys, és a dir, quant de temps gastem en el treball assalariat i quant de temps a altres projectes. Soc conscient del fet que sembla una elecció fàcil, però no sempre ho és, no tothom pot *elegir*. Com he explicat anteriorment en l'anàlisi, en el cas de projectes més comunitaris és possible que els guanys que s'entenien com capital, monetaris, es puguin transformar per capital més emocional, identitari, relacional, cultural. També és possible que els prototips de famílies que s'acosten a projectes alternatius siguin, al fi i a la cap, famílies *alternatives* o *ja convençudes*, persones que tenen un interès concret per l'educació de les seues filles, que es pot traduir en forma de voler-poder oferir més presència, més cures, més temps, més natura o unes relacions més planeres entre les diferents integrants de la comunitat educativa<sup>155</sup>.

---

<sup>154</sup> Mai totalment pròpia, mai totalment nova/original.

<sup>155</sup> En el cas de Follets del Bosc i la seua ràtio, s'ha decidit limitar en quant a número, per propiciar que les diferents integrants es coneguen, puguin relacionar-se, puguin vincular-se amb major confiança i

Per una altra banda, m'agradaria fer referència al fet que educar en la natura és una acció bastant econòmica: a penes es gasta en material (increïble veure com les xiquetes són capaces d'atribuir als objectes una existència completament diferent de l'existència a la qual *normalment* estaven destinats), perquè la natura ofereix una quantitat immensurable de possibilitats. Sí que és cert que sovint s'han de fer grans malabars per a pal·liar la precarietat a la qual es veuen abocades les persones que dediquen el seu dia a dia al projecte, pel que fa al sentit monetari i els seus drets laborals. David Curto en l'entrevista que li vaig fer oferia una reflexió interessant pel que fa al tema de la precarietat:

“en quan a la generositat de sentir que no som precàries, perquè al final el concepte de la precarietat és un concepte que el capitalisme en trau molt profit. I si jo sento que no soc precària puc oferir i llavors també rebré [...] precària en tots sentits, o sigui, a nivell de recursos, a nivell de temps, a nivell d'amor... que si jo sento que em falten relacions, que em falten diners, que em falta no sé què, viuré sempre com en tensió, pensant: necessito més relacions, necessito més diners, necessito més no sé què. En canvi, si sento que estic en un entorn segur on si mai necessito de res, algú m'oferirà el que necessiti: recursos, amor, sostre o el que sigui; això em relaxa molt i em permet ser generós, llavors em relaxo i passem del cercle viciós a cercle virtuós. [...] al final s'ha d'aterrar i ha de ser orgànic. Llavors, Follets ofereix unes coses, la gent de la comunitat més gran que sent que li aportes estes coses pues anirà i les agafarà i la gent que sent que també pot aportar coses a Follets anirà i les oferirà. Llavors, per mi des d'aquesta no pressió és quan és més sana la relació entre aquestes petites subcomunitats. [...] Llavors, aquesta comunitat, pues això, és una petita xarxa de cures integrada on es busca la reciprocitat i des del dia zero es diu a tothom: ofereix el que puguis; o sigui, per formar part de la comunitat hi ha com un algo que tothom ha de fer i això té com sentit, no? Al final és com una cultura. [...] hi ha certes coses que estructurin la teva pertinença a Follets, però després també hi ha certa flexibilitat.”

---

així portar a cap el suport mutu i la cria comunitària desitjades. És, òbviament, una decisió consensuada, però no per això a algunes persones els segueix removent, per veure que amb aquest paradigma no es pot fer més extens el projecte ni arribar a més gent alhora. Cal valorar energies, perquè el número que som avui en dia ja requereix molta dedicació.

Explica també David en l'entrevista, que per a elles participar en el projecte Follets del Bosc partia de la motivació d'allargar el concepte de grup de criança, un grup de criança petit, amb el qual pogueren estirar la vivència on protegir a les criatures de la “mirada educativa instructora, tan pedagògica”, que repeteix sense parar: “és que han d'aprendre coses”. L'actitud en els projectes autogestionats com Follets del Bosc se situa en el fer que les criatures puguin aprendre de manera autònoma i en el bosc, amb la natura, “la qual té suficients elements a oferir perquè creixin i aprenguin i siguin persones autònomes, felices i trobin camins d'aprenentatge que els satisfacin”, afirmava David Curto. L'entusiasme que es practica en aquest tipus de projecte és apassionant, perquè no pensa en el retorn, “pensa només amb fer-ho i en el benefici que suposa fer-ho per si sol”.

Follets del Bosc té un vessant polític fort que advoca per l'autonomia, la comunitat i la transformació social d'acord amb pràctiques quotidianes enfocades en un projecte d'acompanyament a la primera infància a la natura, però que comprén molt més que això, perquè les famílies estan implicades, presents, i es desplega un treball de disponibilitat, crítica, autocrítica i formació- reflexió constants. Això passa, entre altres coses, perquè la qüestió del poder en el pensament educatiu llibertari i l'educació comunitària és clau. Les reflexions sobre els rols de poder i la presa de decisions comunitària no són sols reflexions que s'encomanen al terreny pedagògic, sinó que van més enllà, introduint-se en les vides personals i transformant les relacions econòmiques, organitzatives, laborals, etc. Es veu com a desitjable i saludable establir relacions de qualitat amb les persones que ens envolten, inclús amb l'entorn en si mateix. El marc teòric i filosòfic de l'anarquisme ha tingut i té diferents referents; recuperaren la idea de llibertat (amb l'apunt de Mikhaïl Bakunin, qui afirma: “no seré lliure fins que tots i tots siguin lliures”), la idea de naturalesa (per a la majoria dels teòrics anarquistes les lleis naturals en l'àmbit relacional no condueixen cap a la competició i la violència, sinó que estan regides pel principi de suport mutu), la idea de moral anarquista (la solidaritat i el suport mutu són la clau d'una societat millor). Les idees anarquistes sobre educació fan referència a una educació integral (desenvolupar de la forma més completa totes les facultats físiques i intel·lectuals), a l'antiautoritarisme (evitar la submissió i desenvolupar un aprenentatge de l'autonomia i de la llibertat) i a l'autogestió pedagògica (no dependència de l'Estat i ni d'altres institucions, el control de l'educació és responsabilitat dels individus del projecte i dels seus afins).

Per una altra banda, parlant de contradiccions i lluites, veig interessant introduir la reflexió sobre el negoci de la innovació i les alternatives pedagògiques (Pérez, 2022<sup>156</sup>). La mercantilització escolar en tres eixos, explicada per Nico Hirtt, o l'anàlisi que realitza Francisco Jodar parlant del "alumne postdisciplinari" i l'educació en la societat capitalista, ens ajuden a veure com l'alumne ha estat transformat en un "empresari de si i permanentment en curs". Les societats disciplinàries i normalitzadores estan sent substituïdes per les societats regulades per la racionalitat neoliberal, anomenades per Deleuze "societats de control". Amb això, la pedagogia més institucional està centrant-se en el món interior dels subjectes i els centres escolars intenten regular sota la lògica de l'empresa postfordista i el *neomanagement* (Jodar, 2007, 167). No ens és ja estranya la publicitat laboral que busca "jove directiu amb intel·ligència emocional". El neoliberalisme suposa una reestructuració de l'Estat. El risc deixa de ser un símptoma de carència per ser una condició de possibilitat de creixement i creació, posant la responsabilitat individual front a la incertesa i pressionant a una identitat de flexibilitat i disponibilitat creativa, hiperestressada i deslocalitzada. En les societats de control es governa "contando con la mayor cantidad posible de energía que para su propio gobierno aportan los gobernados mismos" (Marinis, 1999:95; citat en Jodar, 2007, 171). Afirmar Francisco Jodar (2007) que al costat de l'emergència del "jo empresarial", el caràcter evasiu, versàtil i volàtil de les identitats contemporànies siga també un tret central de les subjectivitats neoliberals. D'ací la "rivalidad interminable a modo de sana competición".

Aquesta "emergència de la pedagogia de la formació autorresponsable de alumnos emprendedores" té com a pràctica perversa aquella renovació ideològica constant que el capitalisme necessita per a perpetuar-se: la introducció d'aquests canvis en l'escola, mitjançant "un proceso de reapropiación por parte de la racionalidad neoliberal de los lenguajes y deseos [...] propios de los colectivos sociales que en las luchas libertarias, antiautoritarias y contraculturales" (Jodar, 2007, 182). El "tercer espíritu del capitalismo" està construït amb materials que li eren crítics<sup>157</sup>. Podem convertir-nos en dissidència controlada si, en el nostre

---

<sup>156</sup> Donades les característiques d'aquesta tesi no puc desenvolupar una crítica en profunditat a aquesta publicació. Tot i que valore la investigació en alguns aspectes, així com algunes aportacions que em resulten força interessants, crec que el llibre té fortes mancances respecte a anàlisis en el camp de l'educació, sobretot pel que fa a la teoria i el treball de camp.

<sup>157</sup> "asombrosa plasticidad del ethos capitalista, capaz de cambiar de forma y fagocitar aquellos mismo que lo rechazaba." (Jodar, 2007, 183)

anhel d'alternatives, no mantenim una actitud d'alerta. En paraules del col·lectiu Paideia (2012, 5):

*“tenemos que centrarnos en las ideologías. Ya que no existe educación sin un fin [...] En todo caso, sí consideramos importante aclararnos y saber de qué hablamos. En lugar de meter en el mismo saco todas las ofertas que se nos ofrecen, debemos intentar discriminar aquellas que verdaderamente van contra el sistema establecido de aquellas que ofrecen alternativas pedagógicas pero no estructurales.”*

Com afirma Ani Pérez (2022, 27), tracten de fer passar per respecte a la infantesa el que en realitat respon a exigències empresarials. Ella se centra en l'anàlisi a iniciatives privades que venen una educació o acompanyament respectuós, afirma, sense mires de transformació socials o crítica a les desigualtats estructurals, creant així petites bombolles de felicitat per a les més privilegiades que continuen assentant la idea d'accés classista a l'educació i el que això comporta. Ella ens parla dels enormes beneficis directes que el negoci de l'educació reporta a empreses i multinacionals:

*“la innovación se ha convertido en un mandato asfixiante y a menudo falto de sentido [...] a menudo el dinero con el que se financian en nuestras escuelas las innovaciones que van encaminadas al fomento de la ‘solidaridad’, la ‘democracia’ o la ‘defensa del medio ambiente’ provienen directamente de la explotación laboral.”<sup>158</sup> (Pérez, 2022, 32, 34)*

O com afirmen Paco Puche, Federico Aguilera, Oscar Carpintero i José Manuel Naredo (2012):

*“Al igual que otras organizaciones del gran capital (Bill y Melinda Gates, Rockefeller, Soros, Usaid, etc.) quieren dos cosas: ampliar sus negocios y buscar legitimidad entre la mayoría de las poblaciones sometidas a sus intereses y extorsión. Pero además cumplen otra función: la de penetrar a los movimientos sociales de resistencia, más o menos anticapitalistas y alternativos, para tratar de modelarlos.”*

---

<sup>158</sup> Per a més informació: Mathew Bishop y Michael Green: *Philanthrocapitalism. How the Rich Can Save the World*. Bloomsbury Press NY, 2008.

Amb la cooptació per part de l'Estat, o el *entrismo*, els fitxatges són incorporats. L'aparell burocràtic ha anat absorbent progressivament el discurs renovador desactivant el seu contingut transformador, fet que funciona com una estratègia molt eficaç per a l'ocultació dels seus fins i per a la despolitització social. Segons Ani Pérez (2022, 51), aquests són alguns dels perills de l'escola innovadora, líders disposats a dirigir el canvi educatiu i *“muchos gurús [que] han aprovechado para hacer negocio del miedo, la incertidumbre y la culpa—especialmente a las madres—con sus asesorías absurdas y a precios desorbitados.”* Segons l'autora, s'ha gravat en l'imaginari col·lectiu que les noves metodologies ens faran més *empleables*, però ocultant els seus objectius. És preocupant com determinades pedagogies innovadores col·loquen l'educació al servei de l'economia.

*“Es preciso preguntarnos a quién beneficia que en el neoliberalismo pueda hablarse tanto sobre metodologías sin vincularlas a un análisis crítico sobre las finalidades que cumplen en la sociedad actual, incluso pueden no coincidir ya con aquellas para las que fueron pensadas inicialmente. [...] En otras palabras, las metodologías alternativas se han convertido en una inversión en busca de mayor rentabilidad y en un medio para perpetuar las desigualdades sociales bajo una apariencia de transformación.”* Pérez (2022, 57, 58)

Cal anar en compte amb la inèrcia del neoliberalisme que ens empeny a convertir els problemes de l'educació en problemes individuals, d'autorealització. *“Un repliegue en lo privado que tiene el efecto de dejar a los sujetos enclaustrados en sus mundos íntimos y sus inversiones emocionales, presos en un proceso de ‘desconflictualización’ tanto en el plano psiquiátrico como en el socio-político.”* (Jodar, 2007, 185). No ens podem veure en soledat en una tasca tan gran com és la d'educar sota condicions socio-institucionals que la tornen impossible.

Per això, alguns dels puntals principals del projecte Follets del Bosc són l'autonomia, l'aposta pel comú i l'educació comunitària.

## 6.5. “Compartir dona gustet”. Comunitat i autonomia

Un dels eixos del Projecte Polític de Follets del Bosc, i una de les coses que més em van interessar (i enamorar) a l’hora de començar la vivència que actualment m’ocupa, és el referent a la comunitat. Què és això de *la comunitat*? Per mi té un sentit profundament polític: en una societat amb una tendència clarament individualista, és elegir no aïllar-se i posar-se dependent de l’Estat-mercat; viure compartint ens situa en una complexitat generosa, plena i abundant. Podria semblar que fera referència a la idea de rescatar de l’oblit aquella manera de compartir que ja no sabem a penes dur a terme, sobretot després de la desintegració de la família extensa (i ampliada) i dels veïnats, per part dels serveis terciaris estatals o de mercat. Tal com afirmava el Projecte Polític de Follets del Bosc:

“Per nosaltres comunitat és amistat, és confiança i comprensió, és sentir-se part d’un territori juntament amb la gent que hi viu, és compartir una cultura i uns valors, és conèixer i ajudar la persona veïna quan ho necessita. També és tenir present el sentit existencial de què tots som un dins un tot, que formem part de l’altra així com som part de la natura.”

Som animals socials, i com a tals, interdependents i relacionals. Comunitaris. Aquesta idea de família ampliada ens ajuda a entendre i sostenir moltes limitacions que vivim avui dia (un exemple seria la soledat de la criança, o la de l’edat adulta sense un projecte hegemònic i avorrit de parella-casa-fills-treball-hipoteca). Amb les xarxes d’amigues podem fer front a l’heteronormativitat i també a models de vida capitalistes, ens podem socialitzar d’*altres maneres*. A més, és bastant rellevant l’aïllament al qual estan sotmeses moltes criatures<sup>159</sup> amb el tancament en la família nuclear i l’intent de compensació mitjançant classes extraescolars o pantalles amb tot de colors digitals (que en molts casos provoquen un augment de les dificultats socials de les criatures (Ecuyer, 2013)). Les criatures queden deslligades de la vida social en general. Les adultes queden fragmentades entre treball assalariat i descans d’ell.

---

<sup>159</sup> Afirmava David Curto (novembre 2021) en la seua entrevista: “Sento que les criatures en un món individualista, alienat i així, que no hi ha moltes relacions comunitàries, fa que les adultes sí que tinguin molta socialització (per a sortir de birres, o de festa o el que sigui), però a les criatures se les aïlla molt a casa o al parc, però no tenen unes relacions profundes. I a mi, la comunitat, i en concret Follets era oferir unes relacions de qualitat i profundes a les criatures, que penso que són súper clau per a la seva emancipació.”



*“Recurrimos a la noción de lo comunitario, que básicamente entendemos como una forma de establecer y organizar relaciones sociales de ‘compertencia’ (Martínez Luna, 2014) y cooperación —vínculos y haceres compartidos y coordinados— que tienden a generar equilibrios dinámicos no exentos de tensión con el fin de reproducir la vida social, en medio de los cuales una colectividad tiene y asume la capacidad autónoma, autodeterminada y autoregulada de decidir sobre los asuntos relativos a la producción material y simbólica necesaria para garantizar su vida biológica y social a través del tiempo.”* Gutiérrez y Salazar Lohman (2019, 23)

Quan parlem de comunitat parlem de revertir certes dinàmiques socials a través de la vida comunitària, de passar de la precarietat a l’abundància comunal, de redignificar la vida, de compartir les cures, de cuidar-nos, d’acompanyar-nos, d’arrelar-nos a un territori i a les seues gents. Per teixir allò comunitari cal potenciar les capacitats comunicatives i empàtiques de les persones, tenint en compte les diferents circumstàncies, i habilitant llocs i temps diversos on compartir espais de vida. Anar experimentant a poc a poc i anar introduint pràctiques horitzontals. Tenint també clar que la comunitat no hauria de ser un projecte en si mateix tancat i acrític, sinó que caldria que tendira cap a la transformació social. A sobre, aquesta diversitat és vital per al funcionament harmònic d’un acompanyament respectuós a la primera infància. El projecte polític de Follets del Bosc afirmava:

“Tenim un somni en què persones grans i petites que es tenen confiança estableixen una relació propera entre elles, cuidant-se i ajudant-se en termes materials i emocionals, i així creixen conjuntament. Els processos d’aprenentatge no acaben mai, tant petites com grans aprenem les unes de les altres [...] Quan parlem de l’eix comunitat, de l’educació comunitària, això és el que volem dir: Follets del Bosc és un intent de fer camí [...] Vallbona Suport Mutu, un intent d’anar posant en pràctica aquesta comunitat. [...] bàsics pel sosteniment de les nostres vides. El que intentem és emprendre aquesta vida comunitària ajudant-nos pel que faci falta i compartint una quotidianitat que ens permeti integrar les nostres vides i relacionar-nos amb l’entorn d’una manera sana i transformadora. Així doncs, la comunitat ens ajuda a acostar-nos a l’últim dels eixos que vertebreren el nostre projecte: l’autonomia.”

La comunitat, com a decisió i opció política, en aquest cas, incorpora el concepte d'autonomia. El poder, les ideologies, els valors, la cultura, travessen les relacions socials i humanes; decidint com les vivim, situant-nos, assumim postures que transmeten per si mateixes en aquest camí que és el de l'acompanyament a la infantesa en particular però també a la vida en general. Dintre del context en el qual estic vivint, no es veu aquesta posició com alguna cosa acomplerta<sup>160</sup>, però sí en fase bastant propera. Com diu el llibre, *Produir el comú* (2020), construir entramats comunitaris i lluites per la vida és desfer-nos dependents del sistema. Consisteix a establir pràctiques i relacions que caminen cap a l'autonomia, i debilitar així el poder a partir d'accions concretes i interrelacionades. Les lluites per la creació del comú quasi sempre s'organitzen i es despleguen al voltant d'esforços col·lectius en defensa de les condicions materials i simbòliques per a garantir la reproducció de la vida comuna. Com assenyala Raquel Gutiérrez (2019) serà, principalment, a partir de dues maneres:

*“Los esfuerzos dedicados y organizados en torno al primer eje suelen llamarse luchas de resistencia; si bien, en ocasiones, desbordan el ámbito de la mera defensa de aquello que esté bajo amenaza de expropiación, despojo o saqueo; abriéndose hacia tiempos de ruptura con el orden del capital y el Estado. La segunda clase de esfuerzos colectivos, mucho más heterogéneos, consiste casi siempre en experimentos de construcción de vínculos de nuevo tipo a partir de fines deliberados, acordados y ejecutados por quienes participan de la producción de tales fines; por tanto, pueden leerse como esfuerzos para conseguir y afianzar ámbitos de autonomía material y política.”*

Aquesta segona acció és la que prepara el desplaçament de les noves formes de vida comunitàries en detriment de les velles, sempre des de la posada en pràctica, des del que es necessita i a partir de l'assaig de noves formes, i no des de l'acceptació d'un model desenvolupat que substituïska *a priori* el vell. El comú es construeix diàriament. Lucia Linsalata (2017) explica que són activitats pràctiques que s'estableixen entre un grup de persones que decideixen entrellaçar les seues activitats i establir vincles de cooperació per a solucionar problemes i necessitats compartides. En aquesta línia, és important remarcar *com* treballem, donant-li valor al procés. Els vincles es poden transformar a partir de les pràctiques

---

<sup>160</sup> Tal i com afirma el projecte polític de Follets del Bosc: “Ara per ara, però, veiem que encara no som aquí o, en tot cas, estem en una fase molt inicial; la majoria de nosaltres no podem encaixar la vida que portem amb tot això que plantegem.”

concretes i quotidianes. No obstant això, la construcció de les comunitats d'afinitat i afectes tenen la seua producció en llocs determinats, perquè tenen una arrel material construïda, amb la qual satisfer de manera col·lectiva les necessitats de reproducció de la vida.

La manera de prendre decisions des del comú, evidentment contrària al model Estat-capital, s'ha de basar en l'assemblearisme. Raquel Gutiérrez (2019, 117) assenyala que cal establir codis de relacions recíproques que *“en la mayoría de los casos, tienen que ver con la definición de dinámicas concretas de obligaciones mutuas y con maneras específicas de gestionar la ejecución de las decisiones tomadas y regular los conflictos internos”*. Les diferències són benvingudes, i es reconeixen les dinàmiques de poder amb la intenció de generar mecanismes que les dispersen, per tal que no es convertisquen en domini i jerarquia absoluta. Se'n genera compromís i responsabilitat cap a la comunitat, les quals permeten la reproducció. Per parlar de comuns també s'ha de parlar de béns comuns compartits:

“la riquesa col·lectiva que possibilita la reproducció de la vida i la seua defensa. Podem parlar de recursos materials [...] Però també podem parlar dels sabers acumulats, de les experiències pràctiques o de la memòria [...] En aquest punt, és important diferenciar entre «béns públics» i «béns del comú», ja que els primers els controla l'Estat i no la comunitat. [...] Podem parlar del comú, llavors, com a contraposició i conflicte creatiu amb tot allò que suposen els tancaments que reproduceix el capitalisme.” VA. (2020)

Alguns prefereixen parlar de “comunalitzar” o del “comú” per a remarcar el caràcter relacional d'aquest projecte polític (Linebaugh, 2008). Aquests comuns tenen per objectiu la transformació de les nostres relacions socials. Van més enllà de la lògica del capitalisme. No estan centrats en suplir-lo o disminuir el seu impacte, són molt més que una gestió comunal de recursos. A més, els comuns comporten tantes obligacions com drets. Així, el principi ha de ser que aquells que pertanyen al comunament compartit contribuïsquen al seu manteniment.

*“Los comunes tienen que ser el medio para la creación de una sociedad igualitaria y cooperativa o se arriesgan a profundizar las divisiones sociales, creando paraísos para quienes se lo puedan permitir y que, por ende, puedan ignorar más fácilmente la miseria por la que se encuentran rodeados.”*  
Caffentzis i Federicci (2019, 56)

Peter Linebaugh recorda que difícilment existeix una societat on el comú no estiga en el seu si (Linebaugh, 2012; citat en Apantle, 47)<sup>161</sup>. Fent un repàs històric podem comprovar com “produir el comú” és una de les principals potències amb la qual els humans han organitzat la seua existència durant milers d’anys. Consideracions com aquestes són importants per dissipar la creença que una societat basada en béns comuns és una utopia o que tan sols poden ser projectes a petita escala. La lluita és necessària, perquè tal com afirmen Silvia Federicci i George Caffentzis (2019, 47):

*“Vivimos en un mundo en el que todo, desde el agua que bebemos hasta nuestras células o nuestro genoma, tiene un precio y no se escatima ningún esfuerzo con tal de asegurar que las empresas tengan el derecho de cercar los últimos espacios libres de la Tierra, obligándonos a pagar para tener acceso a los mismos. No son sólo las tierras, bosques o pesquerías que se utilizan para fines comerciales en lo que parece ser un nuevo «acaparamiento de tierras» sin precedentes.”*

Autonomia i comunitat han d’anar colze a colze. Follets del Bosc definia “autonomia” com: “atrevir-se a preguntar-nos (profundament) com volem viure i fer passos per dur aquesta vida. Una vida que valgui la pena ser viscuda, per nosaltres i per tothom qui la vulgui.” Marina Garcés (2021) afirmarà també, relacionant pedagogia, autonomia i alliberament, que “emancipació és aprendre a viure junts, doncs, a condició de poder pensar aquesta vida, cadascú, per si mateix.” El concepte d’autonomia significa donar-se literalment la determinació a una mateixa (individu o col·lectiu). No obstant això, és un concepte que no està exempt de discussió i antinòmies.

Una vegada he reflexionat sobre l’educació, l’acompanyament, el joc, algunes de les contradiccions, les lluites, la comunitat i l’autonomia, em dirigisc a parlar de la investigació educativa feta en el marc d’aquesta tesi doctoral, perquè el procés en sí mateix ha estat fonamental.

---

<sup>161</sup> Peter Linebaugh explica que l’any 1688 un quart de l’extensió d’Anglaterra i Gal·les era de caràcter comunal (Linebaugh, 2008). Després de més de dos segles de tancaments es van a privatitzar milions d’hectàrees. A la fi del segle XX les terres comunals sols abastaven el tres per cent del total d’aquell territori (Naturenet, 2012).

## 6.6. Investigar educació

La investigació és una experiència de relació (Cladinin i Connelly, 1995: 2000).

*“When narrative inquirers are in the field, they are never there as disembodied recorders of someone else’s experience. They too are having an experience, the experience of the inquiry that entails the experience they set out to explore.”*

(Cladinin, Jean i Connelly, Michael. 2000:81)

Clara Arbiol i Dolo Molina (2017, 2) es pregunten: “¿qué es “lo educativo” para nosotras? Aquello que favorece ampliar las sensaciones y la imaginación del mundo.” Expliquen que aquesta experiència de relació educativa que desenvolupem ha de veure necessàriament amb entendre a l’altra com a irreductible, com una altra singular i única; igual que la relació que es crea, que inevitablement també serà irrepetible. Tot i que això està socialment acceptat, cal anar amb compte quan aquesta afirmació es dona per descomptada i a vegades es sobrepassa (per excés o per defecte). L’oportunitat i la possibilitat de mantenir la qualitat educativa han d’incorporar el treball d’escolta, de disposició. Acostar-nos i trobar maneres d’anomenar-la, de posar-li paraules, sense simplificar-la. Ni mitificar-la. Hem d’incorporar la capacitat d’estar en silenci, ja que aquest possibilita l’acollida de la paraula i sobretot, que pugui sorgir. Aquesta atenció ens obliga a que fem alguna cosa amb nosaltres mateixes per a estar disponibles, hem de fer en nosaltres espai per tal que això es done, per a poder viure-ho. I possiblement és des del desig d’on naix aquesta relació. Des d’un desig d’ocupar un lloc en la relació amb el món. És molt interessant entendre que ha de veure amb el cos: en com ens posem en relació amb l’altra, ja que “*explorar la relación educativa supone apelar al cuerpo, porque la experiencia de la relación se vive siempre en un cuerpo, sucede siempre entre los cuerpos, es siempre encarnada*” (Arbiol i Molina, 2017, 5).

Elles citen (2017, 3) a José Contreras afirmant que l’educació és el lloc de la relació, de la trobada amb l’altre, és això el que la fa ser i el que li dona possibilitat (en primer lloc, i per sobre de qualsevol altra cosa). Entenent que la investigació educativa és una experiència de relació, aquesta ens possibilitarà una obertura al món reflexiva, que ens sacsejarà i ens qüestionarà profundament; possiblement ens deixi sense paraules amb les quals explicar què hem viscut.

*“La investigación pedagógica es siempre una forma de autoinvestigación: la realizamos desde nuestra visión de lo educativo, poniéndola en juego (poniéndonos en juego nosotros, con nuestras ideas, aspiraciones, formas de entender y hacer), y en el proceso investigador [...] en el deseo de entender algo que no entendíamos (y por eso investigamos), nos exponemos, exponemos nuestra visión, nuestros modos de hacer y entender”.* José Contreras y Núria Pérez de Lara, 2010:48

Aquest procés d'estudi, que també és estudi d'una mateixa, pot fomentar el desenvolupament de l'autoconeixement i l'autoconsciència (Blanco, Molina, López, 2015). Per això he decidit titular una part de la recerca, concretament el marc metodològic amb el títol “Fruit i llavor són metodologia”. Una de les raons és que considere que un dels aspectes més importants de la nostra manera de viure l'educació no és tant el que diem o el que fem, sinó la manera d'estar amb les criatures. Per una altra banda, pense que la metodologia ens possibilita aquesta posició, i també aquesta posició és creadora de mètode. Una ha de conduir a l'altra: la teoria i la pràctica, l'acció i la reflexió han de conjugar-se en un procés de moviments que seran els que ens conduïsquen a viure pràctiques educatives de qualitat. Com en la natura, una llavor sovint és un fruit, i a la inversa.

Era indispensable que per a l'elaboració d'una investigació educativa, que mirava un projecte on les cures es posen al centre, que les metodologies elegides foren feministes. A més, per la manera de dirigir-me que volia portar a terme, necessitava implicar-me i comprometre'm. Estava mirant una relació educativa i l'havia de viure. L'havia d'aprendre. No obstant això, el camí no va ser tan lineal (això ho he descobert a posteriori), és a dir, no em vaig apropar de manera utilitarista, sinó que va ser la curiositat i la necessitat de reflexió profunda sobre la pràctica educativa les quals em van empènyer a investigar com ho he fet. La posició epistemològica era clara; l'observació participant i la investigació militant havien amb elles; sentia que totes les eines havien d'estar en sincronia. Per a provar a descriure un projecte coral es necessita una veu coral, amb això les entrevistes qualitatives serien de gran ajuda. A més, aquestes em van ajudar a comprendre realment el projecte i conèixer a les seues gents. Cal dir que, com en alguns processos vivencials va passant, ha estat més llarg el temps d'estudi del que imaginava en un primer moment. De sobte em vaig sorprendre veient el temps que feia que havia realitzat les entrevistes, cosa que em va espantar. Fou així com vaig decidir fer un últim recull d'entrevistes qualitatives, elaborades aquest mateix curs i introduïdes en aquesta última part. Em resultava indispensable portar aquestes veus, necessitava traure'm la por

d'estar treballant amb informació que sentia que no corresponia amb l'actualitat immediata del que estava (o estic) vivint. Clar, el projecte ha anat canviant, i jo també.

L'anàlisi de la informació recopilada en el treball de camp ha alimentat l'aportació de noves lectures i l'aprofundiment en temes concrets, a saber: la criança, la comunitat i la col·lectivitat, la història i la teoria de l'educació, les pedagogies alternatives, la pedagogia i emancipació, l'educació en la natura o escola bosc i unes quantes tesis doctorals, a més de les corresponents formacions en diferents temàtiques. És emocionant veure com aprofundir fa ganes i ens condueix a aprofundir més. Malauradament, també he sentit que ha estat un procés bastant solitari. Tot i que a la fi, aquesta solitud a moments ha nodrit altres vivències en companyia. Com afirmava Marina Garcés (2016) en *Filosofía Inacabada*: “*La relación entre amistad y soledad es la condición de empezar a pensar, para reaprender a ver el mundo reescribiéndolo*”.

## 6.7. Aproximació a

*“No nació en un jardín, sino que, en realidad, nació en una historia”*

Donna Haraway (2018)

La clau del marc metodològic en particular i de la tesi en general és que no intenta, des d'una visió experta, construir coneixement expert de la realitat. Ha estat un intent de comprensió d'una realitat determinada. Una aproximació a indagar la realitat. A conèixer vivències i aportar reflexió i escriptura per al seu benefici (el del projecte). Un exercici de comprensió a través de la investigació encarnada. Una prova de vivència que assente pensament i experiència des de les quals reflexionar, per a actuar. Ha estat una vivència concreta, però que posant el focus en la concreció, possiblement es pugui extrapolar a altres experiències similars (perquè per molt especial que siga, les relacions humanes tendeixen a repetir-se). Aquesta investigació ha sigut un assaig sobre el fet de posar atenció a alguna cosa que interessa i que es vol no sols entendre, sinó viure.

*“La atención es un campo de claridad, de iluminación. Es una tensión, un esfuerzo y como es natural, una fuente, quizás la más considerable de la fatiga. Este campo de claridad se produce por el interés que la persona siente por uno o por otro aspecto del inagotable, inmenso, ilimitado campo de la realidad. [...] La atención es como la luz que se desprende de una íntima combustión. La vida*

*es ante todo y desde su origen hasta el final una combustión incesante, tanto física como psíquica, como del mismo pensamiento. [...] El ejercicio de la atención es la base de toda actividad, es en cierto modo la vida misma que se manifiesta. No atender es no vivir. Mas se trata de un ejercicio complejo, de toda una educación, de la educación de todo el organismo y del ser humano y no solamente de la mente ni de los sentidos. [...] Porque la atención es la apertura del ser humano a lo que le rodea y no menos a lo que encuentra dentro de sí, hacia sí mismo. Es una disposición y una llamada a la realidad. La atención es como la herida siempre abierta. Y de la herida tiene la pasividad, el ser llaga, impronta de lo real, el estar como una cavidad viviente conformada para recibir la realidad y aun para dejarla pasar hacia más allá de ella.”* María Zambrano (2007)

La meua intenció era també fer experiència en el procés de recerca i de vivència, pel que m’he aproximat i he posat atenció en les relacions educatives desplegadas a Follets del Bosc emprant alhora la investigació narrativa. Mitjançant la investigació narrativa desenvolupem una visió metodològica per estudiar l’experiència. A través dels relats se’ns narren relacions. Quan escoltem i llegim, cal posar atenció a qui som en la investigació i entendre que formem part dels paisatges històrics que estem estudiant i que componem, que inclús amb la nostra presència estem contribuint a modificar-los; a més, posem el focus en allò que més ens interessa mirar (llevat d’alguns moments d’enlluernament o sorpresa), perquè mai podem ser subjectes innocents, invisibles i sense influència. La metodologia que jo faig servir en aquest estudi és qualitativa, això és conseqüència de la gran influència de les metodologies feministes, les quals parlen de situar la qualitat de les relacions i les cures, al centre, al centre de la vida. Per qualitativa com és, sent que ha de ser també honesta. Amb el coneixement situat, he entès la importància d’incorporar una manera de prendre posició concreta; i que a més he desenvolupat, fet que m’ha costat batalles segurament per l’educació de gènere i els dubtes en forma d’inseguretats que aquesta societat patriarcal ensenya.

Per metodologia també entenc obrir, formular, esclarir i tancar la pregunta de recerca, des de la vivència de la relació, des de viure en la investigació encarnada, implicada en el procés, compromesa amb una pregunta i amb altres a qui formular-la i oferir-la. La pregunta que mou aquesta investigació, en un principi havia de guiar el meu camí, però m’ha costat arribar, sobretot, perquè no sabia exactament quin era el camí. Ara mirant el punt de partida, m’adone



que part de l'aprenentatge realitzat en fer aquesta tesi em permet veure l'evolució que jo mateixa he viscut relacionant-me amb el coneixement d'una forma tan estreta i quasi, obsessiva. Si haguera pogut saber, fa més d'un lustre, el que sé o crec saber ara, pense que faria la investigació d'una altra manera, o segurament des d'un altre lloc (vivència bastant habitual en les investigadores educatives, a les quals ens sol transformar la investigació). Inevitablement, aquesta tesi és fruit del meu viatge. He intentat seguir la metodologia al peu de la lletra, estudiant-la, resumint-la, reescrivint-la, però possiblement al final no ho haja aconseguit, almenys no d'una manera neta, sencera i il·lesa (estar al bosc de pensament i literal, embruta, 'assalvatja', la vivència ens taca, d'alguna manera). El mapa sencer, curiosament, l'he vist al final. I al final també ha sigut quan ha acabat canviant.

La vida quotidiana pot ser complexa, puja i baixa, es fa greu i pesada o lleugera i fàcil. Aquest text també té les estranyeses d'una investigació que s'ha involucrat de ple en la quotidianitat de la meua vida (de qui si no!) i m'ha fet fer-me tot sovint un embolic ben gran amb els fils del que estava investigant, del meu treball-ofici i del que estava vivint. Vida feta poesia. A estones a *trompicons*, altres amb suavitat, ha anat conformant-se un conglomerat d'idees, algunes més raonables que altres, que volen ser un tot, viu. Ha estat feta amb cura i amb esforç, amb voluntat i esperança.

No sé si he arribat al final de tot plegat, és una sensació estranya haver de sentir forçadament un final abans que arribe. La teoria amb la qual he somiat, en algun moment s'ha dissipat com a un tot tancat, o podria ser que inclús ni s'hagués materialitzat com a tal. Em pregunte si era possible establir dogmes, veritats absolutes, sobre una pràctica pedagògica de relació educativa com aquesta. Perquè, a la fi, l'experimentació al bosc ha de tenir aquell punt viu de l'entorn, de la persona que la realitza i dels vincles que fomenta. De les persones que la viuen. No puc sinó oferir idees, aportacions, la meua mirada i les meues reflexions. Sugeriments, propostes. Un acompanyament a pensar-ho. Una invitació al joc. A la relació. A la implicació, al compromís. Potser, a la vida mateixa. M'atrevisc a dir que s'ha de continuar experimentant i creant, al bosc i en comunitat. Per això, en últim moment li pose nom als cognoms de la tesi<sup>162</sup>. Dir que aquestes pràctiques són absolutes potser acabaria sent com crear dogmes que anaren en contra seua. I a mi també em queda molt de camí per recórrer.

---

<sup>162</sup> Aproximació a la pedagogia de bosc: acompanyament respectuós a la primera infància en la natura.

*“Que sobre las puertas se reconoce,  
que desde las esquinas de la melancolía  
y las cosas parecidas se olvida,  
que todo lo puede y no se comprende.  
El sol de los días,  
la luz que se mantiene.”*  
Monteverde (2002)

Fixant l'atenció en la lògica profunda que els dona sentit i no en l'aparença que la seua expressió pot revestir en un moment donat, aquesta anàlisi discutida desitja fugir de les aparences, perquè dirigeix la mirada al que la gent fa i no solament al que ha decidit contar de si mateixa. És, així, una exploració de l'experiència. Tenint en compte la importància de preservar la idea de les diferents vivències a Follets, i òbviamment, al voltant de la relació educativa, pretenc situar-me amb agència, buscant una posició. La meua pràctica pedagògica concreta beu de la recerca, i la recerca beu de la pràctica pedagògica. Juguen. El saber educatiu es crea amb la interacció de diferents elements: què diu el projecte, què van dir les entrevistades, què he viscut. Sobretot aquest últim fet, que inevitablement inclou l'acció, les relacions, els vincles, la reflexió, l'estudi i l'explicació per donar a conèixer allò que tota aquesta experiència ha fet pensar. Aquest és un saber que naix de l'experiència de relació amb altres i amb una mateixa. Els elements sobre els quals es fonamenta l'anàlisi seran, principalment: la relació educativa (que podem subdividir en 'relacions' i 'educació'), la comunitat, la natura, la criança compartida. Tenint com a paradigma educatiu i fomentador de tot aquest desig i curiositat: 'l'escoleta' lliure al bosc, i la infantesa.

Sobre el preu de la investigació pedagògica, Marteen Simons i Jan Masschelein (2008) explicaven que la curiositat ha de veure amb la preocupació i l'interés comú pel present del qual formem part com a investigadores:

*“Curiosidad (palabra derivada del latín cura, cuidado), cuya prioridad no son los nuevos conocimientos [...] Se trata de una preocupación cuya ambición no es recopilar conocimientos acerca del presente, crear un orden explicativo y determinar su validez y sus límites. Esa preocupación está vinculada más bien a una disponibilidad para no dar por sabido quiénes son, qué piensan y qué hacen; a una disponibilidad para abandonar la comodidad intelectual y*

*existencial (o su búsqueda); y, por tanto, en cierto modo, a una disponibilidad para ponerse en juego a sí mismos (sus pensamientos y los límites de su pensamiento), es decir, una disponibilidad para pagar un precio determinado.”*

En aquest paradigma d'investigació amb sentit educatiu o formatiu, proposen situar la distinció entre dues tradicions d'investigació en el lloc i el significat que té, en cadascuna d'elles, el que podríem dir “l'accés a la veritat”. El significat formatiu o educatiu de la investigació pedagògica és justament enriquir-se en coneixements; el preu de la veritat no sols depén de les condicions relatives a la producció del coneixement, així diuen:

*“¿en base a qué puede obtenerse el acceso a la verdad? ¿qué significa “verdad”? ¿en base a qué significado de la palabra “verdad” puede el investigador hacerse capaz de hablar con propiedad? [...] otra ‘tradición’ es más bien fragmentaria y tentativa, tiende más a la creación de un espacio para respirar [...] el acceso a la verdad se produce a partir de una transformación del yo.”*

Aquesta aportació pretén participar en el bé comú i contribuir a fer que la infància pugui tindre vides dignes, sense dubte, que cresquen en un entorn i amb un acompanyament més amable, i que això tinga conseqüències directes sobre la manera que tenim de relacionar-nos les persones. Amb aquesta actitud crec que podem prendre aire cap a dins, inspirar-nos, i causar o suggerir alguna idea. Transformar, educar. Propose aquesta interpretació sobre l'acompanyament a la infància en forma de relació educativa pel coneixement que m'ha aportat l'observació del fet. Ho definisc d'aquesta manera a conseqüència de la reflexió sobre el significat anterior, a saber: educació. Amb aquesta intenció projecte la meua postura perquè pugui ser entesa l'acció i l'efecte.

“Acompanyar és un joc de distàncies que cal aprendre” (Arbiol, 370). En aquest context, és poder atendre les necessitats que tenen aquestes criatures en aquestes edats. Però també, educar, és alliberar a l'altra de nosaltres. Possibilitar-li arrels i ales. Com deia el poeta euskaldun Joxean Artze<sup>163</sup>: “Si li hagués tallat les ales / hauria sigut meu, / no se m'hauria escapat. / Però així, / hauria deixat de ser un ocell. / I jo... / jo el que estimava era l'ocell.”

---

<sup>163</sup> “Hegoak ebaki banizkio / Nerea izango zen, / Ez zuen aldegingo. / Bainan, honela / Ez zen gehiago txoria izango / Eta nik... / Txoria nuen maite.” Txori Txori



*“Vamos a tomar prestada una idea de Nietzsche y definiremos a las personas vitalistas como aquellas que aman la vida no porque están acostumbradas a vivir, sino porque están acostumbradas a amar. Estar acostumbrada a vivir significa que la vida es algo conocido, que sus presencias, sus gestos, sus sucesiones se repiten y ya no sorprenden. Amar la vida porque estamos acostumbradas a vivir es amar lo que ya hemos vivido. En cambio, amar la vida porque estamos acostumbradas a amar no nos remite a una vida repetitiva. Lo que se repite es el impulso por el cual nos unimos a las ideas, a las cosas y a las personas; no podemos vivir sin amar, sin desear, sin dejarnos llevar por el movimiento mismo de la vida. Amar la vida es aquí amar el cambio, la corriente, el movimiento perpetuo. La persona vitalista no ha domesticado la vida con sus costumbres, porque sabe que la vida es mucho más fuerte que una misma.”* Maite Larrauri, *El Deseo según Deleuze* (2000)



## 7. Bibliografía

- Actis, Walter. (2019). *La investigación-acción: potencias y límites de un paradigma crítico*. En Los saberes y las luchas. Imaginación política, (co)investigación y producción de conocimiento. Programa del curso sesión 1. Fundación de los comunes.
- Agulló, María del Carmen Díaz. (2014) *Antonia Maymon: anarquista, maestra, naturista*. Virus Editorial
- Alonso Benito, Luís Enrique. (1995). Sujeto y discurso. El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En José Manuel Delgado i Juan Gutiérrez Fernández (coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Síntesis
- Althusser, Louis. (1977) “Presentación a la sexta edición”, En Harnecker, M., *Los conceptos elementales del Materialismo Histórico*, Siglo XXI
- Andrés Candelas, Mario. (2013). Infancia y control social. Construcción Socio histórica de la infancia peligrosa. *Revista Estudios*, 3(3), 83-93.
- Angrosino, Michael. (2012). *Etografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata
- Anzaldúa, Gloria. (2016). *Borderlands: la frontera: la nueva mestiza*. Capitán Swing
- Apantle, Colectivo. (2019) Producir Lo Común. Entramados comunitarios y luchas por la vida. En *Revista de Estudios Comunitarios*. Traficantes de sueños.
- Arbiol González, Clara. (2013). *La pràctica de la relació educativa. Una recerca narrativa del saber de l'experiència d'educadores socials*. [Tesi doctoral, Universitat de València]. Roderic. Repositori de contingut lliure
- Arbiol González, Clara i Molina Galvañ, María Dolores. (2014). *Explorando los saberes de las maestras en torno a la relación educativa. Un estudio narrativo*. Universitat de València
- Arendt, Hannah. (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press
- Arendt, Hannah. (1963) *Eichmann a Jerusalem*. Viking Press
- Bachelard, Gaston. (1973). *El compromiso racionalista*. Siglo XXI
- Bachelard, Gaston. (2002) *La intuición del instante*. México: Fondo de Cultura Económica
- Bakunin, Mijaíl. (1992). *Dios y el Estado*. Júcar.

- Bárcena Orbe, Fernando. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. En *Enrahonar* 31, 9-33. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Bárcena Orbe, Fernando. (2013). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. En *Revista Interuniversitaria*, 24(2), 25–57.
- Bauman, Zygmunt. (1999) *Modernidad líquida*. FCE
- Becker, Howard. (2013). *Manual Escritura Científicos Sociales*. Siglo XXI
- Bernal, César A. (2010) *Metodología de la investigación*. Pearson Educación.
- Bernstein, Basil. (1988). *Poder, educación y consciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. Cristián Cox Editor.
- Bertaux, Daniel. (2005). *Los Relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Bell, Judith. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Gedisa.
- Blanco García, Nieves i Molina Galvañ, Maria Dolores i López carretero, Asunción (2015) Aprender de la Escuela para dar vida a la Universidad. En *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 82, pp 61-76
- Blix, Bodil H.; Caine, Vera; Clandinin, D. Jean i Berendonk, Charlotte. (2021). Considering Silences in Narrative Inquiry: An Intergenerational Story of a Sami Family. En *Journal of Contemporary Ethnography*, 50(4), 580–594. <https://doi.org/10.1177/08912416211003145>
- Bobbit, John Franklin. (1918). *The Curriculum*. Cornell University
- Bourdieu, Pierre i Passeron, Jean-Claude. (2001): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Boutang, Pierre-André. (Director) (1996). *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. [Documental]
- Botie, Étienne. (2007). *Discurso sobre la servidumbre o contra el uno*. Tecnos
- Brown, Wendy i Scott, Joan W. (2014). Power. En Catharine R. Stimpson and Gilbert Herdt (Eds.). *Critical Terms for Study of Gender*. The University of Chicago Press
- Browne, Kath i Nash, Catherine J. (Eds.) (2010). *Queer Methods and Methodologies: An Introduction* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315603223>
- Bruchner, Philip. (2017). *Bosquescuola. Guía para la educación infantil al aire libre*. Rodeno Ediciones



- Burawoy, M. (1998). *The Extended Case Method*. En *Sociological Theory*, 16(1), 4-33, <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00040>
- Butler, Judith. (2004) *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis
- Butler, Judith. (2018) *Cuerpos que importan*. Paidós
- Caffentzis, George i Federici, Silvia. (2019) *Comunes contra y más allá del capitalismo*. En *El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios*. Traficantes de sueños
- Calero, Jorge i Quiroga, Águeda i Escardíbul, J.Oriol i Waisgrais, Sebastián i Mediavilla, Mauro. (2008): *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades del sistema educativo español*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
- Candelas, Mario Andrés. (2013). Construcción Socio-histórica de la infancia peligrosa. *Infancia y control social. Revista Estudios*, 3(3). 83-93
- Cappelletti, Ángel (2010). *Francisco Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria*. La Malatesta - Tierra de Fuego.
- Caramés Boada, Marina. (2008). La trena de llibertat, temps i amor enfilant preguntes per la relació educativa. *DUODA: Revista d'estudis feministes*, 35. 99-117
- Carr, David. (1991). *Time, narrative, and history*. Indiana University Press.
- Carroll, Lewis. (2016) *Alicia en el País de las Maravillas. A través del espejo*. Penguin
- Carson, Rachel. (2012), *El sentido del asombro*. Ediciones Encuentros
- Carsten, Janet. (2013) What kinship does-and how. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*. 3(2). Published on behalf of the Society for Ethnographic Theory. University of Edinburg.
- Castoriadis, Cornelius. (2007) *La institución imaginaria de la Sociedad*. Tusquets
- Clandinin, D. Jean. & Connelly, F. Michael. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Clandinin, D. Jean. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. En *Research Studies in Music Education*, 27(1), 44–54.
- Clandinin, D. Jean i Pushor, Debbie i Orr, Anne Murray. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. En *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21–35. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>

- Clandinin, D. Jean i Rosiek, Jerry. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. En D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 35-75
- Clastres, Pierre. (2010). *La sociedad contra el Estado*. Virus editorial.
- Colectivo Paideia (2012), *Monográfico Escuelas Alternativas*. A Rachas. Boletín de la Escuela Libre Paideia, Mérida.
- Connell, Raewyn i Dados, Nour. (2014). Where in the world does neoliberalism come from? The market agenda in southern perspective. *Theory and Society*, 43(2). 117-138.  
<http://www.jstor.org/stable/43694712>
- Connell, Raewyn i Pearse, Rebecca. (2018). *Género desde una perspectiva global*. Universitat de València. Traducció de Arantxa Grau i Muñoz i Almudena A. Navas Saurin.
- Connell, Raewyn. (2017) Southern theory and world universities. En *Higher Education Research & Development*, 36(1). 4-15. DOI: 10.1080/07294360.2017.1252311.
- Connell, R. (2003). La organización social de la masculinidad. En *Identidades masculinas y cambios sociales*. 31-54
- Cornaton, Michel. (1977) *Análisis crítico de la no directividad*. Editorial Marsiega
- Contreras Domingo, José. (2004). Una educación diferente. En *Cuadernos de pedagogía*. 341. 12-17
- Contreras Domingo, José. (2016). Tener historias que contar. Profundizar narrativamente la educación. En *Roteiro*. 41(1). 15-40
- Cooper, David. (1986). *La muerte de la familia*. Editorial Planeta-De Agostini
- Cuesta, R. (2009): *Feliços i escolaritzats. Crítica de l'escola en l'era del capitalisme*. Barcelona.
- Cuevas Noa, Francisco José. (2016). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Fundación de estudios libertarios Anselmo Lorenzo.
- Debord, Guy. (1967). *La Societat de l'espectacle*. Champ Libre. Text complet en català:  
[https://ca.wikisource.org/wiki/La\\_Societat\\_de\\_l%27Espectacle](https://ca.wikisource.org/wiki/La_Societat_de_l%27Espectacle)
- Del Olmo García, Carolina. (2013) *¿Dónde está mi tribu? Maternidad y crianza en una sociedad individualizada*. Clave Intelectual

- Deleuze, Gilles. (1968) *Diferencia y repetición*
- Deleuze, Gilles. (1988). *Diferencia y repetición*. Júcar.
- Deleuze, Gilles i Guattari, Felix. (1973). *Antiedipo, capitalismo y esquizofrenia*. Barral Editores.
- Deleuze, Gilles (1979). Epílogo. En *La policía de las familias*. Donzelot, J. Buenos Aires.
- Deleuze, Gilles. (2008). *Foucault*. Paidós.
- Deleuze, Gilles. (2012) Post-scriptum sobre las sociedades de control. En *Polis*. 13
- Delgado, Buenaventura. (2000). *Historia de la infancia*. Ariel
- Deligny, Fernand. (1945). *Grain de crapule*
- Dewey, John. (1964). *Experiencia y educación / John Dewey (8a ed.)*. Losada.
- Dewey, John. (1997). *Mi credo pedagógico*. Universidad de León.
- Donzelot, Jacques. (1979): *La policía de las familias*. Buenos Aires.
- EdNa, Asociación Nacional Escuelas en la Naturaleza. (2020). *Guía de escuelas en la naturaleza. Información práctica sobre la vida y organización de experiencias educativas en la naturaleza en España*. La Travesía Ediciones
- Ema López, José Enrique. (2009). Una mirada materialista sobre los debates epistemológicos en la psicología social. En *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 225-239.
- Esteban Galarza, Mari Luz. (2004). Antropología encarnada. Antropología desde una misma. En *Papeles del CEIC, International Journal on Collective Identity Research*, 12
- Esteban Galarza, Mari Luz. (2009). Identidades de género, feminismo, sexualidad y amor. Los cuerpos como agentes. En *Política y sociedad*. 46(1-2). 27-41
- Esteban Galarza, Mari Luz i Távora, Ana. (2008) El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. En *Anuario de psicología*. 39(1). 59-73
- Esteban Galarza, Mari Luz. (2013) *Antropología del Cuerpo. Género, Itinerarios Corporales, Identidad y Cambio*. Bellaterra
- EZLN (1996) *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona*
- Fausto-Sterling, Anne. (2006). *Cuerpos sexuados*. Editorial Melusina
- Federicci, Silvia. (2010). *El Calibán y la Bruja*. Traficantes de Sueños

- Fenstermacher, Gary i Soltis, Jonas. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu.
- Ferrer i Guàrdia, Francesc. (1912) *L'escola Moderna: Explicació Pòstuma i abast de l'ensenyament Racionalista*
- Ferrer i Guardia, Francesc. (2009). *La escuela moderna*. Tusquets.
- Firestone, Shulamith. (1976). *Dialéctica del sexo. En defensa de la revolución feminista*. Editorial Kairós
- Fisher, Mark. (2016). *Realismo capitalista, ¿no hay alternativa?* Caja Negra
- Freire, Paulo. (1990): *La naturaleza política de la educación*. Paidós.
- Freire, Paulo. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Freire, Paulo i Mellado, Jorge. (1970). *Pedagogía del oprimido / por Paulo Freire; traducción de Jorge Mellado*. Siglo XXI.
- Freire, Paulo i Ronzoni, Lilién. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freud, Sigmund. (2011). *Introducción al psicoanálisis*. Alianza Editorial
- Freud, Sigmund i Brotons Muñoz, Alfredo. (2017). *El malestar en la cultura / Sigmund Freud ; traducción de Alfredo Brotons Muñoz*. Akal.
- Fromm, Erich (1974), *Summerhill*. Fondo de Cultura Económica.
- Flores Martos, Juan Antonio. (2010). Trabajo de campo etnográfico y gestión emocional. Notas epistemológicas y metodológicas. En *Ankulegi: gizarte antropologia aldizkaria*, 14. 11-24
- Foucault, Michel. (1975). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel i Frost, Elsa Cecilia. (1984). *Las palabras y las cosas : una arqueología de las ciencias humanas / por Michel Foucault ; [traducción de Elsa Cecilia Frost]*. Planeta-Agostini.
- Foucault, Michel. (2005a). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI
- Foucault, Michel. (2005b) *Historia de la sexualidad, 1: La voluntad de saber*. Siglo XXI
- Foucault, Michel. (2010). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Paidós. pp 488-495.
- Foucault, Michel. (2018). *El orden del discurso*. Tusquets.

- Foucault, Michel. (1984). *L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté*. Entrevista amb H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gómez-MúUer. *Revista internacional de filosofia*. 6. 99-116. Michel Foucault, «La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad».
- Gadamer, Hans-Georg. (2000). *La educación es educarse*. PaidósAsterisco\*
- Gadotti, Moacir. (1993). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI
- Galeano, Eduardo. (1975), *La canción de nosotros*. Siglo XXI
- Gandarias Goikoetxea, I. (2014). Habitar las incomodidades en investigaciones feministas y activistas desde una práctica reflexiva. En *Athenea digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 14(4), 289-304.
- García, Almudena (2017), *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. Litera Libros
- García Molina, Jose i Sáez Carreras, Juan. (2011). *Metáforas del educador*. Nau llibres
- García Molina, Jose (coord..). (2012). *Pensar, mirar, exponerse*. Nau llibres
- Garcés, Marina. (2010). Dar que pensar. Sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje. Espai en Blanc. En *El combate del pensamiento*. 7–8.
- Garcés, Marina. (2012). Renovar el compromiso. Espai en Blanc. En *El impase de lo político*. 9-10-11
- Garcés, Marina. (2016). *Filosofía inacabada*. Galaxia Gutenberg
- Garcés, Marina. (2018). *De la producció dels sabers a la producció de la ignorància*. UPC
- Garcés, Marina. (2020). *Escola d'aprenents*. Galaxia Gutenberg
- Garcés, Marina. (2021). El contratemps de la emancipació. En *Pedagogies i emancipació*. Arcadia Editorial
- García Olivo, Pedro. (2016) *El irresponsable*. La Linterna Sorda
- García, Héctor. C. i Olmeda, Alfredo. (2015). *Aprendiendo a obedecer. Crítica al sistema de enseñanza*, Editorial La Neurosis o Las Barricadas.
- García-Yeste, C.; Redondo-Sama, G.; Padrós, M. (2016). *The Modern School of Francisco Ferrer i Guàrdia (1859-1909), an International and Current Figure*. Teachers College Record.

Garcia-Yeste, Carme; Redondo-Sama, Gisela.; Padrós, María i Melgar, Patrícia (2016). The Modern School of Francisco Ferrer i Guàrdia (1859-1909), an International and Current Figure. En *Teachers College Record*, 118(4). 1-36.

<https://doi.org/10.1177/016146811611800405>

Gil Juárez, Adriana. (2008). *Aproximación a una teoría de la afectividad*. [Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Psicologia de la Salut i de Psicologia Social]. TDX, tesis doctorals en xarxa.

Girard, René. (1985). *Mentira romántica y verdad novelesca*. Anagrama.

Gómez, Lucía i Jódar, Francisco. J. (2002). *Escuela, aburrimiento y rebeldía*. En *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*. 2. 18-29.

<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.49>

Goodman, Paul. (1973). *La deseducación obligatoria*. Fontanella

Gramsci, Antonio. (1985) *Selections from Cultural Writings*. D. Frogacs y Nowell- Smith (ed.). Lawrence and Wishart. 183-184.

Grau Muñoz, Arantxa. (2013). *Relación pedagógica y configuraciones de la crianza en la sociedad del riesgo. La transmisión del cuidado en el programa de educación maternal*. [Tesi doctoral. Universitat de València.] Roderic. Repositori de contingut lliure

Grau Rebollo, Jorge. (2016) *Nuevas formas de familia*. Edicions Bellaterra

Guardiola Ibarra, Aroldo Eliécer. (2017) *Convergencias de la investigación acción participativa y el pensamiento complejo*. Universidad Cooperativa de Colombia. *Investigación & desarrollo*. 25(1). 192-223.

Gutiérrez, Raquel i Salazar Lohman, Huascar. (2019). Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida. En *El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios*

Gutiérrez, Raquel; Navarro, Mina y Linsalata, Lucía. (2017). Repensar Lo Político, Pensar Lo Común. Claves Para La Discusión. En Daniel Inclán, Lucía Linsalata y Mária Millán (Coord.) UNAM/DGAPA/Del Lirio. *Modernidades Alternativas*. 377-418

Hanscom, Angela J. (2018). *Equilibrats i descalços*. Editorial Angle

Haraway, Donna J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Cátedra.

Haraway, Donna; Goodeve, Thyrza N.; Pérez, Malide i Torres, Helen. (2018). *Como una hoja: una conversación con Thyrza N. Goodeve*. Continta Me Tienes.

Haraway, Donna J. (2019). *Manifiesto Cyborg*. Puente Aéreo

Harding, Sandra. (1986). *The Science Question in Feminism*. Cornell University Press.

Harding, Sandra. (1987). *Is There a Feminist Method? Feminism and Methodology*. Indiana University Press.

Hernández, Angel. (2003). *Introducción a las ciencias de la educación*. Ediciones UAPA.

Hernando, Almudena. (2018). *La fantasía de la individualidad*, Traficantes de sueños

hooks, bell. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Routledge.

hooks, bell. (1998) *Engaged Pedagogy: A Transgressive Education for Critical Consciousness*. Bergin & Garvey.

Ibañez García, Tomas. (2014). *Anarquismo es movimiento*. Virus

Ibañez García, Tomas. (2005) *Contra la dominación*. Gedisa, Barcelona

Ibañez García, Tomas. (2009). *Elogio de la imaginación*. Quaderns de Psicologia, ISSN 0211-3481, Vol. 11, Nº. 1-2, 2009, p. 39-49

Illich, Ivan. (1969). *La alianza para el progreso de la pobreza*

Illich, Ivan. (2019). *Obras reunidas I*. FCE

Illich, Ivan. (2012). *La sociedad desescolarizada*. Brulot

Jodar, Francisco. (2007) El alumno post-disciplinario. *En Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Laertes

Joy Green, Fiona. (2015). *Buscando el final del arcoiris*. Bellaterra

Kerby, Anthony Paul. (1991). *Narrative and the Self*. Indiana University Press.

K. Le Guin, Úrsula. (2018). *Els Desposseïts*. Raig Verd

K. Le Guin, Ursula (2004). *The Wind's Twelve Quarters*. Harper Collins

Kuhn, Tomas. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.

Kropotkin, Pyotr. (1970) *El apoyo mutuo: un factor de la evolución*. Algorta Vizcaya: Zero

Kropotkin, Pyotr. (1977). *La moral anarquista*. Barcelona [etc.]: José J. de Olañeta

- Kropotkin, Pyotr. (1977). *Origen y evolución de la moral*. Libros Dogal
- LaRossa, Ralph. (2012). Thinking About the Nature and Scope of Qualitative Research. En *Journal of Marriage and Family*, 74(4), 678–687. <http://www.jstor.org/stable/41678749>
- Larrauri, Maite i Max (2007). *La Educación según John Dewey*. Frontera Digital Ed.
- Larrauri, Maite. (2016) *La libertad según Hanna Arendt*. Frontera Digital Ed.
- Lareau, Annette & Rao, Aliya Hamid. (2016). It's about the depth of your data. En *Research Collection School of Social Sciences*. 2555.
- Lareau, Annette. (2012). Using the Terms Hypothesis and Variable for Qualitative Work: A Critical Reflection. En *Journal of Marriage and Family*. 74. 671-677
- L'ecuyer, Catherine. (2013) *Educación en el asombro*. Plataforma
- Lévi-Strauss, Claude. (1962). *El pensamiento salvaje*
- Linebaugh, Peter (2008). *The Magna Carta Manifesto: Liberties and Commons for All*. Berkeley, University of California Press. [ed. cast.: *El Manifiesto de la Carta Magna: Comunes y libertades para el pueblo*. Madrid, Traficantes de Sueños, 2013].
- Llopis, Maria. (2005). *Maternidades subversives*. Txalaparta
- López Herrerías, Jose Ángel. (2021), *50 miradas a la educación*. Editorial Turner
- Louv, Richard. (2018). *Los últimos niños en el bosque: salvemos a nuestros hijos del transtorno por déficit de naturaleza*. Editorial Capitan Swing
- Lugones, María. (1987). Playfulness, "World"-Travelling, and Loving Perception. En *Hypatia*. 2(2). 3-19.
- Lugones, María. (2011). *Hacia un feminismo descolonial*. Universidad del Valle, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad.
- Malatesta, Errico. (2016). *Amor y anarquía* (reed. 2016). Apuka Ed.
- Malo, Marta. (2004). *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Traficantes de sueños.
- Manzanos Bilbao, César. (2006). La mirada adultocrática educación punitiva frente a educación liberadora. En *Infancia y juventud marginadas*. 23-24. 51-64
- Marín, Dolors. (2014). *Anarquismo una introducción*. Editorial Ariel



- Martín Luengo, Josefa. (2016). *Paideia 25 Años De Educación Libertaria*. Fundación Anselmo Lorenzo
- Martínez Reguera, Enrique. (2002) *Cachorros de nadie*. Editorial Popular
- Martínez Reguera, Enrique. (2006) *De tanta rabia tanto cariño*. Editorial Popular, El Quilombo
- Martínez Reguera, Enrique. (2007). *Con los niños no se juega*. Editorial Popular
- Martínez Reguera, Enrique. (2007) *La calle es de todos ¿de quién es la violencia?*. Editorial Popular
- Martínez Reguera, Enrique. (3 de mayo de 2019). La esencia de la educación es la complicidad. *El País*.
- Martínez, Luz M<sup>a</sup>; Biglia, Bárbara; Luxán, Marta; Fernández, Cristina; Azpiazu, Jokin; Bonet, Jordi. (2014). Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas. En *Athenea digital*. 14(4). 3-16. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1513>
- Marx, Karl. (1977). *Crítica del programa de Gotha*. Editorial Progreso.
- Masschelein, Jan i Simons, Maarten. (2008) *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Laertes
- Mèlich, Joan Carles. (1996). El texto como otro. En *Ars Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull*. 275.
- Mèlich, Joan Carles. (2010). *Ética de la compassion*. Herder Editorial
- Meirieu, Philippe. (1998). *Frankenstein Educador*. Editorial Laertes.
- Meirieu, Philippe. (2020). *La Réplica*. Editorial Dr Buk
- Michéa, Jean Claude. (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Acuarela Editorial
- Missé, Miquel. (2018). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Editorial Egales
- Molina Galván, Dolores. (2013) Explorar la relación educativa. Acompañar el proceso creativo de una maestra. María José Chisvert Tarazona, Alicia Ros Garrido, Vicent Horcas López (coords.). *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*. Editorial Octaedro

- Morey, Miguel. (1996). Apología del desertor (conjeturas sobre la evasión). En *Archipiélago*, 26-27, 70-79.
- Morrison, Toni. (1994). *The nobel lecture in literature, 1993*. Knopf
- Montes Muñoz, M<sup>a</sup> Jesús. (2007). *Las culturas del nacimiento. Representaciones y prácticas de las mujeres gestantes, comadronas y médicos*. [Tesi doctoral. Universitat Rovira i Virgili]. TDX, tesis doctorals en xarxa.
- Monteverde, Julio. (2009) *La llama bajo los escombros*. Editorial Gens
- Monterverde, Julio. (2002) *La luz de los días*. La torre magnética
- Murillo de la Vega, Soledad. (1996). *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Siglo XXI
- Murillo de la Vega, Soledad i Mena Martínez, Luís. (2006). *Detectives y camaleones, el grupo de discusión: una propuesta para la investigación cualitativa*. Talasa.
- Murphy, Alexandra i Jerolmack, Colin. (2016). Ethnographic Masking in an Era of Data Transparency. En *Contexts*, 15(2), 14-17.
- Navas Saurín, Almudena. (2008). *Estudio de la práctica pedagógica en garantía social*. [Tesi doctoral. Universitat de València.] Roderic, repositori contingut lliure.
- Neill, Alexander Sutherland. (1960). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. Hart Publishing Company.
- Neill, , Alexander Sutherland i Torner, Florentino M. (1963). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños / A. S. Neill ; [traducción al español, Florentino M. Torner]*. Fondo de Cultura Económica.
- Neill, Alexander Sutherland. (1974). *Summerhill*. Fondo de Cultura Económica.
- Neill, Alexander Sutherland. (1994). *Hijos en libertad*. Gedisa Editorial
- Nietzsche, Friedrich. (1997a). *Fragmentos Póstumos*. Editorial Norma.
- Nietzsche, Friedrich. (1997b). *Más allá del bien y del mal*. Alianza.
- Noddings, Nel. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Oakley, Ann. (1981) Interviewing women: a contradiction in terms? En Roberts H. (ed.) *Doing feminist research*. Routledge and Kegan Paul.

- Okri, Ben. (1997). *A way of being free*. Phoenix
- Oros, Laura Beatriz. (2015). Exceso y descontextualización de la experiencia emocional positiva: cuando lo bueno deja de ser bueno. *Anuario de psicología / The UB Journal of psychology*. 45(3). 287-00
- Palacios, Jesús. (1979). *La cuestión escolar, críticas y alternativa*. Editorial LAIA
- Pérez de Lara, Núria. (2000). El pensar del alma, un regalo de la madre. *DUODA, Revista d'Estudis Feministes*. 19
- Pérez Rueda, Ani. (17 d'abril de 2020). *Pedagogía libertaria para politizar los malestares*. [Arxiu de vídeo] [https://youtu.be/\\_tAwctDF57s](https://youtu.be/_tAwctDF57s)
- Pérez Rueda, Ani. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus
- Pérez Orozco, Amaia. (2006), *Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico*. Per consultar el text online: [http://observatoridesc.org/sites/default/files/1\\_amenaza\\_tormenta.pdf](http://observatoridesc.org/sites/default/files/1_amenaza_tormenta.pdf)
- Pérez Orozco, Amaia. (2014) *Subversión feminista de la economía*. Traficantes de sueños
- Perlman, Fredy. (2019) *Contra el Leviatán y contra su historia*. Editorial Descontrol i Editorial Segadores.
- Pestalozzi, Johann Heinrich. (1827). *Letters on Early Education*. Kessinger Publishing, LLC
- Pestalozzi, Johann Heinrich & Quintana Cabanas, José María. (1996). *Cartas sobre educación infantil / Johann Heinrich Pestalozzi ; estudio preliminar y traducción de Jose María Quintana Cabanas (2a ed.)*. Tecnos.
- Pié Balaguer, Asun. (2008). De la teoria queer i les altres maneres de pensar l'educació. *Temps d'Educació*. 37. 253-70.
- Planella Ribera, Jordi i Pié Balaguer, Asun. (2012). Pedagoqueerresistencias y subversiones educativas. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*. 15(1). 265-283
- Planella Ribera, Jordi i Vilar Martín, Jesús. (2006). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Editorial UOC.

Puche, Paco; Aguilera, Federico; Carpintero, Oscar. (2012). Multinacionales y movimientos sociales: resistir al “lobby oculto”. Federico Aguilera Klink. *Economía basada en el saqueo y la violencia*. Editorial Centro de Estudios Sociales de América Latina

Quivy, Raymond i Campenhoudt, Luc Van. (1997), *Manual de recerca en ciències socials*. Herder Editorial

Quivy, Raymond i Campenhoudt, Luc Van (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Limusa.

Querrien, Anne. (1994), *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Ediciones Endymion

Rancière, Jacques i Estrach, Núria. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.

Reimer, Everett. (1981) *La escuela ha muerto*. Guadarrama

Rendueles Olmedo, Guillermo. (2000). Jueces, psiquiatras y asistentes sociales: de matrimonio malavenido a menage à trois. *Revista Internacional de ciencias sociales*. 20. 121-138.

Risman, Barbara. (2017). *Families as they really are*. WW Norton & Co.

Rocheftort, Christiane. (1976). *Las niñas y los niños primero*. Autoedición

Rodríguez Bustos, Casilda. (2005). *Poner límites o informar de los límites*.

Rodríguez Bustos, Casilda. (2006). *La represión del deseo materno y la génesis del estado de sumisión inconsciente*. CAUAC

Rodríguez González, Manuel. (2015) *Dejadnos aprender*. Volapük

Rojava Azadî (2016). *El Kurdistan con Cataluña (I-Bakur) [1 de 5]*

Rousseau, Jean Jacques. (1762), Emilio

Rousseau, Jean Jacques. (2008). *Emilio, o de la educación*. Editorial Laterza.

Rousseau, Jean Jacques i Armiño, Mauro. (2011). *Emilio, o De la educación / Jean-Jacques Rousseau ; prólogo, traducción y notas de Mauro Armiño (3a ed)*. Alianza.

Rubin, Irene. (1995) *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Sage Publications.

Sartori, Diana. (2004). Libertad «con». La orientación de las relaciones. En *DUODA*. 26. 113.

Schatzman, Leonard i Strauss, Anselm L. (1973). *Field research: Strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Schön, Donald. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós

Sennett, Richard. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.

Sharon McDonough, S.; Forgasz, R.; Berry, A.; Taylor, M. (2016) *All brain and still no body: Moving towards a pedagogy of embodiment in teacher education*. En D. Garbett, & A. Ovens (Eds.). *Enacting Self-Study as Methodology for Professional Inquiry*. Self-Study of Teacher Education Practices (S-STEP). 433-439

Shelley, Mary. (1818). *Frankenstein*. Penguin Classics

Sistema estatal de indicadores de la educación 2020

Snyders, Georges; Martínez Muñoz, Marta. (1978) *A dónde se encaminan las pedagogías sin normas*. Planeta

Solà, Míriam; Urko, Elena i Preciado, P. Beatriz. (2013). *Transfeminismos: epistemes, fricciones y flujos*. Txalaparta.

Spivak, Gayatri Chakravorty. (2002). ¿Puede hablar la subalterna?. En *Asparkía. Investigación Feminista*, (13), 207-214. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/871>

Sprague, Joey. (2005) *Feminist methodologies for Critical Researchers*. Rowan Altamira.

Stake, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Stern, Andre. (2007). *Jugar*. Litera libros

Subirats Martori, Marina. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Editorial Octaedro.

Sztajnszrajber, Darío. (2018): *La educación*. Filosofía de lo contemporáneo. Seminario anual en la Facultad Libre de Rosario. [Arxiu de vídeo] <https://youtu.be/35PiXDPb9BI>

Tadeu Da Silva, Tomaz. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial. Belo Horizonte

Tadeu Da Silva, Tomaz. (2001), *Espacios De Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro

- Tomassi, Tina. (1988). *Breviario del pensamiento educativo libertario*. Nossa y Jara
- Tonucci, Francesco. (2006) *A los tres años se investiga*. Editorial Losada
- Torres, Jurjo. (1999): *El curriculum oculto*. Morata.
- Torres, Helen. (2016). El amor en tiempos de Facebook. En Solá, Miriam y Urko, Elena, *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos*. 237–250. Txalaparta
- Trilla i Bernet, Jaume. (2010). Las pedagogías narrativas en la formación de los educadores sociales. Ángel C. Moreu i Enric Prats (coord.) En *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. 433-464.
- Trisciuzzi, Leonardo i Franco Cambi. (1993). *La infancia en la sociedad moderna, del descubrimiento a la desaparición*. Colectivo Ioé
- VA. (2003). *Investigación acción participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía*. Colectivo Ioé
- VA. (2004) *Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras. Traficantes de sueños*
- VA. (2004). *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Traficantes de Sueños.
- VA. (2009). *Comunización, Materiales Para la Revolución Social*. Editorial Klinamen
- VA. (2014). *Critical Terms for the Study of Gender*. University of Chicago Press
- VA. (2021). *Desatarse. Textos contra la domesticación*. Biblioteca Social Contrabando
- VA. (2020). *Produir el comú. Entramats comunitaris i lluites per la vida*. Traducció de la revista: Apantle, revista de estudios comunitarios. *Calíu Editorial*.
- Valles, Miguel S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Gennep, Arnold. (2013). *Los ritos de paso*. Alianza Editorial
- Van Manen, Max. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós
- Van Manen, Max. (2006). Sobre la relació entre pedagogia i filosofia. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*. 19. 33-58
- Vaneigem, Raoul (2001). *Aviso a escolares y estudiantes*. Debate.

- Varela, Julia i Álvarez-Uría, Fernando. (1991): *Arqueología de la escuela*. Ediciones Endymion.
- Vasallo, Brigitte. (2014) *Amores, Redes Afectivas y Revoluciones*.  
[https://issuu.com/pensarecartoneras/docs/brigit\\_0.5\\_ilustrada\\_feb15\\_\\_1\\_](https://issuu.com/pensarecartoneras/docs/brigit_0.5_ilustrada_feb15__1_)
- Vasallo, Brigitte. (2019) *Pensamiento monógamo, terror poliamoroso*. Editorial La Oveja Roja
- Vasallo, Brigitte. (2021). *Lenguaje inclusivo, exclusión de clase*. Larousse
- Venceslao, Marta. (2011) Cocineros. En *Metáforas del educador*. Juan Sáez Carreras i José García Molina. Nau llibres. Colección linterna pedagógica, 3.
- Villa Pala, C (1967) El plan de Reforma del R. P. Felipe Scio en us aspecto pedagógico. En *Revista Analecta Calasanciana* (13, 15)
- Vincianne, D. (2004) The Body We Care For: Figures of Anthro-zoo-genesis. En *Body & Society*, 10(2–3). 111–134.
- Vignemale, Silvia. (2013). Disponibilidad y expectativa. En *Revista Perspectivas Metodológicas*. Publicación de la Maestría en Metodología de la Investigación Científica y del Centro de Investigaciones en Teorías y Prácticas Científicas de la UNLA. 13. 35-44
- Vilar, Gerard. (1997). *Autonomía proustiana*. En *Enrahonar*. 27. 64.
- Wild, Rebeca. (2011). *Etapas del desarrollo*. Herder Editorial
- Wild, Rebeca. (1986). *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Herder Editorial
- Wild, Rebeca. (2011). *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Herder Editorial
- Wild, Rebeca. (2015). *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Herder Editorial
- Winterson, Jeanette. (2020) *¿Por qué ser feliz cuando puedes ser normal?* Editorial Lumen
- Wittig, Monique. (1981). *No se nace mujer*.  
[https://produccioneslesbofeministas.files.wordpress.com/2011/10/no\\_se\\_nace\\_mujer.pdf](https://produccioneslesbofeministas.files.wordpress.com/2011/10/no_se_nace_mujer.pdf)
- Woodcock, George. (1979). *El anarquismo. Historia de las ideas y movimientos libertarios*. Ariel
- Zambrano, María. (1964). La atención i Esencia y forma de la atención. En *María Zambrano, Filosofía y Educación (Manuscritos)*, 2007, editorial Ágora