

Aquest document va ser redactat per en Jordi Mateu Zorita per a un AEV de centre (Assessorament d'Educació Viva).

L'assessorament va tenir com a referència un poema de Zhuangzi, un mestre taoista, que explica la història que resumim més avall.

El document està organitzat en tres parts: la primera se centra en un anàlisi de la naturalesa de la infància a partir de les troballes actuals de les neurociències; la segona presenta algunes de les necessitats vitals dels infants recollides per la psicologia; i la tercera pretén aprofundir en l'actitud educativa que afavoreix el respecte a les necessitats i la naturalesa de la infància.

Confuci es trobava admirant les cascades de Lüliang. Les aigües queien d'una alçada immensa que feia impossible que ni tortugues ni cocodrils poguessin mantenir-se allà. Confuci va veure un home nedant. Pensant que s'estava ofegant va demanar els seus deixebles que anessin a rescatar-lo. De sobte l'home va sortir del riu i va començar a caminar per la ribera, cantant. En arribar al seu costat, Confuci li va demanar:

- Quin és el teu mètode per nedar en aquestes aigües?
- No en tinc cap, de mètode - va contestar l'home.

Parteixo d'allò que m'ha estat donat,
desenvolupo el que és natural
i finalment arribo a la necessitat.

Vaig néixer en aquestes terres, això és el que m'ha estat donat.

Vaig créixer a l'aigua i poc a poc em vaig sentir-hi a gust. Això és el que és natural en mi.

I ignoro per què actuo d'aquesta manera, això és la necessitat.ⁱ

1. Què és 'allò natural' en un nenⁱⁱ? És a dir, quina és la naturalesa de la infància?
2. Què és el que un nen necessita per créixer amb harmonia i equilibri?
3. I, en conseqüència, com ha de ser l'actitud i la intervenció de l'educador?

LA NATURALESA DE LA INFÀNCIA

1. La pulsioⁱⁱⁱ de vida

Tots els organismes tenen una tendència innata envers un estat de funcionament òptim^{iv}.

L'objectiu de la vida no és tan sols sobreviure i reproduir-se, sinó sobreviure amb benestar, és a dir, viure dins d'uns certs paràmetres de funcionament òptim de l'organisme que són específics per a cada espècie. Així per exemple, el que una granota necessita per viure amb benestar és diferent del que pot necessitar un talp. Per tant, l'entorn en el qual viu l'organisme ha de ser l'adequat per tal que aquest desenvolupi les seves potencialitats i pugui seguir el seu impuls de vida, és a dir, el context ha de proporcionar els estímuls i els ambients adequats a cada moment del desenvolupament^v. Podríem dir, doncs, que cada organisme té unes necessitats vitals que ha de satisfer per tal de créixer i viure amb benestar.

I l'ésser humà? quines necessitats vitals té l'ésser humà, i en especial la infància?

Per tal de respondre aquesta pregunta, hem d'analitzar breument la naturalesa pròpia de l'ésser humà, i en concret la del sistema nerviós central.

2. El sistema nerviós central

El sistema nerviós és un mecanisme de processament d'informació^{vi}, interna i externa a l'organisme. A mesura que avancem en l'evolució de les espècies la conducta d'un organisme ja no és simplement el resultat de la resposta automàtica a un estímul concret, sinó que entre estímul i resposta van apareixent tot un seguit d'operacions mentals més complexes que permeten una major capacitat de processament de la informació i per tant una major flexibilitat en el comportament.

I així arribem a l'espècie humana, en la qual es desenvolupa especialment la capacitat simbòlica i la consciència estesa. Analitzem una mica tots aquests termes.

2.1 La triple dimensió integrada de l'ésser humà.

Tradicionalment es considera que l'ésser humà té una triple naturalesa: física, emocional i mental, però en realitat aquesta és una afirmació poc exhaustiva, ja que tot és alhora físic i mental. Una emoció, per exemple, és un fenomen físic, té lloc en les estructures somàtiques del cos, però també requereix uns canals neurals i origina unes representacions mentals (sentiments) que tenen una naturalesa simbòlica. En conseqüència, aquesta triple dimensió humana és en realitat una abstracció analítica, ja que el funcionament de tot l'organisme és holístic i integrat, és a dir tots els fenòmens motors, emocionals i simbòlics tenen lloc alhora en unes estructures somàtiques i neurals.

Aquest aspecte, i la naturalesa pròpia de l'ésser humà, poden ser percebuts amb més claredat si fem un breu repàs al procés de desenvolupament d'un nadó.

2.2 El desenvolupament ontogenètic d'un ésser humà

En un principi el nadó viu immers en un món pulsional poc estructurat. A partir dels seus reflexos innats interacciona sense un propòsit mental amb l'entorn i sobretot amb la figura maternal, amb la qual manté una espècie d'unitat indiferenciada. Cada acció i interacció va acompanyada d'un afecte de plaer o de desplaer i queda enregistrada (engramada) al sistema nerviós de manera integral, és a dir, com a una unitat indissoluble d'acció i d'afecte. Aquests engrames d'acció + afecte són les primeres representacions mentals, les primeres vivències extrauterines enregistrades en els circuits neurals. Però el sistema nerviós està íntimament connectat al sistema muscular, al sistema endocrí, al sistema immunitari, etc. , i per tant, aquests engrames edifiquen també uns primers esquemes tònic-emocionals. El to muscular i els estils emocionals d'un nadó són en gran part conseqüència d'aquestes vivències amb la mare.

Poc a poc, el nadó va construint una identitat pròpia, una representació de sí mateix com a figura diferenciada de la mare. Però en els moments d'angoixa, de separació, de dolor corporal, etc., el nen buscarà la presència reconfortant de la mare, i en absència d'aquesta recuperarà la seva imatge, una imatge mental a la qual necessita evocar per tal de sentir el plaer que estava associat als primers engrames de l'acció nadó-mare^{vii}. D'aquesta manera el nadó comença a edificar un món simbòlic que li permetrà compensar el dolor que la realitat li pot estar provocant. I tot això de manera inconscient, ja que el nen no ha construït encara un món conscient, una idea de 'jo'.

Aquestes imatges evocades es traduiran en accions, ja que l'acció motriu i la representació mental estan fortament interconnectades en les xarxes neurals en aquesta edat, són inseparables, l'activació d'unes provoca l'activació (i la impossibilitat d'inhibició) de les altres. El nen se xucla el dit com a evocació de l'afecte de plaer de succionar el pit de la mare i així pot unificar-se i compensar simbòlicament l'angoixa que està vivint física i emocionalment.

2.3 El pensament simbòlic

El desenvolupament humà progressa des de la globalitat a la diferenciació i així els processos motors, emocionals i simbòlics es van independitzant. Continuaran sempre íntimament lligats per les xarxes neurals construïdes durant la infància, però el seu funcionament, el seu grau d'inter - activació, es fa més autònom. Poc a poc el nen construeix

un món simbòlic, unes representacions mentals de la realitat, juntament amb una imatge de si mateix i va adquirint la capacitat *d'actuar* mentalment sobre aquests símbols sense necessitat de manipular-los físicament. Edifica un món simbòlic.

El pensament simbòlic és el responsable del progrés cultural i tecnològic de la nostra espècie i s'origina en la capacitat especialment humana de generar i processar representacions mentals de la realitat i també del propi funcionament mental. La capacitat simbòlica permet representar-se la realitat –per exemple, tenir una imatge mental d'un 'arbre'- però també permet elaborar sistemes simbòlics com el llenguatge, generar i manipular plans i algorismes de manera seqüencial i imaginar i fins i tot viure simbòlicament en altres realitats.

Per tant, l'ésser humà pot viure en un món real, però també en un món imaginat i atès que aquests dos nivells estan plenament lligats pel sistema nerviós, la relació entre cos i ment és indissoluble. Una ceba ens pot fer plorar, però també el record de la pèrdua d'un ser estimat. Aquesta integració del processament motor, emocional i simbòlic del cervell pot tenir conseqüències positives i negatives per a l'organisme. Per una banda permet que a nivell simbòlic es puguin compensar les angoixes i desequilibris emocionals de la persona, però també pot passar que l'ésser humà visqui en un món irreal, en el qual les experiències vitals angoixants del passat acabin envaint i ocupant de manera neuròtica el funcionament mental de l'individu i això l'allunyi de viure el present.

2.4 L'arquitectura del cervell

La ment s'origina en el cervell, la ment és el que el cervell fa, és a dir, és un concepte que fa referència al funcionament físic del cervell i de tot el sistema nerviós. Segons les ciències cognitives^{viii}, la ment és un sistema d'òrgans de processament de la informació dissenyats per la selecció natural per tal de fer front als reptes de la vida dels nostres avantpassats^{ix}. Les neurociències han demostrat que el cervell té diferents parts, com si es tractés de diferents òrgans, cadascun dels quals està especialitzat en processar un tipus d'informació determinada. Gran part de la informació visual es processa al còrtex occipital, gran part del llenguatge al còrtex temporal, la presa de decisions sembla que implica al còrtex frontal, etc. En altres paraules, no tot el cervell fa de tot. Igualment, dins de cada sistema (visual, lingüístic, motor, etc.) hi ha subàrees especialitzades en aspectes més concrets. Quan parlem del llenguatge, hi ha un àrea especialitzada en processar la sintaxi, un altra en processar la fonètica, etc.

L'evolució, a través de la selecció natural, ha anat edificant un cervell a cada moment adaptat a l'entorn natural i social en què habitava l'ésser humà. L'anàlisi de l'arquitectura del cervell presenta un registre d'aquesta evolució filogenètica de la nostra espècie. La part

més interna del cervell, juntament amb el tall encefàlic, s'ocupa de moltes funcions vitals autònomes com la respiració, el ritme cardíac, la regulació tèrmica, etc. Sobre aquesta, com si es tractés d'una segona capa, s'edifica el sistema límbic, en gran part responsable de processar les emocions. I per últim trobem el neocòrtex, l'escorça cerebral encarregada de processar molts aspectes del funcionament psíquic de l'organisme, responsable també del funcionament simbòlic de l'individu.

Per tant, el cervell està organitzat en òrgans, o mòduls, especialitzats en processar certs tipus d'informació. Alguns d'aquests mòduls estan connectats entre sí i comparteixen informació (connexions neurals). D'altres no es comuniquen entre sí, al menys no directament.

2.5 L'emergència de la consciència.

Un dels conceptes més complexos en les ciències cognitives és el de *consciència*. Si cada part del cervell està especialitzada en processar un tipus d'informació, hi ha una part del cervell que és conscient? Com es genera la sensació d'unitat, de 'jo conscient' que pren les decisions amb 'llibertat'? És que hi ha una part del cervell que és conscient de les altres i està a càrrec de la resta? Si fos així, hauria d'haver una part dins d'aquesta part que fos conscient de la primera, i així *ad infinitum*.

S. Pinker sosté que el terme consciència pot fer referència a tres qualitats diferents: coneixement de la pròpia existència (en anglès *self-awareness*), accés a informació neuronal, i sensació o experiència subjectiva.

- En primer lloc cada persona és conscient de sí mateixa, pot pensar en sí mateixa com a un ésser diferenciat que existeix, és a dir té emmagatzemada en la seva memòria una representació sobre sí mateixa, una representació que anirà canviant amb els anys, però també que mantindrà una sensació de continuïtat.
- Un segon significat del terme consciència és *accés a informació*, és a dir, allò que ocupa la nostra atenció en un moment donat. És el significat més usual de la paraula, el que fem servir quan diem frases com *Ara no en sóc conscient, del que va passar*. Segurament vosaltres en aquest moment no éreu conscients d'en *Floquet de neu* fins que ho heu llegit ara, ara en sou conscients, ocupa la vostra atenció conscient. En reconèixer les grafies heu activat un símbol (un seguit de xarxes neuronals) que, al seu torn n'han activat d'altres, al menys lleugerament (*està mort, Zoo de Barcelona, quina vida...*). En activar un símbol n'hi ha d'altres que també s'activen o bé que disminueixen el seu nivell llindar d'activació.

Però què vol dir que *ocupen la nostra atenció*?

La informació que processa el sistema nerviós humà pot provenir de diversos llocs:

de l'exterior (a través dels sentits de la vista, l'oïda, l'olfacte...), de l'interior del cos (informació sobre el ritme cardíac, la pressió sanguínia, el nivell hormonal...) i la generada al mateix sistema nerviós, especialment al cervell.

De tota aquesta informació que circula pel sistema nerviós, tan sols una mínima part d'ella pot accedir als mòduls i mecanismes neurals responsables de l'atenció o memòria de treball^x. És a dir, només podem ser conscients de cert tipus d'informació. I això per dues raons. En primer lloc perquè la capacitat d'atenció és limitada. Els psicòlegs afirmen que la memòria de treball humana pot processar al voltant d'uns 7 ítems d'informació. Però sobretot perquè l'evolució ha barrat el pas de certs tipus d'informació a l'atenció conscient, degut a que no és ni necessari ni convenient el seu processament conscient. Així, per exemple, no som conscients dels impressionants càlculs trigonomètrics que fem quan decidim agafar un got que es troba a 50 cm de distància. Aquesta informació no pot accedir ni ser processada pels mecanismes neurals responsables de l'atenció, el llenguatge, el pensament racional o la presa de decisions, perquè si fos així col·lapsaria tot el sistema. Imagineu per un moment que haguéssim de decidir conscientment totes les operacions mentals responsables de caminar o córrer... No haguéssim durat ni 5 segons en la jungla de l'evolució!

La consciència, en aquest segon sentit, és aquella informació que ocupa la nostra atenció i de la qual podem parlar, unes representacions mentals que són accessibles a aquells mòduls cerebrals que són responsables del llenguatge i el pensament (subverbal), mòduls que a un nivell d'abstracció alt operen de manera seqüencial^{xi}. És a dir, quan sóc conscient d'alguna cosa significa que els circuits neurals responsables del pensament, el llenguatge, etc., tenen accés a aquesta informació, les seves xarxes neurals hi estan implicades en el processament.

- Per últim queda el significat més complex d'explicar, el de consciència com a subjectivitat, com a sensació de 'jo' que pren les decisions, com a unitat d'acció. La sensació d'unitat emergeix a partir de tot el funcionament de les diferents parts. És això mateix, una sensació, reforçada pel fet que en estat de vigília està constantment activada la representació mental de mi, la memòria de qui jo soc, del meu passat, que permet tenyir l'experiència amb una sensació de continuïtat i d'unitat, malgrat que el cervell funciona amb òrgans especialitats i tot l'organisme canvia constantment. És a dir, no hi ha una part conscient dins meu, sinó que la sensació de consciència com a unitat emergeix a partir del funcionament integrat de tot l'organisme, del

processament en paral·lel de molta informació, de la connexió de xarxes neurals de tot el sistema. Com a sensació, el resultat és més que la suma de les parts.

2.6 Els nivells de consciència

Del dens apartat anterior podem extreure una conclusió: que consciència és un terme polisèmic i cal especificar en cada moment a què ens referim.

Però alhora, també es desprèn que pot tenir diferents nivells o graus d'activació, i això és cert per a cada un dels significats.

Una ameba deu de ser mínimament conscient de sí mateixa, ja que si no fos així es menjaria a ella mateixa, és a dir, una part de sí fagocitaria l'altra. Un nadó no té una imatge mental de sí mateix com a ésser plenament diferenciat de la mare^{xii}, sinó que la identitat es va desenvolupant poc a poc.

Respecte a la consciència – atenció, una persona pot ser conscient d'un fenomen a diferents graus. És a dir, jo puc atendre un estímul amb més o menys consciència. Recordeu, per exemple, algun moment en què heu estat una mica despistats i de cop us heu adonat que hi ha un soroll que us està molestant, que estava allà abans d'adonar-vos-en plenament, però que ara en sou més conscients. És a dir, els mecanismes neurals responsables del pensament, del llenguatge i de la presa de decisions poden tenir accés a la informació amb més o menys grau, depenent de factors diversos. Després retornarem a aquest punt, que és important per al desenvolupament sa d'una persona.

I per últim, la sensació de subjectivitat és també el resultat de que moltes parts del cervell processin informació de manera integrada. Tots en algun moment de la vida hem vivenciat una experiència d'una certa alteració de l'estat de consciència. Per exemple, a l'hora de dormir. Dormir es un moment en què desapareix la sensació de consciència – subjectivitat, però en el que moltes altres funcions, també del mateix sistema nerviós i per descomptat del cervell continuen mantenint i regulant l'estat de la vida al nostre organisme.

2.7 Posant les peces juntes: una explicació abreujada de la conducta

Arribats a aquest punt, podem començar a elaborar una hipòtesi sobre com s'origina el comportament. La pregunta que tractaré de respondre és: Què origina la conducta d'una persona? I també, quins mecanismes cerebrals hi estan implicats? La resposta a aquestes dues preguntes espero que ens proporcioni una panoràmica d'una part de la naturalesa de l'ésser humà.

Imagineu que aneu caminant pel bosc tranquil·lament i de sobte apareix una serp al davant vostre penjant de la branca d'un arbre, amb mirada amenaçadora, xisclant i movent-se amb

un cert balanceig. Espantats, feu un salt enrera, noteu com el vostre cos s'ha tensat, les pupil·les es troben dilatades, teniu una sensació intensa a l'estómac que identifiqueu com a un sentiment de por i us prepareu per prendre una nova acció...

Què ha passat aquí? Quins mecanismes interns han estat els responsables de tot aquest seguit d'accions? Per entendre l'explicació que segueix us recomano que tingueru present l'esquema de l'última pàgina.

En primer lloc, hi ha hagut una percepció de la serp. Els òrgans dels sentits, en especial els ulls, han deixat entrar la llum. Les cèl·lules nervioses que es troben a la retina han enviat aquesta informació en forma de senyals elèctrics i bioquímics al cervell occipital, en concret a les àrees de processament primari dels senyals. Aquesta àrea ha elaborat una primera representació mental de l'objecte que ha provocat una cascada d'activacions d'altres xarxes neurals. Algunes d'aquestes xarxes han activat les xarxes neurals que sostenen el concepte 'serp', és a dir, en termes psicològics diríem que s'ha accedit a la memòria i s'ha activat la idea de 'serp'.

Aquesta representació mental s'ha connectat a una sèrie de zones del cervell que serveixen com a nuclis avaluadors de l'estímul, com per exemple l'amígdala. Tota avaluació no és més que una comparació de dues realitats, en aquest cas la 'serp' amb els objectius o necessitats del sistema: sobreviure. L'amígdala, després de processar l'estímul, activa unes àrees del cervell (en especial l'hipotàlam) encarregades de desencadenar el funcionament d'òrgans que alliberen a la sang substàncies químiques que alteren les funcions de les vísceres, el sistema musculoesquelètic i el propi sistema nerviós central. S'ha produït una emoció, en aquest cas de por.

Una emoció és el conjunt de canvis físics que tenen lloc en el medi intern del cos com a conseqüència de l'avaluació (conscient o inconscient) d'un estímul.

Paral·lelament, unes altres zones del cervell, en especial les escorces somatosensorials, estan encarregades d'elaborar una representació mental de com es troba el cos i per aconseguir això cartografiem constantment l'estat del cos (nivell de glucosa, nivell de diferents substàncies químiques, hormones...). Això és un sentiment.

Un sentiment és la representació mental, el patró neural, (conscient o inconscient) que s'ha originat i que representa com està el cos.

Penseu en la nostra experiència. Algunes vegades, en especial en una situació de por o de vergonya, sentim alguna cosa forta al cos, a l'estómac, abans de *ser conscients* de que tenim por o vergonya, és a dir, abans de ser conscients del sentiment, o dit en paraules de la neurociència, abans de que les àrees del cervell encarregades del pensament racional i el

llenguatge identifiquin el patró neural resultat de cartografiar l'estat del cos com a por o vergonya.

A vegades en casos extrems la conducta és el resultat d'una emoció, o d'una sensació més simple de dolor o plaer (inconscient), com quan ens cremem un dit. És a dir, el procés emocional té una via curta i una via llarga. La via curta va de l'emoció a la conducta a través del tall cerebral (reflexos), la llarga passa per un processament de l'escorça^{xiii}.

Per tant, és possible que en aquest cas la vostra conducta de fer un salt enrera hagi estat el fruit d'un acte reflex i només posteriorment s'hagi originat el sentiment. Però també podria haver estat el cas que la persona en qüestió fos un naturalista especialista en serps i que el resultat de la seva percepció hagués estat un altre, 'serp no perillosa'. Aleshores probablement l'emoció hagués estat diferent, ja que l'avaluació de l'estímul no hagués originat el mateix tipus de substàncies químiques al cos. I segurament l'emoció hagués donat pas a un sentiment.

Tot sentiment, com a representació mental que és, està associat a milers d'altres patrons neurals responsables de pensaments, conceptes, experiències i sentiments. Així que és probable que un sentiment de tendresa cap a l'animalet hagués pogut activar una imatge d'un nen petit, tendre, indefens...I tot plegat, el comportament del naturalista segurament hagués estat un altre.

3. Algunes consideracions destacades per a la relació educativa

De l'esquema presentat i de totes les idees aportades fins ara podem destacar algunes consideracions importants per a la tasca educativa.

- El que origina la conducta és una e-moció, la qual és el resultat de comparar un estímul amb les necessitats vitals de l'organisme.
- L'estímul pot ser extern o intern. Com dèiem abans, el record d'una situació dolorosa pot ocasionar una emoció tant forta com la mateixa realitat i per tant la conducta pot ser el resultat tant de processar el món extern com del processament de les idees pròpies.
- Les emocions són adaptatives. Els canvis físics que constitueixen l'emoció preparen l'organisme per a una situació concreta. L'emoció de por (les descàrregues d'hormones i substàncies químiques que catalitza l'hipotàlam) provoquen que els músculs es tensin, que les pupil·les es dilatin, que el ritme cardíac i respiratori augmenti... tot un seguit de canvis que preparen l'organisme per a l'acció.
- En conseqüència, les emocions s'han de viure per tal que l'organisme recuperi l'estat de funcionament òptim que tenia abans de l'emoció, no es poden reprimir. Un canvi físic

que prepara per a la lluita (emoció de ràbia) és adaptatiu, però si l'emoció no es viu, si no hi ha una conducta més o menys canalitzada que alliberi la tensió, aquests canvis físics es queden a l'organisme i provoquen disfuncions. No podem estar constantment en un estat d'estrès, ja que un nivell elevat de certes hormones durant molt de temps és perjudicial.

- Quan una emoció no es viu i el cos no s'autoregula i retorna als paràmetres de funcionament òptim, normalment s'engrama en el sistema muscuoloesquelètic, és a dir, es queda al cos, al to muscular i l'emoció se somatitza.
- També és possible que una emoció socialment reprimida s'expressi a través d'una altra emoció. Per exemple, en el passat estava mal vist que una dona expressés ràbia, de manera que aquesta emoció se substituïa per la tristesa i es manifestava amb plors.
- Les emocions són una porta oberta a les nostres motivacions més íntimes^{xiv}. Una emoció, com dèiem, és el resultat de comparar un estímul intern o extern amb les nostres necessitats. Si per exemple jo desitjo mostrar-me com una persona culta en una reunió d'amics i alguna persona fa un comentari que desvetlla aquesta intenció inconscient, l'emoció de vergonya que sento (un cop sobreviscut el moment) pot donar peu a que identifiqui aquesta emoció com a sentiment de vergonya i pot ajudar-me a esdevenir més conscient de la meua intenció inconscient. Això alhora pot fer-me pensar en per què jo desitjo mostrar-me com a persona culta, és a dir, què no està en calma en mi perquè tingui aquesta necessitat d'aprovació.
- Per tant les emocions serveixen per satisfer les necessitats profundes, ja siguin autèntiques, pròpies de l'espècie, o ja siguin adquirides per l'experiència vital.
- Aquest és un tema important per al món educatiu. Hi ha necessitats autèntiques i necessitats adquirides substitutòries. La necessitat de sentir-se estimat és una necessitat vital de l'ésser humà, en totes les etapes de la vida i en especial en la infància. És una necessitat que si no troba satisfacció, en especial per la mare i les persones properes, pot provocar uns canvis físics (emocions) que a la llarga produiran, no només una identitat danyada (baixa auto estima) sinó també problemes físics.
Però altres necessitats no són vitals, sinó adquirides. La necessitat de jugar amb la play station no és vital, sinó que és una necessitat provocada pels mitjans de comunicació. En tot cas, pot estar substituint una altra necessitat, la necessitat que el meu pare o mare em mirin, la necessitat de companyia....
- Sovint, molts problemes d'addiccions i dependència són el resultat de necessitats primàries no satisfetes, perquè totes les emocions s'edifiquen sobre la base dels afectes de plaer i de dolor.

Una persona esdevé obesa a vegades com a conseqüència d'un estat emocional que no està en calma. Suposem que es tracta d'una persona que ha tingut una infància dolorosa, en la qual no s'ha sentit sostinguda i acompanyada pels seus pares. Potser menja per a calmar l'esquema emocional d'abandonament. Menjar produeix plaer i el plaer és un funcionament òptim de l'organisme, és a dir, és regulador de l'emoció. Per tant, l'addició al menjar en aquest cas be podria ser el substitut d'una carència d'amor durant la infància.

- En una persona sana la conducta és el resultat d'un funcionament integrat de totes tres dimensions humanes: la física, l'emocional i la simbòlica.
- Les situacions del passat que no estan en calma, les necessitats no satisfetes, contínuament provocaran un inferència en els processos mentals
- En la psicologia de la Gestalt^{xv} es fa servir una imatge per representar el funcionament sa i el funcionament neuròtic d'una persona. En una persona sana, el fons (allò que no és conscient) proveu de múltiples i variades imatges constantment (figures, necessitats vitals). Quan una necessitat apareix se satisfà i torna al fons. En canvi, en una persona amb neuròsi el fons contínuament proveu la mateixa imatge, el mateix problema, la mateixa necessitat no satisfeta.
- Les vivències integrals enforteixen, les teories debiliten.

Una vivència provoca aprenentatge perquè és abordada amb tot el cos, a nivell motor, emocional i simbòlic. Davant d'aquesta vivència, la persona reconstrueix i amplia els seus esquemes motors, emocionals i cognitius.

Però una teoria impedeix el funcionament integrat de l'organisme, dificulta el procés de presa de decisions, l'autonomia, la confiança i l'enfortiment dels recursos propis.

En el funcionament que enforteix l'organisme, la conducta s'origina en una necessitat. Hi ha alguna cosa que vol estar en calma, l'organisme necessita autorregular-se. Hi ha una força interna que vol sortir, una necessitat de fer alguna cosa, d'actuar d'alguna manera, i que cal escoltar-la.

En el funcionament que debilita, la conducta parteix d'una idea. No hi ha connexió amb el món emocional. I això confon molt, perquè les emocions són claus per al procés de presa de decisions^{xvi}. Si una persona actua només des de la ment, no escolta el cos, allò que sosté i regula la vida, tan sols escolta una mínima part del seu organisme.

- Totes les persones naixem amb els recursos per aprendre i per autorregular-nos. Si les experiències ens fa desconnectar-nos de les nostres necessitats i perdre els nostres recursos, aleshores aquesta experiència debilita. Debilita perquè si tan sols estem en el cap, si només estem en el món simbòlic, no

podem escoltar les nostres necessitats que s'expressen com a emocions i per tant no podrem satisfer-les i recuperar l'estat de funcionament òptim de l'organisme, la pulsó de vida.

Una persona que té multitud de teories no viscudes, aprenentatges memorístics, pren les seves decisions en funció d'idees, idees adquirides d'altres, però no en funció del que el seu organisme pot necessitar.

I debilita també perquè si no se'ns permet afrontar la realitat amb els nostres recursos, no podrem desenvolupar la confiança en ells, ni podrem construir una auto estima edificada en les experiències.

LES NECESSITATS VITALS DE LA INFÀNCIA

Què és el que un nen necessita per créixer sa?

Quines són les necessitats vitals que un nen ha de poder satisfer per tal que el seu organisme es desenvolupi de manera adequada?

Quins són els processos vitals que els adults hem de respectar i vetllar perquè es desenvolupin segons el pla que l'evolució ha traçat per als éssers humans?

En l'apartat anterior hem destacat que cada espècie té un seguit de necessitats vitals que l'organisme ha de poder satisfer per tal de desenvolupar-se adequadament.

Hem apuntat també que en el cas dels éssers humans aquestes necessitats es poden classificar en tres àmbits: motriu, emocional i simbòlic. A més, atès que el programa de desenvolupament es va desplegant al llarg del creixement, cada etapa de la vida presenta un seguit de necessitats més destacades, és a dir, tot i que hi ha algunes necessitats que es mantenen durant tota la vida, durant certes etapes algunes prenen més importància que unes altres.

A continuació recullim algunes de les necessitats vitals més rellevants del període d'edat escolar: Com veureu, moltes d'elles estan íntimament relacionades, de manera que la classificació i descripció és simplement un acte analític més o menys subjectiu.

1. Necessitats fisiològiques bàsiques

Sota aquest paràgraf podríem incloure totes les necessitats fisiològiques bàsiques de la cura d'un infant: alimentació, higiene, temperatura, etc.

Tanmateix, com dèiem abans, parlar de necessitats *fisiològiques* pot ser una mica enganyós, atesa la globalitat en la que viu el nen en els primers moments de la seva vida. Donar el pit a un nadó, per exemple, és molt més que alimentar-lo, és establir un diàleg tònic emocional a través del qual es cobreixen moltes altres necessitats fisiològiques, emocionals i cognitives. És calmar el dolor relacionat amb la sensació de gana i engramar una sensació de plaer arcaica; és edificar un vincle segur amb la mare^{xvii} i comptar amb la seva presència asseguradora; és construir els primers símbols inconscients que permetran a l'infant autoassegurar-se en els moments d'angoixa; és formar part d'un ritme dialògic que servirà de base per l'edificació de la comunicació verbal; etc.

2. Necessitat de protecció i de possibilitat d'exploració

A partir dels treballs d'Ainsworth i els seus col·laboradors^{xviii} s'han identificat quatre patrons de vincle entre la figura maternal i el nen que influeixen decisivament en la manera com l'infant

envesteix les relacions amb els altres i amb l'entorn.

El patró més freqüent, conegut com a *vinçle segur*, es caracteritza per un tipus d'interacció mare – fill recíproca, en la qual la figura maternal és eficaç a l'hora de regular l'activitat emocional del nen, interpretar els seus senyals, respondre de manera contingent, sense intrusivitat, i mantenir intercanvis d'atenció conjunta freqüents. En aquest tipus d'història interactiva el nen forma un model intern que li permet anticipar i confiar en la disponibilitat i l'eficàcia materna, així com en la seva pròpia capacitat per promoure i controlar els intercanvis socioafectius. La seguretat de la relació promou l'exploració de l'entorn i l'activitat independent.

En els altres tres patrons de vinçle (ansiós-ambivalent, ansiós-evitatiu, ansiós-desorganitzat) la història de la relació entre mare i fill no és tant ajustada a les necessitats de l'infant i genera un estat permanent d'angoixa en el nadó. Així, és possible que el nen no desenvolupi una expectativa de protecció i no se senti prou sostingut, com perdut. També és possible que la intervenció de la mare sigui excessivament intrusiva i pugui provocar dependència respecte l'adult i por davant de l'entorn. O potser la relació és tant ambivalent que pot provocar un sentiment de desconsol en el nen, com d'incapacitat de control de l'entorn.

En qualsevol cas, sembla que la relació mare– fill adequada és aquella que implica la presència d'una figura maternal prou disponible per assegurar i protegir l'infant en els moments necessaris i prou distant per permetre que aquest explori l'entorn amb autonomia.

Aquesta disponibilitat no invasora de l'adult és el que permet a l'infant evolucionar en l'autonomia i la confiança en els propis recursos i representa un referent bàsic per al món educatiu. En altres paraules, allò que enforteix un infant és sentir-se en un ambient segur des del qual pot explorar el món a partir dels seus propis interessos i recursos.

3. **Necessitat de pertànyer i de ser reconegut**

Deia Eric Fromm^{xix} que la primera necessitat humana és la necessitat de ser estimat, de ser acceptat, de formar part d'un grup i transcendir la pròpia individualitat.

Aquesta necessitat de pertànyer és un impuls vital que ha servit per mantenir la supervivència de l'espècie. El nadó, indefens, depèn absolutament dels seus progenitors. I així desenvolupa un sentiment de pertinença envers el seu sistema familiar que el porta a establir un vinçle de fidelitat molt fort. Hellinger^{xx} anomena aquest vinçle amb la paraula *consciència*, una mena de sensació que està al servei de la cohesió del grup. Aquest sentiment actua com una espècie d'òrgan intern que experimentem com a sensació de culpa o d'innocència en les nostres relacions i que ens lliga al nostre grup d'origen

En conseqüència, el nen sent que forma part d'un sistema familiar i que ha de ser totalment fidel a aquest, independentment dels sacrificis que això li pugui comportar. La superació d'aquest

l·ligam tan sols es podrà fer amb els anys, a mesura que el nen es vagi transformant en adult i vagi ampliant aquesta vinculació al grup d'origen i substituint-la, parcialment, per una vinculació a una realitat més gran. Aquest procés, però, és un procés lent i no absent de dolor i de sentiment de culpa.

A més de necessitar pertànyer al grup d'origen i posteriorment als diferents grups socials en què participa l'infant, el nen també té una necessitat de ser reconegut, de ser un individu, de ser mirat com algú diferent i no com a un apèndix de res. Per això manifestarà ja des del començament un impuls per expressar-se, per mostrar-se, per diferenciar-se de la mare i dels altres.

En aquest necessitat de reconeixement i expressió la possibilitat de poder comunicar les pròpies emocions té també una importància cabdal. Ja vam explicar l'apartat anterior que les emocions serveixen per regular l'estat de la vida en l'organisme, són un mecanisme d'autorregulació, a través dels quals el nen no només manifesta la seva individualitat sinó que també recupera un estat d'equilibri perdut.

4. **Necessitat d'ocupar el lloc adequat com a nen en el sistema familiar**

Bert Hellinger, amb la seva psicoteràpia sistèmica, ha identificat una sèrie de condicions perquè l'amor pugui fluir en totes les relacions humanes, unes condicions que ell anomena *ordres de l'amor*.

Així, per exemple, en una relació entre pares i fills, l'ordre de l'amor és que *l'adult és gran, i l'infant petit*. Aparentment aquesta afirmació pot semblar una perogrullada, però sovint moltes relacions entre pares i fills poden resultar disfuncionals com a resultat de no tenir en compte aquest ordre i això acaba tenint unes conseqüències greus per al desenvolupament de l'infant i per a tot el sistema de relacions familiars i socials.

Aquesta afirmació no implica, però, que l'adult hagi de ser un tirà davant del nen, amb un exercici de l'autoritat totalment arbitrari i irracional. Però tampoc no està al mateix nivell que l'infant. Ocupar el lloc adequat en el sistema familiar implica, per tant, portar el pes que correspon a cada moment del desenvolupament.

Giorgio Nardone^{xxi} identifica i descriu sis models de família disfuncionals que tenen en comú aquesta desviació del lloc adequat entre pares i fills en el sistema familiar: el model hiperprotector, en el qual els pares eviten tot tipus de fracàs i de frustració als fills; el model democràtic-permissiu, en el qual tots els membres familiars estan en una situació d'igualtat en què tot es pacta i es consensua; el model sacrificant, en el què els pares ho fan tot pel deure i el sacrifici, en benefici dels altres; el model intermitent, en el qual tot és inestable, un dia s'adopta un patró de conducta i el següent un altre; el model delegant, en el qual el pes i la responsabilitat

dels fills es delega en una tercera persona; i el model autoritari, en el qual les decisions es basen en el criteri únic i arbitrari d'una persona.

És evident que el lloc adequat d'un nen en un sistema familiar, al menys inicialment, ve donat pels adults. Un nen ocupa el lloc que els adults li atorguen, més o menys explícitament. Per tant, ens podem preguntar sobre com ha de ser la relació amb els fills que ajudi a que aquests trobin el seu lloc adequat. En altres paraules, com seria un model de familiar funcional? Què és el que ajuda – enforteix els fills a ocupar el lloc adequat?

- Estar en pau amb els propis pares

Sovint, que un nen ocupi el lloc adequat implica que el seu pare i la seva mare estiguin també en el lloc adequat respecte als propis sistemes familiars d'origen. És a dir, requereix que el pare i la mare es trobin en pau respecte als propis progenitors, germans, i avantpassats. En cas contrari, l'adult encara tindrà una carència d'amor que necessitarà omplir, a vegades a través dels propis fills. I així és difícil tenir la llibertat emocional que cal a l'hora d'establir límits adequats als fills. Per exemple, una dona que en el seu interior no s'ha sentit realment estimada per la seva mare, pot buscar compensar això a través d'atendre excessivament el seu fill (buscar l'amor del fill). I aquest és un pes que pot crear una dependència respecte a la figura adulta i una inhibició i por per explorar l'entorn.

- La parella va davant

La parella ha de tenir clar també que tenir cura dels fills passa primer per tenir cura de la relació de parella. És a dir, la parella va davant dels fills. I això encara és més important en els casos de separació.

Un nen se sent ben sostingut quan el seu pare i la seva mare es miren amb respecte, quan no discuteixen davant d'ell, quan els veu com a grans que a ell només se'l miren indirectament.

El fill porta al pare i a la mare a dintre, a tots dos. Que un dels pares parli malament sobre l'altre fa mal al fill i el porta inconscientment a voler ocupar un lloc que no li correspon, normalment el de la persona exclosa o ferida.

Com a pare i com a mare dues persones no es poden separar mai. Per tant, en casos de separació, encara és més important que la parella vagi davant, que es donin les gràcies i que es mirin i es parlin amb estimació. I així, només així, el nen pot seguir sent nen.

- El fill no forma part dels assumptes dels grans

Que el fill és petit significa que no entra en els assumptes dels grans, que no pren les decisions que corresponen als grans. Els pares no són col·legues que consulten els fills i els tracten com a iguals, sinó que representen un element sòlid que sosté el fill mentre aquest es fa gran. L'adult es pot equivocar (i s'equivocarà) en les seves decisions, però el seu criteri ha de ser clar. Clar no vol dir intransigent. Als fills se'ls escolta, però les decisions adultes les han de prendre els pares. En cas contrari, el fill porta un pes excessiu que el desorienta i el fa sentir profundament insegur. I això no el permet ser nen i ocupar-se de satisfer les seves necessitats vitals com a nen.

- Dels fills se'n té cura indirectament

Tenir cura dels fills, per tant, implica tenir cura de la parella i de l'ambient. I així, indirectament, el nen està ben atès. Així, per exemple, el silenci i el buit és molt important en l'ambient familiar. Un nen amb molts discursos està massa pendent de coses externes, d'idees que el separen de la seva percepció i de la seva capacitat d'autoregular-se. Els valors, per exemple, no es poden ensenyar a partir de paraules, sinó que s'aprenen quan els pares els viuen. Si hi ha intensitat, no calen gaires paraules. El silenci i el buit també és necessari per a la creació. Si no hi ha espai buit, no hi ha possibilitat de que aflori allò que té vida a cada moment.

En definitiva, el nen té la necessitat de que se'l respecti com a nen que és. Respectar l'infant significa establir els límits adequats que el col·loquen en el lloc que li correspon en relació als altres a cada moment en cada context.

5. Necessitat d'entorns segurs, amb presència d'adults disponibles

Una mica abans dels tres anys l'infant comença a tenir la necessitat d'interactuar amb altres nens. Abans d'aquesta edat pot estar en presència d'altres nens i jugar amb ells de tant en tant, però no és una necessitat vital i sovint els molesta i angoixa més que una altra cosa.

Al principi l'infant necessita encara de la disponibilitat i presència asseguradora de la mare.

L'entrada en un nou microsistema pot ser una experiència molt enriquidora, ja que obre el nen a nous entorns amb materials i entramats relacionals diversos que el poden ajudar a desenvolupar-se en totes les seves dimensions. Tanmateix, també pot resultar molt angoixant, sobretot si no es compta amb la disponibilitat immediata de la figura maternal.

La percepció del concepte de temps està encara molt poc desenvolupada en aquesta edat. Així, un nen pot viure com un abandonament el fet de ser deixat en un entorn escolar durant un matí.

Pot resultar una experiència molt angoixant, més angoixant com més petit sigui el nen, sobretot en l'etapa en què s'està creant el patró de vincle amb la mare, ja què és el moment en què el nen disposa de menys recursos per autoassegurar-se davant les angoixes.

Per tant, l'adaptació als nous entorns, entre els quals l'escolar, és un procés molt important, un procés que serà diferent per a cada nen. La presència de la figura maternal en aquests entorns hauria de ser una possibilitat sempre, durant el període d'adaptació, que pot significar mesos per a alguns nens.

Més enllà de la possibilitat d'adaptació als nous contextos, l'infant, en totes les edats necessita també d'entorns segurs en els quals s'hi senti prou relaxat i confiat per explorar l'espai. La por és una emoció bàsica que té la seva funció adaptativa, però alhora també inhibeix la possibilitat d'interactuar amb l'entorn i amb els altres. Els entorns infantils, per tant, han de ser viscuts com entorns segurs i això implica necessàriament la presència atenta i disponible de suficients adults que assegurin els infants en els moments d'angoixa i que els acompanyin amb la distància adequada, sense envair-los excessivament però sense estar absents tampoc.

Quants adults són suficients adults? Evidentment, això pot dependre de molts factors: les característiques de l'espai, les característiques dels nens implicats, les seves edats, etc. En l'etapa infantil, per exemple, la proporció no hauria de ser més de 8 o 10 nens per adult.

La importància de la infància com a fonament d'una personalitat adulta sana és un concepte sostingut per tots els corrents psicològics actuals. La major part de les disfuncions adultes es basen en carències d'amor de la infància que queden engramades inconscientment. En conseqüència, les polítiques educatives actuals no ens haurien de fer oblidar el què és necessari.

La seguretat d'un entorn no només depèn de la presència d'adults, sinó també de les condicions de l'espai i sobretot de la presència d'uns límits adequats que garanteixen una convivència harmònica.

6. Necessitat d'autonomia i de temps en la interacció amb l'entorn

En entorns segurs, l'infant mostra un impuls de domini^{xxii}, una necessitat d'explorar i manipular físicament l'entorn, una necessitat de ser ell mateix.

Aquesta interacció amb l'entorn originalment parteix d'una necessitat interna de diferenciar-se de la figura maternal que proporciona un plaer narcisista de *ser*. Però alhora, l'entorn proporciona uns estímuls i unes experiències que facilitaran el desenvolupament de totes les dimensions de la persona.

Hi ha una pregunta clau que tot educador s'hauria de plantejar: d'on parteix el desenvolupament

i l'aprenentatge, des de dintre o des de fora?

Aquesta és una vella dialèctica entre els posicionaments evolucionistes i els psicosocials del desenvolupament. Piaget, per exemple, sostenia que el desenvolupament progressa per etapes i que resulta inútil voler ensenyar conceptes a infants que encara no disposen dels esquemes cognitius necessaris per assimilar-los. Vigotsky, per una altra banda, sostenia que les funcions psicològiques superiors primer es troben a fora, en l'entramat social, i després s'interioritzen. Per tant, el desenvolupament és guiat per la participació del nen en móns simbòlics que l'adult crea i en els quals li atorga una expectativa de competència inicial.

La història de la pedagogia és el resultat de l'intent de trobar una resposta a aquesta vella dicotomia. Algunes experiències innovadores com el moviment de les escoles Montessori, per exemple, se situaven en un pol de la dicotomia, mentre que altres, com el constructivisme social, ho feien en un altre.

Actualment, des de posicionaments sistèmics, s'opta per una solució que incorpora la part de veritat que pot haver-hi en cadascun dels plantejaments anteriors, i així se sosté que el desenvolupament és el resultat de l'ajustament entre les capacitats internes (diferents a cada moment) i les característiques de l'entorn social i natural^{xxiii}.

Tanmateix la pregunta a nosaltres ens sembla mal plantejada, o si més no, ens sembla que no ajuda a copsar la complexitat d'allò que anomenem 'desenvolupament'. En altres paraules, redueix el procés de desenvolupament als aspectes cognitius. És una pregunta que fragmenta. Una pregunta més adequada seria: Què enforteix al nen? Què l'ajuda a desenvolupar-se en la seva totalitat com a ésser humà que és, en la seva triple dimensió integrada motriu-emocional-cognitiva?

Suposem que l'aprenentatge efectivament es pugui accelerar des de fora. La pregunta aleshores seria, i això ajuda? Quin sentit té pretendre accelerar el desenvolupament? I quines són les conseqüències?

En l'apartat anterior es va presentar un model de com s'origina la conducta en el qual es proposava que el comportament parteix d'una necessitat interna que segurament té components motrius, emocionals i simbòlics. També vam destacar que tot organisme neix amb una capacitat d'autoregular-se, amb els recursos necessaris per recuperar un estat de funcionament òptim que passa per viure i expressar les emocions i satisfer així les necessitats internes.

En conseqüència, allò que enforteix és poder percebre i satisfer les necessitats vitals. També poder viure les emocions que ens desvetllen les necessitats substitòries, per tal de poder avançar en l'auto coneixement.

Per tant, si l'intent d'accelerar un aprenentatge impossibilita que el nen percebi les seves necessitats internes i pugui dedicar-se a trobar les maneres de satisfer-les, aleshores no pot ser

adequat, no pot ajudar l'infant a créixer.

En aquest procés d'interacció amb l'entorn la possibilitat de disposar de suficient temps és també fonamental. Temps per provar, per tenir vivències amb el material i amb els altres, per poder respectar els propis processos, i també temps per no fer. Com apuntàvem abans, el silenci i el buit, l'absència d'activitat, és necessària per permetre que aflori la necessitat interna.

En resum, una altra necessitat vital de la infància, és la necessitat de prendre la iniciativa en l'aprenentatge, de seguir els propis interessos, de tenir l'espai i el temps per lliurar-se als propis processos d'aprenentatge.

7. Necessitat de moviment i joc espontani

Les paraules adquireixen un significat com a resultat de comparacions amb altres paraules a través d'un procés històric marcat pels contextos socials i econòmics. I el llenguatge, com ja es recollia en la cèlebre hipòtesi Whorf-Sapir, acaba estructurant el pensament.

Per exemple, la paraula *jugar* es defineix en contraposició a una altra, *treballar*, i cadascuna remet a un entramat simbòlic, a un imaginari que té a veure amb el nostre context econòmic. I *aprenentatge*? De quina de les dues penseu que està més a prop, com a imaginari col·lectiu, de *jugar* o de *treballar*?

L'infant té una necessitat vital de *jugar*. Però a través d'això que els adults anomenem *jugar* el nen explora, observa, prova, s'equivoca, es confon, es reorienta, es comunica, en definitiva, *aprèn* de manera significativa multitud de vivències.

Jugar i aprendre, per tant, són dos termes que comparteixen una gran quantitat de significats. Tanmateix, el joc té una peculiaritat important que el fa doblement adequat per al creixement integral del nen, que és espontani, és a dir, que parteix del nen, dels seus interessos, i així obre la porta als processos d'auto regulació i d'auto asseguració.

Jugar és doncs quelcom molt important, sobretot per a un infant. De fet, si ens hi fixem, un nen en un ambient relaxat es dedica amb tota la seva ànima a jugar. Alguna cosa hi ha d'haver de molt fonamental perquè un organisme es dediqui a una activitat amb tanta entrega.

Per què jugar és tant important per a un nen/a? Perquè és una activitat que parteix d'ell/a mateix/a, de la seva estructura interna. Quan un nen, per exemple, participa en un joc simbòlic lliure –jugar a metges, a papes i mames, etc.– això que els adults anomenem 'jugar' és una activitat molt complexa. A través del 'joc' el nen és capaç de portar a terme moltes coses alhora: integrar situacions conflictives o complexes que ha viscut (la mare l'ha renyat, i ara el nen renya la nina); actualitzar i re-viure angoixes molt arcaiques del seu procés evolutiu (com per exemple quan un nen o nena s'emboïca o es construeix una casa, joc que pot implicar una actualització

del procés de separació amb la figura materna i un intent d'autoassegurar-se); gestionar els conflictes que es generen amb els companys i companyes, que implica en primer terme reconèixer la seva existència com a individus amb unes intencions diferents de les meves, és a dir, portar a terme el que els psicòlegs anomenen 'la construcció d'una teoria de la ment', etc. 'Jugar' és certament quelcom molt seriós per a un nen i nena. Bàsicament els mamífers integrem el món intern i extern a través del joc, és l'eina que la mare natura ens ha donat per fer això. Així que hauríem de mirar amb bons ulls quan un infant juga, de fet, és un dels moments més màgics que caldria respectar sense intervenir amb cap intenció.

L'espai és una altra necessitat important de la infància, la possibilitat de disposar de suficient espai per satisfer les necessitats de moviment que en la infància són fonamentals. A través del moviment l'infant no només calma uns impulsos vitals que ajuden a regular tots els sistemes de l'organisme, sinó que mobilitza tota la seva afectivitat, els seus engrames i angoixes arcaics, i així es possibiliten els processos d'asseguració simbòlics^{xxiv}.

8. Necessitat d'ambients preparats adequats

Si l'ensenyament, la intenció, en general, debilita, si l'aprenentatge i el desenvolupament parteixen d'unes necessitats internes, quina és doncs la tasca docent?

Una part ja l'hem esmentada abans, la funció asseguradora, l'acompanyament emocional de l'infant, la creació d'ambients segurs, la mirada cap a la família, l'establiment de límits que enforteixen. Però també la creació d'ambients i espais adequats.

El desenvolupament parteix d'una necessitat interna, però aquesta ha de comptar amb els materials i els ambients que permetin satisfer-la.

Un nen, per exemple, és absolutament capaç d'aprendre a llegir i escriure per sí mateix i en fer això reforça la confiança en les seves capacitats, però ha d'estar immers en un món en què llegir i escriure sigui funcional. Llegir els rètols dels comerços, viure la intensitat amb la que algunes persones significatives del seu entorn gaudeixen amb la lectura, llegir l'escrit del *follet bromista*, jugar amb un joc de domino de lletres, escriure notes secretes als seus amics... Tot això, no com a propostes directives de l'adult, sinó com a resultat de conuiu en una comunitat de persones que interactuen entre sí, en la que els grans ajuden els petits.

L'aprenentatge dels conceptes matemàtics, el sistema decimal, les operacions, les magnituds, etc., requereix també de múltiples ocasions de manipular l'entorn, de múltiples experiències de construcció de significats, a partir de vivències significatives, significatives perquè neixen d'una necessitat interna.

Per tant l'ambient ha de ser l'adequat, ha de contenir els materials adequats per permetre aquests processos, materials neutres que es puguin fer servir de múltiples maneres, però també materials preparats per a habilitats concretes.

9. Necessitat de construir-se un autoconcepte positiu

A mesura que el nen creix i va entrant en l'etapa del pensament operatori va desenvolupant unes capacitats simbòliques que li permeten construir una imatge de sí mateix, una representació conscient de les seves qualitats, un autoconcepte propi.

Aquest autoconcepte és el resultat de les múltiples experiències que ha tingut amb l'entorn i sobretot amb els altres significatius, i per tant està dotat d'un valor. L'autoestima personal és el resultat d'aquestes experiències i té molt a veure amb la resposta que rebem dels altres davant de la nostra presència i comportament.

Dèiem a l'apartat anterior que l'ésser humà pot viure en una realitat física, però també en un món imaginat o simbòlic. Així, l'autoestima, el valor que atorguem al nostre autoconcepte, acaba tenyint totes les nostres accions, tota la nostra experiència motriu, emocional i cognitiva. Aquest sentiment de *jo*, aquesta idea de com un és, s'expressa a través de la nostra tonicitat, és el rerefons del nostre estat emocional i s'insereix, com un filtre, en el cicle de l'acció. Abans d'iniciar qualsevol acció, abans d'emprendre cap comportament, la nostra autoestima actua com un catalitzador que ens empeny o ens detura, és a dir, és el crisol de la nostra confiança.

La infància és el moment principal en què edifiquem l'autoconcepte i l'autoestima. Per tant, les nostres vivències en aquesta edat haurien de permetre'ns la construcció d'una autoestima positiva, basada en part en les nostres accions, però sobretot en el reconeixement del nostre valor com a persones, com a individus diferenciats i únics.

Ja hem dit abans que la confiança en un mateix s'edifica a través de l'autonomia, a través de poder actuar de manera reeixida sobre el medi i sobre els altres. L'autonomia, per tant, no només permet els processos autorregulació i d'autoasseguració, sinó que possibilita la construcció d'una identitat segura.

En la construcció de l'autoestima resulta fonamental l'altre significatiu, la imatge que l'altre em retorna, la paraula que em descriu. Per tant, l'actitud de l'adult és fonamental en aquest procés.

Per a un educador, la pregunta seria: com puc intervenir en una situació de manera que l'autoestima de l'infant surti reforçada? Com puc reconèixer, malgrat el que sigui, la força i la intenció que hi ha al darrera de l'acció del nen? Com puc mirar més enllà d'allò que sembla aparent?

10. Necessitat de sentir-se estimat

Hem volgut deixar aquesta necessitat com a última perquè segurament engloba totes les altres. Tanmateix, no és fàcil explicar què significa estimar.

D'alguna manera estimar implica acceptar l'altre en allò que és. Prendre'l tal i com és, sense voler que sigui res diferent, sense judicis. D'alguna manera l'amor més pur seria aquell que diu Sí a allò que és, que no té la intenció que l'altre canviï i s'acosti més a la pròpia manera de ser. Segurament aquest és el component principal de l'amor.

Però en l'amor també hi ha un cert compromís, un desig, no de canviar l'altre, sinó de que aquest trobi el seu camí, un intent d'estar present per a l'altre, d'acompanyar-lo en el seu procés, per a allò que necessiti, que a vegades simplement serà presència. Un compromís amb el creixement de l'altre.

I tot això des de diferents graus d'intimitat i intensitat, que és el que pot diferenciar l'amor de parella, d'un amor envers els fills o els amics. Seria com diferents maneres d'expressar i canalitzar l'amor.

Si això és estimar, ser estimat significarà ser respectat en allò que un és, però també ser acompanyat en el propi creixement, per poder comptar amb l'altre, amb diferents graus d'intimitat i d'intensitat.

I segurament això és el que abans hem definit com a *vincl segur*, és a dir, com la relació adequada mare – fill que enforteix l'infant: la creació d'un ambient que assegura emocionalment, però alhora que acompanya en els propis processos, que permet la llibertat de poder invertir l'entorn i els altres des dels propis recursos, que confia en les capacitats de l'altre, que no pretén canviar l'altre sinó simplement conviure i comunicar-se.

L'ACTITUD DE L'EDUCADOR

Quina és l'actitud adequada?

Com hauria de ser la intervenció (o no intervenció) de l'educador?

Què és el que enforteix un nen i què és el que el debilita?

1. L'actitud amorosa

Comencem aquest tercer apartat en el punt que vam deixar l'anterior, parlant sobre l'amor. I és que segurament si la necessitat més bàsica de tota persona és la de sentir-se estimat, l'actitud més humana, allò que ens fa persones, és la de saber estimar, l'actitud amorosa.

Dèiem a l'apartat anterior que podríem definir l'amor com una combinació d'acceptació i compromís envers l'altre, amb diferents graus d'intimitat en funció de cada relació. Analitzem una mica cada component, des de la perspectiva de l'actitud de l'educador:

a. L'acceptació

La paraula *acceptar* pot no ser la més encertada per definir l'actitud amorosa que aquí es vol presentar, ja que *acceptar* a vegades pot tenir una certa connotació de condescendència, com el que accepta l'altre perquè se sent superior o perquè l'ha de suportar. El sentit que aquí se li vol donar és més aviat el de *prendre* o assentir. Quan un accepta un altre en aquest sentit simplement el *pren* tal i com és, pren tant el que li agrada com el que no li agrada de l'altre.

D'alguna manera la mirada amorosa cap al nen internament hauria de dir 'jo et prenc així com ets, així està bé' en comptes de 'jo vull un altre nen' o 'aquesta part de tu no la vull'. Però, què és el que hom pren? L'essència de l'altre, que en última instància és la pròpia. És a dir, l'amor neix del reconeixement de l'altre en mi, del reconeixement d'aquesta unió en essència i en destí.

L'actitud amorosa enfoca la mirada més enllà d'allò aparent, més enllà de l'acció i d'aquesta manera reconeix l'intent de millorar, d'unir-se, d'estar en calma, que hi ha al darrera de qualsevol acció.

L'actitud amorosa, però, no implica estar d'acord amb tot allò que l'altre fa, ni eximir de responsabilitats i de conseqüències les seves accions. Tampoc no significa no enfadar-se amb l'altre. Hom pot no estar-hi d'acord i expressar el seu disgust sobre les accions de l'altre i alhora respectar l'essència de la persona, la dignitat del seu ésser i del seu destí i l'intent d'autorregulació que hi pot haver al darrera d'allò aparent.

Aquesta manera d'estimar es cultiva quan es reconeix que un mateix també s'equivoca,

quan un es connecta amb el propi dolor, quan es viu la culpa d'haver fet mal a algú, i des d'aquí, amb humilitat, pot reconèixer-se en l'altre i mirar-lo amb bons ulls, és a dir, pot *unir-se* amb l'altre.

b. El compromís

L'acceptació sense compromís seria com un passar de l'altre, com no mirar-lo, com adoptar una actitud condescendent de 'jo et suportó, però no vull res amb tu'. En cavi, quan estimem algú d'alguna manera desitgem que estigui be, que sigui feliç, que trobi el seu camí. I estem disposats a apostar per ell, a implicar-nos en el seu creixement, a ser-hi allà per ell.

Però el compromís amb l'altre no implica una intenció de canviar-lo, de voler que sigui un altre. És més aviat una afirmació de la nostra acceptació, una intenció de tenir cura de l'altre, una voluntat d'acompanyar-lo en el seu camí de fer-se persona.

En altres paraules, si l'acceptació implica *respectar* l'altre tal i com és, el compromís significa *apostar* perquè l'autenticitat de l'altre es vagi obrint camí, perquè l'altre esdevingui allò que en essència és. Si l'acceptació sembla tenir més aviat una connotació de no fer, el compromís implica tenir una actitud que ajudi l'altre a *autorrealitzar-se*. Acompanyar l'altre, en el sentit presentat aquí d'ajudar-lo a que s'enforteixi, és diferent de pretendre ensenyar-li. Sovint la intenció de voler ensenyar implica un intent per canviar l'altre i s'anticipa a la necessitat autèntica.

Acompanyar implica mostrar-se i comunicar-se amb l'altre i això obre una possibilitat perquè l'altre s'enforteixi i aprengui alguna cosa de l'experiència, allò que pugui aprendre. I què és el que enforteix l'altre? Més avall en parlem amb més deteniment, però bàsicament el que l'uneix a sí mateix –a allò més genuí, a les necessitats autèntiques –, el que l'uneix als altres i el que l'uneix a alguna cosa més gran, a la vida. La vida té un llenguatge i es manifesta d'una manera determinada, tan sols cal parar-se una mica per observar-ho. No és res esotèric, és part de cadascú de nosaltres, de tot organisme viu. Com dèiem a primer apartat, la vida té l'objectiu de *ser*, de continuar sent, dins d'uns paràmetres de funcionament òptim per a cada organisme. Es manifesta a través de les necessitats autèntiques. El compromís amb l'altre, és doncs, el compromís amb aquestes necessitats vitals.

Aquest és el criteri que ens permet escapar-nos del relativisme més absolut. No tot és bo i adequat per a una persona. No pot ser bo i adequat allò que la separi de les seves necessitats vitals. La vida no pot anar en contra de la vida. El que justifica que un es posicioni d'una manera determinada davant d'un altre, el que justifica allò que enforteix

un nen, és el compromís amb la naturalesa de la infància.

En definitiva el compromís amb l'altre és un compromís per acompanyar-lo en el seu procés de creixement com a persona, un compromís per tenir cura de la seva ànima –allò que l'ànima i allò que realment és. El compromís amb l'altre no és un intent de voler evitar-li frustracions. No és un compromís només amb el seu plaer, sinó amb la Felicitat autèntica, la que prové de dir Sí a la vida.

c. La intimitat

Per últim, aquesta relació de *respectar --- apostar* pot tenir diferents maneres d'expressar-se i diferents graus d'intensitat.

Hi ha persones, la majoria, a les quals estimem simplement pel fet de ser persones, de compartir amb elles, com a ésser humans que som, una mateixa essència, però amb les quals tenim un compromís baix, o al menys, molt menor que amb altres persones més properes. També hi ha persones que estimem intensament, però amb les quals no tenim segons quins tipus de relacions d'intimitat.

Amb cada persona la manera d'estimar-la, de relacionar-nos, és diferent. No només per la manera d'expressar aquest amor, sinó també per com ens posicionem en relació a ella, per com trobem el nostre lloc de calma. En altres paraules, el que enforteix a cada persona és diferent, perquè tot i que les necessitats vitals són les mateixes, la manera com aquestes s'expressen està condicionada per la seva història i pel seu context. Per tant, la manera com un viu aquest continuum de *acceptació --- acompanyament* de l'altre serà diferent per a cada persona, per a cada nen. En conseqüència, com a educadors no podem tenir la mateixa actitud amb tots els nens, sinó que aquesta serà diferent per a cada un d'ells. La manera de comprometre'ns amb cada un serà diferent, la intervenció que enforteix serà diferent, la manera d'acompanyar-los serà diferent.

2. Partir de la percepció

Si la manera de relacionar-nos amb cada nen és diferent, si el que enforteix a cadascú és diferent, com podem estar segurs que la nostra intervenció serà l'adequada?

La resposta és que no podem. Com podríem estar segurs d'això? Tots estem limitats en allò que podem fer. Però sí que hi ha una condició sense la qual és molt probable que la nostra intervenció no sigui adequada, un component essencial: la necessitat de partir de la percepció.

La vida és constant moviment, el que un mateix nen necessita en un moment pot ser diferent del

que necessita en un altre. Per tant, l'actitud de l'educador ha de sostenir-se sobre l'observació del moment present. L'observació de la paraula, del to de veu, del significat, de la intenció aparent, però sobretot del llenguatge corporal, de la tonicitat que denota un estat emocional profund. L'observació pot tenir molts paràmetres: l'observació del nen en relació als altres, a l'espai, al temps, als ritmes, als objectes, etc.

A través de l'observació podem arribar a percebre l'energia que hi ha al darrera de l'acció del nen, la necessitat vital més profunda que intenta trobar un punt de calma. La percepció, d'alguna manera, és més que la simple observació. En la pràctica psicomotriu Aucouturier es fa servir la següent frase per definir aquesta actitud: *la ressonància tònico emocional recíproca i empàtica*^{xxv}. Percebre, per tant, inclou ressonar amb l'energia de l'altre, una actitud que mobilitza tota la nostra dimensió tònica, emocional i també simbòlica de manera integrades. En conseqüència, la nostra capacitat de percebre estarà en funció de la nostra disponibilitat física, emocional i simbòlica. Així per exemple, com més en calma estiguem com a adults, com menys assumptes no resolts tinguem com a persona, més oberts i disponibles estarem a percebre.

La percepció és doncs el resultat d'una disponibilitat conscient i inconscient, el resultat de trobar un equilibri entre totes aquestes dimensions humanes. Una persona amb un gran bagatge teòric, a priori, pot estar més preparada per observar alguns paràmetres. Una persona que conegui bé les etapes evolutives de desenvolupament de la infància pot ser més sensible a observar certes accions del nen i interpretar-les com a indicadors d'alguna cosa. Tanmateix, si la persona no està present, si no està en calma amb sí mateixa, si no es troba en una certa situació de buit, de silenci, les teories poden acabar dificultant la percepció. Les teories són sempre parcials i abstractes i d'alguna manera haurien de ser eines a disposició de la percepció i no a l'inrevés.

La percepció és sempre un regal, és a dir, no depèn gaire de la nostra voluntat. Hom percep el que pot, i no el que vol. Tanmateix, hi ha algunes coses que ens poden ajudar a estar més sensibles a percebre:

- a. Estar en pau amb un mateix, és a dir, emocionalment equilibrat. Si l'inconscient proveu constantment d'imatges i assumptes no resolts, la persona no està prou receptiva.
- b. Prendre la situació tal i com és. Exposar-s'hi, dir Sí. No voler escapar-s'hi o negar la realitat.
- c. Domar-se un temps perquè alguna cosa, des de la foscor, es vagi aclarint. Si és possible, no precipitar-se ni anticipar-se, reconèixer les pròpies limitacions.
- d. Estar disponible, estar present, física, emocional i mentalment. Centrar l'atenció en la pròpia respiració pot ser una estratègia que ajudi a esdevenir més present.

- e. No tenir massa intenció. Quan la ment està massa ocupada en voler que les coses siguin d'una manera determinada, és difícil percebre gaire.
- f. Observar alguns paràmetres de manera conscient, especialment el llenguatge tònic emocional del nen, el moviment involuntari del cos.
- g. Preguntar-se quina és la necessitat vital del nen que intenta trobar el seu camí de calma, què necessita el nen per autorregular-se. Mirar més enllà de l'acció o la paraula aparents. Mirar què és el que vol unir-se.
- h. Tenir present alguns referents teòrics que ajudin a interpretar la simbologia de l'acció del nen.

Sigui com sigui, la idea principal és que la intervenció que enforteix parteix de la percepció del nen en la seva totalitat i no de mètodes, teories, o programes. La única manera segura de saber si la intervenció és adequada és a posteriori, en funció dels resultats, que obren la porta a un nou cicle de percepció.

3. La confiança en les capacitats del nen

'No fer res que el nen pugui fer per sí mateix', aquest hauria de ser, d'entrada, un referent important per a tot educador. No tant per a prendre'l al peu de la lletra, ja que pot haver-hi situacions en què, per exemple per la força de la paradoxa, sigui adequat no seguir aquest principi, però sí com a una actitud que en general ajuda el nen a enfortir-se.

Tenir confiança en el nen implica deixar que el nen afronti i resolgui les situacions d'aprenentatge i de conflicte amb autonomia.

En els apartats anteriors hem destacat que tot organisme neix amb una tendència envers un estat de funcionament òptim i amb una capacitat per recuperar aquest estat. Aquesta capacitat d'autoregular-se requereix que l'organisme, en aquest cas el nen, pugui percebre de manera conscient o inconscient les seves necessitats internes vitals. Ningú millor que un mateix pot fer aquesta funció de percebre les necessitats internes. I si l'ambient és l'adequat, ningú millor que un mateix pot trobar les maneres de satisfer-les i en fer això, recuperar un estat d'equilibri òptim. En conseqüència, el que realment enforteix un nen és que pugui desenvolupar les seves capacitats, els seus recursos i això requereix d'entorns i d'adults que sàpiguen acompanyar-lo sense anticipar-se, sense voler ensenyar-li allò que no li interessa. En realitat tot el que no ens interessa, tot allò que no respon a una necessitat interna, és simplement informació, i la informació sovint acaba confonent més que una altra cosa. Ja hem dit abans que els aprenentatges importants a la vida es basen en una vivència íntima i intensa, sovint una vivència

que ens fa replantejar-nos coses, és a dir, que ens ha causat un cert dolor.

L'actitud de confiança implica doncs no anticipar-se a la demanda del nen, implica acompanyar els interessos del nen sense envair-lo, sense tenir la intenció què aprengui res.

En aquests dies que tant es parla sobre competències bàsiques, César Coll^{xxvi} distingeix entre competències fonamentals, sense les quals un nen tindrà, segons ell, greus dificultats per integrar-se socialment, i competències o sabers desitjables, però no fonamentals. No hi ha massa acord en el nombre de competències bàsiques fonamentals entre les institucions i organismes educatius, però en general no acostumen a ser gaires, de 4 a 8. Doncs be, en entorns adequats i preparats, en els que l'infant estigui exposat a contextos en què sigui útil i funcional utilitzar els sabers corresponents, resulta impensable que alguna d'elles no s'acabi desenvolupant: la capacitat d'aprendre a aprendre, de comunicar-se, de gestionar la informació, de conviure, de tenir una bona autoestima, etc. totes elles es poden desenvolupar a través de múltiples vivències. Quin sentit té aleshores comptar amb un currículum tancat que prescriu quins sabers cal fer a cada moment? Això no tan sols no acaba per generar aprenentatges significatius en els nens, sinó que amb tanta informació per impartir no és possible respectar la capacitat dels nens d'aprendre per sí mateixos. No hi ha cap corrent psicològica que sostingui aquesta lògica instructiva. I el que és pitjor, desvia l'atenció dels aspectes emocionals del desenvolupament.

A l'igual que amb l'aprenentatge de sabers més conceptuals i procedimentals, la resolució de conflictes també hauria de ser un àmbit en què l'autonomia i la iniciativa dels nens estigués en primer terme, des de la presència atenta i disponible de l'adult.

L'aprenentatge que enforteix és doncs aquell que mobilitza els propis recursos. També és aquest el que promou la responsabilitat en els propis processos i l'autoestima.

Però la confiança en la infància topa amb diversos obstacles, idees que no es fonamenten ni en cap anàlisi acurat de la realitat, ni en cap corrent psicològic, sinó que són més aviat inèrcies d'un sistema educatiu dissenyat en el segle XIX per preparar cert tipus d'alumnat per accedir a la universitat.

Deia Ivan Illich^{xxvii} que el primer que l'escola t'ensenya és que necessites una escola, un altre, per aprendre. Això, com ja hem argumentat a bastament, no se sosté ni en la més mínima observació de com interactua i aprèn un nen petit amb els altres i amb l'entorn. Si teniu cap dubte, observeu com un nen de només 3 anys ha estat capaç d'aprendre un sistema tan complex com la llengua oral sense cap instrucció. En comparació, fixem-nos en el nivell d'anglès de la majoria de l'alumnat després de 13 anys d'escolarització obligatòria. Certament podríeu replicar que l'argument és un parany, ja que la psicolingüística ha demostrat que naixem amb una

capacitat innata per aprendre qualsevol llengua humana i que hi ha un període crític en què això és més fàcil. Però precisament aquest és l'argument que intentem explicar, que la confiança en les capacitats de la infància parteix d'observar la seva naturalesa, les seves capacitats naturals.

Un altre obstacle és la idea que hi ha una sèrie d'aprenentatges fonamentals sense els quals una persona no pot integrar-se plenament a la nostra societat de la informació. Quins?

Segurament us en venen al cap uns pocs: la comprensió lectora i la capacitat de gestionar la informació, algunes operacions matemàtiques, la capacitat d'aprendre i adaptar-se a un entorn laboral en constant canvi, cert tipus de pensament estratègic, certes habilitats socials, l'autoconeixement, etc. A mesura que anem avançant en la llista, un ja comença a no estar gaire segur de que siguin *imprescindibles*, ja que si ho fossin la majoria de persones al nostre voltant – persones integrades a la societat de la informació – els haurien de tenir, i això, com a mínim, per a algunes d'elles, s'hauria de posar en dubte. En qualsevol cas, com afirmàvem abans, totes aquestes competències bàsiques es poden aprendre a través de múltiples experiències. Per tant, quin sentit té distribuir l'horari escolar en assignatures i omplir els currículums d'aquestes amb una infinitat de continguts? D'aquesta manera no hi ha forma que els nens puguin dedicar-se en profunditat a res i aquesta és l'única manera de desenvolupar les competències bàsiques fonamentals. El funcionament per assignatures no és adequat per a la infància. És un tipus d'organització pròpia dels nivells universitaris. Fins i tot ens podríem plantejar si les assignatures actuals són les més adequades per a la infància.

L'escola ha esdevingut el cap de turc de tots els mals de la Societat, ja que d'una banda és l'única institució instructiva universal, és a dir, és l'únic espai dedicat a l'ensenyament en que tothom ha de romandre obligatòriament durant un període important de la seva vida, i d'altra banda perquè anar col·locant continguts a les escoles és molt més barat que portar a terme polítiques socials profundes que puguin compensar les injustícies que genera un sistema econòmic basat en la lògica del benefici personal.

Però hi ha encara un tercer obstacle que ens impedeix confiar en les capacitats de la infància i ens porta a adoptar una actitud de voler ensenyar. És un obstacle poderós, que forma part de cadascú de nosaltres, la por. La por que els nens no se'n sortiran sols, la por que el seu futur es pugui malmetre, la por que aquesta idea que els nens són capaços d'aprendre només és certa per a alguns nens provinents de famílies amb un tipus de bagatge cultural.

I com se supera aquesta por? Bàsicament observant. No cal cap tipus de fe cega, només

observar. Observar la capacitat d'aprendre que té un nen petit per sí mateix, observar l'interès que mostra per tot el que li envolta, observar com primer experimenta amb el material i com després comença a utilitzar-lo per fer coses amb ell, coses que li semblen interessants perquè parteixen d'un desig i una necessitat interna. I observar també experiències educatives en què els nens són respectats en els seus interessos, en què són acompanyats en el seu desenvolupament, i observar com els aprenentatges acadèmics que fan són superiors a la mitjana, com les seves capacitats de gestionar els conflictes, les seves habilitats intra personals i la seva autoestima són també superiors a la mitjana.

En definitiva, la confiança en els nens és una actitud bàsica de l'educador, la confiança en què els nens poden aprendre per sí mateixos, que poden trobar els recursos interns per afrontar les situacions. I aquesta confiança porta a adoptar una distància adequada, sense anticipar-se a la necessitat, sense voler motivar per res, sense avançar-se a la pregunta.

4. **La intervenció (o no intervenció) que enforteix**

Actuar, no per ensenyar res, sinó per compromís amb el creixement del nen, amb la seva naturalesa més profunda. Actuar per què el nen s'enforteixi. Actuar des de la comunicació.

Ja hem vist abans que sovint la millor actitud és la de no intervenir, estar present per percebre, per acompanyar el nen, per assegurar-lo afectivament, i confiar en els seus recursos.

Tanmateix, l'educador també ha de saber quan ha d'intervenir, i com ha de ser la intervenció que enforteix. Per exemple, en cas d'agressió o de perill greu, la intervenció ha de ser immediata, perquè la necessitat vital de seguretat ha d'estar garantida en tot moment en l'espai educatiu, i això passa per davant de tot.

Abans hem comentat que l'amor tendeix a unir i la por a separar. Hem vist com l'actitud bàsica és aquella que està guiada per l'amor. Per tant, com a criteri general, podem dir que la intervenció que enforteix és aquella que *ajuda el nen a unir-se*, amb tres dimensions:

a. Ajudar a unir-se

- i. Unir-se a sí mateix, al seu saber interior, a les seves necessitats vitals. El que enforteix un nen és ajudar-lo a percebre's, a percebre com està el seu cos, quin és el seu estat emocional, quines són les seves interpretacions mentals. Aquesta percepció no necessàriament ha de ser conscient. De fet, com diu el poema d'en Zhuangzi, el grau de desenvolupament més alt és aquell en què un es lliura a alguna cosa, una necessitat, més enllà del registre mental.

Un exemple, quan un nen plora, quina és la frase que uneix i quina separa? Quina

ajuda, i quina provoca patiment? Normalment la frase més utilitzada és “no ploris, que no ha estat res”. Als adults ens fa sentir neguitosos que els nens plorin, perquè pensem que el dolor és alguna cosa dolenta que cal evitar, quan en realitat quan un pensa en la seva pròpia vida s'adona que els grans aprenentatges, allò que ens ha ensenyat alguna cosa que realment val la pena aprendre, han estat situacions doloroses. En tot cas, si el plor és autèntic, potser el millor és no dir res i acompanyar el nen. O potser reforçar aquest sentiment autèntic “plora fins que ja no et faci mal”. En canvi, si el plor és una idea, si és patiment, si està causat per una idea que desconnecta el nen del present, aleshores potser la intervenció adequada és preguntar “encara et fa mal?”

En definitiva, el que enforteix un nen és ajudar-lo a percebre el seu interior i a unir-se a això.

- ii. Unir-se a l'altre, percebre l'energia de l'altre, percebre el seu estat tònic, emocional i mental, i trobar la manera d'unir-se. Unir-se a l'altre parteix de no voler excloure ningú, de fer créixer l'empatia, un sentiment de posar-se en el lloc de l'altre que requereix primer poder viure les pròpies emocions. És a dir, per percebre i comprendre les emocions de l'altre, un ha d'haver sentit en la pròpia pell aquestes emocions. D'aquesta manera, unir-se a l'altre és reconèixer en l'altre una part d'un mateix, i des d'aquí, poder estimar-lo.

En resum, l'actitud de l'educador que enforteix el nen és també aquella que ajuda el nen a percebre l'altre, a mirar-lo i a sentir-lo. Aquí s'edifiquen totes les habilitats socials.

- iii. Unir-se a la vida, a alguna cosa més gran que un mateix. La vida no només es manifesta a través de les pròpies necessitats autèntiques, sinó també es manifesta a tot arreu. Allà on mirem, la vida es manifesta. El respecte a la naturalesa, per exemple, no és només una actitud aconsellable perquè és el medi en què tots vivim, sinó que aquesta actitud es fonamenta sobretot en què un es reconeix també en tota manifestació de la vida. L'essència de la vida, la intenció de ser, és present en tot organisme viu.

Però unir-se a la vida té un sentit més profund que sentir-se part de tot allò que és viu i respectar-ho. Implica, sobretot, dir Sí a allò que la vida ens porta en tot moment. És sentir-se petit davant de la vida, i agrair-li tot allò que ens porta, allò que ens agrada i el que no ens agrada.

Hi ha una frase bonica de Hellinger que diu que per poder viure la força del destí, hom primer ha de dir-li Sí.^{xxviii}

L'actitud que enforteix el nen, per tant, és aquella que l'ajuda a connectar-se amb alguna cosa més gran que ell, a sentir-se petit i humil davant d'ella, i a dir Sí a la vida. Dir Sí no significa abandonar-se, no fer res per créixer, per millorar les pròpies condicions. Significa no estar barallat amb la vida, no enfocar l'energia en queixar-se i en estar enfadat per tot el que a un li toca viure. Significa exposar-s'hi i apostar per un mateix, significa percebre la dignitat de tots els destins, significa prendre el que la vida porta i, paradoxalment, hom així se sent en calma i amb força. Dir Sí a la vida significa viure el que la vida porta; ara toca estar trist, ara toca alegria, ara malaltia, ara plaer. Percebre com transcorre la vida i no identificar-se amb les accions. I des d'aquí, des de la no dualitat, hi pot haver moments de serenitat, de presència intensa. El pensament positiu, la bona disposició, el que en educació emocional es coneix com a habilitats de vida, s'edifiquen en aquesta actitud d'unir-se a la vida^{xxix}.

Les tradicions filosòfiques orientals destaquen aquesta idea que la vida tendeix a unir; que en la separació, en el dualisme, resideix el patiment. Resulta curiós observar com aquesta tendència a unir es manifesta de maneres diverses. Si recordeu l'esquema del primer escrit, l'esquema del cicle de l'acció, dèiem que moltes teràpies consisteixen en unir les dimensions somàtica, emocional i simbòlica. És com si tot allò que està separat en el cos en general, i en el propi sistema nerviós en concret, busqués unir-se, com si fos una energia que tracta d'unir-se a alguna cosa més gran. I mentre no ho aconsegueix, no està en calma, ho prova i ho prova, i desgasta. La mateixa vida no deixa de ser una unió de cèl·lules diverses. La vida pluricel·lular sembla que es va originar en la simbiosi entre dues cèl·lules. Segurament, tota la resta de criteris sobre la intervenció que enforteix que segueixen a continuació són un desplegament i una concreció d'aquesta actitud bàsica d'unir-se.

b. Obrir la possibilitat a l'autorregulació, a utilitzar els propis recursos i a viure les emocions que enforteixen.

Com ja hem destacat abans, la intervenció que enforteix és aquella que permet que el nen mobilitzi els seus propis recursos per aprendre i per autorregular-se, és a dir, per viure les seves emocions i així satisfer les seves necessitats vitals.

No ens estendrem més en aquesta idea, però sí que voldriem concretar un tema sobre la vivència de les emocions.

Vam explicar al primer escrit que les emocions regulen l'estat de l'organisme, són programes homeostàtics que ajuden l'organisme a actuar per recuperar un estat d'equilibri perdut. En aquest sentit, són adaptatives i per tant s'han de viure. Tanmateix, que s'hagin de viure no significa que es puguin expressar de qualsevol manera, ni que un hagi d'escoltar a totes elles en tot moment.

D'alguna manera, en qualsevol moment en l'organisme hi ha diverses necessitats que pugnen per expressar-se. Algunes d'elles són molt vitals, altres són adquirides i substitueixen les primeres. Les emocions són els canals per satisfer aquestes necessitats, totes elles. Per tant, el que enforteix un nen és viure i expressar les emocions que s'originen en necessitats profundes i no tant en les adquirides. Viure-les i expressar-les de manera adequada, de manera que tot l'organisme se'n beneficiï i no només una part d'ell.

Respectar-se no significa fer-se cas en tot el que pugna en un mateix per expressar-se. A vegades a un li ve al cap una idea absurda, fins i tot grotesca o immoral. Qui és el responsable d'això? La manera com associem idees i pensaments és tan complexa que és difícil saber-ho. Una associació d'idees pot originar-se de manera automàtica i pot ser adequada o no. Que l'organisme tingui una tendència a unir-se i a sobreviure no significa que tot el que un fa, tot tipus de pensaments i emocions, vagin en aquesta línia. Per tant, les emocions autèntiques s'han de viure, però s'han d'expressar dins d'uns paràmetres que siguin adequats. L'actitud de l'educador que enforteix serà aquella que ajuda el nen a viure les seves emocions vitals, però que li posa un límit quan es perd en emocions que no ajuden.

Per exemple, el plor d'un nen pot estar originat per diverses causes. Si el plor s'origina en una rebequeria, en un desig que li comprin una joguina que ha vist, aleshores l'actitud que enforteix podria ser no atendre aquesta demanda. En canvi, si el plor aparentment s'origina en una situació simple com l'anterior, però d'alguna manera es percep que en realitat prové d'una ràbia interna, d'un sentir-se poc sostingut, d'un sentiment d'angoixa com, per exemple, és habitual en molts nens de pares separats, aleshores l'actitud que enforteix és estar present, potser amb un contacte físic intens, com una abraçada forta que contingui, un missatge que diu "quan tu estàs malament, jo no et deixo, jo hi estic present i t'acompanyo en el teu dolor"

c. Ajudar a percebre

També ho hem comentat abans. L'actitud que enforteix és aquella que ajuda el nen a percebre. Un nen sa és aquell que és sensible al seu estat, al que necessita el seu cos. Però també el que és sensible a com estan els altres, com està l'ambient, què és el que és adequat a cada moment. I també el que és sensible a les conseqüències de les seves accions, el que pot anticipar allò que pot passar si segueix un comportament determinat. El nen que és sensible d'aquesta manera, pot anticipar el perill i per tant pot gaudir de certs tipus d'autonomia que un nen que no és sensible en aquest senti no pot.

d. Ajudar a que el nen trobi el seu lloc

La intervenció que ajuda el nen a enfortir-se és també aquella que l'ajuda a percebre el seu lloc adequat en tot sistema de relacions. Com vam dir a l'apartat anterior, respectar el nen implica no carregar-li amb un pes excessiu. El nen és petit davant de l'adult, i a mesura que va creixent l'enforteix anar assumint certes responsabilitats. En els entorns escolars, on conviuen nens de diferents edats, cal tenir present que els més grans han de portar un pes que als més petits no els pertoca. Però alhora, amb major responsabilitat també va associada certs privilegis.

e. Ajudar a estar present

La intervenció que enforteix el nen és aquella que ajuda a que el nen es lliuri a alguna cosa amb tota la seva ànima. Un nen sa és aquell que es lliura a alguna activitat durant una estona llarga, que està present, que és capaç de percebre una intensitat interna i lliurar-se a satisfer aquesta necessitat. En canvi, un nen menys sa és aquell que està carregat de teories, que evita l'experiència i la substitueix per la interpretació, pel llenguatge, que es troba sempre en un estat d'evasió, que se separa de sí mateix, que les seves angoixes no resoltes apareixen constantment en la seva ment però en canvi no és capaç de fer-les evolucionar. És com si estigués atrapat en una dinàmica circular, com si fos captiu d'unes angoixes que no el permeten estar en calma i lliurar-se completament a alguna activitat.

f. Ajudar el nen a assegurar-se

La intervenció que enforteix també és aquella que ajuda a que el nen pugui assegurar-se afectivament. Les situacions doloroses en la primera infància queden engramades al cos de l'infant en forma de representacions arcaïques al sistema nerviós. Aquestes angoixes arcaïques provoquen que l'organisme no es trobi en calma. Si el nen està suficientment

sa, a través del joc i de la motricitat les angoixes s'expressen i el nen pot auto assegurar-se, sentir que aquestes angoixes no representen cap perill, que poden ser contingudes o compensades en la dimensió simbòlica.

L'actitud que enforteix, per tant, crea els ambients adequats perquè el nen pugui viure i contenir aquestes angoixes. I en ocasions, la intervenció de l'adult també pot facilitar que aquestes evolucionin cap a registres simbòlics.

En definitiva, l'actitud que enforteix és aquella que permet que el nen se senti sostingut, aquella que fa sentir al nen que l'adult és present i disponible per calmar les seves necessitats afectives.

g. Enfortir l'autoestima

La intervenció que enforteix és aquella que reconeix la força que hi ha al darrere de les accions del nen i, d'aquesta manera, ajuda el nen a edificar una bona imatge de si mateix. Fins i tot en els casos en què el nen s'equivoca, la intervenció adequada hauria de destacar la potencialitat de l'acció, reconèixer l'intent de trobar un punt de calma, la pulsio interna que desitja trobar un camí. D'aquesta manera el nen se senti mirat, reconegut, acceptat, i pot viure les conseqüències de les seves accions però amb una autoestima intacta.

h. Donar temps

Tot aquests processos d'autorregulació què hem estat descrivint requereixen temps. La intervenció adequada, per tant, respecta el ritme de cada nen i deixa temps perquè el nen trobi el seu camí. Aquesta actitud de l'educador està molt lligada a la confiança.

En aquest donar temps és molt important també el disposar de temps per no fer, per al silenci, per al buit. Ja hem dit abans que la creativitat, la possibilitat d'expressar allò genuí de cadascú, s'edifica en el silenci. Si un està carregat d'activitat, si la ment no para, és molt difícil que es pugui crear res.

Aquest donar temps és també allò que assegura que la intervenció de l'adult no s'anticipi a la necessitat del nen

i. Ajudar a contenir

A vegades la intervenció adequada serà aquella que ajudi al nen a contenir-se. Els nens necessiten límits que els ajudin a no perdre's, que els ajudin a contenir-se quan ells mateixos no poden fer-ho. Amb els límits adequats el nen se sent segur, segur de les seves pròpies pulsions que a vegades poden ser auto destructives, perquè no pot

controlar-les. I així, a vegades necessita de la presència d'un adult que el contingui, amb autoritat i amor.

5. Els límits i els conflictes que enforteixen

La llibertat necessita límits. La vida està limitada. La pròpia cèl·lula requereix d'uns límits, una membrana que la separa de l'exterior, un embolcall que la protegeix, i que alhora crea un ambient interior en què és possible la llibertat.

El nen necessita una contenció per tal de no perdre's i per tal de poder-se sentir segur i lliure.

Per tant, els límits són imprescindibles per al creixement sa dels nens. Tanmateix, no tots els límits enforteixen. Els límits han de ser clars i adequats, han de servir perquè el nen s'enforteixi.

A continuació recullim alguns criteris a tenir en compte a l'hora de posar límits

a. **Dir Sí a la situació**

A l'hora de posar límits cal partir d'una actitud de prendre la situació com a una oportunitat que la vida presenta perquè el nen visqui una experiència que pot ser formativa. Per tant, l'educador no hauria d'afrontar les situacions amb una actitud de 'això no hauria d'estar passant' sinó des d'una actitud d'acceptació. D'aquesta manera, com si fos un regal, l'educador pot mirar la situació amb calma i sense desviar l'atenció del tema pot dedicar-hi el suficient temps.

b. **Mirar el nen i tenir una actitud amorosa**

L'actitud amorosa passa, com dèiem abans, per acceptar el nen tal i com és, per mirar-lo per tal que se senti reconegut. L'actitud amorosa no s'ha de confondre amb la llàstima. La llàstima és un pes excessiu que no ajuda l'altre a enfortir-se.

A l'hora de posar un límit cal entendre que, com tothom, el nen està aprenent, i que la seva acció és un pas en aquest sentit. Així, jo no m'aprofito de la seva vulnerabilitat. No identifico la seva acció amb el seu ser. No toco la ferida.

c. **No emetre un judici sobre la persona**

Si entenem que el nen està aprenent i que la seva acció és un intent de trobar un punt de calma, no té sentit identificar l'acció del nen amb la seva identitat. En tot cas, cal expressar el que no ens ha agradat, amb senzillesa i concreció, sense gaires explicacions.

d. **Destacar la potencialitat del fet, allò que uneix**

Les errades que comet el nen són per ganes de millorar alguna cosa, de comunicar-se, d'autoregular-se, de satisfer alguna necessitat. Per tant, hi ha força al darrera de l'acció,

només que cal utilitzar-la d'una altra manera. Això reforça l'autoestima i el nen se sent reconegut en allò més íntim (no és dolent, només s'ha equivocat!)

e. **No tenir la intenció d'ensenyar res**

Els límits no són una oportunitat d'ensenyar res, sinó de viure i potser aprendre alguna cosa. Segurament fa més mal quan un s'equivoca i la persona estimada diu 'ja t'ho havia dit, això et passa perquè....' amb intenció d'ensenyar-nos alguna cosa, que la mateixa equivocació.

Si un s'equivoca, viu el pes de les conseqüències, i així pot aprendre alguna cosa.

f. **Respectar el dolor del nen**

A vegades els adults no podem suportar el pes de ser adults i d'haver de posar límits i intentem rebaixar el grau de frustració dels nens. Igualment, a vegades no volem ni tan sols que els nens s'enfadin quan els posem un límit. Així, donem explicacions lògiques i raonades sobre les qualitats benèfiques del límit. Però una explicació no satisfà el dolor de la frustració, només confon més i impedeix viure l'emoció. Si el nen es pot revelar contra la persona que li posa el límit, es pot enfadar amb algú, però si les explicacions lògiques el confonen, contra qui es revela?

Respectar el nen implica també respectar-lo en el seu dolor.

g. **Oferir alternatives**

En cas que sigui possible, es poden oferir alternatives a allò que no es pot fer. Així, el límit és també una oportunitat per ampliar les possibilitats d'acció: "No pots destrossar les cases dels companys, però si vols tu i jo podem fer una casa per a tu"

h. **Portar la iniciativa, sorprendre, que no ens vegi venir.**

És important que el nen no porti la iniciativa en aquests casos. Posar un límit no significa entrar en una confrontació directa en la qual el nen no assumeix la seva responsabilitat i l'adult no para de donar explicacions, una mena de partit de ping-pong dialèctic. Si l'adult és gran i el nen petit, aleshores la iniciativa l'ha de portar l'adult, és a dir, no ha de caure en el parany d'haver de contrargumentar cada frase del nen.

Igualment, si el nen ens veu venir, estem perduts! Si en la seva mirada i actitud veiem que ja anticipa el que li direm, aleshores l'hem de sorprendre. La paradoxa en alguns casos pot ser una bona solució.

i. Ser breu i explicar amb claredat el que no ens ha agradat

El límit, per tant, ha de consistir en una explicació breu, que mostri el que no ens ha agradat o no es pot fer amb claredat.

j. El límit ha de deixar un marge a la reacció, que no serà immediata

Sovint l'energia del nen és tan forta en una direcció determinada que necessita un cert temps per canviar. En alguns casos en què no hi ha ni agressió ni perill imminent, pot ser necessari donar un cert temps per a la reacció.

Els conflictes són també una gran oportunitat per aprendre. La solució en un conflicte passa sempre per reconèixer l'altre com a legítim altre. I a partir d'aquí, buscar un punt de comunicació i d'unió que obri possibilitats. Normalment aquesta unió requereix mirar una realitat d'ordre superior, com per exemple una unió amb la vida. En un conflicte el més fort és aquell que sap veure alguna cosa més enllà d'allò aparent, i sap trobar una via d'unió.

Molts dels criteris a tenir en compte davant dels conflictes són els mateixos que s'han apuntat per als límits. En tot cas, podríem afegir unes poques concrecions més:

k. Preguntar-me si cal intervenir

Els conflictes són una gran oportunitat perquè els nens aprenguin multitud de coses: a respectar, a fer-se respectar, a mirar l'altre, a tenir presents les conseqüències dels actes, a argumentar, a buscar solucions possibles i justes per a tothom, a viure la frustració de no ser tractat amb justícia, etc. Per tant, un adult excessivament hiperprotector que impedeix que els nens afrontin els seus conflictes està restant oportunitats per al seu creixement.

La primera pregunta davant d'un conflicte és doncs si cal la meua intervenció immediata. Tanmateix, no intervenir no significa desentendre's, sinó estar present des d'una certa distància i observar i percebre el desenllaç. Potser cal no intervenir en un primer moment, però cal fer-ho just després. Evidentment en casos d'agressió la intervenció ha de ser immediata. Però en altres casos la intervenció pot ser un cop aparentment resolt el conflicte. Per exemple, en el cas en què un nen gran s'aprofita d'un petit, és necessari intervenir, tant amb el gran com amb el petit, ja que la solució adoptada per ells no enforteix ningú, fins i tot si el petit està d'acord amb el desenllaç. Penso, per exemple, en un nen petit a qui li prenen totes les seves joguines de les mans.

El nen es quedava immòbil, incapaç de defensar-se, paralytat per la por. Però un cop que l'altre nen havia marxat amb la seva joguina, s'estirava al terra, es colpejava, plorava de ràbia. En aquest cas, la intervenció més important està en aquest nen. Aquest nen necessita un acompanyament de l'adult per tal que aprengui a fer-se respectar, a afrontar i superar les seves pors en companyia de l'adult.

l. Descriure i preguntar

Una manera d'intervenir sense jutjar i sense donar la solució pot ser a través de la descripció del què cada nen diu que ha passat i a continuació a través de preguntar "I això, com es resol?". Si els nens estan bé amb les seves famílies d'origen, normalment amb això n'hi ha suficient.

m. Estar present

En altres casos, amb la presència de l'adult, o de la mirada de l'adult, pot ser suficient també. La mirada de l'adult no s'ha d'entendre en un sentit sancionador, com un policia que observa per multar en cas que les coses no es facin de la manera establerta. Sinó com algú que a través de la mirada em dona entitat, algú que m'ajuda a descentrar-me de les meves emocions i així em permet reconèixer l'altre. És com un principi de realitat, una mirada que m'ajuda a sortir de mi i mirar una realitat més gran.

Però sobretot en els casos de dificultat, el nen ha de percebre que quan té problemes l'adult està present.

n. Ajustar-se a l'energia del nen.

En cas d'haver d'intervenir, és necessari percebre l'energia del nen, preguntar-se què seria el que necessitaria per poder mirar l'altre. Per exemple, en cas d'agressió no es pot pretendre parat el nen amb paraules dolces, cal una intervenció amb autoritat. Davant d'una actitud irrespectuosa, he d'acostar-me físicament també. En certs moments pot ser adequat que un nen visqui una certa tensió d'una presència clara que diu "això, no", sense deixar-lo que eludeixi aquesta intensitat.

o. Reconèixer l'intent d'estar en calma que hi ha al darrera de les accions.

Percebre què és el que el nen està buscant, per què actua d'aquesta manera, quina necessitat profunda vol calmar-se. Reconèixer això significa dignificar el nen, separar les accions de l'essència, i així permet intervenir amb els límits adequats però sense malmetre l'autoestima del nen. Davant d'un nen que molesta, per exemple, ens podem

preguntar què busca? Segurament, que li facin cas, és un intent de buscar companyia. La manera d'expressar aquesta necessitat pot no ser adequada, i requerirà que el nen vegi això, però en el fons hi ha una necessitat que vol ser calmada que cal reconèixer.

p. Ajudar a percebre les conseqüències

En cas d'haver d'intervenir, a més de descriure i preguntar sobre les possibles solucions també pot ser adequat ajudar els nens a percebre les conseqüències de les seves accions. Però no amb discursos, que normalment no arriben. La pregunta torna a ser un bon camí. També la paradoxa i l'humor, sobretot amb nens molt acostumats a discursos, ja que la paradoxa sorprèn perquè s'ajusta al moviment del nen, però de manera exagerada.

q. En alguns casos, pot ser necessari escalar una situació per donar una sortida a un neguit molt intens

A vegades alguns nens entren en una escalada emocional que són incapaços de controlar, una mena d'estat alterat que no els permet parar-se. A vegades els límits en aquests moments no funcionen, els mecanismes d'autoregulació són insuficients. Però en realitat estan demanant a crits que algú els pari, perquè ells mateixos no poden. En aquests casos, potser una intervenció que funciona és augmentar la intensitat a través d'algun tipus de treball corporal segur, un contacte físic que primer permet una descàrrega i després acompanya emocionalment amb més intimitat.

r. Després de la tempesta... la possibilitat de creixement

Enmig d'un conflicte no és un bon moment per estendre's massa en anàlisis. Hi ha un excés d'implicació emocional que no permet descentrar-se i percebre altres realitats. Si el conflicte ha estat prou important, aleshores, un cop els nens estan calms i receptius, pot ser un bon moment per ajudar-los a mirar algun aspecte que els pugui enfortir: ocupar el lloc adequat, pensar i jugar a practicar altres maneres d'expressar els neguits, altres formes d'autoregular-se, percebre una realitat més gran, etc.

La reflexió tampoc no cal que sigui molt extensa, alguna cosa es perd amb un excés de paraula. La paraula és la llavor, l'aliment és el silenci.

6. La paraula que enforteix

Hi ha moments que resulten especialment adequats per a l'ús de la paraula que enforteix. Amb nens petits, per exemple, alguns contes poden ser una via per parlar a l'inconscient, per crear un

món imaginat que permet calmar una angoixa no resolta. Els nens petits s'identifiquen amb els personatges dels contes, i així viuen en primera persona les pors, les alegries, i les tristors dels personatges. A través d'aquests sentiments, es connecten amb les seves angoixes més arcaiques, de separació, de pèrdua del cos, de devoració, etc. La paraula, el seu ritme, les seves inflexions, el seu to, ajuden a reviure aquestes situacions que, amb la presència asseguradora de l'adult, permeten al nen auto assegurar-se davant aquestes angoixes. Seria com un tornar a comprovar que pot afrontar aquestes situacions, comprovar que no passa res, que continua existint.

En altres moments de calma, la paraula de l'educador pot també ajudar el nen a enfortir la seva autoestima, a ampliar la imatge que té de sí mateix, a través de centrar la seva mirada en una realitat que sovint no contempla. Això no s'ha d'entendre com una estratègia, sinó com el reconeixement de les qualitats més autèntiques del nen. Amb nens que constantment busquen el reconeixement, aquests moments inesperats – a diferència de quan fan 'pallassades' – són especialment importants.

Aquests moments d'intimitat entre l'educador i el nen són també moments òptims perquè el nen pugui sentir la força de pertànyer al seu sistema familiar.

7. Crear i tenir cura dels ambients adequats

La principal intervenció educativa és indirecta, a través de la creació d'ambients adequats.

L'ambient és adequat quan el nen s'hi sent segur, quan sent que en aquell ambient hi ha uns límits i uns adults que el protegeixen, que hi són disponibles, per mirar-lo quan calgui, per assegurar-lo emocionalment, per protegir-lo, en definitiva, per tenir-ne cura. El clima de l'aula i del centre, és doncs, fonamental.

Però l'ambient adequat també és aquell que permet suficient temps perquè es desenvolupin els processos vitals de cada nen. Les presses i la uniformitat acostumen a trepitjar les necessitats de la infància, ja que creen un ambient d'estrès en què resulta difícil permetre que els nens s'expressin i s'autoregulin.

A les escoles actuals hi ha molts condicionants que generen estrès, molts dels quals són difícils de canviar, ja que formen part de l'estructura del sistema educatiu. 25 nens en 35 metres quadrats (amb taules, cadires, prestatges, ...) durant 6 hores diàries és una autèntica barbaritat! Hi estem tant acostumats que a vegades no en som conscients, però els nens necessiten espai per córrer, per construir, per destruir, per moure's, per fer, per no fer... La immobilitat augmenta substancialment l'estrès

El nombre de nens per adult és també un altre factor que ajuda o dificulta la creació d'ambients adequats. 25 nens per adult és una altra barbaritat! Com es pot atendre les necessitats de la infància així? Podem dirigir i obligar els nens a fer el que vulguem, perquè són nens, i el que

cap de nosaltres no aguantaria ni una setmana ens pot semblar adequat per als nens (perquè no ens ho plantegem). Però això no significa que estiguin ben atesos en les seves necessitats.

Però no voldríem caure en un to derrotista, perquè això no obre cap possibilitat i nega també una altra realitat. Malgrat tot, malgrat que l'estructura del sistema educatiu no ajuda gaire, hi ha moltes coses que podem fer per tal que els ambients siguin més adequats.

Podem dividir l'alumnat en comunitats: la comunitat dels petits, dels mitjans i dels grans, amb el professorat adscrit a una sola comunitat. Podem prescindir de les assignatures i de les especialitats i integrar-les en un funcionament molt més globalitzat, que ens permeti relacionar-nos amb el temps d'una manera més natural. Podem comptar amb altres persones que ajudin en les tasques educatives. Podem diferenciar els espais i els ambients de les aules, de manera que hi hagi ambients preparats i especialitzats amb diferents materials. I sobretot, podem treure tot allò que no ajuda, que disturba. Decisions que alguna persona llunyana ha pres sense mirar la infància.

En resum, l'actitud de l'educador que enforteix és aquella que concentra els esforços no en ensenyar el que suposadament toca, sinó la que enfoca la mirada en els ambients adequats.

8. Els espais, els materials i l'aprenentatge

Com a continuació del punt anterior, els ambients adequats són també aquells que compten amb els espais i els materials adequats perquè els nens puguin tenir una vivència que els permeti créixer. El desenvolupament autèntic parteix d'una energia interna, però ha de trobar el seu complement en el context. A través dels ambients, els espais i els materials, el nen ha de poder satisfer els seus interessos, les seves necessitats.

Per exemple, el desenvolupament del concepte de número i del sistema decimal requereix d'un material manipulatiu que permeti al nen tenir múltiples experiències amb els conceptes: unitats de diferents tipus, construccions que permeten crear desenes, jocs, etc.

Però també cal tot un seguit de materials no estructurats, neutres, que estimulen la imaginació, que els nens poden fer servir de manera simbòlica per multitud de contextos i relacions. Un nen sa és capaç de lliurar-se durant estones llargues a una activitat en què només compta amb un pal, per exemple. El toca, l'explora, el mou i se sorprèn de com sona quan travessa l'aire, el llança, el fa servir per colpejar, el transforma en una espasa, en un avió, en una bareta màgica, etc.

I per últim, cal també tenir present que el material més important en tota relació educativa són les persones, que els aprenentatges que realment són bàsics a la vida provenen de la relació amb les persones.

Què vol dir aprendre? Què entenem per 'aprenentatge'? Sovint aquesta paraula ens fa pensar en continguts 'acadèmics', en sabers de llibre, en informació. Però els aprenentatges que realment

són importants a la vida, els que ens permeten créixer com a persones, els que fan realitat la nostra tendència innata cap a un estat de felicitat o funcionament òptim de l'organisme, es construeixen a través de vivències, amb altres persones i sovint a través d'equivocar-nos i de viure les conseqüències i el dolor de les nostres accions.

Per tant, l'actitud de l'educador hauria de tenir present quins són els aprenentatges importants i què és només informació.

9. La mirada cap a la família

La relació entre família i escola és sempre una relació complexa. A vegades s'entén aquesta relació com que els docents han d'alliçonar les famílies sobre com han d'educar els fills.

D'altres vegades s'entén que la solució és que les famílies participin en les activitats del centre que alguns pares i mares facin tallers, que col·laborin en la gestió d'activitats extraescolars, etc. Les possibles activitats són moltes, però la pregunta fonamental seria, què és el que enforteix un nen en tot això?

La intervenció que enforteix és aquella que mira i inclou la família del nen. La família és la principal influència i la principal responsable de l'educació i del benestar dels fills. Un fill que se sent ben sostingut per la seva família pot afrontar amb força moltes situacions. Un nen que no compta amb això es troba internament afeblit.

Tenir cura de la família implica una actitud de tenir sempre presents al pare i a la mare del nen, veure'ls al darrera del fill. Implica reconèixer que el fill estarà bé quan se senti part del seu sistema, quan senti que el seu sistema familiar té lloc a l'aula, que és reconegut com a tal.

Incloure el sistema familiar pot significar obrir espais de participació a les famílies, i això es pot concretar en activitats concretes. Però l'actitud que es vol transmetre aquí no és tant el resultat de cap activitat concreta, sinó que és una mirada de respecte i d'agraïment envers les famílies.

Una actitud que reconeix les arrels dels fills, que venen de molt lluny, que reconeix com la vida s'ha anat transmetent al llarg de múltiples generacions, malgrat els patiments i les dificultats de tantes i tantes persones. I d'aquesta manera el fill se sent sostingut per alguna cosa més gran que ell, se sent acompanyat per una força molt gran.

Tenir cura de la família significa també intervenir quan calgui per tal que el fill ocupi el lloc que li correspon en aquest sistema. Això pot implicar a vegades trobar els canals de comunicació adequats amb la família per tal que es mirin coses que poden estar obviant.

La comunicació no és quelcom que s'origina amb rapidesa. La comunicació profunda, la que ens permet parlar sobre temes delicats i íntims, requereix d'un vincle emocional, d'una confiança en què seré tractat amb respecte i amb estimació, com a persona que fa el que pot. I així, des d'aquest vincle, que requereix espais de trobada oberts aleshores poc a poc es va

generant una confiança i una possibilitat de comunicació. Cada escola ha de trobar la manera d'afrontar la relació amb les famílies i fins a quin punt s'està disposat a arribar, però l'actitud que enforteix el nen és aquella que enfoca la mirada en la família.

10. Bàsicament, educar és....

tenir cura de les necessitats vitals dels nens.

L'escola actual s'estructura encara en funció d'un paradigma instructiu propi del segle XIX, en què l'objectiu era pre-parar una selecció de nens per arribar a la universitat. Encara ara, el parvulari (pre-escolar) s'entén com una etapa preparatòria per a la primària, que al seu torn prepara per a la secundària, aquesta per al batxillerat, que prepara per a la selectivitat i la universitat que, finalment, prepara per a la incorporació al món laboral.

I així, tota la vida sembla ser una preparació per al futur, una projecció constant en un món que no existeix i que ens separa d'estar presents, de percebre què necessito jo aquí i ara, de viure ara, d'ocupar-me d'allò que té vida per mi ara. .

Obliguem els nens a aprendre multitud d'informacions que no necessiten per estar be ara, els omplim el cap d'idees i teories que no són viscudes i descobertes, ni tan sols reconstruïdes, simplement assimilades. I tot això ho fem perquè toca, perquè algú en algun moment ha decidit que és el que toca, perquè suposadament això els preparar millor per al futur. Però com pot preparar res millor per al futur si descuida les necessitats del present?

Afortunadament els nens viuen en un món molt més autèntic que els adults, i sovint troben les estratègies i les esclertes per mantenir-se presents. Per amor, fan el que toca i així ens mantenen contents. Però si compten amb un mínim de llibertat, s'ocupen d'allò que realment és vital per a ells. Juguen, i a través d'això que els adults anomenem 'jugar', s'autoregulen, exploren, manipulen l'entorn, es relacionen, aprenen, de la manera mes significativa i funcional possible.

Educar, a l'igual que estimar, bàsicament consisteix en tenir cura de l'altre, de les seves necessitats vitals, oferint espais d'aprenentatge.

I a través de tenir cura de la infància, nosaltres els adults tenim l'oportunitat de recuperar un món molt intens. La infància és una invitació a estar presents, a gaudir de l'ara, a sorprendre'ns, a percebre com la vida es manifesta a cada moment, a mirar cada dia com un nou dia, amb la il·lusió d'un nen. La infància és un món desprestigiats a la nostra societat. La paraula *infantil* es fa servir sovint com a sinònim d'ingenuïtat i immaduresa. I és que els adults a vegades confonem ignorància

REFLEXIONS ENTORN L'EDUCACIÓ VIVA

amb manca de saviesa. Els nens poden ser ignorants de molta informació, però si estan sans es troben molt connectats amb la vida.

Poc a el sistema educatiu s'ha anat burocratitzant i constrenyent, fins al punt que actualment les demandes envers els educadors, i com a conseqüència, les d'aquests envers els infants, acostumen a matar tota la espontaneïtat dels processos educatius.

Des del Craev volem reivindicar una mirada àmplia envers l'educació, que no la identifiqui a la instrucció. L'educació hauria de ser quelcom alegre, espontani, viu.

Com diu el poema, no es tracta de seguir cap mètode, sinó que:

Parteixo d'allò que m'ha estat donat

Les meves arrels i la meva naturalesa més profunda

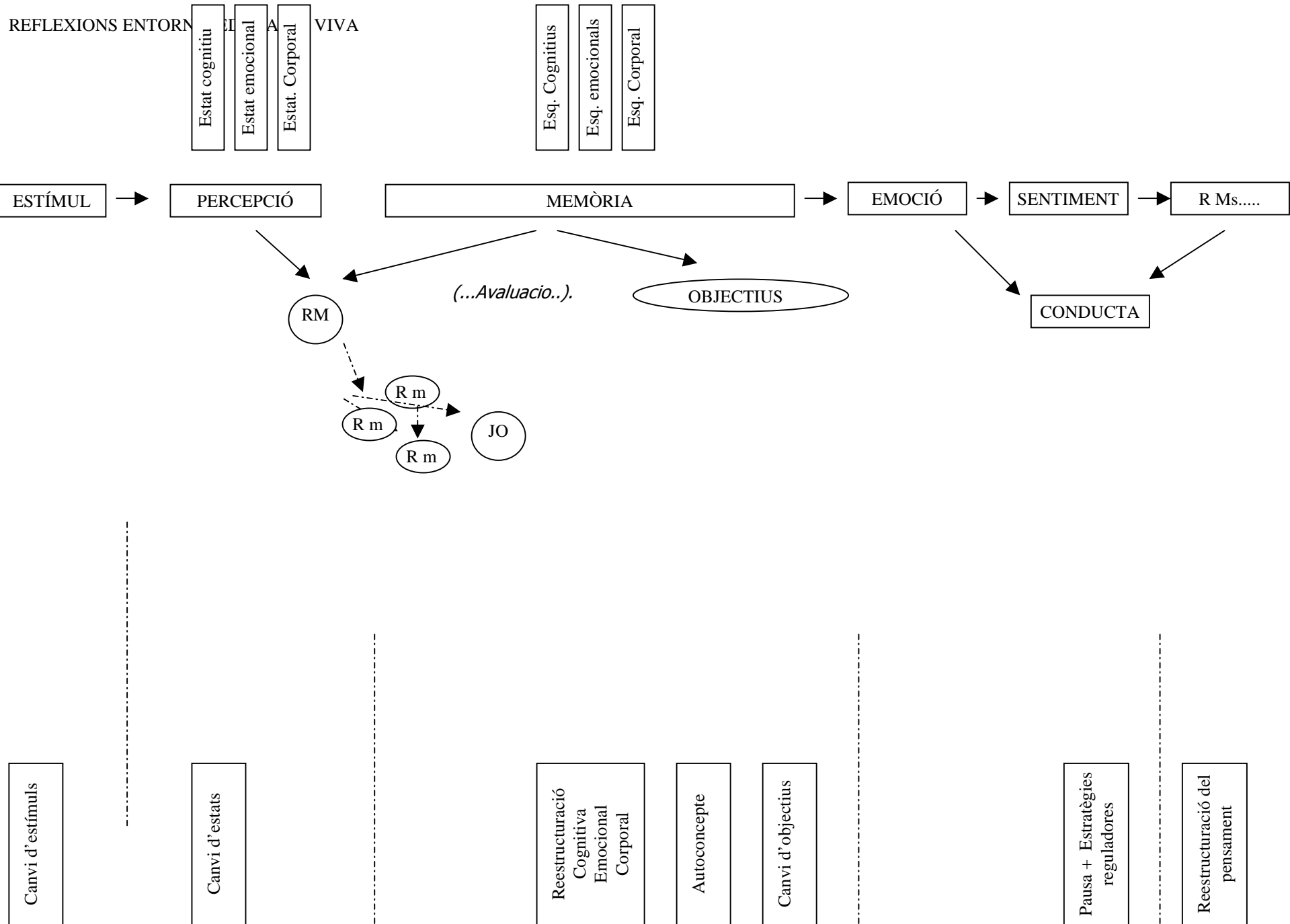
desenvolupo el que és natural

La satisfacció de les necessitats internes, l'autorealització

i finalment arribo a la necessitat

Em connecto amb allò que és viu i guia el meu camí, la vida.

Zhuangzi



Notes

- ⁱ Adaptat de Cuatro lecturas sobre Zhuangzi, de Jean François Billeter. Ediciones Siruela.
- ⁱⁱ Per tal de fer la lectura més fluïda, sempre que en el text apareix la forma masculina de substantius com 'nen', 'educador', 'adult', etc. en realitat cal entendre que engloba també al gènere femení 'nena', 'educadora', 'adulta', etc.
- ⁱⁱⁱ Pulsió = impuls biològic, tendència, esforç,
- ^{iv} Damasio, En busca d'Spinozza
- ^v L'acoblament entre l'entorn i les capacitats de l'organisme (Brofenbrenner). El desenvolupament és una funció de l'acoblament
- ^{vi} Una informació és qualsevol cosa que correlaciona amb una altra cosa. Així, per exemple, els cercles concèntrics d'un arbre talat proporcionen informació sobre la seva edat perquè hi ha una correlació entre cada cercle i cada any. El processament d'informació no és una capacitat exclusiva dels éssers humans, ni tan sols dels organismes amb sistema nerviós. Una ameba (organisme unicel·lular), per exemple, és capaç de respondre de manera simple davant les alteracions químiques en el seu medi ambient. Tanmateix, en el moment evolutiu en què sorgeix la vida pluricel·lular, i per tant l'especialització de cèl·lules, la selecció natural deu d'haver primat l'aparició de mecanismes de comunicació intercel·lulars més complexos com el sistema nerviós.
- ^{vii} Fantasmès d'acció, B. Aucouturier
- ^{viii} La ciència cognitiva té tres nivells d'anàlisi: biològic, psicològic, i computacional. Introduction to cognitive science.
- ^{ix} Pinker. How the mind works
- ^x La psicologia parla de diferents mecanismes de memòria: memòria de treball, memòria sensorial, memòria a llarg termini (semàntica i episòdica).
- ^{xi} El funcionament de les xarxes neuronals pot dividir-se en dos tipus: el funcionament seqüencial i el funcionament en paral·lel. Foundations of cognitive science
- ^{xii} Piaget, i el psicoanàlisi
- ^{xiii} Ledoux
- ^{xiv} El laberint sentimental. Marina
- ^{xv} Peñarubia. Terapia Gestalt, la via del vació fertil
- ^{xvi} Damasio. El error de Descartes
- ^{xvii} La mare = la figura maternal
- ^{xviii} Ainsworth et. al
- ^{xix} Eric Fromm, l'art d'estimar
- ^{xx} Bert Hellinger, los órdenes del amor....
- ^{xxi} Models de família. Giorgio Nardone
- ^{xxii} Els dos impulsos bàsics: l'impuls d'apego i l'impuls de domini. Psicoanàlisi. B. Aucouturier
- ^{xxiii} Brofenbrenner
- ^{xxiv} Els fantasmès d'acció. B. Aucouturier
- ^{xxvi} Cuadernos de pedagogia, num 370
- ^{xxvii} Ivan illich, la desescolarización obligatoria
- ^{xxviii} Felicidad dual.
- ^{xxix} Rafael Biquerra. Educació emocional