

# ESCUELA EL ROURE: MATERIALIZAR UNA ILUSIÓN

Begoña González <sup>1</sup>

**No puedo hablar más que de mi propia experiencia. Como maestra no puedo ni quiero separarme de los movimientos más íntimos que provoca la convivencia cotidiana con el grupo de niñas y niños; eso incluye mis emociones, dudas, intuiciones, certezas, confusiones, frustraciones, ilusiones... La observación y la atención a esa corriente continua entre lo que percibo (de mí misma y de ellos y ellas), y lo que transmito, es lo más valioso que tengo para avanzar en mi trabajo.**

## Esbozo de una búsqueda

*«Para quien anda a tientas, y no sabe, la noche abierta es un peligro hermoso.»*  
Ángel González.

Cuando era adolescente empecé a fijarme con mirada reflexiva y crítica en la escuela que conocía (una escuela privada fundada por un grupo de maestras herederas de la filosofía del Instituto Libre de Enseñanza). Animada por lecturas como el "Summerhill" de Neill, intensas conversaciones con algunas personas de referencia para mí y las propias vivencias con profesores de muy diferente talante, comencé a concebir la posibilidad de una escuela diferente. Como respuesta a mi desengaño adolescente, quería una escuela que colaborara en crear un mundo mejor.

Después de muchos años de abandonar ese sueño, se presentó la oportunidad de cumplirlo. Mi pareja, Cristóbal Gutiérrez, dirige cursos de formación para madres y padres de los que salió el germen de la idea. Me sentía libre para plantear una práctica educativa basada en lo que creía. El apoyo incondicional de mi pareja y la confianza de las primeras personas interesadas en el proyecto hicieron posible que comenzara la aventura. De esta manera nació primero "La Casita", un espacio para niños y niñas entre 1 y 6 años y después "El Roure", una escuela para niños y niñas de 3 a 12 años.

La escuela "El Roure" está situada en una finca rústica de 7 Hectáreas a 70 Km. de Barcelona. Este es el segundo curso de "El Roure" y asisten un grupo reducido de familias (8 niños y niñas de distintas edades) que han trasladado su vivienda a la

zona en la que se ubica la escuela y han reorganizado su vida para poder participar en el proyecto.

Los puntos básicos que sustentan el planteamiento pedagógico de la escuela se pueden resumir en dos:

1) Los niños y niñas tienen de forma innata una enorme curiosidad y ganas de aprender que les permite abordar aprendizajes de gran complejidad de una forma autónoma. Para nosotros pues, se trata de mantener despierta, de cuidar la curiosidad y las ganas de aprender, de apoyar el deseo de experimentar de forma autónoma que se manifiesta desde edades muy tempranas y que consideramos la vía natural, valiosa y eficaz que tienen las niñas y niños para desarrollar las propias capacidades; de esta manera se articulan los aprendizajes, permitiendo que cada niña y niño regule el momento, el ritmo y el modo adecuado para abordarlos. Esta flexibilidad en un ambiente rico en estímulos, vivencias, afecto y propuestas voluntarias de estudio y experimentación, permite que asimilen fácilmente lo que aprenden y que puedan pasar con base sólida de una etapa a otra del crecimiento, ya que cada cual está receptivo o busca aquello para lo que está preparado en cada momento.

2) Otro elemento fundamental en el Roure es la atención a lo que llamamos el deseo involuntario. Es el impulso vital íntimo que le indica a cada niña y niño qué es lo que necesita en cada momento y cómo moverse hacia ello. Es lo que nos muestra si tenemos necesidad de llorar o de reír, de estar solos o acompañados, de comer o ayunar, de expresar rabia o cariño, de estar en actividad o permanecer pasivos,

de compartir o reafirmarnos con lo nuestro, de emprender nuevos aprendizajes o consolidar otros, de interesarnos por nuevas amistades o buscar la compañía de los conocidos, etc. Es un concepto que integra lo físico y lo psíquico y se manifiesta a través de variados lenguajes. Es en definitiva el indicador de un mecanismo de autorregulación que nos permite mantener y cuidar nuestra vitalidad. A partir de la aceptación de los sentimientos y la escucha de las necesidades más íntimas, se facilita la resolución de conflictos y la liberación de tensiones acumuladas. En un ambiente de respeto hacia el mundo íntimo, cada niña y niño puede ir conociéndose y conociendo a los demás, aprendiendo a partir de ahí a encontrar un lugar propio dentro del grupo y a respetar el lugar de los demás.

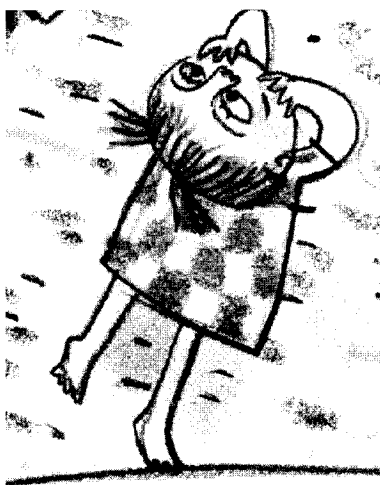
Sobre este andamiaje se fue construyendo la realidad del día a día, y en ese ámbito fue fácil delimitar lo que no me interesaba, pero no tanto lo que sí; era más sencillo concretar el qué pero no tanto el cómo de lo más concreto y cotidiano. En referencias anteriores teóricas o prácticas encontraba inspiración, estímulo para reflexionar, pero nunca un modelo absoluto a seguir. Enseguida supe que sólo admitiría recorrer mi propio camino y que si no me sentía satisfecha de mi trabajo me dedicaría a cualquier otra actividad antes que resignarme a aceptar la realidad de la escuela que cuestionaba.

Ese camino de búsqueda me ha llevado a etapas de confusión y desaliento incluso hasta el abandono total de la idea de escuela como marco educador; rechazaba la institución creada a partir de intereses socio-económicos, a la que se encomienda la misión educativa al margen de madres y padres y alejada de los intereses reales de la infancia.

Por eso ha sido necesario para mí reconstruir el concepto de escuela, con el reconocimiento a aportaciones pedagógicas del pasado y del presente, pero sin poder dejar de pasarlas todas por el tamiz propio de la experiencia, para definir las como material que dejaba atrás o asimilaba para mi construcción particular. La inquietud por mejorar y crecer, son los

<sup>1</sup> Escuela El Roure. Mediona (Barcelona)

**"Los niños y niñas tienen de forma innata una enorme curiosidad y ganas de aprender que les permite abordar aprendizajes de gran complejidad de una forma autónoma."**



estímulos que dan sentido, ilusión y emoción a la práctica. La idea de que algún día se estabilizará este proceso de búsqueda en continuo movimiento, es una fantasía, una utopía que en un principio facilitó el cambio y que va perdiendo fuerza a medida que puedo asumir una realidad que tan bien expresaba Malaguzzi: trabajar con niños significa tener que hacer las cuentas con pocas certezas y con muchas incertidumbres; lo que nos salva es el buscar, el no perder el lenguaje de la maravilla que perdura, en cambio, en los ojos y en la mente de los niños.

Aprender a vivir con esa dosis de inseguridad, duda, incerteza que me permite no estancarme y no perder una mínima capacidad de autocritica, no es fácil. Aprender de la propia experiencia es grato cuando se manifiesta el éxito esperado o más aún inesperado, pero cuando el fruto es un fracaso, una frustración que trae de la mano el cansancio y la disminución de la sensibilidad, las cosas se complican. En los peores momentos sólo me hace continuar un cierto empeño probablemente vanidoso y el roce con los niños y niñas que tarde o temprano me desarma y revitaliza. Aprender también de y con los demás aunque no estén directamente relacionados con la educación es básico para mí; cualquier pequeña cosa puede ser la chispa que desenmarañe el ovillo: un poema, un pequeño encuentro personal, una noticia o una película, el contrastar planteamientos con otras experiencias de búsqueda, definiendo lo que me sirve y lo que no de cada una. En definitiva dejarme impregnar por las claves que están y no acaban de aflorar a mi vista.

En la práctica cotidiana, en la relación con los niños y niñas he de encontrar mi espacio para ser, desde una actitud receptiva y así dejar ser también. Normalmente este intento ya me proporciona un aluvión de información, percepciones y sentimientos que no puedo evadir, y ante la duda, busco espontáneamente el lugar íntimo que me tranquiliza, me reconforta, me hace estar satisfecha, alegre, ilusionada y regenerada; esa es la guía a veces difícil de explicar, que determina el camino y que después he de recuperar a la hora de reflexionar, rectificar o matizar.

Escribir y compartir lo escrito o dialogar con ciertos interlocutores que ya tengo muy bien localizados, me ayuda a desempolvar las huellas, a desmenuzar confusiones y a vislumbrar horizontes nuevos. En toda esa dinámica de retroalimentación también participan las madres

y padres de la escuela; de la relación en un ambiente en el que se sobreentiende un buen grado de confianza y ganas de compartir reflexiones, surgen constantes oportunidades de abordar y matizar dudas o confusiones, vacíos de información o de transparencia del proyecto; también de confirmar, completar o cuestionar a través de lo que en casa manifiestan los niños y niñas las observaciones en la escuela. A medida que se hace más visible la propuesta que se les ofrece, se clarifica la solidez de su opción de participación en ella y eso repercute en el grado de confianza y apoyo a mi trabajo. En todo momento la relación abierta con las familias me hace recordar continuamente la relatividad de mi labor frente a su responsabilidad, y la dimensión grandiosa del vínculo afectivo en el bienestar de niñas y niños, lo que me ayuda a no perder de vista el peligro de una visión profesional más fría y teórica que cálida y humana.

Así, con el tiempo, la intranquilidad incómoda que viene de la inseguridad sobre los cimientos va dejando paso a una alerta que me permite saborear con cierto placer la sorpresa, el tanteo, la confirmación y hasta el error. De la misma manera que sucede en los niños y niñas.

Las capas de la cebolla - Un cara a cara con el sentido de ser educadora -

El recorrido de la aventura de "El Roure" no comienza en el principio. Es un construir que partió, en lo que se refiere a mí, de destruir, o más claramente de ir desprendiendo capas a la cebolla de mi visión como educadora. Así fue como después de la experiencia de La Casita vino el germen de un nuevo paso. De allí había rescatado un poso valioso: la certeza vivida de que es posible enmarcar el crecimiento en un espacio psico-físico de respeto por lo más íntimo que guía a cada persona y la intensidad de la vida que surge de ahí. Sin embargo, sentía cierta insatisfacción respecto a mi aportación como profesional, un aviso interno de "callejón sin salida", que muy poco a poco fui descodificando.

Así surgieron un montón de preguntas de referencia. ¿Cómo identificar con certeza el deseo verdadero del niño o niña en cada momento, o como dicen Mauricio y Rebeca Wild el "proceso de vida" que ha de ser respetado y apoyado? Esto es en sí mismo ya todo un reto para el adulto, no tanto de reflexión sino de observación sensible, de percepción de los aspectos y matices de la realidad íntima de cada niña o niño en el presente. El desarrollo de esa sensibilidad es un cami-

no largo y complejo, pero hace tiempo que tenía la orientación clara y sabía que simplemente la seguridad crece con la experiencia.

Después, otras preguntas fundamentales. ¿Quién soy yo para llevar la responsabilidad de guiar, supervisar, valorar ese maremagnum de crecimientos diversos, cuando están las madres y los padres? Y ¿qué sentido tiene crear una estructura organizativa, un espacio y un tiempo específicos con el objetivo de que los niños y niñas hagan lo que ya constantemente y de forma espontánea hacen?

A partir de la crisis que supone las respuestas implícitas a estas preguntas, tengo la impresión de que se recolocó mi deseo primordial de estar con los niños y niñas. Esto es reconocer lo que me aporta personalmente, lo que vive en mí con esa relación.

Después apareció el estímulo de dedicarme a aportar un grano de arena a la mejora del contexto de crecimiento que ofrecemos a los niños y niñas hoy. En esta realidad socio-cultural que hemos creado en occidente, cada familia es una isla que habita paisajes inhóspitos y peligrosos para los niños, con la mayor parte del tiempo dedicado a trabajos fuera del hogar y con la convicción generalizada de que son los expertos profesionales los que se han de ocupar de la educación de las niñas y niños.

En este contexto se fue definiendo un concepto de escuela, como lugar físico pero también psíquico dedicado al crecimiento de los niños y niñas, en el que cabe y se requiere al adulto que sigue creciendo, sea madre, padre, profesional...; una especie de oasis en el que el tiempo es otro y la atención se pueda posar sin interferencias artificiosas donde a cada cual le indique su guía íntima. Un taller del saber en el que el anhelo es conocer y así ir creciendo, abriendo caminos dentro y fuera de uno mismo. Una plataforma colectiva desde la que cuestionar el sistema de valores, de actitudes y de acciones del mundo en que vivimos; pero no sólo cuestionarla desde el discurso y las buenas intenciones, sino desde la convivencia de cada día con los niños y niñas, desmenuzando realidades, haciendo un sitio a la emoción y al afecto, invitando a la duda, a la pregunta y al criterio propio como herramientas de cambio.

Así, con las inquietudes esenciales resueltas, nuestra escuela empezó a tomar forma como cuerpo habitado vivo. Ese crecer como lugar de encuentro de gente inquieta, sensible y curiosa es lo que

empieza a llenar estos rincones de estímulos y riqueza. Y eso es lo que queremos compartir con los niños y niñas; nuestra cotidianidad de adultos en crecimiento, sorprendidos, fascinados por "zoe" (el brillo de la vida), alimentada por ellos también, que de eso saben tanto. Es implicarse en el compromiso del conocimiento con un motor propio, no como estrategia. De ahí nace la ilusión de participar en un tiempo y un espacio reservado para aprender, explorar como adultos lo que no pudo ser explorado, recuperar las preguntas que quedaron perdidas...

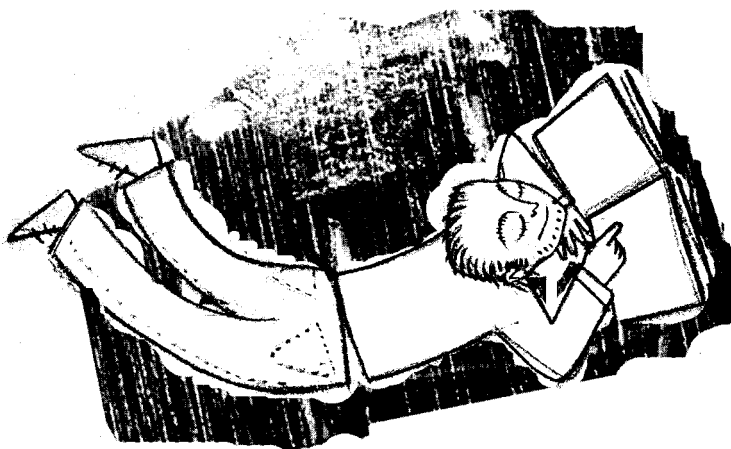
Ese camino íntimo inmediatamente se traduce en una actitud relajada en el ambiente de las propuestas, de las intervenciones; no hay que inventar estrategias ni estímulos para captar la atención, se pueden aceptar las negativas sin interpretarlas como frustración, porque la mirada no está únicamente en el niño, en el grupo, sino que está también en mí y desde ahí en esa interrelación.

Un día encontramos un pájaro muerto y me atrapó esa realidad; vi al pájaro, mi relación con la muerte, sus plumas colocadas en el orden perfecto de un diseño necesario para el vuelo, el mensaje grabado en el hecho de que sólo fuera posible tocar, tener el pájaro entre las manos, cuando está muerto. Vi el respeto o el temor compartido con los niños que nos hizo rechazar la idea de abrirlo para ver en su interior. Y se interesaron o no por el acontecimiento, yo continué buscando al hilo del pájaro muerto algo que aprender. Lo dibujé en nuestra carpeta de pájaros, busqué el nombre de los diferentes tipos de plumas y pegué algunas en su lugar en mi dibujo. Cuando descubrieron lo que había estado haciendo quisieron participar de lo que me movía. Clara propuso enterrarlo y lo hicimos, y durante varios días fueron sucediendo cosas alrededor del pájaro muerto que respondieron a mis

**"La inquietud por mejorar y crecer son los estímulos que dan sentido, ilusión y emoción a la práctica."**

inquietudes más íntimas: nuestro perro, Cor, desenterró al pájaro y pudimos ver cómo se lo estaban comiendo unos gusanos pequeños y gordos. Al poco rato las hormigas llegaron y atacaron a los gusanos, mataron a algunos y se los llevaron al hormiguero. Al poco tiempo del pájaro sólo quedaban el esqueleto y algunas plumas. Ahora la cabeza con algunas vértebras están en una casilla de nuestro cajón de cosas de la naturaleza, junto con la caca del erizo, el esqueleto de las alas de la libélula o la bellota mordida por un roedor. Todos fuimos testigos de este proceso y evidentemente para cada uno y cada una fue diferente. Para mí fue una imagen del continuo movimiento de la vida, de lo que Pinkola Estess llama "el ciclo de la Vida-Muerte-Vida". Y esa comprensión quedó ligada a ese pájaro muerto. Esta vez me había tocado a mí el aprendizaje "significativo".

Ese es el proceso de quitarle capas a la cebolla: desprender poco a poco los muchos niveles de intención educativa y entrever cómo va quedando la sensibilidad, desde la que la comunicación es más fácil, cada vez más fácil. Ese cotidiano en el que todo se integra, va mucho más allá del



práctica, el hacer con sentido (leer, escribir, hablar, moverse, relacionarse, crear...), significa que todo el organismo está activo, implicado en esa vivencia y eso es lo que permite que el aprendizaje cale y sedimente; todas las capacidades intelectuales, la afectividad, la creatividad, la imaginación, los sentidos, están participando y esa implicación es lo que hace recoger la impresión y assimilar lo adecuado en ese momento, privilegiarlo en la memoria y desde ahí asociarlo y transformarlo, transformarse, crecer. Lo verdaderamente determinante es que exista el espacio para ser y para ser en relación con el otro, con el mundo.

Ese bienestar vital tiene un equilibrio delicado. A medida que crecemos se desarrolla nuestra capacidad por mantenerlo, se flexibiliza y fortalece para poder hacer frente a nuevas y a menudo adversas vivencias. Sin embargo al mismo tiempo es fácil perder esa conexión íntima que nos da la medida del estado de esa vitalidad.

Ofrecer la posibilidad a los niños y niñas de seguir su impulso vital y explorarlo en lo fundamental, es no sólo priorizar su bienestar sino también apostar por una relación de amistad con el aprendizaje. Un niño que tiene su vitalidad, imprescindible para comprender e integrar conocimientos, ocupada en resolver conflictos íntimos del tipo que sean, en acomodarse a presiones excesivas, o la tiene encallada en forma de tensiones acumuladas también excesivas, no la tiene disponible para integrar realmente aprendizajes secundarios (los que no implican la integridad psíquica o emocional).

Y no estoy hablando ya de un nivel patológico de tensión física o psíquica; desde una mirada sensible a los lenguajes internos o involuntarios, hay innumerables señales de desajustes de mayor o menor importancia que están afectando a la actitud y la capacidad ante el aprendizaje. La raíz de estos conflictos internos pueden ser innumerables y de importancia desigual: desde la falta del padre o la madre o el maltrato, por ejemplo, hasta la sobreprotección o las expectativas que suelen proyectar en los niños y niñas.

La mayor parte de las veces, observar desde esta perspectiva nos conduce a explorar inevitablemente nuestras propias carencias y contradicciones, lo cual es cuando menos incómodo. Sin embargo, cada día más, la realidad nos demanda una implicación en el cuidado de niñas y niños desde el valor y la autenticidad. En la medida que soy, puedo dejar que los

demás también sean.

Quiero hacer algunas reflexiones sobre un tema clave en el ámbito escolar: la palabra escrita y leída. Es sin duda el gran pilar que sostiene el grueso de lo que la escuela ofrece, un pilar que se resquebraja de tanto peso que ha de aguantar. La magia primera de la palabra ha sido robada y sólo es usada, en la mayoría de las ocasiones, como carcasa de contenidos vacíos de vivencia, más relacionados con el entrenamiento mecánico que con la necesidad de comunicar.

No comparto la idea de que la lectura, la escritura (o las matemáticas) son burbujas en el saber, que precisan de un ritmo, un orden y un esfuerzo extra para ser asimilados. Un esfuerzo que supone hábito, continuidad, una estructura desligada del deseo presente y del resto de las necesidades y aprendizajes. No son una realidad aparte.

El camino del entrenamiento es eficaz y rápido en algunos casos, en otros es la vía directa al tedio y al fracaso. El camino del deseo es imprevisible, extraordinariamente selectivo y hace avanzar a saltos, es una semilla que tarde o temprano dará frutos sanos y asegura la integración de lo aprendido.

Estoy hablando de calidad. Y calidad aquí es la posibilidad de descubrir lo más silencioso de las palabras, lo más inexplicable, indescriptible que tienen. Y ese nivel de lectura y escritura, de relación con la palabra, tiene que nacer de otro sitio. No basta con que los niños aprendan a leer y escribir correctamente, ni siquiera es mi meta que se diviertan haciéndolo o se interesen a nivel intelectual por los contenidos que encuentran.

Mi sueño es que además les brillen los ojos, que se pare el tiempo, que evoquen algo único, irrepetible, que les arrebatase ese acto. No hablo de poesía, hablo de una relación de intensa complicidad con la palabra. Y ese guiño sólo se percibe cuando nos vemos libres de compromisos, de necesidad de agradar al otro, de culpas, de resignación.

Las palabras no tienen un valor en sí mismas, tienen valor porque nos vinculan a lo que nos rodea y nos permiten "tocar" algo de nosotros mismos también; como herramientas que nos permiten reconocernos continuamente en relación a los demás y al mundo (intentan traducir en imagen o sonido lo que experimentamos y son materia para construir pensamiento). Pero la palabra a menudo se impone, se hace omnipresente y todopoderosa, se apodera de nuestra vivencia,

**"Cada día más, la realidad nos demanda una implicación en el cuidado de niñas y niños desde el valor y la autenticidad. En la medida que soy, puedo dejar que los demás también sean."**

aturde y distrae, anula el silencio de un momento intenso. Entonces, hemos concedido a la palabra un lugar que no le corresponde porque está ocultando la realidad de lo que importa.

El mundo de lo abstracto tiene un valor excesivo en nuestro alrededor. La lectura y la escritura con comprensión y deleite no son más importantes o más valiosas que un cuerpo saltando la cuerda en el momento justo, la certeza de cuando no quiero comer ya más, el saber pedir perdón por el mal ocasionado, la concentración necesaria para meter el hilo por la aguja para hacer un disfraz que me transporta a otra identidad...

Es más, no está separado de todo eso, sin todo eso no es posible ese nivel del que hablo porque todo son formas, caras de lo mismo. Un nivel de ser y de estar en la vida. Nos podemos conformar con lo correcto, lo conveniente y lo necesario para desenvolvernos con soltura en el mundo que hemos creado, o podemos además poner la mirada en esa intensidad, ese brillo de la vida que da frutos visibles y ofrece la posibilidad de percibirse y percibir con una amplitud y hondura deseables.

Todo lo que el niño vive y le afecta, condiciona su actitud, su capacidad de comprensión e incluso su relación con la técnica de la lectura y la escritura. No sólo interviene aquí lo evidente; la actividad motriz fina, el desarrollo de la capacidad de observación visual o el ambiente que los adultos creamos alrededor del

**"No basta con que los niños aprendan a leer y escribir correctamente... mi sueño es que además les brillen los ojos, que se pare el tiempo, que evoquen algo único, irrepetible, que les arrebate ese acto."**

mundo de la palabra. No sólo, también y sobre todo hay otra dimensión que es la que más me interesa: el nivel de bienestar del niño, de sentirse a gusto en su propia piel, de flexibilidad en la autorregulación de las tensiones que inevitablemente vamos acumulando por el hecho de vivir. Este estado es el que determina básicamente la calidad en el leer y escribir. La calidad entendida como fondo y forma, como técnica y comprensión, pero sobre todo, y es lo que marca la diferencia, como presencia.

Pau (7 años recién cumplidos) ha aprendido a leer y a escribir en la escuela convencional y tiene la suerte de que en su casa se respira pasión por la lectura y la escritura. Sin embargo cuando coge un libro o una revista por decisión propia no se fija en los textos (aunque el tema le interese). Lee y escribe si se lo pido; creo que sabe, como todos los niños y niñas, que es algo importante para los adultos. Mi impresión es que las palabras son para él serias vecinas a las que no invitaría a su fiesta de cumpleaños.

Cada cual estaba haciendo un "libro" sobre un tema elegido y el suyo es sobre insectos. Su interés real es observarlos, cogerlos, compartir sus descubrimientos conmigo y con los demás. Yo le propuse colocar en parches de papel celofán los insectos muertos que a menudo encontramos y escribir sus nombres; también le copié poesías y adivinanzas sobre insectos

para que las pegara en su libro.

Parecía gustarle en parte todo esto, pero siempre desde el relativo interés de lo que es ajeno.

En la escuela las palabras escritas y leídas están continuamente presentes y no temo que pierda lo que sabe. Yo soy ambiciosa en mi trabajo aunque a menudo me cuesta creer en lo que creo. Así que después de dos meses de tantear esta relación suya con lo abstracto, por fin le dejo completamente libre.

Un día, al poco tiempo, encontré en el bosque un escarabajo dorado muerto y se lo regalé. Después de tenerlo días entre las manos, un día saca por iniciativa propia su "libro" de insectos y me pide ayuda para pegarlo. Lo metemos bajo el papel de celofán transparente y después quiere escribir su nombre. Este escarabajo mirado y admirado, precioso y extraño (verdemarrón metalizado) es un tesoro para él en este momento (por su amor a los animales, por el gesto del regalo hacia él...). Ese tesoro aparece descrito en un libro, y tiene un nombre. Después lo podemos perpetuar, compartir, enseñar a otros a través del libro y la palabra escrita entonces cobra sentido, no antes. Pero todo eso sólo se manifiesta cuando el aire está limpio de presiones. Y escribe entrando libre y presente en el cuidadoso tejido de los sonidos, signos y trazos, que emergen del movimiento. Ese preciso momento del escribir con absoluta presencia que viví con Pau, es el que marca la calidad de la que hablo.

Después de un tiempo, en un día lluvioso, enseñé a Pau una colección de libritos de iniciación a la lectura que tienen para mí un encanto por su ternura. Ya los conocía en su versión catalana y le hizo gracia verlos en castellano. Comenzó a leer en voz alta explorando las diferencias fonéticas entre las dos lenguas, mientras yo le acompañaba y en ocasiones le corregía para que no perdiera el sentido del texto. Pronto me di cuenta de que no necesitaba nada de mí en ese momento y me fui. Su afán era leer, leer en voz alta, escuchándose, sorprendiéndose, en ocasiones olvidando el mensaje en esa exploración; ese leer era también reír de lo leído, comentarlo, compartirlo... Completamente absorto mientras los demás estábamos en otras actividades, él acabó con toda la colección (excepto con uno que era "un rollo"). El nudo ya se había aflojado.

El otro día fuimos a dibujar flores (la primavera es radiante aquí); nos desperdigamos por la finca y fuimos observando,

dibujando y después buscándolas en nuestros libros. Pau estaba entusiasmado, venía conmigo llamándome la atención sobre una y otra flor, dando rienda suelta a su gran capacidad de observación de lo pequeño en la naturaleza. Dibujó con mucho interés sus flores, estaba realmente satisfecho del resultado (su proceso con el dibujo es paralelo y similar al de la letra y era nueva esta satisfacción), y escribió algún nombre. Al día siguiente, mientras estábamos en otros asuntos, me mira pensativo:

- Bego, ¿puedo ir al taller? Quiero poner el nombre a la flor rara que encontramos, me olvidé. ¿Cómo se llama?

- Claro que puedes ir... se llama arveja.

En mi trabajo con los niños y niñas mi torpeza se centra en tener que recordar demasiado a menudo la única certeza que enfoca de forma determinante mi búsqueda: lo que he de cuidar en cada cual es el latido de la vida y la peculiar manera en que se manifiesta. Esa conexión con uno mismo, realizándose y expresándose en continuo diálogo con el exterior es el tesoro frágil que hemos de ayudar a fortalecer y hacer consciente. Y tengo la seguridad de que cuanto más seamos los adultos capaces de dirigir hacia aquí nuestra mirada, menos tendrán ellos y ellas que lidiar con ese anquilosamiento y desconexión íntima que a mí me confunden.

Por eso cuando hablamos de educación, de aprendizaje, de escuela... para mí el sentido está en identificar los diferentes niveles, por orden de importancia, de lo que en nuestras manos está cuidar y alimentar: lo fundamental es esa conexión vital que tenemos con nosotros mismos; es difícil de definir, de reconocer y de interpretar porque es sutil y a menudo se oculta tras lo aparente. Pero sólo desde y condicionado por ese eje central, creo en el aprendizaje. Rebeca Wild lo expresa diciendo: "sólo cuando "soy" puedo "saber" verdaderamente".

## Referencias Bibliográficas

- González, Ángel (2001): Otoños y otras luces. Barcelona, Tusquets Editores
- Wild, Rebeca (1.999): Educar para ser. Barcelona, Herder
- Malaguzzi, Loris (2001): "Cuadernos de Pedagogía, nº 307, noviembre p. 55
- Pinkola Estes, Clarissa (1.998): Mujeres que corren con lobos. Barcelona, Sinequanom
- Weber, Gunthard (2001): Felicidad dual. Bert Hellinger y su psicoterapia sistémica. Barcelona, Herder.