

**El Silenci en l'educació de la interioritat. Identificació i anàlisi de factors  
determinants per a una pedagogia del ser**

**Ana Eva Jarabo Fidalgo**

<http://hdl.handle.net/10803/691916>

Data de defensa: 11-07-2024

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

## TESI DOCTORAL

Títol	El Silenci en l'educació de la interioritat. Identificació i anàlisi de factors determinants per a una pedagogia del ser.
Realitzada per	Anna Eva Jarabo Fidalgo
en el Centre	Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna
i en el Departament	Ciències de l'Educació
Dirigida per	Jordi Longás Mayayo i Ignasi Boada Sanmartín



### **Tres alumni de l'escola Lurdes.**

És la idea d'un santuari: tu entres aquí i estàs a casa, "estàs a salvo", saps? I el que et permet entrar aquí és la interiorització. A l'alumne li arriba el missatge: Estem per tu, estem perquè tu estiguis bé. Ens importes. El primer que fem a l'escola és estar per tu i el primer que has de fer tu és estar amb tu mateix. (103:51 ¶ 271 – 272 en 9GD\_exAL).

Sento que a l'escola es va excavar un camí, com un forat cap al meu interior que llavors ja hi és per sempre. El que sí que m'ha quedat, que jo relaciono molt amb el meu pas per Lurdes, és la necessitat de la solitud. Em necessito a mi, aquest silenci, no necessito estímuls. Necessito saber que em passa a mi. (106:63 ¶ 259 en 4GD\_exAL)

Crec que és una formació en la qual té molt pes l'educació en valors, l'espiritualitat. És una mica difícil d'explicar, sincerament. Però sí, crec que la constància, el respecte cap als altres, tenir una ment oberta cap a altres coses que potser no són les teves. Una persona sempre disposada a tenir una actitud de rebre, però no de rebre de coses materials, sinó de rebre a l'altre. De mostrar-te com amb els braços oberts cap enfora, cap a la societat. Després disposada a donar, això també ha marcat molt en mi, tots els temes de voluntariat. Crec que la meva professió també ha anat molt cap aquesta línia, d'estar donada als altres. Et conforma de manera que ets capaç de formar-te tu com a personeta i prou forta i sana com per després poder-te obrir al món i als altres. Jo crec que aquesta base me l'ha donat aquesta escola, clarament. (99:2 ¶ 7–8 en E19\_exAL)

**L'anhel d'Absolut continua sent la columna vertebral de la nostra acció.  
Mounier, 2014, p.55**

**Dedicada al Jordi, l'Èlia, la Mercè i el Llorenç.**

# Agraïments

Arribar fins aquí ha estat gràcies a moltes persones que m'han acompanyat, orientat, assessorat, donat suport, enfortit i estimat. Gràcies a la força de tota aquesta estimació he pogut superar tots els entrebancs, les inseguretats i les limitacions.

En primer lloc, als dos directors per la seva infinita paciència.

A l'Ignasi Boada per ser l'inspirador d'aquesta tesi i de suscitar en mi, quan vaig ser alumna seva, la recerca personal de silenciament. Gràcies, Ignasi, per la teva amabilitat exquisida, el teu respecte a la meva feina i les aportacions que tant m'han fet reflexionar. Al Jordi Longás, per ser-hi sempre. Gràcies per la teva capacitat d'exigir-me i d'encoratjar-me, tot a la vegada i força; per fer un seguiment exhaustiu, proper, i al mateix temps deixar-me volar i crear noves vies. Gràcies pel teu acompanyament d'enorme sensibilitat en els moments més durs.

A la comunitat educativa de Lurdes. Gràcies per acollir-me amb els braços oberts i deixar-me apropar al vostre més preuat tresor. Gràcies per tot el temps que em vau dedicar i tot el que he après de vosaltres.

A l'Equip de Pastoral, al Jordi, a l'Àngel Jesús, a l'Andreu, al Juan Ramon i al Miquel Àngel que tant m'animen, i em sostenen espiritualment. Som una petita comunitat.

A tots els companys de doctorat, en especial a la Claudia qui ha estat rellevant aquest darrer any.

A l'Equip de Pastoral, als companys de l'Àrea i del grup de recerca, especialment a l'Alain i el Miquel Àngel que m'heu donat suport docent en els darrers mesos de la tesi. Sense la vostra disponibilitat no hauria acabat. A l'Assumpta, l'Àngel Jesús, el Jordi, l'Andreu i el Juan Ramón pel vostre suport incondicional. A l'Anna, l'Eloi, la Mercè i la Mar per les vostres valuoses aportacions al meu aprenentatge en la recerca i la docència.

Als companys de la facultat, gràcies per tants detalls que m'animaven sempre: a la Queca, l'Antònia, l'Annabel, la Tona, la Maria Antònia, l'Helena, el Jesús, la Carmina, l'Anna, el Marc, l'Elena Sofia, la Carme, l'Àngels, la Maribel....

I als companys de l'institut per respectar-me i confiar en mi: la Lourdes, la Mar, la Lydia, la Carme, l'Anna, la Montse, l'Olga, la Pauline, les Gemmes, l'Eduard, la Marga, la Mariona, la Carme, el Marc, el David....

Als companys d'*Iglesia Viva*, en especial a la Neus, la Montse, la Teresa i la Mercedes "por empujar " amb força i energia.

A tants i tants amics estimats que són companys de camí, companys de vida: el Toni i la Núria, la Marta i l'Enric, totes les Annes, la Noe, el Gerard, el Bernat, la Sílvia, l'Eduard i l'Eulàlia, la Pim, el Lluís i la Griselda, la Bruna, en Josep M, la Montse, la Cristina, l'Anna i la M. Carmen...seria una llista inacabable...

A les meves dues famílies: la de Sants i la de sang. En especial a la meva mare, al pare des del cel, i als meus germans que han estat pal de paller tota la vida.

Al meu estimat Jordi que m'asserena, em conforta i m'encoratja en tot el que emprenc i emprenem junts. Aquesta ha estat també una lluita compartida. A l'Èlia, la Mercè i el Llorenç. Gràcies fills per la vostra tendresa i estimació.

## ABSTRACT

This study is based on the importance of integral education, understood as the accompaniment in the harmonious unfolding of each one of the dimensions of the individual (physical, social, psychic, and spiritual), so that it becomes what it is meant to be. In this process of awakening as a person, the experience of silence is essential to enter the depths of oneself, to discover oneself, to accept oneself, and from there to open oneself to otherness and transcendence. The education of interiority through silence opens the door to the discovery of the meaning of existence and the ineffable and intangible mystery that inhabits us. The main objective of this study is to describe and understand the deep reasons that support a pedagogy of silence through the Interiorization Project of *Nostra Senyora de Lurdes* School from its complexity and depth. The research focus is exploratory and descriptive. Methodology: Given the complexity and uniqueness of the project, a qualitative research methodology has been chosen, a single case study, framed within the humanistic-interpretative paradigm of constructivist epistemological perspective. The collection of information responds to a strategy of multiple techniques, different instruments according to the groups of interest and phases of the field work: documentary analysis, observation participating in the resources and strategies used in the classroom; discussion groups with students, families, and alumni; exploratory and in-depth interviews with the teachers involved in the project. The various sources of information have been triangulated, contrasting the data collected according to an aggregate and interactive level of analysis using the *ATLAS.ti 23* program. Results: A project discussed, valued, and agreed upon by the entire faculty with the participation and involvement of the families. The overall effect of the Interiorization practices has been the improvement of the relationship with oneself, with others and with Nature. The main learning that the stakeholders consider to be achieved through contemplation practices are: Being Present, Listening, Self-Awareness, Self-Regulation-Harmonization, Contemplative Attitude, and Building Community. Conclusions: Students and alumni can perform the practices in their daily lives, both at school and at home, in moments that they consider can help them to be calm, to concentrate, to prepare for a challenge, or simply to contemplate. They are familiar with making silence and seeking moments of intimacy where they can find themselves in peace and serenity. They especially show a predilection for seeking time in connection with nature. Although they do not continue to practice them every day after the school period, the lessons have been internalized and leave an impact on the way of life of the alumni. The whole educational community is moving in the same direction: promoting and witnessing the values of coexistence while ensuring inclusion and equity.

Key words: interiority, experience of silence, contemplative practices, integral education and pedagogy of being.



## RESUM

Aquest estudi parteix de la importància de l'educació integral, entesa com l'acompanyament en el desplegament harmònic de totes i cadascuna de les dimensions de la persona (corporal, social, psíquica i espiritual), perquè esdevingui allò que està cridada a ser. En aquest desvetllament d'esdevenir persona, l'experiència de silenci esdevé cabdal per endinsar-se en el més profund d'un mateix, descobrir-se, acceptar-se i des d'allí obrir-se a l'alteritat i a la transcendència. Educar la interioritat a través del silenci obre la porta a la descoberta del sentit de l'existència i al misteri inefable i intangible que ens habita. L'objectiu principal d'aquest estudi és descriure i comprendre les raons profundes que fonamenten una pedagogia del silenci a través del Projecte d'Interiorització de l'Escola Nostra Senyora de Lurdes des de la seva complexitat i profunditat. El focus d'investigació és de caràcter exploratori i descriptiu. Metodologia: donada la complexitat i la singularitat del projecte s'ha optat per una metodologia d'investigació d'orientació qualitativa, un estudi de cas únic, emmarcat dins el paradigma humanístic-interpretatiu de perspectiva epistemològica constructivista. La recollida d'informació respon a una estratègia de múltiples tècniques, diferents instruments segons els grups d'interès i fases del treball de camp: l'anàlisi documental, l'observació participant dels recursos i estratègies utilitzades a l'aula; grups de discussió amb alumnes, famílies i alumni; entrevistes exploratòries i en profunditat dels docents implicats en el projecte. S'ha dut a terme una anàlisi temàtica amb un enfocament inductiu-deductiu. S'han triangulat les diverses fonts d'informació, contrastant així les dades recollides segons un nivell d'anàlisi agregat i interactiu fent ús del programa *ATLAS.ti* 23. Resultats: un projecte dialogat, valorat i consensuat per tot el claustre amb la participació i implicació de les famílies. Es destaca com a efecte global de les pràctiques d'Interiorització la millora de la relació amb un mateix, amb els altres i amb la Natura. Els principals aprenentatges que els grups d'interès consideren que es generen amb les pràctiques de contemplació són: Estar present, Escoltar, Autoconeixement, Autoregulació-Harmonització, Actitud Contemplativa i Construir Comunitat. Conclusions: alumnes i alumni són capaços de realitzar les pràctiques en la seva quotidianitat, tant a l'escola com a casa, en moments que consideren que els pot ajudar a asserenar-se, a concentrar-se, a preparar-se davant d'un repte, o simplement a contemplar. Estan familiaritzats a fer silenci i a cercar moments d'intimitat on trobar-se amb si mateixos, en pau i serenor. Especialment, mostren una predilecció per cercar temps en connexió amb la natura. Malgrat que no es continuïn practicant cada dia, després de l'etapa escolar, els aprenentatges han estat interioritzats i deixen una empremta en la manera de ser dels alumni. Tota la comunitat educativa va en la mateixa direcció: promoure i testimoniar els valors de la convivència alhora que vetlla per la inclusió i l'equitat.

Paraules clau: Interioritat, Experiència de Silenci, Pràctiques contemplatives, Educació integral, Pedagogia del ser.

## RESUMEN

Este estudio está basado en la importancia de la educación integral, entendida como el acompañamiento en el despliegue armónico de todas y cada una de las dimensiones de la persona (física, social, psíquica y espiritual), para que llegue a ser lo que está llamado a ser. En este proceso de despertar como persona, la experiencia del silencio es esencial para entrar en lo más profundo de uno mismo, descubrirse, aceptarse y, desde ahí, abrirse a la alteridad y a la trascendencia. La educación de la interioridad a través del silencio abre la puerta al descubrimiento del sentido de la existencia y del misterio inefable e intangible que nos habita. El objetivo principal de este estudio es describir y comprender las razones profundas que sustentan una pedagogía del silencio a través del Proyecto de Interiorización de la escuela *Nostra Senyora de Lurdes* desde su complejidad y profundidad. El enfoque de la investigación es exploratorio y descriptivo. Metodología: Dada la complejidad y singularidad del proyecto, se ha optado por una metodología de investigación cualitativa, un estudio de caso único, enmarcado en el paradigma humanístico-interpretativo de perspectiva epistemológica constructivista. La recogida de información responde a una estrategia de múltiples técnicas, diferentes instrumentos según los grupos de interés y fases del trabajo de campo: análisis documental, observación participante de los recursos y estrategias utilizadas en el aula; grupos de discusión con alumnos, familias y antiguos alumnos; entrevistas exploratorias y en profundidad con los profesores implicados en el proyecto. Se han triangulado las distintas fuentes de información, contrastando los datos recogidos según un nivel de análisis agregado e interactivo utilizando el programa *ATLAS.ti 23*. Resultados: Un proyecto debatido, valorado y consensuado por todo el claustro con la participación e implicación de las familias. El efecto global de las prácticas de Interiorización ha sido la mejora de la relación con uno mismo, con los demás y con la Naturaleza. Los principales aprendizajes que los interesados consideran que se logran a través de las prácticas de contemplación son: Estar presente, la escucha, la autoconciencia, la autorregulación-armonización, la actitud contemplativa y la construcción de comunidad. Conclusiones: Los alumnos y antiguos alumnos son capaces de llevar a cabo las prácticas en su vida cotidiana, tanto en la escuela como en casa, en momentos que consideran que pueden ayudarles a estar calma, a concentrarse, a prepararse para un reto o simplemente a contemplar. Están familiarizados con hacer silencio y buscar momentos de intimidad donde encontrarse en paz y serenidad. Muestran especial predilección por buscar tiempo en conexión con la naturaleza. Aunque no siguen practicándolas cada día después del periodo escolar, las prácticas se han interiorizado y dejan huella en el modo de vida de los antiguos alumnos. Toda la comunidad educativa se orienta en la misma dirección: promover y testimoniar los valores de la convivencia, garantizando al mismo tiempo la inclusión y la equidad.

Palabras clave: interioridad, experiencia del silencio, prácticas contemplativas, educación integral y pedagogía del ser.

# ÍNDIX

INTRODUCCIÓ .....	10
A. Motivació i justificació de la recerca.....	11
B. Preguntes rectores i objectius de la recerca.....	13
C. Consideracions ètiques.....	14
D. Estructura de la tesi.....	15
PART I. FONAMENTACIÓ TEÒRICA.....	17
1. Necessitat de silenci i contemplació en una societat vertiginosa i sorollosa.....	18
2. Posicionament epistemològic d'educació.....	26
2.1. Educar a través de l'observació, l'escolta, l'afecte i el respecte a l'infant... 26	
2.2. Educar la persona.....	29
3. Posicionament ontològic de persona.....	30
3.1. Des de la filosofia personalista.....	30
3.1.1. L'ésser humà és un ésser singular que és i va esdevenint persona.....	31
3.1.2. La persona és un ésser lliure.....	31
3.1.3. La persona és ésser-amb-els-altres.....	32
3.1.4. Formar comunitat per esdevenir persona.....	34
3.1.5. La persona és un ésser del món i ésser-en-el-món.....	34
3.2. Des de la qüestió filosòfica de la identitat de Paul Ricœur.....	35
3.2.1. El <i>sí mismo como otro</i> .....	36
3.2.2. La identitat personal i la identitat narrativa.....	36
3.2.3. Les implicacions ètiques de la identitat narrativa.....	37
3.2.4. El sí i la intencionalitat ètica. De la mateixitat a l'alteritat.....	38
3.3. Des de la psicologia humanista.....	41
3.3.1. El procés de convertir-se en persona en Carl Rogers.....	42
3.3.2. El procés de descobriment del si mateix (autoconscienciació).....	45
3.3.3. La persona que funciona de manera integral.....	47
3.3.4. Adaptació del procés d'aprenentatge significatiu a l'educació.....	48
3.4. Des de l'antropologia teològica triàdica: Cos-ànima-esperit.....	50
3.4.1. L'home dins la tradició hebrea.....	50
3.4.2. Antropologia grecoromana.....	51
3.4.3. Antropologia paulina.....	53
3.4.4. Antropologia patristica.....	54
3.4.5. Concepció antropològica moderna.....	55

3.4.6. La dimensió espiritual, transcendent o superior del Ser. ....	55
4. Posicionament ontològic d'interioritat. ....	59
4.1. El cor, símbol i arquetipus de la interioritat humana. ....	61
4.2. La consciència de la Presència. ....	63
4.3. La Metànoia. ....	64
5. El silenci com a camí per accedir al cor. ....	66
5.1. Calmar l'activitat mental. ....	67
5.1.1. Percepció. ....	68
5.1.2. Quietud. ....	69
5.1.3. Concentrar-se en la respiració per calmar la ment. ....	70
5.1.4. La percepció del centre de les mans. ....	70
5.1.5. La repetició de la paraula. ....	71
5.1.6. Autosuggestió. ....	73
5.1.7. Oració. ....	73
5.2. Efectes del silenciament. ....	74
5.3. Silenciar-nos per a contemplar la dimensió sagrada de la realitat. ....	75
5.3.1. El silenci del cos. ....	76
5.3.2. El silenci de la ment. ....	77
5.3.3. El silenci de la voluntat. ....	79
5.3.4. Contemplació. ....	82
5.4. Neurociència contemplativa. ....	84
5.4.1. Una mica d'història. ....	85
5.4.2. El camí ample i el camí profund. ....	86
5.4.3. Principals pràctiques contemplatives investigades. ....	88
5.4.4. Neurofisiologia de la contemplació. ....	89
5.4.4.1 La resposta de relaxació. ....	91
5.4.4.2. Incidència de les pràctiques contemplatives. ....	92
5.4.4.3. L'estrès. ....	94
5.4.5. Efectes beneficiosos de la contemplació. ....	96
5.4.6. Els biaixos en la investigació. ....	97
6. Pedagogia del Ser. ....	101
6.1. Aprendre a ser. ....	103
6.2. Aprendre a conviure. ....	105
6.3. Itinerari pedagògic per a una pedagogia del ser. ....	109
6.3.1. Pedagogia de la lentitud, la paciència i l'espera. ....	111
6.3.2. Pedagogia de l'atenció. ....	113

6.3.3. Pedagogia de la percepció.....	115
6.3.4. Pedagogia de la meravella i la fascinació. ....	116
6.3.5. Pedagogia de la pregunta. ....	117
6.3.6. Pedagogia de la humilitat i l'agraïment.....	118
6.3.7. Pedagogia del reconeixement (interser).....	119
6.3.8. Pedagogia del sentit i el transcendent.....	120
6.4. Educar des del silenci i a través del silenci l'actitud contemplativa. ....	122
6.5. Acompanyar aquest camí del "ser más" des del silenci. ....	126
7. Síntesi final del marc teòric. ....	130
7.1. Esdevenir persona. ....	130
7.2. Educar el desplegament de la persona en tota la seva integritat. ....	130
7.3. Educar des del silenci i el recolliment per suscitar el compromís.....	131
<b>PART II. TREBALL DE CAMP</b> .....	<b>133</b>
8. Mètode.....	134
8.1. Objectius de la investigació. ....	135
8.2. Metodologia.....	135
8.3. Participants. ....	138
8.4. Instruments de recollida d'informació. ....	139
8.4.1. Anàlisi documental.....	139
8.4.2. Observació participant. ....	142
8.4.3. Entrevistes. ....	150
8.4.4. Grups de discussió. ....	152
8.5. Procediment. ....	154
8.5.1. Recollida de la informació. ....	154
8.5.2. Anàlisi de la informació. ....	162
9. Resultats.....	167
9.1. Context i antecedents del Projecte d'Interiorització .....	167
9.1.1. Origen i fonaments del Projecte .....	167
9.1.2. Història del Projecte d'Interiorització .....	174
9.1.3. Necessitats que atén el Projecte d'Interiorització .....	181
9.1.3.1. Amenaces globals al desenvolupament de la interioritat .....	182
9.1.3.2. Anèmia espiritual.....	184
9.1.4. Projecte Educatiu del Centre .....	185
9.2. Disseny del Projecte d'Interiorització .....	192
9.2.1. Finalitat i objectius .....	193
9.2.2. Programació .....	202

9.2.2.1. Continguts i mètodes.....	202
9.2.2.2. Planificació .....	208
9.2.2.4. Recursos didàctics. ....	215
9.2.2.5. Orientacions metodològiques .....	217
9.2.3. Organització.....	218
9.2.3.1. Lideratge i Equip docent. ....	218
9.2.3.2. Formació dels docents .....	220
9.2.4. Avaluació del Projecte d'Interiorització.....	226
9.3. Desenvolupament del Projecte d'Interiorització .....	229
9.3.1. Lideratge.....	229
9.3.2. Enfocament transdisciplinar del Projecte d'Interiorització.....	230
9.3.2.1. L'espai de les tutories.....	231
9.3.2.3. Les celebracions religioses catalanes .....	234
9.3.2.4. Cultura Religiosa .....	235
9.3.3. Desplegament de les sessions d'Interiorització.....	238
9.3.3.1. Activitats significatives i evolució en el temps.....	238
9.3.3.2. Estratègies didàctiques .....	243
9.3.4. Implicació de l'alumnat.....	265
9.3.5. Implicació de les famílies .....	270
9.4. Resultats d'aprenentatge del Projecte d'Interiorització .....	273
9.4.1. Aprenentatges comuns i incidència entre alumnes, alumni i docents	273
9.4.1.1. Estar present.....	275
9.4.1.2. Escoltar .....	278
9.4.1.3. Autoconsciència-autoconeixement. ....	280
9.4.1.4. Autoregulació- harmonització. ....	284
9.4.1.5. Actitud contemplativa .....	289
9.4.1.6. Construir comunitat .....	291
9.4.2. Aprenentatges específics dels alumnes .....	294
9.4.2.1 Consciència del que fan .....	294
9.4.2.2. Consciència de com guia el docent i els seus efectes .....	296
9.4.2.3. Percepció de la força del grup .....	297
9.4.2.4. Aprenentatge assimilat .....	298
9.4.3. Aprenentatges específics que perduren en l'alumni .....	300
9.4.3.1. Respecte i confiança en les persones. ....	301
9.4.3.2. Valor dels vincles humans i l'amistat. ....	302
9.4.3.3. Valor i sentit de la vida. ....	303

9.4.3.4. Vinculació amb la comunitat i el “Segell Lurdes”.....	306
9.4.4. Incidència específica en els docents.....	307
9.4.4.1. Aprenentatge personal i docent continu.....	307
9.4.4.2. Viure en actitud contemplativa.....	309
9.4.4.2. Valor de la relació educativa.....	313
9.4.4.3. Clima i cultura.....	315
10. Discussió dels resultats.....	320
10.1. Context.....	320
10.1.1. Antecedents i necessitats que sustenten el Projecte.....	320
10.1.2. Principis i Projecte Educatiu.....	322
10.2. Disseny del Projecte d’Interiorització.....	323
10.2.1. Objectius i coherència interna.....	324
10.2.2. Programació.....	327
10.2.2.1. Continguts i mètodes.....	327
10.2.2.2. Planificació.....	328
10.2.2.3. Espais i recursos didàctics.....	330
10.2.3. Organització.....	331
10.2.3.1 L’Equip docent.....	331
10.2.3.2. La formació continuada.....	332
10.2.3.3. Implicació d’alumnat i famílies.....	333
10.2.4. Avaluació del Projecte.....	334
10.3. Desenvolupament del Projecte.....	335
10.3.1. Continguts i transversalitat del Projecte.....	335
10.3.2. Rol docent i estratègies didàctiques.....	336
10.4. Resultats d’aprenentatge del Projecte d’Interiorització.....	338
10.4.1. Aprenentatges comuns.....	338
10.4.1.1. Estar atent, estar present, estar a punt.....	338
10.4.1.2. Escoltar.....	340
10.4.1.3 Autoconsciència-autoconeixement.....	341
10.4.1.4. Autoregulació-harmonització.....	343
10.4.1.5. Actitud contemplativa.....	344
10.4.1.6. Construir comunitat.....	346
10.4.2. Aprenentatges específics dels alumnes i alumni.....	347
10.4.3. Aprenentatges específics en els docents.....	348
10.5. Valoració del Projecte.....	350
10.5.1. Fortaleses del Projecte.....	350

10.5.2. Propostes de millora .....	351
PART III: CONCLUSIONS .....	353
11. Conclusions i prospectiva .....	354
11.1. Conclusions.....	354
11.2. Límits de la recerca .....	359
11.3. Línies futures d'investigació.....	360
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES .....	362
ANNEXOS .....	387



## Llista de taules i figures

Número	Títol de la taula	pàgina
Taula 0:	Sigles i abreviatures. (falta incorporar a l'índex de taules).....	8
Taula 1:	Documents analitzats i objectius de recerca relacionats.....	140
Taula 2:	Sessions d'observació participant de grups d'alumnes. ....	145
Taula 3:	Sessions d'observació participant de grups d'adults. ....	147
Taula 4:	Guia d'orientació de les sessions. Procediment. ....	149
Taula 5:	Guia d'orientació de les sessions. Clima i relacions .....	149
Taula 6:	Entrevistes segons destinataris.....	152
Taula 7:	Grups de discussió segons destinataris .....	154
Taula 8:	Cronograma.....	156
Taula 9:	Definicions de les quatre dimensions .....	163
Taula 11:	Taula de la categoria Objectius .....	195
Taula 13:	Procés d'interiorització. Fase II: Consciència de les emocions.....	206
Taula 14:	Procés d'interiorització. Fase III: Consciència mental.....	207
Taula 15:	Procés d'interiorització. Fase IV: Centrament- recolliment .....	207
Taula 16:	Estratègies didàctiques .....	244
Taula 17:	Àmbits de relació que milloren gràcies a la interiorització.....	274
Taula 18:	Objectius del Projecte d'Interiorització.....	325

Número	Títol de la taula	pàgina
Figura 1:	Mapa de relacions entre categories de la història del Projecte.....	390
Figura 2:	Mapa de relacions entre categories dels principis rectors. ....	391
Figura 3:	Mapa de relacions entre categories del Disseny del Projecte. ....	392
Figura 4:	Mapa de relacions de categories de la Formació dels docents. ....	393
Figura 5:	Mapa de relacions de categories del Desenvolupament del Projecte.....	394
Figura 6:	Mapa de relacions de categories Aprenentatges docents .....	395

Taula 0: Sigles i abreviatures.

<b>Codi Atlas.ti.23</b>	<b>Entrevistes</b>
E1D	Entrevista Direcció
E2D	Entrevista Direcció
E3P	Entrevista docent Primària
E4P	Entrevista docent Primària
E5Q	Entrevista docent Primària
E6Q	Entrevista docent Primària
E8C	Entrevista docent Primària
E7C	Entrevista docent Primària
E9C	Entrevista docent Primària
E11S	Entrevista docent Primària
E10S	Entrevista docent Primària
E23S	Entrevista docent Primària
E12_I	Entrevista docent Equip Interiorització
E13_I	Entrevista docent Equip Interiorització
E14_I	Entrevista docent Equip Interiorització
EI15	Entrevista docent Infantil
EI16	Entrevista docent Infantil
EI17	Entrevista docent Infantil
E18_fam	Entrevista família
E19_exAL	Entrevista alumni
E20_exAL	Entrevista alumni
E21_exAL	Entrevista alumni
E22_exAL	Entrevista alumni
E24_exAL	Entrevista alumni

<b>Codi Atlas.ti.23</b>	<b>Observacions</b>
O_Infantil	Observacions Infantil
O_Inicial	Observacions Cicle Inicial
O_Mitjà	Observacions Cicle Mitjà
O_5è	Observacions 5è
O_6è	Observacions 6è
O5è_18març2019	Observacions Convivències 5è
O6è_25març2019	Observacions Convivències 6è
O6è_8des2019	Observació abans de l'obra de teatre 6è

<b>Codi Atlas.ti.23</b>	<b>Grup de discussió</b>
5GD	Grup de Discussió alumnes cicle superior
6GD	Grup de Discussió alumnes cicle superior
2GD_fam	Grup de Discussió famílies
3GD_fam	Grup de Discussió famílies
1GD_CF	Grup de Discussió Comunitat Filipense
4GD_exAL	Grup de Discussió alumni
7GD_exAL	Grup de Discussió alumni
8GD_exAL	Grup de Discussió alumni
9GD_exAL	Grup de Discussió alumni
10GD_exAL	Grup de Discussió alumni i família alumnes actuals
11GDP	Grup de Discussió alumnes en pràctiques
13GDP	Grup de Discussió alumnes en pràctiques
12GD_exfam	Grup de Discussió família d'alumni

<b>Sigles</b>	<b>Significat</b>
PEC	Projecte Educatiu de Centre
NESE	Necessitats Específiques de Suport Educatiu
CESFN	Casa d'Espiritualitat Sant Felip Neri

# **INTRODUCCIÓ**

## A. Motivació i justificació de la recerca

El nostre estil de vida és insostenible mentalment, emocionalment, socialment i mediambientalment a causa del que Jordi Pigem (2017) anomena el *paradigma tecnocràtic*, on la tecnologia ha esdevingut la forma específica de veure i entendre el món. La societat hipertecnològica necessita que els ritmes de producció i consum es produeixin a una velocitat vertiginosa. El canvi accelerat en els processos tecnològics implica alhora un increment de la velocitat de treball i, conseqüentment, l'acceleració en la vida de les persones (Rosa, 2011). Un món que canvia constantment, que és incert i complex, ens indueix a estar constantment depenent de l'exterior, a estar sempre en moviment, en acció; però preocupats per tot el que comporta. Una acció que ens genera tensió; una tensió que ens provoca *“andar con el ánimo crispado, con una susceptibilidad a flor de piel y que por cualquier motivo surjan disputas o problemas”* (Blay, 2016, p.11). Aquesta vida accelerada es contagia als infants, omplint-los d'activitats i deixant poc espai per al joc o per *passar l'estona* tranquil·lament. També els adolescents i els joves van atrafegats ocupant tot el seu temps i anant a tot arreu amb presses, impacients de viure-ho tot i al moment. Dessota aquesta cerca de béns de consum, d'informació i de vivències de tota mena, s'amaga un anhel que no s'arriba a satisfer del tot si no és produït i consumint; mentrestant l'impacte sobre el planeta es fa més insostenible. El desig que projecta l'ésser humà sobre tot allò que no posseeix demostra que el seu ésser no està complet, no està acabat (Buxarrais i Burguet, 2016). Aquest anhel inesgotable sorgeix d'una dimensió interior, íntima, que aspira a una perspectiva més profunda de l'existència, a la plenitud i al desenvolupament de valors transcendents com el bé, la bondat, la justícia, la bellesa i la pau (Gomis, Benito i Barber, 2014). En un món que canvia constantment, que és incert (Bauman, 1999), volàtil (Torralba, 2018) i complex (Morin, 1990, 2012) es fa necessari que la persona accedeixi a la seva interioritat -un lloc profund, intangible i imperceptible- per reconèixer la seva dignitat i trobar-hi sentit. En aquesta investigació es parteix de la interioritat com una dimensió constitutiva de l'ésser humà (Amengual, 2016; Andrés, 2009; Otón, 2017; Jalón 2014) que vertebrava la resta de dimensions. Tenir cura de la interioritat és fonamental per al desplegament harmònic de totes i cadascuna de les dimensions: corporal, social, psíquica i espiritual (Meneses, 2016).

Com més agitada, accelerada i exigent es torna la meua vida, més temps i espais necessito per asserenar-me, equilibrar-me, silenciar-me. De tant en tant, necessito uns dies per replegar-me en recés, per exemple a Puiggraciós, per desplegar-me després amb més força i convenciment. Tot i que de ben joveneta ja cercava moments de recolliment, sobretot caminant tota sola pel bosc; la primera experiència personal de

silenci profund va ser a la Cova de Manresa. Primer a través dels Exercicis Espirituals de Sant Ignasi amb l'acompanyament d'en Francesc Riera, el 2006-07; i tres anys més tard endinsant-me en la pràctica de la pregària contemplativa del jesuïta Franz Jalics. L'oració contemplativa, que proposa en el seu llibre *Ejercicios de contemplación*, consisteix en la constant, atenta i afectuosa invocació d'una paraula, en una posició de màxima quietud, tranquil·la i en silenci; acompanyada del ritme de la respiració i la percepció de les mans. Tots aquests suports ajuden a ancorar l'atenció, restar alerta al que s'esdevé i endinsar-se sigil·losament en el més profund del cor. Tan simple, tan senzill i alhora tan difícil i complex. La pràctica continua d'aquesta *experiència silent* (Burguet, 2009) em va despertar l'interès per com podia acompanyar els meus alumnes de l'Institut Ernest Lluch i del Grau d'Educació Infantil de Blanquerna a fer petites experiències de silenci. Mentre experimentava com aquesta pràctica anava transformant la meua manera de percebre i viure la realitat, vaig començar a indagar en la multitud de propostes pedagògiques, que sobre la interioritat, s'estaven duent ja a terme.

En els darrers quinze anys han proliferat estudis i publicacions sobre la pedagogia de la interioritat. Una mostra d'aquest interès creixent són els programes desenvolupats a tot Espanya, dels quals els més representatius són: el *Programa PIE* (Pedagogia de la Interioritat a l'escola) de Carmen Jalón i Lluís Ylla a la Fundació Lluís Espinal de la Cova de Manresa (Jalón, 2014); *Proyecto Asómate* de las Hijas de María Auxiliadora, Salesianas (Piera, 2010, 2012); *Proyecto Interioridad en la ERE* (Gómez, 2014); *Búsqueda de Sentido (Ni amunt, ni avall: endins, un Projecte per a l'ESO dels germans Salesians* (Bernardet, 2011); *Projecte HARA* a La Salle; *Proyecto Regreso a Casa: Educar la Interioridad para adolescentes, Proyecto Debir i Projecte IZAN al País Basc* (Andrés, 2009, 2014); *Programa TREVA* (López González, 2007, 2013) a Catalunya, País Basc i Illes Balears; *Proyecto "En Ti: Interioridad"* (Manzanos, 2014, 2016, 2017) a tot Espanya i Amèrica Llatina; *Aprendiendo a ser* de la Institució Teresiana a Andalusia (Buxarrais i Burguet, 2016). També està emergint l'educació contemplativa, que relaciona les pràctiques contemplatives, com el *mindfulness*, amb aspectes de la psicologia positiva, vinculades a la competència espiritual (Heredia, Torrente i Vicens, 2023). És el cas, entre d'altres, del Programa Aulas Felices a Aragó, Navarra, Extremadura de l'Equip SATI (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012).

Dues propostes diferents, des de la secularitat, o des d'enfocaments i graus de confessionalitat molt diversos. Tanmateix, en totes elles es posa l'èmfasi en la necessitat de donar eines a infants i adolescents per conrear la dimensió interior de tal manera que *aprenquin a Ser i a Viure junts* (dos dels quatre pilars fonamentals de l'Informe Delors, 1996). Aquests plantejaments estarien també en la línia de l'Informe UNESCO "Repensar l'educació" (2015) que planteja l'educació no com una mera transmissió de

competències tècniques i científiques, sinó com el desplegament de la persona en totes les seves dimensions; de tal manera que l'infant creixi i esdevingui una persona lliure, creativa, responsable i crítica, aspectes indispensables per a viure en un món complex i ràpidament canviant.

Considerava que seria interessant aprofundir en un d'aquests projectes, triant aquell que en si mateix fos singular i on l'experiència de silenci fos la principal eina pedagògica per desvetllar i acompanyar la dimensió espiritual de la persona. Partia de dos supòsits: en primer lloc, que la capacitat d'entrar dins d'un mateix a través del silenci és educable. I, en segon lloc, que es fa difícil iniciar una experiència espiritual sense cap mena d'educació des del silenci. El Projecte d'Interiorització de l'Escola Nostra Senyora de Lurdes es va considerar com a òptim per comprendre els processos i significat d'una experiència d'educació sistemàtica de l'espiritualitat a través de la pràctica del silenci.

## **B. Preguntes rectores i objectius de la recerca.**

Les preguntes rectores que han orientat la investigació van sorgir tant de la revisió de la literatura, com de l'experiència docent de la investigadora.

1. Com s'educa la interioritat a l'escola Nuestra Senyora de Lurdes?
2. Com és percebuda aquesta educació pels mateixos alumnes? I per les seves famílies?
3. Com educar des d'una espiritualitat cristiana, però alhora oberta i respectuosa a la diversitat de creences de les famílies que integren l'escola?
4. Quin lligam s'estableix entre l'educació de la interioritat i la transmissió de la saviesa provinent de les tradicions religioses i espirituals de la humanitat?
5. Quina formació ha de rebre el professorat per educar la interioritat?
6. Quin tipus d'experiències i vivències es desenvolupen a l'escola per tal que mestres i alumnes puguin desvetllar i fer créixer la dimensió espiritual?
7. L'educació de l'escolta profunda a través del silenciament, modifica la relació educativa entre mestre i alumne?

Per donar resposta a aquestes qüestions ens vam proposar cinc objectius:

1. Conèixer els processos i significat d'una experiència d'educació de la interioritat a través de la pràctica del silenci.
2. Identificar els factors clau d'un projecte d'educació de la interioritat a través del silenci.

3. Analitzar els recursos didàctics emprats per al desenvolupament de l'educació de la interioritat.
4. Valorar si la pràctica del silenci afavoreix l'escolta i millora la relació educativa.
5. Comprendre el significat de l'experiència de silenci per als grups d'interès implicats en un projecte d'educació de la interioritat.

### **C. Consideracions ètiques.**

Donat que la investigació qualitativa no pot ser avaluada seguint els criteris de validesa externa, validesa interna, confiabilitat i objectivitat, propis del paradigma positivista de les ciències exactes; Guba i Lincoln, en 1985, van proposar termes alternatius per a valorar els processos d'investigació desenvolupats en el marc de la investigació naturalista i els van redefinir com a criteris de credibilitat, transferibilitat, seguretat, confirmabilitat i empoderament (Vasilachis, 2006).

La credibilitat suposa avaluar la confiança del procés i del resultat de l'estudi. Com l'investigador és l'instrument fonamental del procés en la investigació qualitativa, Vasilachis (2006) recomana una sèrie de procediments que impedeixen que la credibilitat sigui amenaçada. En aquesta investigació hem seguit els seus suggeriments de la manera següent:

Compromís en el treball de camp: fent el treball de camp de forma responsable, observant les sessions a l'aula durant; enregistrant-les en àudio i transcrivint-les, per poder analitzar-les amb més deteniment; duent a terme notes de camp durant l'observació amb informació detallada. Es van transcriure cada una de les entrevistes i els Grups de Discussió amb precisió i de forma completa. En el moment de l'anàlisi s'ha respectat la perspectiva dels entrevistats, sense alterar el seu testimoniatge, ni el significat que ells atribueixen al que diuen. Es garanteix el rigor en la investigació (Rodríguez, Gil i Garcia, 1996) seguint els criteris de suficiència, s'hi ha arribat quan es va considerar que la quantitat de dades obtingudes arribaven a un estat de "saturació informativa". S'han seleccionat aquells aspectes de l'escola que únicament estaven relacionats amb el Projecte d'Interiorització. S'han triangulat les dades obtingudes amb diferents instruments (observació participant, anàlisi de documents, entrevistes exploratòries, entrevistes en profunditat i Grups de Discussió), a través de registrar diferents mirades o perspectives dels diferents grups d'interès: la dels alumnes, la de les seves famílies, la dels docents (novells i sèniors), la de l'Equip de Silenci (coordinador del Projecte), la de l'equip directiu, la de la comunitat filipense, la dels



alumnes dels Graus d'Educació Primària i Infantil que estaven fent pràctiques a l'escola i alumni de diferents generacions.

Validació: els dos directors de la tesi han estat els avaluadors de l'estudi durant tot el procés i abans de la seva publicació; contrastant els resultats obtinguts i fent aportacions significatives.

Transferibilitat: El propòsit d'aquesta investigació és entendre en profunditat el cas seleccionat i no es pretén inferir la seva generalització.

Seguretat i/o audibilitat: S'han seguit els procediments pautats, estàndards de treball, per aconseguir les dades.

La investigació ha seguit el compliment dels quatre grans principis ètics segons els *Principles of Biomedical Ethics* de Tom L. Beauchamp James (Gracia, 2007) considerat un text de referència en l'estudi de la bioètica. En aquest cas, hem seguit l'ordre de prioritats europeu, el que es coneix com a "principalismo jerarquizado" (Gracia, 2007). En concret, es va informar de la investigació a la comunitat educativa, dels objectius que es persegueixen amb la recerca i es va pactar un compromís a l'inici del treball de camp. S'ha respectat en tot moment l'autonomia dels informants escollits, que ho han fet de forma totalment voluntària i desinteressada. Tots els participants han signat el consentiment informat. Els participants s'han considerat un fi en si mateixos i no mitjans. S'ha mostrat respecte i cautela en l'emissió de judicis per part de l'investigador. Quant a l'autonomia subrogada dels infants, s'ha informat les seves famílies i s'hi ha signat un consentiment informat de participació. Hem recollit les dades de manera confidencial i anònima. Finalment, a tots els participants en aquesta investigació se'ls ha assignat un codi identificatiu amb el qual es garanteix la confidencialitat de la seva identitat i intimitat. Les dades que s'han obtingut sols han estat consultades pels professionals implicats directament en aquesta investigació. La investigadora es fa responsable del fitxer de les dades de l'estudi que seguirà els drets que estableix la *Llei Orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*. La investigació va ser avalada el juliol del 2018 pel Comitè d'Ètica de Recerca de la Universitat Ramon Llull.

#### **D. Estructura de la tesi.**

Iniciem la tesi amb la present introducció. Continuem amb la fonamentació teòrica de tota la investigació; on, des d'un posicionament dialògic, ens acostem humilment a la realitat complexa i misteriosa que és la persona des de quatre àmbits del coneixement:

la filosofia personalista, la psicologia humanista, la pedagogia i l'antropologia teològica triàdica. Endinsant-nos després al cor a través del silenci i la contemplació. I finalment proposem un itinerari pedagògic per a una educació de la interioritat des del silenci i a través del silenci. Abans d'iniciar el treball de camp matisem tots els conceptes en una síntesi del marc teòric.

La segona part de la tesi ve encapçalada per la descripció detallada del mètode que s'ha fet servir per apropar-nos a la singularitat i complexitat del fenomen educatiu que és el Projecte d'Interiorització de l'escola Lurdes. Presentem després els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi d'un total de 5.986 unitats de significat codificades segons quatre dimensions d'anàlisi; la discussió d'aquests resultats i una valoració global del projecte. Finalment, arribem a unes conclusions, seguint els objectius que ens havíem plantejat en un inici, descrivim les limitacions de la recerca i plantegem possibles futures línies d'investigació.

En el capítol d'annexos s'ha recollit tota la informació en format digital en una carpeta de Google Drive, a la qual tindran accés les persones autoritzades, a través d'un enllaç i un codi QR. Hem endreçat tota la documentació generada durant el treball de camp en diferents carpetes on es poden trobar: el model de consentiment informat per cada un dels grups d'interès; tots els enregistraments de les observacions, entrevistes i Grups de Discussió, en format àudio, en el cas de ser presencials, i en format vídeo, quan es van enregistrar per videoconferència durant la pandèmia de SARS-COVID-19; les transcripcions d'aquests enregistraments, els documents interns de l'escola i les fotografies que es van prendre durant el treball de camp; i finalment, en l'Annex A es recullen tots els mapes de relacions de les categories d'anàlisi elaborada amb el programa ATLAS.ti. 23.

## **PART I. FONAMENTACIÓ TEÒRICA**

## 1. Necessitat de silenci i contemplació en una societat vertiginosa i sorollosa.

[-“...j’ai découvert que tout le malheur des hommes vient d’une seule chose, qui est de ne savoir pas demeurer en repos dans une chambre...”  
(Pascal, Texte de l’édition de Brunschvicg, Aforisme, 139)

“He descobert que tota la desgràcia dels homes ve d’una sola cosa, que és no saber romandre en repòs en una cambra”  
(Pascal, B. *Pensaments i opuscle* (edició, traducció i notes de P. L. Font), p. 170)

L’encíclica *Laudato si’* (2015) posa de manifest que el nostre estil de vida és insostenible mentalment, emocionalment, socialment i mediambientalment degut al *paradigma tecnocràtic*. La tecnologia ha esdevingut la nostra forma específica de veure i entendre el món. El mot paradigma va ser definit pel filòsof Thomas Kuhn com a “tota la constel·lació de creences, valors, tècniques, etc., compartits pels membres d’una comunitat” (citada a Pigem, 2017, p.67). Els paradigmes estan tan integrats en la nostra habitual manera d’entendre el món que sovint no en som del tot conscients. El que no veiem, defensa el filòsof Jordi Pigem (2017), és que no creem i controlem el desenvolupament tecnològic, sinó que és “ell qui ens condueix a nosaltres” (Pigem, 2017, p.83). En els darrers quaranta anys, s’ha anat imposant progressivament el control de l’economia i de la societat a partir de criteris exclusivament tècnics, tot desplaçant els criteris més humans. El sistema científic tecnocràtic ha anat impregnant la nostra manera de pensar i d’actuar, de manera que la realitat es veu reduïda a tot allò que pot ser quantificat i calculat (Pigem, 2017); la realitat passa a ser allò que és verificable, constatable, objectivable, expressable en dades i algorismes, explicable en termes mecànics, perquè d’aquesta manera sembla més acotable i, per tant, controlable. “I no només la naturalesa, sinó també la cultura i la història queda sota els efectes d’aquesta *mentalitat* dominant” (Boada, 2015, p.92). El criteri predominant d’avaluació és l’eficiència i l’eficàcia tecnològica. “El que avui creiem que determina el grau d’evolució d’una societat és el seu nivell tecnològic, en comptes de ser, per exemple, la justícia de la seva organització social, l’equilibri de la seva relació amb la natura, la bellesa del seu art o la profunditat de la seva saviesa” (Pigem, 2017, p.72).

El problema és que la tecnologia ha depassat des de fa temps la fase purament instrumental i ha esdevingut una atmosfera cognitiva que interfereix en la nostra visió del bé i del mal, que modifica la nostra percepció i valoració de la realitat, ens imposa el seu ritme i els seus objectius, ens incrementa els desigs, se situa com a intermediària de contactes i sentiments profundíssims i ens fa creure que sense ella no podríem viure. (Jou, 2017, p.2)

La societat hipertecnològica necessita que els ritmes de transport, de comunicació, de producció i de consum es produeixin a una velocitat vertiginosa. Quan encara no hem

paït tot el que s'ha produït, apareixen més novetats. Els canvis accelerats en els processos tecnològics reverteixen alhora en un increment de la velocitat de treball i en el ritme de vida de les persones modificant la manera de “ser-en-el-món” i de “ser-en-el-temps” (Dávila, 2019). Des de l'òptica capitalista el temps és concebut com un recurs extremadament valuós. L'objectiu és aprofitar-lo al màxim per obtenir beneficis de la manera més eficaç. Per això, el temps es comptabilitza d'una forma molt precisa; es planifica, es programa i s'eliminen els temps morts o no productius. El filòsof i sociòleg, Hartmut Rosa (2012) proposà el concepte d'acceleració per descriure la tendència social a fer i experimentar cada cop més vivències, mitjançant la reducció de les pauses o acomplint més tasques de manera simultània. Vivim ofegats, amb la terrible sensació de no arribar mai enlloc, de voler estar a tot arreu i no poder amb tot, de quedar a mig camí; de rebre tanta informació a través de les xarxes socials, que ens creen l'estranya sensació que la realitat se'ns escapa i ens costa establir una relació significativa amb el món. “Tot transita en un galop sorollós, vehement i efímer” (Tolentino, 2017, p.7).

El filòsof coreà Byung-Chul Han (2019) posa en qüestió la tesi de l'acceleració del temps d'Hartmut Rosa. Sosté que més que acceleració el que experimentem és una dispersió temporal, una sensació d'anar molt de pressa, però donant tombs sense anar enlloc. És el que ell anomena una atomització *del temps*, una creixent destrucció de la continuïtat considerant el temps com una successió de presents puntuals, sense consciència històrica, reduït a “*picos de actualidad*” (Han, 2019, p.18). Un temps de punts discontinus, on no hi ha narració, no hi ha teleologia, sinó esdeveniments puntuals, informacions. No hi ha res que lligui els esdeveniments entre ells generant una tensió narrativa, una relació. L'acceleració pressuposa un augment exponencial de la velocitat; tanmateix, implica un anar d'un lloc a un altre, un sentit unidireccional. Han considera que l'acceleració és més un fenomen modern perquè pressuposa un procés de desenvolupament lineal, teleològic. En canvi, “*en la posmodernidad, la dispersión temporal es consecuencia del cambio de paradigma [...] un movimiento sin guía alguna, sin dirección, [...] una sensación de atolondramiento*” (Han, 2019, p.54 i ss). El temps té sentit en tant que progressa cap a una meta, cap al sentit de la història. L'atomització del temps, el fet d'anar començant un cop i un altre, “*el zapping entre las opciones vitales*”, la incapacitat d'arribar fins al final d'una possibilitat, destrueix l'experiència de continuïtat, de durada, de finalització d'etapes..., “*ya no hay historia ni unidad de sentido que colmen la vida*” (Han, 2019, p.26). El fet que a la vida de l'home contemporani no hi hagi moments decisius i significatius, que no hi hagi cap progrés narratiu entre els diferents esdeveniments; “*cuando el tiempo es arrastrado hacia un futuro vacío de significado*”, continua Han (2019, p.35), provoca en l'home desorientació, confusió,

esverament, inquietud, desassossec, i en darrer terme angoixa existencial “*porque no sabe distinguir lo que es importante de lo que no lo es*” (Han, 2019, p.47).

*Esta incapacidad de síntesis narrativa y también temporal, genera una crisis de identidad. El narrador ya no es capaz de reunir los acontecimientos a su alrededor. La dispersión temporal destruye toda compilación. De ahí que el narrador no encuentre una identidad estable. La crisis temporal es una crisis identitaria. La falta de tensión narrativa también imposibilita que la narración se cierre con sentido. (Han, 2019, p.48)*

Com a exemple paradigmàtic suggereix l'espai-temps de la xarxa. Internet és un teixit de possibilitats de connexió, d'enllaços (*links*) sense distinció els uns dels altres. No hi ha una direcció cap a on anar, qualsevol enllaç provoca un canvi de direcció, no segueix un camí. El temps de la xarxa no té ni passat ni futur, és un “temps-ara (*Jetzt-Zeit*)” discontinu i puntual. La pluralitat de possibilitats i alternatives atreu a divagar entre una i altra, per contra, demorar-se llargament en una de les opcions, provoca avorriment. Navegant per la xarxa (consultant webs, blogs, el correu electrònic, aplicacions, xarxes socials, etc.) cada cop ens és més difícil mantenir l'atenció, acció necessària per a mantenir la concentració i poder pensar. “La concentració (com a condició clau per al pensament) es troba sovint amenaçada en un context on bona part dels artefactes amb què ens envoltem per arribar a ser telemàticament omnipresents en l'espai ens predisposen a la dispersió” (Boada, 2015, p. 96). Que l'experiència de demora sigui cada cop més insòlita és el que provoca, segons Byung-Chul Han, la sensació que el temps passa molt més ràpid. L'època de les presses, de la dispersió i de la immediatesa no permet gaudir intensament i profundament del que vivim, perquè per gaudir és necessari aturar-se, romandre i contemplar serenament. Tanmateix, en la societat del rendiment resulta insuportable no fer res, hi ha un desig d'insatisfacció i de voler passar a l'acció, entenent desconnectar com una pèrdua de temps. Aquesta inquietud per rendir, acaba provocant depressió i ansietat, (Elhai, Levine, Dvorak i Hall, 2016) i està designat en termes psicològics com FOMO, *fear of missing out*; el desig de mantenir-se contínuament connectat amb el que fan els altres, fomentat per la tecnologia, sobretot els *smartphones* i les xarxes socials que constantment proposen noves interaccions i una hiperactivitat crònica (Holte i Ferraro, 2020).

Byung-Chul Han (2012) d'altra banda, constata que la nostra societat, al segle XXI, és la societat de rendiment, constituïda per subjectes emprenedors de si mateixos, influenciats per la positivitat del poder amb la frase emblemàtica de la campanya d'Obama “*Yes, we can*”, en el sentit de possibilitat, de ser capaç de realitzar i assolir els objectius que un es proposi. Hi ha un inconscient social que passa de “l'hem de” al “nosaltres podem” amb el llenguatge subliminar de ser cada cop més rendibles.

*Con el fin de aumentar la productividad se sustituye el paradigma disciplinario por el de rendimiento, por el esquema positivo del poder hacer. La positividad del poder es mucho*

*más eficiente que la negatividad del deber. Sin embargo, el poder no anula el deber.*  
(Han, 2012, p.27)

Perquè el deure passa a ser una exigència del propi individu per a construir-se a si mateix i mostrar-se eficient i rendible per a la societat en la qual *“Nada es imposible”*. De tal manera, el subjecte del rendiment es troba en lluita contra ell mateix quan descobreix que *“No-poder-poder-más conduce a un destructivo reproche de sí mismo y a la autoagresión. La depresión es la enfermedad de una sociedad que sufre bajo el exceso de positividad”* (Han, 2012, p.31). L'excés de treball i rendiment s'aguditzava tant que la persona es converteix alhora en explotador i explotat, el que provocarà l'angoixa i la depressió per esgotament i autoexigència.

Aquesta superexigència en el rendiment i hiperactivitat es contagia als infants, fent-los anar més de pressa, sobreestimulant-los, omplint-los d'activitats d'aprenentatge divers i dirigint el seu temps d'ençà que es lleven fins que se'n van a dormir perquè “no perdin el temps”. En definitiva, deixant poc espai per al joc, per *passar l'estona* tranquil·lament, per badar i encantar-se, per anar a poc a poc i aprendre lentament a ser més autònoms, en tant que l'autonomia demana paciència i espera. També els adolescents i els joves van atrafegats ocupant tot el seu temps, fent moltes coses i anant a tot arreu amb presses, àvids d'emocions fortes, de novetats, impacients de viure-ho tot ja. El soroll, la hiperconnexió, l'ansia de voler abastar-ho tot ens condueix per una trepidant vida en perpetu moviment d'una activitat a una altra. La qüestió és no parar ni un moment, no deixar reposar l'esperit, no deixar-li ni un trist interstici perquè respiri i prengui alè (Torralba, 2011).

La nostra manera de viure ens du a la dispersió, a la superficialitat, a l'excessiva exigència, a la insatisfacció i l'aïllament. L'angoixa existencial que comporta és ben present en la societat contemporània i la manera com se'ns convida a sadollar-la és a través del consumisme, de la recerca de noves possessions i experiències que ajudin a omplir el buit interior. Dessota aquesta cerca de béns de consum, d'informació i de vivències de tota mena, hi ha un anhel que no s'arriba a satisfer mai del tot. Malauradament, considerem que omplirem aquest buit produint i consumint cada cop més; mentrestant l'impacte sobre el planeta es fa insostenible. Les conseqüències del nostre sistema, del nostre estil de vida, s'ha vist agreujat en els dos darrers segles durant els quals s'ha desenvolupat el creixement exponencial de la població i el consum dels recursos. Fa mig segle que l'impacte de la humanitat ha començat a desbordar la capacitat homeostàtica de la Terra i es fan palesos els inexorables reajustaments dels ecosistemes terrestres i oceànics per a fer-hi front: *“intensificación de olas de calor, temporales y huracanes devastadores, incendios forestales de magnitud nunca vista, fusión masiva de hielos polares, glaciares y permafrost, sequías y hambrunas en zonas*

áridas” (Mallarach, 2020, p. 130), que provoquen una creixent migració de refugiats climàtics i conflictes armats pel control dels recursos naturals més valuosos (aigua, hidrocarburs, minerals, etc). A més l’any 2020 es va sumar la crisi sanitària de la Covid-19.

Mai no havíem viscut una desproporció tan important entre el que podem fer i el que podem comprendre de les conseqüències del que fem; entre el que fem i el sentit del qual estem fent. [...] Ens caldria una saviesa per a comprendre l’extrema complexitat de la realitat i fer possible un discerniment entre el qual ens cal i el que no [...] el que ens convé i ve de gust amb el que és just i amb el que és responsable. (Boada, 2014, p.29 i ss)

Josep Maria Mallarach (2020) analitza les múltiples i complexes causes de la crisi global actual des de tres perspectives: físiques, psíquiques i espirituals. En l’àmbit físic són causes humanes indiscutibles: el consum exacerbant, la destrucció i el deteriorament dels ecosistemes i els seus recursos més enllà de la seva capacitat de regeneració; l’acumulació de gasos d’efecte hivernacle a l’atmosfera; la sobreexplotació i contaminació dels aqüífers; l’erosió i contaminació del sòl deguda a un model agrari-ramader intensiu; la destrucció d’espècies, dels hàbitats i l’aniquilació de pobles indígenes, tenint en compte que són aquests pobles els que conserven el 40% de la biodiversitat de la Terra. L’aigua és el que ha permès que es desenvolupés la vida a la terra. Les emissions de gasos d’efecte hivernacle augmenta la temperatura “per cada grau de temperatura que augmenta, l’atmosfera absorbeix un 7% més de precipitacions del sòl, i aquest escalfament les força a caure més ràpidament, més concentrades i provocant més catàstrofes naturals relacionades amb l’aigua” (Rifkin, 2020). Sequeres, inundacions, incendis, huracans, tifons i nevades provoquen moviments de població humana i d’altres espècies; de tal manera que “la vida animal i la humana s’acosten cada dia més a conseqüència de l’emergència climàtica, i, per això, els seus virus viatgen junts” (Rifkin, 2020). És el cas de la pandèmia de SARS-COV-2 sorgida a través d’una zoonosi.

En l’àmbit psicològic, Mallarach (2020) sosté que la desconexió en el contacte quotidià amb la natura genera síndromes de tristesa, angoixa i depressió.

*El paradigma tecnocràtic va creant ambients cada vez més artificials, alienando una parte creciente de la sociedad de lo que es verdaderamente humano y natural [...] eliminando el trabajo al aire libre, la relación con numerosas plantas y animales, con los ritmos majestuosos de la naturaleza y del cosmos. (Mallarach, 2020, p.122)*

En l’àmbit espiritual, el reduccionisme materialista, la veneració del capital, la tecnologia i l’oblit de la “*dimensión misteriosa, epifánica, teofánica o sagrada de la naturaleza, incluso por parte de las mayores religiones mundiales -en grados diversos- ha eliminado o debilitado el vínculo sacramental con la Creación*” (Mallarach, 2020, p.123). Aquesta escissió entre l’ésser humà i la natura ha fet perdre la consciència de la nostra



interdependència amb la resta d'éssers vius. La humanitat no viu en el buit. La humanitat viu sostinguda, nodrida per una realitat a la qual moltes cultures han donat el nom de Mare Terra. Podem anomenar-la biosfera, hidrosfera, atmosfera, podem fer servir altres terminologies; però en definitiva aquesta realitat ens sosté i per la qual tenim una responsabilitat. Panikkar (1994) proposava el necessari canvi de mentalitat d'una ecologia a una ecosofia, de visualitzar la Terra científicament com a simple objecte d'explotació dels seus recursos "a la saviesa que ens fa sentir que la Terra també és un subjecte i, encara més, una dimensió constitutiva i definitiva de la realitat. Aleshores no se la utilitza com un mitjà, sinó que s'hi juga com amb una companya" (Panikkar, 2009, p.304).

L'Ecosofia és una saviesa de la mateixa Terra que es manifesta tan sols si l'ésser humà sap escoltar-la amb estimació (Panikkar, 1994). Josep Maria Mallarach (2020) suggereix recuperar la relació contemplativa i silenciosa amb la natura com un viàtic sanador.

*Aquellos que creemos en la primacía de la realidad espiritual no consideramos que las causas de la crisis sistémica global sean demográficas, políticas o económicas. Las causas verdaderas se sitúan a un nivel más profundo, provienen de una visión del mundo fundamentalmente errónea -materialista y tecnocrática- que, desarrollándose desde la revolución industrial, se ha expandido de la mano de la occidentalización del mundo hasta dominar las tendencias mundiales. Por consiguiente, los esfuerzos para remediar las tendencias destructivas globales que ignoren estas realidades decisivas, pretendiendo cambios de comportamientos o actitudes sin cambios de valores o de creencias (metanoia), están condenadas al fracaso, como muestra la historia de la educación ambiental desde la Conferencia sobre el Medio Ambiente Humano de Estocolmo (1972). (Mallarach, 2020, p.136)*

El Papa Francesc en l'encíclica *Laudato si'* (2015) ens convida a la conversió ecològica: que implica un canvi conscient, profund i coherent en el nostre estil de vida.

*La conversión ecológica, nos pide un esfuerzo perseverante para ser más conscientes de las consecuencias de nuestros pensamientos, palabras y acciones, recuperar, en la medida que nos sea posible, la actitud de custodios amorosos de la creación, siguiendo el ejemplo de todos los hombres y mujeres sabios y santos que han vivido en comunión con todo. (Mallarach, 2020, p.137)*

Per molt que la seductora publicitat ens vulgui convèncer, no hi ha cap objecte de consum, ni cap avenç tecnològic que ens dugui a la satisfacció de sentir-nos plenament humans. "La satisfacció proporcionada des de l'exterior sempre és superficial i efímera i, conseqüentment, apareixen impecablement noves decepcions que cal soterrar amb nous incentius, més intensos encara" (Amengual, 2016, p.47). L'ésser humà queda obnubilat amb tant excés, perquè no tot ho pot aconseguir, retenir, i pair. La catàstrofe de l'home contemporani és per a Mounier (1990) la projecció de la seva pobresa interior, que es manifesta per l'egoisme i la por, dues actituds defensives de l'home empetitit davant d'un món que ell mateix ha promogut i que ja no entén ni controla. "El buit mai s'acaba de tapar [...]. No l'omplim perquè és impossible omplir la nostra interioritat amb

el que és material. La nostra interioritat és intangible i tan sols la podem sadollar amb experiències immaterials i intangibles.” (Pigem, 2017, p.101). El desig que projectem sobre les coses que no tenim demostra que el nostre ésser no està del tot acabat (Mauri, 2016), és un ésser incomplet. Aquest anhel inesgotable sorgeix d’una dimensió interior, íntima, que aspira a una perspectiva més profunda de l’existència, a la plenitud i al desenvolupament de valors transcendents com el bé, la bondat, la justícia, la bellesa i la pau (Gomis, Benito i Barber, 2014).

En un món que canvia constantment, que és incert i complex, que ens obliga a estar constantment dependent de l’exterior, que ens indueix a estar sempre en moviment, en acció; però preocupats per tot el que comporta. Una acció que ens genera tensió, una tensió mantinguda durant moltes hores (16 i 18h diàries en estat de tensió). La nostra fisiologia es ressent d’aquesta tensió contínua i com a conseqüència es pateix d’insomni, hipertensió, trastorns gàstrics, estats de fatiga i d’ansietat. Alhora que ens provoca *“andar con el ánimo crispado, con una susceptibilidad a flor de piel y que por cualquier motivo surjan disputas o problemas”* perquè no hi ha encaix en el terreny afectiu (Blay, 2016, p.11) sobretot a casa, amb la família, però també a l’escola, als llocs de feina. Aquest brogit i tensió continuada ens fatiga, ens dificulta la concentració, l’assimilació de continguts, ens produeix lapsus mentals (disminució de la memòria), tenir el cap espès i, per tant, impedeix estar atent al que passa i al que ens passa; atents al que percebem de nosaltres mateixos, a com ens sentim, a saber què necessitem; en definitiva, a ser conscients de nosaltres mateixos i del que ens envolta.

*Se dice que el hombre de hoy en día está alienado, con lo cual se quiere decir que está fuera de sí, que está enajenado. El hombre está fuera de su eje, no vive centrado, sino que vive crispado hacia el exterior, y si quiere recuperar su equilibrio tiene que aprender a abrirse interiormente, a vivir su mundo interior al mismo tiempo que vive el mundo exterior. (Blay, 2016, p.12)*

El treball interior sosté Blay (2016), és un remei eficaç, absolut i definitiu per a equilibrar els trastorns funcionals, les distonies neurovegetatives i els desequilibris emocionals (ansietat, angoixa, desesperació). És més necessari que mai que la persona accedeixi al seu interior -un lloc profund, intangible i imperceptible- per reconèixer la seva dignitat i trobar-hi sentit. La persona sent la necessitat de comprendre el perquè de la seva vida i de les altres vides.

*Aquello que vivimos, lo que pensamos o sentimos, lo que nos pasa por dentro es importante en la escuela y debe ser objeto de la pedagogía. Una pedagogía de la interioridad, que asuma como reto propio contribuir al aprender a ser. (Ylla, 2016, p.8)*

Tanmateix, hi ha enfocaments diversos i comprensions singulars de la interioritat. Com defensa Torralba (2012a), no existeix una educació neutra, objectivament pura. Sempre s’educa des d’un determinat context, des d’una concepció antropològica, des d’una

piràmide de valors, des d'un rerefons de creences i conviccions (Torralba, 2012b). El més honest, és, doncs, prendre consciència i explicitar des de quin posicionament es planteja l'educació i la interioritat en aquesta recerca.

## 2. Posicionament epistemològic d'educació.

La definició d'educació prové d'un doble origen etimològic: *educere* i *educare*. El terme *educare*, del llatí *e/ex-doceo* (Corominas, 1980) s'identifica amb el significat d'"*alimentar*" i es vincula amb les accions educatives que es duen a terme per a formar, instruir o potenciar les capacitats de la persona per a inserir-la dins la societat. Considerem que si no tenim en compte que vol i que necessita l'infant, el nen, l'adolescent tan sols l'instruïm; però no l'eduquem. El terme *educere*, del llatí formada per preposició i verb *e /ex- duco* significa "conduir fora de", o bé "extraure de dins cap enfora" (Corominas, 1980). En aquest estudi ens posicionarem des d'aquesta concepció de l'educació, en el sentit de guiar, acompanyar en el procés d'esdevenir persona; un "despertar personas" tal com l'entenia Emmanuel Mounier "*una persona se suscita por una llamada, no se fabrica por domesticación*" (Mounier, 1990, p.544); un *acompanyament* pacient i observador perquè l'infant, el nen o l'adolescent descobreixi qui és, quin és el tresor que té amagat a dins (Delors, 1996); per tal d'ajudar-lo a desplegar totes les seves potencialitats per a esdevenir-se ell, únic i irrepetible, i alhora que es pugui plantejar la pregunta pel sentit de la seva existència "*com una misión determinada en el mundo, que sólo él puede llegar a conocer si se adentra en su ser y es capaz de auscultar la voz interior*" (Torralba, 2012a, p.115). Segons el filòsof, Joan Carles Mèlich (2006) l'educació és una relació ètica, responsable, entre mestre i infant. El mestre educa en tant que es relaciona amb l'infant a través del qual el pedagog Max van Manen atribueix a la *sensibilitat sol·lícita* i el *tacte pedagògic*:

*tener tacto es ser físicamente consciente de la persona hacia la que nos orientamos; tener tacto es encarnar la propia solicitud en situaciones concretas [...] el tacto es la encarnación, el trabajo corporal de la solicitud [...] el tacto es más que un conocimiento intelectual [...] el tacto integra de una forma más íntima la mente y el cuerpo, el intelecto y el corazón, la razón y el sentimiento.* (van Manen, 1998, p.211)

El tacte pedagògic no és doncs, una habilitat més del mestre, sinó una manera de ser, una percepció pedagògica totalment integrada que el mestre adquireix de forma intuïtiva i subtil posant-hi atenció, cura, sensibilitat i respecte a la dignitat i singularitat de cada infant; així mateix, a través de la reflexió sol·lícita sobre l'experiència que es va adquirint (van Manen, 1998).

### 2.1. Educar a través de l'observació, l'escolta, l'afecte i el respecte a l'infant.

Les idees pedagògiques d'Erasme de Rotterdam (1466-1536), que s'anticiparan d'alguna manera a les de Rousseau i l'Escola Nova, se sustenten per l'estimació del nen al mestre: estimar el preceptor és el primer graó de l'aprenentatge. El bon mestre,

defensa Erasme a *De pueris instituendis*, es farà estimar per poder instruir criatures lliures i fer-los progressar en l'amor a l'estudi a través d'un aprenentatge que li sigui interessant: la mainada ha de tenir un preceptor que l'engresqui en falagueries, que procuri que la fatiga que causi l'estudi sigui mínima, aconseguint que amb "un mètode d'instrucció amable farà que l'infant vegi l'estudi com un joc i no com un esforç" (Rotterdam, 2016, p.165). "L'aprenentatge ens és molt gratificant si el rebem de persones que ens estimem" (Rotterdam, 2016, p.167); per això "el mestre primer de tot s'ha de fer estimar" (Rotterdam, 2016, p. 169) i "tractar les criatures amb tot l'afecte i total la tendresa del món" (Rotterdam, 2016, p.171). "L'home, creu-me, no és home en néixer, se'n fa" (Rotterdam, 2016, p.89). La tesi antropològica d'Erasme és que l'infant va esdevenint ésser humà a partir dels models que pot imitar, aprenent per contagi del mestre que es mostra pacient, perseverant, amable i afectuós, que l'acompanya i l'encoratja fins que el fa progressar. Erasme té una gran confiança en "la virtut de l'exercici i en la seva capacitat per ajudar la natura en la qual tendeix espontàniament" (Rotterdam, 2016, p.215). L'home s'educa si va exercitant la bondat que es troba en el seu si (Rotterdam, 2016).

Els precursors de la pedagogia lliure, també situen l'infant com a centre del procés educatiu. La pedagogia lliure considera que l'ésser humà té la capacitat intrínseca per desplegar totes les seves potencialitats i construir-se com a persona. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) entenia l'educació com deixar emergir l'estat natural de l'infant i el desenvolupament de la seva bondat. A través de la seva gran obra, *l'Émile* (1762), descriu l'educació d'un nen que a través de les preguntes del seu tutor va esdevenint un jove autònom, capaç de resoldre problemes pràctics i explicar les coses per si mateix. Les idees de Rousseau van influir en Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), un educador suís que va decidir posar fi a la pràctica de l'aprenentatge memorístic de les escoles del seu temps. En els seus escrits novel·lats fomenta la curiositat del nen a través del joc i l'incita a pensar i fer-se preguntes. Es posiciona en contra del càstig corporal, de la mateixa manera que Erasme de Rotterdam, promovent la comprensió i l'afecte com a bases pedagògiques per a educar els infants. De fet, la protagonista de la seva novel·la *Comment Gertrude instruit ses enfants* (1801), és una mestra d'un petit poblet, la Gertrudis, una dona sensible que educa els nens i nenes de totes les classes socials, tractant-los a tots per igual, d'una manera amorosa i maternal. A l'escola de *Yásnaia Poliana*, Lev Tolstoi (1828-1910) promovia deixar els alumnes en llibertat absoluta d'aprendre i d'arreglar-se entre ells com millor els semblava (Tolstoi, 2016). Tolstoi, influït per Rousseau, defensava que l'adult havia d'interferir mínimament en les decisions de l'infant.

*El maestro está siempre llevado involuntariamente a escoger para él el procedimiento de enseñanza más cómodo (cuanto más cómodo es este procedimiento para el maestro, más incómodo es para los discípulos). Sólo es bueno aquel procedimiento que satisface a los alumnos. (Tolstoi, 2003, p.52)*

Tolstoi, va comprovar a la seva escola que si es permetia a l'alumne satisfer la seva llibertat d'elecció, els resultats milloraven considerablement. El principi d'estimació era la regla suprema en l'educació de la seva escola a Yásnaia Poliana. Les relacions que s'establien entre alumne i mestre eren de confiança i respecte total per ambdues parts. Tolstoi entenia l'aprenentatge com un procés personal que es desenvolupa amb la imaginació i la intuïció del propi educand, acompanyat per l'estimació de l'educador que a través de l'observació i l'escolta li concedeix els mitjans per a resoldre les dificultats amb què va ensopegant, i així vetllar i acompanyar el seu aprenentatge i autoconeixement.

El metge i pedagog, Janusz Korczak (1878-1942), va entrar en contacte des de la seva joventut amb les idees del moviment pedagògic progressista Nova Escola. Era un fervent admirador de Tolstoi; compartia especialment les idees del seu assaig *Qui ha d'aprendre de qui?*. El seu programa pedagògic es fonamenta en la necessitat de comprendre els nens i compenetrar-se amb el seu esperit, tot estimant-los i respectant-los. La recerca que va experimentar a l'orfenat que va fundar en el període d'entreguerres és encara vigent. El pedagog hongarès basava les seves afirmacions en una observació meticulosa i pacient dels infants i de la seva manera de ser i estar. Els observava durant hores mentre jugaven. A partir d'aquesta minuciosa observació, va instituir òrgans en el que els infants establien les normes de convivència i s'organitzaven entre ells. La funció més important del mestre, era anàlogament per a Korczak la d'estimar i escoltar els infants des de la seva singularitat: "para una oïda atenta a les queixes dels infants observa'ls de molt a prop i trobaràs segurament el mitjà de posar remei a un més gran nombre dels seus problemes". (Korczak, 1999, p.204). Reivindica el dret dels infants a ser qui són i com són: "dir d'un infant que és nerviós és no dir res; sota les etiquetes bones per a tot, amaguem sovint la ignorància de l'essencial" (Korczak, 2009, p.245). És a dir, a considerar-los com a éssers humans que són, que mereixen el respecte, l'escolta i la confiança: "*l'enfant est tout d'abord un être humain. Il ne s'agit pas là tant d'un principe pédagogique que d'une manière d'envisager l'humanité [...] L'enfant recèle tout le mystère de l'espèce humaine*" (Korczak, 2009). Korczak considerava els nens com a persones que contenen la llavor del que seran, per tant, els adults tenim la responsabilitat d'ajudar a fer créixer aquesta llavor amb delicadesa i cura (Lewowicki, 1994).

També per a Edith Stein (1891-1942) "*la educación debe orientarse al ser de la persona, al núcleo más profundo del niño para formarlo y configurarlo interiormente*" (Torralba,

2012a, p.113). Tots aquests autors posen de manifest la rellevància de l'autonomia; i advoquen l'estima i respecte per l'infant, per la seva dignitat i la seva singularitat, sense ni forçar-los, ni violentar-los, sinó acompanyant-los. Consideren que tan sols així es pot crear un clima educatiu propici per a l'aprenentatge; partint de la seva pròpia experiència, educand els infants i joves.

Les darreres tendències pedagògiques (Carbonell, 2016) aposten per afavorir que les relacions interpersonals, entre educand i educadors siguin fluides i properes. Tenir cura i mostrar estimació contribuirà a millorar les relacions educatives i aconseguir un entorn escolar més amable, de tal manera que es pugui fomentar la conversa, la cooperació, la participació, la democratització, la investigació i la reflexió dins de l'aula. El bon educador ha de saber sortir d'ell mateix, orientant-se cap a l'altre, ser capaç de rebre'l en la seva radical alteritat, i ser sensible a les seves necessitats i demandes (Mèlich, 2006) a través de la lentitud, la paciència, la imaginació (Puig Rovira a Esteve, 2018) la cura i el tacte (Van Manem, 1998). En definitiva, una manera de fer de mestres, una manera de fer pedagogia vinculada a l'experiència, a la sensibilitat i a la reflexió orientada al respecte i a l'emancipació de cada infant (Esteve, 2018, p.16). Aquesta relació ètica fa que tan educador com educand creixin, madurin i despleguin totes les seves dimensions, esdevenint persones lliures, creatives, responsables, crítiques i d'una humanitat més profunda.

## 2.2. Educar la persona.

L'educació tindrà com a objectiu el ple desenvolupament de la personalitat humana.  
Article 26.2. Declaració Universal dels Drets Humans (1948).

De manera suggeridora, Octavi Fullat ens proposa que "l'ésser humà és *animal educandum*, animal que ha d'educar-se si vol esdevenir home" (Fullat, 2013, p.93). Entenem la reflexió d'Octavi Fullat en el sentit que l'ésser humà és un ésser inacabat, incomplet, un ésser dinàmic que va desplegant-se i esdevenint plenament persona, protagonista de la seva vida, al llarg de precisament tota la seva vida. Tanmateix, però, què entenem més precisament per persona? I en concret què és el que ens fa esdevenir éssers que depassem la nostra estricta condició fàctica per esdevenir d'alguna manera subjectes que ens construïm i construïm intel·ligentment i lliurement el que som i el que ens envolta? És indubtable que l'educació intervé en això de manera molt rellevant, com suggereix Octavi Fullat. Però resta la qüestió de precisar quin és aquest procés que anomenem educació.

### 3. Posicionament ontològic de persona.

L'intent de comprendre a què ens referim quan parlem de persona no es pot respondre des d'un únic àmbit del coneixement, sinó que ha de ser construït en diàleg des de diferents disciplines que ofereixen distintes perspectives i mètodes. El terme diàleg prové etimològicament del grec *dia-logos*, on *dia* significa "a través de" i *logos* "discurs raonat".

*Dia-logar* consistia en una activitat mental en la qual la raó progressava per mitjà de l'un i de l'altre en un joc honrat d'anar i venir a fi d'elaborar un concepte —allò concebut de què resten amarats els interlocutors— amb el qual avenir-se. (Fullat, 2013, p.91)

Des d'aquest posicionament dialògic podrem acostar-nos humilment a aquesta realitat complexa i misteriosa què és l'ésser humà. Ens aproximarem des de la perspectiva filosòfica, a través de la filosofia personalista; des de la perspectiva psicològica a través de la psicologia humanista; i des de la perspectiva teològica a través de l'antropologia teològica triàdica. Certament, hi ha una tria en escollir aquests corrents de la filosofia, de la psicologia i de l'antropologia teològica. Creiem que es tracta d'una tria raonable, atès que posen al centre del seu estudi, com a punt de partença i com objecte de reflexió, l'home considerat precisament com a persona, com a subjecte que es desenvolupa en diàleg amb els altres i amb la realitat que l'envolta; ben diferent d'estudis que l'observen com a mer objecte físic, social o cultural.

#### 3.1. Des de la filosofia personalista.

En paraules de Paul Ricœur, Emmanuel Mounier "*fue el pedagogo, el educador de una generación*" (Ricœur, 2015, p.158). La seva pedagogia pretén el desvetllament de la persona a través de la vida comunitària. En el fons, la seva pedagogia parteix d'una ferma consciència de la crisi política i espiritual a la França de 1932 i esdevé una proposta: La Revolució personalista i comunitària.

*La persona es una manera de designar una de las interpretaciones de la existencia, una vez que nos ubicamos en el plano propiamente crítico y ontológico de las filosofías de la existencia; el término subraya entonces ciertos aspectos de la existencia que la intención pedagógica del personalismo mantiene implícitas: son aquellos relativos a las condiciones materiales de realización de la existencia humana, el camino comunitario de esta realización, su orientación por medio de valores, su fundamento en el ser que le es más interior a ella misma que ella misma. (Ricœur, 2015, p.190)*

En aquesta recerca prendrem com a punt de referència aquests elements essencials que defineixen el ser de l'home des de la perspectiva de l'antropologia personalista. Segons aquesta concepció filosòfica, l'ésser humà no és un tot acabat, sinó que és i va esdevenint persona; és singular únic i irrepètible, un tot integrat; és lliure, capaç de prendre decisions i orientar la seva vida; és un ésser-amb-els-altres, un ésser relacional



capaç d'obrir-se, acollir a l'altre i viure en comunitat; és un ésser compromès amb el món i en el món; és espiritual, un ésser racional capaç de transcendir-se a si mateix, obrir-se a l'alteritat i de donar-hi sentit. Ens centrarem en tres autors altament rellevants i significatius en l'òrbita del pensament personalista. Emmanuel Mounier, pare del personalisme, que pensa un home que se significa en el seu ser persona, subjecte més que no pas objecte, un ésser que es va construint. Martin Buber, que aprofundeix aquest pensament en mostrar que la construcció de la persona es fa en la relació amb els altres. I Paul Ricœur qui, des del pensament hermenèutic, que implica el paper decisiu de la interpretació en la relació amb la realitat, planteja la importància de la identitat narrativa, de la construcció de la pròpia autocomprensió en diàleg amb tot el que envolta la persona.

### **3.1.1. L'ésser humà és un ésser singular que és i va esdevenint persona.**

Per a Mounier, la condició humana és allò que tenim en comú les persones i que ens constitueix com un ens singular en el món. Un ésser únic i irrepetible. La persona no és un tot acabat, és un ésser que està dotat de tal manera que ha de constituir-se, ha de configurar-se (Llorca, 2008), en un procés dinàmic que es va construint al llarg de la seva existència a través de les decisions, de les experiències viscudes, a través de l'esforç de creació d'aspiració a ser. Tot un procés de personalització: "La singularitat i totalitat: L'home complet no és un monòlit, sinó una obra d'art" (Mounier, 2014, p.148). Per a Lluís Font (2000), Mounier es distancia de Maritain, perquè no entén la persona com una Natura humana permanent (Mounier prefereix parlar de condició humana i no com a natura) i de Sartre, perquè tampoc entén la persona reduïda al conjunt dels seus actes (propi de l'existencialisme). Mounier, situarà la persona en un punt entremig. El personalisme (Mounier, 2014) se situa als antípodes del narcisisme, de l'individualisme, del culte egocèntric (Font, 2000) i alhora dels valors de fugida i de refugi de l'espiritualisme (Ricœur, 2015). L'aspiració del personalisme és la de la transformació de la persona. És una passió per l'home perquè cada vegada sigui més humà.

El nostre humanisme és voluntat de totalitat. El món modern ha dividit l'home: nosaltres provem de recompondre'l, d'unir en ell cos i esperit, la meditació i les obres, el pensament i l'acció. (Mounier, 2014, p.124)

### **3.1.2. La persona és un ésser lliure.**

La llibertat és un do inherent a la condició humana, l'element essencial per a esdevenir persona. Aquest do s'exerceix decidint. Cada elecció que fa la persona és una manera d'anar escollint-se a ella mateixa, de construir-se a través de les decisions que va prenent. La llibertat és per a Mounier una conquesta. La llibertat ha de ser intrèpida, no mediocre i conformista. La persona ha d'arriscar sense deixar de somiar-se. La persona

és lliure en tant que és capaç d'escollir allò que és el millor i el porta a una bona vida per a ell; per tant, per a l'autor el compromís és condició *sine qua non* per a la llibertat. La llibertat “*no es el ser de la persona, sinó la manera en que la persona es todo lo que es y lo es de manera más plena que por necesidad*” (Mounier, 1990, p.506). Ser lliure no significa ser omnipotent, no tot és possible en tot moment. Ser lliure és acceptar els condicionaments i les limitacions. “*Estos límites, cuando no son demasiado estrechos, constituyen una fuerza*” (Mounier, 1990, p.502). La llibertat no és un dret incondicional que ha guanyat el liberalisme, sinó una llibertat lliurada on els sacrificis necessaris de l'individu cap a la comunitat estaran per damunt de la seva reivindicació egocèntrica (Mounier, 2014). “Al cor mateix de la llibertat, hi ha la necessitat de donar-se a alguna cosa més que a si mateix, d'assumir alguna cosa més que un mateix, de col·laborar” (Mounier, 2014, p.105). Passar de la mirada egocèntrica de tenir cura de si mateix a l'obertura i la disponibilitat vers l'altre; perquè no hi ha llibertat de l'home “*más que madurando un compromiso; que no hay, a su vez, compromiso de hombre más que madurando en libertad*” (Mounier, 1990, p.220). Hi tornarem més endavant amb aquesta vinculació entre compromís i llibertat.

### **3.1.3. La persona és ésser-amb-els-altres.**

Segons Martin Buber (1994), la persona apareix quan entra en relació amb altres persones; és originàriament moviment cap a l'altre un “*ser hacia*”. Al *Tractat del caràcter*, Mounier sosté que la descoberta de l'altre és la primera experiència de la persona. El nadó capta la presència amorosa que té cura d'ell, que l'acarona i l'alimenta, abans de prendre consciència de la seva pròpia existència “no és fins a un estadi evolutiu posterior que es replega en si mateix i s'afirma” (Font, 2014, p.26).

L'ésser humà va esdevenint persona en la seva relació amb els altres. El seu desenvolupament maduratiu depèn dels altres i també de la seva posició davant dels altres. El procés d'obertura a l'altre no és immediat, sinó que es va desenvolupant al llarg de tota la vida, per això cal tenir-ne cura, superant l'instint més egocèntric i individualista; ja que l'encontre amb l'altre no és senzill. Necessita paciència, comunicació i comprensió mútua. La relació interpersonal és complexa, però l'amor pot vèncer tots els obstacles, ens anima Martin Buber (1994). Sobretot si comprenem que l'altre és un altre jo-mateix, un tu interrelacionat amb mi. Els sentiments es posseeixen de manera individual, però l'amor esdevé entre el Jo i el Tu. Dues persones que s'estimen, diu Buber, s'uneixen amb un lligam tan íntim que els arriba a transformar a tots dos: “L'amor és la responsabilitat d'un Jo per a un Tu” (Buber, 1994, p.18). Un jo-tu que esdevé un nosaltres, la més petita de les comunitats, una profunda experiència d'unitat. Així mateix, Mounier, en conformitat amb Buber, afirma que la vivència de la

comunitat del nosaltres (jo-tu) reporta una fecundació mútua i transforma els dos subjectes implicats, projectant-los cap a una major plenitud (Mounier, 2014).

En la relació amb l'altre, "la caritat és la virtut de foc, però cal desemascarar la blasfèmia" (Mounier, 2014, p.203).

Hi ha qui la necessitat d'estimar és urgent, tèrbola i indiscreta que sembla gairebé com una malaltia. La seva necessitat d'estimar és alhora i sobretot una necessitat de ser estimats i envoltats, de sentir presència, ajuda i escalf en el seu entorn. Més aviat devoren l'ésser estimat més que no pas li donen amor. La seva necessitat d'estimar és un remolí egocèntric sobre una debilitat del cor. Incapaços de tolerar ni la solitud ni la independència. (Mounier, 2014, p.204)

Per a Mounier, cal posar a prova l'amor fins a l'extrem i pren com a referent l'amor al proïsme evangèlic. Aquest proïsme és l'home qualsevol que se'ns presenta pel camí, preferentment el més llunyà, tant espiritualment com espacialment, el Samarità menyspreat, fent referència a la paràbola evangèlica. L'amor al proïsme és, doncs, l'amor incondicional, l'amor fins a l'extrem i eludir aquest amor no porta al compromís real. Ricœur (2015) aprofundeix una mica més en la paràbola del Bon Samarità (Lc 10, 25-37). El proïsme és "*un comportamiento en primera persona, la conducta misma de hacerse presente. [...] El acontecimiento del encuentro vuelve presente una persona a una persona*" (Ricœur, 2015, p.116). El Samarità és persona per la seva capacitat de disponibilitat, de trobada amb l'altre, de persona a persona, més enllà dels rols socials, dels estereotips i els prejudicis. Ricœur continua la seva reflexió sobre el proïsme a través de la profecia del Judici Final de l'Evangeli de Mateu (Mt 25, 31-46) que narra un "*acontecimiento al término de la historia que descubre retrospectivamente el sentido de todos los encuentros de la historia*" (Ricœur, 2015, p.117): donar a menjar i beure, acollir l'estranger, vestir a qui va nu, tenir cura de qui està malalt, visitar als presoners. En definitiva, compadir-se i tenir cura del que és vulnerable, "petit", invisible, sense rellevància històrica. En canvi, continua Ricœur, hem confeccionat un món sense proïsme, ple de relacions abstractes, anònimes, llunyanes, un món deshumanitzat on la categoria del "*prójimo*" *sería una categoría perimida*. En la nostra vida quotidiana establim "*relaciones cortas*" de manera més personal i íntima (amics, familiars, veïns...) i "*relaciones largas a través de las instituciones*" unes relacions més abstractes, més col·lectives. La desmesura d'aquests tipus de relacions més abstractes i anònimes tendeixen a l'"*objectivació*" *molt pròpia d'organitzacions o institucions "en cuanto una oligarquía -tecnocrática, política, militar, eclesiástica- está activa y tiende a hacer de ese instrumental (la institución) un medio de dominación y no de servicio*" (Ricœur, 2015, p.125). El proïsme és, per tant, una crida a prendre consciència de les nostres interrelacions perquè siguin mogudes per la caritat i no per la inhumanitat de les nostres relacions, tant sigui "curtes" o "llargues".

### **3.1.4. Formar comunitat per esdevenir persona.**

La màxima aspiració del personalisme és la de formar comunitat. Per a Mounier, la comunitat és als antípodes del col·lectivisme d'individus, perquè en ell l'home és res més que un instrument reduït a l'utensili. Tampoc són societats lligades per unes necessitats o uns interessos comuns. Davant l'home instrument, la inhumanitat ja no té límits. Mounier ha fet experiència de la reïficació de l'ésser humà per part del feixisme en què se l'utilitza segons la necessitat del poder, "res no priva de deformat-lo, si la deformació és útil o de llençar-lo si se'l considera fora d'ús" (Mounier, 1990). La comunitat no pot ser la suma d'individus, sinó la realització de cada un d'ells. Cada membre de la comunitat contribueix, des del seu compromís, a què la comunitat es desenvolupi i, alhora, la comunitat ajuda al desenvolupament de cada un dels membres; per això, la comunitat ha d'estar formada per persones responsables i lliures. Tan sols d'aquesta manera es podrà desenvolupar la singular perspectiva de Mounier de comunitat, entesa com una persona de persones. Els éssers humans en formar la comunitat despleguen la seva dimensió de l'ésser-amb-els-altres i conreen uns valors comuns, components essencials d'allò que els uneix.

### **3.1.5. La persona és un ésser del món i ésser-en-el-món.**

La persona viu immersa en un entorn que ha de desxifrar, per entendre'l, ubicar-se i transformar-lo. És alhora producte i productor del món. El personalisme proposa una obertura als esdeveniments d'una realitat que, com la mateixa persona, és dinàmica i complexa. Els esdeveniments reflecteixen els canvis significatius que es produeixen en l'àmbit social, polític i cultural del món en constant ebullició. A mesura que la persona s'ubica en la realitat és més conscient de la necessitat de la seva transformació. El coneixement mou a l'acció i coneixem més la realitat, en la mesura que fem l'intent de canviar-la. Per contra, crítica les formes d'alienació que graviten sobre l'acció: l'evasió de la realitat, el subjectivisme espiritualista i el materialisme. L'acció ha d'encoratjar la persona a un compromís actiu (*engagement*). En les arrels del seu pensament hi ha la visió cristiana de la història des del punt de vista escatològic: l'esperança messiànica de salvació. És una esperança que impulsa a transformar la realitat. És *el ja sí, però encara no* del Regne. Una esperança que incita a la metànoia, a la transformació interior que és l'únic motor de la revolució exterior. Una acció compromesa, dirà Mounier, fundada en el respecte a la persona, del qual es desprenen uns valors i unes necessitats emergents. La persona es compromet en cada decisió, perquè en cada decisió s'implica tota ella i posa en joc els seus valors fonamentals. La vàlua de la persona es manifestarà en la quantitat i en la qualitat dels seus compromisos. Mounier ho resumeix així:

“jo-soc-jo-ara-aquí, un-jo-aquí-ara-d’aquesta-manera-entre-aquests-homes-amb-aquest-passat” (Mounier, 1990, p.209).

És a dir, és una aposta ferma per l’engatjament (d’engatjar: lligar amb una promesa), a comprometre’s en qualsevol situació, abans que no pas no fer res per no embrutar-se les mans; “vist que no hi ha cap causa absolutament clara i neta, ni exempta de contradiccions. [...] Totes les situacions són impures, mistificades, i ambigües, i pel mateix fet, esquinqadores” (Mounier, 1990, p.210). El personalisme recomana optar i actuar, fins i tot en el moment més fosc de descoratjament o incertesa. Més val decidir una opció errada que no pas no escollir res; perquè en definitiva, l’ésser humà va construït el seu Projecte de vida en una àmplia gamma de grisos, en el món que li ha tocat viure, com a “éssers de resposta, responsables” (Mounier, 1990, p.209). Mounier critica el cristianisme poruc. Un cristianisme (aburgosat) que no arrisca, que no sap ser la sal de la terra (Mt 5, 13-16). L’home compromès s’enriqueix, encara que tingui experiències doloroses, ja que són experiències de plenitud.

La tasca fonamental d’una persona rau a dialogar amb la pròpia vocació, per fer-ne una assumpció plena en la construcció d’un Projecte de vida autèntic. La fidelitat en el seguiment d’aquesta exigència interior implica una actitud d’enfrontament respecte a tot allò que pot desviar-ne del sentit. (Font a Mounier, 2014, p.35)

Mounier entén la vocació com l’exigència interior de ser un mateix amb plenitud, una crida espiritual vers un destí més alt. El sentit d’aquesta crida no és unidireccional, sinó que es va forjant a poc a poc amb dubtes, retrocessos, desviacions, variacions, segons les respostes que es van donant als diferents esdeveniments de la vida. El sentit de cada persona és una resposta singular a partir de la realitat individual i en diàleg constant amb els altres. La persona és lliure quan assumeix la seva vocació fins a les darreres conseqüències. Per a Mounier, vocació, llibertat i compromís determinen el sentit de l’existència humana.

### **3.2. Des de la qüestió filosòfica de la identitat de Paul Ricœur.**

Al llibre *Soi-même comme un autre*, que correspon a la recopilació de les prestigioses *Gifford Lectures*, les deu conferències que Ricœur va donar el 1986 a la Universitat d’Edimburg Paul Ricœur, sosté que l’ésser humà construeix la seva identitat a través de l’obertura i acollida als esdeveniments als quals es va afrontant. És el que designa com a identitat narrativa: la capacitat de constituir-se com un *si-mateix* a través de la temporalitat.

El concepte del qual parteix és “*del carácter revolucionario de la noción de ipseidad*” de Heidegger, entenent l’ésser humà no com a “subjecte” o “jo”, sinó com una noció reflexiva de “si-mateix” (Dastur, 2015). Heidegger considera que l’ésser humà no pot obtenir una percepció immediata del subjecte (tal com considerava Descartes el “jo

penso, jo soc”), sinó a través de la meditació reflexiva que el porta a “*designarse a si mismo*” i posa l’accent en el caràcter relacional -per tant, no com a substància- de l’ésser de l’home, que vindrà definit per la triple relació: amb el món, amb si-mateix i amb els altres (Dastur, 2015). Ricœur reprèn aquesta noció i la reinterpreta, plantejant la dialèctica entre la identitat-ipse i la identitat-idem. Analitzem-ho amb més detall.

### **3.2.1. El sí mismo como otro.**

Ricœur dissocia dues significacions importants de la identitat, segons s’entengui idèntic com l’equivalent *ipse* o *idem* del llatí i les lligarà amb les seves reflexions sobre la identitat personal i la identitat narrativa amb relació al temps. La pròpia identitat, en el sentit d’*idem*, l’entén com allò que roman en el temps malgrat tots els canvis i modificacions que hi ha a la vida de la persona (seria la identitat permanent). En canvi, la identitat en el sentit d’*ipse* no implica “*ninguna afirmación sobre un pretendido núcleo no cambiante de la personalidad*” (seria la part variable de la identitat). A aquestes dues visions de la identitat les denominarà: identitat personal i identitat narrativa (Ricœur, 1996, p.106).

### **3.2.2. La identitat personal i la identitat narrativa.**

La identitat personal, identificada com a identitat-*idem*, és el que roman en el temps. És la continuïtat de la persona singular malgrat el pas del temps, el creixement i l’envelliment. L’experiència de l’ésser humà és que, tot i el dinamisme propi de la seva existència, hi ha quelcom que es manté. Ricœur reconeixerà el caràcter com aquest “quelcom que es manté, el conjunt de signes distintius que permeten identificar a un individu humà com a ell mateix. Dit d’una altra manera, el caràcter és el “conjunt de les disposicions duradores en les quals reconeixem a una persona” (Ricœur, 1996, p.113). La identitat d’una persona, o d’una comunitat, està formada per les identificacions amb valors, normes, ideals, models, herois, en els que la persona o la comunitat es reconeix. El caràcter és el *què* del *qui*, el que garanteix o assegura la permanència en el temps que defineix la *mateixitat*, que prové del terme llatí *idem*, de la que deriva la paraula “*identidad*”. És a dir, la persona descobreix *qui* és sabent *què* és, o com diu Ricœur: el redescobriments de l’ipse per l’idem. En canvi, per l’autor, la ipseïtat, contràriament a la mateixitat, no es caracteritza per una forma invariant de la personalitat, tal com el caràcter, sinó com un manteniment de la cohesió de si a través de la fidelitat en el temps de la paraula donada. El que expressa aquesta fidelitat és un “mantenir-se a sí” en una promesa a través del temps, per exemple en la perseverança en l’amistat. Encara que jo canviï, encara que canviï el meu desig, la meua opinió, “em mantindré” fidel. Per tant, l’amistat és una promesa, és la manera de respondre a la confiança que l’altre ha posat

en la meua fidelitat. El que sustenta Ricœur, és que el que permet el *manteniment de si* és la permanència a través del temps d'una promesa, d'una prescripció o d'una llei que la persona s'ha donat a si-mateixa i a la que es manté compromesa, malgrat les circumstàncies imprevisibles.

En definitiva, les nocions de *mateixitat* i *ipseïtat* seran per al filòsof francès, dos aspectes complementaris de la identitat humana: la identitat que es manté (mateixitat) i la identitat que canvia per a adaptar-se a les noves circumstàncies, o als esdeveniments imprevisibles (ipseïtat).

És aquí on entra en joc la imatge literària de la identitat narrativa, de la qual ja en fa referència a una obra anterior, a *Temps i narració*. A la literatura, la identitat narrativa és la identitat del personatge que es va construint amb la trama. La trama es va realitzant entre la diversitat dels esdeveniments i la unitat temporal de la història narrada; entre els components inconnexos de l'acció, intencions, causes, casualitats, i l'encadenament de la història. El que és sorprenent, l'esdeveniment inesperat, la inestabilitat de les circumstàncies tan sols formen part de la trama quan al final s'acaba d'entendre i se li dona un sentit a la història. És una necessitat narrativa la que transmuta la contingència (podria haver estat d'una altra manera, o no haver succeït). Podríem dir que la identitat narrativa és una identitat dinàmica: el relat, la història, construeix la identitat del personatge. La identitat narrativa aplicada a l'ésser humà té una funció medidora entre la mateixitat i la ipseïtat. En l'experiència quotidiana les identitats tendeixen a confondre's, per exemple: comptar amb algú és disposar de l'estabilitat del seu caràcter (mateixitat) i alhora esperar que compleixi la seva paraula, malgrat tots els canvis que es puguin donar (ipseïtat). En la vida real, la identitat narrativa està constantment amenaçada per les diferents circumstàncies imprevisibles. Mantenir-se fidel a sí-mateix, malgrat aquestes circumstàncies adverses, o tan sols no previsibles, no és tancar-se, sinó obrir-se al que s'esdevé; acceptar la pròpia vulnerabilitat i contingència (que es visualitza a través dels esdeveniments imprevistos) i respondre-hi, en el sentit de crida (vocació). La identitat consistirà a anar integrant les discordances en la unitat de la pròpia història i donar-hi sentit. Per tant, la identitat no està mai acabada, sinó que es va construint al llarg de tots els avatars de l'existència. La identitat narrativa és, en definitiva, la capacitat de constituir-se com un si-mateix a través de la temporalitat.

### **3.2.3. Les implicacions ètiques de la identitat narrativa.**

Citant a Walter Benjamin, Ricœur expressa que l'art de narrar és l'art d'intercanviar experiències. I entén per experiència "l'exercici popular de la saviesa pràctica" (Ricœur, 1996, p.165). Aquesta saviesa comporta apreciacions i valoracions que desemboquen en categories deontològiques i teleològiques.

Com ja hem dit, la identitat personal s'estableix a través de dos pols: el de la mateixitat del caràcter i el d'ipseïtat del manteniment de si. El manteniment de si implica sempre a l'altre, ja que és la manera de comportar-se de manera que un altre pugui comptar amb ella. És a dir, si algú compta amb mi és perquè soc responsable de les meves accions davant de l'altre. El terme responsabilitat reuneix dues significacions: *comptar amb* i *ser responsable de* (Ricœur, 1996, p.168). Ricœur les reuneix com a resposta a l'altre que ens sol·licita amb la pregunta: "on ets?". La resposta és: "Soc aquí". El "Soc aquí" simbolitza el compromís pel qual la persona es reconeix com a subjecte i dona resposta a l'altre (es responsabilitza).

La resposta, però, pot esdevenir divagació, que alhora és confrontació d'un mateix, entre una multitud de models de vida, que Ricœur resumeix amb el "puc provar-ho tot". Byung-Chul Han (2015) denota amb la desnarrativació postmoderna la falta de gravitació temporal, un deambular sense rumb que provoca una sensació d'atabalament (*Gehetztseins*) i el desequilibri de la vida. Per contra, la veu de la identitat narrativa de Ricœur afirma: "Tot és possible, sí, però no tot és beneficiós, ni per a mi, ni per als altres". En canvi, amb el compromís del "Soc aquí", la persona transforma la discòrdia en concòrdia amb el "*Es cierto que puedo probar todo, pero aquí me detengo*". I aquesta podria ser la resposta del "Qui soc?". La pregunta es converteix aleshores en "Qui soc jo, per a què; tanmateix, comptis amb mi?". (Ricœur, 1996, p.171). La persona es construeix quan es compromet davant l'expectativa de l'altre i dona una resposta beneficiosa, amorosa, bondadosa i bella. És la primacia ètica de l'altre diferent de si sobre el sí-mateix, també evocat de manera molt suggeridora per un altre autor, Emmanuel Lévinas, en la seva ètica de l'alteritat, una ètica de la responsabilitat amb l'altre:

Ser jo" significa tenir una responsabilitat com si tot l'edifici de la creació reposés sobre la meua esquena perquè jo soc responsable, com ningú, de l'altre i perquè no hi ha ningú que pugui respondre en lloc meu a aquesta responsabilitat. (Lévinas, 2005, p.62).

Per a Ricœur, el sí es torna disponible per a l'altre diferent de si, configurant una ipseïtat compromesa, entesa com a obertura, capacitat d'acollida, d'escolta, d'acceptació, de vivència receptiva de l'altre que alhora transforma la pròpia identitat.

#### **3.2.4. El sí i la intencionalitat ètica. De la mateixitat a l'alteritat.**

Ricœur parteix de les dues perspectives de l'ètica. L'ètica aristotèlica, que es caracteritza per una perspectiva teleològica i l'ètica Kantiana, en el que la moral es defineix per caràcter d'obligació de la norma, des d'un punt de vista deontològic. Entre les dues herències s'estableix una relació de subordinació i complementarietat. Ricœur



proposa la primacia de l'ètica (aristotèlica) sobre la moral (kantiana) i la necessitat per a l'objectiu ètic de passar pel tamís de la norma.

L'articulació entre l'objectiu teleològic aristotèlic (el què és bo) i el moment deontològic kantianà (el què és obligatori) en la designació del sí, seria: a l'objectiu ètic correspondria *l'estima de si* i el moment deontològic correspondria *el respecte de si*. La tesi de Ricœur és que *l'estima de si* és més fonamental que el *respecte de si*; atès que *el respecte de si* és l'aspecte de l'estima de si sota el règim de la norma; i *l'estima de si* és el recurs del respecte quan ja cap norma segura ofereix una guia. “*Así, estima de sí y respeto de sí representarán conjuntamente los estadios más avanzados de este crecimiento, que es, al mismo tiempo, un despliegue de su ipseidad*” (Ricœur, 1996, p.175). El “ser” és més propi de la concepció teleològica, amb el que caracteritzem l'ètica. En canvi, els predicats deòntics, “haver de ser”, són propis de la moral. Per a Ricœur, el punt de vista deontològic està subordinat a la perspectiva teleològica. O sigui, preval la primacia ètica sobre la moral, o dit d'una altra manera, la intencionalitat sobre la norma. La tasca en l'estudi de Ricœur és donar a la norma moral el seu lloc, sense deixar-la com a darrera paraula, però alhora subordinada a la intencionalitat ètica. Aquesta intencionalitat o perspectiva ètica és per a Paul Ricœur la d’*“aspirar a la vida buena, o verdadera vida, con y para el otro en instituciones justas”* (Ricœur, 1996, p.186). Ricœur la desglossa, en el setè estudi, de la següent manera:

I. “*Aspirar a la vida buena o vida verdadera*” (Ricœur, 1996, p.180-186)

A l'*Ètica de Nicòmac*, Aristòtil, estableix que l'objectiu ètic és la “bona vida” o el “bon viure” o la “veritable vida” i cerca en la praxi l'ancoratge fonamental d'aquesta bona vida: “*el Bien es aquello a lo que todas las cosas tienden*”. Basant-se en Aristòtil, Ricœur, planteja que quan la persona es proposa un fi, escull quin és el millor mitjà per a dur-lo a terme. Aquí rau la importància de la deliberació per a escollir el mitjà més apropiat. La deliberació és el camí que segueix la *phrónesis*, la saviesa pràctica (en llatí la *prudentia*) per a triar la millor opció: el camí que escull l'home savi, l'home prudent, lliurement per a dirigir la seva vida per a viure bé.

L'autonomia no és res més, doncs, que un contracte amb un mateix. Mantenir-se fidel a un mateix. L'autonomia substitueix l'obediència a l'altre (heteronomia) per l'obediència a un mateix, o si mateix. L'home savi, l'home prudent, ha perdut tota la dependència i la submissió. L'obediència verdadera és, doncs, la que un es deu a ell mateix i lliurement ha escollit, per tant, és autònoma.

## II. “con y para el otro” (Ricœur, 1996, p.186-202)

En la relació amb l'altre, Ricœur troba essencial el concepte de sol·licitud: la preocupació per l'altre des del servei i la complaença.

*A la estima de sí, entendida como momento reflexivo del deseo de «vida buena», la solicitud añade esencialmente la de la “carencia”, que hace que necesitemos amigos; por repercusión de la solicitud sobre la estima de sí, el sí se percibe a sí mismo como otro entre los otros, (...) a este respecto, es ejemplar el intercambio de los pronombres personales; cuando digo «tú» a otro, él entiende «yo», (...) lo que añade la solicitud es la dimensión de valor que hace que cada persona sea irremplazable en nuestro afecto y nuestra estima. (Ricœur, 1996, p.201)*

La tesi de Ricœur és que la sol·licitud cap a l'altre (amb i per a l'altre) no s'afegeix des de l'exterior a l'estima de si, sinó que desplega tota la seva dimensió dialogal. L'estima de si sembla que ha de comportar forçosament un replegament en si mateix, un tancament. Per contra, Ricœur planteja l'estima de si com a obertura cap a l'altre, ser sol·lícit per l'altre; ja que no puc estimar-me a mi mateix sense estimar a l'altre com a mi mateix: “l'estima de si i la sol·licitud per l'altre no poden viure's i pensar-se l'una sense l'altra” (Ricœur, 1996, p.186). Estimar a l'altre, no significa voler-li bé com a un altre ésser separat, sinó que vol dir eixamplar el cor, de tal manera que l'altre esdevingui part de mi mateix, és ser amb (Panikkar, 2012, p.83).

*Como a mí mismo, significa, tú también eres capaz de comenzar algo en el mundo, de actuar por razones de jerarquizar tus preferencias, de estimar los fines de tu acción y, de este modo, estimarte a ti mismo, como yo me estimo a mí mismo. La equivalencia entre «tú también» y el «com o a ti mismo» descansa en una confianza que podemos considerar como una extensión de la atestación en virtud de la cual creo que yo puedo y valgo, (...) de este modo, se convierten en equivalentes la estima del «otro como sí mismo» y la estima de «sí mismo como otro. (Ricœur, 1996, p.202).*

Per això no entendrem de debò l'altre fins que no siguem capaços d'“estimar el proïsme com a tu mateix” (Lc 10, 25-37). No estimar-lo com el teu proïsme, assenyala Panikkar (2012), sinó com el teu mateix.

## III. “en instituciones justas” (Ricœur, 1996, p.202-212).

L'objectiu del viure bé inclou el sentit de la justícia; perquè el viure bé no es limita a les relacions interpersonals, sinó que també s'estén a la vida de les institucions tal com les entén Ricœur, com a estructura del viure-junts d'una comunitat històrica (poble, nació, regió). La institució es caracteritza, doncs, més pels costums comuns que no pas per regles punitives. Evocant a Hannah Arendt, Ricœur defensa que és més fonamental el poder-en-comú, la primàcia ètica de viure junts, que la relació de dominació (pròpia del context històric feixista que van viure ambdós autors).

La justícia com a virtut assenyala la manera com haurien de ser les relacions interpersonals a les institucions. Malauradament, sosté Ricœur, el que impera és la injustícia, i la justícia és el que falta, per això el sentit de la injustícia és més punyent.

Per això, els éssers humans tenen una visió més clara, o més lúcida, del que falta a les relacions humanes que de la manera recta d'organitzar-les. La institució ha de servir per a mediar entre els diferents membres i promoure la igualtat, o bé corregir les desigualtats a través de la justícia distributiva. Per exemple, la institució ha de vetllar contra el vici de voler tenir més (pleonexia) i la desigualtat que comporta. La justícia distributiva, dins de la institució, contribuirà al fet que els béns es comparteixin i es reparteixin. No sols promourà una distribució de riqueses, sinó també el repartiment de tasques, avantatges i inconvenients entre els diferents membres de la institució. El que és injust és el que és desigual, el que condemnem i deplorem és la desigualtat. Aristòtil considera "igual" la virtut, ja que és el terme mitjà (l'equilibri) entre dos extrems, entre dos vicis. Per tant, no entén el terme mitjà com una mitjana aritmètica, sinó com a la igualtat proporcional que defineix la justícia distributiva.

La igualtat proporcional dependrà de la naturalesa de les dues persones i de les coses compartides que entren en joc. La justícia distributiva consistirà en una relació de proporcionalitat entre dues persones i dues parts. Conclou Ricœur, la igualtat és a la vida de les institucions el que la sol·licitud és a "*las relaciones interpersonales*". La sol·licitud dona com a company de "si" a un altre que és un rostre. El sentit de la justícia suposa la sol·licitud en la mesura que considera a totes les persones com a irremplaçables i les fa créixer en la mesura que el camp d'aplicació de la igualtat és tota la humanitat.

### **3.3. Des de la psicologia humanista.**

Ens sembla interessant, per a finalitzar aquest capítol, tenir en compte la perspectiva de la psicologia humanista, en concret la psicologia centrada en la persona. De fet, la psicologia humanista, i en ella de manera rellevant Carl Rogers, es presenta com una via diferent de les fins aleshores més conegudes plataformes de presentació de la psicologia; la seva versió conductista que vol afrontar els comportaments per tal de corregir-los i la versió psicoanalítica que vol acompanyar la introspecció del subjecte per desentranyar els conflictes interns que el tenallen. La psicologia humanista no només afronta el conflicte sinó també, i sobretot, la constitució i desenvolupament del psiquisme humà. En concret, Carl Rogers es va fixar en les potencialitats i capacitats de l'ésser humà, i per això tindrà especial repercussió en l'àmbit educatiu.

Als anys 50-60, els corrents psicològics més importants als EUA eren el conductisme positivista, fonamentat en la relació estímul-resposta i la psicoanàlisi, fonamentada en el treball de l'inconscient. La psicologia humanista neix des d'una certa insatisfacció amb les teràpies del moment i en un clima reivindicatiu dels valors humans, després del

desastre de les dues grans guerres mundials. Els filòsofs Alfred Adler, Paul Tillich i Martín Buber van exercir una enorme influència aquesta concepció de la psicologia (Feixas, Miró, 1994).

La psicologia humanista considera la persona com un tot, un ésser global: fisiològicament, emocionalment, motivacionalment, competencialment i existencialment. Alhora defensa l'existència d'una tendència natural en l'ésser a la conducta ordenada, a l'autoregulació del propi organisme segons l'entorn i a l'autorealització, és a dir, al desenvolupament de les seves capacitats i potencialitats de manera creativa. Segons aquesta concepció psicològica, l'ésser humà tendeix a créixer en relació amb el seu entorn i en relació amb l'aferrament que el vincula afectivament amb els altres éssers. Un altre dels aspectes rellevants és l'afirmació de l'autoconsciència. La consciència és la capacitat a partir de la qual l'ésser humà es percep a si mateix i al seu entorn, s'adona de la seva vivència subjectiva i és capaç de donar-hi sentit. Aquesta capacitat de consciència i autoconsciència és el que li permet escollir i decidir; per tant, és lliure i responsable de si mateix i de les seves relacions. Aquestes decisions les va realitzant seguint uns propòsits i unes valoracions a través d'estratègies creatives i singulars. La psicoteràpia humanista treballa a través de la consciència, augmentant en el pacient la capacitat d'adonar-se i comprendre's (tenir més consciència de si mateix); parteix de la confiança que la persona és capaç d'autorealitzar-se. La funció del terapeuta és la d'acompanyar aquest procés d'autorealització: que la persona tingui més consciència de si mateixa (de les sensacions corporals, de les seves emocions, de les seves competències, de les seves vulnerabilitats...), es responsabilitzi de la seva pròpia vida i sigui capaç de trobar-hi i donar-hi un sentit.

### **3.3.1. El procés de convertir-se en persona en Carl Rogers.**

En la introducció del seu llibre *El proceso de convertirse en persona*, Carl Rogers (1993) explica la seva experiència en el seu contacte íntim amb persones que pateixen. Considerem de gran rellevància aquests aprenentatges del psicòleg humanista que poden ajustar-se al perfil del mestre.

El que realment li és útil per mantenir relacions positives amb les persones és "*el no tratar de aparentar, ni actuar exteriormente de cierta manera cuando en lo profundo de mi mismo siento algo muy diferente*" (Rogers, 1993, p.27). Ell mateix continua explicant que mentre considera aquesta afirmació com a molt rellevant, no sempre ha pogut complir-la a causa de la seva actitud defensiva davant dels altres que el fa mostrar diferent del que realment sent en el seu interior. És justament aquesta actitud defensiva la que li ha fet cometre grans errors i no ser útil en les seves relacions personals.

El segon ensenyament és: *“soy más eficaz cuando puedo escucharme con tolerancia y ser yo mismo”*. Posa de relleu la capacitat d'autoobservació per a conèixer què sent, què experimenta, o quin sentiment li provoca la persona que té al davant i sobretot acceptar aquest sentiment; perquè sols des de l'acceptació sincera es pot aconseguir que alguna cosa canviï: *“no podemos cambiar, no podemos dejar de ser lo que somos, en tanto no nos aceptemos tal como somos”* (Rogers, 1993, p.27). D'aquesta acceptació tàcita en resulta una relació més verdadera i real amb l'altre. Les relacions reals no romanen estàtiques, sinó que tendeixen a ser canviants. *“Solo cuando acepto mis sentimientos como un hecho, como una parte de mí, mi relación con la otra persona llega a ser lo que es y puede crecer y cambiar más fácilmente”* (Rogers, 1993, p.28).

El tercer ensenyament és el de tenir el valor de permetre's comprendre a l'altre sense avaluar-lo, sense emetre un judici ràpid sobre el qual diu o fa: *“si me permito comprender realmente a otra persona, tal comprensión podría modificar-me, y todos experimentamos temor ante el cambio”* (Rogers, 1993, p.28). Rogers encoratja a intentar comprendre l'altre, escoltar-lo atentament i penetrar en la seva profunditat i en el seu marc de referència. L'atenció i comprensió sincera de l'altre li permet acceptar-se ell mateix, els seus propis temors, els seus estranys pensaments, els seus sentiments tràgics, les seves desesperances... *“cuando un individuo comprende plenamente esos sentimientos, puede aceptarlos con mayor facilidad en sí mismo”* (Rogers, 1993, p.28).

Un quart aspecte és el de facilitar la comunicació amb l'altre (pacient, alumne, company...) de manera que es trenquin barreres per a deixar el camí lliure perquè la persona pugui rebel·lar-se amb tota la seva transparència. El psicoterapeuta (mestre) ha de crear la sensació de seguretat en la relació, afavorint un clima en el qual el pacient (alumne) pugui expressar els seus sentiments, els seus desacords amb el terapeuta (mestre) o les seves dificultats. El terapeuta farà servir totes les estratègies possibles per reduir la por i la necessitat de defensa, de manera que el pacient pugui expressar els seus sentiments lliurement. *“La creación de condiciones facilitadoras permite el crecimiento personal”* (Feixas i Miró, 1994, p.144).

Carl Rogers admet que acceptar i comprendre a una altra persona no és una tasca senzilla. Ens resulta molt difícil permetre als altres sentir o creure d'una manera diferent de la nostra, respecte determinats problemes o temes. Tanmateix, justament aquestes diferències entre les persones són les que permeten construir ponts:

El derecho de cada uno a utilizar su experiencia a su manera y descubrir en ella sus propios significados es una de las potencialidades más valiosas de la vida. Cada persona es una isla en sí misma, en un sentido muy real, y sólo puede construir puentes hacia otras islas si efectivamente desea ser él mismo y está dispuesto a permitirse (Rogers, 1993, p.30).

Paradoxalment, com més disposats estem a obrir-nos a nosaltres mateixos i als altres menys volem canviar les coses, perquè *“siento más respeto por los complejos procesos de la vida”* (Rogers, 1993, p.30). D'aquesta manera va disminuint la nostra tendència a corregir o manipular l'altre, a portar a la persona cap al camí que considerem que ha de transitar. Experimentem, defensa Rogers, més satisfacció per ser qui som i permetem a l'altre ser qui és. *“Resulta paradójico el hecho de que cuanto más deseoso está cada uno de ser él mismo, tanto más cambios se operan, no sólo en él, sino también en las personas que con él se relacionan”*. (Rogers, 1993, p.31).

Confiar en la pròpia experiència. *“Cuando sentimos que una determinada actividad es valiosa, efectivamente vale la pena”*. Posa de manifest que la seva percepció de la situació no sols es fa amb l'intel·lecte, sinó amb tot l'organisme. Ell en parla de confiar en *“algún sentido interior, no intelectual”* i experimenta que sempre que ha pres una decisió des d'aquesta intuïció la seva resposta ha estat prudent i satisfactòria.

No fer cas ni de les grans lloances, ni de les crítiques o judicis més detractors dels altres.

*He llegado a sentir que sólo existe una persona capaz de saber si lo que hago es honesto, cabal, franco y coherente, o bien si es falso, hipócrita e incoherente: esa persona soy yo. (...) Mi experiencia es mi máxima autoridad.* (Rogers, 1993, p.32)

Descobrir el sentit, el significat i l'ordre de les relacions harmonioses que regulen la Natura és un resultat gratificant en ell mateix. En aquest sentit, l'objectiu de la seva recerca ha deixat de pretendre satisfer els altres, convèncer els adversaris i escèptics, obtenir prestigi, avançar professionalment o altres raons totalment superficials. *“Estos errores de apreciación, que se tradujeron en actitudes incorrectas, sólo han servido para convencerme aún más de que la única razón sólida para desarrollar actividades científicas es la necesidad de descubrir el significado de las cosas”* (Rogers, 1993, p.33). Si s'expressa i es comparteix el més personal, íntim, singular de cada un de nosaltres es pot arribar més profundament als altres. I posa com a exemple els poetes i els artistes que han gosat expressar el que en ells hi ha de més genuí.

Les persones tendeixen a orientar-se en una direcció bàsicament positiva. Com més comprès i acceptat se sent un pacient més fàcil li resulta abandonar els mecanismes de defensa i avançar en el seu propi creixement, maduració, autorealització, desenvolupament positiu i constructiu, o com es vulgui considerar. *“No ignoro el hecho que la necesidad de defenderse y los temores internos pueden inducir a los individuos a comportarse de manera increíblemente cruel, destructiva, inmadura, regresiva, antisocial y dañina”*. El seu treball terapèutic amb aquestes persones li han permès descobrir les *“tendencias altamente positivas que existen en los niveles más profundos de todas las personas”* (Rogers, 1993, p.35). Sortosament, la persona sempre es troba en procés d'arribar a ser, en un procés dinàmic i canviant.

### 3.3.2. El procés de descobriment del si mateix (autoconscienciació).

En el mateix llibre, Rogers recull la seva experiència terapèutica en una conferència que va pronunciar el 1957 a la Convenció de l'American Psychological Association, a Nova York: *¿Qué significa convertirse en persona?* Ens sembla interessant per a la nostra recerca, tant el procés de descobriment del si mateix que fa la persona-pacient, com l'actitud del psicoterapeuta perquè s'esdevingui aquesta transformació.

La condició bàsica perquè se susciti el procés de canvi de la personalitat en la psicoteràpia és que el pacient "*experimente la sensación de ser plenamente recibido*" (Rogers, 1993, p.121). El que significarà que serà comprès i acceptat empàticament.

*"La tarea fundamental del terapeuta consiste en crear las condiciones idóneas para que el cliente (la persona) pueda crecer y desarrollarse. (...) Para conseguir esto, la actitud del terapeuta ha de ser la de la comprensión empática"*. (Feixas i Miró, 1994, p.150).

En aquest procés d'esdevenir persona, que implica l'autoconeixement i l'autorealització del pacient, és imprescindible una condició de recepció òptima per part del terapeuta; però sobretot és rellevant que el pacient l'experimenti d'aquesta manera.

Carl Rogers descriu el procés en set etapes, tot i que hi ha infinits punts entremitjos, depenent de la persona; per això el descriu més com un procés continu. En aquest procés l'individu passa de la "*fijeza al flujo, de un punto próximo al extremo rígido a otro más cercano al extremo en movimiento*" (Rogers, 1993, p.122).

L'individu que es troba en l'etapa de la fixesa mostra reticències a comunicar el si mateix. Els sentiments i significats personals ni es reconeixen ni s'admeten com a propis. Ni es reconeixen ni es perceben els problemes. Els constructes personals són extremadament rígids. Tot plegat constata un intens bloqueig en la seva comunicació interna. La persona no comunica el si mateix, solament es refereix a esdeveniments externs com si fossin aliens a ell. No hi ha sentit de responsabilitat personal amb relació als problemes.

Quan l'individu inicia l'experiència de ser plenament rebut, a través d'un clima receptiu i de confiança, es produeix un lleuger aflujament. Comença a manifestar sentiments, però no els reconeix com a propis. "*Maneja su sentimiento como un objeto remoto, ajeno, totalmente exterior a sí mismo*" (Rogers, 1993, p.124). Els constructes personals continuen sent rígids i no es reconeixen com a tals, sinó que es consideren fets objectius. Si el pacient se sent plenament acceptat i comprès malgrat tot es comença a donar un petit avenç. L'acceptació dels sentiments és mínima, es revelen com quelcom vergonyós, anormal, maligne o inacceptable per alguna raó. Per tant, es descriuen com si fossin del passat, o bé com totalment aliens al si mateix. Normalment, és en aquesta etapa quan el pacient considera convenient rebre algun tipus d'ajuda. El pacient pot romandre en aquesta tercera etapa un llarg període de temps.

El moviment progressiu al llarg del continu es caracteritza per més flexibilitat en l'acceptació dels constructes (per exemple, acceptar que utilitza l'humor com a defensa) i una major fluïdesa d'expressivitat dels sentiments, tot i que alguns dels seus propis sentiments li provoquin temor. Tanmateix, durant la conversa els sentiments "*surgen a borbotones, se filtran, a pesar del temor y la desconfianza que al cliente le inspira la posibilidad de experimentarlos de manera plena e inmediata*" (Rogers, 1993, p.130). El pacient experimenta quelcom que no sap ben bé què és, però entén que resideix en el seu propi interior. Els sentiments del si mateix es van reconeixent i considerant com a propis cada cop més. I a poc a poc es van descobrint nous constructes personals, se'ls examina i se'ls qüestiona críticament. És a dir, a diferenciar amb més exactitud els sentiments i els significats. El que comporta, a la vegada, que es vagi assumint la pròpia responsabilitat en els problemes que ell mateix ha contribuït a generar. Mentre el pacient parla amb total confiança amb el terapeuta, es va relaxant, es va obrint i s'escolta a ell mateix (la seva comunicació interna). "*La transmisión de esta profunda confianza constituye uno de los ingredientes clave de la terapia centrada en el cliente*" (Feixas i Miró, 1994, p.143). Aquest procés es produeix en setmanes o mesos, és un procés llarg que avança amb irregularitats.

Si el pacient continua sentint-se plenament rebut en la relació terapèutica va experimentant els sentiments "*que antes estaban atascados, inhibidos en su calidad de proceso*" (Rogers, 1993, p.135). Ja no hi ha temor o necessitat de negar el que sent, o de lluitar contra ell. És experimentat amb acceptació. Aquesta etapa va acompanyada per una relaxació fisiològica: plora, sospira i manifesta signes de relaxació muscular.

*Mi observación me indica que estos momentos de experimentación inmediata, total y aceptada son, en cierto sentido, casi irreversibles. [...] Cada vez que, en el futuro, estos clientes se enfrenten a una experiencia de cualidades y características similares, ésta será reconocida conscientemente.* (Rogers, 1993, p.139)

L'acceptació dels sentiments com a propis va augmentant, de manera que el mateix pacient és ara, en aquesta darrera etapa, qui vol saber de manera més clara i diferenciada qui és, què vol i quines són les seves actituds. Pren consciència de si mateix, viu conscientment els seus sentiments, els accepta i confia en ells. La seva comunicació interna és lliure i exempta de bloquejos i això afecta positivament la seva relació amb els altres. "*Es consciente de sí mismo, pero no como objeto; se trata más bien de una conciencia reflexiva, un vivir subjetivamente en el sí mismo en movimiento, como un proceso siempre cambiante*" (Rogers, 1993, p.143).

En resum, el que veiem és un procés dinàmic que es produeix quan la persona se sent acollida, acceptada, compresa, "rebuda tal com és". El procés implica un major coneixement amb relació als seus pensaments i sentiments. Els que fins aleshores havien estat ignorats o negats fan la seva aparició a través de la conscienciació, és a



dir, són experimentats i reconeguts. Reconeix les contradiccions i discrepàncies que existeixen en la seva manera de pensar, fins a arribar a experimentar la seva pròpia incoherència. En conseqüència, la relació del pacient amb els seus problemes quotidians també es modifica: passa d'ignorar-los, a percebre que existeixen, reconeix la seva implicació en ells i augmenta el seu sentit de la responsabilitat. Tot plegat influirà en les seves relacions personals: des de defugir de les relacions íntimes, que percep com a perilloses o amenaçadores, a l'obertura i la confiança en els altres. Aquest procés esdevé gràcies a la capacitat que tota persona té d'autorealitzar-se.

*Logra poco a poco ser el proceso que es realmente en su interior de manera consciente y aceptándolo. Deja de ser lo que no es; es decir, se despoja de sus máscaras. Ya no intenta ser más de lo que es, con los consiguientes sentimientos de inseguridad o defensa (...) tampoco trata de ser menos, puesto que esto acarrea sentimientos de culpa o autodesprecio. Presta atención a lo que ocurre en los niveles más profundos de su ser fisiológico y emocional y descubre que cada vez es mayor su deseo de ser el sí mismo, lo que efectivamente es, y de realizarlo con mayor exactitud y profundidad. (...) Un proceso positivo, constructivo, realista y digno de confianza. (Rogers, 1993, p.159-161)*

### **3.3.3. La persona que funciona de manera integral.**

El més rellevant de l'enfocament que planteja Carl Rogers és la radical confiança en la persona i la seva capacitat d'autorealització (Feixas i Miró, 1994, p.149). Considera a tota persona digna *“de valor propio e incondicional, cualesquiera que sea su condición, su conducta o sus sentimientos”* (Rogers, 1993, p.166).

Quan la persona gaudeix de la llibertat necessària per observar-se, indagar-se, escoltar-se a si mateix i experimentar el que esdevé internament, confia més en ella mateixa i en les seves reaccions “organísmiques”, és a dir, amb tot el seu ésser. La persona funciona més plenament: pot viure en i amb tots els seus sentiments i reaccions; empra tots els seus recursos orgànics per a captar la situació existencial externa i interna amb tota la precisió que és capaç; utilitza de manera conscient tota la informació que li arriba a través de la complexitat del seu organisme; selecciona, entre les múltiples possibilitats, la conducta que en el moment resulta més satisfactòria. La persona que funciona de manera integral confia plenament en el funcionament del seu organisme, no perquè sigui infal·lible, sinó perquè està disposat a acceptar les conseqüències de les seves accions i a corregir-les si no han estat del tot satisfactòries. Es troben en un constant procés d'avaluació de la conducta adoptada. La seva obertura sensible al món i la seva confiança en la seva pròpia capacitat creativa d'harmonitzar amb l'entorn i amb els altres el portarà a viure una vida plena. És a dir una vida enriquidora, estimulante, gratificant i significativa.

*Estoy convencido de que este proceso de la vida plena no es para cobardes, ya que convertirse en las propias potencialidades significa crecer, e implica el coraje de ser y sumergirse de lleno en el torrente de la vida. A pesar de esto, resulta profundamente*

*estimulante ver que cuando el ser humano disfruta de libertad interior, elige como la vida más satisfactoria este proceso de llegar a ser. (Rogers, 1993, p.175)*

### **3.3.4. Adaptació del procés d'aprenentatge significatiu a l'educació.**

Carl Rogers plantejava el 1958 la possibilitat d'adaptar a l'educació el procés d'aprenentatge que es produeix en el camp de psicoteràpia centrada en el pacient. En la teràpia es facilita l'aprenentatge significatiu que es du a terme en la relació interpersonal terapeuta-pacient. L'aprenentatge significatiu és una manera d'aprendre penetrant que impregna la persona completament, "*se entreteje con cada aspecto de la existencia*" (Rogers, 1993, p.247). Perquè esdevingui, caldran unes condicions necessàries i suficients (Rogers, 1993) que exposarem de manera concisa.

1. El mestre/professor ha de ser una persona unificada, integrada o coherent en la relació. Ha de ser tal com és, una persona autèntica, i no simular o exercir un rol après del qual ha de ser un mestre. Tot i que el concepte de coherència és complex, el que proposa Rogers és que hi hagi correspondència entre el que es diu i el que s'expressa a tots nivells (a través del llenguatge corporal i dels seus sentiments), de manera que els alumnes se sentin còmodes i segurs.
2. El mestre ha d'acceptar-se tal com és. Acceptar els seus propis sentiments vers l'alumnat, no necessitar imposar-los, ni negar-los. Pot empipar-se, però també ser sensible i simpàtic. Tot és admès i acollit.
3. El mestre ha de mostrar un interès càlid cap a l'alumnat. Tenir-ne cura, però sense ser possessiu. Una actitud de respecte positiva i incondicional (no imposa condicions per acceptar a l'altre) que es preocupa per l'alumne com a persona diferent.
4. El mestre mostra una comprensió precisa i empàtica dels sentiments de l'alumne i li mostra la seva comprensió del que li succeeix. El seu to de veu i el seu llenguatge no verbal transmeten el seu acolliment a l'estat d'ànim de l'alumne.
5. L'alumne ha d'experimentar o rebre la coherència, l'acceptació i l'empatia del mestre. No n'hi ha prou en què es donin aquestes condicions, sinó que és imprescindible aconseguir comunicar-les i transmetre-les a l'alumne. Si el docent es mostra tal com és acceptant els seus propis sentiments vers l'alumnat i mostrant-se autèntic en la seva relació, els alumnes es senten més segurs i confiats i més participatius en l'aprenentatge.
6. Si s'estableix un clima generador de seguretat a l'aula, no serà necessari que el mestre "motivi" a l'alumnat. La motivació cap a l'aprenentatge i el canvi maduratiu

sorgeix del propi infant de manera inconscient. Sorgeix “*de esa inclinación del organismo a fluir en todas las direcciones de desarrollo potencial, en la medida en que estas expectativas sean enriquecedoras*” (Rogers 1993, p.251). La hipòtesi és que quan els alumnes es posen en contacte real amb problemes de la vida, desitgen aprendre, créixer, descobrir i crear.

7. Permetre a l'estudiant, de qualsevol nivell, entrar en contacte real amb els problemes més importants de la seva existència i relacionar-los amb els continguts que els preocupin o interessin. Per això, cal proveir-se d'una multiplicitat de recursos pedagògics que es posaran a disposició dels alumnes, però no se'ls imposaran. No hem d'oblidar que el docent també ha d'aprofitar el seu coneixement i la seva experiència com a recurs. Qualsevol recurs que ofereix a l'aula (un llibre, un gràfic, una classe magistral, una proposta que ha investigat, una oportunitat per visitar...) és un servei que posa a disposició dels estudiants; que aquests els podran utilitzar si els consideren necessaris o no. Tenir en compte que aquests recursos són guies i no expectatives, imposicions o exigències. Simplement, s'ofereix a ell mateix com a servei. La seva funció consisteix a desenvolupar una relació personal amb els educands i crear un clima adequat a l'aula perquè es desenvolupin les seves competències.
8. El mestre es recolza en una confiança bàsica en la tendència automotivadora i autorealitzadora de l'estudiant. Confia en el fet que l'estudiant va esdevenint una persona que “*se respeta y motiva a sí misma*” (Rogers, 1993, p. 257).
9. En l'aprenentatge centrat en l'alumnat el mestre/professor ha d'estar atent al clima que es genera a l'aula, és a dir, percebre i comprendre els sentiments que genera en l'alumnat; ja que la seva resposta als sentiments i actituds és molt rellevant per a reorientar i facilitar l'aprenentatge. Tot l'esforç ha d'anar dirigit en desenvolupar “*una relación y una atmósfera que estimulen la automotivación, la autorealización y el aprendizaje trascendente*” (Rogers, 1993, p.258) “*que los alumnos piensen de manera independiente y creativa; que entren en relación consigo mismos para llegar así a la “reconstrucción” de la persona, según el sentido que Dewey asigna a este término*” (Rogers, 1993, p.265). Aquesta “reconstrucció” l'entendem com a un canvi saludable per a la persona que es caracteritza per un augment de la seva flexibilitat (menor rigidesa), la seva obertura i voluntat d'entendre's i acceptar-se, així com d'entendre i acceptar a l'altre. “*Este enfoque garantiza la discusión, la búsqueda y la experimentación (...) mediante la reorganización de lo más profundo de su sí mismo, de sus valores, de sus actitudes y de su propia persona*” (Rogers, 1993. p.271).

### 3.4. Des de l'antropologia teològica triàdica: Cos-ànima-esperit.

Des d'un nivell antropoteològic es proposa una renovació de la comprensió de l'ésser humà a través de la visió triàdica: cos, ànima i esperit. “L'home entès segons la definició paulina de 1Te 5,23, en el context de 1Co 15 i Rm 8, com a esperit, ànima i cos” (Castellet, 2017). Tres dimensions imbricades, interrelacionades, formant l'estructura que defineix la globalitat de la persona. Així s'entén l'ésser humà des d'una perspectiva holística (del grec *holos*, totalitat) comprès com una unitat irreductible.

En la concepció dualista moderna la persona està concebuda com a cos i ànima, eludint-se la dimensió d'obertura al misteri l'esperit, o bé, fusionant les nocions d'ànima i d'esperit, com a “ànima espiritual” (Castellet, 2021). En la seva tesi doctoral, Castellet (2017) detalla alguns autors que, anant més enllà de la via dual, majoritària en el pensament occidental, han buscat vies alternatives per expressar la complexa realitat del misteri de l'home; d'entre els que destaca de forma preeminent, l'antropòleg Michel Fromaget, el teòleg Henri de Lubac († 1991), sense oblidar Mestre Eckhart († 1328), Tauler († 1361), Edith Stein († 1942) o Adolphe Gesché († 2003).

L'antropòleg bretó francès, Michel Fromaget reivindica la dimensió espiritual com a dimensió oblidada en la concepció antropològica moderna, afirmant que “*le postulat de clôture cartésien qui enferme l'être humain dans l'enveloppe psycho-corporelle, et rien d'autre*” (Fromaget, 1991, p.34). En la seva obra, *Introduction à l'anthropologie ternaire*, Fromaget (1991, 1996) desplega com el desallotjament de l'esperit de la concepció antropològica ha estat un fenomen històric lent i progressiu. Inicia la seva revisió històrica des d'aquest enfocament, tot expressant com des de l'antiguitat es va anar desenvolupant una concepció de l'home format per tres dimensions, tres plans, tres nivells de la mateixa unitat. Fromaget explora les antropologies dels *Sâmkhya* a l'hinduisme, però també les concepcions antropològiques egípcia, asteca i celta. Tanmateix, en aquesta investigació ens centrarem a esbossar la cosmovisió judeocristiana, sense pretendre esgotar la temàtica.

#### 3.4.1. L'home dins la tradició hebrea.

Segons l'Antic Testament, l'home va ser creat per Déu a partir de dos elements, la terra vermella (*adama*) amb la qual va fer el cos i l'esperit diví (*ruaj*) amb el que la va animar, creant un ésser unitari polifacètic, *nefes hayya*, una persona vivent.

*En el Génesis, el ser humano creado a imagen de Dios, conlleva la existencia y presencia de una chispa divina en su intimidad; ni más ni menos que el Espíritu divino en cada criatura humana desde el inicio hasta el fin de su paso por el mundo, como reclama Gn 2,7: Entonces Yahveh-Dios formó al hombre del polvo de la tierra, insufló en sus narices aliento de vida [WTT] נִשְׁמַת חַיִּים (nixmat haiim) – [BGT] πνοήν ζωής (pnoé tsoés) – [KJV] breath of life – [TOB] souffle de vie y el hombre se convirtió en ser viviente – [WTT]: שָׁרַף*

נֶפֶשׁ (nefeix haiim) – [BGT] εἰς ψυχὴν ζῶσαν (eis psikhé tsosan) – [KJV] living soul- [TOB] être de vie. (Castellet, 2020, p.41)

Per al judaisme, l'home és concebut com un tot, una unitat. “*El hombre no tiene alma, espíritu, carne, sino que el hombre es desde un punto de vista carne, desde otro alma, desde otro espíritu*”. (Rodríguez, 2001, p.550). Això explica que *els noms que s'utilitzen siguin sinònims entre sí: “nefes y basar (Sl 63, 2), nefes y gug (Ex 21, 23), nefes y ruaj (Gn 6, 17)”* (Rodríguez, 2001, p. 551). La *nefes*, ànima, al·ludeix a tota la persona i li confereix un jo permanent que la diferencia de la resta d'éssers. A vegades, també designa els sentiments i la sensibilitat de l'home. La *ruaj* és la força, el jo dinàmic, vitalitzador, el que dona vida. La *ruaj* i la *nesama*, és respiració, alè, és l'element vitalitzant donat per Déu a l'home i al·ludeix a la força vital que hi ha en l'home i que es troba arrelada en el més íntim del seu ésser. Els animals posseeixen *nefes*, però no *ruaj*. “*Ruaj désignerait la manifestation immanente d'une force spirituelle transcendante, il serait l'intériorité de l'homme, il serait celle-ci considérée comme engendrée par la pénétration d'un souffle extérieur, la nesama*” (Fromaget, 1996, p.152). *Nefes* (identitat), *basar-gug* (materialitat i capacitat de relació) i *ruaj* (força-alè) formen una unitat indivisible. Així es reconeix la típica trilogia bíblica: cos – *baixar* – *sarx*; ànima – *nefeix* – *psykhé*, esperit – *ruakh* – *pneuma* (Castellet, 2017, p.187).

Viure és en l'entorn bíblic “*ser un yo con fuerza y capacidad de relación*” i morir és perdre ambdues característiques. Quan Déu retira de l'home la *ruaj*, perd la força i la capacitat de relació i, es converteix en un *nefes-basar* dèbil i solitari que baixa al cor de la terra, al *sheol*, *l'inferus* (Rodríguez, 2001, p.552). L'home mor, però està destinat a tornar a pujar i tornar a la vida (ressuscitar, és el moviment invers al de morir-baixar). L'ascensió de l'home arriba no per l'alliberament del cos, la mort, sinó per la realització de bones accions i el compliment de la Torà (Rodríguez, 2001, p.554).

### **3.4.2. Antropologia grecoromana.**

Michel Fromaget (1996) defensa que l'especificitat de la concepció triàdica és la distinció perfectament clara de dues vides fonamentalment diferents: la vida de l'ànima i la vida de l'esperit. Segons aquesta concepció, Heràclit d'Efes (vers el 500 aC) ja distingia el Logos de l'ànima. El Logos és per aquest filòsof presocràtic, una paraula divina donada a tot home, tot i que els homes no l'escolten mai perquè cadascú prefereix entotsolar-se en els seus propis pensaments més que escoltar el Logos. El Logos no és fàcil de descobrir “*car il siège profondément dans l'âme*” (Fromaget, 2017, p.113). El Logos, per a Heràclit, és el principi que governa i dona sentit a tot. És alhora transcendent al món humà i immanent perquè es troba dins de l'ànima. És Anaxàgores (500-428 aC) qui

concebrà i percebrà la realitat com a *Noûs*, una intel·ligència que posseeix el coneixement complet i alhora atorga la força que mou i separa la llum de les tenebres, el cel i la terra, les espècies vegetals i les animals... A partir d'Anaxàgores la *Nôus* es visualitzarà com la part transcendent i divina de l'ànima (Fromaget, 2017).

Empèdocles d'Agrigent (nascut al 480 aC), ja considerava el devenir humà sobre tres plans: el del cos (*soma*), el de l'ànima (*psyché*) i el de la *nôus* identificat com a ment o intel·lecte, "*la parte superior del alma, que no exactamente corresponde con el corazón, ni con el espíritu, ni con el pneuma antropológico de 1Tes 5,23*" (Castellet, 2021, p.36). La maièutica de Sòcrates (470-399 aC), l'art de donar a llum l'home a si mateix, pren sentit en aquest paradigma tridimensional que continuarà defensant el seu deixeble Plató (427-348 aC). L'antropologia platònica parteix d'una concepció metafísica *ex deo*, fonamentalment dualista: separa l'ànima del cos com dues naturaleses diferents. Per la mentalitat *ex deo*, l'home es percep com un ésser híbrid, dissociat, esquinçat. La ruptura fonamental és la separació entre el fet material i sensible (el cos) del que és immaterial i intel·ligible (l'ànima). El cos és vist com una part estranya, repugnant, tenebrosa, una presó, una tomba que tanca l'ànima (Fromaget, 2017, p.91-92). L'ànima, immortal, és qui posseeix la vida i vivifica el cos, li comunica una energia que li és pròpia. Plató al *Fedre* visualitza l'ànima tripartida de forma al·legòrica com un auriga tirada per dos cavalls. La *Nôus* és per Plató la raó, l'intel·lecte, l'única guia qui dirigeix els dos cavalls. Al *Fedón* la *Noûs* és capaç de conèixer les Idees i esdevenir com elles, intel·ligibles, pures, immortals i eternes. Tant a la República, com al Timeu considera l'ànima com una combinació de diferents parts, distingint dins l'ànima tres elements: dos divisibles i mortals i un indivisible i immortal, la *Noûs*, la guia de l'ànima (Fromaget, 2017, p.115-118).

Així, doncs, "*el vocabulario del paradigma diádico cuerpo y alma arranca en Platón, principalmente en sus mitos de la cuadriga y de la caverna. Se consagra en Aristóteles, y su «Ética a Nicómaco», así como en el tratado «Sobre el alma»*" (Castellet, 2021, p.36). Per Aristòtil (382-322 aC), igual que per Plató, l'ànima no és una entitat simple, sinó que està composta per cinc parts, d'entre elles es destaca una part immortal, separable de la resta, que és l'intel·lecte superior, la *Noûs*. Aquesta part ve de fora i és totalment incorporal, impassible, fora del temps (Fromaget, 2017, p.119). De la mateixa manera que per Plató, per Aristòtil el cos i l'ànima estan íntimament lligats, un no es concep sense l'altre; "*la rupture essentielle ne se trouve plus entre l'âme et le corps, mais entre l'âme et l'esprit: c'est ce dernier qui est divin et immortel, l'âme, elle, étant du côté du corps, est mortelle*" (Fromaget, 2017, p.120).

### 3.4.3. Antropologia paulina.

La concepció antropològica dels primers cristians, influenciada per l'antropologia grega, és explícitament triàdica en Sant Pau a la seva cloenda a la primera carta als Tessalonicencs: "Que el Déu de la pau us santifiqui plenament i conservi del tot irrepressibles el vostre esperit, la vostra ànima i el vostre cos per al dia de la vinguda de nostre Senyor Jesucrist" (1 Te, 5, 23). Per Sant Pau, el cos ha estat creat per Déu i és bo per naturalesa perquè "l'Esperit de Déu habita en vosaltres" (Rm 8,9). L'home és temple, lloc sagrat que acull la presència de l'esperit: "¿No sabeu que el vostre cos és temple de l'Esperit Sant que heu rebut de Déu i que habita en vosaltres? ¿No sabeu que no sou vostres?" (1 Co 6, 19). El no "sou vostres" d'aquest verset de la primera carta als Corintis, Sant Pau es refereix al fet que *"l'esprit dont il est donc question ici n'est pas une donnée, mais un tâche il n'appartient pas à la nature de l'homme, mais il lui est donné par grâce"* (Fromaget, 2017, p.156). El bé prové de l'esperit, el mal prové de l'interior de l'home, de la seva consciència, de l'ànima, no del cos; Sant Pau separa l'ànima de l'esperit. L'ànima és viva, però és l'esperit qui li dona la vida (2 Co 3, 6). També a l'evangeli joànic es visualitza que és propietat de l'esperit el "donar vida": "És l'Esperit qui dona vida; la carn no serveix de res. Les paraules que jo us he dit són Esperit i són vida" (Jn 6, 63). Podem observar com Sant Pau estableix una jerarquia entre les tres dimensions: L'esperit és d'un ordre superior al de l'ànima, que s'entén com els pensaments, els sentiments, la carn, el que entenem per l'home psíquic, que ahora és superior al cos físic, material.

El cor, *leb*, a l'Antic Testament és l'òrgan del coneixement de Déu, el lloc de l'Esperit: "Jo els donaré un sol cor i els infondré un esperit nou; trauré d'ells aquest cor de pedra i els en donaré un de carn" (Ez 11, 19); allí on Déu es comunica a l'home "posaré la meva llei en el seu interior, l'escriuré en el seu cor." (Jr 31, 33); "Els obriré el cor perquè em coneguin: sabran que jo soc el Senyor". (Fromaget, 2017, p.151). És la seu del pensament, la consciència, l'emoció, l'angoixa, l'alegria, l'odi, el coratge. El cor representa per al judaisme tota la vida interior de l'home. Certament, aquest és el significat que li atribueix també sant Pau: *"la personne entière dans son intériorité, dans sa profondeur, lesquelles peuvent être simplement psychiques [...] Le cœur est un porte, le lieu d'ouverture à Dieu, le lieu où l'humain et le divin communiquent"* (Fromaget, 2017, p.161). La porta del cor pot estar oberta (2 Co 6, 13) o tancada; el cor pot ser endurit com la pedra (Rm 2, 5) o de carn; els ulls del cor poden estar il·luminats "Li demano que il·lumini la mirada interior del vostre cor perquè conegueu a quina esperança ens ha cridat" (Ef 1, 18) o en plena foscor "Ben al contrari, s'han refiat de raonaments inútils, i el seu cor insensat s'ha omplert de foscor" (Rm 1, 21).

Per tot això, jo m'agenollo davant el Pare, de qui rep el nom tota família, tant al cel com a la terra, 16 i li prego que, per la riquesa de la seva glòria, consolidi amb la força del seu Esperit allò que sou en el vostre interior; 17 que, per la fe, faci habitar el Crist en els vostres cors, i així, arrelats i fonamentats en l'amor, 18 sigueu capaços de comprendre, amb tot el poble sant, l'amplada i la llargada, l'alçada i la profunditat 19 de l'amor de Crist; que arribeu a conèixer aquest amor que sobrepassa tot coneixement i, així, entreu del tot a la plenitud de Déu" (Ef, 3, 14-19).

En aquests versets de la Carta als Efeis es visualitza clarament que és dins el cor de l'home on actua l'Esperit de Déu. Gràcies a aquesta obertura del cor l'home es transforma en profunditat, es converteix en l'Home Nou.

"I no parlem d'aquests dons amb un llenguatge après de la saviesa humana, sinó amb el que hem après de l'Esperit, ja que expressem les coses espirituals amb termes espirituals. 14 L'home que es guia per ell mateix no admet res que vingui de l'Esperit de Déu; li sembla absurd. No és capaç de comprendre-ho, perquè això només es pot jutjar espiritualment". (1 Co 2, 13-14).

#### **3.4.4. Antropologia patrística.**

Dins de la concepció antropològica dels primers Pares de l'Església, Fromaget en destaca com a "fars" de la concepció triàdica a sant Ireneu i sant Agustí.

Sant Ireneu vol donar a conèixer, sense deformar, els ensenyaments rebuts de la Tradició, la *Paradosis* en grec, el tresor de la fe (1 Tm 6, 20). Cercant les fonts més fidels i autèntiques és deixeble de Sant Policarp, que va ser alumne de l'evangelista Sant Joan. És a través de l'obra de sant Ireneu que arriba l'antropologia de la "doctrina dels Apòstols" (Fromaget, 2017, p.175) . Per sant Ireneu l'home perfecte consta dels tres elements des de la seva creació. "L'unité formée par l'union de ces trois dimensions réalise l'homme parfait" (V, 6,1). Per sant Ireneu, tan sols comptant amb les tres dimensions es pot considerar l'home finalitzat, l'home perfecte, *téleios*. "Voler sostreure-li alguna de les seves dimensions escapça la seva pròpia Natura i la falseja" (Castellet, 2017, p.182).

Sant Agustí, bisbe d'Hipona (354-430 dC), escriu a *Fide et symbolo* "Trois sont les éléments en quoi consiste l'homme: l'esprit, l'Âme, le corps (X, 23; PL t XL, Col 193-194)" Fromaget afegeix: "Dans le même texte, précise que l'esprit est la part propre à l'homme et qui n'appartient pas aux animaux: l'âme, elle, est liée à la vie, et le corps est ce qui, en l'homme, est visible" (Fromaget, 2017, p.204). La concepció agustiniana de l'ànima, continua Fromaget (2017), és una intermediària entre el cos i Déu, cosa que li permet girar-se cap a l'exterior o cap a l'interior. L'ànima és una tensió constant entre aquests dos pols. A la *Ciutat de Déu* expressa com la vida és donada per Déu a l'ànima, que a la vegada la confereix al cos. És fonamental, en l'antropologia agustiniana, la seva visió de l'home interior i el tresor que s'hi amaga, afirmant la presència real de Crist al cor de l'ésser humà. A les *Confessions* trobem la cèlebre sentència *interior intimo meo*: "Mais toi, Seigneur, tu étais plus intérieur que ce qu'il y a en moi de plus intérieur et plus



*élevé que ce qu'il y a en moi de plus élevé*" (Confessions, III, IV, 2)" (Fromaget, 2017, p.205).

### **3.4.5. Concepció antropològica moderna.**

Michel Fromaget (1996, 2017) assenyala a René Descartes (1596-1650) com el gran impulsor de la concepció cos-ànima i desqualificador de l'esperit. Al *Tractat de l'home*, Descartes designa l'esperit com la "substància psíquica", en considerar-lo i assimilar-lo a l'ànima. Descartes defensa una comprensió dualista en la qual l'esperit no és res més que l'ànima pensant o l'ànima que pensa, la "cosa que pensa". Fromaget (2017) assenyala la concepció cartesiana com una regressió, ja que retorna al dualisme i alhora s'arrela en una completa confusió entre ànima i esperit, entre intel·ligència i cor. Descartes concep el cos com un organisme que funciona per si sol gràcies a les funcions biològiques i orgàniques. L'ànima no té una funció fisiològica, perquè aquesta funció li pertany solament al cos, entenent així que l'ànima ja no és qui "anima el cos". El mot ànima l'utilitzarà per a designar la facultat de pensar; la *ratio*, la raó; també l'*intellectus*, referint-se a la intel·ligència psíquica (de *psyche*, l'equivalent grec del llatí *anima*); però deslligant-la de la concepció d'*intellectus* de l'antropologia medieval, entesa com la intel·ligència il·luminada per Déu, per l'Esperit, que és adquirida per l'home a conseqüència de la seva conversió, *metanoia*. Descartes defensa doncs una comprensió dualista biopsíquica, exclouent qualsevol dimensió espiritual. La raó de ser home és el pensament "*Cogito ergo sum!*", obrint així la porta al reduccionisme antropològic modern (Fromaget, 2017, p.262-265). Aquesta imatge dualista d'ésser humà es defensarà des del paradigma materialista mecanicista.

### **3.4.6. La dimensió espiritual, transcendent o superior del Ser.**

En aquesta investigació partim d'una concepció antropològica pluridimensional que assumeix la dimensió espiritual com inherent a la condició humana; tant si es contempla des de la proposta tridimensional (Fromaget, 1996, 2017; De Sahagun, 1996); com si es planteja, com fa Francesc Torralba (1998), des d'una visió quadridimensional: corporal o biològica, psicològica, social i espiritual; o bé des d'una pluridimensionalitat més àmplia: deu dimensions (Gevaert, 1998; Nello, 2004). Sigui quina sigui la proposta, totes elles conceben totes les dimensions com a necessàries, imprescindibles, insubstituïbles i interrelacionades, formant una estructura complexa en procés de desenvolupament continu durant tota la vida. Aquest desplegament dinàmic és el que fa que cada persona sigui única i irrepetible, perquè mai es donen les mateixes condicions, ni les mateixes oportunitats (Nello, 2004). Abraham Maslow (1979) concreta aquest dinamisme com una tendència de l'ésser humà a l'autorealització. A la seva

teoria de la *Jerarquia de les necessitats* especifica aquest procés de creixement cap a la plenitud de tot el seu ésser. En un primer nivell la persona requereix cobrir les necessitats bàsiques o fisiològiques pròpies de la seva condició d'ésser viu: respirar, alimentar-se, descansar, beure, etc. Evidentment, la seva privació produeix malalties físiques i psicològiques, si aquestes no estan degudament cobertes, la persona no es planteja satisfer altres necessitats superiors. En un segon nivell les necessitats de seguretat, de sentir-se protegit, de tenir relacions humanes segures. En un tercer nivell, Maslow assenyala les necessitats de pertinença i d'estima, la necessitat de ser estimat, acceptat i integrat en el món relacional dels altres. En un quart nivell situa la necessitat d'autoestima, de tenir una relació sana amb un mateix, acceptant tant les qualitats, com les carències, les capacitats com les limitacions. A mesura que es van satisfent les necessitats més bàsiques es van ampliant la complexitat de les motivacions. El darrer nivell és el de l'autorealització, la necessitat humana més elevada, el desenvolupament complet dels talents, les capacitats i les potencialitats de la persona. Les persones autorealitzades se senten satisfetes de si mateixes, són autèntiques, estan lluny de pors i condicionaments imposats per altres i són capaces de viure dedicats desinteressadament a una meta creativa que ofereixen pel benestar dels altres. Maslow *"describe a las personas más autorrealizadas como aquéllas que desarrollan exponencialmente una motivación para crecer, educarse y aprender; en otras palabras, como personas que encuentran sentido en seguir desarrollándose y aprendiendo a lo largo de toda su vida"* (Valdés, Coll i Falsafi, 2016). L'autorealització és un procés que permet obtenir una consciència més precisa del nostre ésser (autoconsciència) i donar un sentit a l'existència.

Maslow (2008) realitzant entrevistes i qüestionaris va recollir els testimonis dels participants sobre el seu procés d'autorealització va descobrir que algunes persones descrivien una experiència de profund benestar, una sensació de pau i de perfecta harmonia amb ella mateixa i amb tot el que l'envoltava. Les va anomenar *peak experience*, que podríem traduir per experiències cim o experiències punta. Aquests estudis van suggerir que els desencadenants més habituals de l'experiència cim incloïen l'art, la natura, el sexe, el treball creatiu, la música, el coneixement científic i la introspecció. Maslow va concloure que aquestes experiències permeten a la persona reconèixer-se, enfortir-se, donar sentit a la seva vida i transformar-se. I va plantejar una relació entre aquests tipus d'experiències i la capacitat de la persona per accedir a estats de major creativitat, intuïció i desenvolupament (Valdés, Coll i Falsafi, 2016). Les experiències cim són experiències de curta durada, però generen canvis fonamentals d'actitud i de perspectiva davant la vida que es mantenen durant molt de temps.

També va observar que quan les experiències cim arriben a un grau d'especial intensitat, el sentit del jo es dissol per donar lloc a la consciència d'una unitat més general. Les va situar en un nivell superior al de l'autorealització i les va definir com experiències transcendents o transpersonals.

*Maslow señala catorce características, o valores de la conciencia del ser usando su terminología, que son: sentimiento de plenitud, de integración, de totalidad; sentimiento de perfección, de estar completo, de vitalidad, de intensidad, de vida; sentimiento de riqueza pero al mismo tiempo de sencillez; sentido de la belleza, conciencia de la bondad, ausencia de esfuerzo, espontaneidad, alegría, jocosidad, humor, sentimiento de verdad, de realidad de la experiencia, en el sentido de que la experiencia revela algo verdadero, más verdadero aún que lo que puede llegar a conocer la conciencia ordinaria. Finalmente, un sentimiento de independencia, de libertad interior, es decir, de no tener necesidad de apoyarse en los demás: autosuficiencia, en un sentido superior y espiritual. (Assagioli, 1996, p.30).*

Abraham Maslow, William James, Víctor Frankl, Roberto Assagioli, Carl G. Jung, entre d'altres van considerar necessari ampliar les investigacions de la psicologia humanista cap a les dimensions superiors del Ser o les experiències d'ampliació de la consciència, anomenant-la psicologia transpersonal. *“La psicología transpersonal es el estudio psicológico de las experiencias trascendentes y sus correlativos [los cuales comprenden la vida cotidiana, la creatividad o la espiritualidad que inspiran dichas experiencias”* (Walsh y Vaughan, 2001, p.3).

L'objectiu de la psicologia transpersonal és la recerca d'una personalitat integrada i saludable amb capacitat de significació i de transcendència. *“La salut psicològica òptima està estretament relacionada amb tots els aspectes del desenvolupament i depèn, per tant, de la integració harmònica dels nivells de desenvolupament físic, emocional, mental existencial i espiritual”* (Vaughan citat a Subirana, 2005, p.174). Una crida, en conseqüència, a la integració de tots els nivells de l'ésser, o a tots els nivells de consciència. Per aquests autors el desenvolupament personal es visualitza com un procés pels diferents nivells de consciència física, emocional, mental, existencial per arribar a la consciència espiritual.

*En el hombre es espiritual (en una u otra medida) todo aquello que le induce a trascender su exclusivismo egoísta, sus miedos, su inercia, su hedonismo; todo lo que le lleva a disciplinar, dominar y dirigir las fuerzas descompuestas, instintivas y emotivas que se agitan en él; todo lo que le ayuda a reconocer una realidad más amplia y superior, ya sea social o ideal, y a insertarse en ella atravesando los límites de su propia personalidad. (Assagioli, 1996, p.220).*

L'espiritualitat és una aspiració profunda i íntima de l'ésser humà *“el anhelo de una visión de la vida y de la realidad que integre, conecte, trascienda y de sentido a la existencia”* (Gomis, Benito, Barbero, 2008, p.59). Tot i que l'espiritualitat és una dimensió innata en l'home *“no tots la desenvolupem per igual, ni tenim la mateixa consciència”* (Gomis i altres, 2008, p. 60). Podríem considerar que les necessitats espirituals són inherents en

l'home, emergeixen del més íntim de la persona; però es manifesten de manera transversal en cada cultura i de manera singular en cada persona. Espiritualitat no l'entendem com a sinònim de religiositat, encara que la religió és un vehicle per expressar l'experiència espiritual. *“La conciencia espiritual no debe quedar limitada en modo alguno por creencias religiosas o místicas”* (Assagioli, 1996, p.22).

En els darrers anys s'està donant un fenomen cada cop més estès: considerar l'espiritualitat com una dimensió essencial de l'ésser humà; però sense suposar un retorn al món religiós, sinó que segons diversos autors (Torralba, 2010; Melloni, 2014; Otón, 2018) existeix una voluntat de viure l'espiritualitat al marge o a la frontera de la religió (De Ahumada, 2015; Compte-Sponville, 2006) perquè la religió no respon a les seves necessitats o perquè no la consideren necessària. Aquesta espiritualitat, no específicament religiosa, ha rebut el nom d'espiritualitat sense Déu (Compte-Sponville, 2006), espiritualitat sense religió (De Ahumada, 2015) o espiritualitat laica (Corbí, 2007). De totes maneres, Ramon M. Nogués (2011) sosté que la transcendència religiosa està íntimament imbricada en l'espiritual, de forma que no és fàcil establir una diferència clara entre elles.

La dimensió espiritual, religiosa o no, permet prendre distància de la realitat, plantejar-se la pregunta del sentit de l'existència, meravellar-se de la realitat, analitzar el sistema de creences, valors i ideals i sentir-se formant part d'un tot (Torralba, 2010, 2012b). Tota espiritualitat es concep des d'una perspectiva. No hi ha una espiritualitat neutra, *“pues la dimensión espiritual no aparece en abstracto, sino vivida en personas concretas”* (Torralba, 2019). Aquesta recerca es realitza des de la perspectiva de l'espiritualitat cristiana, i des de l'antropologia filosòfica cristiana, l'espiritualitat té lloc a l'interior més profund, al cor de l'ésser humà (Gómez, 2014; Jalón, 2014; Otón, 2018) i aquest interior està habitat (Fromaget, 2018; Torralba, 2019).

## 4. Posicionament ontològic d'interioritat.

El soroll, la hiperconnexió, les mil i una opcions, l'ansia de voler abastar-ho tot ens condueix per una trepidant vida en perpetu moviment d'una activitat a una altra. La qüestió és no parar ni un moment, “no deixar reposar l'esperit, no deixar-li ni un trist interstici perquè respiri, prengui alè” (Torralba, 2011). La nostra manera de viure ens du a la dispersió, a la superficialitat, a la insatisfacció i l'aïllament. Al mateix temps hi ha un anhel per a cercar espais de silenci i tranquil·litat a la natura; a les classes de loga, de Qi Gong, o de Tai-xi; a locals de colors suaus i música *chillout*; o a dur una vida més *slow*, menys programada, més calmada. Tot plegat, indica Torralba (2011) ens mostra una certa sensibilitat cap a la serenitat i la cerca de la vida interior, però no és encara el que entenem per interioritat. Què entenem doncs per interioritat?

Quan parlem d'interioritat ens referim a una part constitutiva de l'ésser humà (Amengual, 2016; Andrés, 2009; Mounier, 1990; Otón, 2018, 2020; Torralba, 2019, 2020). L'entenem en termes psíquics, mentals i d'ànim: de consciència i autoconsciència (Bueno a Buxarrais i Burguet, 2016). La dimensió psíquica que comprèn tota l'activitat cap enfora, la relació amb el món visible, la consciència del que som, vivim i fem. Des d'una perspectiva espiritual, la interioritat va més enllà de l'aspecte psicològic: és allò que ens fa conscients d'estar travessats d'infinít (Melloni, 2014). A través de l'experiència constatem quelcom intangible, més del que veiem, del que sentim, del que pensem, del que creiem. La cura de la nostra interioritat ens permet observar que la vida té moltes capes de profunditat i hi accedim en la mesura que avancem en aquesta profunditat (Melloni, 2013). Accedir i aprofundir en aquest món interior és un procés d'autoconeixement, de desvetllament i de transformació que dura tota la vida. Òbviament, aquestes dues dimensions estan imbricades en una corporalitat i es despleguen amb la interacció amb els altres. L'ésser humà, en la seva estructura pluridimensional es va desenvolupant harmònicament, des de totes elles i amb totes elles. No hi ha un endins i un en fora, sinó que entrelaçades i interdependents, exterioritat i interioritat es necessiten i es retroalimenten (Otón, 2018; Torralba, 2019). Emmanuel Mounier sosté, que no hi ha un únic camí per abastir la realitat: “Sempre hem de retornar a aquest postulat de l'estàtica i la dinàmica humanes: l'home interior només s'aguanta dret repenjan-se en l'home exterior, l'home exterior només s'aguanta dret gràcies a la força de l'home interior” (Mounier, 2014, p.103). La interioritat per a Emmanuel Mounier és el recolliment en un mateix, en solitud, que condueix a la reflexió i la revisió del que s'està vivint; tanmateix, no és una fuga de la realitat, de l'acció o de la responsabilitat. El recolliment no es pot entendre com un refugi després d'un fracàs,

ni un replegament individualista, ni complaent en si mateix, perquè llavors, diu Mounier, pot esdevenir el pitjor enemic: l'enemic íntim. Per a Mounier, el silenci i la solitud ajuda a la interrogació, a tornar a posar tot en discussió, a posar en dubte la pròpia reflexió per prendre una decisió més responsable, com “una reacumulació de forces per a un millor engatjament” (Mounier, 2014, p.103). El filòsof de Grenoble, defensa que la interioritat no pot ser el fet de centrar-se en un mateix com una mena de narcisisme que fuig de la realitat per cercar el benestar i l'autosatisfacció. Aquesta seria l'actitud que la sociòloga Helena Béjar descriurà, anys més tard, a la *Cultura del yo* (Béjar, 1993). El materialisme teòric i pràctic ha deixat a l'ésser humà com hipnotitzat pel que ve de fora. Fonamentalment extravertit, tendeix a actuar cap a l'exterior, de tal manera que el món interior li fa por i no es troba còmode, per això tendeix a evadir-se, “a fugir de tot el condueix cap a l'interior o afrontar-se amb si mateix” (Assagioli, 1996, p.27). “*El hombre se centra en las peripecias intimistas de su propio yo, en las vivencias y novedades que busca con ahínco*” (Duch, 2007, p.164). Una manera d'entendre la interioritat ben allunyada del compromís i l'obertura a l'altre. També es pot donar una exterioritat de l'acció per l'acció. És l'acceleració màxima, el fet d'anar d'aquí cap allà sense un rumb, sense direcció, sense sentit.

El silenci ajuda al recolliment. Entenent el recolliment com una represa de si mateix i del propi camí per a preparar-se per a l'acció i l'obertura a l'altre. És un *si mateix* que respon, una persona que es fa resposta i que alhora es fa persona responent. És aquest *engagement* (compromís actiu), que es pren en el recolliment, en solitud i silenci, el que impulsa a transformar la realitat. La persona viu immersa en un entorn que necessita desxifrar, per ubicar-se i transformar-lo. El personalisme *mounerià* proposa una obertura als esdeveniments d'una realitat que també és dinàmica i complexa. L'home en la seva profunditat es meravella, se sorprèn de la realitat, però alhora s'interroga, es qüestiona, reflexiona i es va fent més conscient del món que l'envolta. “És l'home d'humanitat” (Mounier 2014, p.104-105).

A mesura que coneix la realitat, la persona és més conscient de la necessitat de la transformació d'aquesta realitat. La persona es compromet en cada decisió que pren, perquè en cada decisió s'implica tota ella i posa en joc els seus valors fonamentals. Per a Mounier, la vàlua de la persona consisteix, justament, en la quantitat i en la qualitat dels seus compromisos i ho resumeix així: “jo soc jo, ara i aquí, un jo-aquí-ara-d'aquesta-manera-entre-aquests-homes-amb-aquest-passat” (Mounier, 2014, p.64).

L'altre, els altres, entren en el procés de la pròpia transformació personal i configura la nostra identitat. L'ésser humà és el *Miteinandersein* de Heidegger (2003), l'*ésser-amb-els-altres*, que es construeix a partir de les relacions que estableix amb els altres éssers. Va esdevenint persona en la mesura que surt de si mateix i es compromet amb els altres

i amb el món (Buber, 1994). Tot el que s'esdevé ha de passar per un procés de racionalització, d'anàlisi, que comporti a l'acció i al compromís; però alhora perquè aquest compromís sigui sincer i veritable ha de sorgir des de la profunditat del nostre ésser, ha de ser contemplat i discernit des del silenci. Com un moviment dinàmic de sístole i diàstole: "descentrar-se, sortir d'un mateix, i tornar a si, centrar-se. Centrar-se desplegant-se" (Amengual, 2016, p.39).

De la dimensió més íntima de l'ésser humà emana una voluntat de superació, de conèixer nous mons, d'anar més enllà, de passar els límits, de transcendir.

*El ser humano, desde su experiencia de ser inacabado, siempre está en búsqueda. Desde ese anhelo tan primario que experimenta, necesita desarrollar una cierta apertura hacia fuera, percibir el entorno de modo nuevo, ir tomando conciencia de la íntima relación de todo con todo, de la interconexión de la realidad, tanto de la aparente como de la que se encuentra en el fondo" (Gomis, Benito i Barber, 2014).*

"L'Anhel d'Absolut continua sent la columna vertebral de la nostra acció" (Mounier, 2014, p.55).

#### 4.1. El cor, símbol i arquetipus de la interioritat humana.

*El espíritu que se ejercita en el combate encontrará el lugar del corazón. Entonces verá en su interior lo que jamás había visto y que ignoraba hasta entonces: el espíritu verá el espacio que existe en el interior del corazón y se verá a sí mismo completamente luminoso, lleno de sabiduría y de discernimiento" Nicéforo el Solitario (Melloni, 1995, p.70).*

Els antics mestres posaven en evidència la necessitat d'una purificació preparatòria del cor. (Panikkar, 2012, p.456).

En la tradició bíblica i en moltes altres tradicions religioses, el cor és l'arquetipus per excel·lència de la interioritat, perquè és el lloc on resideix l'esperit. "No sabeu que sou temple de Déu i que l'Esperit de Déu habita en vosaltres?" (1Co 3,16). Segons l'antropologia paulina:

*Le coeur spirituel l'on peut définir comme le centre de l'être, le tréfonds de son intériorité, coeur qui est un lieu de passage unissant l'humain et de divin, un lieu par où Dieu peut s'incarner en l'homme et l'homme se spiritualiser en Dieu. (Fromaget, 2017, p.375)*

Aquest *centre espiritual* es refereix a un espai subtil anomenat לב (*leb*) en hebreu; *hrdaya* *âkasa* en la tradició hindú, *qalb* en la tradició sufí de l'islam, per posar alguns exemples. Conscients, tanmateix, que "els conceptes només tenen sentit en l'interior d'un context particular que els dona vida" (Panikkar, 2012, p.97). La potència simbòlica que té aquest òrgan físic expressa de manera condensada tot el que significa la interioritat humana, convertint-lo en símbol universal o arquetipus. Segurament s'ha configurat aquesta imatge simbòlica pel fet que els sentiments i les emocions afecten el cor, sigui accelerant o alentint els seus batecs; o bé sentint les punxades d'aquest òrgan i l'opressió en el pit

en moments de profund dolor. Segons Carl Gustav Jung, “*El corazón, como arquetipo, pasaría de ser mero órgano fisiológico a un elemento estructural numinoso de nuestro psiquismo más profundo*” (Toro, 2014, p.301).

El cor és el símbol del lloc profund, intangible, on es troba l'essència de l'ésser humà, el Ser segons Maslow (1998, 2008), allà on es mostra el que és verdaderament, a diferència de les aparences, dels rols socials, de la dignitat, capacitat, riquesa, poder o prestigi (Amengual 2016). És el que Santa Teresa anomena la *morada del Espíritu*, “*la puerta que nos comunica con el ámbito inefable de apertura infinita. Un lugar interior que ocupa un lugar central, lleno de plenitud, de sabiduría y felicidad*” (Meneses, 2011). Tot i que és un lloc intangible, els místics de tots els temps i de totes les tradicions, ens revelen que hi ha possibilitat *d'arribar-hi*. Accedint, per exemple, com si es tractés d'un camí de muntanya, per arribar al cim del *Monte Carmelo*, segons sant Joan de la Creu; o *d'entrar-hi* a través de les diferents *moradas del Castillo interior*, on s'accedeix finalment al *centre, el ápice del alma*, segons Santa Teresa de Àvila.

Anar al *centre*, anar al *cor*, significa conèixer-se un mateix, anar al fons del qual vivim i som. Si pouem ben endins, si penetrem en el més profund, sabrem què volem, què anhelem, qui som (Torralba, 2012b). El cor és el lloc de les decisions i de les opcions essencials. Penetrar en el nostre cor es converteix en un procés transformador en el qual ens desprenem del nostre narcisisme, del nostre egocentrisme i ens entreguem a l'obertura.

La persona *centrada* articula la seva vida, hi troba el sentit, a partir d'aquest *centre*. La monja filipense i mestra Zen, Berta Meneses (2017, 2020), explica que es pot encarar la realitat, depenent del moment, de manera *centrífuga* o *centrípeta*; però sempre passant pel *centre* per a articular la resposta. El problema està quan davant d'un estímul es respon des de la perifèria. En aquest cas, més que *acció* el que s'esdevé és *reacció*. La persona *centrada* separa per uns instants l'estímul de la resposta i la fa passar, de manera silenciosa, pel més profund del seu cor, de tal manera “*que crea un espacio para responder de una manera adecuada y creativa a cada situación dando calidad y calidez a nuestra vida*” (Melloni, 2019). Al *centre*, continua Berta Meneses, “*se abre un espacio entre nosotros y las cosas, entre nosotros y las situaciones, entre nosotros y las personas. Es un espacio que es una presencia total que se manifiesta en todas las dimensiones que nos configuran*” (Meneses, 2020). En aquest espai no hi ha ego (allò que manté les nostres actituds de forma rígida, de protecció o defensa), sinó obertura. Des del centre la resposta flueix de manera sàvia, creativa, perquè s'adapta a les circumstàncies i ens fa sentir unificats amb el Tot, amb l'U, amb l'Absolut. “*Es la conciencia de ser uno con quien estás acompañando, simplemente ser en cada una de las experiencias humanas que nos toca vivir*” (Meneses, 2020).



## 4.2. La consciència de la Presència.

El cor és un lloc profund, intangible i imperceptible que, com hem dit, per al cristià és lloc de trobada amb Déu, qui és qui centra, orienta i sosté (Meneses, 2014). En aquell punt “no-espacial, el no-lugar (*nusquam locus*) en què la memoria reconeix que ha *encontrado lo que ella ya albergaba en su deseo sin ser aún capaz de discernirlo*” (Duch, 2007, p.175). En l’antropologia agustiniana “l’home que se cerca ell mateix i la seva felicitat, en realitat cerca Déu, i quan troba Déu, es troba ell mateix” (Borrell, 1992, p.18). A l’antropologia veterotestamentària, el cor és l’òrgan des d’on Déu es comunica: “*il est ce lieu, en l’homme, par où Dieu parle à l’homme et se fait connaître à lui*” (Fromaget, 2017, p.151). És el lloc que només Déu veu “El que val no és allò que l’home veu: l’home veu l’aparença, el Senyor veu el fons del cor” (1Sa 16,7). A l’antropologia paulina, influenciada com hem vist per l’antropologia grega, l’Esperit resideix al cor de l’home: “Esperit de Déu habita en vosaltres” (Rm 8,9). Per Sant Pau, ja no cal desplaçar-se fins a Jerusalem per acostar-se a Déu, perquè Ell s’ha fet present en el propi interior de la persona; no cal anar al Temple, perquè el creient és el nou i veritable temple de Déu. Des de l’òptica joànica, l’Esperit de Déu esdevé una presència permanent en el cor de l’home, en el seu interior. “Ell és l’Esperit de la Veritat, que el món no pot acollir, perquè no és capaç de veure’l ni de conèixer-lo: sou vosaltres qui el coneixeu, perquè habita a casa vostra i estarà dins de vosaltres” (Jn 14,17). Per Sant Joan, el desig de Déu de donar-se a conèixer i d’entregar-se amorosament queda reflectit en l’anhel d’Amor de l’ésser humà. L’ésser humà és captaire del Seu amor, se’n sent necessitat, enyorat, enamorat i agraït. L’Evangeli de Joan sosté que tota persona és estimada per Déu d’una forma singular i única. A la seva tesi, el monjo de Montserrat Antoni Pou (2011), presenta el Deixeble Estimat com l’autor implícit del Quart Evangeli, el testimoni per excel·lència de Jesús de Natzaret. És el deixeble més proper a Crist, qui comparteix els seus secrets, que és el significat del seu recolzar-se en el pit de Jesús (Jn 13,23-25), de la mateixa manera com Jesús està en el si del Pare (Jn 1,18). Així com Jesús és l’hermeneuta i interpretador del Pare, el Deixeble Estimat ho és de Jesús. El Deixeble Estimat reconeix com la Bellesa i l’Amor es fan visibles en la pluralitat dels éssers únics, irremplaçables, limitats i en cada un d’ells és refracta l’Amor del Pare: “Nosaltres hem conegut l’amor que Déu ens té i hi hem cregut. Déu és amor; el qui està en l’amor està en Déu, i Déu està en ell” (1Jn 4, 16). És per amor com Déu es donà a conèixer a través de la persona de Jesús, que és la Seva Paraula i, és en Ell on es condensa el desig de Déu de la salvació del món, per il·luminar a “aquells que viuen a les fosques, a les ombres de la mort” com ens canta Zacaries (Lc 1, 67-69). L’amor del Pare és el que motiva l’enviament del seu Fill únic. “Déu és amor” (1Jn 4,7). Sant Joan identifica l’amor

amb l'essència de Déu. L'ésser humà és capaç d'estimar i estima: té amor. Déu no té amor; és l'Amor. Així com Déu no té ser, sinó que és l'Ésser mateix, l'*Ipsum Esse* de sant Tomàs i no es pot dir que tingui cap essència que no sigui aquest Ésser infinit (Rovira, 1994, p.365); de l'així mateix no és altra cosa que Amor: l'*Ipsum Esse* és l'Amor més gran. Déu és i s'entrega i, és donant-se com comunica l'Ésser que és. L'amor assumit en el cristianisme com un abandó total implicarà un compromís personal de l'ésser humà amb el món. L'amor s'entén com un regal de Déu. És perquè Déu estima que l'ésser humà és capaç d'estimar. La iniciativa sempre és de Déu. Per això, Jesús proferia: "Tot allò que fèieu a un d'aquests germans meus més petits, a mi m'ho fèieu" (Mt 25, 40). En l'amor als altres, sobretot als més pobres i desvalguts, es posa de manifest l'autèntic amor que no es replega cap a un mateix, sinó que es lliura gratuïtament igual que s'ha rebut. "L'experiència de Déu obre més i més a aquesta comunió universal, on no té cabuda cap mena d'exclusió ni de discriminació. No hi ha res per a defensar i tots són per ser estimats" (Melloni, 2003, p.477). Accedir a aquest Amor no és resultat de l'esforç i la voluntat humana, sinó de la gràcia divina. És un do, no una adquisició.

### 4.3. La Metànoia.

A esdevenir plenament humà no s'hi accedeix a través d'un llarg camí, sovint ple d'obstacles, que porta a la salvació o a la plenitud (Pigem, 2017), a l'Home Nou que neix de l'Esperit, segons Sant Pau (Fromaget, 1996, p. 71). La imatge metafòrica de la plenitud és la unió mística o espiritual de l'home vers Déu: metafòricament representada per una dona jove que cerca el seu espòs -l'ànima que cerca Déu- i del retrobament infantarà un Home Nou. Al *Càntic Espiritual* de Sant Joan de la Creu, s'utilitza la mateixa al·legoria que al *Càntic dels Càntics* "los esposos que se buscan son Dios y el alma en coloquio místico" (Melloni, 2004, p.473). Per a Sant Joan de la Creu interioritzar-se és enamorar-se (Borrell, 2011). Al *Càntic Espiritual*, es fa servir la mateixa al·legoria que al *Càntic dels Càntics* "los esposos que se buscan son Dios y el alma en coloquio místico" (Melloni, 2004, p.473). La font que desencadena el moviment de l'esperit, l'*estimada*, és un acte del mateix Déu "un don, una llamada, una gracia" (Urbina, 2013, p.19). Tant al *Càntic Espiritual* (estrofes I-XII), a la *Noche oscura* (I-IV), com al *Càntic dels càntics* l'acte humà que promou la sortida de l'*estimada* (l'anhel de l'ànima) és el desig que cerca la unió amb l'Espòs/l'Amant (la unió amb Déu). El viatge interior és el viatge cap a l'obertura infinita, el camí vers el trobament amb la Realitat que transcendeix (Torralba, 2019), cap a l'Inefable (segons la teologia apofàtica), el *Si mateix espiritual* (Assagioli, 1996), la unió mística, que és l'objectiu últim de la vida espiritual. "Solo quien ha

*experimentado esa unidad profunda de su Ser, entiende el verdadero sentido que todo tiene en la vida” (Meneses, 2014).*

## 5. El silenci com a camí per accedir al cor.

Un bon discurs és argent, però el silenci és or pur.  
Relats d'un pelegrí rus. (finals del segle XIX).

El Silenci, del llatí *silentium*, és el nom que donem a l'absència de soroll, de so i de paraula, és a dir, a quelcom que no apareix o que desapareix. “*El Silencio apunta, más que designa, a algo que desborda al lenguaje, diciendo lo indecible. Esto otorga automáticamente al Silencio connotaciones metafísicas y existenciales, viniendo así a ser la metáfora de lo inefable o inexpressable*” (Ramírez, 1992). El silenci crea l'espai; la disposició per a l'escolta i l'acolliment; l'actitud per al diàleg amb l'altre i amb un mateix. Fer silenci és tot un procés. Comença per no estar atordits pels innombrables estímuls exteriors, per anar silenciament el brogit dels nostres pensaments, per tal d'estar disponible per a l'escolta (López-González, 2015; Amengual, 2016).

La nostra manera de viure comporta que la ment s'acostumi a cercar contínuament, a passar d'una activitat a l'altra, a anar d'un aspecte a un altre, a estar constantment atenent les necessitats i les exigències externes sense sospesar les coses amb profunditat, amb serenitat, sinó sempre ràpid, sempre corrents, superficialment. Com que aquestes necessitats i exigències estan involucrades en aspectes de gran valor per la persona, no solament es posa molt d'interès i intel·ligència en la solució dels problemes, sinó que s'hi afegeix por, ànsia, angoixa i a vegades desesperació. La ment queda col·lapsada per aquests mecanismes afectius que la traven (Blay, 2016). També el cos queda afectat, acumulant tensió muscular, mostrant-se mogut i inquiet. Tot plegat, es converteix en un obstacle per a aprofundir en nosaltres mateixos, per concentrar-nos i contactar amb el nostre interior. Paradoxalment, com més s'intenta, més inquietud, nerviosisme i neguit s'obté. Des de ben petits hem après a cercar solucions als nostres problemes a través de la ment, a través del pensament i el llenguatge. Tanmateix, per penetrar en el nostre interior, per apregonar i descobrir la nostra essència, a vegades, el raonament es pot convertir en un obstacle (Blay, 2016). En canvi, hi ha una capacitat mental que ens facilita aquest camí cap a la nostra profunditat que és l'atenció sostinguda en la percepció (Blay, 2016; Goleman i Davidson, 2017; Jalics, 2010; Knitter, 2016; Le Van Quyen, 2019; Meneses, 2017). Estar atents implica observar amb molta cura; estar atents amb tot el cos, amb tots els sentits, amb una actitud d'escolta total:

*Aures audiendi*, les orelles són per sentir-hi, però només hi senten si no hi ha altres sons que els impedeix sentir [...] Només escoltem si estem atents; estem atents si estem interessats, i estem interessats si estem buits d'altres interessos en conflicte, si el nostre cor és pur; i el nostre cor és pur si ha estat purificat per aquest mateix Silenci que ens va impulsant a escoltar” (Panikkar, 2012, p.530).

Aquesta capacitat de concentració silenciosa necessita un llarg aprenentatge: aprendre a mirar, a olorar, a assaborir, a escoltar, a percebre atentament, de manera sostinguda, sense analitzar, distingir, valorar, jutjar. Aquesta és la clau, perquè

*Con el pensar nosotros solamente representamos las cosas por medio de ideas, no entramos dentro de nada, nos limitamos a tomar fotografías y hacer combinaciones con esas fotografías, con los datos, con las ideas. En cambio, a través del mirar aprendemos a hacer el contacto del foco de nuestra mente con otros focos que existen en nosotros, sea del nivel del sentimiento, sea del nivel de la intuición, de la sensación, de lo que sea; y cuando mantenemos esta atención sostenida, entonces se produce una penetración de nuestro foco mental dentro de este otro sector, del sentimiento o de la sensación, entramos en él, y al penetrar se produce el descubrimiento de unas fuerzas que transforman: transforman la mente, transforman la capacidad de vivir. Esta es la clave fundamental de todas las prácticas de vida interior (...) de vivirnos dentro de eso que vivimos. (Blay, 2016, p.18-19).*

Aquest estar atents en el que percebem, el que mirem, el que escoltem, sense valorar ni emetre judici és un bon inici per a anar silenciament-nos. El silenci ens permet endinsar-nos en capes cada cop més profundes per conèixer-nos millor (autoconèixer-nos) i ser més conscients d'allò que estem vivint: seria aquest “*vivirnos desde dentro eso que vivimos*” tal com ho expressava el psicòleg Antoni Blay (2016). Per accedir a aquest silenci haurem de deixar-nos anar, desprendre'ns a poc a poc de pensaments, de prejudicis, de raonaments... A poc a poc es va creant un espai on no hi ha res a fer, a demostrar, a exigir-nos, a esbrinar, a sentir, tan sols hi ha consciència, tan sols hi ha presència (Jalics, 2010; Knitter, 2016; Panikkar, 2012). L'espai i el temps, on es pot fer experiència del nostre ser intangible, de la nostra essència, del Misteri que a tots ens configura. “*La esencia, la gracia, se manifiesta en cada momento, en el aquí y ahora, pero es necesario una actitud de escucha para darnos cuenta, para poder experimentarla. El silencio nos permite llegar al Ser*” (Meneses, 2016). “El silenci és el moment de copsar el misteri, el caràcter inabastable de la realitat, del misteri que ens precedeix, ens excedeix i ens comprèn” (Amengual, 2016, p.25).

Ser capaç d'escoltar amb tot el nostre ésser i poder sintonitzar amb el que veritablement som és el que Antoni Blay (2016) anomena treball interior, el jesuïta Franz Jalics (2010) i el benedictí Willigis Jäger (2013) anomenen contemplació i Panikkar (2010, 2012), afegeix silenciament. Tindrem en compte aquests autors per explicitar els suports necessaris per a calmar la ment i focalitzar-la en una sola direcció.

## **5.1. Calmar l'activitat mental.**

Aquesta condició és la pedra angular del silenciament, és a dir, no podem accedir al nostre interior si la nostra ment està disparada en més d'una direcció. Silenciar la ment implica fer callar el romiatge de pensaments sense control aparent.

El nostre cervell està estructurat en tres parts: el cervell arcaic, situat a la zona de l'encèfal, controla les funcions bàsiques de supervivència i les conductes més instintives. El cervell límbic que es relaciona amb les experiències emocionals, situat a l'hipotàlem. I per acabar, la zona del còrtex on tenen lloc les competències reflexives i les capacitats de raonament (Nogués, 2007). Silenciar-nos respondrà a fer callar aquest cervell cortical. La remor de pensaments que ens diuen que hem d'aconseguir o que hem de defensar quelcom; o bé que els pensaments que posen l'atenció en el passat que ens diuen que no serveixo per a això, ho estic fent malament, soc un cas, o del futur: serà molt difícil, no podré, serà perillós, no me'n sortiré. Eckhart Tolle (2009) sosté que els pensaments de la majoria de les persones no tan sols són repetitius i inútils, sinó que a causa de la seva Natura disfuncional, sovint negativa, són nocius i provoquen una greu pèrdua d'energia vital. Al llibre *La Nube del No-Saber*, un petit tresor anònim escrit a l'Anglaterra del segle XIV, ens diu: és inevitable que les idees ens distreguin de mil maneres, per això tot el propòsit és deixar-les passar, sense rebutjar per accedir a la *nube del no-saber*. La religiosa i mestra Zen, Anna Maria Schlüter, explica que la *nube del olvido*: aquest buidament progressiu de la consciència no s'ha d'entendre en el sentit que ja no apareguin més pensaments, sinó en què ja no se'ls presta atenció.

Los pensamientos son el problema fundamental [...] porque hay otra forma de conocer y entender la realidad del mundo y de uno mismo aparte del pensar. De hecho, el pensamiento se interpone en el camino para que otro modo de percibir sin pensar pueda aparecer” (Knitter, 2016, p. 254).

Silenciar la fressa mental ens permet “trobar aquell reialme de repòs interior que és inseparable de l'Ésser” (Tolle, 2009, p.36). Aquest silenciament racional ens duu a un estat d'obertura i d'agraïment davant de la Presència que està permanentment en tot el que existeix. El silenci ens introdueix també al *cor* del temps present que a poc a poc es va fent més lent, més dens i més profund (Tolle, 2009; Meneses, 2011; Albajar, 2012). El silenci és un camí idoni per desfer-se de tot allò extern a nosaltres i que ens aïlla de nosaltres mateixos i de l'Ésser etern que ens sosté (Torralba, 2012, p.213).

### **5.1.1. Percepció.**

El camí cap a l'interior s'obre mitjançant la percepció i no pel pensament discursiu (Jalics, 2010); caldrà doncs complementar el fet de pensament discursiu amb la percepció. Segons Franz Jalics (2010) el nostre comportament es desenvolupa en tres passos: percebre, pensar i fer. A l'inici hi ha la percepció dels sentits: sentir, palpar, veure, olorar, gustar. La percepció correspon a la paraula llatina *perceptio*: prendre consciència, comprensió, descobriment de la realitat. La nostra reacció davant el que hem percebut és pensar: reflexionar, comparar, analitzar, escollir i decidir. Després ens activem i actuem. Aquest comportament esdevé successivament. Tanmateix, defensa

Jalics, en el nostre món els dos darrers passos estan sobrevalorats. Quan percebem quelcom, de seguida pensem, analitzem, jutgem, comparem. El problema és que la major part de les vegades acabem afirmant que no hi estem d'acord i ho volem canviar. La nostra ment inquieta i la nostra vida agitada ens distreu de la percepció. Pensar i fer cansen. En canvi, la percepció no fatiga, sinó que reanima i regenera les nostres forces interiors. Percebre significa fer-se conscient i tan sols en podem ser plenament conscients ara i aquí. Aprenem a percebre si intentem romandre en el present, sense passar al pensament i a l'acció (Tolle, 2009; Jalics, 2010; Meneses; 2011). És el que en termes buddhistes seria la meditació vipassana: *“el principal objetivo es ser totalmente consciente, estar totalmente presente y en sintonía con lo que se está mirando”* (Knitter, 2016, p.252).

El gran mestre de la percepció i la contemplació és la natura. Jalics (2010) ens convida a sortir a la natura, passejar tranquil·lament, caminar lentament, observar i percebre: el cel blau, la carícia del vent al rostre, el so del rierol, la bellesa de la flor, la sensació dels nostres passos damunt l'herba... Si ens deixem seduir per la raó, de seguida ens podem omplir de preguntes o d'apreciacions sobre el que percebem. I sense voler, ja tornem a distreure'ns. Distreure'ns no és greu, si no ens jutgem i ens enfadem pel fet d'haver-nos distret. Tan sols cal tornar a concentrar-nos en la percepció. La pressió per arribar eficaçment a algun objectiu, haver de fer quelcom, d'aconseguir-ho porta incorporada la por i l'angoixa. Jalics ens suggereix el no voler obtenir res. La contemplació és un acte desinteressat, no cerca res. L'actitud contemplativa ens condueix a una increïble calma. No necessitem canviar res. Ho deixem tot tal com està i mirem com és. Si anem reduint les activitats exteriors i ens concentrem en la percepció el nostre interior es va calmant.

*El pensar y el hacer son un ámbito reducido de este mundo, que a veces se nos vuelve consciente como cárcel. De este ámbito estrecho se escapa a través de una escalera secreta. Es la percepción. A través de la percepción se llega al ser, a lo absoluto* (Jalics, 2010, p.91).

Aprendre a veure la realitat sense interpretar, sense raonar, sense jutjar, sense condemnar, sols observant-la tal qual és afavorirà que s'obri l'ull de la percepció, l'ull de l'esperit. Ens endinsem en l'experiència interior no des de la ment i la paraula, sinó des de la percepció i el silenci. El silenci és la porta de la contemplació, és el camí que ens du al lloc més profund del nostre cor.

### **5.1.2. Quietud.**

La quietud corporal afavorirà la quietud mental. Convé cercar una posició corporal que permeti mantenir la quietud un temps llarg. El més important és seure, a terra o a una cadira, amb l'esquena ben alineada, els genolls més baixos que el maluc que se situarà

sobre una banqueteta o un coixí. En establir una base de suport estable, el cos s'alinea de forma natural amb la força de la gravetat i comença a relaxar-se (Johson, 2009). Per tant, mantindrem l'equilibri i l'elasticitat del cos en una posició entre la comoditat i la rigidesa. Un cop trobada la posició, ens relaxarem i ens abandonarem amb cada respiració. L'estat de quietud no significa immobilitat, sinó que comporta un suau moviment elàstic. *“Sólo podemos mantener el cuerpo inmóvil mediante una tensión y contracción muscular continua [...] El resultado de esta contracción y endurecimiento físico es una mente atiborrada de pensamientos involuntarios de agresión, juicio, temor, deseos y fantasías”* (Johson, 2009, p.82).

### **5.1.3. Concentrar-se en la respiració per calmar la ment.**

Fer respiracions més lentes i més profundes ajuda a calmar el batibull de pensaments. La respiració conté el ritme fonamental de la vida: acollir i lliurar, rebre i oferir. La vida se'ns dona en cada instant com a do. El més important se'ns ofereix gratuïtament contínuament i poques vegades en som conscients (Melloni, 2010; Jalics, 2010). Connectar-se amb la respiració és la manera més senzilla, més propera i més immediata de submergir-se en aquest do, allà “som, ens movem i existim” (Ac 17, 28). A la respiració s'oculta una increïble força vital, sobretot quan la respiració esdevé profunda, abdominal. L'aire que respirem l'hem de retornar. Si ens el quedem dins nostre, ens intoxica i ens enverina. Com tot el que rebem gratuïtament a la vida, se'ns és donat per a lliurar-lo.

Fer conscient la respiració ajuda a mantenir la ment assossegada, desperta i serena. L'acció respiratòria s'inicia amb la contracció i la relaxació involuntària del diafragma. Aquest tipus de respiració abdominal és la que realitzem quan estem relaxats i tranquils. L'acceleració, l'estrès i les presses transformen la respiració abdominal en toràcica, una respiració parcial que comporta angoixa i ansietat. El fet de controlar la respiració tenint cura d'allargar l'expiració col·labora a calmar la ment. La respiració abdominal permet una ment calmada i pacificada, sense pertorbacions ni neguits.

### **5.1.4. La percepció del centre de les mans.**

Posar atenció al centre de les mans és un altre suport que Jalics (2010) considera que ajuda a mantenir-se en el present i, per tant, a fer callar la ment. Jalics ens convida a percebre que ens arriba a partir d'elles: calor, pessigolleig, energia... es tracta de concentrar tota l'atenció al palmell de les nostres mans. La força de les mans es percep intensament a través d'aquest centre, un centre energètic a través del qual l'energia vital flueix cap enfora.



*Si no deseamos que esta fuerza se disperse, sino que se concentre, juntamos las manos y superponemos los centros de las palmas. La fuerza no fluye hacia fuera, sino que encauza un circuito energético interior donde fortalece la fuerza vital. Intensifica la presencia de ánimo del hombre. Uno está mucho más consigo mismo. (Jalics, 2010, p.85).*

El contacte corporal entre els éssers humans s'estableix a través de les mans: acariciar els infants, fer una encaixada de mans, donar un cop de mà a l'esquena, donar una abraçada. A través d'aquest contacte flueix la força vital. De la mateixa manera *"el juntar las manos lleva a un profundo recogimiento [...] de allí fluye una fuerza de la que uno no es consciente mientras no se repara en ello con atención y reposo"* (Jalics, 2010, p.87). *"Escucha y oye qué viene hacia ti desde allí en medio de las palmas de las manos. Vuelve allí una y otra vez"* (Jalics, 2010, p. 90).

### **5.1.5. La repetició de la paraula.**

Jalics (2010) també convida a pronunciar una paraula amb cada expiració com a suport per a controlar els pensaments que van i venen. Una paraula primordial que es faci nostra després de tanta repetició. Cadascú escull la "seva" paraula, pot ser una paraula senzilla que hem après o bé que sorgeixi espontàniament des del més profund, quan restem en silenci. La paraula repetida ens ajuda a entrar més endins. A l'anònim anglès del segle XIV, *La Nube del No-Saber*, també utilitza una paraula com a suport:

*Centra tu deseo en una simple palabra que tu mente pueda retener fácilmente, elige una palabra breve mejor que una larga. Pero has de elegir una que tenga significado para ti. Fijala luego en tu mente, de manera que permanezca allí suceda lo que suceda. [...] Sírvete de ella para dominar todas las distracciones, fijandolas en la nube del olvido. [...] Si algún pensamiento te siguiera molestando queriendo saber lo que haces, respóndele con esta única palabra. Haz esto y te aseguro que tales pensamientos desaparecerán. ¿Por qué? Porque te has negado a desarrollarlos discutiendo con ellos. (La Nube del No-saber, p.76).*

També hindús i budistes reciten mantres per asserenar la ment. *Mantra* prové de dues arrels: "*man*", que significa ment i "*tra*" que significa instrument o control. Un mantra és un instrument que ens ajuda a controlar la ment (Melloni, 2003). A l'islam sufí es practica el *Dhikr*, la repetició durant hores de l'al·locució *Al·là és gran* (la *shahada*). Hi ha algunes ordes que reciten el *dhikr* en veu alta i en grup. La repetició de la *shahada* és acompanyada de certs moviments: el grup de sufís es posa en cercle, *halqa*, al voltant d'un *qutb* (centre) amb els ulls tancats, recolzant la mà dreta sobre la mà esquerra de qui està al costat. Progressivament, van abreujant les diferents paraules de la recitació fins que queda tan sols la *h* final de la paraula *Allah*, de manera que se sent únicament una mena de sospir permanent. El *dhikr* sense paraules és la contemplació (*mushahada*) on subjecte i objecte ja no són discernibles i s'han unit íntimament en un silenci perfecte. Aquest *dhikr* silenciós va acompanyat a una forma de control de la

respiració per accedir a una concentració més plena. La força d'aquesta experiència és captivadora i fa que el grup entri fàcilment en un estat d'èxtasi. L'objectiu és que el suffi arribi a l'estat de *fana'*, primer, per després accedir a la constant presència en Déu, *baqa'*; s'insisteix, però, que aquesta darrera presència esdevé per gràcia divina i pot donar-se de manera sobtada. El terme utilitzat en el sufisme per descriure aquesta experiència és *wajd*, que significa "trobar" i, tot trobant Déu s'arriba a la serenitat i la pau. Els mestres sufís (*shaykhs*) insisteixen en l'exigència de practicar el *dhikr* constantment, ja que és una medicina per a l'ànima.

El *Japam*, és una tècnica oriental que consisteix en la repetició d'una frase que "*encierra la verdad más grande para uno, la verdad que uno quiere llegar a realizar, a vivir del todo*" (Blay, 2016, p.22). Un exemple de *Japam* és el que han practicat els hesicastes: l'oració de Jesús. El seu origen prové de l'oració repetida d'una paraula, ja des dels pares i les mares del desert que van viure al segle IV al mont Sinaí i al desert d'Egipte. Sant Cassià, més conegut com a Joan, l'eremita, va aprendre-la d'aquests ascetes. Des d'allí va traslladar-la cap a Europa occidental i també a través dels monestirs del Mont Athos. Per fixar llur esperit en les realitats invisibles, els monjos cristians *hesicastes* se senten inclinats a la repetició freqüent d'una pregària curta, la pregària del cor: *Kyrie Eleison* (Senyor Jesús tingueu pietat de mi). En la recitació perseverant d'aquesta frase va transitant la vida del pelegrí que a mitjan segle XIX va escriure *Relats d'un pelegrí rus al seu pare espiritual*.

Tot dient aquestes paraules (la pregària del cor) sentia un gran desig de recollir-me en el meu interior. La pregària m'abrandava el cor i tenia necessitat de calma i silenci. (*Relats d'un pelegrí rus*, 2004, p.90).

El pelegrí indica que s'ha de repetir l'oració constantment, incessantment, posant l'atenció en el pit i en el cor, tot mirant que ressoni des d'allí, fins que la ment aprengui a centrar-se en aquesta zona (Blay, 2017, p.22). Es defuig la repetició per avorriment perquè s'anhela el fet diferent, innovador i atractiu, però tan sols repetint amb perseverança és com es deixa traça. La repetició constant de l'oració deixa un solc en el cor que produeix uns efectes de transformació extraordinaris. No tenim el do de la immediatesa, ni captem les coses instantàniament, ens cal repetir i repetir.

La repetició és la base de la transformació: reiteració de frases, de pensaments, de versos, de mantres fa que el pensador esdevingui el mateix pensament, el receptor es fa seu el missatge, el jo és el tu, el contemplatiu el paisatge. Aquesta fusió és la resultat de la repetició. (Torrallba, 2015, p.109)

La frase ha d'estar d'acord amb l'aspiració del que la recita. Aquesta repetició constant té la seva explicació. La nostra ment funciona per automatisme, per inèrcia, perquè tenim uns hàbits mentals d'estar sempre pensant en un problema que ens preocupa o en algun altre aspecte que ens inquieta. A l'hora de voler penetrar en el nostre interior,

ens trobem que aquest batibull mental és un obstacle insalvable i ens bloqueja el camí. La repetició de la frase escollida, ens argumenta Blay (2016), aconseguix que la inèrcia mental a donar voltes sobre el que ens preocupa, ens inquieta, ens fa por, es vagi transformant en una mecànica de repetició de l'aspiració, del que la persona necessita realitzar; per tant, l'automatisme mental passa de ser un obstacle a ser un ajut. La persona obté un estat de concentració, a focalitzar la ment en un punt, centrada i sostinguda en la seva aspiració. La pràctica del *Japam* va dissolent a poc a poc les pors, els desitjos, les ambicions, les preocupacions el que fa que la persona tingui més capacitat d'acció (Blay, 2016).

#### **5.1.6. Autosuggestió.**

Blay (2016) la defineix com la capacitat de poder introduir unes idees positives per a condicionar el mecanisme inconscient que regeix habitualment el nostre pensament, uns automatismes que es van adquirint al llarg dels anys: *“la prueba la tenemos en que muchas veces queremos hacer algo y surge un miedo de dentro y no nos la deja hacer. Impulsos, sensaciones, estados, tensiones, surgen de nuestro interior y nos incapacitan para hacer algo”* (Blay, 2016, p.25). I lamentablement el dinamisme inconscient és el que sol vèncer. L'autosuggestió és la manera d'introduir unes idees per a neutralitzar els condicionaments negatius, mitjançant la repetició i evocant sentiments, sensacions i vivències profundes a través de la imaginació.

#### **5.1.7. Oració.**

L'oració és una modalitat de treball interior dut a terme per les persones que tenen unes inquietuds de tipus religiós. Segons Blay, l'oració en si mateixa és una veritable tècnica transformant, si s'aprèn a fer d'una manera total, sincera, incondicional, espontània; quan és una obertura al moment present, aquí i ara; una obertura de la persona a la realitat que intueix al voltant i en el seu interior que és Déu; una obertura sense càlculs, sense censura, sense judicis (Blay, 2016). L'oració exigeix una sinceritat total i incondicional. Expressar el que realment se sent: les pors, les ambicions, els desitjos, els problemes i comunicar-ho obertament a Déu, buidant l'interior de tot allò que ens preocupa i ens inquieta. Anar silenciament i buidant perquè es creï espai. *“Entonces es cuando queda sitio para que Dios me llene de Él, entonces es cuando puedo sentir una vida nueva que me penetra, que me transforma y me dirige. Ésta es la auténtica oración”* (Blay, 2016, p. 22).

## 5.2. Efectes del silenciament.

El mètode que presenten aquests autors és senzill, però no vol dir que sigui fàcil, perquè la ment es distreu amb gran facilitat. Tot requereix temps i constància. El silenci és alliberador, es va instal·lant i va transformant de dins cap enfora. En general, obre la persona a una actitud d'acceptació, d'acollida de tot i de sentiment de gratuïtat. Aquesta transformació, que es produeix en l'interior, no es queda en nosaltres, sinó que ens traspasa i afecta el nostre entorn més immediat. Com més perseverança en la quietud i atenció, més autoconscients som del que estem vivint i, per tant, més conscients de la realitat d'una forma més transparent, sense passar pel nostre sedàs, pels nostres prejudicis: *“Nosotros mismos estamos configurando la realidad que percibimos. No vemos la realidad tal cuál es, sinó que vemos la realidad tal como somos. En la medida que comprendemos como somos podemos entonces comprender cómo percibimos la realidad”* (Melloni, 2020, 16:44-16:45). Aquest comprendre com es percep la realitat (autoconsciència) porta a l'obertura:

*Si estamos a la defensiva, necesariamente estaremos a la ofensiva. Solo si cultivamos una actitud de apertura la realidad puede llegar a nosotros de una forma fresca que haga que nuestra respuesta sea creativa y no repetitiva. ¿Cómo sabemos que vivimos en estado abierto? Cuando hay gratitud y no juicio, queja o exigencia.* (Melloni, 2020, 17:00-17:02)

La veritable essència d'aquest silenciament intern està en el fet de deixar-se anar o com diu Jalics (2010): *“soltar”*. Renunciar a voler arribar a quelcom determinat és un gran alliberament en l'àmbit espiritual. En l'esfera material és possible acumular béns, títols, coneixements, però en l'esfera espiritual, és diferent. Ni és possible posseir ni es poden manipular els processos. Si volem retenir alguna cosa, com un estat de calma, un moment de silenci absolut..., veiem com se'ns esmuny de les mans. Tampoc s'ha de lluitar contra els pensaments que ens inquieten, perquè el sol fet de lluitar no fa més que multiplicar-los. El rebuig i la lluita comporta dualitat entre el que volem i la realitat. Aquesta contraposició produeix tensió i insatisfacció, el que genera impaciència que activa més els pensaments. Si ens adonem d'aquesta impaciència, l'acceptem i l'assumim, a poc a poc anirà desapareixent. Quan ens comprometem completament amb la percepció del present, els pensaments lentament es retiren i esdevé un silenci alliberador en el qual es pot restar durant molt de temps (Jalics, 2010; Burguet, 2014; Gómez, 2014; Knitter, 2016; Melloni, 2015; Meneses, 2016; Stein, 1988). Aprendre a romandre quietes fins que els pensaments i els sentiments es vagin aquietant i sedimentant demana, però, el seu temps i molta disciplina. Xavier Melloni explica, a les sessions d'aprofundiment a la Cova de Manresa, que les coses essencials a la vida són d'ordre diari: menjar, dutxar-se, dormir, evacuar. També ha de ser diari el temps per

nodrir-se espiritualment. Si algú es vol prendre seriosament aquest silenciament l'ha de realitzar cada dia, com a mínim durant mitja hora. Tanmateix, ambdós jesuïtes, Jalics i Melloni, aconsellen que en sigui una hora diària.

*Considero indispensable preservar una pausa significativa diaria para tomar conciencia de lo que somos y vivimos. Así como no podemos pasar ni un día sin dormir, comer o aearnos, tampoco deberíamos pasar un día de nuestra existencia sin dedicar, al menos, media hora de meditación. Por meditación entiendo cualquier forma de detención y quietud de la mente que permita la toma de conciencia de lo que estamos viviendo.* (Melloni, 2018).

El silenci alliberador no és quelcom que es fa, sinó quelcom que es deixa que esdevingui. “Hi ha coses que passen, d'altres que ens passen i d'altres que ens traspassen. Silenciar-se és deixar-se traspasar per les coses que ens passen, de manera que no passin sense més ni més, sinó que ens deixin empremta” (Melloni, 2020). Com expressa Pablo D'ors a la seva *Biografía del silencio*:

*Cuanto más se ejercita el silencio, mayor es la capacidad de percepción y más fina la sensibilidad. Se deja de vivir embotado, que es como suelen transcurrir nuestros días. La mirada se limpia y se comienza a ver el verdadero color de las cosas. El oído se afina hasta límites insospechados, y empiezas a escuchar el verdadero sonido del mundo. Todo, hasta lo más prosaico, parece más brillante y sencillo. Se camina con mayor ligereza. Se sonrío con más frecuencia.* (D'Ors, 2016, p.44).

Amb el temps, silenciar-se esdevé una actitud davant la vida, un estat d'obertura que comporta estimar una mica més les persones, tenir més paciència, notar que el sentiment vital s'ha tornat una mica més alegre i positiu, augmentar el llindar de tolerància en situacions difícils i advertir que pot acceptar-se un mateix tal com és (Jalics, 2012). Del silenciament “*brot de modo espontáneo la capacidad de bendecir, de agradecer y de soltar. Es lo que permite transmutar nuestros impulsos ofensivos, defensivos y depredadores en gratuidad, bendición y desprendimiento*” (Melloni, 2020).

### 5.3. Silenciar-nos per contemplar la dimensió sagrada de la realitat.

*Palpo aquí una presencia latente.  
No sé lo que es.  
Pero brotan en mí  
lágrimas de agradecimiento  
Sagyo (s. XII)*

El silenci és una mena de propietat de l'Ésser abans de Ser. (...) l'Ésser i el Silenci no es poden separar l'un de l'altre, encara que podem fer distincions. En definitiva, el silenci és el símbol de l'absència de tot, especialment del so, encara que això és tan sols una metàfora que ens porta (...) vers l'altra riba de l'Ésser” (Panikkar, 2012, p.496).

Raimon Panikkar constata que l'Ésser, el Misteri, no el podem experimentar amb paraules, ni a través del pensament, sinó a través de la dimensió silenciosa de les coses

“perquè l'Ésser és silenciós (...) el Diví és Silenci, en la mesura que “l'és” es pot aplicar a la Divinitat” (Panikkar, 2012, p.497). Si podem percebre la dimensió silenciosa de les coses, podrem ser conscients del Diví, de la dimensió sagrada de la realitat, la dimensió invisible del món visible (Panikkar, 1997).

Per percebre aquesta dimensió intangible de la realitat cal restar en silenci des de diverses profunditats. Raimon Panikkar (2009) en les seves *Gifford Lectures: El ritme de l'Ésser* (2012) n'assenyala tres d'aquestes profunditats o estrats: el silenci del cos, el silenci de la ment i el silenci de la voluntat.

### **5.3.1. El silenci del cos.**

No tan sols tenim un cos, sinó que som cos. El cos és d'una importància cabdal per a silenciar-nos, perquè vivim en i a través d'aquest. El cos que som té límits dels quals no sempre som conscients. El ritme del cos és una harmonia entre la quietud i el moviment. Viure accelerat, en una tensió constant, equival a trencar aquesta harmonia. No podem confondre el viure amb intensitat amb el fet de viure acceleradament. Les màquines acceleren la velocitat de les nostres accions, però “no poden accelerar el nostre ésser”. Per contra, al cos li agrada treballar en silenci, moure's de manera rítmica, però pausada. Cal recuperar aquesta manera rítmica de procedir, una manera harmoniosa; perquè el cos en equilibri és un cos silenciós. Si el cos fa “soroll” és que té alguna dificultat, hi ha quelcom que no funciona correctament i es “queixa”. El silenci és propi d'un cos sa. Per tant, el silenci del cos vol dir precisament, escoltar el cos, respectar al màxim la seva espontaneïtat, la seva llibertat en “relació ontològica amb el conjunt del nostre ésser. Per això, necessitem educar la ment” (Panikkar, 2012, p.501).

La quietud i immobilitat del cos és fonamental com a introducció al silenci de la ment. La confiança en nosaltres mateixos, en què podrem aconseguir aquesta quietud, serà bàsica per accedir aquest silenci corporal. L'experiència i el cultiu del nostre silenci corporal són una introducció a l'experiència divina de la realitat. Per això diu Panikkar “la nostra consciència corporal és més que una consciència individualista. Implica també la consciència d'una dimensió divina. El cos sovint està en silenci, però el silenci del cos s'obté no pas per la subjugació del cos, sinó per la seva valoració, pel descobriment de la seva dimensió divina, l'*Atman*, el temple de l'esperit, el cos ressuscitat” (Panikkar, 2012, p.500).

### 5.3.2. El silenci de la ment.

A través de la cèlebre sentència de Parmènides: El que no es pot pensar no pot ser, Panikkar (1997, 2009, 2012) planteja el problema fonamental per parlar del Misteri Diví. La llei fonamental del pensament empíric es basa en els principis de la lògica: el principi d'identitat i el principi de no-contradicció. El principi d'identitat assenyala el que és alguna cosa: A és; és a dir, defineix, limita, acota, identifica. El principi de no contradicció determina que el que és no pot no ser. En clau ontològica, l'ésser no pot ser el no-ésser. Aristòtil hi afegeix un tercer axioma: el *principium tertium exclusum*, que afirma que és impossible que una cosa sigui i no sigui a la vegada. Una identitat s'afirma o es nega (A és A o és no-A) i no s'admet una tercera possibilitat, no pot ser A i no-A, a la vegada. "El principi de no-contradicció sols es deixa aplicar exhaustivament a la realitat si el ser segueix al pensar" (Panikkar, 1997, p.140). Segons aquests principis, allò que no és concebible dins dels paràmetres de la raó humana considerem que no pot existir perquè és impensable. Tanmateix, el que podem assegurar és que no pot ser pensat i, per tant, no podem parlar-ne, perquè dins d'aquests principis de la lògica, "no podem pensar l'impensable com a possible, com a possible de pensar" (Panikkar, 2012, p.505). De totes maneres, sosté Panikkar, que no es pugui pensar, dins dels límits dels paràmetres de la raó humana, no vol dir que no sigui possible, que no pugui ser real; solament tenim la certesa que no el podem pensar. Si no el podem pensar, és impensable, i si és impensable, la ment s'atura perquè s'ha trobat amb un obstacle i queda en silenci.

La metàfora de la lot o llanterna em sembla molt eloqüent (Panikkar, 2009). En una habitació fosca es vol esbrinar què és l'obscuritat, es vol fer-la "visible" per a fer-la comprensible. S'utilitza la llum d'una lot per poder observar què és l'obscuritat, fer-la visible per així arribar a conèixer-la. Però quan s'il·lumina l'obscuritat, l'obscuritat desapareix. Conclusió: la lot no és una bona eina per conèixer, per saber, per comprendre l'obscuritat. L'obscur ha de deixar-se en l'obscuritat. En la metàfora de Panikkar, el pensament racional seria aquesta llum que vol il·luminar l'Ésser, el Misteri; que vol conèixer l'Incognoscible. Parlar directament del Misteri és d'alguna manera profanar-lo, perquè Déu és més enllà del coneixement racional. No el podem acotar perquè no el podem pensar. No el podem associar a un concepte abstracte i exacte, ja que aquest raonament no segueix les lleis de la lògica. Quan l'il·luminem amb la lot de la nostra raó, desapareix, malgrat que en podem fer experiència; perquè la nostra experiència no s'esgota en el que pensem i parlem. Parlem d'una experiència que no se sap, "d'una experiència de la qual es diu que és impensable" (Panikkar, 2009, p.120) "de la qual hauríem de mantenir silenci i no dir res" (Panikkar, 2012, p.504).

L'experiència dels sufís (branca mística de l'Islam) és que a la *ma'rifa* (la coneixença d'Al·là, del Misteri) no s'hi accedeix mitjançant la ment, sinó que és a través del cor (*qalb*) per on es produeix el veritable coneixement, la intuïció comprensiva. L'experiència profunda de Déu, del Totalment Altre, tan sols pot ser una experiència mística. Aquesta experiència ens diu que hi ha un ingredient de la consciència que transcendeix la raó i que no és possible expressar aquesta experiència mitjançant el raonament.

L'experiència mística, deia el gran teòleg català Josep Maria Rovira Belloso, és l'experiència de l'Ésser, l'*Ipsum Esse*, l'experiència de l'Ésser mateix (Rovira Belloso, 1994, p.363). "*La experiencia mística es inefable y no obstante el místico habla*" (Panikkar, 2007, p.217), perquè el llenguatge dels místics no és conceptual, és un llenguatge simbòlic, metafòric, paradoxal; doncs "*el pensar racional no agota el Ser*" (Panikkar, 2007, p.114). No podem ser conscients de Déu. La consciència (del subjecte) ha de ser d'alguna cosa (l'objecte), és a dir, una consciència racional de la cosa. Som conscients que coneixem, conscients de nosaltres mateixos, conscients de la realitat que ens envolta. Panikkar, citant a Husserl, manifesta que tota consciència és sempre "consciència de". Un subjecte té consciència d'un objecte. Encara que sigui un autoconeixement, l'ésser humà (subjecte) té consciència del seu propi jo, "subjecte objectivat" (Panikkar, 2007, p.113). Tanmateix, de la Pura Presència tan sols s'és conscient quan és absent.

Hi ha una dimensió invisible, inefable, misteriosa i fosca del Diví, on la llum de l'intel·lecte no entra -seria més adequat dir que l'intel·lecte no pot entrar-hi. (...) i nosaltres restem simplement al llindar. La porta és tancada, o la cambra és completament fosca, però tenim consciència de la porta i de l'existència de la foscor. (Panikkar, 2012, p.506)

Sant Joan inicia el seu Evangeli amb el convenciment que a "Déu, ningú no l'ha vist mai" (Jn 1, 18). El terme Déu prové del mot sànscrit *dyaus* que significa "el que brilla a través. Déu, com la llum, sense deixar d'estar en tot, ho sobrepassa tot i sempre està per assolir" (Melloni, 2003, p.407). Veure Déu és un desig reiterat en tota la tradició judeocristiana. En tot l'Antic Testament s'expressa l'anhel de veure Déu cara a cara (Gn 32, 31; Nm 14, 14; Sal 16, 8; Is 6, 52, 8) i és la mateixa tradició bíblica que manifesta la impossibilitat de copsar-lo del tot, manifestant la transcendència absoluta de Déu. Aquesta experiència de transcendència absoluta s'expressa en diferents relats bíblics: Moisès tan sols s'adona que Déu s'ha fet present quan el veu marxar d'esquena (Ex 32,22); Elies es tapa la cara quan s'apropa Jahvè i no sent més que una veu (1 Re 19,13). És a través d'experiències concretes com es fa experiència de Déu, "és sempre de manera mediata com es deixa reconèixer la majestat divina" (Leon-Dufour, 1992, p.107-108). Altres exemples serien: l'esbarzer ardent de Moisès (Dt 4,12 i 4,15) o la brisa lleugera a Elies (1 Re 19,33). També hi ha un vel que protegeix la divinitat, vel que pot prendre l'aspecte de núvol, però que sempre oculta el que s'anava a revelar: vel a la cara de



Moisès (Ex 34,33), les tenebres (Is 60, 2), fins al dia que el vel s'esberla (Is 25,7). La cortina del temple que tancava l'accés al Sant dels Sants, el *deber* del Temple, simbolitzava aquesta impossibilitat de veure a Déu cara a cara. Els jueus significaven així la incapacitat de buscar a Déu com si fos un objecte. La tradició bíblica veterotestamentària fa evident que Déu no es deixa trobar com un objecte, sinó que es dona quan vol i en la mesura que vol. Tampoc a l'*Alcorà* l'ésser humà és capaç de contemplar el Rostre de Déu. "A Ell, no El veuen les mirades, però Ell veu tot el que és visible" (*Alcorà* 6, 103).

Per tant, el silenci de la ment que ens mostra Panikkar, no és la ment que està en silenci, ni és l'absència de pensaments, ni la repressió del pensament. És una ment que ella mateixa és silenci; la part racional és absent en l'experiència del Diví. És pura consciència, pura presència, perquè és una experiència. De fet, Panikkar ens mostra que és *l'autèntica experiència humana*: la del coneixement de si mateix, que és el coneixement del Si mateix, perquè "conèixer-se a si mateix és conèixer Déu" (Panikkar, 2012, p.511). És la ment que contempla descobrint la dimensió divina en cada cosa. Els nets de cor veuran Déu i seran feliços diu Jesús (Mt 5, 1-12).

### **5.3.3. El silenci de la voluntat.**

La dimensió divina està present en tots els éssers com el "si-mateix més profund" (Panikkar, 2012, p.511), com la dimensió més íntima de tot, misteriosa, inefable, infinita; o com diu l'*Alcorà*: Ell està amb vosaltres allà on sigueu (*Alcorà* 57, 4); Déu està més a prop de vosaltres que la vostra vena jugular (*Alcorà* 50, 16). El gran mestre sufí, Ibn 'Arabi, ho expressa de manera més poètica al seu *Tractat de l'Amor* (2002): "Diu Al-là: A qui s'apropi a mi un pam. Jo M'aproparé un colze. Si s'apropa a Mi un colze, Jo m'aproparé un dit. Si ve cap a mi corrents, Jo aniré cap a ell apressadament". L'experiència del místic andalusí és que Déu sempre s'avança en la trobada amb l'ésser humà. Déu hi és sempre present, a tot arreu, però si la nostra voluntat, afirma Panikkar (2012) no dirigeix l'atenció a aquesta presència, no descobrim la veritable naturalesa d'aquesta presència. Paradoxalment, la nostra voluntat pot ser l'obstacle més gran per accedir-hi. Com més es vol, més s'escapa; "*se desvanece en cuanto lo miramos y se vuelve intangible cuando tratamos de aprehenderlo*" expressa (Merton, 2020, p.24) referint-se al camí del Tao. Per això, Panikkar insisteix que és necessari un tercer silenci: el silenci de la voluntat.

Considerem de gran rellevància la diferenciació, que fa Panikkar, entre desig i aspiració; ambdues accions atribuïbles a l'acte lliure de la voluntat. El desig és una forma d'expectativa, una manera d'aconseguir allò que hom creu tenir dret. El desig provoca la voluntat des de fora. En canvi, l'aspiració sorgeix des de la voluntat més interna "com

a resultat d'una inspiració que ve de l'esperit que hi ha en l'Home" (Panikkar, 2012, p.512). L'aspiració del nostre ésser més profund a la felicitat, a la pau, a la bondat, a la bellesa, a l'harmonia no és un desig egoista de realitzar-nos, d'anar al cel o d'adquirir la perfecció. "El desig mateix del nirvana és l'obstacle més gran per arribar-hi, diu el Buddha" (Panikkar, 2012, p.239); el desig de gaudir del resultat de les obres "entela la puresa de l'acció i causa la dispersió mental, ensenya Krishna en el Bhagavad Gita" (Martín, 2002, p.141); que la teva mà esquerra no sàpiga que fa la dreta proclama Jesús (Mt 6, 3). "Aquesta actitud es podria resumir com: tot és gràcia" (Panikkar, 2012, p.513). Tot allò que es fa de manera gratuïta, sense esperar res a canvi, tan sols per amor, és l'amor oblatiu, l'àgape.

L'Eros, l'amor platònic, està marcat per la força del desig, la pulsio i la passio. Per Plató, allò que és diví és estimat per l'ésser humà, però el diví no estima. Els déus grecs no estimaven, perquè tenien tot el que desitjaven. No tenien cap necessitat i, per tant, no tenien cap desig ni aspiració a res. La filosofia grega visualitza la divinitat com a Primer Motor que es mou sense moure's, causa final que atrau i provoca amor i desig; però no estima. L'amor cristià, en canvi, es revela en el moment de la donació total i absoluta de Jesús, el *Logos* de Déu, perquè és a la creu on s'evidencia el sentit més profund del que significa estimar: l'amor oblatiu, l'àgape. La Creu ensenya que no hi ha cap camí de l'ésser humà que vagi cap a Déu. És Déu qui es dirigeix a l'ésser humà. L'eros és desig i aspiració; l'àgape cristiana és sacrifici i lliurament. L'eros és una força ascendent (de l'ésser humà vers la divinitat); l'àgape descendent (de Déu vers l'ésser humà). L'eros és fruit de l'esforç de l'ésser humà; l'àgape és un do. L'eros és egocèntric i l'àgape desinteressada, donació total. L'àgape és l'amor "*espontáneo e inmotivado que se pone de manifiesto en la Cruz de Jesús*" (Nygren, 1969, p.119). Tan sols l'amor que es caracteritza amb aquesta espontaneïtat i entrega pot anomenar-se àgape amb propietat. Per al cristianisme incipient, l'àgape no s'aplica a la relació de l'ésser humà ver Déu, sinó que se li atribueix el nom *pistis*. L'amor de l'ésser humà a Déu és tan sols una resposta a l'àgape de Déu. És Déu qui estima primer. "Estimats meus, estimem-nos els uns als altres, perquè l'amor ve de Déu; tothom qui estima ha nascut de Déu i coneix Déu" (1Jn 4, 7). L'Amor pur, l'Amor veritable té el seu origen en Déu. Perquè Ell és Amor, emana la seva estimació dins nostre. L'Amor-Déu és en nosaltres i nosaltres en Ell. Tothom qui estima veritablement coneix Déu. "El qui està en l'amor està en Déu i Déu està en ell" (1 Jn 4, 17). Com en la paràbola de la vinya i les sarments, cal unir-se a Déu per donar fruit. L'amor ens ve de Déu i és l'amor de Déu que ens farà obtenir un fruit ben abundós. L'amor a Déu no és teleològic, no persegueix cap fi, sinó que es rep com un regal. L'ésser humà, ignorant, estima Déu per l'amenaça del càstig diví o bé per l'esperança de la recompensa. En canvi, els amants gnòstics adoren Déu amb tot el seu

amor, sense ni esperar recompensa en el Paradís, ni témer el càstig de l'infern. Aquesta mateixa idea la trobem en el poema de *Rabí'at al-'Adawiya*, una mística sufi del segle VIII, que diu així (Panikkar, 2007, p.204-205):

*Oh, Dios mío! Si te adoro por miedo del infierno,  
quémame en él.  
Si te adoro por la esperanza del paraíso,  
Exclúyeme de él.  
Pero si te adoro sólo por ti mismo,  
no apartes de mí  
tu eterna belleza.*

Troblem moltes semblances també en un poema que la tradició ha atribuït a santa Teresa o a sant Francesc Xavier, que diu així:

*No me mueve, mi Dios, para quererte  
el cielo que me tienes prometido:  
ni me mueve el infierno tan temido  
para dejar por eso de ofenderte.  
[...] No tienes que me dar porque te quiera;  
pues, aunque lo que espero no esperara,  
lo mismo que te quiero te quisiera.*

En el capítol onze del *Tractat de l'Amor*, el místic sufi *Ibn 'Arabi* (2002, p.176), explica uns versos que li va recitar el mestre sufi *Yusuf ibn al-Husayn* durant una estada a la Meca.

*Todos ellos vienen a adorar por temor al Infierno.  
En la salvación ven una felicidad inmensa.  
En cuanto a mí, no tengo objetivo,  
ni en el Paraíso, ni en el Infierno,  
pues yo no fundé el amor que me embarga  
sobre una compensación que sería su objeto.*

L'amor sincer, per al mestre andalusí, ha de ser sempre un amor desinteressat, gratuït, estimar a Déu per Ell mateix.

Tots ells són exemples d'aquest silenci de la voluntat, un dels aspectes més importants de la vida espiritual, segons Panikkar (2012): una actitud d'obertura, de disponibilitat, d'acollida generosa a tot el que s'esdevé, una disposició a rebre-ho tot com un do, començant per la pròpia existència: "Ha de ser el Diví mateix qui ens atregui cap a ell (...) Es necessita la Gràcia" (Panikkar, 2012, p.513). La iniciativa no surt de l'ésser humà, sinó que és necessària la *Gràcia* per a percebre la dimensió sagrada i intangible de la realitat. "*Los bienes más preciados no deben ser buscados, sino esperados. Pues el hombre no puede encontrarlos con sus propias fuerzas y, si se pone en su búsqueda, sólo encontrará en su lugar falsos bienes, cuya falsedad no sabrá discernir*" (Weil, 2004, p.71).

Adonar-nos de la dimensió sagrada de la realitat és percebre que tot és un do gratuït que ens ha estat concedit; començant per la nostra pròpia vida. No podem ambicionar

res, sinó rebre el que tenim, el que hem rebut i agrair-ho. Aquesta actitud humana de gratitud per tot i en tot, ens obre a la descoberta de l'essència de la vida i, alhora, provoca en nosaltres pau i joia, "que és una altra realitat humana que no depèn de la voluntat" (Panikkar, 2012, p.514). Una pau en la qual podem acceptar-nos a nosaltres mateixos tot i conèixer les nostres imperfeccions, debilitats i deficiències. Aquest estat de pau amb un mateix és essencial per emanar pau a l'entorn. Les persones que han descobert la pau i la joia dins seu són benaurats, feliços, són els pobres d'esperit. No necessiten cap cel a les altures, perquè per a ells tota cosa és sagrada i la contemplen sigil·losament.

#### **5.3.4. Contemplació.**

La contemplació és una actitud essencial en totes les tradicions religioses, ja que correspon a un tret fonamental de l'home. La paraula llatina *contemplation* es va fer servir per traduir del grec *θεωπία theoria*, l'arrel subjacent de la qual és *thea* (visió). *θεωπία theoria* significa mirar, examinar detingudament, "amb les connotacions de posar atenció, observar, tenir cura, vigilar" (Panikkar, 2012 p.554 i ss).

L'actitud contemplativa implica mirar atentament, però per mirar necessitem estar encalmats -mantenir la calma, la serenor- no sentir angoixa de res, no preocupar-se, mirar lliures de prejudicis i d'altres càrregues mentals (Panikkar, 2012, p.82), mirar sense esperar-ne res. Mirar els lliris dels camps (Mt 6, 26s; Lc 12, 24s) des d'un esperit pur. Mirar-los per a conèixer-los, estimar-los, ser u amb els lliris, és a dir fer-ne experiència, o com expressa el jesuïta Xavier Melloni (2020) experimentar-los i existenciar-los en cada moment. La contemplació no intenta comprendre racionalment, "transcendeix el mental" (Panikkar, 2012, p.556), sinó que participa veritablement de la realitat que es contempla. És una identificació dinàmica amb la realitat que es percep:

La visió de la realitat no és la meua visió, sinó la visió de les coses tal com la realitat les revela en mi. Com més pur i més buit em trobi jo, més clara serà la visió i menys distorsionada serà la imatge" (Panikkar, 2012, p.84).

Simone Weil ho descrivia de manera poètica a una de les seves cartes: "*Y sobre todo la mente debe estar vacía, a la espera, sin buscar nada, pero dispuesta a recibir en su verdad desnuda el objeto que va a penetrar en ella*" (Weil, 2004, p.71).

El moviment de la contemplació prové del misteri de l'Ésser mateix, diu Panikkar. Qui contempla no parla, està en escolta fins a la pura obediència, perquè escoltar significa obeir, *ob-audire*, la disposició d'escoltar atentament en lloc d'imposar (Melloni, 2020); tanmateix, el que ens permet "sentir" no és el nostre sistema acústic o la nostra agudesa racional, sinó el nostre cor, com a símbol del nostre ésser sencer. Si el nostre cor està tancat, les nostres orelles no serveixen de res. "Jesús se n'adonà i els digué: Per què discutiu que no teniu pans? ¿Encara no compreneu ni enteneu? ¿És que el vostre cor

està endurit? ¿Teniu ulls, i no hi veieu, orelles, i no hi sentiu?” (Mc 8, 17-18). També en nombrosos passatges veterotestamentaris es parla del cor endurit o el cor de pedra, un cor obcecat, impermeable, en definitiva, que no escolta, ni mira més enllà d'ell mateix (Sl 95; Ez, 36, 25-27). Tot és una qüestió d'escoltar, diu Panikkar (2012), d'escoltar conscientment, encara que puguem no entendre; perquè no és una qüestió de conceptualitzar, sinó una actitud d'obertura, de sentir la dimensió divina, que descobrim quan l'estimem. “La dimensió divina no és un tret amagat, un so esotèric ocult en la cambra closa de cada cosa. És, al contrari, l'aspecte més remarcable de cada ésser. (...) En escoltar amorosament cada ésser descobrim la seva dimensió divina” (Panikkar, 2012, p.531).

També Simone Weil (2004) posa l'èmfasi en la mirada a l'altre:

Esta mirada es, ante todo, atenta; una mirada en la que el alma se vacía de todo contenido propio para recibir al ser al que está mirando tal cual es, en toda su verdad. Sólo es capaz de ello quien es capaz de atención. (Weil, 2004, p.73).

La contemplació permet anar a l'endins de cada cosa. Adonar-se que a cada lloc, a cada acte, a cada persona hi ha la Vida (Ζωή, Zoè), la Llum que resplendeix enmig de les tenebres (1 Co, 4,6).

En ell hi havia la vida,  
I la vida era la llum dels homes.  
La llum resplendeix en la foscor,  
I la foscor no ha pogut ofegar-la.  
(Jn 1, 4.5)

En el món islàmic, el sufí és el fidel d'Amor, qui està absorbit per l'Amor diví, de manera que no pensa res més que en Ell. Això no significa que el fidel d'Amor estigui aïllat del món, absorit tan sols contemplant Déu. Al contrari, esdevenir sufí significa afirmar el *tawhid*, experimentar que Déu és l'única realitat existent: tot és Déu. El fidel d'Amor contempla Déu en tota la realitat. Per al sufí, és a través del món, de les seves criatures i de qualsevol fenomen com s'accedeix a Déu (Schimmel, 2002).

L'actitud contemplativa ens permet percebre la realitat des d'un altre punt de vista. A mesura que prenem aquesta actitud receptiva en tot el que realitzem podem anar escoltant i captant l'essència de la vida, la visió profunda, acostar-nos al misteri que ens habita. És considerar, com Santa Teresa que “*toda persona en su interior es posibilidad, luz, grandeza, creación*” (Navajas a García, Jalón, Mas, 2016, p.210). Contemplar és deixar que el corrent del Misteri de l'Amor, de la Gràcia, del Saber, de la Llum, de l'Ésser, de Déu flueixi a través nostre (Panikkar, 2012, p.118).

*Es urgente, en el momento actual, potenciar los aspectos contemplativos que nos abren a un conocimiento más allá de los sentidos. Esta es la búsqueda de la sabiduría tal como la experimentan las tradiciones orientales, valorando al mismo tiempo la aportación que Occidente tiene respecto al compromiso de transformación del mundo en el que nos ha tocado vivir.* (Meneses, 2016, p.17).

## 5.4. Neurociència contemplativa.

La neurociència contemplativa és una especialitat emergent que estudia la ciència que hi ha darrere dels trets alterats, és a dir, dels canvis cerebrals que es donen després de certes pràctiques contemplatives (Goleman i Davidson, 2017). Perla Kaliman (2017) assenyala que la neurociència contemplativa dissenya intervencions eficaces en la prevenció, el tractament i inclús a la reversió de les seqüeles psicoemocionals de l'estrès crònic i experiències adverses. El missatge de la ciència sobre la rellevància de la reducció de l'estrès i la regulació emocional comença a prendre rellevància no sols en l'àmbit sanitari, sinó també a nivell social i educatiu (Kaliman, 2017).

Las experiencias de vida y la capacidad de gestionar el estrés y las emociones, además de dejar huellas persistentes en las células, pueden propagarse en forma de memoria molecular en nuestros descendientes. La buena noticia es que estamos empezando a descubrir que la reducción del estrés a través de las técnicas meditativas también se hace escuchar en el ADN a través de modificaciones epigenéticas y cambios en la expresión génica. [...] Los sistemas sociosanitarios y educativos deberían ser capaces de integrar con urgencia estos nuevos conocimientos. (Kaliman, 2017, p. 118).

Els primers estudis sobre els efectes psicològics de la meditació s'inicien als anys setanta. Des de llavors el nombre d'estudis ha experimentat un augment exponencial, que ha estat més elevat en els darrers deu anys. Daniel Goleman i Richard Davidson investiguen, des de la dècada dels setanta, els mecanismes cerebrals que possibiliten aquest canvi profund en la persona. El que sembla que està prou demostrat és que els efectes aconseguits amb la pràctica de la contemplació són proporcionals a les hores invertides en la seva pràctica (Goleman i Davidson, 2017). Els programes basats en pràctiques contemplatives faciliten eines i estratègies per gestionar i transformar les situacions d'estrès crònic, inseguretat i emocions destructives. *“Los descubrimientos ya plasmados en miles de estudios científicos merecen cobrar sentido en el mundo real para promover el bienestar y la salud en todas las etapas de la vida”* (Kaliman, 2017, p.119). El que plantegen aquests investigadors és que la transformació de la nostra ment millora la nostra salut, el nostre benestar; però també el de la nostra comunitat i el món en general; perquè afavoreix la transformació en persones de bona voluntat, més tolerants, pacients, amables i compassives.

*La literatura espiritual está llena de referencias a la posibilidad de liberarnos de fijaciones, del egocentrismo, de la ambivalencia y de la impulsividad, algo que se experimenta como una liberación de las preocupaciones por uno mismo, una ecuanimidad independiente de las circunstancias, una atención profunda al aquí y ahora y un interés amoroso por todo”* (Goleman i Davidson, 2017, p.32).

En els darrers cinquanta anys hi ha hagut una onada d'investigacions sobre els efectes de la meditació i les pràctiques contemplatives. El nombre d'articles que s'han publicat des de finals dels anys setanta ha crescut de manera exponencial i s'adverteix una

notable acceleració en els últims anys. Exposem de forma breu el sorgiment d'aquest interès creixent.

#### **5.4.1. Una mica d'història.**

La *Society for Neuroscience* va celebrar el seu primer congrés el 1971. S'iniciava un nou camp d'investigació del funcionament del cervell en els animals: la neurociència.

L'any 1976, dos joves investigadors Richard Davidson i Daniel Goleman van publicar, juntament amb Gary Schwartz, un estudi en el qual descrivien que les pràctiques meditatives s'associaven a una capacitat d'atenció i una disminució dels trets de l'ansietat. Anys més tard, el 2008, Davidson crea el *Center for Healthy Minds* a la universitat de Wisconsin. Aquest centre ha realitzat en els darrers anys els descobriments més rellevants sobre els efectes de la meditació i la contemplació en l'estructura i les funcions del cervell i les seves possibles aplicacions clíniques i educatives. Actualment, continua aportant noves eines per a millorar el benestar psicològic de les persones de totes les edats.

El 1982 un jove biòleg Jon Kabat-Zinn publica un article en el qual s'explicava un programa d'entrenament mental, basat en un tipus de pràctiques de meditació, al que li va donar el nom de *mindfulness* o atenció plena, per al tractament del dolor crònic. *Mindfulness* és la traducció anglesa de la paraula pali *sati* que també es tradueix per consciència, atenció, retenció, inclús discerniment (Goleman i Davidson, 2017, p.88). No hi ha una sola paraula equivalent a *sati*. Jon Kabat-Zinn l'ha definit com "la consciència que apareix al posar atenció voluntàriament en el moment present, sense jutjar" (Goleman i Davidson, 2017, p.88). El programa va esdevenir cabdal en psicoteràpia i és conegut internacionalment com a MBSR, *Mindfulness-Based Stress Reduction*. La formació inicial consistia en una classe que es reunia setmanalment durant tres hores, juntament amb un recés silenciós de set hores que se celebrava durant la sisena setmana del curs. A més, s'assignava a les assignatures una pràctica casolana que consistia en pràctiques meditatives formals i informals, indicant que es realitzessin durant una hora al dia, sis dies a la setmana, amb l'ajut de manuals i material audiovisual (Davidson, Kabat-Zinn i altres, 2003). Actualment, el MBSR es tracta d'una formació pràctica de vuit setmanes en la qual els practicants assisteixen a una classe d'entre 2h i 3h per setmana en grup, i es comprometen a practicar la tècnica apresada a casa, durant uns 40 minuts cada dia. Per a mantenir la constància reben material gravat i manuals. El programa també inclou una jornada intensiva de 8h de duració per a interioritzar la tècnica. El més rellevant de la proposta és mantenir l'atenció voluntàriament en el moment present a través d'un focus seleccionat (la respiració, els sons que arriben de l'exterior) desconnectant-se de les distraccions que puguin

presentar-se (pensaments, sensacions, emocions), mentre es cultiva l'acceptació, sense jutjar-se, ni jutjar l'experiència (Kabat-Zinn, 2005). Jon Kabat-Zinn va proposar la seva pràctica d'atenció plena sense cap connexió o interpretació religiosa, de tal manera que ha anat en augment la seva aplicació en l'àmbit clínic.

Malauradament, la pràctica del mindfulness ha esdevingut un article de consum més en la nostra societat materialista: milers de llibres, revistes de divulgació i aplicacions de tota mena que recomanen diferents mètodes per aconseguir una pau o il·luminació *exprés*. El *boom* comercial va lligat a mestres o instructors que s'atreveixen a ensenyar i acompanyar aquestes tècniques, sense la suficient formació o sense l'experiència d'una pràctica personal mantinguda en el temps (Kaliman 2017, p.34).

És evident, que en els darrers deu anys ha incrementat considerablement l'interès per investigar els efectes de les pràctiques contemplatives en la regulació emocional i atencional; el seu impacte en l'estructura i la funció cerebral, en el sistema immunitari, en els processos inflamatoris, en l'envelliment cel·lular, en la regulació epigenètica, etc. Aquest creixent interès s'ha vist reflectit en la diversa publicació d'articles científics molts d'ells publicats en prestigioses revistes d'alt impacte, sobretot les especialitzades en l'àmbit biomèdic. "*El recuento más reciente de estos artículos sumó 6838. [...] En la literatura científica en idioma inglés se publicaron 925 en el 2014, 1098 en 2015 y 113 en 2016*" (Goleman i Davidson, 2018, p.24).

#### **5.4.2. El camí ample i el camí profund.**

Daniel Goleman i Richard Davidson (2017, 2018) estipulen una interessant distinció entre les diferents pràctiques meditatives: el camí ample i el camí profund.

Estableixen el *mindfulness* com una aplicació pràctica de la meditació, que ajuda la persona a relaxar-se, a estar més tranquil, menys estressat i menys reactiu, és a dir mostrar-se menys irritat i inquiet. La Reducció de l'Estrès Basat en el Mindfulness (MBSR) forma part del que aquests dos investigadors anomenem el *camí ample* que consta de dos nivells: els *nivells tres i quatre* (Goleman i Davidson, 2018, p.18 i ss.). Un *nivell tres* de pràctiques meditatives despallades del seu context espiritual amb un ampli ressò i difusió. També forma part d'aquest camí ample de *nivell tres*, la Meditació Transcendental (MT), basada en la repetició de mantres sànscrius clàssics en un format accessible a la cultura occidental.

Existeix un *nivell quatre* d'aquest camí ample que inclou modalitats més indefinides i accessibles al gran públic a través d'aplicacions de *smartphone* de meditació de pocs minuts o "*mindfulness* d'escriptori".

*Podemos anticipar también un Nivel 5. Al día de hoy existe sólo fragmentariamente, pero con el tiempo podría aumentar en magnitud y alcance. [...] Nuestros maestros asiáticos*



*decían que si algún aspecto de la meditación puede ayudar a aliviar el sufrimiento, debía ser ofrecido a todas las personas, no solo a las que emprenden una búsqueda espiritual.*  
(Davidson i Goleman, 2018, p.13-14)

En canvi, els *nivells u i dos* corresponen als que aquests dos psicòlegs anomenen el "*camino profundo*" (Davidson i Goleman, 2017, p.12 i ss.), perquè abracen profundes transformacions i produeixen *trets alterats* que perseveren més enllà del temps de la meditació.

Un tret alterat és un efecte nou que apareix mitjançant la pràctica meditativa perseverant. Els estats mentals més habitualment del que ens agradaria, es mouen en un rang centrat en els desitjos, l'egoisme, la mandra i l'agitació. Goleman i Davidson (2017) els anomenen estat insà; per contra, els estats sans comporten serenor, confiança, major flexibilitat, adaptabilitat i resiliència. Els estats sans, diuen aquests dos experts psicòlegs, inhibeixen l'aparició dels insans i viceversa. Per tant, el millor indicador de transformació de la persona està a observar cap a on s'inclinen les reaccions quotidianes; i anar establint els estats sans com a trets predominants i perdurables. El més rellevant és la transformació personal que va esdevenint després de cada silenciament, de manera que la pràctica reiterada consolida estats com la bondat, la paciència i la serenor davant de qualsevol circumstància. Així doncs, l'objectiu final d'aquest estat de silenciament i contemplació no ha de ser millorar la salut, ni l'acompliment empresarial, ni tan sols treure més bones notes (en l'àmbit acadèmic); sinó millorar la nostra naturalesa essencial, el nostre ésser. Aquests dos psicòlegs afirmen que existeixen indubtables transformacions i canvis positius en el cervell que impliquen la nostra conducta i el nostre ser persona. Per exemple, la repetició silenciosa d'un mantra és intencional i voluntari, mentre que l'emissió de paraulotes és involuntari. És una reacció i no una resposta.

Les diferents tècniques de contemplació i meditació de les diferents tradicions religioses són mitjans per transformar el ser de la persona. Goleman i Davidson (2017) exposen que l'entrenament mental sostingut modifica l'estructura i funcionament del cervell, gràcies a la neuroplasticitat cerebral. La neuroplasticitat posa en dubte algunes de les antigues teories de la psicologia, com la creença que la personalitat s'estableix a l'inici de la maduresa i roman estable i independent del context durant la resta de la vida. El que aporten les investigacions sobre la neuroplasticitat cerebral és la reconfiguració neural com a resposta a experiències repetides; de tal manera que les experiències vitals poden arribar a modificar els trets de la personalitat (Goleman i Davidson, 2017). La neuroplasticitat també ha posat fi al mite que cada àrea del cervell s'ocupa d'un conjunt concret de funcions determinades. (Bueno, 2017; Goleman i Davidson, 2017; Nogués, 2016). Hi incidirem més endavant.

### 5.4.3. Principals pràctiques contemplatives investigades.

Existeixen nombroses pràctiques, però tot i la diversitat es considera que contenen aspectes comuns sigui quin sigui el seu origen històric i cultural. Els tres enfocaments de pràctiques contemplatives que presentem estan inspirats en les diverses tradicions religioses i es basen en un moviment continu entre focalitzar l'atenció, ser present, ser conscient i contemplar. En la tradició budista s'anomena *shamatha-vipasyana* (Meneses, 2016).

*Se trata de entrenar, estar y ser presente y consciente en cada momento de nuestra vida; acoger cualquier cosa que surja en nuestra experiencia, amorosamente y sin juicio; abrir el corazón para hacernos amigos de nosotros mismos y permitir que surja la compasión por los demás. Nos permite recorrer el camino de nuestra vida y desempeñar nuestra labor en ella con el corazón abierto y la mente despierta. (Meneses, 2016, p.24).*

L'atenció focalitzada o atenció plena amb suport, *Mindfulness*. Aquest tipus de pràctica té com a objectiu entrenar voluntàriament l'atenció utilitzant un focus: un objecte o sensació com a suport. Per exemple, dirigir l'atenció cap a les sensacions que produeixen el vaivé de la respiració a les fosses nasals o a l'abdomen. Es van detectant les distraccions mentals a mesura que van sorgint i reorientar l'atenció, una vegada i una altra, cap a l'objecte d'atenció escollit en la pràctica (la repetició d'una paraula, el moviment de la respiració o les sensacions que provenen del cos). Aquesta tècnica es coneix amb el nom de *shamatha*, paraula pali que significa calma, tranquil·litat d'esperit o quietud (Le Van Quyen, 2019, p.193). Es tracta d'un tipus de pràctica de principiant, abans d'iniciar la tècnica *vipashyana* (Kaliman, 2017, p.70). Aquest és el procés explicat per Davidson i Goleman (2017, p.44 i ss): Quan es practica, tan aviat es pren consciència de la distracció, del propi vagareig de pensaments que venen i van es torna a dirigir l'atenció cap a l'objecte. Tantes vegades com sigui necessari. Enfortir la concentració disminueix el flux de pensaments errants fins a descansar en la tranquil·litat d'un llac profund. Si es continua perseverant esdevé el que s'anomena la concentració d'accés, on l'atenció està ancorada. En aquest nivell es perceben sensacions de tranquil·litat i la capacitat de mantenir l'atenció plena, una atenció desperta, encara que no reactiva. És a dir, una consciència clara i ferma del que s'esdevé en l'experiència instant rere instant. El que es tracta és de deixar anar els pensaments i les sensacions. L'atenció plena permet experimentar i comprovar que els pensaments i sentiments no són res més que esdeveniments passatgers de la nostra ment, tant si és un sentiment d'odi o amorós o un pensament preocupant. Els pensaments "*no dejan de ser más que ensayos, pruebas y descartes que discurren de continuo por el escenario de nuestra mente*" (Davidson i Goleman, 2017, p.46). L'objectiu és frenar la velocitat del corrent de pensaments, de tal manera que es pugui

copsar amb més claredat la dinàmica de la nostra ment. “*Del mismo modo que el asentamiento del lodo nos deja ver el fondo de un estanque*” (Goleman i Davidson, 2017, p.47). El més rellevant no esdevé mentre s'està practicant la meditació; els canvis esdevenen en la manera de ser, que va transformant a poc a poc la persona, de ser més reactiva i impulsiva, deixant-se portar per “*los sentimientos fuertemente negativos como la codicia, el egoísmo, la ira y la animadversión, que desaparecen dejando espacio a la aparición de cualidades positivas como la ecuanimidad, la amabilidad, la compasión y la alegría*” (Goleman i Davidson, 2017, p.48).

L'atenció oberta sense suport consisteix a posar molta atenció a tots els estímuls que venen de l'exterior (sons, olors, sensacions d'aire fred o calor a la cara i al cos) o de l'interior (pensaments, emocions, sensacions físiques, dolors...) sense deixar-se emportar per ells, ni rebutjar-los. Es tracta simplement “*de desarrollar una posición de testigo de sí mismo y observar todos los fenómenos que se presentan en la mente*” (Le Van Quyen, 2019, p.194). En definitiva, de ser conscient del que s'esdevé en cada moment concret, observant que ens distreu i reorientant l'atenció a tot el que passa, sigui agradable o desagradable, sense jutjar-ho ni analitzar-ho. Aquesta tècnica es coneix amb el nom de *vipassana*, paraula pali que significa contemplació o visió clara (Kaliman, 2017). Aquest tipus de meditació oberta ha estat divulgada pel mestre vietnamita Thich Nhat Hanh (2010, 2016).

La pràctica de la compassió i la bondat o meditació *Metta*. Es tracta de tècniques orientades a promoure emocions positives cap a un mateix i cap als altres. Primer generant sentiments positius cap a éssers estimats, per generar aquest tipus de sentiments de tendresa i afecte cap a persones que ens resulten indiferents. Després, desitjar estats de benestar a les persones que ens fan la vida difícil. I finalment, estendre els desitjos de bondat i felicitat per a tots els éssers; procurant el seu bé i la finalització del seu patiment. Aquest tipus de pràctica es coneix amb el nom de *metta*, paraula pali que significa amor i bondat.

#### **5.4.4. Neurofisiologia de la contemplació.**

Totes les pràctiques contemplatives de les diferents tradicions religioses passen pel manteniment de l'atenció i la conscienciació.

L'atenció és un procés neural que serveix per a detectar un estímulo en temps determinat per a categoritzar-lo i discernir si suposa o no una amenaça. Un cop reconeix que es tracta de quelcom segur o familiar es deixa de prestar atenció per conservar “l'economia cerebral”. La reducció de l'atenció davant d'un estímulo monòton i persistent es coneix amb el nom d'habitució (Bueno, 2017). Durant l'habitució els circuits corticals inhibeixen el RAS (el sistema reticular activador del tronc cerebral, propi del cervell

reptilià). En canvi, quan ens trobem amb un estímul nou o sorprenent, els circuits corticals activen el RAS. Amb les diferents pràctiques meditatives s'aconsegueix entrenar l'atenció per a no desconnectar, sinó reorientar-la per a registrar cada petit detall de l'experiència. Amb les seves investigacions amb meditadors Zen, Davidson i Goleman (2017) van demostrar el mecanisme neuronal que permet que l'atenció sigui un acte voluntari i no un procés automàtic, inconscient i determinat per l'estímul, que era el que s'acceptava a la dècada dels vuitanta.

A la dècada dels vuitanta es va posar el focus en la neurociència afectiva, estudiant els circuits emocionals del cervell mitjà (amígdala) i la manera en la qual les emocions activen i desactiven l'atenció. Al llibre *Intel·ligència emocional*, Goleman (1996) va fer un compendi de tot el que fins aquell moment havia investigat Richard Davidson i altres investigadors en relació amb la regulació que existeix entre l'amígdala i els circuits prefrontals que permeten aprendre, reflexionar, decidir i persistir per aconseguir un objectiu a llarg termini. Goleman (1996) exposa de manera molt entenedora el què passa a nivell neural quan es desencadenen les emocions. Quan es desencadena la ira, l'ansietat o una altra de les emocions perturbadores, la funció executiva del neocòrtex queda paralitzada per l'amígdala. En canvi, amb el control actiu de l'atenció (com quan es medita) l'amígdala es calma i s'activen els circuits prefrontals.

A la dècada dels noranta se'n va anar més enllà i es posà en marxa la investigació anomenada neurociència contemplativa, investigant què passava en el cervell durant la meditació. Van descobrir com el còrtex prefrontal gestiona l'atenció voluntària. Actualment, es considera l'atenció com una sèrie d'habilitats, entre elles Goleman i Davidson (2017) destaquen:

Atenció selectiva: la capacitat de concentrar-nos en quelcom que ens és rellevant o important, ignorant la resta. Vigilància: la capacitat de mantenir un nivell d'atenció sostinguda al llarg d'un temps determinat. Focus o "control cognitiu": capacitat de mantenir-se davant una tasca concreta o un objectiu a aconseguir, malgrat totes les distraccions. Metaconsciència: ser capaç de ser conscient del que passa en la nostra ment.

En les pràctiques meditatives es posa l'atenció en un determinat objecte; per exemple, la respiració, la sensació que es percep en alguna part del cos, la repetició d'una paraula, etc. Aquesta pràctica assídua millora l'atenció sostinguda evitant les distraccions i caure en l'habitució (Goleman i Davidson, 2017, p.147 i ss).

Actualment, en plena era digital, rebem una quantitat d'informació, al voltant de 60.000 inputs. Tota aquesta sèrie d'inputs consumeixen i empobreixen la nostra atenció. Aquest desbordament de distraccions digitals afecten les nostres relacions socials. La falta d'atenció cap a les persones que ens envolten transmet un missatge d'indiferència. El

contacte ocular, deixar de fer tot el que estem fent per escoltar a la persona i atendre-la amb tot el cos, significa mostrar respecte, cura i, fins i tot, estimació.

Un dels mites més difosos sobre l'atenció és el del *multitasking* (poder estar fent diverses coses al mateix temps). Investigadors de la Universitat de Stanford, el 2009 van publicar un article en el qual demostraven que el cervell no opera fent diverses tasques a la vegada, sinó que focalitza l'atenció en una sola tasca cada vegada (Goleman i Davidson, 2017, p.156). Per tant, si es fan diferents coses a la vegada, és impossible prestar atenció a cada una d'elles de manera eficient. El procés és que l'atenció del cervell no funciona en paral·lel, sinó que canvia d'una tasca a una altra en fraccions de segons, interrompent la que estava realitzant abans; de tal manera que es triga el doble de temps en acomplir ambdues tasques per les múltiples interrupcions i es cometen el doble d'errors en cada una d'elles (Bacharach, 2017, p.234). Per exemple, estudiar i escoltar música suposa més distraccions que no pas estudiar en silenci. La incapacitat de separar el soroll (les distraccions) del senyal (allò en què ens volem concentrar) no permet advertir el que és important. La multitasca empobreix l'atenció; per contra, el control cognitiu permet concentrar-se eficaçment en un objectiu o tasca concreta. Estar atent a la respiració, a com caminen, o a la percepció del gust i el tacte mentre dinem enforteix el control cognitiu i redueix les distraccions (Bacharach, 2017).

#### **5.4.4.1 La resposta de relaxació.**

Herbert Benson va descobrir, a mitjan segle passat, la resposta fisiològica contrària a l'estrès: la resposta de relaxació. Aquesta resposta desencadena una disminució del metabolisme, del ritme respiratori, del ritme cardíac i de la pressió arterial. El Dr. Benson va dissenyar una sèrie de passos per a iniciar la resposta de relaxació (RR): Seure en una posició còmoda. Tancar els ulls o fixar la mirada en un punt fix. Realitzar un repàs per tots els músculs del cos relaxant-los. Concentrar-se en la respiració, que aquesta sigui abdominal profunda. Amb cada expiració repetir una sola paraula o frase que s'haurà escollit prèviament (com ara, "un", "pau" o "*shalom*"). Mantenir aquestes instruccions entre 5 i 20 minuts. En acabar l'exercici mantenir-se assegut i en silenci un minut més. Estar atent dels sons que venen des de l'exterior (Kaliman, 2017, p.27-29). Aquestes senzilles instruccions desencadenen la resposta de relaxació, activant el sistema parasimpàtic que contraresta l'activació del sistema nerviós simpàtic que desencadena la reacció de lluita o fugida: concretament, la medul·la suprarenal produeix una cascada hormonal que engega la secreció principalment de noradrenalina, adrenalina i cortisol, juntament amb neurotransmissors com la dopamina i la serotonina. Aquesta resposta a l'estrès és sempre la mateixa i es desencadena de manera

automàtica, involuntària. Mentre que la resposta de relaxació sols es desencadena si és de forma voluntària.

#### **5.4.4.2. Incidència de les pràctiques contemplatives.**

En el cervell humà es troben actives dues grans xarxes neuronals: una xarxa executiva (situada en el còrtex prefrontal) que s'activa quan estem concentrats acomplint una tasca i, una xarxa per defecte *Default Mode Network* (DMN) (situada sobre la superfície interna de cada hemisferi) que s'associa el romiatge o vagareig de la ment. Habitualment la xarxa per defecte preval sobre la xarxa executiva. “*La mente vaga sin percatarse siquiera de ello*” (Le Van Quyen, 2019, p.199).

Quan la persona que està meditant s'adona que ha perdut la concentració i que divaga, en el seu cervell s'activa un conjunt de xarxes cerebrals que pertanyen a la “xarxa d'alerta” o “sistema activador reticular” (Le Van Quyen, 2019, p. 200). Aquesta xarxa, situada a l'ínsula i el gir cinglat anterior (*gyrus cingulatus*), reorienta l'atenció en l'objecte de la meditació i es reactiva la xarxa executiva.

La perseverança en constatar que la nostra ment està vagarejant i tornar una vegada i una altra a la concentració del present ajuda a protegir-se de la distracció i de donar voltes i voltes a les mateixes idees, a pensaments que ens atabalen i obsessionen. Aquests pensaments obsessius són habitualment passatgers; però si persisteixen en el temps, impliquen un canvi d'estat d'ànim, un estat més pessimista que es concentra en fets esdevinguts en el passat que ens disgusten o ens han resultat desagradables, o preocupacions cap al futur. Aquests pensaments reiterats poden passar a obsessius o rumies que desencadenen una sèrie de pensaments pertorbadors que generen ansietat i angoixa. Un cop iniciat aquest cicle no hi ha manera de parar-lo. (Goleman, 2016, p. 115-122).

Daniel Goleman (1996), al citat llibre *Intel·ligència emocional*, cita les descobertes de Thomas Borkovec, un psicòleg de Pennsylvania University State, sobre el cicle de la preocupació, nucli fonamental dels estats d'ansietat. Tota preocupació es fonamenta en un estat d'alerta davant un perill potencial. La funció de la preocupació és anticipar el perill i cercar solucions positives i efectives. El problema esdevé quan la preocupació es cronifica, repetint l'angoixa, però sense trobar cap solució. Tan sols hi ha preocupació. En aquest cas, Goleman (1996) assenyala que la preocupació

*Parece no proceder de ninguna parte, es incontrolable, genera ruido constante de ansiedad, se muestra impermeable a todo razonamiento y encierra a la persona preocupada en una actitud unilateral y rígida sobre el asunto que le preocupa. Cuando el ciclo se intensifica y persiste ensombrece el hilo argumental hasta desembocar en arrebatos nerviosos, fobias, obsesiones, compulsiones y auténticos estados de pánico.* (Goleman, 1996, p.116)

Deixant la persona fora de control del seu propi estat, que alhora genera manifestacions somàtiques com sudoració excessiva, acceleració del ritme cardíac, augment de la pressió sanguínia, tensió muscular i insomni (Goleman, 1996, p.118). Aquesta preocupació excessiva i perdurable en el temps desemboca en depressió, una de les malalties psiquiàtriques més freqüent en l'actualitat.

La Dra. Perla Kaliman (2017) assenyala el *Yoga Sutra de Patañjali* com un dels primers escrits que posen l'èmfasi la necessitat de calmar les turbulències de la ment. Aquesta activitat automàtica i involuntària de la ment és el que en el Zen s'anomena "ment de mico", perquè els pensaments van d'un lloc a un altre, com els micos en els arbres. Totes dues pràctiques espirituals loga i Zen tenen com a objectiu inicial asserenar aquest romiatge mental.

El mecanisme cerebral responsable d'aquest vagareig és, com hem vist, el *Default Mode Network*, DMN a partir d'ara. Un excés de funcionament d'aquesta xarxa produeix un deteriorament cognitiu i una simptomatologia exacerbada en malalties neuropsiquiàtriques com l'esquizofrènia i la depressió. També l'envelliment s'associa a una menor capacitat de reduir l'activitat de la DMN. Però sobretot, produeix una dificultat de filtrar les distraccions externes i, com a conseqüència, un menor rendiment en les tasques que necessiten un esforç cognitiu (Kaliman, 2017, p.74).

S'ha comprovat que aquesta xarxa es regula amb l'entrenament en períodes curts de vuit setmanes, com el programa de MSBR. De totes maneres, no és després de perseverar durant molt de temps quan es comencen a observar una més gran capacitat d'autoregulació de les tres xarxes que interactuen. Recordem:

*La red ejecutiva, activada durante la fase inicial de concentración, cede el puesto al cabo de un momento a la DMN. Tras un período más o menos largo, el meditador acaba por cobrar conciencia de que está desconcentrado. Entonces refocaliza su atención.* (Le Van Quyen, 2019, p.201)

La xarxa executiva central s'encarrega d'organitzar, planificar, prendre decisions, conservar i tractar la informació, a més a més de mantenir-se vigilant sobre l'experiència, el que Perla Kaliman (2017) anomena metaconsciència, "*la capacidad de no fusionarse con las experiencias y de preservar un grado de perspectiva amplia que permite tener simultáneamente una visión general de la situación y de uno mismo como parte de ella*" (Kaliman, 2017, p.75). La metaconsciència consisteix a estar molt atent als moviments de la ment, observant els pensaments, impulsos, desitjos i sentiments sense deixar-se arrossegar per judicis i reaccions emocionals afegides. La metaconsciència permet ser conscient de l'extraordinària quantitat d'operacions mentals. Aquesta capacitat d'observar la ment ens fa adonar que la ment s'ha distret i portar-la de nou al focus de concentració o a la tasca que ens ocupa. Aquesta habilitat és crucial per aconseguir idear un Projecte i portar-lo a terme.

L'ansietat i la depressió són alteracions que s'associen a errades en aquestes tres xarxes neuronals. Zindel Segal, de la Universitat de Toronto, Mark Williams i John Testale de la Universitat d'Oxford, han dissenyat un nou programa, el MBCT: *Mindfulness-Based Cognitive Therapy*, amb l'objectiu de reduir i prevenir les recaigudes en persones que han passat per un episodi de depressió (Kaliman, 2017). Diferents estudis han evidenciat que el MBCT ajuda a desenvolupar la capacitat d'observar, amb curiositat i sense jutjar, el flux constant de les sensacions corporals, els pensaments, les emocions i les interaccions entre tots ells. L'entrenament d'aquesta capacitat i el fet d'estar present conscientment, sense deixar-se atrapar pels pensaments recurrents relacionats amb el passat o el futur, produeix una disminució significativa de l'ansietat, l'estrès i els episodis depressius (Kaliman, 2017, p.77). El MBCT també és efectiu en la reducció de l'estrès, l'ansietat, l'agressivitat, la ira, l'hostilitat i millora els estats d'ànim en joves sans (Kaliman, 2017, p. 78). El nostre tipus de vida comporta estrès i si no sabem reconduir-lo esdevé crònic. L'estrès crònic o perseverant en el temps és el que provocarà ansietat i depressió (Kaliman, 2017, p.19).

#### **5.4.4.3. L'estrès.**

Hans Selye va definir la síndrome d'estrès o Síndrome d'adaptació generalitzada (GAS). Quan un organisme se sent amenaçat per un estímul nociu sempre respon d'una manera fisiològicament estereotipada, el que provoca que l'organisme pugui adaptar-se i tornar a l'equilibri davant la nova situació.

En els humans, diferents individus en una mateixa situació poden presentar o no símptomes d'estrès psicològic, la resposta vindrà influenciada per la pròpia interpretació subjectiva de la realitat. El cervell pot interpretar com una amenaça una situació real o imaginada o somiada. Com hem vist, si la resposta és excessiva, descontrolada o persistent en el temps, som davant d'una situació d'estrès crònic que provoca fatiga i patologies diverses (alteracions físiques, emocionals, cognitives, de comportament) i, en casos extrems pot provocar la mort (Kaliman, 2017, p.22-23).

L'estrès crònic pot venir provocat per esdeveniments estressants de manera prolongada i persistent, però també per l'efecte de pensaments recurrents (rumies) i d'anticipacions ansioses. Davant d'una situació que el cervell interpreta com una amenaça (real o fictícia) s'alliberen una quantitat excessiva de neurohormones, que viatgen per les glàndules suprarenals que segreguen glucocorticoides, especialment el cortisol (Le Van Quyen, 2019; Kaliman, 2017). Un excés de cortisol en sang, fins a 20 vegades més en pocs minuts està associat a l'ansietat (Kaliman, 2017, p.41).

L'estrès, i sobretot l'estrès sostingut, ocasiona canvis neuronals que acaben sent perjudicials per a l'individu. La neuroplasticitat que posseeixen les connexions entre els



milions de neurones cerebrals es dona com a resposta de diferents factors: de l'entorn, de les experiències viscudes i de l'estil de vida.

El 2006 un equip de neurocientífics de la Universitat de Rockefeller de Nova York, va publicar les primeres evidències sobre l'impacte de l'estrès en el cervell i les seves funcions. Aquest estudi va demostrar que l'estrès crònic provoca una alteració en la capacitat de processament prefrontal i en l'atenció; el que explica per què una persona estressada mostra menys capacitat per a concentrar-se i per a prendre decisions i, per tant, rendeix menys. (Kaliman, 2017, p.38).

El que es va comprovar en ratolins és que l'estrès i esdeveniments traumàtics tenen un important impacte sobre l'estructura cerebral: l'estrès excessiu i perdurable atrofia les dendrites de l'hipocamp, que alhora van acompanyades d'una hipertròfia de les dendrites de l'amígdala (Kaliman, 2017, p.38-39). La disminució del volum de l'hipocamp afecta la memòria i la regulació emocional; i una activitat excessiva de l'amígdala està relacionada amb estats d'ansietat i agressivitat. En humans, s'ha comprovat que un augment del cortisol (com hem vist, una de les principals hormones de l'estrès) durant llargs períodes provoca una reducció de la mida de l'hipocamp, i en conseqüència d'una disminució de la memòria (Kaliman, 2017, p.39). Un altre estudi rellevant realitzat el 2010 a la Universitat de Wisconsin per Hanson i els seus col·laboradors (citat a Kaliman, 2017, p.39) va demostrar que en nens maltractats físicament en l'àmbit familiar, mostren un volum més reduït del còrtex orbitofrontal del cervell. Aquesta part té la funció de l'adaptació a les noves situacions, així com en la regulació de les emocions i la motivació. En el cas d'infants maltractats, aquestes alteracions cerebrals són les responsables de les seves dificultats d'adaptació i d'autoregulació. Les experiències adverses en la infància, com la falta de cures i afecte, o l'abús físic i sexual, augmenten el risc de patir en l'edat adulta depressió, ansietat, problemes de creixement, de desenvolupament intel·lectual, alcoholisme, obesitat i malalties cardíaques i diabetis (Kaliman, 2017, p.38-39).

Caminar tranquil·lament per la natura, asseure's i contemplar-la. O bé, assegut i immòbil en un lloc tranquil, deixar un temps per a no fer res, per a mantenir-se quiet i observar sense pretendre aconseguir res en especial. Assegut en silenci, el cos es va relaxant progressivament i arriba a un estat de repòs profund.

En repòs el cos es relaxa, però el cervell inicia una activitat més intensa i poderosa descoberta, ja el 1924 per Hans Berger (Le Van Quyen, 2019). El que descobreix aquest neurobiòleg, a través d'un galvanòmetre, és una activitat elèctrica provinent del còrtex o escorça cerebral (la capa de substància grisa amb plecs sinuosos que constitueixen l'embolcall dels dos hemisferis) en forma d'ona que es calma i s'activa alternativament. El que comprova és que aquests tipus d'ones, anomenades ones alfa (amb una amplitud

de 10 Hz) hi són presents inclòs quan dormim, somiem o badem. O sigui, mentre som en repòs el cervell roman actiu.

El 2001, Raichle, professor de neurologia a la facultat de Medicina de la Universitat de Washington, va mesurar el consum d'energia de les neurones del cervell en repòs i demostrà que el seu consum d'energia és pràcticament tan alt com quan s'efectua una tasca cognitiva o que requereix molta atenció. Aquesta energia, no vinculada a cap activitat concreta, la va denominar "l'energia fosca del cervell" (Raichle, 2006 citat a Le Van Quyen, 2019, p.34) i va comprovar que s'activa per defecte quan l'atenció del subjecte no és dirigida cap a estímuls exteriors precisos; per exemple quan es bada o quan es contempla a la natura. Continua sent una incògnita l'activitat cerebral en repòs, però sí que s'ha esbrinat que és molt necessària per al bon funcionament del cervell.

El vagareig mental no sols té connotacions negatives. Un dels principals aspectes reconeguts és el d'estimular la creativitat i oferir una estratègia per a resoldre problemes complexos (Le Van Quyen, 2019, p.119). Els estats entre la vigília i el son, entre la consciència i la inconsciència, estimulen la imaginació creadora i la intuïció. En l'estat de vigília el cervell elabora constantment imatges, paraules, projectes. De la mateixa manera que no podem eliminar els sorolls exteriors, els pensaments emergeixen a la ment de manera inconscient. La manera de funcionar de la xarxa per defecte és de forma associativa, en què un pensament crida a un altre, de tal manera que a cada segon es calcula que poden arribar a sorgir seixanta mil pensaments cada segon (Le Van Quyen, 2019, p.125). Les dues xarxes, executiva i per defecte, funcionen de manera intermitent: quan una està activa, l'altra està inactiva. Quan es produeix una disminució del control cognitiu el cervell es torna més caòtic, dinàmic i imprevisible. Elabora milers d'idees i realitza noves associacions sense cap mena de repressió. La persona abandona l'autocensura, les inhibicions provocades per la xarxa executiva i deixar anar tota la seva creativitat, el que afavoreix la flexibilitat, l'aptitud que li permet considerar les coses des d'una altra perspectiva.

#### **5.4.5. Efectes beneficiosos de la contemplació.**

Els treballs d'investigació sobre les pràctiques contemplatives, especialment el *mindfulness*, que s'ha generalitzat en l'àmbit clínic, mostren efectes beneficiosos en la neuroplasticitat del cervell, en l'autoregulació emocional i en la qualitat de vida de les persones, sobretot quan s'utilitzen com a mètode complementari dels tractaments psicoterapèutics (McGee, 2008). De fet, s'han descobert canvis positius en aspectes genètics, epigenètics, fisiològics, neurobiològics, psicològics i espirituals en persones que practiquen meditació o *mindfulness*, especialment en la reducció de l'estrès, l'ansietat i en les recaigudes de la depressió (Demarzo, Rodrigues, Palomo, Salvo,

Wilson, Cicuto, Souza, Mapurunga, Faravato, Garcia-Campayo, 2018). També es troben efectes positius en persones que no pateixen trastorns mentals com la reducció de l'agressivitat, major concentració, capacitat d'atenció i benestar psicològic (Rodríguez, 2015).

Els pediatres i educadors reconeixen que moltes malalties en adults són trastorns que s'inicien durant la infància i podrien prevenir-se "*aliviando el estrés crónico de los niños lo ante posible*" (Kaliman, 2017, p.82). A causa dels nombrosos estudis realitzats en adults, s'ha començat a introduir les pràctiques contemplatives en infants i joves en l'àmbit clínic. Actualment, existeixen programes ben estructurats destinats a entrenar el cultiu de l'atenció plena en infants i adolescents. Descobertes dutes a terme el 2017 a més de mil dos-cents joves indiquen que entrenaments en una duració mitjana de deu setmanes, amb sessions setmanals d'entre 15 min i 2h produeixen disminucions significatives en els nivells d'ansietat, somatització, hostilitat, idees suïcides, autolesions, millores en les relacions socials, millora en el comportament a classe, atenció i benestar (Kaliman, 2017, p.83). S'ha pogut comprovar que enforteixen l'autoregulació, les emocions positives i la resiliència en infants i joves (Kaliman, 2017, p.84).

*Por sus beneficios inmediatos, por su potencial en la prevención de futuras patologías y comportamientos de riesgo y por el eventual impacto sobre las futuras generaciones resulta evidente el interés de ampliar la integración de entrenamientos basados en la atención plena en el sistema educativo. (Kaliman, 2017, p.83)*

Per contra, Caldwell, Davies, Hetrick, Palmer i altres (2019) després d'analitzar una revisió sistemàtica en entorns educatius de 137 estudis, amb més de 56000 participants, arriben a la conclusió que no hi ha proves suficients per concloure que les intervencions de consciència i relaxació (tot i que mostren una reducció dels símptomes d'ansietat respecte al currículum habitual) puguin prevenir l'ansietat i la depressió en infants i joves. Tanmateix, consideren que les intervencions preventives que donen millor resultat són les que s'administren per a tota l'escola i no tan sols a un grup o a una persona. De totes maneres, els autors conclouen que les intervencions no sols s'han de centrar en les cognicions, emocions i estat d'ànim dels infants i joves, sinó abordar també el context familiar i estructural més ampli on s'implementa.

#### **5.4.6. Els biaixos en la investigació.**

La ciència té una tendència a un biaix de publicació dels estudis que obtenen resultats positius en detriment dels que no n'obtenen, malgrat que aquests darrers també són rellevants, com a descobriments nuls. Alguns beneficis descoberts poden ser signes de les esperances i les expectatives positives de les persones, la vinculació social del grup, l'entusiasme de l'instructor o altres característiques de la demanda. Si la investigació es

basa en la pròpia avaluació o percepció dels subjectes d'estudi, per exemple estimar el grau d'ansietat o el de benestar (*Well-Being*) a través d'una enquesta, després d'iniciar la pràctica de la meditació, és molt probable que aquestes respostes vinguin condicionades per factors psicològics, com el desig de complaure a l'investigador; l'estat d'ànim del moment o per les expectatives que tenen, etc. En tot cas, els beneficis assolits pot ser que no es deguin exclusivament a la meditació. També existeix un biaix si la persona que dissenya l'estudi és la mateixa que analitza les dades, ja que pot esbiaixar els resultats en la direcció desitjada. El darrer biaix que es pot plantejar és que la majoria dels científics que investiguen sobre la meditació són ells mateixos practicants de meditació i altres pràctiques contemplatives, de manera que poden -inconscientment- encoratjar el biaix (Goleman i Davidson, 2017, p.75 i ss). Un últim problema addicional que plantegen aquests dos investigadors de Harvard és que els participants, en aquests tipus de publicacions, no són representatius de la població en general. Els seus experiments es realitzen amb subjectes occidentals, educats, industrialitzats, rics i de cultures democràtiques, el que es coneix amb l'acrònim anglès *weird*<sup>1</sup>, per tant, un grup atípic que impedeix universalitzar les dades obtingudes.

D'acord amb aquest biaix, la psiquiatra Maribel Rodríguez (2015) considera que no es publica suficient sobre els efectes negatius de la meditació; les crítiques als plantejaments de les pràctiques contemplatives són encara molt perifèriques. En canvi, des de la seva pràctica clínica, alerta de casos en els quals aquestes pràctiques abonen certs riscos. En el seu estudi enumera, citant també altres autors, una sèrie d'efectes adversos en persones adultes que presentaven prèviament trastorns psiquiàtrics greus (com esquizofrènia, brots psicòtics, trastorns de personalitat). Els efectes adversos s'intensifiquen sobretot en pràctiques de llarga durada (en recessos de més de tres dies). En els casos en què la meditació s'usa per millorar la salut mental, considera que s'hauria de fer una avaluació prèvia dels participants i una adequada supervisió psicològica i/o psiquiàtrica de les persones més vulnerables, i sempre dins d'un programa de tractament més ampli. En el mateix sentit McGee (2008), considera que igual que es prescriu un fàrmac, la meditació o *mindfulness* en l'àmbit clínic ha de ser prescrita amb una especial atenció a l'estat psicològic del pacient. Encara que en aquest cas es podria visualitzar com "una pildora" del benestar. El *mindfulness* hauria de ser un complement a la teràpia i no una teràpia en ella mateixa.

En l'àmbit clínic està sorgint un moviment crític sol·licitant més rigor en els beneficis declarats. Rodríguez (2015) considera que els beneficis hi són, però no per a tothom ni en totes les situacions. Estaria indicat de la mà d'una persona experta que acompanyi

---

<sup>1</sup> western, educated, industrialized, rich and democratic.

adequadament, des de l'experiència i si és necessari, recomanar la persona a un psicoterapeuta. En la conferència que aquesta psiquiatra va fer a la *Aula Espiritualitat i Salut Blanquerna (Rodríguez, 2021)* va exposar que qualsevol pràctica contemplativa extreta del seu marc tradicional i separada de l'ètica i l'espiritualitat pot contraure el risc que l'ego "se infle" produint un narcisisme espiritual, l'efecte contrari del que es vol aconseguir. La tradició budista demana el cultiu de les virtuts i el pensament crític. Silenciar la ment durant la pràctica meditativa no significa no reflexionar. Les persones que viuen l'experiència de les pràctiques contemplatives des de l'espiritualitat els aporta una mirada existencial transcendent, d'obertura i profunditat, que omple de sentit, amb més capacitat d'estimar i una visió de l'altre més profunda. Una espiritualitat compromesa i una pràctica espiritual que comporta més resiliència, més capacitat de resistir situacions doloroses i traumàtiques, més fortalesa i energia en el dia a dia, més motivació, alegria, pau i serenitat, malgrat que les circumstàncies siguin adverses. La pràctica contemplativa és un element més que ajuda a recuperar la integritat de la persona i a l'assumpció del dolor. "En futuras indagaciones se debe profundizar para que se pueda modular el formato más adecuado de dichas intervenciones. De esa manera se podrá precisar, por ejemplo, la duración límite para evitar que se generen posibles contratiempos" Cebolla, Demarzo, Martins, Soler, i Garcia-Campayo (2017). D'altra banda, aquests autors incideixen en què qualsevol camí d'aprofundiment necessita formadors experts i sobretot que hagin fet experiència, per a què no "entrañe riesgos", i no s'acabi venent com una panacea i aplicant indiscriminadament per persones que tenen poca experiència i poca formació. Demarzo i altres (2018) sostenen que hi ha monitors considerats "experts" en *mindfulness* amb una formació de tan sols un nombre d'hores i per tant, s'aplica de manera inadequada.

Modrego-Alarcón, Martínez-Val, López-Montoyo, Borao, Margolles, i García-Campayo, (2016) presenten en el seu article una sèrie de programes destinats a professors (MBWE, SMART, CARE) per dur a terme les pràctiques contemplatives a les seves escoles, des d'un posicionament laic. Es posa de manifest el risc que existeix si les tècniques *mindfulness* són aplicades per docents sense tenir una formació adequada, ni les competències, ni l'experiència personal prou desenvolupada. Són necessaris tenir clars els principis i una pràctica personal regular per haver experimentat per si mateixos abans de dirigir qualsevol activitat.

La pràctica de la meditació com a pràctica espiritual comporta un treball d'autoconsciència, d'autocrítica i de creixement personal. Els psiquiatres Garcia Campayo (2016), Rodríguez (2015) i Mercedes Nasarre (2016), així com les mestres Zen Meneses (2016) i Anna M. Schlüter (2019) denoten del perill de deslligar el *mindfulness* del seu context ètic-religiós i acomodar-lo com una tècnica més de mercat

(Meneses, 2016), propi d'una mentalitat colonitzadora que "coge lo que quiere y como se quiere, sin respetar ni tener en cuenta su origen" (Schlüter, 2019, p. 180). El mindfulness, tal com es concep en la tradició buddhista no és sols una pràctica èticament neutral per reduir l'estrès i millorar l'atenció. És una qualitat diferent d'atenció "Forma parte de la meta última, que implica terminar con la ilusión de un yo separado y aprender a vivir de un modo coherente con tal realización (...) una preocupación por el bienestar de otros como por el propio" (Schlüter, 2019, p. 182).

La instrumentalización de la meditación, al servicio del ego, quizá sea el riesgo más serio del mundo actual. Quizás aún nos queda mucho por saber y por conocer en este ámbito y sea preciso recorrer el camino con humildad. (Rodríguez, 2015).

## 6. Pedagogia del Ser.

A manera de síntesi, relacionarem tot el que s'ha desplegat en els capítols anteriors amb la pregunta rectora de la nostra investigació: com es pot educar des del silenci i a través del silenci perquè emergeixi la persona en tota la seva plenitud (bio-psico-social i espiritual).

Tal com hem exposat en el segon capítol, en aquesta recerca ens posicionem des d'una concepció de l'educació centrada en la persona, perquè "una educació impersonal, apersonal o despersonalitzadora es nega a si mateixa i es converteix en adoctrinament o ensinistrament" (Feixas, Marín, Mèlich, Torralba, 1998, p.10). Assumim la persona no tan sols com una constitució biològica que pot ser descrita, analitzada i definida conceptualment, sinó com un ésser (o una realitat o una entitat...) que escapa d'una comprensió total, que no podem ni abastar ni copsar del tot perquè té quelcom d'infinít, il·limitat i intangible. Aquesta manera de concebre la persona conté en si una consideració ètica: considerar algú que és persona o que mereix ser tractat com a persona significa "atribuir-li un valor absolut, una dignitat inviolable" (Feixas, Marín i altres, 1998, p.19). Per consegüent, educar serà atorgar identitat, donar valor, fer que algú se senti persona, perquè "només quan algú queda dignificat pot transformar la seva pròpia identitat" (Alonso, Forés, Mir i Trinidad, 2003, p.38).

Un dels grans promotors del reconeixement d'aquesta dignitat inherent ja en els infants va ser el metge i pedagog polonès, Janusz Korczak. El seu programa pedagògic es va fonamentar en la necessitat de comprendre els infants i considerar-los persones des de ben petits:

*No es correcto decir que los niños llegarán a ser personas: son ya personas. Son personas cuyas almas contienen la semilla de todas las ideas y emociones que poseemos. Hay que orientar con delicadeza el crecimiento de esas semillas.*  
(Lewowicki, 1994, p.40)

Tota llavor necessita un entorn propici per al seu desenvolupament, per això, per a Korczak, l'educador té la responsabilitat d'ajudar a fer créixer aquesta llavor de cada infant amb delicadesa, tendresa i cura, tot creant una atmosfera educativa propícia (Lewowicki, 1994), compenetrant-se amb el seu esperit i la seva psicologia, tot respectant-los i estimant-los (Korczak, 1999, 2009).

Entenem també l'educació, com aquest acompanyament pacient i atent perquè l'infant i l'adolescent, descobreixi qui és, quin és el tresor que té amagat a dins (Delors, 1996), afavorint el desplegament de totes les seves potencialitats per a esdevenir ell, únic, diferent. L'educació que té en compte aquesta singularitat entén que el procés de desenvolupament de cada persona és divers i irrepetible, com la realització d'una obra d'art (Mounier, 2014); no com un "ja és", en el sentit d'acabada, finalitzada, sinó com un

“esdevé”, perquè la persona és un Projecte únic i singular que va descobrir-se i constituint-se al llarg de tota la vida. En paraules del pedagog brasiler Pablo Freire, una persona és un *“ser inconcluso y consciente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda del ser más”* (Freire, 1975, p.68). Aquest “ser más” al que es refereix Freire, l’entendem com la possibilitat de transformació de la persona, perquè cada vegada sigui més humana o, com diria Mounier (1990), perquè desperti i s’orienti cap a la seva plenitud.

Tanmateix, no podem oblidar que aquest caràcter de persona inacabada, configura tant la identitat de l’educand com de l’educador; ambdós es troben en procés dinàmic, de contínua redefinició i transformació, tal com expressava bellament Freire al seu revolucionari assaig *Pedagogía del oprimido*:

*El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos. [...] Ahora, ya nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.* (Freire, 1975, p.61)

Observem que també Freire, com Mounier (1990), fonamenta el desplegament de l’ésser humà en interrelació amb els altres (ésser-amb els altres) i amb el món (ésser-en-el-món). S’entén l’educació com *“un quehacer permanente”* de persones inacabades que caminen cap endavant amb un sentit profètic i esperançat de denúncia i anunci. Denúncia d’un món deshumanitzant i anunci d’una realitat que pot ser transformada i transformadora (Freire, 1975, p.66). En aquest sentit, no hi ha “persones educades”, ja que implica una comprensió de l’educació com a finita, sinó persones que es van educant contínuament per a la seva transformació i la transformació del món. Així com no hi ha una única manera d’educar, sinó que cada persona s’educarà de manera diversa. Per això l’educació ha de propiciar les eines per al desplegament de la singularitat de cada persona, de manera que es conegui ella mateixa, amb les seves capacitats i limitacions, i actuant de manera responsable i compromesa treballi per construir, junt amb els altres, un món més just i solidari i, d’aquesta manera, *“su personalidad florezca y esté en condiciones de obrar con autonomía de juicio y con responsabilidad”* (Buxarrais, 2016a, p.44).

Aquesta perspectiva de l’educació es veu reflectida en el conegut *Informe Delors* elaborat per la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI, presidida per Jacques Delors el 1996. L’*Informe Delors* parteix d’una publicació anterior, *l’Informe Fauré: Aprender a ser* (Fauré i altres, 1972). En la publicació presidida per Jacques Delors (1996): *L’aprenentatge: Hi ha un tresor amagat a dins*, s’afegeixen quatre pilars fonamentals de l’educació: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a conviure amb els altres. L’*Informe Fauré* posava en evidència, per primer



cop, que l'escola no pot satisfer totes les necessitats educatives que una persona necessitarà al llarg de tota la vida (Fauré i altres, 1972); però, sostenia, pot propiciar la seva autonomia i la seva responsabilitat perquè tingui cura del seu propi procés. Aquest procés comença pel coneixement de si mateix (relació intrapersonal) i continua obrint-se a la relació amb l'altre (relació interpersonal) en un procés que és alhora individualitzat i en construcció social interactiva (Delors i altres, 1996, p.85).

La Comissió Internacional sobre Educació de la UNESCO (1972, 1996, 2015) considera que a l'escola convé donar als infants i joves totes les ocasions possibles de descoberta i experimentació, estimulants l'esperit crític i la creativitat. Així com, "conferir a tots els humans la llibertat de pensament, de criteri, de sentiment i d'imaginació que necessiten per a desenvolupar els seus talents" (Delors i altres, 1996, p.84).

Dos dels quatre pilars de l'Educació (Delors, 1996), com són aprendre a ser i aprendre a conviure amb els altres, són els que per a nosaltres constitueixen la pedagogia del ser. Una pedagogia que es fonamenta en les propostes filosòfiques i psicològiques humanistes que s'han exposat en capítols anteriors, a partir de la construcció de la identitat personal (Mounier, 1990; Ricœur, 1996); del procés d'autorealització (Maslow, 1979 i 2008), i el concepte de desenvolupament personal de Rogers (1993). Tots aquests autors tenen en comú la seva confiança en la persona, en les seves possibilitats, intuïcions, creativitat i en la seva capacitat de construir-se i realitzar-se.

## 6.1. **Aprendre a ser**

Com a éssers relacionals que som, el primer espai relacional és amb nosaltres mateixos (Burguet i Bueno, 2014). Aprendre a ser implica, com hem detallat en el quart capítol, un procés d'autoconeixement, un conèixer-se des de la interioritat i l'exterioritat, perquè ambdues van íntimament entrelaçades, entrelligades i es retroalimenten (Mounier, 1990; Otón, 2018; Torralba, 2019, 2021). Així, interioritat no s'oposa a exterioritat, sinó a superficialitat (Melloni, 2013, 2021; Panikkar 2009, 2012). És des d'aquest punt de vista, que ens inclinem més a parlar d'una pedagogia del ser, més inclusiva, que no pas d'una pedagogia de la interioritat.

*La interioridad es abrir un espacio interior a todo lo que vivimos, para que todo lo que vivamos tenga un sabor diferente y nuestra respuesta a esa exterioridad sea nueva, serena, lúcida, paciente, amable, inteligente y esperanzada. Que todo lo que viene de fuera encuentre un espacio sereno y profundo donde acoger. (Melloni, 2019, 14:56)*

El jesuïta Xavier Melloni incideix en la rellevància de prendre consciència de les nostres respostes i reaccions a què passa i al que ens passa: "*darnos el espacio y el tiempo necesarios para observar cómo llega hasta nosotros lo que está llegando y cómo sale de nosotros lo que está saliendo*" (Melloni, 2019, 17:27). Melloni proposa aturar-se una

o dues vegades al dia per identificar el què succeeix, observar com ens afecta, com reaccionem, de manera que ens permeti comprendre'ns i anar transformant les reaccions repetitives en respostes més creatives. En aquest sentit, Buxarrais (2016, p.44) subratlla la necessitat per al creixement de la persona d'atendre a dos elements essencials: la consciència i l'autoconeixement. Certament, com també defensa Bueno (2016a) no es pot treballar la interioritat si no s'és autoconscient que s'és conscient. La consciència és la capacitat a partir de la qual l'ésser humà es percep a si mateix i percep el seu entorn, és a dir, s'adona de la seva vivència subjectiva i és capaç de donar-hi sentit (Burguet i Bueno, 2014; Bueno, 2016b). Aquesta capacitat d'autoconsciència i consciència de l'entorn és la que li permet escollir i decidir, el que el fa lliure i responsable de si mateix i de les seves relacions (Burguet i Bueno, 2014). A través del treball de la consciència s'augmenta la capacitat en l'educand d'adonar-se i comprendre's, ser més conscient de si mateix i de la manera com visualitza la realitat.

*No vemos la realidad tal cual es, sino que vemos la realidad tal como somos. En la medida que comprendemos como somos podemos entonces comprender cómo percibimos la realidad.* (Melloni, 2019, 16:45)

Les pedagogies que cerquen el procés de descobriment d'un mateix o autoconscienciació comparteixen amb la psicologia humanista (Rogers, 1993; Maslow, 1979) la confiança en com la persona és capaç de descobrir el més genuí que el caracteritza, descobrir qui és. D'aquesta manera es poden enfortir els valors inherents en la persona "*porque el valor interno es personal e intransferible*" (Buxarrais i Burguet, 2016, p.13) i "*en el fondo, solo llevamos con nosotros lo que somos*" (Ylla, 2016, p.7).

La pedagogia del ser atén dos elements essencials per al creixement de la persona: el fet de tenir cura d'un mateix i tenir cura dels altres; ambdós tenen com a finalitat la transformació de la persona (Buxarrais, 2016). Per tant, a l'escola, serà convenient establir temps i espais per al silenci i l'escolta, per escoltar-se i observar-se un mateix, i alhora per escoltar i estar atents als altres. D'acord amb Buxarrais (2016, p.43), "*cuando uno más escucha su interior aumenta la capacidad de escuchar a los demás, de encontrar las palabras, los gestos, los silencios adecuados para conectar con ellos*".

D'altra banda, existeix una tendència natural en l'ésser humà a la conducta ordenada, a l'autoregulació del propi organisme i al desenvolupament de les seves capacitats i potencialitats per adaptar-se de manera creativa segons l'entorn. Maslow (1979) concreta aquest dinamisme com una tendència de l'ésser humà a satisfer les necessitats que es culmina amb l'autorealització. Tenir en compte aquesta perspectiva permet una nova mirada a la relació educativa: una mirada amarada de respecte i valoració de la dignitat de l'educand, de confiança i esperança en la seva capacitat per a créixer i desenvolupar-se bé. L'actitud de l'educador que afavoreix la capacitat d'autorealització

de l'educand, combina l'acollida incondicional a l'educand -en el sentit de no posar condicions per a acceptar-lo (Rogers, 1993)- amb l'exigència d'esforç i implicació personal de l'educand, a assumir la responsabilitat davant la seva pròpia vida; posant l'èmfasi en la possibilitat de canvi i potenciar la confiança en què ho pot aconseguir (Costa, Forés i Burguet, 2014).

Existeixen diversitat de perspectives per afavorir aquest prendre consciència de si mateix. Totes elles coincideixen a dir que és necessari establir en els centres educatius moments perquè l'educand pugui observar-se, indagar-se, escoltar-se i emprar tots els seus recursos per a conèixer-se. Durant l'etapa escolar, l'educand descobreix les seves fortaleses, les oportunitats i els recursos dels quals disposa (Buxarrais, 2016). Caldria vetllar perquè també pugui plantejar-se la pregunta pel sentit de la seva existència "*como una misión determinada en el mundo, que sólo él puede llegar a conocer si se adentra en su ser y es capaz de auscultar la voz interior*" (Torralba, 2012a, p.115). Escoltar la seva veu interior per a saber què vol, per a saber qui és, per a saber cap a on vol anar i amb qui vol anar. Perquè cada dia es vagi desplegant cap a la plenitud, cap a la seva plenitud, és necessari que sigui lliure, acceptant condicionaments i limitacions (Mounier, 1990) i, per tant, que sigui educat en llibertat. Per això, grans pedagogs com Erasme de Rotterdam, Rousseau, Pestalozzi, Korczak, Tagore, Mounier, Freire, Stein, etc. defensen que si es permet a l'alumne satisfer la seva llibertat de pensament, d'acció i amb responsabilitat es crea un clima educatiu propici per a l'aprenentatge i per a la transformació de la persona. Aquesta llibertat esdevé clau en el camí de descoberta del ser. L'educador, propiciant l'autonomia dels educands, afavoreix que puguin responsabilitzar-se del seu propi procés de creixement a través de les seves decisions, del reconeixement dels seus encerts i dels seus errors. Es tracta d'establir una relació educativa des de la confiança i el convenciment de la seva possibilitat de canvi, alhora d'exigència i responsabilitat (Costa, Forés i Burguet, 2014), de manera que vagi adquirir les competències i les capacitats no sols durant l'etapa escolar, sinó que desenvolupi la competència que li ha de permetre "seguir projectant-se en el futur malgrat esdeveniments desestabilitzadors, condicions de vida difícils i traumes greus" (Costa, Forés i Burguet, 2014, p. 92).

## **6.2. Aprendre a conviure**

Com ja s'ha reiterat, la persona va construint i desplegant la seva identitat al llarg de la seva vida. Es va configurant per "la interacció amb l'entorn i a través del vincle i la interrelació amb altres identitats" (Burguet i Bueno, 2014, p.48). Com expressava Mounier (1990) no es creix ni en solitud, ni solitari, sinó en relació amb els altres. Però

aquesta relació no l'hem d'entendre com una mera coexistència o una existència conjunta, sinó" fruit dels intercanvis i les interlocucions de la convivència" (Burguet, 2009, p.27). Autors que hem referit també en el capítol dedicat a defensar la nostra posició epistemològica en educació (Mounier, 1990; Ricœur, 1996; Rogers, 1993; i Freire, 1975) sostenen que esdevenir més humà, la humanització, es realitza en comunitat, en comunió i solidaritat amb tots.

La comunitat no és la suma d'individus, sinó la realització de cada un d'ells. Formar part d'una comunitat, ser membre d'un grup de persones responsables, lliures i compromeses, afavoreix que cada membre de la comunitat vetlli i tingui cura de la resta, perquè, en una comunitat, les relacions són mogudes per la caritat i l'amor (Mounier, 1990; Ricœur, 2015). Mounier (1990) entén que és a les comunitats on es conrea l'estimació, la misericòrdia, la generositat, l'agraïment i el compromís i, per aquest motiu contribueix a la plena realització de cada una de les persones. Ricœur (1996) afegeix també la virtut de la justícia. La institució, l'estructura de viure junts d'una comunitat, ha d'intervenir entre els diferents membres per promoure la igualtat; o bé "corregir les desigualtats a través de la justícia distributiva" (Ricœur, 1996, p.203). És des d'aquesta perspectiva personalista, que considerem que la institució escolar no pot basar-se tan sols en una relació pedagògica educador-educand, sinó que és tota la comunitat educativa qui té el rol de promoure i testimoniar els valors de la convivència alhora que vetlla per la inclusió i l'equitat.

L'escola pot afavorir aquest esperit comunitari promovent la comprensió i la cura de tots i cadascun dels seus membres (mestres, alumnes, famílies, personal no docent), com també donant eines per a conrear l'empatia i aprenent que l'altre no ens sigui indiferent (Burguet i Bueno, 2014), sinó que esdevingui proïsme, en paraules de Ricœur (1996, p.230): "*no como el que se halla próximo, sino como aquel al que uno se acerca*". L'autor, prenent com a referència la paràbola del bon samarità de l'Evangeli de Lluc (Lc 10, 25-37) posa en relleu que la persona es construeix quan es compromet davant l'expectativa de l'altre i dona una resposta beneficosa, amorosa, bondadosa i bella. És la primacia ètica de l'altre sobre el sí-mateix, tal com s'ha desplegat. Qui acull el proïsme és qui és capaç de compadir-se i d'oferir la seva ajuda a qui és vulnerable, petit, invisible, qui no té cap rellevància dins de la institució. Ricœur entén que aquesta obertura i acceptació de l'indefens, de vivència receptiva de l'altre és el que transforma la pròpia identitat. L'estima de si és en definitiva ser sol·lícit per l'altre, ja que l'estima de si i la sol·licitud per l'altre no poden viure's i pensar-se l'una sense l'altra (Ricœur, 1996). Desenvolupar aquesta actitud d'obertura i acollida de l'altre a l'escola, superant l'instint més egoista i individualista des de ben petits és convenient de cara a tots els comportaments socials que vindran al llarg de tota la vida (Delors, 1996).

Sobre aquest aspecte, la filosofa Martha Nussbaum (2009, 2011a) considera que actualment els sistemes educatius, focalitzats en adquirir competències científic-tècniques per satisfer les exigències del mercat global, presenten greus deficiències en garantir la capacitat d'empatia necessària per conuiuïre en una societat democràtica, plural i interconnectada com l'actual.

*I start imagining the future of education in my country and in the world: initiatives focusing narrowly on scientific and technical training, producing many generations of useful engineers who haven't a clue about how to criticize the propaganda of their politicians, and who have even less of a clue about how to imagine the pain that a person feels who has been excluded and subordinated. (Nussbaum, 2009, p.55)*

Com a possible solució, assenyala tres habilitats associades a les arts i les humanitats que considera crucials: la capacitat d'autocrítica i pensament crític sobre les pròpies tradicions, ja que la "*democracy needs citiZens who can about their choices rather than simply trading claims and counter-claims*"; conèixer les múltiples cultures i ètnies que integren la pròpia nació, de manera que s'adquireixi "*the ability to transcend local loyalties and to approach world problems as a "citiZen of the world"*" i finalment la capacitat d'imaginar amb empatia la situació d'una altra persona (Nussbaum, 2009, p.55-56). La professora de la Universitat de Chicago defensa que l'escola ha de formar ciutadans reflexius i crítics:

Capaces de veure els altres éssers humans com a persones completes, amb pensaments i sentiments propis que mereixen respecte i empatia, i nacions que són capaces de superar la por i la sospita a favor d'un debat guiat per la comprensió i el raonament. (Nussbaum, 2011a, p.192)

Nussbaum (2011a, 2011b) aposta per una educació on la poesia, la literatura, la música, la dansa i les arts plàstiques enforteixin l'espai interior de l'infant i nodreixin les seves capacitats imaginatives i emocionals, tant per entendre's a ell mateix com per entendre's amb els altres:

No veiem automàticament un altre ésser humà com una entitat àmplia i profunda, dotada de pensaments, anhels espirituals i emocions. És massa fàcil veure una altra persona només com un cos, que, a més, podríem pensar a utilitzar per als nostres fins, bons o dolents. Arribar a veure una ànima en aquest cos és una conquesta, una conquesta que té el suport de la poesia i de les arts, que ens fan preguntar-nos sobre el món interior d'aquesta forma que veiem... i també sobre nosaltres mateixos i la nostra pròpia profunditat (Nussbaum, 2011a, p.141)

Per a defensar els seus arguments, Nussbaum beu de les fonts pedagògiques de John Dewey (1869-1952) i Rabindranath Tagore (1861-1941).

Dewey defensa que la imaginació activa la capacitat que tenim de posar-nos en la pell d'una altra persona, és per això que fomentar la lectura de la literatura narrativa possibilita que es puguin entendre les emocions i els desitjos que pot tenir algú que es troba en una situació diferent. El cultiu de la imaginació també a través de la música i

del teatre va ser molt rellevant en el *Laboratory School* de Dewey (Nussbaum, 2009, p.134).

És sobretot Tagore qui basa el seu model educatiu a l'escola *Shantiniketan* (la casa de la pau) en la música, el teatre, la poesia, la pintura i la dansa. El principal objectiu de totes aquestes disciplines era, per Tagore, el cultiu de la comprensió d'un mateix, així com transmetre la importància de l'empatia i la receptivitat envers els altres "dues coses que se solen desenvolupar alhora, ja que és difícil que algú apreciï en algú altre allò que no ha explorat en ell mateix" (Nussbaum, 2011a, p.143). A l'escola, que ell mateix fundà el 1901, s'afavoreix l'aprenentatge creatiu, crític i imaginatiu i no l'estudi mnemotècnic de dades, que ell tant havia avorrit quan era adolescent i que el va fer deixar els estudis de ben jove (Martínez, 2012). El Premi Nobel bengalí considera que la dramatització permet posar-se en la pell d'un personatge, interpretar el rol d'algú que pensa i actua molt diferent; de manera que fomenta la comprensió d'allò que no és familiar. Tagore feia servir interpretacions dramàtiques en les quals es barrejava la poesia, la música, el teatre i la dansa, de manera que els nens i les nenes exploraven i participaven amb tot el seu cos. Es reconeixien i reconeixien a l'altre en el sentit etimològic de "*re-cognoscere*", de mirar, de conèixer de nou, com si fos la primera vegada. Tagore sosté que través de la literatura, la poesia, el teatre, la dansa i les arts plàstiques es mobilitzen les capacitats mentals de flexibilitat, d'obertura, d'imaginació i s'enforteixen els recursos emocionals per veure l'altra persona no només des de la seva exterioritat, sinó a través de qüestionar-se per la seva profunditat (Nussbaum, 2011a).

La poesia i les arts permeten comprendre la situació d'una altra persona o d'un altre context històric. Posem èmfasi en el sentit etimològic del verb "*com-prendre*" (unió, tot, conjuntament, és el significat etimològic del prefix llatí *cum*) perquè, en aquest cas, el coneixement s'adquireix de manera conjunta, "amb els altres". És a dir, afavoreix que s'adquireixi des de formes plurals de pensar i de construir, perquè entendre la complexitat de la realitat de l'altre i del món no es pot fer des d'un sistema lineal simplificador, ans al contrari, és necessari "un pensament sistèmic, interconnectat i interrelacionat" (Burguet i Bueno, 2014, p.125). La poesia, la literatura, les arts ajuden als infants i joves a interioritzar pautes i comportaments que no són imposats, sinó proposats; es van adquirint a poc a poc, per convicció, per creença ferma i personal, de manera que són "garants d'aferrar-s'hi amb un major compromís. Des d'aquesta convicció podran consolidar-se sense friccions i adquirir un compromís real" (Burguet, 2014, p.125).

Aprendre a ser i aprendre a conviure són les dues cares de la pedagogia del ser: una pedagogia centrada a suscitar el ser persona a través de relacions humanes íntegres, respectuoses i compromeses amb els drets humans i la justícia.

### 6.3. Itinerari pedagògic per a una pedagogia del ser.

No s'educa persones en abstracte, sinó en un context determinat. Som a inicis del segle XXI, després de passar una pandèmia mundial deguda al Coronavirus Covid-19, un moment complex i incert, on la vulnerabilitat i la contingència humana s'hi han fet encara més paleses. Com hem fet referència al primer capítol, la crisi sanitària és un símptoma més de la col·lisió entre el desenvolupament humà i la biosfera; un afegit més al de l'esgotament dels recursos energètics, la contaminació de l'aigua, la desforestació, l'increment dels gasos d'efecte hivernacle o la destrucció de la biodiversitat. El sistema socioeconòmic imperant causa el desbordament de la petjada ecològica respecte a la biocapacitat del planeta. La petjada ecològica quantifica la diferència entre la demanda humana i la capacitat regenerativa dels ecosistemes. Es considera que un país posseeix una reserva ecològica si la seva biocapacitat és superior a la petjada ecològica i el contrari es considera dèficit ecològic. La *Global Footprint Network* estima que, en l'actualitat, més del 85% de la població mundial viu en països amb dèficit ecològic. Som davant d'un esgotament insostenible. Tanmateix, la petjada ecològica no avalua el nivell de degradació, ni tampoc les implicacions a llarg termini d'aquest esgotament massiu dels ecosistemes (Lin, Hanscom, Murthy i altres, 2018). El que és evident és que els efectes de la crisi ecològica es reparteixen de manera desigual i repercuteixen sobretot als que pateixen, a més a més, les desigualtats socioeconòmiques.

*Las catástrofes naturales vinculadas al cambio climático, la erosión del suelo, la contaminación del agua o su creciente escasez, etc. son soportadas de manera completamente desigual por las masas empobrecidas de las periferias. [...] el abismo de la desigualdad abierto por siglos de colonialismo, imperialismo y neocolonialismo ha dejado paso a una defensa numantina de los privilegios acumulados y obtenidos mediante un sistema de apropiación de recursos naturales y humanos apoyados en la violencia militar y la dominación económica y política. [...] El sostenimiento de la acumulación exige hoy más bien formas de expropiación y saqueo que desencadenan movimientos de huida y desplazamientos masivos [...] La multiplicación de los muros entre la riqueza y la pobreza son una manifestación de la violencia que va a ser precisa para mantener a raya a la "humanidad sobrante. (Zamora, 2017)*

El nostre model socioeconòmic està en declivi. La crisi que patim és una crisi sistèmica global, una "crisis civilizatoria" (Santiago, 2015; Zamora, 2017)

*Los esfuerzos para remediar las tendencias destructivas globales que ignoren estas realidades decisivas, pretendiendo cambios de comportamientos o actitudes sin cambios de valores o de creencias (metanoia), están condenadas al fracaso, como muestra la historia de la educación ambiental desde la Conferencia sobre el Medio Ambiente Humano de Estocolmo (1972). (Mallarach, 2020, p.132)*

En aquest context és obligat plantejar-se de quina manera es poden acompanyar educativament els processos personals i col·lectius "para impulsar un decrecimiento que, abrazando la justicia social y ambiental, permita minimizar el dolor y la destrucción

*del declive inexorable, con toda la fraternidad humana y con nuestra Madre Tierra*" (Mallarach, 2020, p.133).

L'educació així de compromesa ha d'afavorir propostes que interrelacionades entre sí afavoreixen el camí, mai del tot assolit, de l'autoconeixement i la descoberta d'un mateix, a la vegada que es descobreix el món i impulsa a la seva transformació. Un itinerari pedagògic (en el sentit de Burguet i Bueno, 2014, p.104 i ss) d'aquesta mena demana: a) "anar més endins en diàleg amb què hi ha a fora" (López-González, 2013, p.43); b) per explorar "*la relación entre el "afuera" y el "adentro", entre exterioridad e interioridad*" (Torralba, 2019, p.153); i c) per mirar "*hacia dentro desde más adentro*" (Ylla, 2016, p.10) o, com expressa poèticament Xavier Melloni (2009, p.142), per "ser més conscients del que passa, del que ens passa i del que ens traspassa". En definitiva, afavorir el desplegament més genuí de la persona; promoure la seva autoconsciència "per autodeterminar-se i autogestionar-se" (Burguet, 2014, p.107); desvetllar "*una actitud interior despierta y vigilante*" (Blay, 2006, p.136) davant les injustícies i les desigualtats del nostre món i, comprometre's en denunciar-les i responsabilitzar-se per transformar la realitat (Mounier, 1990; Freire, 1975).

Aquest conjunt de pedagogies les mostrem, tal com proposa Burguet i Bueno (2014), en forma d'"Itinerari" en el sentit d'oferir continuïtat, de dinamisme, d'estar sempre en camí, perquè la fita d'arribar a conèixer qui som i descentrar-se per obrir-se totalment a l'altre no s'acaba d'assolir mai del tot. L'itinerari que presentem no es produeix de manera lineal, ni seqüencial, perquè l'aprenentatge de l'atenció no és previ a l'aprenentatge de l'espera; ni el del despreniment, al del d'escolta, el fet de meravellar-se, o a ser agraït. Més aviat els diferents aprenentatges es van assimilant i assaborint conjuntament, en forma d'espiral, en interacció amb els altres, en ruta permanent. Aquest itinerari recomana adquirir els diferents aprenentatges segons aquests principis:

- a través de l'entorn quotidià (Fradera i Guardans, 2008, p.9);
- de manera que es vagin assolint com una pluja fina, de manera reposada, receptiva, intuïtiva (Meneses, 2001);
- a través "d'actituds més fondes i gratuïtes d'acolliment i d'entrega" (Melloni, 2009, p.39);
- posant més l'accent en el "ser" que en el "fer" (Burguet i Bueno, 2014; Panikkar, 1993).

Que en aquest itinerari es posi l'èmfasi en el ser no significa que desacreditem ni fer, ni conèixer, ja que ambdós també estan associats a tot aprenentatge. Però sí que identifiquem en la literatura recent, que recull la reflexió teòrica sobre l'educació de la interioritat en territori espanyol (López González, 2014), vuit eixos específics de la Pedagogia del Ser: 1) pedagogia de la lentitud, la paciència i l'espera; 2) pedagogia de



l'atenció; 3) pedagogia de la percepció; 4) pedagogia de la meravella i la fascinació; 5) pedagogia de la pregunta; 6) pedagogia de la humilitat i l'agraïment; 7) pedagogia del reconeixement; i 8) pedagogia del sentit i el transcendent.

### **6.3.1. Pedagogia de la lentitud, la paciència i l'espera.**

La nostra societat empeny a viure en un ritme frenètic, a anar sempre de pressa per no perdre el temps i a no parar d'acumular experiències, coneixements i objectes a través d'un bombardeig constant d'*inputs* de tota mena. Com s'ha detallat al primer capítol, a conseqüència d'aquest vertiginós ritme de vida i de consum es produeix una contínua dispersió, un desgast energètic i psicològic que no va enlloc. També l'escola pot quedar seduïda per aquest ritme trepidant d'activitat, d'assolir objectius ràpidament, d'oferir una gran quantitat d'informació i coneixements que s'han d'adquirir en un breu espai de temps i que són difícils de pair. Com afirmen Burguet i Bueno (2014, p.119), les xarxes socials actuals acceleren el ritme de creació, acumulació i depreciació del coneixement. Aquesta necessitat imperant socialment d'anar accelerat, promou que a l'escola es tinguin més en compte els resultats de l'aprenentatge més assequibles i ràpidament avaluables que no pas tot el llarg procés que demana cada alumne. La hiperexigència en l'avaluació d'aquests resultats provoca l'ansietat del "sempre fer i sempre rendir" (el que hem anomenat al primer capítol com a FOMO) posant el focus sobretot en grans expectatives professionals més que en sòlides aspiracions personals i socials.

De tota manera, dins la mateixa societat també s'albira un anhel de viure d'una manera més pausada, més tranquil·la, gaudint més de cada moment. Una forma de viure que s'ha anat dispersant i diversificant formant una gran xarxa amb el nom de *Slow Movement*. El seu principal portaveu, Carl Honoré (2004) autor del llibre *Elogi de la lentitud*, recull les idees i les propostes d'aquest moviment internacional. Inspirada per aquest moviment, han sorgit les *Slow School Movement* que aposta per la lentitud com a referent dels seus projectes. La pedagogia de la lentitud aposta per "rescatar la nostra relació amb el temps" (Tolentino, 2017) aprendre de manera més serena, assossegada i profunda (Domènech, 2009); deixant el temps necessari d'aprenentatge de cada educand; "un aprenentatge que permeti consolidar i sedimentar el que s'ha adquirit, de tal manera que es pugui retenir en el pou més intern perquè esdevingui aprenentatge significatiu" (Burguet i Bueno, 2014, p.119); promoure un temps dedicat a acompanyar processos, errors i endarreriments (Domènech, 2009).

El procés d'aprenentatge no sempre és unidireccional i progressiu, sinó que va a batzegades, sovint un pas endavant i dos enrere. Les altes expectatives i les presses bloquegen més que no pas donen pas a què el procés d'autorealització esdevingui. Per a créixer harmònicament i autònomament és necessari un temps llarg i pausat. Un temps

per anar prenent consciència d'un mateix, un temps per entendre la subtilitat interior (Fradera i Guardans, 2008), per experimentar l'espai interior, intangible, intuïtiu i misteriós i obrir-se a explorar més nivells de realitat (Meneses, 2016). D'aquesta manera es va afavorint l'autoconeixement i "la capacitat que ja tenim de fer-nos càrrec de nosaltres mateixos" (Burguet i Bueno, 2014, p.109). És bo trobar espais i temps per a demorar-se pacientment (Ricœur, 1996) i romandre-hi tranquil·lament. Temps per badar i encantar-se (Le Van Quyen, 2019), per donar importància a prendre temps per gaudir intensament i profundament del que s'està vivint i aprenent, perquè per a gaudir és necessari aturar-se i ser-hi plenament conscient.

La rapidesa i la velocitat no són bones companyes ni de l'aprenentatge significatiu ni de la reflexió, assegura la psicòloga Roser Vendrell, cal tenir-ho en compte. Els educadors han de donar prou temps per a les respostes infantils tant en la superació de conflictes en el joc, per a generar estratègies compensatòries en la superació de dificultats manipulatives (Vendrell, 2009). Aquest temps d'espera és fonamental, l'educador ha de mostrar paciència, ja que les seves intervencions no sempre són adients, fins i tot poden destorbar l'aprenentatge autònom. Vendrell (2009) defensa que és més apropiat dedicar un temps llarg a observar els infants en el joc lliure. El joc en els infants és essencial per al desenvolupament d'una personalitat saludable. Tant el tutor de l'*Émile* de Rousseau, com la Gertrudis de Pestalozzi susciten el fet de jugar, sobretot a la natura, tot argumentant que és a través del joc com es desperten els sentits i la curiositat de l'infant (Nussbaum, 2011b). Montessori (1987) insisteix que és jugant com els infants resolen problemes per ells mateixos, mentre es fan preguntes i es qüestionen com funciona el seu petit món. El joc lliure comporta poder escollir amb què, com i amb qui es juga. És precisament la llibertat de l'infant el que garanteix la majoria d'avantatges del joc com a espai de desenvolupament de l'autonomia, la creativitat i afavoreix la creació de diverses relacions entre els companys; mentre va construint la seva pròpia identitat (Vendrell, 2009). La principal intervenció de l'educador és renunciar a actuar. El més important és ser-hi. Romandre observant i percebent amb total atenció, contemplant pacientment els infants, sense un propòsit determinat, sense deixar-se endur per les pròpies preocupacions i distraccions (Jalics, 2010). La seva presència serena i conscient genera un clima de seguretat i confiança a l'aula que afavoreix l'aprenentatge (Rogers, 1993). L'observació atenta al joc de l'infant permet al mestre conèixer-lo (Vendrell, Geis, Anglès i Dalmau, 2019).

A l'escola, defensen Vendrell i altres (2019) s'ha d'oferir l'espai per al joc lliure, no únicament com una activitat de descans i diversió, sinó com una activitat que possibilita l'autonomia, la capacitat de decisió i la capacitat de resoldre conflictes, on es posen a prova les competències emocionals, físiques, cognitives i socials (Vendrell 2009). Els

infants necessiten moments d'introspecció i silenci per a l'assimilació de nous aprenentatges, igual que necessiten moments d'extraversió, amb reptes o crisis que, un cop superades, possibiliten un millor desenvolupament. A vegades els infants tenen la necessitat de jugar sols o de no jugar i solament observar embadalits els companys. Són moments molt importants que també formen part del seu procés d'aprenentatge.

### **6.3.2. Pedagogia de l'atenció.**

L'època de les presses, de la dispersió, de la fragmentació i el *multitasking* pròpies de la societat del rendiment (Han, 2012, 2019) ens predisposen a la distracció i desatenció. Defensem, com Burguet i Bueno (2014) una pedagogia que faci especial incidència en reeducar l'atenció.

“Está atento al lugar donde estás” (Panikkar, 1993, p. 112). Obrint-se mitjançant l'escolta i l'atenció pacient i serena a cada moment; estar atent a cadascun dels actes i moviments que es donen en nosaltres (Melloni, 2009). Parar atenció, centrar l'atenció plenament en allò que fem és fer conscient el moviment, la sensació, “de tal manera que s'unifiqui pensament, percepció i seïtat en un sol afer i reverteixi en major nivell de concentració” (Burguet i Bueno, 2014, p.120). La concentració implica el centrament, centrar-se en una sola cosa, en un sol lloc, en una sola tasca. La concentració incrementa el rendiment i els beneficis de l'acció, alhora és indispensable perquè l'aprenentatge es pugui adquirir, ja que possibilita fer conscient el que s'aprèn i no engolint continguts (Burguet i Bueno, 2014). La concentració és condició clau per al pensament (Boada, 2015, p.96), per centrar l'atenció en la cosa pensada, considerant-la detingudament, aprofundint-la.

Tanmateix, l'atenció també pot donar-se per un estat d'alerta ocasionada per por, real o infundada, a una situació que es percep com una amenaça (Burguet i Bueno, 2014, p. 121). La resposta que s'emet des d'una atenció ansiosa, manté el cos en tensió i ocasiona problemes orgànics, que com s'ha vist en el capítol sis, és produïda per la resposta d'estrès en el sentit fisiològic. L'estrès dificulta la reflexió i promou respostes més aviat reactives, crispades i sense contenció, més que no pas la presa de decisions serenes i conscients (Meneses, 2018).

En canvi, l'atenció sostinguda, relaxada, calmada, en absència d'ansietat, possibilita que veure es converteixi en mirar; sentir en escoltar; permet aturar-se per fixar-s'hi i així adonar-se del coneixement subtil de la realitat (Fradera i Guardans, 2008). Alhora, conrear l'atenció permet desenvolupar la percepció sensorial i intuïtiva de la realitat exterior i interior, desvetllant la curiositat, la capacitat de sorprendre's, d'explorar, d'indagar i preguntar-se per un mateix i per l'entorn. la pregunta ajuda a fixar l'atenció en un aspecte determinat i indica quina és la inquietud de l'educand, quin és el seu afany

de saber, d'aprofundir, per preguntar-se i deixar-se preguntar per l'entorn i per tots els que ens envolten (Bueno i Burguet, 2014, p.124).

Són molts els exercicis per a enfortir aquesta atenció sostinguda, però tots ells posen el focus en què el primer pas és relaxar el cos per aconseguir certa calma, serenitat, quietud, absència de nerviosisme i d'ansietat. Per calmar la ment, primer s'ha de calmar el cos. La pedagoga Marta Burguet en proposa alguns: la percepció en la pròpia respiració; percepció del propi cos; exercicis que incrementen la relació funcional entre els dos hemisferis cerebrals; exercicis que treballen la lateralitat i la inversió postural; exercicis que centren l'atenció en tensar i destensar els diferents músculs del cos (Bueno i Burguet, 2014). L'atenció és el pilar bàsic de l'aprenentatge. Una persona que no atén no aprèn, no coneix, no pot discriminar i discernir.

Si conseguimos de los alumnos esa atención clara y despierta en el momento presente, su vivir se centrará de tal manera, que dará intensidad y certeza a lo que está haciendo. Entonces las manos, la inteligencia, la voluntad y todos los sentidos se unifican y cualquier realización cobrará verdadero sentido. (Meneses, 2001, p. 61)

Estar tranquil, relaxat i totalment present en allò que es fa quotidianament, per poc rellevant que pugui semblar (caminar, tallar pa, dutxar-se, rentar els plats) produeix un estat d'atenció flotant que activa la xarxa neuronal per defecte. Com s'ha vist en el capítol sis, la xarxa per defecte produeix un tipus d'activitat mental molt fluida que crea noves connexions sinàptiques, una gran quantitat de noves idees, sense connexió entre elles, de manera desendreçada, que estimulen la intuïció i la imaginació. Aquest procés nodreix la creativitat i ofereix noves estratègies per a resoldre problemes complexos (Le Van Quyen, 2019). La imaginació en els infants és més fluida i més lliure que en els adults. En els infants els moments de "*vagabundeo mental poseen una realidad y una intensidad extraordinarias*" (Le Van Quyen, 2019, p.143) li permeten inventar-se històries, personatges amics, objectes invisibles. Aquests moments, altament creatius, els aporta seguretat i protecció i són necessaris per a la construcció de la seva intimitat (Le Van Quyen, 2019).

Tanmateix, si hi ha molta pressió per rendir (presses, interrupcions constants, sorolls, exigència desmesurada) el brogit de pensaments s'accelera, es repeteix reiteradament amb tendència a anticipacions ansioses, a preocupacions, remordiments, culpabilitzacions, que comporten pertorbacions emocionals, produint una quantitat excessiva de cortisol, l'hormona de l'estrès que produeix acceleracions del cor, tensions musculars, desequilibris en el flux sanguini, trastorns digestius, etc. (Le Van Quyen, 2019). Com més estressant és el nostre ritme de vida, més propensió hi ha a aquest tipus de pensament dispersiu que indueix a la fatiga persistent, un estat anímic d'irritació, impaciència i frustració (Kaliman, 2017) que si es cronifica produeix

indiferència, fredor i una pèrdua considerable d'empatia, a més a més de pertorbacions en el sistema immunitari (Le Van Quyen, 2019).

Aconseguir un estat d'atenció sostinguda, relaxada, serena, sense tensió, un estat de silenciament, requereix una pràctica perseverant d'anys. *“Las dificultades principales con que nos enfrentamos no son exteriores, sino interiores, están en nosotros mismos”* (Mallarach, 2019, p.11).

### **6.3.3. Pedagogia de la percepció.**

La pedagogia de la percepció convida a mirar, escoltar, olorar amb atenció sostinguda; a tocar i assaborir amb molta cura, amb deteniment. La percepció implica estar atent i fer conscient el que arriba a través dels sentits. Com s'ha desplegat en el capítol cinc, la percepció posa atenció al que s'esdevé, estar a l'aguait, vigilant, present, totalment conscient, en total quietud i concentració sense analitzar, sense comparar, ni emetre judicis (Jalics, 2010), percebre atentament *“sin rechazar y sin identificarnos con nada”* (Meneses, 2017, p.285). Deixar de banda per uns instants o per un temps llarg, el condicionament d'una mentalitat científic-tècnica que tendeix a quantificar, controlar i objectivar de manera abstracta la realitat. Deixar de banda no significa ni excloure, ni rebutjar, ni menysprear; es tracta més aviat d'enfortir aquesta capacitat de percepció complementàriament a la capacitat de raonament i d'anàlisi, que està plenament desplegada en el currículum.

Tampoc es tracta sols de rebre el que ens arriba de forma atzarosa i inconscient a través dels sentits, sinó que la percepció és un acte conscient i lliure. Escollim on focalitzem l'atenció i què volem percebre, decidim què i qui volem mirar, tocar, escoltar. La percepció s'inicia per un desig, un anheli que desperta una predisposició, una disponibilitat interior a rebre (Torralba, 2011). Melloni (2021) recorda que les diferents tradicions religioses posen èmfasi en una actitud contemplativa que denota que tota la persona adopta una forma receptiva, com si fos un recipient, per acollir obertament allò que s'assaboreix, es toca, s'escolta, es mira, s'olora, es percep. La persona se silencia, es buida per fer espai, per acollir (Meneses, 2017; Knitter, 2016; Panikkar, 2009). Es buida de preguntes, d'apreciacions meticuloses, de projeccions, d'expectatives, de records, en definitiva de pensaments i sentiments que es converteixen en autèntics obstacles que filtren i condicionen la manera d'atansar-se a la realitat *“Que no s'afanyi a catalogar, a descriure o empresonar. Que la seva forma de comprensió sigui una altra manera de mantenir intacta la sorpresa”* (Tolentino, 2017, p.73-74). Sortir de l'àmbit de pensar i fer per entrar en l'àmbit del ser, de l'existència en tota la seva plenitud. L'actitud contemplativa requereix estar completament atents, oberts, sense cap referència al jo (Jalics, 2010); perquè *“la visió de la realitat és la visió de les coses tal com la realitat les*

revela en mi; per tant, com més buit, més en silenci em trobi jo, més clara i menys distorsionada serà la visió” (Panikkar, 2009, p.84).

La percepció silenciosa és la porta d'entrada a aquest estat de vigília (Melloni, 2021), de comprensió profunda i immediata (sense mediacions) de la realitat que és la contemplació (Fradera i Guardans, 2008). L'experiència contemplativa pot donar-se de manera espontània, fortuïta, com un fet inesperat que ens sorprèn, que ens meravella, de gran connexió amb la Natura o d'amor incondicional vers un altre ésser humà.

#### **6.3.4. Pedagogia de la meravella i la fascinació.**

Prendre una atenció conscient a través dels sentits pren més força en immersió a la natura. La pluja, la neu, el fred, el sol, el vent, el cant dels ocells penetren per tots els porus de la pell, per tots els sentits. Passar llargues i intenses hores en contacte directe amb la Natura contribueix a despertar els sentits. Caminar a un ritme pausat o simplement seure i parar atenció a tot el que es fa present va calmant el brogit mental. Passar inclús diferents dies en contacte amb la Natura desconnectats de tota mena d'aparells de la vida quotidiana; poder gaudir dels paisatges, de sortides i postes de sol; caminar silenciosament a prop d'un rierol, o caminar de nit, a les fosques; contemplar el cel estelat. La Natura és mestra de contemplació (Jalics, 2010; Meneses, 2018).

L'atenció sostinguda, sigui on sigui, és la clau del coneixement silenciós, un instrument que pot treballar-se i desenvolupar-se. “*Cuanto más firme, fina y constante sea la capacidad de atención, más enriquecedora la práctica de silencio*” (Fradera i Guardans, 2008, p.27). La percepció silenciosa, conscient a través dels sentits, permet observar la realitat com a nova, com si fos el primer cop que s'observa, es toca, es tasta, s'olora o s'escolta. L'Ecuyer (2014) posa en relleu que aquesta actitud (*l'étonnement* en francès, *asombro* en castellà) és molt pròpia dels bebès i dels infants més petits de 6-7 anys: una actitud d'admiració, de joia, de meravella per tot el que els envolta. Els infants es queden bocabadats, com absorts, contemplant tranquil·lament algun petit aspecte que els crida l'atenció. Malauradament, aquesta actitud l'anem perdent si no la continuem reforçant. La rutina i les presses no deixen espai per a l'admiració i la sorpresa. Els dies es fan monòtons, si tan sols s'evidencia el que és repetitiu, el que es creu que ja se sap. Els sentits s'adormen. El gran repte és esforçar-se a tornar a mirar tot sense projectar, sense donar res per fet, enlluernar-se amb la sorpresa dels dies (Tolentino, 2017; Carson, 2021).

El silenci, l'apaivagament de les referències al jo (Jalics, 2010) o dels moviments de l'ego (Guardans, 2021), permet una actitud d'obertura vers l'existència; una comprensió i relació amb el món, amb la realitat, de profund respecte, de comunió, de sorpresa, de fascinació, d'admiració, de meravella: “Tot aquest àmbit del sentir tan peculiar i tan propi

de la vida humana, que és font de gratuïtat, de compromís, indagació, serenitat, pau, goig, amor il·limitat...”(Guardans, 2021, p.41). Tanmateix, també de foscor, d'un desbordament davant la realitat que ens aclapara i ens pertorba. Esquirol (2021) proposa una paraula inèdita: *aombrament*, que deriva del verb aombrar, posar sota l'ombra: “Quelcom molt gran em sorprèn i m'aombra” (Esquirol, 2021, p.76). El filòsof es refereix a com ens afecta quelcom que commou, com la immensitat; quelcom que ens excedeix i que alhora ens meravella i ens aclapara.

L'*aombrament* és la zona on la claredat -l'evidència- queda mig suspesa. Declivi o depressió de la claredat, i pertorbació del meu lloc habitual enmig de les coses. [...] L'admiració davant la bellesa del firmament es desplaça cap a l'aombrament per la immensitat de la nit. L'admiració davant la meravella d'aparèixer es desplaça cap a l'aombrament pel fons que es vela i que, tanmateix, projecta sobre nostre un inquietant camp ombrívol. (Esquirol, 2021, p. 77)

L'actitud d'*aombrament* possibilita adonar-se del que és més subtil i intangible, d'una dimensió latent de la realitat que és inexpressable. “Podem percebre l'inexpressable perquè la nostra consciència no es limita a copsar per mitjà dels sentits i a comprendre mitjançant el raonament” (Panikkar, 2009, p.138). Una experiència que transcendeix, que transporta més enllà, que commou. Una experiència immediata, com proposa Panikkar, en el sentit que no està lligada a un raonament o un descobriment cercat, sinó que s'ha donat de forma gratuïta i inesperada. Una consciència immediata, que en un cert sentit, és conscient d'allò que no pot ser percebut i comprès, continua Panikkar, que sols es podrà sentir si s'està obert a l'escolta i a l'amor.

L'experiència de la vida, l'experiència de la realitat sencera, s'obre en l'encontre immediat amb el concret. I encara: qui no veu tot el bosc en un arbre no veurà ni el bosc ni l'arbre: qui no veu i no experimenta tot el misteri del ser dona, del ser home, de l'humà o de l'amistat, en l'estimada o en l'estimat, en els seus fills o en els amics, no experimentarà mai que significa ser humà, ser una dona, un home, un infant o un amic. Qui redueixi la vida humana a allò que sent o comprèn, viu una vida disminuïda. Aquesta persona no té joia, no experimenta la plenitud de la vida. (Panikkar, 2009, p.138)

Panikkar testimonia l'experiència contemplativa com la possibilitat de percebre i experimentar la totalitat en el concret com una participació més profunda de l'ésser humà en el misteri de la realitat (Panikkar, 2012, p.558).

### **6.3.5. Pedagogia de la pregunta.**

De l'atenció sostinguda, la percepció, la curiositat i l'admiració n'emergeix la pregunta: “*Todo conocimiento comienza por la pregunta [...] Sólo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés*” (Freire i Faundez, 2014, p.70). La pedagogia de la pregunta anima i incentiva a l'infant a dubtar, a qüestionar-se, a voler discutir amb el mestre, amb la societat i amb la tradició. A través d'aquesta pedagogia s'estimula la investigació,

s'alimenta la capacitat d'indagar, de crear, l'aula es converteix en un espai per a la recerca compartida (Esteve i Cols, 2013). Freire insisteix en fomentar la curiositat i l'admiració a través de crear l'hàbit de fer-se preguntes.

*Los profesores deben tomar la inquietud de los estudiantes, sus dudas, su curiosidad y su relativa ignorancia como desafíos. La pregunta que el estudiante hace sobre un tema puede situar al profesor en un ángulo diferente, desde el cual podrá profundizar más tarde en una reflexión más crítica.* (Freire i Faundez, 2013, p. 68)

Per a aquests dos autors totes les preguntes són lícites, desitjables i com més n'hi hagi, millor: "*no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas*". Per a qüestionar-se sobre la realitat és necessari no donar res per suposat; tenir una actitud oberta i deixar-se encisar (*étonner* en francès), com si fos la primera o la darrera vegada que s'observa (L'Ecuyer, 2014). A través de l'atenció i la percepció a través dels sentits es desvetlla la capacitat de meravellar-se, de sorprendre's, el que motiva a indagar i qüestionar-se (Burguet i Bueno, 2014). Aquesta actitud de recerca constant afavoreix el dubte; perquè qui creu saber-ho tot no mira, "*para mirar de verdad, y tener la posibilidad de ver, hay que ser capaces de dudar y de interrogarse*" (Fradera i Guardans, 2008, p.18).

Les preguntes dels infants permeten al mestre fer aclariments, desembulls, puntualitzacions, remarques i advertiments. El mestre també ha de partir del fet de qüestionar-se i formular-se preguntes a través dels aspectes més bàsics, més quotidians i d'aquesta manera "*educando y educador van descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva, entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. [...] Obrar, hablar y conocer están unidos.*" (Freire i Faundez, 2014, p.74). S'insisteix una vegada i una altra en la necessitat d'estimular la imaginació, la curiositat, meravellar-se i somniar: "*Es necesario tener sueños posibles y realizables; de lo contrario, sería imposible transformar la realidad*" (Freire i Faundez, 2014, p.134). Burguet i Bueno (2014) afegeixen que fomentar sorprendre's i encuriosir-se és una vitamina contra la indiferència.

En el desvetllament de la persona seran necessàries intervencions educatives que posin per davant la llibertat humana, tot convidant a qüestionar-se i adquirir criteris propis a través "del pensament crític i un judici independent en comptes d'un conformisme irreflexiu" (UNESCO, 2015, p.20). Una educació en procés permanent de renovació i reinvençió; una educació creativa que mitjançant "*el asombro, la pregunta y el riesgo*" promogui la lectura crítica de la realitat per comprendre-la i transformar-la en alliberadora i esperançada (Freire i Faundez, 2014, p.76-77)

### **6.3.6. Pedagogia de la humilitat i l'agraïment.**

El camí de l'autoconeixement ens fa ser més conscients que la nostra forma de viure i veure la vida està condicionada pel nostre entorn familiar i social, el lloc on hem nascut determina la cultura i la religió amb la qual ens identifiquem. Aquest prendre consciència



dels nostres condicionants, de les nostres limitacions i debilitats, reconeixent les errades que hem comès, relativitzant les possessions materials i les competències personals ens fa actuar amb més senzillesa i modèstia (Buxarrais, 2020, p.37-47). La humilitat és una manera de ser i esdevé una manera de viure. Ser humil és admetre les nostres febleses i els nostres errors, reconèixer la fragilitat i vulnerabilitat humanes. Acceptar, humilment, que no ho sabem tot, ens capacita per restar més oberts, més disposats a escoltar amb atenció; a mostrar interès pels altres, per la resta d'éssers vius renunciant a dominar, a satisfer les pròpies necessitats, a cercar un guany. Ans al contrari, sense pretendre res, deixar-se desconcertar per l'esplendor inexplicable de cada alba; quedar-se sense paraules davant del mar; admirar tots els colors, tots els volums, totes les olors; estremir-se al contacte amb la pluja, el sol, el vent, els núvols...; captar el batec de l'univers (Fradera i Guardans, 2008); sentir-se agraït i en comunió amb tot (Torralba, 2012a), experimentar la interconnexió amb tots els éssers vius, amb la Terra i l'agraïment de tot el que es rep. "*Agradecer (ad-gratus-ecer) significa acto de reconocer el don, el inmerecimiento de lo recibido*" (Melloni, 2021, p.185). El que converteix algú en savi és l'obertura i la capacitat de percebre la vida com a misteri, com a regal; i el rastre que va deixant el saber en la persona, en la comunitat, en la tradició religiosa es converteix en saviesa (Melloni, 2009, p.129).

### **6.3.7. Pedagogia del reconeixement (interser).**

Hi ha una tendència humana, profundament arrelada, subratlla Nussbaum (2011a) que tendeix a simplificar i estigmatitzar l'altre com a brut i fastigós quan es considera que forma part d'un grup social subordinat, amb menys poder social, més necessitat, que considerem més feble i vulnerable. Aquest "fàstic projectiu", continua Nussbaum, és una reacció davant l'angoixa a la pròpia naturalesa feble, vulnerable i mortal. Per contra, el desig d'invulnerabilitat i control són els aspectes fonamentals per a l'èxit social: "l'única manera de triomfar és ser perfecte i controlar-ho tot" (Nussbaum, 2011a, p.56). Es deshumanitza l'altre quan se'l veu no com a persona, sinó com un individu d'un col·lectiu, una massa sense rostre (pobres, immigrants, afroamericans, jueus, gitanos, dones, *dalits*) i se'l culpabilitza de la desgràcia que sofreix per les seves ineptituds, pel seu fracàs merescut. Aquesta perspectiva desperta sentiments de vergonya i fàstic i no de preocupació i compassió. La cultura predominant alimenta la imatge narcisista de "l'home real" o "*self-made-man*" com algú que no té debilitats, ni necessitats, sap controlar tots els aspectes de la seva vida, té èxit i es defensa tot sol, sense que ningú l'ajudi, ni deure-li res a ningú. Aquesta imatge provoca sentiments d'indefensió, insatisfacció i angoixa; perquè aquesta expectativa és inassolible. Quan la persona s'adona que no pot controlar el seu cos o les circumstàncies del seu entorn sorgeix el

sentiment de vergonya, que és una resposta universal a la indefensió humana. La vergonya es mostra de manera més intensa si s'ha estat educat en aquest control autosuficient “i no amb la idea de la necessitat i la interdependència mútua” (Nussbaum, 2011a, p.62).

L'escola pot contribuir a superar el narcisisme egocèntric ajudant els infants a ser conscients de la pròpia feblesa i vulnerabilitat, com un aspecte inherent a l'existència humana. Ensenyar a acceptar la debilitat i la indefensió (Melloni, 2021), no com a vergonyoses, sinó a visualitzar-les com a ocasions de cooperació i reciprocitat (Nussbaum, 2011a).

Desenvolupar la capacitat d'estimació, de compassió i preocupació pels altres. Afavorir que els infants puguin imaginar el món des del punt de vista de persones diferents “especialment d'aquelles que la societat tendeix a descriure com a “mers objectes”, perquè puguin entendre-les i sentir-les properes. Ensenyar a percebre-les com a persones amb rostre amb els qui comparteixen drets i responsabilitats comunes (Nussbaum, 2011a). També assenyallem el joc com una de les formes més pròpies per a desenvolupar l'obertura i descoberta de l'altre. A mesura que el joc es desplega, l'infant augmenta la seguretat, la confiança i l'empatia en el joc interpersonal:

La presència d'un altre, que de vegades pot ser molt amenaçadora, en el joc esdevé una font extraordinària de curiositat, i aquesta curiositat contribueix a desenvolupar una actitud sana en l'amistat, en l'amor i, més tard, en la vida política. (Nussbaum, 2011a, p.138)

Reconèixer i valorar la constatació que la relació mútua que s'estableix entre tots els éssers és la de la interconnexió i la interdependència (Meneses, 2018, p.41), que res de l'altre, del proïsme, i de la resta d'éssers de la terra ens pot ser indiferent (Calvo, 2019).

### **6.3.8. Pedagogia del sentit i el transcendent.**

A través de fer-se preguntes, d'interrogar-se, d'estar molt atent i ser conscient del què passa i el què em passa, és a dir, d'adonar-se de la seva vivència subjectiva i la seva relació amb l'entorn, s'arriba a la pregunta pel sentit. Quan la persona va esdevenint més conscient de si mateixa (autoconsciència) sent la necessitat de comprendre el perquè de la seva vida i de les altres vides, de trobar-hi sentit i alhora de donar-hi un sentit (Rogers, 1993). La capacitat de consciència i de llibertat li permet a l'ésser humà sospesar entre les múltiples opcions i escollir allò que el dugui al bé. És el que Ricœur expressa, fent referència a *l'Ètica de Nicòmac* d'Aristòtil, com aspirar a la “*vida buena o vida verdadera*” (Ricœur, 1996, p.186); la genuïna felicitat, l'*eudaimonia* (εὐδαιμονία) (Aristòtil, 2005): una vida plena, viscuda en plenitud, una vida que floreixi. L'home savi,

diu Aristòtil, l'home que segueix la *phrónesis*, la saviesa pràctica, és el que sap triar la millor opció per a desenvolupar una vida plena de sentit, de joia, de pau, d'harmonia amb tot el que existeix. En l'ésser humà hi ha “un anhel inesgotable que sorgeix d'una dimensió interior, íntima, que aspira a una perspectiva més profunda de l'existència, a la plenitud i al desenvolupament de valors transcendents com el bé, la bondat, la justícia, la bellesa i la pau” (Gomis, Benito i Barber, 2014, p.59). Tot i aquesta visió humanament compartida, la veritat és que la humanitat és múltiple, plural, diversa i en conseqüència la recerca d'aquesta plenitud o “perfecció” humana no té un únic model, argüeix Panikkar:

La palabra “perfección” sirve para indicar una vida plena de sentido, y de gozo, o simplemente una vida plenamente humana. [...] Cada persona tendrá su propia forma de realizar la perfección de la humanidad. [...] Llamaré *humanum* aquel núcleo de “humanidad” del “ser hombre” que puede ser alcanzado en tantas formas como seres humanos hay. La humanidad es una; lo *humanum* existe en la forma particular de cada persona individual que consigue realizar la plenitud del ser. [...] Y para ello hay muchos caminos. (Panikkar, 1993, p.27)

Cada ésser humà està cridat a arribar al més alt grau d'humanitat en una forma única i personal. L'ésser humà, cada ésser humà, té com a fita la seva pròpia plenitud. Cadascú està cridat a desplegar la seva unicitat, la seva manera singular d'arribar a la plenitud humana. Cadascú és un creador irrepètible, amb la pròpia vida, de la tríada que constitueix el real: veritat, bondat i bellesa (Panikkar, 2009). Un anhel, una aspiració, que no expectativa, “una urgència interior” Panikkar (1993) d'arribar a la plenitud a través del camí singular i irrepètible de cadascú. Aquest anhel d'absolut, de transcendència, es va descobrint internament, accedint a “l'interior”, al “centre”, a un lloc profund, intangible i imperceptible i des d'allí reconèixer la seva dignitat: la bellesa, la bondat i la veritat.

En el camí cap a la interioritat ningú té la darrera paraula. Anar al fons de la persona, al misteri de la vida humana és una cerca contínua que no té fi. La veritat és una descoberta, a la que no s'acaba d'accedir del tot, quan es creu que s'ha aconseguit s'esfuma. La veritat és una cerca i no un resultat, el que és veritable és el procés i s'hi arriba a través del diàleg (Gadamer, 1977). La veritat es va descobrint en aquest diàleg fecund amb l'altre, des de l'escolta sincera i el reconeixement. Per això, Gadamer, Ricœur i Freire insisteixen en el fet que és en el diàleg on podem acostar-nos a la veritat.

*En cambio, el europeo busca descubrir lo que existe en común, y eso pasa a ser lo esencial para él, para mí, lo esencial son las diferencias, y como cada vez descubro más diferencias, cada vez descubro que sé menos. El camino necesario es, entonces, la modestia.*(Freire i Faudez, 2013, p.66).

La voluntat de transcendir és l'impuls vital, que emana del fons de l'ésser i ens empeny a donar el millor de nosaltres mateixos per posar-ho al servei d'un fi o d'una raó superior (Torralba, 2010, 2016).

#### **6.4. Educar des del silenci i a través del silenci l'actitud contemplativa.**

Per a moltes afliccions, el silenci és el millor remei.  
Talmud Babilònic, Meguil-là 18a  
(traducció Manel Forcano, 2021)

El nostre segle és el més sorollós de la història de la humanitat. El silenci es troba en una posició d'extrema fragilitat, el que impera és el soroll i l'activisme. El nivell sonor ambiental pertorba el funcionament del cervell perquè rep un excés d'estimulacions auditives. Un estudi publicat a la prestigiosa revista *The Lancet*, demostrava el 2005 que l'excés de soroll produeix un baix rendiment escolar i un augment de la sensació d'esgotament (Stansfeld, Berglund, Clark, López-Barrio, Fischer, Öhrström i altres, 2005).

Considerem que l'escola pot contribuir a una mirada crítica d'aquest activisme sorollós, educand a ser competents en: valorar el silenci, desitjar el silenci, saber fer silenci i romandre en quietud i silenci. L'itinerari pedagògic proposat afavoreix anar assolint aquestes competències.

Com s'ha anat expressant en els capítols cinc i sis, entenem per silenciar-se, l'aquietar el brogit intern d'apreciacions meticuloses, de projeccions, d'expectatives, de records, de judicis i valoracions; de pensaments i sentiments que es converteixen en autèntics obstacles que filtren i condicionen la nostra manera d'atansar-nos a la realitat. Silenciar-se implica estar completament atent, en actitud receptiva, sense analitzar, comparar, ni emetre judicis d'allò que percebem, sense cap interferència que faci referència al jo (Jalics, 2010). El silenci permet que ens recollim, ens calmem, ens obrim i anem adquirint, a poc a poc, una altra mirada al que ens envolta: una mirada atenta, receptiva, amorosa, compassiva, agraïda. Una mirada que va girant vers una actitud contemplativa davant la vida. L'actitud contemplativa implica ser present amb tots els sentits, amb tota l'atenció, però no en estat d'alerta, perquè implica tensió; sinó encalmats -mantenir la serenor- no sentir angoixa de res, mirar i escoltar lliures de prejudicis i d'altres càrregues mentals (Panikkar, 2012). Com ens proposa Jesús a l'Evangelí "mirar els lliris dels camps" (Mt 6, 26s; Lc 12, 24s) des d'un esperit pur. Mirar-los per a conèixer-los, estimar-

los, *ser un amb* els liris, experimentar-los i existenciar-los en cada moment (Melloni, 2020). O en paraules de Panikkar “participar veritablement de la realitat que es contempla, una identificació dinàmica amb la realitat que es percep” (Panikkar, 2012, p.556).

A mantenir aquesta actitud silenciosa, receptiva i agraïda davant la realitat se n’aprèn. Aquest aprenentatge, com molts d’altres, s’adquireix per pràctica repetitiva, exercitant-la, perseverant, millor si és cada dia, fins que es consolida com un hàbit de conducta. D’aquesta manera, es va interioritzant, assimilant i consolidant en un estat, tal com passa amb altres aprenentatges (Burguet i Bueno, 2014, p.95). Un estat que esdevé una actitud d’obertura vers la realitat (Guardans, 2021). Melloni (2021) ens recorda que les diferents tradicions religioses parlen d’aquesta actitud conscient, silenciosa i atenta, a través de diferents metàfores: estar vigilant (la *nepsis* dels pares i mares del desert), obrir el cor, silenciar l’ego, buidar-se. Una disposició interna que denota que tota la persona adopta una forma receptiva, com si fos un recipient, per rebre obertament allò que li arriba de l’exterior. La forma d’una copa o d’un bol d’obertura màxima, totalment preparat per acollir. El silenci ens permet “transformar la mirada-flecha en mirada-copa: pasar de conquistar a recibir, de exigir a acoger” (Melloni, 2013, p.13).

Per adquirir aquest aprenentatge es necessita un temps, un espai i unes eines o suports per a poder-lo fer créixer (Melloni, 2013), d’aquesta manera es van “*implementando métodos de silenciamiento con los que los educandos puedan alcanzar el silencio exterior e interior [...] ritualizar los hábitos de interiorización anima a los educandos a que los introduzcan en sus vidas cotidianas*” (Buxarrais, 2016, p.47).

Un temps diari, si és possible a l’inici i al final de la jornada escolar. Un temps per a fer conscient la transició entre el que ha passat a fora i l’inici del que s’esdevindrà aquell dia a l’escola. I un temps per tancar, un temps per agrair i acomiadar-se.

Un temps específic, mensual o anual, lligat a temps celebratius i/o temps rellevants: l’inici i el final de curs; l’arribada de les estacions; les festes tradicionals religioses; els canvis de cicle i d’etapa.

Un espai específic a l’aula, un racó permanent que ajudi a tenir present la rellevància que li donem aquest silenci que ens acompanya. Un espai comunitari a l’escola: un espai de silenci, un espai per al silenci. Un espai al qual s’accedeixi en els temps especials; però també que sigui d’accés obert per tal que s’hi puguin anar sempre que es vulgui.

Els suports dependran de cada escola, de l’edat dels educands, del temps que es vol dedicar i del moment del dia. De totes maneres, tots ells han de ser eines que ajudin a

asserenar, a fer més conscient el moment que s'està vivint -l'aquí i ara- i sobretot a descentrar del jo autocomplaent i egocèntric (Melloni, 2009). Pràctiques educatives totes elles per aprendre a perseverar pacientment en quietud, mentre es van silenciament els pensaments reiteratius i egocèntrics que angoixen i bloquegen (Le Van Quyen, 2019; Goleman, 1996).

El silenci ha estat avalat, des de ben antic, per totes les tradicions religioses. Quan es permeten espais amb temps llargs de silenci es va aquietant el brogit d'inputs externs i van emergint aquelles conviccions profundament arrelades; les creences fermes, els valors pels quals ens juguem la vida (Burguet i Bueno, 2014). Aquestes creences i conviccions són l'impuls vital de la pròpia fortalesa interior. En posar-hi atenció i reconèixer-les es generen més possibilitats de coherència entre el que ens mou per dins i el nostre estil de vida. I aquesta coherència interna ens transmet serenor i pau; que a la vegada fa que es consolidi aquest estat de coherència entre convicció i estil de vida.

La coherència interna genera estats de consolidació i perpetuació de la pau que n'asseguren una major perdurabilitat La gran distància entre els discursos sobre la pau arrelats en el bonisme que es concreten en un ampli llegat de bones intencions i les pràctiques reals de vides no sempre coherents que en veure usurpats els interessos d'altri no mouen ni un dit pot reduir-se no tant per bons coneixements, ni per unes bones formacions en valors i continguts, sinó més aviat per les conviccions que mouen a actuar amb més coherència, de manera voluntària, des del desig i els sentiments que afermen accions implicades fruit de creences fermes. (Burguet i Bueno, 2014, p.127)

Silenciar-se per ser-hi, atentament, plenament conscient. Primer de tot per escoltar-se un mateix, *“y llevar a cabo un diálogo interior, sin duda necesario para afrontar la construcción de nuestro ser y nuestra identidad como personas”* (Buxarrais, 2016, p.43). Escoltar atentament aquest diàleg interior ajuda a prendre consciència de les necessitats, els anhels, les projeccions, les pròpies emocions, els sentiments, el que contribueix a conèixer-se, adquirir més confiança en un mateix i més autoestima (Buxarrais, 2016). Un procés d'autoconeixement sempre inacabat. Com s'ha vist, la consciència és l'estat de la ment que ens permet adonar-nos de les coses que passen al nostre voltant i l'autoconsciència és la consciència de nosaltres mateixos (Bueno, 2016). L'autoconeixement és diferent de l'autoconcepte (Burguet i Bueno, 2014) que és el jo que l'alumne es construeix a través de l'exterior “i que caldrà posar en qüestió davant el procés d'autoconeixement” (Burguet, 2014, p.62). Serà necessari donar oportunitats per experimentar que som *“mucho más que cualquier definición o patrón”* (Meneses, 2016, p.134).

Silenciar-se per escoltar el propi cos, per unificar totes les dimensions de la persona: la corporal, l'emocional, la intel·lectual i l'espiritual (Meneses, 2001). La presa de consciència de la corporeïtat (Feixas, Marín, Mèlich i Torralba, 1998) acompanyada de

pràctiques d'atenció permeten una major quietud i conscienciació de l'endins d'un mateix (Burguet, 2014, p.68). Així, afavorir la intuïció que és la reflexió de la ment sobre si mateixa i, l'accés a "*esa tierra virgen y creativa que nos permite descubrir el ser único de cada uno de nosotros mismos, original e irrepetible*" (Meneses, 2001, p.60). La intuïció permet confiar en la percepció que es fa de la situació, no sols des de l'intel·lecte, sinó amb tot l'organisme. Rogers (1998) testimonia que es confia en "*algún sentido interior, no intelectual*" i experimenta que sempre que ha pres una decisió des d'aquesta intuïció la seva resposta ha estat prudent i satisfactòria.

Silenciar-se per escoltar l'altre. En la mesura que "*uno más escucha su interior aumenta la capacidad de escuchar a los demás, de encontrar las palabras, los gestos y los silencios adecuados para conectar con ellos*" (Buxarrais, 2016, p.45). L'interès i l'escolta atenta a l'altre ajuda a desenvolupar l'amor i la compassió. "*Se trata de sentir con el otro, recibir al otro en su particularidad y responder en consecuencia*" (Buxarrais, 2016, p.49).

Silenciar-se per adonar-se que tot ens ha estat concedit com un do gratuït, començant per la nostra pròpia vida. L'actitud contemplativa provoca en nosaltres una actitud de gratitud (Panikkar, 2012) i en conseqüència la consciència que "*tenim d'aquest do és el que escampa la joia*" (Panikkar, 2012, p.523).

Silenciar-se per sorprendre's, per meravellar-se de la Bellesa, per commoure's davant la Bondat, per cercar la Veritat que hi ha en tota realitat. L'actitud contemplativa és una manera especial d'enfocar les coses, "*la genuïna apropiació, l'assimilació real de l'objectiu (ad-propius: més a prop)*. Com que tot és a prop, tot ho tracta com si fos sagrat, com un fi en ell mateix i no com un mitjà" (Panikkar, 2009, p.79). L'actitud contemplativa ens posa en moviment, ens convida a sortir de nosaltres mateixos, del nostre interès més immediat, ens convida a superar les barreres de la nostra comoditat i egoisme per a discernir i comprometre'ns.

Silenciar-se per prendre distància de la realitat i plantejar-se la pregunta del sentit de l'existència (Buxarrais, 2016; Torralba, 2012). Silenciar-se per experimentar l'espai interior, intuïtiu i misteriós "*y abrirse y explorar más y más niveles de realidad*" (Meneses, 2016, p.135) "*haciendo referencia a la experiencia tal vez más tangible que tenemos de lo intangible*" (Melloni, 2013).

## 6.5. Acompanyar aquest camí del “ser más” des del silenci.

El maestro no podrá ayudar de una forma directa, pero será algo así como un guía en la montaña. Ayudará a subir a la cima de la experiencia, pero la ascensión la tendrá que hacer la persona por sí misma. (Jäger, 1999, p.66)

L'educació és un acompanyar la persona cap a la seva plenitud. Acompanyar aquest procés exigeix que l'educador ho faci des del màxim respecte, des de la cura (Buxarrais, 2016), des del tacte i la sensibilitat pedagògica. Van Manen (1998) descriu la sensibilitat pedagògica com l'habilitat sensitiva de l'educador per connectar amb els seus alumnes, per interpretar els seus pensaments interiors, per comprendre els seus sentiments i desitjos més profunds, perquè tota persona és un misteri incognoscible. La persona és tan rica, tan plural i tan diversa que la ment humana no pot retenir aquell devesall d'ésser (Feixas i altres, 1998). Misteri és un terme d'origen grec, *mystérion*, que es deriva del verb *myo*, que significa allò amagat, allò ocult. Tanmateix, al llarg de la història ha adquirit nous significats, es considera una paraula polisèmica. Considerem misteri, des de la perspectiva de la mística i la religió:

El misteri, des d'aquesta concepció, no és allò mancat de claror, sinó precisament el contrari, és allò tan lluminós, tan clar, tan imponent, que la retina humana no pot absorbir i queda totalment engegada davant de tanta revelació i de tanta llum. [...] El misteri no és una mancança de llum, sinó precisament, excés de llum. Davant d'aquest excés, la raó humana filtra allò que pot, paeix aquelles zones més grises, però no pot absorbir la força intensa de la llum. (Feixas i altres, 1998, p.16).

Afirmar que la persona és substancialment misteri significa que no es pot conceptualitzar, no la podem definir o acotar. En el fons, no podem accedir-hi a la seva totalitat o, dit d'una altra manera, l'ésser de la persona no s'esgota en la seva manifestació externa perquè en ell hi ha quelcom intangible, imperceptible, incognoscible. Sabem tan poc, encara, de nosaltres mateixos, “*de los estratos de esas zonas profundas a las que no tenemos acceso y que, sin embargo, forman parte de nosotros*” (Melloni, 2021, p.84). No podem accedir a la totalitat del nostre autoconeixement i autocomprensió, ni a escala personal, ni com a espècie. Així doncs,

Tota afirmació sobre l'ésser personal ha de ser cautelosa, humil i constantment revisada, la qual cosa implica que tot discurs sobre la persona ha de començar amb un silenci i ha d'acabar amb un altre silenci. [...] La persona és constitutivament misteri pel mer fet de ser, i pel respecte gairebé sagrat que comunica. (Feixas i altres, 1998, p.17-18)

En el camí de l'anar cap al més endins, els educadors acompanyen els infants, i joves en el procés de descoberta des de la seva pròpia interioritat. Alhora, els mestres continuen també aprofundint en la pròpia recerca, en un procés que no té fi. Perquè en aquest camí els educadors no són “experts”, sinó companys de camí que parteixen d'una experiència prèvia (Alonso, 2011; Jalics, 2014; Meneses, 2001; Burguet i Buxarrais, 2016b). “Qui ensenya és també aprenent” confessava Cristina Kaufman,



monja carmelita (Alonso 2011, p.61): un aprenent que sent, des de l'absoluta modèstia i humilitat, que se li permet acostar-se a un espai íntim i vulnerable de l'infant. Per això, entenem l'educació de la interioritat com una relació d'acompanyament (Alonso, Forés, Mir, 2003; Buxarrais i Burguet, 2016) d'allò més íntim, personal i inviolable de l'ésser humà. Acompanyar implica ser al costat de l'altre i voler-hi treballar conjuntament. En una relació d'acompanyament no és important saber què volem fer per l'altre, sinó que estem disposats a fer juntament amb ell (Alonso, Forés, Mir i Trinidad, 2003). Tots els autors advoquen per l'estima i el respecte a l'infant, a la seva dignitat i la seva singularitat, sense ni forçar-lo, ni violentar-lo. Des d'aquesta perspectiva ningú no és acompanyant o solament acompanyat; sinó que és simultàniament ambdues coses a la vegada, perquè en el camí cap a l'interior ningú és tan ric que ja no pugui rebre, ni tan pobre que no pugui donar (Alonso i altres, 2003). Tampoc l'educador no ensenya res, el que mostra ja hi és present. No obstant això, és rellevant ajudar l'infant a estar present, a percebre i escoltar amb atenció, a interrogar-se i admirar-se del que s'esdevé tant a l'exterior, com dins seu. Es tracta d'una escolta del jo més profund, de l'autèntica essència. Escoltar i percebre el que realment és, el que li permet adonar-se del valor de tot el que existeix (Fradera i Guardans, 2008). S'educa en la interioritat des de la pròpia experiència d'aventurar-se per les profunditats del propi ésser. El mestre que acompanya en el camí interior ha de cercar ell primer l'espai i el temps per a percebre en silenci, el que es revela en el seu interior. Ell mateix es "mostra com un receptacle on es manifesta el que realment és essencial" (Alonso, 2011). Però, reiterem, en aquest camí cap al misteri intangible, infant i adult, són companys de viatge.

L'educador només pot actuar des de l'absoluta modèstia de sentir que se li permet l'entrada, des de la humilitat de qui sap què, se'l convida a participar, i només com a acompanyant, en un camí que recorre la persona acompanyada. (Alonso i altres, 2003, p.39).

Tot educador ha de moure's amb el màxim respecte, sabent que es desplaça per terra sagrada. "*El acompañamiento es ayudar a la persona a despertar o a sacar a la luz, el anhelo, la búsqueda interior que todo ser humano puede tener*" (Gomis, Benito, Barber, 2014).

La tesi antropològica d'Erasme de Rotterdam és que l'infant va esdevenint ésser humà a partir dels models que pot imitar, aprenent per contagi del mestre que es mostra pacient, perseverant, amable i afectuós, que l'acompanya i l'encoratja fins que el fa progressar. Erasme té una gran confiança en la virtut de l'exercici i en la seva capacitat per "ajudar la natura en la qual tendeix espontàniament" (Rotterdam, 2016, p.215). L'home s'educa si va exercitant la bondat que es troba en el seu si (Rotterdam, 2016). Rogers (1993) també insistirà en el fet que aquesta funció d'acompanyament és el que permet el procés

d'autorealització de la persona; que tingui més consciència de si mateixa (de les sensacions corporals, de les seves emocions, de les seves competències, de les seves vulnerabilitats...), es responsabilitzi de la seva pròpia vida i sigui capaç de trobar-hi i donar-hi un sentit.

Erasm de Rotterdam, Rousseau, Korczak posen l'èmfasi en la naturalesa amorosa de l'acte d'educar. Educar és una forma d'estimar, un amor agàpic d'entrega, de servei, de donació generosa a l'altre, d'ajudar-lo a créixer desinteressadament. "Un amor que implica negociació egològica, ruptura del solipsisme empobridor que es limita a conrear el propi jo, per obrir-se a l'alteritat [...] es projecta incondicionalment vers l'altre, independentment de qui sigui l'altre" (Feixas i altres, 1998, p.82). Perquè l'acompanyament no sigui una relació que creï dependències, sinó que sigui "alliberada i alliberadora dels esclavatges de possessivitat" (Costa, Forés i Burguet, 2014, p.94) ha de tenir una sèrie de requisits:

- a. Que sigui una relació transparent i de confiança, que el mestre no tracti d'aparentar, sinó mostrar-se el més coherent possible amb el que se sent i el que s'és, sense cercar falses imatges, ni actituds defensives.
- b. L'acceptació màxima de la persona que té al davant, sigui com sigui.
- c. Que el mestre tingui una gran capacitat d'autoobservació per saber què sent, que pensa i acceptar-se tal com s'és. Hi ha d'haver una acceptació tàcita de qui s'és per poder acceptar l'altre tal com és. L'educador té l'obligació d'examinar-se i preguntar-se com i des d'on mira l'altre i com s'hi vol relacionar" (Costa, Forés i Burguet, 2014, p.96).
- d. Comprendre a l'altre sense avaluar-lo, sense emetre un judici sobre què diu o el que fa.
- e. Hi ha d'haver un vincle emocional amb l'educand. Aquesta vinculació és entesa com a vehicle, com el mitjà que ens apropa a la persona per reconèixer-la de manera sincera com un altre "jo" que ens importa" (Costa i altres, 2014).
- f. Capaç de respectar el ritme de l'educand.
- g. Respectar els moments de buit de paraula. "Com a professionals que tenim la paraula com a instrument de la nostra intervenció, correm el risc de fer-ne un ús desmesurat i tenir certa por als espais de silenci" (Costa i altres 2014, p.97).

En definitiva, una "pedagogia hospitalària" (Marín, 1998). Una pedagogia d'acollida, d'acceptació incondicional a l'altre: "quan hom ha estat el beneficiari d'un acolliment

immerescut, experimenta un canvi de mentalitat que li permet endinsar-se en el misteri de l'hospitalitat" (Marín, 1998, p.127). Reconèixer-se fràgil, vulnerable, indigent i sentir-se acollit incondicionalment aporta una experiència de transformació per aquesta obertura generosa i gratuïta de l'amfitrió. En canvi, continua Marín, si qui acull és un "ric" (en possessions, en sabers...), la relació corre el perill de ser desigual: "mentre qui acull està centrat en la seva superioritat podrà donar molt, però no podrà donar-se, ni rebre. Al contrari, quan s'accepta entrar en el joc de l'acolliment mutu ens veiem arrossegats vers camins inesperats" (Marín, 1998, p.127).

El silenci pot ajudar a aquesta mirada i l'atenció a la seva persona, sense distorsions, ni judicis previs. Rogers (1993) encoratja a intentar comprendre l'altre, escoltar-lo atentament i penetrar en la seva profunditat i en el seu marc de referència, això a la vegada permet comprendre's i acceptar-se a l'educador. L'educador ha de crear la sensació de seguretat en la relació, afavorint un clima en el qual l'educand pugui expressar els seus sentiments, els seus desacords i les seves dificultats. L'educador farà servir totes les estratègies possibles per reduir la por i la necessitat de defensa de l'educand; disminuint la tendència a corregir, a manipular, a portar a la persona cap al camí que considera que ha de transitar. Ser totalment respectuós amb el que l'altre té de singular a través d'un clima receptiu i de confiança. Com més compresa i acceptada se sent una persona més fàcil li resulta abandonar els mecanismes de defensa i avançar en el seu propi creixement, maduració i autorealització. La persona sempre es troba en procés d'arribar a ser, en un procés dinàmic. Sentir-se acollit i acceptat fa que l'educand tendeixi cap a l'obertura i la confiança en els altres. Aquest aspecte és molt rellevant per a crear un bon clima a l'aula. Quan la persona gaudeix de la llibertat necessària per observar-se, indagar-se, escoltar-se a si mateix i experimentar-se internament, confia més en ella mateixa i en els altres, el que possibilita crear comunitat.

Aquest acompanyament sensible, confiat i amorós fa que tan educador com educands creixin, madurin i despleguin totes les seves dimensions, de manera integral, esdevenint persones cada vegada més lliures, creatives, responsables, crítiques i d'una humanitat més profunda.

## 7. Síntesi final del marc teòric.

### 7.1. Esdevenir persona.

Considerem la persona com un tot integrat, una estructura complexa de múltiples dimensions (bio-psico-social i espiritual) interrelacionades i interdependents les unes de les altres, que al llarg de la seva existència va esdevenint, en un procés dinàmic i singular, vers la seva autorealització.

A mesura que es van satisfent les necessitats més bàsiques es van ampliant la complexitat de les motivacions que condueixen a l'aspiració humana més elevada, el desenvolupament complet dels talents, les capacitats i les potencialitats de la persona cap a la plenitud de tot el seu ésser (Maslow, 1979). Tot i que aquesta és una visió humanament compartida, la veritat és que la humanitat és plural i diversa, i en conseqüència, la cerca d'aquesta plenitud no té un únic model. Cada ésser humà està cridat a arribar al més alt grau d'humanitat en una forma personal, única i irrepetible, d'assolir la Plena Humanitat (Panikkar, 1993).

Considerar algú que és persona o que mereix ser tractat com a persona, significa atribuir-li un valor absolut, una dignitat inherent inviolable (Feixas i altres, 1998). La persona és misteri perquè escapa d'una comprensió total: en ella hi ha quelcom intangible, incognoscible, al que no s'hi pot abastar, ni copsar del tot. Un "tresor amagat" (Delors, 1996); una dimensió profunda, íntima i subtil, on la persona reconeix la seva dignitat (Blay, 2016).

Des d'aquesta dimensió interior, o interioritat, emana un anhel inesgotable a una perspectiva més profunda i plena de l'existència: a l'*eudaimonia aristotèlica* que Ricœur tradueix com "*vida buena o vida verdadera*" (Ricœur 1996, p.186). En el més profund, en el fons del seu cor, la persona aspira a una vida plena de sentit, de joia, de pau i harmonia amb tot el que existeix (Panikkar, 1993).

### 7.2. Educar el desplegament de la persona en tota la seva integritat.

Entenem per educar un "*quehacer permanente*" (Freire, 1975), un acompanyar la llavor d'humanitat que tota persona conté amb delicadesa, tendresa i cura.

L'element essencial per al desplegament dinàmic d'aquesta "llavor d'humanitat" és la llibertat. La persona es construeix lliurement, exercint la seva capacitat de decidir. En la mesura que augmenta la consciència de si mateix (autoconsciència) i la capacitat d'adonar-se de l'entorn i comprendre'l, el possibilita per escollir i responsabilitzar-se de la seva pròpia vida (autonomia) i donar sentit a allò que està vivint (Rogers, 1993).

Tanmateix, la construcció de la persona no pot esdevenir en solitari, sinó en sol·licitud amb l'altre i per a l'altre (Ricœur, 1996).

La persona es va construint en tant que transforma la seva actitud egocèntrica, individualista, centrada en ell mateix, en una actitud oberta, disponible, altruista i confiada vers l'altre. Reduint la por, l'egoisme i la desconfiança, que són mecanismes de defensa fruits de la pobresa interior, segons Mounier (1996) i obrint-se a l'atenció i la comprensió empàtica de l'altre li permet acceptar-se a si mateixa i avançar en el seu propi creixement cap a l'autorealització (Rogers, 1993). L'acollida, l'escolta, l'acceptació i la vivència receptiva de l'altre transforma la pròpia identitat i, en tant que la persona es transforma és transformadora de la realitat (Freire, 1975).

La persona en la seva estructura pluridimensional, bio-psico-social i espiritual, es va desenvolupant harmònicament, des de totes i amb totes les dimensions; des de l'endins i l'enfora perquè entrelaçades i interdependents, exterioritat i interioritat, es necessiten i es retroalimenten (Mounier, 1990; Otón, 2018; Torralba, 2019, 2021). En conseqüència, l'educació ha de propiciar les eines per aquest desplegament integral -des de la singularitat de cada persona- de manera que es conegui a ella mateixa, amb les seves capacitats i limitacions i, actuant de manera responsable i compromesa (tenint cura del seu propi procés) per tal que treballi per construir, junt amb els altres, una comunitat en la qual cada un vetlli i tingui cura de la resta. L'estima de si i la sol·licitud per l'altre no poden viure's i pensar-se separatament (Ricœur, 1996), tampoc poden educar-se l'una sense l'altra; atès que el cultiu de la comprensió d'un mateix retroalimenta l'empatia i la receptivitat envers els altres. Serà tota la comunitat qui educarà i s'educarà, promovent i testimoniant els valors de la convivència, vetllant per la justícia, la inclusió i l'equitat.

### **7.3. Educar des del silenci i el recolliment per suscitar el compromís.**

En aquesta recerca ens plantejem de quina manera es poden acompanyar els processos personals i col·lectius en un context de crisi sistèmica global produït per la col·lisió entre el desenvolupament humà desorbitat i la biosfera, per una banda i, les conseqüències de les abismals desigualtats socioeconòmiques, per l'altra.

En aquest context considerem cabdal una educació que desvetlli en l'educand *“una actitud interior despierta y vigilante”* (Blay 206, p.136) que el faci interrogar-se davant les injustícies i desigualtats del món; de manera que no li siguin indiferents, sinó que el commoguin, tot comproment-se, en cada decisió que pren, a denunciar-les i responsabilitzant-se per transformar-les (Freire, 1975; Mounier, 1990). Per tal que

aquest compromís (*engagement*) sigui sincer i veritable ha de sorgir des de la profunditat interior, ha de ser contemplat i discernit des del silenci (Mounier, 1990). Alhora aquesta actitud vigilant, d'atenció sostinguda, el faci ser conscient que viu sostingut i en interdependència amb la resta d'éssers vius, tot adonant-se de la dimensió subtil, sagrada, de la realitat i percebre-la com un do gratuït que li ha estat concedit, començant per la pròpia vida (Mallarach, 2020). De quina manera acompanyar aquesta disposició conscient, silenciosa i atenta?

1. Estimulant la investigació, alimentar la capacitat d'indagar, de dubtar i crear. En una actitud de recerca constant sobre la realitat, que també és dinàmica i complexa, per desxifrar-la, comprendre-la, ubicar-la i transformar-la.
2. Desvetllant la curiositat, la capacitat de sorprendre's, d'explorar i de deixar-se encisar per la realitat. Estimulant la imaginació, meravellar-se i somniar: "*Es necesario tener sueños posibles y realizables; de lo contrario, sería imposible transformar la realidad*" (Freire i Faundez, 2013, p.134).
3. Acompanyant diàriament el fet de saber estar tranquil, relaxat, en silenci i totalment present en allò que s'està realitzant. Aprenent a calmar el cos per calmar la ment, possibilitant l'atenció i la concentració.
4. Afavorint temps, llargs i pausats, per escoltar-se un mateix, conèixer-se i créixer harmònicament i autònomament; demorant-se pacientment per anar prenent consciència de l'endins d'un mateix (autoconsciència); aproximant-se a la subtilitat interior (Fradera i Guardans, 2008, p.20); obrint-se a explorar nivells més profunds de realitat (Meneses, 2016, p.135);
5. Afavorint estones per escoltar l'altre, rebre'l amb tota la seva singularitat i comprendre'l sense emetre un judici sobre el qual diu o el que fa.

L'educador acompanyarà aquest procés d'autorealització, que lliurement ha de fer cada educant, propiciant un clima de confiança, acceptació i acollida incondicional (Rogers 1993). El més rellevant és ser-hi totalment present, amb total atenció, amb una presència serena, sense distreure's amb les pròpies preocupacions. Proposant humilment, més que imposant, sabent que no hi ha un únic camí per arribar-hi; alhora conscient que ell també està duent a terme el seu propi procés.

## **PART II. TREBALL DE CAMP**

## 8. Mètode

Donada la complexitat del fenomen educatiu que volem analitzar i la singularitat -o fins i tot l'excepcionalitat- del Projecte de l'Escola Nostra Senyora de Lurdes, hem optat per seguir una metodologia d'investigació d'orientació qualitativa, concretament l'estudi de cas únic, emmarcat dins el paradigma humanístic-interpretatiu (Guba i Lincoln 1994; Arnal, del Rincón i Latorre, 1996; Bisquerra, 2004), de perspectiva epistemològica constructivista (Guba i Lincoln, 1994; Ballester, Nadal i Amer, 2014).

Cerquem, en primer lloc, descriure i comprendre en profunditat una experiència humana, no quantificable, a partir de la immersió no invasiva en la vida quotidiana de la situació seleccionada (Vasilachis, 2006). Aquesta opció és, segons Arnal, Del Rincón i Latorre (1996) la que millor permet "descriure i interpretar els fenòmens educatius interessant-se per l'estudi dels significats i intencions de les accions humanes des de la perspectiva dels propis agents socials"; alhora que suposa considerar la mateixa investigació com un procés interactiu entre l'investigador i els participants, privilegiant les paraules de les persones i els seus comportaments observables com a dades primàries (Vasilachis, 2006).

Per a Bisquerra (2004) la naturalesa interpretativa d'aquest paradigma és: ideogràfica, posant l'èmfasi en el significat i sentit que les persones donen a la seva realitat; i holística, en el sentit que estudia una realitat des d'un enfocament global, sense fragmentar-la ni seccionar-la en variables. Per a nosaltres aquesta opció metodològica es justifica com la més adient als nostres propòsits i preguntes de recerca perquè:

- permet comprendre la complexitat, la singularitat i els subtils matisos de l'experiència humana (Vasilachis, 2006);
- ho fa des de la interacció i el diàleg hermenèutic (Gadamer, 1977);
- alhora que contribueix a construir la realitat a través de les interpretacions subjectives i els significats que atorguen les persones que investiga (Bisquerra, 2004);
- i ho fa "*de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tiene lugar*" (Vasilachis, 2006, p. 33); en el nostre cas a través de l'observació i l'anàlisi de la realitat de l'aula i l'escola.

Segons aquesta opció metodològica, l'investigador és alhora l'instrument a través del qual les dades són recollides i analitzades, per tant, ha de saber captar la subtileza del significat de l'experiència per als participants mostrant "*la habilidad de estar con los otros, de conectarse con ellos emotiva y cognitivamente, lo que le permite experimentar el mundo de manera similar a la de los participantes*" (Vasilachis, 2006, p.34). Alhora



l'investigador ha de mostrar-se actiu i flexible, prenent decisions per determinar per on ha de continuar la investigació en cada moment (Ballester i altres, 2014).

## 8.1. Objectius de la investigació.

Els objectius que ens hem plantejat assolir en aquesta investigació són els següents:

1. Conèixer els processos i significat d'una experiència d'educació de la interioritat a través de la pràctica del silenci.
2. Identificar els factors clau d'un projecte d'educació de la interioritat a través del silenci.
3. Analitzar els recursos didàctics emprats per al desenvolupament de l'educació de la interioritat.
4. Valorar si la pràctica del silenci afavoreix l'escolta i millora la relació educativa.
5. Comprendre el significat de l'experiència de silenci per als grups d'interès implicats en un projecte d'educació de la interioritat.

## 8.2. Metodologia.

Per respondre a les preguntes de la investigació i assolir els objectius plantejats, hem optat per realitzar un Estudi de Cas perquè aquesta metodologia ens permet obtenir coneixement de l'objecte d'estudi en la seva singularitat, en profunditat i dins del seu context natural (Vallès, 1999; Díaz, Mendoza i Porras, 2011). Concretament, plantejem un Estudi de Cas Únic (Yin, 1994) donada la impossibilitat d'accedir a altres projectes institucionals en curs que explicitin com a Centre Educatiu un Projecte d'Educació de la Interioritat. Tot i no poder comptar amb el contrast que es deriva de la comparativa de casos, hem considerat que aquesta opció ens aporta els següents avantatges:

- és el més adequat per tractar-se d'un cas especial (Ballester, Nadal, Amer, 2014);
- ens permet explorar en profunditat i obtenir un coneixement més ampli d'una unitat singular (Yin, 1994);
- ens permet explorar el fenomen dins d'un context determinat, però des de múltiples perspectives (Ballester, Nadal i Amer, 2014);
- perquè, com és el nostre cas, el propòsit no és la generació de teoria, ni se selecciona el cas perquè representi a altres, sinó perquè el cas en si mateix és interessant (Bisquerra, 2004);
- i perquè ens permet aprehendre, percebre i copsar la realitat per a donar resposta al com i el perquè esdevé (Ballester, Nadal, Amer, 2014).

El cas estudiat és l'Escola Nostra Senyora de Lurdes i considerem que és òptim per comprendre els processos i significat d'una experiència d'educació sistemàtica de l'espiritualitat a través de la pràctica del silenci per complir els següents criteris:

1. Escoles d'Infantil i Primària accessible dins el context català.
2. Que fomentin una educació integral de la persona.
3. On l'educació de la interioritat sigui l'eix vertebrador de l'escola.
4. Que la interioritat s'eduqui des de la perspectiva de l'espiritualitat cristiana, però no en exclusivitat, sinó obertes a la globalitat del patrimoni religiós humà.
5. On es faci explícita l'educació de la dimensió espiritual com una especificitat de l'educació de la interioritat.
6. Que l'experiència de silenci sigui la principal eina pedagògica per a desvetllar i acompanyar la dimensió espiritual de la persona.

L'Escola Nostra Senyora de Lurdes és un centre concertat d'Educació Infantil i Primària. Està ubicat en un edifici emblemàtic del segle XIX, al número 73 de la Via Augusta de Barcelona, al barri Sant Gervasi-Galvany a la zona alta de la ciutat. Va ser creada el 1880 per Gertrudis Castanyer i Seda i és propietat de la Congregació de Religioses Filipenses Missioneres de l'Ensenyament. Actualment, l'escola té al voltant de 400 alumnes de classe social mitjana i mitjana-alta, distribuïts en dues línies a Primària i dues línies a Infantil. La mitjana d'alumnes és d'uns 25 per aula. Hi treballen 34 docents: 27 dones i 7 homes.

És una escola pionera en l'àmbit pedagògic, com acredita el reconeixement a l'Excel·lència en Educació amb la distinció de Centre Innovador, en la categoria de 300+ del model de qualitat *European Foundation for Quality Management* (EFQM) rebut el mes de novembre de 2021. La característica més singular d'aquest centre educatiu és que el Projecte d'educació de la interioritat vertebrava tots els àmbits del seu Projecte Educatiu: des de tots els nivells i assignatures es transmet una sensibilitat per la interioritat que incideix en la vida dels alumnes i de les seves famílies mentre són a l'escola i un cop passen a etapes superiors. El Projecte d'educació de la interioritat d'aquest centre té un recorregut de més de quaranta anys i, una prova del seu nivell de maduresa i consolidació són els diversos premis que ha obtingut: l'any 2013, reconeixent el servei de la comunitat religiosa filipense a la pedagogia de l'espiritualitat, la Generalitat de Catalunya li va atorgar el III Memorial Cassià Just; i l'any 2014 va rebre la medalla d'Honor de la Ciutat de Barcelona per la seva contribució en la formació integral dels alumnes com a persones lliures, responsables i conscients de la seva dimensió espiritual. No obstant, en darrer terme i no menys important, el Projecte d'Interiorització de l'Escola Nostra Senyora de Lurdes, tot i la seva singularitat i caràcter referencial en el món educatiu, no s'ha investigat mai en profunditat.

Per estudiar el cas hem partit d'un disseny metodològic flexible (Vasilachis, 2006), de forma que durant el desenvolupament de la investigació s'han anat introduint algunes modificacions, sobretot en els punts d'observació i, en incloure participants que no s'havien previst originalment i que han enriquit enormement la recerca. Les fases del disseny de la investigació han seguit les pautes del procés d'investigació d'orientació constructivista-interpretativa que proposen Ballester, Nadal i Amer (2014).

- I. Fase preparatòria: definició del problema i selecció de l'estratègia metodològica. Aquesta fase inclou la definició del problema, la selecció de l'estratègia metodològica més adequada i òptima, i el disseny del Projecte d'estudi. Aquesta fase va concloure amb la preparació i la presentació del Projecte de Recerca durant el curs 2017-2018.
- II. Negociació i accés al camp d'investigació: Es van elaborar les primeres anàlisis de documentació externa per valorar l'interès del cas a estudiar i les primeres entrevistes amb l'equip directiu per explicar la proposta de recerca i demanar l'autorització. L'autorització va arribar al juliol 2018 per començar el treball de camp el 9 gener del 2019.
- III. Recollida d'informació transversal: Es va recollir la informació mitjançant el desplegament de múltiples tècniques qualitatives aplicades a tots els grups d'interès. Aquesta primera fase es va realitzar entre el 9 de gener i el 3 de juliol del 2019.
- IV. Recollida d'informació longitudinal: Entre l'octubre del 2019 i el desembre del 2019 es va fer el seguiment longitudinal del grup-classe de I5, que s'havia observat a I4, durant el curs 2018-19. Es va fer incidència sobretot a les estones del Projecte d'Interiorització durant les celebracions de l'Advent i Nadal a l'etapa d'Infantil. També s'havia planificat fer el seguiment longitudinal del grup-classe de 6è A del febrer al juny de 2020, per valorar la progressió en l'assoliment de competències relacionades amb l'educació de la interioritat. Aquests alumnes s'havien observat a 5è durant el curs 2018-19. El confinament decretat per causa de la pandèmia de COVID-19 ens va obligar a renunciar a l'estudi longitudinal del grup de 5è A. La informació recollida en el temps que va ser possible el seguiment es va incorporar a tot el material recollit en la Fase III.
- V. Anàlisi qualitativa de les dades: Procés d'anàlisi, interpretació i discussió a la llum de la informació obtinguda en les fases prèvies amb adequació de les categories i interpretació.

- VI. Fase Final: Es tracta d'una fase informativa en la qual s'ha elaborat aquesta memòria per presentar els resultats de la tesi proposada, així com l'informe final facilitat a l'Escola objecte d'estudi.

### 8.3. Participants.

En aquesta recerca han participat 359 persones, membres de la comunitat educativa de l'Escola Nostra Senyora de Lurdes, representatius dels diferents grups d'interès (84 adults i 275 alumnes): Comunitat de religioses filipenses (n= 8), Equip de Direcció i coordinació (n= 14), Docents (n= 21), Alumnes d'Educació en pràctiques (n= 4, 2 del curs 2018-19 i 2 del curs 2019-2020), Alumnat (n= 275), Famílies (n= 16) i Alumni (n= 25). La mostra de participants s'ha constituït, en tots els casos, per criteris de conveniència (Carmona i Sánchez, 2000). Els adults han estat seleccionats com a informadors clau pel seu coneixement del Centre i/o el seu paper rellevant en l'elaboració i desplegament del Projecte d'interioritat. Els alumnes han estat seleccionats per pertànyer a grups-classe representatius de l'escola i de diferents nivells educatius que corresponen a diferents moments d'evolució del Projecte educatiu.

Per a la inclusió de docents a la mostra es va triar el docent referent (tutor/a) dels grups perquè són els docents amb més contacte i millor coneixement dels alumnes, afegint altres 6 docents per raó de la seva expertesa en la pràctica de la interiorització. En la selecció dels docents s'ha procurat disposar d'una mostra representativa de l'equip educatiu, de forma que dels 34 docents: 20,5% són homes i 79,5% dones; 17,5% són membres de l'equip directiu, 23,5% són membres de l'equip coordinador del Projecte d'Interiorització, 14,7% són docents d'Infantil i 44,1% són docents de Primària; 8,8% són docents novells i 91,2% són docents sèniors.

Per a la inclusió d'alumnes a la mostra s'han triat 4 grups-classe d'Educació Infantil (1 de I3, 1 de I4 i 2 de I5) i 7 grups d'Educació Primària (1 de 1r, 2 de 4t, 2 de 5è i 2 de 6è). En total s'ha accedit a 11 grups-classe i 275 alumnes d'edats entre 3 i 12 anys. Els diferents grups-classe a observar es van escollir procurant que tots els alumnes d'Infantil estiguessin representats (perquè és l'etapa on es donen més canvis de desenvolupament) i que tots els cicles de Primària estiguessin representats. Es va decidir seleccionar tots els grups del cicle superior de Primària per poder fer un seguiment més exhaustiu de l'alumnat que suposadament han adquirit un major grau d'assoliment dels aprenentatges que cerca el projecte.

Per a la selecció de famílies que ens permetés recollir la seva visió i interpretació del Projecte es van seguir els criteris següents: bon coneixement del Centre i del Projecte per haver tingut responsabilitats a l'AFA, o per ser membres del Consell Escolar, o per

tenir un temps llarg de permanència a l'escola (>6 anys) i que tinguessin fills als darrers anys d'estudi o més de dos fills, alumnes o exalumnes de l'escola. Es dona la circumstància que una de les mares participants, de família nombrosa, va realitzar un conte il·lustrat sobre el significat de la interiorització des del punt de vista d'un nen (aquest àlbum il·lustrat es titula *Respira* i ha tingut una gran acollida i difusió en català, castellà i portuguès).

Per a la inclusió d'alumni a la mostra de participant es va assegurar una primera tria de persones de diferents edats/generacions; ampliant la selecció de forma complementària pel principi de "bola de neu", que consisteix a demanar a altres participants que suggereixin altres components que haurien de ser inclosos en la mostra, amb l'avantatge d'assegurar la seva especificitat.

#### **8.4. Instruments de recollida d'informació.**

La recollida d'informació respon a una estratègia de múltiples tècniques, consistent en aplicar diversos instruments segons els grups d'interès i fases del treball de camp; tant per assegurar la seva adaptació als participants i les necessitats d'indagació, atesos els moments de la recerca, com molt especialment per assegurar el principi de triangulació que aporta fiabilitat i rigor al nostre treball (Veccia, Cattaneo, Haydée, Calzada, Zotta, Waisbrot i Sgromo, 2009).

Les estratègies i instruments utilitzats per a la recollida d'informació han estat: l'anàlisi de documents, l'observació participant, el diari de camp amb notes de l'investigador sobre allò que observa, els grups de discussió i les entrevistes (exploratòries i en profunditat). A continuació es detallen i justifiquen els diferents instruments emprats, relacionant-los amb els diferents participants a qui s'han aplicat.

##### **8.4.1. Anàlisi documental.**

El document és un suport material de fets, fenòmens i manifestacions de la realitat social que existien prèviament (informació retrospectiva) i amb independència de l'acció de l'investigador, per tant, permet evitar les distorsions de la percepció que s'associen a l'ús d'altres instruments; alhora pot ser la via d'accés a un tipus d'informació que sigui inaccessible amb altres mitjans (Ballester i altres, 2014, p.309). L'anàlisi de documents permet recollir informació a partir de dos tipus de fonts, els generats per la institució i els generats a nivell personal. En el nostre cas s'han analitzat dos tipus de documents (Taula 1): a) documents públics, com *material intern* (44 documents propis de

l'organització escolar i documents elaborats per a les famílies de l'escola) i *material extern* (30 documents produïts amb la intenció de comunicar-se amb l'exterior); i *material personal*, de caràcter privat i personal, elaborats en primera persona que aporten informació sobre com les persones estudiades donen sentit i significat a situacions vitals o pensaments sobre un tema específic (Ballester i altres, 2014). Tot i que habitualment aquests documents personals es refereixen a autobiografies o els diaris personals, en el nostre cas, hem analitzat 25 documents entre els exercicis introspectius dels alumnes (fets després de les convivències on expressen la seva vivència a través de reflexions, sentiments i interpretacions) i les 124 fotografies que vam realitzar per documentar algunes activitats.

Taula 1: Documents analitzats i objectius de recerca relacionats.

Documents		i n t e r n	e x t e r n	P e r s o n a l	o b j e c t i u s
1 vídeo "Desvetllar la interioritat" (2014). YouTube. Coordinadora Catalana d'Entitats budistes. Xerrada Berta Meneses a Jornada Budisme.	D1		X		1 2 3
1 vídeo "El nostre Projecte Educatiu" (2017) YouTube Escola Lurdes. 19'	D2		X		
1 vídeo "Més de 130 anys d'història" (2017) YouTube Escola Lurdes. 12'	D3		X		
1 vídeo "Les filipenses de l'Escola Lurdes". Programa <i>Signes dels Temps</i> (18.11.2013) 22' 14".	D4		X		
1 vídeo "Ommm meditem!" Programa <i>Info K</i> (2020). 2'	D5		X		
1 vídeo "Aprendre a meditar" Programa <i>L'Ofici de Viure</i> (2017). 10' 15"	D6		X		
1 vídeo "Una escola que educa emocions" <i>Education Talks</i> (2017) conferència de Mireia Trias per a la U. Abat Oliba CEU. 14' 28"	D7		X		
7 Butlletins AFA Escola de Lurdes (2012-2016) online. Issuu.com.	D8		X		
1 Dossier Projecte d'Interiorització : objectius i explicació de metodologies: conscienciació de respiració, mètode Vittoz, postura, tècniques, etc.	D9	X			3
1 Dossier amb 75 exercicis de tècniques i 7 sessions d'interiorització.	D10	X			
1 Dossier sobre què és i com funciona la visualització.	D11	X			
1 Dossier amb 44 pràctiques de diferents tipus de visualitzacions.	D12	X			
10 Fotos de diferents racons de l'Escola.	D13			X	2 3
1 Dossier amb els materials donats als cursos de formació externa.	D14	X			
1 Projecte Educatiu de Centre.	D15	X			
Web de l'Escola Lurdes (escolalurdes.cat).	D16		X		
Fotos i vídeos xarxes socials de l'escola Instagram i Twitter que fan referència explícita a exercicis i pràctiques d'interiorització.	D17		X		
4 pòsters Sobre Projecte d'Interiorització presentats a les Jornades Escola i Universitat: "Tens temps! Eduquem amb temps" (2019).	D18		X		

1 vídeo, presentació del llibre <i>Ser persona</i> de Valentí Feixas. Intervenció Berta Meneses sobre espiritualitat a l'escola (2021).	D19		X		5
21 Vídeos amb dinàmiques d'interiorització realitzades per diferents mestres durant el confinament (del 30 de març al 19 de juny de 2020) penjats al <i>site Interiorització</i> de la intranet de l'escola "Lurdes a casa".	D20	X			3
9 fotos de les convivències d'un dels primers anys que es van realitzar.	D21	X			3 4 5
1 llibre <i>Lourdes, una escola en Harmonia</i> , de fotografies en blanc i negre d'alumnes realitzant les pràctiques matinals d'interioritat.	D22		X		
1 llibre: Castel-Branco, I. (2015). <i>Respira</i> . Petit Fragmenta. Una història amb exercicis per a infants basats en les pràctiques que es fan a l'escola.	D23		X		
25 Exercicis elaborats per l'alumnat durant les convivències de 6è (25.03.2019).	D24			X	
11 Fotos d'Exercicis d'autoconeixement de 5è (curs 2018-19).	D25			X	
13 Fotos de les Convivències d'interioritat 5è i 6è (curs 2018-19): Fotos del treball dels alumnes.	D26			X	
57 Fotos dels Murals i pòsters elaborats pels alumnes en els projectes de Convivència i d'interiorització a les aules i als passadissos de l'escola.	D27			X	
11 Fotos dels materials de cloenda de l'Aprenentatge Servei (2018-19).	D28			X	
13 Fotos de les convivències d'interioritat 5è i 6è (curs 2018-19).	D29			X	
1 Dossier amb la documentació que va presentar l'AFA de l'escola per al Premi III Memorial Cassià Just 2013. "Argumentari de defensa de la candidatura de la comunitat filipense de l'Escola de Nostra Senyora de Lurdes de Barcelona".	D30		X		1 2 3
1 vídeo "La força d'un somni: de la "escuela nacional" a l'escola catalana". <i>Documental Canal 33</i> (2014).	D31		x		
1 Document "Totes les escoles d'estiu" web de la <u>Fundació Rosa Sensat</u> .	D32		x		
1 Document III Memorial Cassià Just a la Comunitat Filipense de l'Escola Nostra Senyora de Lurdes. Unió de Religiosos de Catalunya. (publicat GC, 12 desembre 2013).	D33		x		
1 Document "Monument a la unitat transcendent de les religions i tradicions espirituals de la humanitat als jardins de la CESFN en memòria de Maria Raimunda Estil·les" (21 novembre 2015).	D34		x		2 3 5 5
Formació Jornades. Mètode Vittoz. (27 juny 2019).	D35	x			
Formació Jornades. Visualitzacions (28 juny 2019).	D36	x			
1 Document Convivències sisè, 2019-20: "Conscienciació al Prat de Lurdes: Instruccions" i "Qui soc".	D37			x	
6 Rètols passadissos (2018-2020): treball artístic, aprenentatge entre iguals, exercicis de Kinesiologia, pòsters d'aula, mural del Projecte de Convivència 2019-2020: Respecte.	D38	x			
1 Article a la revista <i>Dialogal</i> n.61, tardor 2017: "La interiorització a l'Escola Lurdes" Publicat 4 octubre 2017.	D39		x		
1 Article a la revista <i>Iglesia Viva</i> , n.288, 2021: "Educar desde el cuidado".	D40		x		

#### **8.4.2. Observació participant.**

El nostre estudi de cas té com a ingredient principal l'observació participant, "*empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo*" (Taylor i Bodgan, 1992, p.31). La forma i el grau en què un observador participa i s'involucra en allò que està estudiant indica la qualitat i la quantitat de dades que podrà recollir (Kawulich, 2006). Tenint en compte les diferents postures de l'observador que va establir Raymond Gold el 1958 (Kawulich, 2006), explicarem qui ha estat el nostre rol en les diferents observacions participants.

Per obtenir una mirada polièdrica del Projecte d'Interiorització es va procurar observar una gran variació d'activitats, que es desenvolupen a l'escola, relacionades amb el Projecte d'Interiorització (Ballester i altres, 2014). Es van tenir en compte tant les activitats regulars (pràctiques diàries), com les que es realitzen més ocasionalment, o tan sols un cop cada curs. De tal manera que, amb tot el conjunt de les pràctiques educatives observades durant el treball de camp (2018-2019 i 2019-2020) ens poguéssim aproximar el més possible a respondre la primera pregunta d'investigació: Com s'educa la interioritat i en concret la dimensió espiritual a l'escola N. S.de Lurdes? Es va optar per una observació enfocada i selectiva (Kawulich, 2006), en la que l'investigador es concentra en una selecció prèvia d'activitats i una sèrie d'elements a observar.

La participació en la reunió de les famílies de l'AFA (14.03.2018), on s'explicava el Projecte d'Interiorització i les primeres entrevistes exploratòries amb la direcció del centre (09.04.2018; 11.07.2018) van ser cabdals per a fer-se una idea del Projecte en la seva globalitat. Posteriorment, els fonaments teòrics i l'anàlisi dels documents (Dossier documentació per al Premi Cassià Maria Just; Dossier d'Interiorització, Dossier Visualitzacions; cinc vídeos: "El nostre Projecte educatiu", "Més de cent trenta anys d'història", "Les filipenses de l'Escola Lurdes", "Aprendre a meditar", "Una escola que educa emocions") ens va permetre establir quines activitats eren més importants observar.

El principal rol que es va prendre va ser el d'observador com a participant: en el que l'investigador participa com a observador en les activitats grupals per a recollir dades, mentre el grup és conscient en tot moment que és observat (Kawulich, 2006; Ballester i altres, 2014). En el cas de les observacions de les pràctiques educatives de primera hora del matí el rol de la investigadora va ser el de participació passiva: les activitats van ser observades en l'aula, sense participar. En canvi, a les sessions de l'Espai de silenci i de les diverses formacions del professorat, la participació de la investigadora va ser



activa, ja que les activitats van ser observades a l'escenari amb completa participació en elles. Com defensen Ballester i altres (2014), en alguns casos no es pot comprendre realment una situació si no s'ha viscut activament en ella. *“Simplemente observar sin participar en la acción puede no otorgarle a uno un completo entendimiento de la actividad”* (Ballester i altres, 2014, p.288). L'observació participant va permetre que la investigadora es familiaritzés amb els membres de la comunitat educativa, de manera que es va anar generant una confiança mútua que va facilitar que es convidés a activitats a les quals d'altra forma no hagués pogut veure (Ballester i altres, 2014), com per exemple, les formacions internes i les convivències. Aquesta confiança va permetre que les accions dels docents i alumnes es produïssin de forma cada cop més natural (Ballester i altres, 2014). Durant tot el treball de camp, però més encara durant les convivències, ens vam intentar situar el més discretament i sigil·losa en el grup, durant les diferents activitats. Observant allò que passa, sense forçar situacions, mantenint *“una visión personal de la experiencia con el fin de que, desde su propia participación la pueda interpretar, reconocer sus contextos, indagar en los diferentes significados mientras está presente, y transmitir un relato naturalista, basado en la experiencia”* (Stake, 2007, p.44). Les observacions als grups classe i durant les convivències van permetre seleccionar alguns alumnes del cicle superior de Primària per a realitzar un parell de grups de discussió. Finalment, la participació tant a les formacions internes, com a les dues tandes de formacions desenvolupades a la Casa d'Espiritualitat de Sant Felip Neri han permès tenir una millor comprensió del context, les eines que es practiquen a l'escola i el sentit del perquè es duen a terme.

Tanmateix, en algunes ocasions per tractar-se d'activitats públiques i obertes, es va considerar més adient prendre el rol d'observador complet sense que els participants coneguessin la participació de l'investigador (Kawulich, 2006). Aquestes ocasions van ser les 2 reunions de famílies de l'AFA, on s'explicava el Projecte d'Interiorització de l'escola, i l'estrena de l'obra de Teatre Solidari que l'alumnat de 6è va oferir al barri i a totes les famílies del centre.

En concret es van observar les següents tipologies d'activitats amb els diferents grups d'alumnes (Taula 2):

- Interioritzacions diàries a primera hora del matí (8:45h a 9:15h a Primària; 9:00 a 9:30h a I5; 9:30h a 9:45h a I3 i I4): Es van observar diverses sessions de cada grup classe per observar la diferència en, com a mínim, dos moments distints del curs acadèmic.
- Sessions d'Aprenentatge Servei de l'alumnat de 6è a l'alumnat de I5 (12h a 13h): El padrí/na de 6è acompanya al fillol de I5 en el seu procés de lectoescriptura i

comprensió matemàtica. Abans d'iniciar cada sessió l'alumnat de 6è ensenya noves pràctiques d'interiorització als alumnes de I5.

- Convivències de Cicle Superior de Primària de 5è i 6è: Una jornada a la Casa d'Espiritualitat de Santa Maria de Palautordera (Montserrat) on es realitzen sessions d'interioritzacions de llarga durada que permeten fer experiència de silenci enmig de la natura, així com dinàmiques d'autoconeixement i cohesió de grup.
- Dinàmiques d'interiorització en moments específics i puntuals: Es va escollir interiorització a I5 en temps d'Advent (curs 2019-20), interiorització de I5 durant la Celebració de Nadal (curs 2019-20), interiorització abans d'iniciar l'obra de teatre davant de les famílies i els companys (es va triar les obres de teatre dels alumnes de I5 i de 6è de Primària).

Taula 2. Sessions d'observació participant de grups d'alumnes.

Grup alumnes (N <sup>e</sup> docents)	Curs 2018-2019			Curs 2019-2020			
	Interiorització matí	Aprenentatge Servei	Convivències (18 - 17 h)	Interiorització matí	Convivències (18 - 17 h)	Interiorització abans Obra Teatre	Celebració Nadal
I3 A (1)	01.04 20.05						
I4 B (1)	02.04 27.05						
I5 A (2)	25.02 03.06	26.02 10.04		04.12 15.01		09.03	20.12
I5 B (1)	17.05	26.02 10.04				09.03	20.12
1r A (2)	11.02 26.03 08.04 13.05 27.05						
4t A (1)	19.02 12.03 21.05						
4t B (1)	09.04						
5è A (1)	14.01 28.01 05.02 18.02 26.02 02.04 20.05 31.05 07.06				10.03		
5è B (2)			18.03				
6è A (2)	4.02 01.04 04.06	26.02 10.04	25.03	28.01		18.12	
6è B (2)	15.01 29.01 12.03 11.03 19.03 28.05 29.05	26.02 10.04				18.12	

Les activitats adreçades a adults (docents, famílies o alumni) que es van observar van ser les següents (Taula 3):

- Sessions de formació específica sobre interiorització: es realitzen a les Jornades de Formació de final de curs per a tots els docents de l'escola. En concret es van observar i participar en les quatre sessions del final de juny del curs 2018-19.

- Tallers d'interiorització: es fan un divendres a la tarda de cada mes, de tres hores de durada, com a formació específica per als docents de l'escola a la Casa d'Espiritualitat Sant Felip Neri.
- Espais de Silenci: es duen a terme un cop al trimestre durant el curs escolar, per afavorir l'experiència personal d'interioritat. La preparació la fa l'Equip d'Interioritat, on participen els docents, els estudiants d'educació en pràctiques i el personal PAS.
- Formació oberta a la Casa d'Espiritualitat de Sant Felip Neri (CESFN), de l'escola d'interioritat "Escola del silenci": Organitzada per les religioses filipenses i per altres formadors externs, la formació consisteix en una pràctica setmanal (els dimarts de 18:30h a 19:30h) que es va dur a terme del 6 d'octubre del 2020 al 29 de juny del 2021, amb l'objectiu d'experimentar el silenci, descobrir la pròpia interioritat i aprendre a educar des de la consciència. A l'escola d'interioritat hi participen docents, famílies i alumni de l'escola, així com docents d'altres centres.

Taula 3: Sessions d'observació participant de grups d'adults.

Col·lectiu	Curs 2018-19		Curs 2019-20	
	Espai de Silenci	Formació Interna	Formació Interna	Formació Externa
PAS	08.05 28.06 4.12	-	-	06.10
Alumnes en pràctiques		-	-	13.10
Docents		19.06	24.01.2020	27.10
		26.06	28.02.2020	03.11
		27.06		10.11
		28.06		17.11
Famílies AFA		-	-	24.11
Alumni				01.12
				15.12
				02.12
			12.01	
			19.01	
			26.01	
			09.02	
			16.02	
			23.06	
			02.03	
			16.03	
			23.03	
			06-04	
		20.04		
		04.05		
		11.05		
		18.05		
		25.05		
		01.06		
		08.06		
		22.06		
		29.06		

Per registrar les observacions es va utilitzar un diari de camp en els diferents espais i temps. Recollint dos tipus de contingut: la descripció el més fidel possible de la situació, sense usar termes avaluats (Vasilachis, 2006); i la valoració reflexiva que vam anomenar Comentaris de l'Observador (CO), tal com aconsellen Taylor i Bodgan (1992), on s'expressaven sentiments, percepcions, intuïcions, creences, idees i interpretacions emergents que ajudaven a recordar i entendre el que passava a les sessions. *“Lo que nosotros sentimos puede ser lo que los informantes sienten o tal vez sintieron alguna vez”* (Taylor i Bodgan, 1992, p.84). Des de l'inici es va descartar realitzar una observació sistemàtica a través de rúbriques i amb definició prèvia de categories de conducta que s'espera observar (Ballester i altres, 2014) perquè no es pretén ni quantificar, ni avaluar, ni comptabilitzar. Més aviat s'intentava ser capaç de descobrir el significat d'allò que estava passant, és a dir, com es viuen i quin sentit li donen els participants.

A cada nota de camp es prenia la data, el moment del dia, el grup-classe, el docent, com estaven situades les taules a l'aula (esquema gràfic de l'escenari, Vasilachis, 2006, p.132) i algun comentari sobre altres referències de context (el temps meteorològic, per exemple) que es consideraven interessants en aquell moment. Es prenién notes

descriptives de les activitats en l'ordre que havien passat, el clima que s'havia creat a l'aula i les interaccions entre els participants. A les notes es van incorporar la descripció dels sentiments, interpretacions, intuïcions i altres comentaris subjectius que podien ajudar a recordar el significat d'allò que passava a l'observació, ja que el significat és allò que més ens interessa (Taylor i Bodgan, 1992).

A mesura que es va avançar en aquesta pràctica d'observació vam anar elaborant una llista de registre amb la intenció de posar el focus en alguns aspectes concrets davant la quantitat d'accions que succeïen a l'aula simultàniament. Van tenir en compte el que expressen Taylor i Bodgan "*cambiar la lente del objetivo: pasar de una visión amplia a otra de ángulo pequeño*" (1992, p.76). Aquesta guia d'orientació per a les observacions (Taules 4 i 5) va servir per organitzar les observacions sobre: a) el procediment de les sessions, i b) el clima i les interaccions entre els participants. També es van anotar les preguntes emergents que calia traslladar a les entrevistes i grups focals. Per evitar el possible biaix que podria suposar el no recordar-ho tot, també es van enregistrar en àudio la majoria de les sessions que es van observar, supeditats sempre a l'autorització dels docents.

Taula 4: Guia d'orientació de les sessions. Procediment.

---

**Procediment**

---

Descripció de l'aula: disposició de taules, soroll, lluminositat, espai, temps meteorològic.  
Actitud abans de començar la sessió.  
Manera d'iniciar la sessió: salutació, primeres indicacions, respostes dels alumnes, temps en el que es triga a atendre indicacions.  
Com s'estableix el silenci inicial per a començar la pràctica: apagar llums, posar música, sonar un bol de cant, sonar l'osset del silenci i passar-lo pels companys, fer algun gest característic.  
Harmonia del cos: Exercici d'atenció postural i conscienciació del cos en quietud, posició de l'esquena, posició dels braços i mans, posicions de les cames en contacte amb el terra, posició de la mirada fixa a terra o tancament dels ulls, conscienciació del contacte del cos amb la cadira.  
Exercicis d'atenció en moviment: exercicis de conscienciació de Vittoz, automassatge, massatges per parelles, massatges amb estris (pilotes), exercicis de *Qi Gong (Qi Gong)* o loga, exercicis de Kinesiologia, Biodansa.  
Exercicis de respiració conscient: comptar el nombre d'inspiracions i expiracions, allargar expiració, exercici de contenció a pulmons buits/plens, exercicis de Kinesiologia lligats a la respiració, exercicis de loga lligats a la respiració.  
Harmonia de les emocions: receptivitat conscient, eliminació conscient, consciència de les emocions, harmonia de la ment, concentració, atenció i silenci.  
Exercici relacional, tenir cura dels altres, sentiment de pertinença al grup.  
Exercici de cooperació (massatges per parelles, altres).  
Visualització o lectura d'un conte: programada (aconseguir un objectiu), receptiva (d'autoconeixement), creativa (anticipar-se mentalment imaginació), guiada (per a resoldre preocupacions, neguits).  
Temps de silenciament final (duració): meditació.  
Manera d'acabar la sessió.  
Actitud dels alumnes després de la sessió.  
Duració final de tota l'activitat.

---

Taula 5. Guia d'orientació de les sessions. Clima i relacions

---

**Clima i relacions**

---

Actitud i implicació dels participants.  
Relació docent-alumnat (llenguatge verbal i no verbal): To de veu i velocitat de parla, postura, lloc que ocupa, ritme, senyals no verbals, indicacions verbals, indicacions o accions que voluntàriament omet.  
Relació de participants amb la pràctica concreta.  
Interacció entre participants.  
Clima de l'aula.  
Reacció del docent quan es dona algun comportament disruptiu: Capacitat d'acceptar interrupcions, distraccions i disruptcions, tipus de resposta.

---

En les estones d'abans i després de les sessions observades i en estones de no activitat de les convivències (viatge en autocar, dinar, estona de joc lliure) es van mantenir converses informals amb alumnes i docents, que no es van gravar, però que sí que es van recollir en el diari de camp. Van ser molt útils per entendre algunes de les pràctiques; per saber perquè es feien i per comprendre què significava per als participants.

### 8.4.3. Entrevistes.

A l'inici del treball de camp (11 de juliol de 2018) es va realitzar una entrevista inicial a tres membres de l'Equip Directiu (direcció, la titular i la cap d'estudis) per fer una aproximació al coneixement del cas a estudiar (Taula 6) i per planificar la recollida d'informació.

Posteriorment, es van mantenir fins a 11 entrevistes o reunions de desenvolupament i seguiment de la recerca (Bisquerra, 2004) amb la direcció de l'escola, l'equip directiu i l'equip d'interioritat, durant els dos cursos 2018-19 i 2019-20.

Per a la recollida d'informació, finalitzades les observacions participants del curs 2018-19 es van dur a terme entrevistes en profunditat a cada un dels docents observats i a altres adults implicats i/o coneixedors del projecte. En total vam fer 25 entrevistes en profunditat: 13 docents (1 d'elles també religiosa), 3 docents coordinadors del Projecte d'Interioritat, 3 membres de l'equip directiu, 1 mare d'un alumne de l'escola autora d'un llibre il·lustrat sobre el Projecte i 5 alumni. Totes elles han estat eines claus per comprendre l'abast, extensió i sentit del Projecte i, com específica Roigé i altres (1999) "esclarir l'experiència humana subjectiva". D'acord amb Bisquerra (2004), les entrevistes en profunditat van ser semiestructurades, a partir de preguntes sense un esquema previ de categories i adaptable a la realitat dels diferents informants. En el nostre cas, les entrevistes han cercat comprendre els significats que els participants atribueixen a la pràctica educativa del silenciament, més que no pas justificar-los.

Es van iniciar les entrevistes intercalant els docents més experts i els més novells en el projecte. La selecció dels informants va ser selectiva, tenint en compte les observacions que s'havien realitzat. El guió es va elaborar d'acord amb preguntes que emergien arran de les observacions, de l'anàlisi dels documents interns i de la lectura bibliogràfica (Taula 6). El propi guió de les entrevistes es va anar modificant d'una entrevista a l'altra d'acord amb la comprensió que fèiem del Projecte (Ballester i altres, 2014). Ens han permès descobrir i comprendre les diferents pràctiques tot percebent matisos i significats des de la perspectiva dels docents. Ens interessava la seva manera de veure el que succeeix a les aules durant el moment de la interiorització i sobretot la manera com perceben els infants el que estan duent a terme (Taylor i Bodgan, 1992). La triangulació d'informants ens ha permès entendre el Projecte des de diferents enfocaments i entendre el significat que li donaven a través de les seves experiències, sensibilitat i perspectives. Atesa la informació recollida en: les entrevistes als docents, els grups de discussió a la comunitat i a les famílies; es va creure necessari ampliar el camp de visió i incloure alumnes de diferents generacions que havien passat per l'escola, incorporant a l'anàlisi el bagatge que per a ells havia suposat el pas per l'escola i, en concret,



l'educació que havien rebut sobre la interioritat. Ens vam limitar a suggerir algunes qüestions; però sobretot vam deixar enraonar lliurement a l'alumni sobre la seva experiència i la seva valoració.

Taula 6. Entrevistes segons destinataris

Participants	Qüestions formulades de forma genèrica que van guiar la conversa.	Objectius
Membres Equip Directiu (exploratorià)	Diferència entre Interioritat i interiorització. Els exercicis es fan cada dia? Quin horari? Sempre se segueix el mateix patró? Hi ha altres moments rellevants que estiguin relacionats amb el projecte?	1 i 2
Membres Equip Directiu (en profunditat)	Quina és l'estructura organitzativa del Projecte d'Interiorització? Com s'adapta a les diferents edats? Espai de silenci és un espai o temps específic? En què consisteix? Participants? Formació: Qui són els formadors? Cada quant es realitza? Participants? Quina formació específica del programa d'interiorització rep el professorat: tan sols quan és novell? La formació és interna? Externa? Es propicia que el professorat es continuï formant? Com? On? Quan? De quina manera? Qui forma al professorat novell?	2, 4
Equip Interiorització	Durant, com i de quina manera es comença a introduir les diferents metodologies del Projecte d'Interiorització a l'escola: exercicis de loga, de Kinesiologia, de respiració conscient, de visualització, exercicis del mètode Vittoz, etc. Quina és la valoració/nivell de satisfacció del projecte? Possibilitats i dificultats per mantenir el Projecte en l'actualitat. Quins consideren que són els resultats obtinguts? Per què es considera de tanta rellevància que tots els nens de l'escola tinguin experiència de silenci, per petita/breu que sigui?	4 i 5
Docents-tutors	Comprendre les diferents pràctiques tot percebent matisos i significats des de la perspectiva dels docents. Entendre el sentit que atribueixen al que fan a través de la seva experiència, sensibilitat i perspectiva. Recollir propostes de millora, elements favorables i dificultats.	3, 4 i 5
Docents convivències	Comprendre les diferents pràctiques que es van dur a terme durant les convivències de 5è i 6è tot percebent matisos i significats des de la perspectiva dels docents.	2 i 3
Mare escola	Entendre el sentit que atribueixen al que fan a través de la seva experiència, sensibilitat i perspectiva. Com va sorgir la idea de fer l'àlbum il·lustrat <i>Respira</i> ? Està basat en exercicis que es fan a l'escola? Què és per a tu l'espiritualitat? Com creus que l'escola educa la dimensió interior?	4 i 5
Alumni	Descobrir i comprendre el bagatge que ha suposat el seu pas per l'escola, i en concret l'educació de la interioritat. Què recordes de les estones d'interiorització? Quin és el bagatge que et queda de les pràctiques d'interiorització? Les has fet servir en algun moment de la teva vida? Quins valors consideres que et va transmetre l'escola? Què és per a tu estar en silenci? Quin sentit té per a tu l'espiritualitat?	2, 4 i 5

#### 8.4.4. Grups de discussió.

El grup de discussió és un diàleg en grup que emfatitza més la interacció entre els participants que entre els participants i l'investigador (Bisquerra, 2004; Morgan, 1997). Ens han permès conèixer el punt de vista dels diferents grups d'interès sobre les principals qüestions que han sorgit en l'anàlisi preliminar de les observacions i de les entrevistes amb membres de l'equip educatiu de l'escola.

En total vam realitzar 13 grups de discussió amb una mostra total de 57 participants per assegurar la seva diversitat, cercant produir debats diferents en cadascun dels grups (Ballester i altres, 2014).

Concretament, es van organitzar: 2 grups de discussió amb 11 alumnes de cicle superior, seleccionats conjuntament amb les tutores, a partir de les observacions a l'aula i a les convivències; 2 grups de discussió amb famílies amb 14 pares i mares; 1 grup de discussió amb membres de la comunitat filipense amb 7 germanes; 1 grup de discussió amb alumnes en pràctiques amb 4 estudiants d'Educació; 7 grups de discussió amb 20 alumni.

Es va preparar un guió de preguntes clau relacionades amb els objectius de la investigació (Taula 7). Es van escollir preguntes obertes, perquè permeten als participants decidir l'orientació i els matisos de les respostes (Ballester i altres, 2014). A mesura que es va desenvolupar el debat es van incorporar alguns aspectes per ajudar a matisar o ampliar la informació que donava el grup en qüestió. L'investigador va intentar conduir la discussió de manera flexible, sense forçar, ni voler arribar a un objectiu establert *a priori*.

Taula 7. Grups de discussió segons destinataris

<b>Participants</b>	<b>Qüestions formulades de forma genèrica que van guiar la conversa.</b>	<b>Objectius</b>
Comunitat filipense	Quins motius porten la comunitat a realitzar el canvi de la pregària de cada matí a la pràctica del silenci i la contemplació? Quina implicació comporta per a la comunitat aquest canvi? Com es comencen a introduir les diferents metodologies del Projecte d'Interiorització a l'escola: exercicis de loga, de Kinesiologia, de respiració conscient, de visualització, exercicis del mètode Vittoz, etc. Per què es considera de tanta rellevància que tots els nens de l'escola tinguin experiència de silenci, per petita/breu que sigui? Quina ha estat l'experiència compartida com a comunitat? Es va consensuar o es va explicar als mestres de l'escola per què es va optar per aquest camí? Els mestres van entendre per què es feia?	1, 2 i 4
Alumnes	Què és per a vosaltres fer interiorització cada matí? Dueu a terme aquestes pràctiques fora de l'escola? En quines circumstàncies? Què considereu que us aporta fer aquestes pràctiques? Quins exercicis us agraden més i per què? Com va ser l'experiència de les convivències? Què és per a vosaltres estar el silenci?	4 i 5
Famílies	Descobrir el valor que atorguen al projecte. Com viviu l'experiència de la interiorització en els vostres fills? Sabeu què fan? Us expliquen què fan? A casa fan alguna de les pràctiques que han après? En quines circumstàncies? Què considereu que entenen els nens de les experiències que tenen? Què és per vosaltres educar la interioritat? I l'espiritualitat?	5
Alumni	Què recordeu de les estones d'interiorització? Les heu fet servir en algun moment de la vostra vida? Creieu que l'escola us ha ajudat a conèixer-vos? Què és per vosaltres anar més endins? Quina va ser l'experiència del canvi d'escola? Trobàveu a faltar la interiorització? Quins valors considereu que us va transmetre l'escola? Què és per vosaltres estar en silenci? Cerqueu estones d'estar sols i en silenci?	2, 4 i 5
Alumnes d'educació en pràctiques	Comprendre les diferents pràctiques tot percebent matisos i significats des de la perspectiva dels docents. Heu assistit alguna sessió? Què és per a vosaltres estar el silenci?	2, 4

## 8.5. Procediment.

### 8.5.1. Recollida de la informació.

A finals del curs 2018-19 es va posar en marxa el que hem anomenat fase preparatòria i negociació per aconseguir l'autorització per investigar el Projecte d'Interioritat de l'Escola com a cas únic. Es van fer les següents accions segons el seu ordre cronològic

- 1) Març 2018. Primer contacte amb l'escola. Reunió amb l'AFA sobre el Projecte d'Interiorització per a famílies noves de l'escola. (27 març 2018). S'explica el motiu de les interioritzacions matinals i com es duen a terme. Es descriu una interiorització bàsica. Es realitza una pràctica d'interiorització amb les famílies. Ens confirma la singularitat del Projecte i es determina que l'escola compleix els sis criteris exposats en el punt 8.3.1.

- 2) Abril 2018. Entrevista amb la directora i la religiosa Titular, es presenta la recerca i es planteja la possibilitat de dur a terme la present investigació. (9 abril 2018)
- 3) Abril-juliol 2018. Cerca de documents públics de l'escola que presenten la història de l'escola, el Projecte educatiu i el Projecte d'interioritat. Anàlisi d'aquests primers documents, afegits als continguts del marc teòric del Projecte de recerca. Preparar el guió de l'entrevista exploratòria.
- 4) Juliol 2018. Entrevista amb un petit grup de l'Equip Directiu de l'escola. Es presenta el Projecte de recerca (27 abril 2018) i es rep l'autorització de realitzar la recerca (11 juliol 2018). Es du a terme l'entrevista exploratòria amb l'objectiu de recollir informació per focalitzar el treball de camp del curs 2018-19. L'Equip Directiu facilita diferents documents específics de formació per als docents; documents interns de les metodologies concretes del Projecte d'Interiorització ; el document elaborat per la comunitat i l'AFA per al Premi III Memorial Cassià Just el 2013. També se citen autors de referència en els que es fonamenta el projecte.

Al llarg dels cursos acadèmics 2018-19, 2019-2020 i 2020-2021 es va dur a terme la recollida d'informació segons resum presentat a la Taula 8. Les observacions es van fer a l'Escola Lurdes al llarg de dos cursos acadèmics (2018-19, 2019-2020), de manera seqüencial. Tanmateix, del 14 de març al 30 de juny del 2020, les observacions a l'aula, les convivències a la natura, els espais de silenci i els tallers de formació, que ja estaven programades, van quedar anul·lades. El motiu va ser la declaració de l'estat d'alarma, a tot l'Estat espanyol, per a la gestió de la situació de crisi sanitària per la Covid-19 (Real Decreto 463/2020), limitant els nostres propòsits inicials de fer el seguiment longitudinal d'un grup classe durant els dos cursos del cicle superior de Primària.

Taula 8: Cronograma.

	Curs 2018-19														Curs 2019-20												Curs 2020-21											
	A	M	J	J	S	O	N	D	G	F	M	A	M	J	J	S	O	N	D	G	F	M	A	M	J	J	S	O	N	D	G	F	M	A	M	J	J	
Assistència conferència AFA	■																																					
Reunió direcció		■							■																													
Permís per realitzar recerca.			■																																			
Entrevistes exploratòries Direcció			■						■	■																												
Anàlisi de documents			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																						
Permís per iniciar Treball de camp								■																														
Presentació al claustre								■																														
Observació Projecte								■	■	■	■	■	■	■	■				■	■	■																	
Entrevistes docents													■	■						■																		
Entrevistes alumnes pràctiques															■											■												
GD alumnes ifamílies														■																								
transcripció entrevistes i GD															■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■									
Entrevistes i GD Alumni																																				■		
Formació interna															■						■	■																



projecte: les tutories entre iguals entre l'alumnat de 6è de Primària i l'alumnat d'I5. Participa tot l'equip docent i tot l'alumnat d'aquests dos cursos. En aquestes sessions els alumnes de 6è ensenyen als alumnes de I5 exercicis d'interiorització per a introduir i consolidar el vincle emocional amb la lectoescriptura. El mateix 9 de gener de 2019 es presenta la recerca i les concrecions del treball de camp que s'acaba d'acordar amb tot el claustre. Via correu electrònic, la direcció concreta els grups i les dates d'observacions seguint els criteris i la disponibilitat que s'ha demanat.

- 5) Gener 2019. S'inicia la primera fase del treball de camp, les observacions participants en l'aula. Es fa observació participant dels estudiants en el seu entorn, a l'aula, durant l'espai d'interiorització (els primers quinze minuts del dia), dos dies a la setmana durant un semestre (de gener a juny de 2019), a nou grups diferents: tres aules d'Infantil (I3, I4, I5), una aula de cicle inicial (1r), dues aules de cicle mitjà (4t) i tres aules de cicle superior (un 5è i dos 6è). Durant les observacions es pren alguna nota i s'enregistra en àudio la pràctica. Posteriorment es descriu el que s'ha observat. Dues llistes de control, elaborades a partir de la literatura i dels documents interns, que serveixen com a punt de referència del registre del diari de camp.
- 6) Febrer 2019. Una primera entrevista en profunditat oberta amb la directora sobre el Projecte educatiu de l'escola en la seva globalitat i visita als diferents espais del centre. (19.02.2019).
- 7) Febrer 2019. Segona participació en una reunió de l'AFA sobre el Projecte d'Interiorització . L'Equip Directiu ens convida a la xerrada entre la cap d'estudis i un expert en educació emocional. (27.02.2019).
- 8) Març 2019. Observació de la primera sessió de la tutoria entre iguals entre l'alumnat de I5 i l'alumnat de 6è, qui fan de padrins d'interiorització, lectoescriptura i matemàtiques. (19.03.2019).
- 9) Març 2019. Observació de les Convivències d'interiorització de 5è i 6è al Montseny, durant tota una jornada escolar (de 8h a 17h). Observacions de pràctiques d'interiorització a la natura. Exercicis d'autoconeixement i de cohesió de grup a la sala Zendo de la Casa d'Espiritualitat de Santa Maria de Palautordera. Les sessions a la sala s'enregistren en àudio per no destorbar l'atenció i concentració dels alumnes durant l'activitat. Tanmateix, les sessions a la Natura no es poden enregistrar en àudio. Es realitzen algunes fotografies que es consideren significatives del lloc i del treball elaborat pels alumnes. (18.03.2019 i 25.03.2019).
- 10) Març 2019. Durant les dues convivències (5è i 6è) es produeixen converses informals amb els docents tant durant el viatge amb autocar com durant els moments lúdics del dinar i entre activitat i activitat. Informació molt rellevant que no es pot



enregistrar, però que s'intenta transcriure el més fidelment possible just després de les convivències.

- 11) Abril 2019. Observació de la Jornada de Cloenda festiva de la tutoria entre iguals entre l'alumnat de 6è i 15. (10.04.2019).
- 12) Maig 2019. Observació participant en l'Espai de Silenci. Participació de tot el claustre, els alumnes en pràctiques i els membres del pas. Es participa activament com una docent més. (08.05.2019).
- 13) Maig 2019. S'arriba a un acord amb la direcció del nombre de docents i quins concretament es volen entrevistar. S'acorda amb les tutores de 6è i 5è l'alumnat que formi part dels grups de discussió. Relectura de les notes de camp i elaboració de les entrevistes en profunditat als docents observats a l'aula i a les colònies; a tres docents de l'equip d'interiorització (a dos d'ells s'han observat com a tutor i com a expert); i a dos docents de l'equip directiu que s'han observat a l'aula (un com tutor i l'altre com a expert).
- 14) Maig 2019. Grup de discussió amb set membres de la comunitat filipense, docents i no docents de l'escola. Es gravaran en àudio i es transcriuran per a la seva anàlisi. Té una durada de 90 min. (28.05.2019).
- 15) Maig 2019. Conversa informal després d'una observació amb una docent que explica el Projecte de convivència a cicle superior i els treballs dels alumnes a la tutoria sobre autoconeixement. Es fan fotografies d'aquests treballs i el manifest de convivència. (31.05.2019).
- 16) Concreció amb la Direcció dels docents que es volen entrevistar (27.05.2019). Entrevistes en profunditat (juny 2019) per contrastar el que s'ha observat amb el relat dels docents informants (Roigé i altres, 1999): docents observats, docents de l'Equip Directiu i de l'equip d'interiorització; així com dos grups de discussió amb alumnes de 5è i 6è i dos grups de discussió amb famílies; de manera que el contrast incrementi el més possible la validesa del que s'ha observat (Ballester i altres, 2014, p.280). Totes les entrevistes van ser gravades en àudio (previ consentiment de la persona entrevistada) i després transcrites literalment. Les entrevistes van durar entre 45 minuts i una hora.
- 17) Juny 2019. Dos grups de discussió (06.06.2019 i 14.06.2019) amb alumnat de cicle superior. Dos grups de discussió amb famílies (17.06.2019 i 18.06.2019). Tots els grups de discussió es realitzen a l'Escola Lurdes. El desenvolupament de la sessió és conduïda per la investigadora amb una durada de 90 minuts, en el cas dels adults i de 60 min en el cas dels preadolescents. Les sessions es graven en àudio (previ consentiment dels informants) i es transcriurà el contingut per a la seva anàlisi.
- 18) Juny 2019. Curs de formació introducció al Zen (del 07.06.2019 al 09.06.2019).

- 19) Juliol 2019. Es du a terme un darrer grup de discussió amb les alumnes de 4t d'educació que han estat en pràctiques durant el curs escolar. També es du a terme una segona entrevista en profunditat a la directora de l'escola (02.07.2019)
- 20) Setembre 2019. *Zen-Training* i pràctica de Qi Gong a la CESFN. (del 01.09.2019 al 03.09.2019)
- 21) Octubre 2019. Primera reunió amb l'Equip Directiu (21.10.2019). Es presenta i concreta el treball de camp del 2019-20. Es concreta observar les celebracions de Nadal dels alumnes d'I5, suggerit a les entrevistes dels mestres d'infantil (20.12.2019); l'espai de silenci de Nadal (4.12.2019). Una observació durant el temps d'advent a I5 (4.12.2019). Realitzar un parell d'observacions més a la mestra d'I5 que va estar de baixa a final de curs del 2018-19 i fer l'entrevista que havia quedat pendent. Seguiment dels dos cursos de 6è de gener a maig i es du a terme un altre grup de discussió amb els alumnes de 6è al mes de juny. Observacions programades 6è: 28 gener, 13 març, 17 i 20 març, 24 i 27 de març, 25 i 26 convivències de 6è, 19 i 22 de maig, 26 de maig i 2 i 5 de juny. Observació de les interioritzacions abans de l'obra de teatre de 6è i I5 (proposat a les entrevistes amb les mestres de sisè, a un dels grups de discussió de les famílies i al grup de discussió de les alumnes en pràctiques). Observar les convivències de 5è i 6è i recollir el treball que elaboren els alumnes posteriorment. Assistir a les Jornades de Portes Obertes d'Infantil i Primària (sugerit als focus grup famílies i de les mestres de 6è). Realitzar entrevistes i grups de discussió d'antics alumnes de l'escola. Les Jornades de Portes obertes ens permeten l'accés als antics alumnes. En aquesta mateixa reunió es prepara conjuntament la sessió inicial d'interiorització que es durà a terme durant les XVIII Jornades Escola-Universitat: *Tens temps! Eduquem amb temps*. (23.11.2019).
- 22) Desembre 2019. Observació I5 específica en temps d'Advent (04.12.2019). Espai de silenci d'Advent amb tota la comunitat educativa. (04.12.2019). Observació de la interiorització 30 min abans de l'estrena de l'obra de teatre de 6è. *Set el musical*. (18.12.2019). Teatre solidari obert al barri i a les famílies de l'escola. A través de taquilla inversa es recull un donatiu per a l'Associació Catalana de la síndrome de Rett. Observació de la celebració de Nadal dels dos grups I5 (20. 12.2019)
- 23) Gener 2020. Segona observació del grup d'I5 (15.01.2020). Observació a la reunió de l'Equip d'interiorització (21.01.2020) amb motiu de valorar els resultats dels qüestionaris. Intercanvi de percepcions. Entrevista en profunditat del docent d'I5 (75 min) (24.01.2020). Primera sessió del taller d'interioritat *Escolta el silenci* a la CESFN. Divendres tarda tres hores (17h a 20h). *De la biografia interpretada a la biografia nua*. Metàfora: L'escenari i el personatge. (formadora externa EP).

- Comprendre com es va construir la identitat i com condiciona en la nostra pràctica educativa. Assistència del 80% dels docents de l'escola.
- 24) Gener 2020. Inici de les observacions de 6è (28.01.2020).
- 25) Febrer 2020. Jornada de Portes Obertes a Infantil. (08.02.2020). Es concreta participació en la investigació amb diferents alumni. Entrevistes amb alumni (11, 22, 25, 27 i 28 de febrer). Es realitzen en el seu lloc de treball o a casa seva. Una de les entrevistes es fa a través de Skype. Primer Grup de Discussió amb alumni (27.02.2020) a la mateixa escola.
- 26) Febrer 2020. Segona observació participant en el taller d'interioritat *Escolta el silenci*. (28.02.2020). *D'estar atrapats en els nostres continguts mentals a estar atent a la vida de l'aula*. Metàfora: l'ona i el mar. (formadora externa EP). Obrir-se a l'atenció conscient silenciosa i sostinguda per aprendre a escoltar a l'altre. Desvetllar la capacitat d'estar presents. Aprendre a través del llenguatge simbòlic i metafòric.
- 27) Març 2020. Participació en la Jornada de Portes Obertes de Primària (07.03.2020). L'escola s'obre al barri i mostra tot el seu treball en els diversos àmbits. Durant les Jornades es concreta la realització de grups de discussió amb antics alumnes i amb alguna família.
- 28) Març 2020. Segon Grup de Discussió d'alumni a l'escola (24.03.2020). Observació de la interiorització just abans de l'obra de teatre d'I5: *El peix irisat* (09.03.2020) i també l'obra de teatre. És a través de l'aportació dels grups de discussió de famílies i d'alumnes en pràctiques del curs anterior que es considera interessant realitzar aquesta observació participant.
- 29) Març 2020. Observació Convivències 5è de 8h a 17h (10.03.2020). Es considera rellevant observar explícitament perquè hi ha un alumne amb NESE. Ens permet observar com s'atén la diversitat durant les convivències. Les convivències 6è queden anul·lades (25.02.2020 i 26.02.2020). A partir del 13.03.2020 queden la resta d'observacions anul·lades. Els GD que ja s'havien concretat es duran a terme a través de videoconferència: (25.02.2020 i 27.02.2020). Entrevista a una família per videoconferència (30.03.2020). Quatre grups de discussió programats queden anul·lats.
- 30) Març 2020. S'engega el *site Interiorització* de la intranet *Lurdes a casa* amb dos vídeos setmanals d'una pràctica d'interiorització per a les famílies i alumnes a casa durant el confinament (30.03.2020 al 19.06.2020)
- 31) Juny 2020. Grup de discussió d'alumnes en pràctiques de 4rt del Grau d'Educació. (17.06.2020).
- 32) Juliol 2020. Grup de discussió a una família d'alumni (16.07.2020)

- 33) Agost 2020. Curs introducció al Zen a la CESFN (del 30.08.2020 al 01.09.2020).  
Dansa sagrada: *Paneurítmia*
- 34) Setembre 2020. Sessions de Zen dimarts de 7h a 8h (del 15.09.2020 al 08.06.2021).  
Participació en la formació externa de l'*Escola d'interioritat* a la CESFN els dimarts de 18:30h a 19:30h (del 06.10.2020 al 29.06.2021).
- 35) Març 2021. Entrevista amb alumni de la primera promoció de nois (17.03.2021).  
Grup de discussió família d'alumni (19.03.2021).

### **8.5.2. Anàlisi de la informació.**

S'ha dut a terme una anàlisi temàtica o de contingut amb un enfocament inductiu-deductiu, atès que la combinació de les dues estratègies inductives i deductives proporciona un enfocament integral (Kalpokaite i Radivojevic, 2019), que ens ha permès una major comprensió del cas. Per assegurar la fiabilitat i validesa dels resultats s'han desenvolupat diferents instruments de recollida d'informació i s'han triangulat les diverses fonts d'informació, contrastant així les dades recollides segons un nivell d'anàlisi agregat i interactiu (Denzin, 1970; Alzás i Casa, 2017). Per a l'anàlisi es va utilitzar inicialment el programa informàtic *ATLAS.ti.9* i, posteriorment, es va migrar a *ATLAS.ti 23*.

La codificació es va anar elaborant a mesura que s'anava llegint i rellegint els documents i les transcripcions de les entrevistes i els grups de discussió. Per realitzar-la es van seguir les sis fases de l'anàlisi temàtica de Braun i Clarke (2006): 1) familiarització amb les dades, 2) creació dels codis (codificació inicial), 3) cerca dels temes (categorització), 4) revisió dels temes, 5) anàlisi, i 6) elaboració de l'informe.

Es va iniciar l'anàlisi amb una lectura atenta dels diferents documents obtinguts i transcrivint textualment cada una de les entrevistes i dels grups de discussió; això ens va permetre tenir una visió global i fer-nos una primera idea de totes les dades recollides. A partir d'aquesta primera visió vam confirmar la idoneïtat d'aplicar, seguint una lògica deductiva, les dimensions del model d'avaluació de programes CIPP de Stufflebeam (2003) amb l'aportació millorada de Pérez Juste (2006). Es tracta d'una proposta d'avaluació de programes educatius orientada a la millora, des d'enfocaments interns en cicles successius, realitzada amb la participació dels grups d'interès, amb l'assessorament d'experts (en el nostre cas dins de la pròpia comunitat religiosa) i aplicant el principi de complementarietat metodològica (Pérez Juste, 2006). Aplicant el model vam decidir organitzar la informació per a la seva interpretació en quatre grans dimensions: context, disseny, desenvolupament i impacte. (Taula 9).

Entenent, segons els citats autors, que l'avaluació és una gran eina per a la millora, el que pretenem amb aquesta organització de l'anàlisi de la informació és contribuir tant a la comprensió del Projecte d'Interiorització com a la seva hipotètica millora. Alhora, copsar com s'ha anat modificant el Projecte per millorar els seus resultats en les edicions successives, des de la seva implantació fins al moment del treball de camp, és també un relat emergent del qual aprendre. Òbviament, les millores s'estableixen amb relació a algun tipus de referència i, en aquest sentit, Pérez Juste considera que el més adequat és la referència idiosincràtica "*apreciar si el programa ha mejorado en relación con aplicaciones anteriores, o si el centro educativo se viene superando, tomando como referencia su propio historia*" (Pérez Juste, 2006, p.40).

Taula 9: Definicions de les quatre dimensions

DIMENSIONS	DEFINICIONS
Context	El marc de referència (necessitats, carències, demandes, expectatives) que va condicionar tant la implantació inicial del Projecte com el seu desenvolupament actual.
Disseny	El Disseny és el pla que reflecteix els mètodes, procediments i actuacions que s'usen per assolir els objectius.
Desenvolupament	L'execució del Projecte segons la seva planificació tenint en compte les activitats, els recursos, la temporització al servei dels objectius.
Aprenentatges	Els aprenentatges que produeix el Projecte en la cultura del centre, en la comunitat educativa i a llarg terme en l'alumni.

Aquest model ens ha permès desplegar per a cada dimensió una estructura jeràrquica de categories i les seves corresponents codificacions (Taula 10). Alhora, des de la lògica inductiva, vam anar incorporant altres elements emergents. Els codis no han estat excloents, atès que una mateixa cita podia tenir diversos codis assignats i seguint un procés iteratiu s'han anat depurant tal com avançava l'anàlisi. El programa *ATLAS.ti.9* (posteriorment es va passar tot a *ATLAS.ti.23*) va ser una ajuda per segmentar, codificar i ordenar el gran volum d'informació recollida; però en cap cas va substituir la feina que va requerir una reflexió i interpretació, a través de la comparació constant, per construir i reconstruir el significat de la informació recollida. Anàlogament, a la codificació dels texts, s'ha anat documentant el treball analític als memoràndums (*memos*, en terminologia *ATLAS.ti*), ja que ens ha ajudat durant el procés a potenciar el pensament reflexiu i crític, que alhora és un control de qualitat i transparència de la investigació qualitativa (Braun i Clarke, 2013).

S'han obtingut un total de 5.986 unitats de significat codificades, distribuïdes en quatre dimensions i un total de 28 categories diferents (vegeu Quadre de comandament). Com

a part de l'anàlisi també s'han creat els mapes de les relacions entre les diferents categories i subcategories codificades per a cadascuna de les dimensions. S'ha donat més rellevància a aquestes relacions entre els codis; que a través de xarxes ens ha permès visualitzar i integrar les diferents narratives. Finalment, el procés de redacció dels resultats ha afavorit una major comprensió de les dades que ens ha ajudat a discernir la coherència del contingut entre les diferents categories. La mateixa interpretació ha afavorit reorganitzar l'estructura amb més conformitat amb les perspectives dels grups d'interès. En tot moment s'ha vetllat per mantenir la concordança dels resultats analitzats amb els objectius que s'havien plantejat.

Taula 10. Quadre de comandament del Projecte d'Interiorització .

Dimensió	Categoria	F	Subcategoria	F	Instruments	OBJ
CONTEXT (433)	Història del projecte	171			Documents: D2, D3, D4, D15, D16, D18, D30, D31, D32, D33, D34.  GD Comunitat Entrevistes direcció Entrevistes docents Entrevistes alumni	1   2
	Necessitats	34				
	Principis pedagògics	201	Acolliment Acompanyament Compromís amb l'entorn Formació Obertura transcendència	28 44 12 74 43		
	PEC	27				
DISSENY (1545)	Objectius i finalitats.	873	Personals Interpersonals Existencials	365 198 310	Documents: D1, D9, D10, D11, D12, D14, D18, D19, D20, D35, D36, D37, D38, D4). Observacions GD Comunitat Entrevistes direcció Entrevistes docents	
	Programació	524	Continguts i mètodes Espais Recursos didàctics Planificació Orientacions	346 91 50 34 3		
	Organització	121	Equip docent Formació	15 106		
	Avaluació resultats	27				
DESENVOLUPAMENT (1127)	Lideratge	30			Documents: D5, D6, D13, D14, D19, D20, D21, D22, D23, D37, D38, D39, D40 Observacions Entrevistes direcció Entrevistes docents GD alumnat en pràctiques GD alumnat	2  3
	Enfocament transdisciplinar	166				
	Estratègies didàctiques	819	E. d'inici E. d'adaptació E. de comprensió E. de seguiment E. de participació	105 165 381 105 63		
	Actitud alumnat	39				
	Implicació famílies	73				

Aprenentatges compartits (1771)	Estar present	86			Observacions Entrevistes Direcció Entrevistes Docents Entrevistes alumni Entrevistes família GD Comunitat filipense GD alumni GD alumnat en practiques GD famílies	4 5
	Escoltar	79				
	Autoconeixement	564				
	Harmonització	249				
	Actitud contemplativa	334				
	Construir comunitat	459				
Aprenentatges específics dels alumnes (136)	Conscients del que fan	26			Documents: D8, D20, D24 GD alumnat GD Famílies Entrevistes família GD alumnat en pràctiques	4 5
	Conscients com guia el docent i efectes	13				
	Percepció de la força del grup	10				
	Ap. assimilat	87				
Aprenentatges específics en alumni (235)	“Segell Lurdes”	235			GD alumni Entrevistes alumni	
Incidència específica en docents (739)	Ap. personal i docent	246			Entrevistes Docents GD Comunitat filipense GD alumnat en pràctiques GD famílies	
	Fer experiència Interiorització	208				
	Valor de la relació educativa	149				
	Cultura contemplativa	136				



## 9. Resultats

En aquest capítol presentem els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi d'un total de 5.986 unitats de significat codificades (endavant u.s.), ordenats per apartats segons les dimensions proposades que ens permeten descriure i comprendre el Projecte d'Interiorització: 1) context i antecedents que emmarquen la seva gènesi i evolució; 2) el seu disseny, el qual inclou les claus de la seva didàctica; 3) el procés actual d'implementació i desenvolupament del projecte; i 4) els aprenentatges que genera.

La inexistència a l'Escola Lurdes d'un document marc que descriu el Projecte d'Interiorització en forma de programa o pla, com és habitual en els centres educatius (Pla d'Acció Tutorial, Programacions didàctiques, etc.), ens ha obligat, en primer lloc, a identificar i descriure els elements que constitueixen el Projecte per definir en què consisteix; per poder copsar les interaccions entre els seus elements i valorar aquells aspectes més profunds, més enllà de les pròpies activitats, que expliquen les claus d'aquesta proposta educativa tan específica i singular.

### 9.1. Context i antecedents del Projecte d'Interiorització

Els resultats s'extreuen de 433 u.s. codificades, distribuïdes en les següents categories i percentatges: origen i fonaments del Projecte d'Interiorització (39,4%), història del Projecte d'Interiorització (46,4%), necessitats educatives (7,8%), Projecte educatiu de centre en què s'emmarca el Projecte d'Interiorització (6,2%).

#### 9.1.1. Origen i fonaments del Projecte

El Projecte d'Interiorització és concebut dins del Projecte educatiu de la Comunitat de Religioses Filipenses de Barcelona. La comunitat actual fa més de cinquanta anys que viuen juntes. El seu bagatge conjunt, de creixement personal i riquesa espiritual compartida, és el que propicia la singularitat del projecte que investiguem. Així ho destacava la pedagoga Sara Blasi en iniciar la glossa del III Premi Cassià M. Just, atorgat a l'escola el 2013:

En la Comunitat Filipense hi trobem un grup de persones que no només fa més de cinquanta anys que van decidir viure juntes, sinó que van decidir viure en comú, compartir la seva espiritualitat, els seus valors, la seva vocació humanista i pedagògica. No és una comunitat d'interessos, sinó una comunitat de vida, i això ha donat sentit i ànima al seu Projecte espiritual i educatiu. (72:88 p 16 D33).

En els inicis de la formació com a religioses de les germanes Filipenses d'aquesta comunitat coincideixen diversos factors que són subjacents al Projecte educatiu i d'interioritat de l'Escola Lurdes. Els expliquem a continuació.

Les germanes de la comunitat actual arriben des de diversos llocs d'Espanya a Barcelona als anys seixanta per fer el noviciat. Fan el juniorat a la "Casa Mare" (antiga masia situada entre Gràcia i Sant Gervasi), on l'any 1858, els germans Gertrudis i Marc Castanyer refundaren l'Escola Nostra Senyora de Lurdes.

La seva formadora, la mestra de juniores, era la Gna. Maria Raimunda Estil·les i Torrent: "una dona intuïtiva, oberta i profundament espiritual que va obrir camins de renovació humana i religiosa a la Comunitat i impulsà la renovació pedagògica de l'Escola" (D30, p. 1). Es pot afirmar que les joves monges troben en aquesta mestra una nova visió del ser religioses, connectada amb noves propostes arreu d'Europa que tant espiritual com pedagògicament són enriquidores i innovadores. Tot plegat coincideix amb uns temps de canvi i obertura, ja en els darrers anys de la dictadura i amb un esdeveniment eclesialment rellevant: el Concili Vaticà II (1962-1965), un temps de renovació que encomana eufòria, il·lusió i esperança a les juniores.

Davant nostre s'obrien nous horitzons, noves perspectives que responien al desig d'eixamplament de la nostra ment i del nostre cor, al desig d'ampliar el nostre coneixement de Déu i de l'ésser humà. (D30, p.1)

*Este enfoque dentro de la escuela [...] ha estat [...] que primer nosaltres féssim tota la transformació. Hi havia crisi respecte a la forma, en què eren les celebraciones litúrgiques y como estaba la estructura de la Iglesia. Esta crisis empieza con el Concilio, evidentemente. Por qué el Concilio pone en cuestión todo. De tal forma que, con ese proceso, con todas estas lecturas vemos que se caen un montón de estructuras, un montón de andamios. (113:8-9 ¶ 45-47 en 1GD\_CF)*

La seva formació inicial de noviciat la complementen amb el coneixement de nous referents espirituals, la trobada amb altres comunitats religioses europees i la pràctica d'una psicoanàlisi comunitària. Assenyalem, primer, el seu anhel per beure de teòlegs i filòsofs com Paul Johannes Tillich, Dietrich Bonhoeffer, Louis Evely, A.T. Robinson, Pierre Teilhard de Chardin, Thomas Merton i Roger Schultz. La lectura d'aquests autors les enriqueix i les impulsa a qüestionar-se i obrir-se a una nova manera de concebre l'Absolut. Alhora s'atansen a pràctiques religioses orientals com el loga i el Zen. D'aquesta manera ho expressa la mateixa comunitat en el grup de discussió:

-Jo trobo que totes aquestes lectures van fer un canvi en la nostra percepció...  
-perquè tampoc estàvem contentes amb les pràctiques religioses que es feien en el noviciat.  
-Aquestes lectures, que per sort, eren justament en el juniorat, en aquesta casa, ens van obrir un altre món i les creences aquelles que teníem, d'alguna manera, van caure.  
-Crec que tothom va tenir una època de no res. No, no és "ese Déu", però tampoc sabíem que era. Llavors és quan comença una "búsqueda en serio". (113:6 ¶ 20 – 27 en 1GD\_CF)

El seu procés les condueix a entrar en contacte amb altres comunitats religioses que estan ja en sintonia amb les noves propostes conciliars. Comunitats cristianes que mostren maneres de pregar i litúrgies més contemplatives, sobretot queden seduïdes

per la comunitat de Taizé que promou la unitat entre les diferents confessions cristianes. Després de les primeres estades comunitàries a Taizé, descobreixen una nova manera de pregar cantant, de contacte amb el cos i amb la terra i incorporen aquest tipus de pregària a les seves celebracions comunitàries. Això va fer que transformessin la capella a l'estil de Taizé: "haviem experimentat que un espai més senzill i recollit ajuda a la pregària" (D30, p.4). La van fer més petita, la van emmoquetar i van substituir l'altar i els bancs per banquetes i coixins per seure a terra, amb icones, espelmes i encens que ajudaven a crear un ambient de llum tènue "que ens duia al silenci i a la profunditat" (D30, p.4). El canvi de l'espai va lligat a un canvi en la seva concepció de pregar: "Que no fos solament una pregària totalment intel·lectual, una pregària que estava muntada des del cap, sinó tot molt més des de dins, molt més silenciosa, però també comunicant més des de la pròpia vivència, no des d'allò que saps" (113:20 ¶ 78 en 1GD\_CF). Aquest procés compte amb el de Maria Raimunda Estil·les i el vistiplau de la Congregació. Val a dir que no totes les religioses van seguir el mateix camí d'obertura, fins al punt que la comunitat actual es veu com un grup de frontera dins de la mateixa Congregació de Germanes Filipenses.

En aquest temps de descoberta, a més a més de Taizé, s'apropen a diverses comunitats: la *Communauté de la Théophanie* de Leon de Judea, una comunitat ortodoxa de litúrgia bizantina al sud de França (actualment dissolta); a la comunitat de Bose (monestir ecumènic mixte liderat per Enzo Bianchi), i a la Comunitat de *El Arca*, liderada per Giuseppe Lanza del Vasto. En totes elles hi participen alguns dies en la seva vida comunitària, la qual cosa fa que vagin "aprofundint la nostra fe i anar trobant nous llenguatges i nous gestos amb els quals expressar aquell coneixement silencios, l'experiència de l'inefable" (D30, p.2). D'aquestes experiències incorporen idees que duran a terme a l'escola. Especialment amb Dorothy i Peter Maclean i Eileen Caddy de la comunitat de Findhorn, fundada el 1962 a Escòcia, van aprendre a harmonitzar i a pregar a través de les danses contemplatives, dos elements que seran claus en el Projecte d'Interiorització actual.

En Findhorn continuen fent la setmana o el *weekend* del amor, [*Love in action*] la de la comunitat, las danzas, y els cants de Taizé. Es una hermita que està en medio de la natura, però que además el tejado tiene plantas. Es muy curiosa.

-Sí és rodona i es fa els cants de Taizé tots els matins. Allí van aprendre que abans d'una reunió estaria molt bé harmonitzar.

-Moltíssimes coses hem après que, en un grau o en otro, les hem anat posant dintre de l'escola. (139:11 ¶ 124 – 129 en 2GD\_CF).

Mentrestant, algunes religioses de la comunitat comencen a practicar loga a l'Associació Namasté, al barri del Guinardó molt a prop d'on viuen, descobrint així la rellevància d'incorporar el cos a la seva experiència profunda: a través de la respiració (*pranaiama*)

i la conscienciació corporal. A través de la lectura de *Semillas de contemplación* i altres llibres de Thomas Merton (monjo trapenc que practicava loga i Zen) i també del psicòleg Antoni Blay comencen a tenir contacte amb el Zen. En els seus recessos a Bellesguard coincideixen amb grups que practicaven Zen. Però serà Anna Maria Schlüter, deixeble del jesuïta Hugo Ennomiya-Lassalle, qui les introdueix en el camí de la meditació silenciosa. “Jo lo recuerdo sobre el sesenta y pico” (113:1-3 ¶ 5 1GD\_CF). També fan algun recés *Zen* amb el mestre vietnamita, Thich Nhat Hanh, que tot just s’havia instal·lat al sud de França (139:7 ¶ 98 – 103 2GD\_CF). Acompanyades espiritualment per Mn. Josep Dalmau i Mn. Alfred Matas, que també participen en l’escola (72:78 p 13 en D30) comproven com totes aquestes pràctiques els ajuda en el seu creixement personal i espiritual. Simultàniament, a la descoberta del loga i el Zen, com a pràctiques espirituals, prenen la decisió de psicoanalitzar-se amb Dr. Josep Beà, de qui ressalten la seva professionalitat, honradesa, empatia i la seva profunda fe cristiana.

Psicoanalitzar-se comunitàriament vol dir exposar-se a l’altre, deixar de projectar sobre els altres els propis conflictes i tenir l’honestedat, el coratge i la lucidesa d’afrontar els propis dimonis. (72:49-51 p 10 en D30).

El Dr. Josep Beà i Montagut, creador de la Fundació Vidal i Barraquer, guiarà les joves de la comunitat a descobrir-se des d’altres paràmetres, els de la psicoanàlisi, comportant una experiència de desconcert i desconstrucció per tornar a regenerar-se i fer més sòlids els fonaments de les seves creences.

La psicoanàlisi va contribuir a “desinstal·lar-nos” del nostre jo, i a aprofundir el coneixement personal i les forces de l’inconscient. A través de les reunions periòdiques [...] anàvem purificant, retrobant, recuperant conceptes com el d’autoritat, llibertat, obediència... i prenent consciència de les nostres projeccions i dels mecanismes del nostre ego. (D30, p. 1).

-Quan fèiem psicoanàlisi *nos quedamos como en blanco, por qué claro, las palabras que habíamos utilizado no nos servían. Ahora no tenemos ningún problema en decir Dios, pero hubo un momento en que sí. ¿Por qué? Pues por qué teníamos el Dios asociado a una imagen de algo de afuera.*

-*Y cómo eso no era, pues no podíamos decir el vocabulario que teníamos y entonces es cuando te quedas sin nada y poco a poco vas recuperando. Pero vas recuperando a partir de la experiencia interna de lo que es ese Dios, que no es fuera, ni es dentro, que es todo.*

-*Que es presencia...*

-*[...] Hicimos casi el mismo proceso que hicieron los cistercienses en Cuernavaca (México) que hicieron psicoanálisis y se salieron todos y dejaron el convento y dejaron todo. Y nosotras nos mantuvimos y nos regeneramos, pero desde los mismos escombros. (139:27-30 ¶ 209 – 224 en 2GD\_CF)*

A la vegada, el Dr. Beà les descol·locava amb les seves reflexions influenciant la percepció que tenien dels infants i de les famílies. Un treball que afavoreix que la comunitat es consolidi i relacioni amb l’alumnat i els docents d’una altra manera, molt més oberta i humana.

- Nos ayudó a madurar humana y personalmente. Y en la relación con los niños también, porque se analizaba si un niño te provocaba algo.
- El niño ese que es un pesao, fíjate lo que ha dicho y lo que ha hecho. Y entonces te daba la vuelta para ver que en realidad eso eras tu.
- Ese análisis que hacíamos con el Dr. Beá era interesantísimo. [...]
- Era muy cristiano y muy psicoanalista. (139:106 ¶ 261 – 262 en 2GD\_CF)

Realitzar psicoanàlisi de joves i totes juntes afavoreix la cohesió i l'estima entre elles, i que es consolidin com a comunitat, compartint aspiracions, objectius i evitant personalismes. També suposa un canvi en la seva experiència de Déu com a Presència. Fins i tot expliquen que durant molts anys van tenir reunions periòdiques de grups de professors amb un psicoanalista per prendre consciència i analitzar principalment les emocions que experimentàvem en la relació amb els alumnes. "Aquest treball, creiem, que va ser clau en la manera d'enfocar conflictes a crear un ambient escolar sa i profundament humà" (D30, p. 2)

Un altre pas significatiu és la relació amb el benedictí i mestre Zen de l'escola *Sanbo-Kyodan*: Willigis Jäger. La religiosa Anna Maria Schlütter les convidà a la conferència, al monestir de Santa Maria de les Puelles, en la que Jäger presentava la seva tesi doctoral sobre *La Nube del no saber*, llibre anònim del segle XIV, i la seva relació amb la mística de San Juan de la Cruz. A partir d'aquella primera trobada va esdevenir el seu mestre espiritual: "*En nuestra casa de sant Esteve hicimos sesshins con él. Y en los veranos ibamos nosotros a Alemania*". (139:33 ¶ 273 – 275 en 2GD\_CF). Durant dotze anys algunes religioses de la comunitat van al centre de *Benediktushof a Holzkirchen* Alemanya a realitzar *sesshins* durant sis setmanes.

*[Marchabamos a inicios] de julio y estábamos hasta pasado el día de la transfiguración. Hacíamos unes celebracions de la transfiguración con Willigis, increíbles, increíbles!! Luego claro, copiábamos mucho aquí. Lo que habíamos vivido, lo copiábamos aquí (en la escuela).*

*-La consagración la hacíamos entre todos.*

*-"Sí, porque te sientes también protagonista. No es algo que escuchas y te dan. No sé cómo decir... Si no que tienes allí tu papel. Tiene un sentido. Tiene sentido, porque te invita a participar. (139:57-58 ¶ 333 en 2GD\_CF)*

Tot i que Jäger no sabia espanyol, ni elles alemany, ni anglès, la llengua mai va ser un impediment. Els primers anys traduïa Anna Maria Schlüter o alguna altra persona de la comunitat que sabia espanyol.

*O nadie, porque la última vez que estuvimos no había nadie traduciendo. Y nos invitó a ir allá a la montaña pues hacíamos Doksan [la trobada amb el mestre] y no había traducción; pero bueno, no hacía falta decir nada. Solo mostrar. Realmente es una época que se añora (amb un fil de veu). [Silenci llarg]". (139:63 ¶ 308 – 318 en 2GD\_CF).*

Aquesta formació espiritual a través de la participació i l'experiència es va anar intercalant amb la posada en marxa a l'escola d'un nou estil pedagògic, liderat en els seus inicis per la Maria Raimunda Estil·les i Torrent, basat en una nova manera

d'entendre la pràctica religiosa, la relació amb l'Absolut i el sentit de la formació religiosa dels infants des de l'escola.

Arriba un moment en què el projecte comença a tenir volada i allò que era estrany i singular s'acaba acceptant, integrant i valorant.

En aquest punt jo sempre les he vist com molt avançades al seu temps. Ara sí que moltes escoles veuen aquesta necessitat, però quan elles ho plantejaven no hi havia aquesta necessitat. És més, ens trontollava fins i tot alguna cosa, però, a poc a poc han tingut una manera molt bona de saber-ho transmetre: la seva vivència i el no tancar-se a les seves classes, sinó mentalitat molt oberta, de compartir, de veure què és el que funciona i el que no. (90:27-28 ¶ 74 – 79 E10\_S).

Globalment, les famílies comencen a entendre que el que fan els seus fills el primer quart d'hora del matí forma part del Projecte pedagògic de l'escola; i comença a generar interès per conèixer quines pràctiques es realitzen i comprendre el seu significat; encara més quan s'adonen que beneficia als infants.

- Clar, ara ja és una cosa que fan altres escoles, però fa vint anys, això no era conegut.
- Era una cosa que despertava molta curiositat, en general. Tot i que la gent no entenia com es podia mantenir o com podia això interessar als nens.
- Veies que als nens els anava bé, que els afavoria. (107:35 ¶ 232 – 238 12GD\_exfam)

A mesura que van passant els cursos, l'educació de la interioritat pren volada en l'àmbit educatiu estatal. Algunes escoles s'animen a iniciar un camí, encara força desconegut, per introduir la pedagogia de la interioritat al seu centre; necessitant una formació més específica. L'Escola Lurdes obre les portes per mostrar el seu Projecte a docents i equips directius interessats. També alguns docents de l'escola realitzen xerrades sobre l'educació de l'espiritualitat, en general, i sobre el Projecte de l'escola, en particular. L'any 2009 la Comunitat filipense inaugura un Projecte més enllà de l'escola: la Casa Espiritualitat Sant Felip Neri, un espai d'acollida, de trobada i acompanyament de persones que cerquen el seu camí espiritual des de tots els vessants.

Vam inaugurar la CESFN convençudes que és precisament el pensament i l'acció que emanen d'una profunda espiritualitat els que possibilitaran la transformació de la nostra cultura, transformació tan necessària per al segle XXI. (D30, p.22).

La gestió i el treball de la Casa és compartit per la comunitat, i algunes famílies i alumni de l'escola, compromesos amb el fet que la CESFN respongui als objectius que "durant anys hem somiat i ens hem anat replantejant" (D30, p.22). L'any 2012 la Gna Maria Raimunda Estil·les inaugura el monument a les religions als jardins de la Casa d'Espiritualitat, com a símbol d'acollida i respecte a qualsevol persona sigui quina sigui la seva religiositat o convicció.

Aquest acte vol ser un gest d'obertura i d'acollida a la nostra societat que entre totes les seves pobres té una de molt important: la falta d'espais on les persones puguin trobar alguna resposta o almenys companyia en la seva cerca espiritual, on puguin compartir, formar-se, trobar camins que les ajudin en el desenvolupament de la seva consciència. Recerca que, a vegades, no troba resposta en els àmbits convencionals. (73:1 en D34)

El reconeixement dels mestres i les famílies de l'escola promourà la seva candidatura al III Premi Cassià Maria Just que els hi és atorgat el 22 de novembre de 2013, per part de la Generalitat de Catalunya, reconeixent el seu servei al país, a la pedagogia i a l'espiritualitat. El Projecte pren més envergadura tant dins de l'escola, com fora. Dins de l'escola es dona cada cop més informació a les famílies, atès que són elles les que en volen saber molt més. El Projecte d'Interioritat passa a ser l'eix vertebrador del Projecte Educatiu i s'explica amb detall a les reunions amb les famílies, perquè els pares tenen curiositat.

- Vam haver de demanar que ens expliquessin que feien en aquell primer quart d'hora.
- Va haver-hi un moment d'inflexió. D'entrada era una activitat bastant privativa del que era la realitat de la comunitat de monges, dels mestres i dels nens. Però en un moment determinat allò va passar a formar part del projecte global de l'escola i s'explicava cada any a les reunions de començament de curs.
- Recordo, haver muntat una conferència específica. Va passar a formar part central del que era la realitat de l'escola. I va ser un moment en què les famílies van entendre que això formava part del projecte pedagògic de l'escola. I això va estar molt bé. Crec que va ser un moment de qualitat. [...]
- Això era el curs 98-99. (107:33 ¶ 189 – 199 en 12GD\_exfam).

El cultiu de l'espiritualitat es fa present de manera transversal en totes les àrees que es duen a terme a la Casa d'Espiritualitat Sant Felip Neri (CESFN). En concret s'inicia una Escola d'Interioritat, una oportunitat per fer el projecte més extensible i obert a tothom que n'estigui interessat. S'ofereixen cursos d'interioritat tant per a docents d'altres centres educatius, com per monitors de lleure, famílies i també alguns especialment pensats per a infants. Algunes famílies de l'escola s'han format a la CESFN, de la mateixa manera que ho fan els seus fills a l'escola.

Bé, i després va arribar la inauguració de la casa de l'espiritualitat. Els cursets d'allà realment és una de les coses bones que ofereix l'escola, que té una formació en paral·lel o té un moment personal, de creixement personal per a tu. (83:20 ¶ 14 en E4\_P).

Vaig començar, ja fa uns anys, un curs d'interioritat amb dues germanes de la comunitat a la CESFN, una sèrie de caps de setmana. També em vaig iniciar amb el *Qi Gong*. Ara fa un parell d'anys, a casa al matí ho feia quan tothom dormia i això m'anava molt bé al llarg del dia. Inclús a nivell de confiança personal, d'agafar el dia d'una altra manera. (112:104 ¶ 250 3GD\_fam).

El 25 de juliol de 2014 l'escola Nostra Senyora de Lurdes rep la Medalla d'Honor de la ciutat de Barcelona: "per la seva trajectòria de més de cent trenta anys de treball al barri de Sant Gervasi, servint al país a través de la pedagogia i obrint nous camins en l'educació espiritual". I el 30 de novembre de 2022 la Casa d'Espiritualitat Sant Felip Neri i la Fundació Valors Humans reben la Medalla d'Honor de la ciutat de Barcelona, tot destacant-ne: 'La tasca i la repercussió social i humanística en els camps de l'espiritualitat, l'educació, la salut, l'art i la cohesió social'.

### 9.1.2. Història del Projecte d'Interiorització

A la Figura 1 (Annex A) es mostren les relacions establertes entre les diferents subcategories i atributs que ens permeten identificar les raons i circumstàncies que van donar origen al Projecte d'Interiorització i l'explicació de la seva consolidació en el temps.

El camí comunitari que hem explicat va obrir "sigil·losament" (D30, p.3) a les germanes a nous corrents de pensaments, persones i grups que "independentment de les seves creences i de la seva activitat política els proporcionava espais de reunió prohibits per la dictadura" (D30, p. 3). Aquest esperit les condueix, als anys seixanta, en plena dictadura franquista, a participar activament en els moviments de recuperació pedagògica catalana, obrint l'escola a reunions clandestines de grups de discussió i recerca.

Les escoles veuen les necessitats d'aprendre les unes de les altres, no d'avançar soles, sinó de trobar-se. Creen de manera clandestina "la coordinació escolar" i arriben a uns principis: pedagogia activa; l'escola no com a negoci, sinó com a servei; formar a l'equip de mestres; escola laica amb obertura a la transcendència i ensenyament de la llengua pròpia (el català). *[Documental Canal 33 (2014): La força d'un somni: de la "escuela nacional" a l'escola catalana].*

Una de les dificultats que es troben totes les escoles és la formació inicial de mestres en la renovació de la pedagogia activa, ja que els mestres es formaven a les escoles d'educació del franquisme. És per això que l'octubre de 1965 neix a Barcelona l'escola de mestres Rosa Sensat. S'inicia amb 15 alumnes mestres que reben la formació d'una mestra republicana Angeleta Ferrer amb el suport de pedagogs, també republicans, com Artur Martorell i Alexandre Galí. La congregació acull a l'escola, el 15 de juliol de 1966, la primera Escola d'Estiu que es fa des de la república. A l'equip organitzador hi ha Jaume Miret, Cèlia Artiga, Pau Vila, Artur Martorell, Marta Mata, Alexandre Galí, Jordi Cots, Maria Antònia Canals, Carme i Maria Aymerich i Josep Pereña.

Un 15 de juliol de 1966, 153 mestres es reunien a Barcelona, a l'Escola Nostra Senyora de Lourdes, per reprendre una tradició pedagògica que s'havia vist estroncada amb la Guerra Civil i el règim franquista. La nova escola d'estiu naixia en unes circumstàncies sociopolítiques ben diferents de les anteriors de la Mancomunitat i la Segona República. Ho feia en una clandestinitat tolerada (o ignorada) per l'administració, i gràcies al suport de la mare Maria Raimunda, directora de l'escola de les "madres" filipenses. (document de la Fundació Rosa Sensat).

L'any 1966 la congregació fa directora de primària a la Gna. Maria Raimunda Estil·les, que incorpora al seu equip a les religioses més joves liderant la transformació de l'escola cap a la innovació educativa. Així ho recorda la comunitat:

Era una buscadora nata [...] Sentia o leia que existia una comunidad que se dedicaba a la enseñanza y el espíritu allí iba, tant si era Findhorm, com si era a la cantonada (riu). -Era una persona amb molta empena, molta inquietud, molta visió. Tradueix, escrivia. (139:15 ¶ 139 – 142 en 2GD\_CF)



Amb el suport de les seves dues germanes Montserrat i Josefina, inicien un estil psicopedagògic capdavanter (el model Estil·les) que posa l'accent en l'acompanyament als infants amb dificultats específiques d'aprenentatge, incorporant nous mètodes per detectar i tractar la dislèxia o el dèficit d'atenció, quan encara eren trastorns desconeguts. Posteriorment, Montserrat Estil·les va ser fundadora i directora del Centre d'Estudi i Tractament de la Dislèxia Montserrat Estil·les, i l'any 1977 i va fundar l'Associació Catalana de Dislèxia.

Gràcies a la Montserrat Estil·les i a la Josefina Estil·les, germanes de la Maria Raimunda, perquè han estat artífexs del començament de la renovació pedagògica i psicològica a l'escola en els primers anys de la dècada dels seixanta i després han continuat de diverses maneres recolzant l'escola i aportant coneixement i iniciatives. La seva ajuda per la comprensió i acompanyament d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge ha estat per nosaltres i per als mestres de l'escola un gran bagatge com a educadors i educadores. (72:79 p 13 en D30).

Es realitzen canvis tan substantius, com incorporar nens a les aules, sent la primera escola religiosa que s'hi adhereix a la coeducació. Així ho destaca Sara Blasi en la seva glossa durant el III Premi Cassià Maria Just, atorgat el 2013.

Va tenir una voluntat transformadora i va ser una gran lluitadora i fidel amb allò que creia. Va patir moments difícils, en què va haver de prendre grans decisions, perquè, com que anava un pas endavant, el que ara veiem com a molt natural i fàcil, en aquells moments presentava grans dificultats. Va implantar la coeducació; determinar que la llengua vehicular del centre fos el català; la decisió d'abandonar el batxillerat i convertir-se en escola d'EGB, i finalment quedar únicament com a escola d'educació infantil i primària. El seu bon saber fer i la seva intel·ligència pragmàtica anaven resolent tots els problemes. (72:26 p 6 en D30).

L'equip docent pretén educar els infants amb eines que els serveixi per a la vida. Per això opta per acollir-se al Reial decret del català de l'any 1978 que possibilitava l'ús del català com a llengua vehicular d'aprenentatge. Aquesta opció va suposar una formació extra, atès que no tots els mestres estaven preparats: "de quasi una vintena de germanes, hi havia solament tres catalanes, tota la resta érem de parla castellana" (D30, p. 3).

Si l'escola és com és, és gràcies a la Maria Raimunda, a tot aquest recorregut i a totes les religioses que hi havia en aquell moment. Insisteixo en la força de la comunitat, tot i que la Raimunda era l'ànima *mater*. Elles van ser les primeres que donaven classes en català, coses que en aquella època era molt estrany. Va buscar persones que poguessin formar, perquè un tant per cent venia de Castella, de Palència, de Santander, i d'altres llocs. Va creure que s'havia de crear una escola catalana, i no només la llengua catalana, si no tota la cultura catalana. Saben coses d'història molt més que jo, que soc catalana. Això és admirable!". (80:11 ¶ 59 E1D).

Per fomentar el català van escriure dos dossiers sobre la Història de Catalunya i la Història de Barcelona, tot en català, ajudades per la Fundació Jaume Bofill que els corregia els textos. Els llibres de text en català encara trigarien a publicar-se. També van començar a celebrar les principals festes tradicionals catalanes "sabent que són font

de cultura i d'arrelament dels pobles, tot i que feia temps que havien estat prohibides" (D30, p.3).

També la comunitat fa estades a escoles arreu d'Europa. Una d'elles són les escoles de metodologia Waldorf, on es respecta el procés maduratiu de cada alumne i es fomenten tant les capacitats intel·lectuals, com la sensibilitat artística i l'espiritual.

*La directora, María Raimunda Estil·les, fue siempre una mujer muy inquieta y preocupada por la pedagogía. Durante el franquismo, cuando básicamente había solo un estilo de escuela, se dedicó a visitar las escuelas más avanzadas de Francia, Alemania e Inglaterra. Conocía muy bien el trabajo de Rudolf Steiner y recogió cantidad de experiencias de la nueva pedagogía más experimental; del yoga para niños, que ya se estaban realizando en diversos países europeos. Nos influenció mucho la pedagogía francesa y las escuelas que incorporaban la sabiduría del cuerpo, del mundo emocional y espiritual, las diferentes técnicas surgidas del contacto con Oriente. Fuimos incorporando todos estos enfoques y sus técnicas. (71:11 p 1 en D41)*

En el grup de discussió amb la comunitat es fa patent que l'inici i orientació del Projecte d'Interiorització també va ser liderat per la Gna. Maria Raimunda Estil·les, qui tenia una gran predilecció per l'antroposofia de Rudolf Steiner perquè obria una nova manera d'educar als infants des de l'espiritualitat (139:16 ¶ 143–146 en 2GD\_CF). El que van descobrir a Anglaterra, Alemanya, França, és el que introdueixen de múltiples formes en la pràctica diària dels alumnes: "*Es de múltiples lugares que hemos sacado las actividades*" (139:52 ¶ 479 en 2GDC). Alhora que investiguen noves metodologies, es formen humanament i espiritualment en comunitat. Així és reconegut per diversos docents: "l'esperit de la comunitat és de voler-se anar explorant per anar creixent" (95:6 ¶ 5 en E13\_I). D'altra banda, en el grup de discussió de la comunitat es reconeix les dificultats que comporta viure en comunitat i ser comunitat: "*A veces es como imposible*" (139:41 ¶ 412 en 2GD\_Cf) i com la pregària contemplativa en silenci ha estat crucial per mantenir la unió, més enllà de les singularitats de cada una:

El fet de mantenir-nos unides ha fet que hagin passat tot un procés que és comú; perquè a totes aquestes activitats, no és que hagi anat tota la comunitat; però realment és veritat que ho hem viscut com si hagués anat tothom. Ho hem compartit tot. (139:41-42 ¶ 412-415 en 2GDC).

Quan vam començar a fer Zen, el que sí que em va cridar l'atenció [...] és que et trobaves [assegada en Zazen al costat de] moltíssima gent que no coneixies de res i es creava [un clima, un vincle]. El fet de fer aquest camí d'anar *al que és profund*, d'anar a la pròpia identitat de cadascú, ens unia.

- *El hecho de estar rezando uno al lado del otro [te unía].*

- Pues aquesta unió aquí s'ha viscut en el dia de cada dia. (139:42 ¶ 415–417 en 2GD\_CF).

I és aquesta experiència d'unió amb l'essència de l'altre allò que han volgut transmetre tant als alumnes de l'escola, com als companys docents i a les famílies. D'aquesta manera ho expressa un dels docents:

La idea, la base és d'una comunitat que ja ho ha viscut d'aquesta manera i ho ha volgut traslladar a la pedagogia de la seva escola; donant entrada una Raimunda

supervisionària en aquest aspecte; una X amb una capacitat de treball que ho ha anat materialitzant, però val a dir també, amb una comunitat que ho ha fet possible. Perquè mentre una està al Japó, la resta estan aquí. Mentre una està a Alemanya, la resta està aquí. Mentre una està amb la comunitat d'Eileen Caddy la resta està aquí. (95:40 ¶ 16 E13\_I).

Trobem el primer pas en la construcció del Projecte d'Interiorització quan la comunitat proposa fer un canvi a les classes de primera hora del matí, després de comprovar que determinades pràctiques d'espiritualitat que es realitzaven a l'escola no acaben d'anar bé. Les religioses s'adonen que les oracions repetitives no s'entenen i s'obliden quan l'alumnat marxa de l'escola. Cerquen algunes pràctiques que els pugui servir per conèixer-se, estar bé amb ells mateixos i amb el grup-classe. Fruit de la seva pròpia experiència, consideren que aquest aprenentatge els pot servir per a qualsevol determinació que prenguin d'adults, sigui quin sigui el seu camí espiritual. El primer canvi que es plantegen són els llibres de religió catòlica que consideren massa catequètics. El curs 1972-1973 esdevé la primera escola religiosa mixta del país (Trias, 2017) i des d'aquell moment també aposten per deixar la catequesi per a l'entorn familiar i la parròquia; la qual cosa va relacionat amb la substitució dels llibres de religió catòlica per una nova matèria que anomenen Ciències Humanes.

*No és exactamente que habíamos dicho fora l'Ave Maria i comencem els exercicis d'interiorització. Anaven veient com nosaltres ho havíem fet a l'escola..." santa maria, marededeu.... amén" y nos sentábamos. O sea, que era una cosa que no tenía alma. [...] I pensàvem quina llàstima a les nenes de 5è de batxillerat eso no les serveix per res, porque se aburren" (113:1 ¶ 5 en 2GD\_CF)*

Van veure clar que a l'escola no li tocava donar doctrina, sinó que a l'escola li tocava donar cultura religiosa, en tots els nivells. Basada en la cristiana, però també amb aquesta pinzellada d'obertura a les altres tradicions religioses del món. Això a finals dels anys setanta era molt innovador. I tenint clar que era una escola religiosa, de fet en aquella època no li dèiem cultura religiosa, li dèiem Ciències Humanes, per trobar una paraula que ajudés a dir: nosaltres no estem donant doctrina, però sí que té aquesta base de què sigui una cultura religiosa. (80:36 ¶ 116 E\_1D)

Elles mateixes elaboren uns dossiers, en català, amb continguts transversals de cultura religiosa: valors, textos sagrats de totes les tradicions religioses, mites, rituals...

*- Todos los mitos, todos los rituales de iniciación, los profetas...  
- Ensenyàvem, a parte de los profetas de la Biblia, a Alfonso Carlos Comín [riuen] como profeta, entre otros... [riuen].  
- I com no havien llibres en català, els fèiem nosaltres. Imagina't, nosaltres que som castellanés. (139:18 ¶ 153–168 en 2GD\_CF)*

És el que corroboren els alumnes que anaven a escola als anys setanta: "I la percepció és això: una escola, de ment oberta, de valors cristians, però com que eren obertes en lloc de fer religió, fèiem cultura religiosa". (101:27 ¶ 38 en E21\_exAL)

Ens deien bastants coses relacionades amb la natura, amb l'aigua... Sí que és veritat que, sincerament, com a escola religiosa, no recordo tant que ens parlessin de Déu o de Jesús o així. Perquè també recordo que ens parlaven de les ciències humanes i no ens deien

religió. [05:21] A Ciències Humanes crec que es treballava molt a partir dels valors. També dels valors cristians. (100:10-11 ¶ 21 – 23 E20\_exAL)

En el document on s'expressa les motivacions per al III Premi Cassià Maria Just s'explicita com és de rellevant aquesta matèria i quins són els continguts:

La Cultura Religiosa, i sobretot la cristiana, bàsica en el món occidental, forma part del bagatge cultural que tota escola ha d'impartir. Aquesta àrea reforça el caràcter propi de l'escola cristiana sustentada en el missatge de Jesús de Natzaret i tracta de mostrar el fet religiós; la diferència entre conèixer intel·lectualment i conèixer per experiència; com totes les religions amb diferents llenguatges apunten a la mateixa cosa: l'experiència d'una Realitat que transcendeix la realitat tangible. Fomentant el respecte per totes les tradicions religioses, perquè totes són pous de saviesa i destacant la importància del diàleg interreligiós" (D30, p.3).

Mentre van incorporant la nova matèria de Ciències Humanes, a les seves visites a escoles d'arreu d'Europa observen que comencen el dia amb una estona de calma, amb música tranquil·la; i com aquesta estona curta beneficia i predisposa els infants cap a l'aprenentatge. És llavors quan es proposen substituir la pregària del matí, a la Mare de Déu de Lourdes (pròpia de les escoles de la seva congregació religiosa) per una manera de començar la jornada. L'objectiu és que els alumnes puguin assaborir l'experiència d'anar més endins, entreveure el que és misteriós i intangible i que aquesta descoberta els ajudi a créixer i confiar en la vida. El Projecte és una intuïció motivada pel procés que fa la mateixa comunitat conjuntament en connexió amb totes les comunitats que coneix d'arreu d'Europa. I al mateix temps, un procés de descoberta personal d'unió amb l'espiritualitat de tot ésser humà. El que viuen esdevé tan rellevant i les uneix tant que es converteix en el seu projecte de vida, esdevenint una comunitat de la qual no volen separar-se:

La comunitat fa molts anys que van prendre una decisió: elles no rotarien per la congregació. Tenien clar, sostingudes per la Maria Raimunda, [que duien a terme] un Projecte pedagògic que anava més enllà, perquè era un projecte de vida, per elles i també de creixement per als nens. Això ha fet que aquestes monges es nodrissin i s'alimentessin de molt bones fonts. Anant-se descobrint a la seva pràctica diària, entendre què és això de la interioritat i el misteri. Això xoca a l'escola de Sevilla, d'Alcalà, de Madrid, de Palència. Ara ho miren amb un cert respecte i un punt com d'interès. (87:31 ¶ 38 E7\_C)

La comunitat té clar que no pot demanar als alumnes respostes de fe, com en altres comunitats de la resta de l'estat; perquè entenen que el cultiu de la fe dels infants és cosa de les famílies. Proposen una sèrie de pràctiques diàries que harmonitzin l'alumnat en la seva globalitat i a través d'aquest equilibri corporal i emocional puguin entrar més endins "en aquell àmbit del misteri que hi ha en cadascun de nosaltres. Això facilitarà la feina dels pares o catequistes i ajudarà els nois i noies en les seves opcions espirituals" (D30, p. 1). Els alumni entrevistats que van ser a l'escola els anys setanta mostren diferents aspectes d'aquests primers anys del projecte. Els records són difusos i diferents:

Tinc molt bon record de l'escola Lourdes. Un lloc on vaig créixer espiritualment. No recordo haver d'anar a missa, però sí que [es feia] cultura religiosa. [...]. I trobo que estava molt bé que ens obrissin la ment a altres maneres de viure la fe, la transcendència, el desconegut, com li vulguis dir. (101:3-5-10 ¶ 13 – 17-40 en E21\_exAL)

He anat veient que moltes de les eines que ara donem a les escoles ho fèiem nosaltres quan érem petits. Potser no tenia aquella forma, probablement no fèiem meditació com a tal; però nosaltres arribàvem a l'escola, sobretot quan érem petits i ens ficaven en uns petits sacs de sorra, després de la migdiada, que no recordo com es deien. Amb allò fèiem un moment de relaxació i un moment de posar-te a lloc, abans de començar la següent activitat. (105:4 ¶ 11 en 10GD\_exfam)

El més rellevant del que es pretenia és aquesta frase atribuïda, per un docent, a la Madre Raimunda: “una activitat per començar el dia, que fos de caràcter grupal, on tothom s'impliqués i se sentís implicat. Una activitat que “modifiqui”, que doni estructura, alhora que ajudi a créixer, a canviar” (98:2-3 ¶ 9-11 E14\_I). De seguida comencen a introduir als mestres a l'experiència:

Penso que si hi ha una cosa que pot fer que això vagi més enllà, i que realment doni els seus fruits, és si abans els mestres han obert aquest camí. Si no, és una cosa més que arribarà de fora. [Es va anar instal·lant] de mica en mica, perquè ningú va imposar res. En tot moment això va ser voluntari. Aleshores els divendres al matí feien sessions dirigides per nosaltres mateixos. I llavors els mestres que volien venien a quarts de nou i aquella mitja horeta la dedicàvem a la descoberta del cos. (98:7-8 ¶ 13 in E14\_I)

La comunitat comença involucrant uns quants docents, aquells que voluntàriament volien compartir l'experiència de la comunitat, del que per a elles havia estat una descoberta: arribar al més endins a través de la consciència del cos. Aquesta experiència personal de “saviesa més profunda” és la que comparteixen amb els docents i amb els alumnes, a través de maneres molt senzilles d'estar atent, totalment present en allò que es fa. La formació serà cabdal per anar integrant a tot l'equip docent (80:25 94 – 95 E1D).

Van considerar que per poder viure aquestes experiències d'entrar cap endins havíem d'estar en contacte amb tècniques o exercicis que realment ens apropés a la saviesa que elles podien tenir, ja només pel fet de ser religioses, si no perquè cercaven alguna cosa més profunda, en aquest sentit. (95:2 ¶ 5 E13\_I)

Sí, als noranta “i pico”. Llavors elles ja havien fet tot un recorregut i van proposar fer una Comissió. A aquest espai que no li dèiem encara interiorització, ni res. [...] Me'n recordo aquí una formació amb el Francesc Carmona (que feia meditació) i algú més que ens deien la importància de la respiració; per què és tan important; per què aquest tipus d'exercicis. De mica en mica això es va anar com estenent. [...] érem uns quants, els que tenien molta sensibilitat. No formació, però sí sensibilitat envers aquest tema. (81:7 ¶ 142 E2D)

El Projecte ha anat variant al llarg del temps perquè en el procés es va investigant, avaluant i provant noves tècniques per millorar-lo. Una alumna participant que ara és mestra en una altra escola s'adona que ja feien exercicis que ella ha après d'adults fent loga, als quals ara pot posar nom: exercicis de consciència de la respiració (*nadhisodhana*): “recordo fer moltes respiracions amb el dit. Amb un dit ens tapàvem un

forat del nas i llavors anàvem respirant”(100:2 ¶ 13 en E20\_exAL). També relata caminar conscient (*Kinhin*) per aprendre a estar presents; tant a l'escola com a la casa de Sant Esteve de Palautordera on es realitzava les convivències. El Projecte es va anar consolidant a mesura que es van formant als docents fora de l'horari escolar, a primera hora del matí o els divendres a la tarda (98:8-10 ¶ 13-15 E14\_I). La formació continuada de la comunitat i el compromís del professorat en assistir-hi donarà lloc a prendre la decisió d'implantar el projecte a tota l'escola.

Recordo principalment que X ho feia amb els més grans, llavors ens ho proposaven i nosaltres ho adaptàvem a Infantil. No hi havia ni un equip d'interiorització, ni Espai de Silenci. Res d'això no existia; però com que la comunitat estava molt present això anava creant. (81:11 ¶ 147 – 148 E2D)

En poc temps passa de ser un projecte ideat i plantejat per la comunitat filipense a un Projecte d'escola, en el qual els docents participen i s'impliquen; per una banda, en posar per escrit els continguts dels mètodes i les diferents pràctiques: “a partir d'aquí vam anar a ajudar-nos més els uns als altres i vam veure la necessitat de recopilar tot en un llibre. Aleshores cadascú es va anar especialitzant i escrivint” (98:15 ¶ 19 E14\_I); I, per altra, en anar dialogant, valorant i madurant conjuntament la seva implantació. Els tutors, qui són qui reben els alumnes a primera hora del matí, són els que més s'impliquen en posar en marxa el projecte. Tanmateix, el diàleg i el treball en equip són fonamentals per donar cos i implantar el projecte sòlidament.

Es va pensar que era un trencament del món de fora l'escola amb la preparació per l'activitat escolar i, per tant, s'havia de fer a primera hora. En un principi la primera estona sempre havia estat el tutor. El qui rebia els nens, igual que en marxar. Durant molts anys, això era sagrat, perquè era la referència de la criatura. Els tutors, que ja no eren només monges. I a partir d'aquí es va anar com “assentant”. Crec que, com ho hem anat dialogant i parlant, valorant, madurant i posant en comú ens n'hem fet tots molts propietaris. I a més a més, sabent que érem pioners, “pues” ha estat un orgull, un punt fort de l'escola. No s'ha qüestionat mai no fer-ho. (84:32 ¶ 109 – 110 E5\_Q)

El fet de formar-se cada any i preparar-se personalment per dur a la pràctica els diferents mètodes del projecte imprimeix un cert tarannà: “Aquella època, ja dic, a mi em va formar molt com a persona” (95:37 ¶ 16 E13\_I). Una manera de ser i de fer que s'aprèn de l'acompanyament de la comunitat per osmosi, tal com ho reconeixen els docents més veterans:

Perquè aquí ens trobem que, els que hem tingut sort de mamar de la primera font. En el meu cas, he viscut com alumne la vivència d'aquestes monges. Anar-me'n a l'estiu amb elles a Taizé un parell de vegades, o quan ens n'anaven i fèiem celebracions a Piera amb Mn Alfred Mates. (95:37 ¶ 16 E13\_I).

Quan vaig arribar eren unes monges de quaranta i pico cinquanta anys, i eren la plenitud de tot això. I clar la gent jove que ha entrat aquí també les ha vist en un altre moment. [...] Les que som més antigues, hem fet tot aquest procés amb elles. [...] Hem fet molts cursos amb elles i ho hem mamat, són trenta anys que ho mames. [...] Penso que elles aquí han estat claus amb tota aquesta generació nostra. Has crescut amb elles i has fet aquest procés amb elles. Algú més involucrat, algú menys segurament; però en el fons

totes les que ens hem quedat és perquè aquesta experiència ens ha omplert, perquè si no vas a un altre tipus d'escola, això està claríssim.(86: 19 ¶ 52 E8\_C).

De totes maneres, el projecte no deixava de ser quelcom insòlit i no tothom l'entenia igual. Alguns docents marxen perquè no s'acaben de trobar còmodes, però qui es queda es fidelitza a la manera d'entendre l'educació i l'espiritualitat de la comunitat filipense.

Abans era com una escola de "friquis". Jo anar pel barri i "a quina escola treballes?" a "Lourdes", "ah, la de les monges budistes". No són monges budistes (riu). La imatge que hi havia era aquesta. Fins i tot algun professor que va arribar a marxar, perquè l'orientació religiosa que agafava la comunitat, o l'escola, no entrava en el seu ideari. [...] A tots ens trontollava. Jo havia anat a escola de monges, a un poble petit; vaig ser catequista; després aquí a l'obertura. Jo la primera vegada que vaig veure un Buda a la capella vaig pensar: on m'he ficat? (90:25 ¶ 69 – 71 E10\_S)

Jo m'estalviava d'explicar segons quines coses perquè em deia: "no m'entendran", perquè si no ho vius [...] costa d'entrar-hi i depèn de qui es queda amb l'anècdota i llavors hi ha algunes coses que val més no explicar-ho. Trenta anys enrere, segur era una raresa i ara, jo no dic que sigui normal, però està en vies de normalitzar-se.(97:11 ¶ 61 E15\_I).

Quan els primers docents, que s'havien format en la interiorització, es comencen a jubilar, i les religioses deixen la direcció de l'escola, es considera un punt d'inflexió. En aquell moment, deu anys enrere, es troba la manera d'incentivar la formació continuada per a tots els docents formant una petita comissió que anomenen l'Equip de silenci. (83:17 ¶ 11 – 13 en E4\_P). La formació permanent és la clau que el projecte continuï vigent i es continuï enriquint. En aquest moment el grup de formadors sorgirà del mateix equip de docents més veterans que en faran de mentors dels més novells; i alhora es vetllarà per realitzar sessions, no d'una pràctica o mètode concret, sinó més experiencials.

L'equip d'interioritat es va crear pròpiament per dir: ep!!, l'exercici propi d'interiorització anem a optimitzar-lo, anem a actualitzar-lo, anem a posar-lo en solfa, perquè si no podem caure, bonament, amb l'error de dir "sé aquests quatre exercicis i són els que jo aplico". I bé, la idea era un equip que incentivés, que generés, que fes una mica de motor de la interiorització. L'equip del silenci és un grup que propicia una sessió perquè nosaltres docents siguem alumnes i col·lectivament. I l'altre és més de revisió, de supervisió, d'actualització...de què no s'apaguin les brases d'aquesta activitat. (95:25-26 ¶ 8 E13\_I)

### **9.1.3. Necessitats que atén el Projecte d'Interiorització**

A l'inici del Projecte d'Interiorització es va considerar que els models tradicionals de formació cristiana que es desenvolupaven en les escoles d'Església, incloses les pròpies escoles filipenses, no satisfien les necessitats d'educació espiritual de la infància. L'escola pretenia oferir una educació espiritual transversal que pogués ser acceptada per qualsevol família de l'escola, siguin quines siguin les seves creences i conviccions. A mesura que s'ha anat desenvolupant el Projecte s'han anat detectant altres necessitats en els alumnes que són degudes, per una banda, a una sèrie d'"amenaces globals" (170:89 p 1 en D1) que influencien la hiperactivitat, la distracció i dispersió de l'alumnat, i per l'altra, a una "anèmia espiritual" molt generalitzada (59:33 ¶ 13 en D19).

Ambdós termes són emprats per la religiosa filipense Berta Meneses en la seva conferència *Educar en l'espiritualitat i la interioritat*, del 25 de març de 2021 a la Societat Catalana de Pedagogia.

### 9.1.3.1. Amenaces globals al desenvolupament de la interioritat

Es considera que el context social, “amb molts estímuls, processos canviants i ritme una mica frenètic, i amb una mirada molt cap enfora” (57:10 ¶ 24 en D7), repercuteix en el ritme de vida que porta la major part de l'alumnat de l'escola. L'Escola adverteix d'algunes de les conseqüències que repercuteixen en la hiperactivitat de l'alumnat: 1) Dèficit d'atenció que els dificulta l'escolta i la reflexió. 2) Dèficit d'autoconeixement que els obstaculitza poder fer eleccions intel·ligents. 3) Analfabetisme emocional que els genera confusió, de manera que davant les dificultats reaccionen més que no pas responen. 4) La hiperestimulació audiovisual i el bombardeig informatiu que interfereix en el procés d'aprenentatge. 5) La falta de serenor que els fa desconfiar de si mateixos. 6) I la dificultat per acceptar les seves possibles limitacions que els poca capacitat d'autonomia (170:57-58 p 1-2 en D1).

Els docents observen que en els alumnes de cicle superior, la hiperestimulació constant interfereix en la seva capacitat d'estar atent, d'estar present i concentrat en allò que es fa:

Darrerament, la població escolar que puja té una capacitat extraordinària de captar estímuls, de tenir cabuda; però molt poca capacitat de dir “aquí i ara” amb el que tinc, amb el que sento m'hiestic una estona. No hi ha aquest “aguante”, que en diem paciència. És un procedir constant de canvi de ritme, de fem això, fem lo altre. (87:8 ¶ 20 en E7\_C).

En l'alumnat d'Infantil i primer cicle s'ha observat un augment progressiu del “neguit de voler estar alerta de tot” (82:27 ¶ 46 en E3\_P). Els docents consideren que el ritme familiar influencia aquest neguit, que es fa evident en com arriben els infants a primera hora del matí: “Arriben molt excitats. Antigament, no t'arribaven tan excitats, potser perquè el ritme de les famílies era molt més assossegat. [...] Ara t'arriben nens enfadats, o que s'acaben d'aixecar i ni tan sols han esmorzat. O han tingut un mal moment i ja t'arriben plorant o molt nerviosos i excitats” (96:29-30 ¶ 50 en E17\_I).

El ritme accelerat s'albira en la quantitat d'activitats diàries que duen a terme els infants, que tenen “uns horaris superplens com si fossin executius. I dius: A veure, a veure... us toca viure així?” (84:16 ¶ 74 en E5\_Q). Els docents també perceben que les famílies volen passar l'etapa de la infància molt ràpidament.

La societat, el tipus de famílies, sobretot tot el que és avançar la infància d'aquesta manera tan bèstia, que cada vegada es redueix més. Cada vegada es comencen les coses en edats més tendres. [caldria] frenar una miqueta tot aquest impuls. Han d'anar ja als deu anys amb les ungles pintades? Tenen els problemes de grans i no viuen la



infància com s'ha de viure. S'hauria de viure feliçment, però amb les seves obligacions i els seus deures, i amb les seves despreocupacions a la vegada. Són nens carregats de problemes d'adults que els tapa totalment la seva infantesa, la seva innocència. A mi, ara per ara, és el que més em preocupa. (84:13 ¶ 67 – 68 en E5\_C)

Tanmateix, aquesta pressa per créixer no està vinculada a un major grau d'autonomia, ans al contrari: els infants mostren dificultats per desenvolupar aspectes quotidians com vestir-se, treure's les sabates, recollir el material i les joguines, o inclús portar la seva pròpia motxilla. "Per cordar-se una cremallera i per cordar-se un botó és un treball de titanes, perquè no estan tan acostumats a fer-ho. [...] Els costa moltíssim, cordar-se, descordar-se, com més aviat eren més hàbils. [Ara són] molt hàbils a donar-li amb el botonet a qualsevol tecla" (96:23-24 ¶ 43-45 en E17\_I).

Sacsejats per una allau d'estímuls com mai no s'havia donat en generacions anteriors, els docents constaten la urgència de propiciar ocasions de quietud i silenci on poder sedimentar i assimilar tanta informació, tants impactes de tota mena. La necessitat de retrobar-se amb un mateix a través d'espais i moments que ho propiciïn. L'escola considera que aquestes amenaces externes requereixen didàctiques i metodologies específiques que contribueixin a fer que: els infants es coneguin, confiïn en les seves capacitats, la qual cosa els permetrà esdevenir més autònoms, equilibrant-se corporalment, emocionalment i mentalment (57:10 ¶ 24 en D7); de manera que "ajudin realment els nostres alumnes a viure més saludablement sobretot a nivell mental, ajudar-los a créixer de manera més harmònica per poder reeixir en tots els àmbits com a persona i a nivell escolar" (170:59 p 2 en D1). Els docents no s'exclouen d'aquestes necessitats, consideren que la tecnologia, sobretot la telefonia mòbil, afavoreix també la dispersió i la distracció dels adults repercutint en la seva atenció als infants.

És que això ens ha matat [ensenya un mòbil]. Jo quan ara veig un mòbil, o una mestra que utilitza un mòbil, buf!! Jo també l'he d'utilitzar, perquè a vegades la X diu "T'he enviat un correu". Intento no mirar el mòbil, el porto a la butxaca, però no. Per mi això ens treu molt de temps i qualitat de poder estar pels nens, de poder atendre'ls. (96:17 ¶ 34 – 36 en E17\_I).

El repte, per tant, també està en el mestre, que com "moltes persones pateixen una certa dificultat per alliberar la ment d'allò que de forma inconscient contínuament està bombardejant-la" (170:74 p 16 en D1). Aquest pensament ruminat impedeix que puguin estar sostingudament presents escoltant concentradament als alumnes. Acompanyar als alumnes en l'atenció sostinguda i en l'autoconeixement requereix en els docents:

Un procés de despertar i de percebre l'espai seu, interior, profund i infinit. Experimentar aquesta obertura que potencia els seus recursos humans i espirituals, i només des d'aquesta vivència personal és possible despertar en els nois i noies la seva capacitat per viure plenament, per gestionar correctament les emocions i desenvolupar les seves potencialitats i contreure un compromís real en el seu entorn. (59:32 ¶ 15 en D19)

Aquestes amenaces globals que s'han descrit no fan més que confirmar la necessitat de quietud i silenci.

### 9.1.3.2. Anèmia espiritual

Berta Meneses considera que “l’oblit d’aquesta dimensió profunda condueix a una anèmia espiritual insuportable, que fa que l’epidèmia més greu del món modern sigui la superficialitat utilitzant paraules de Panikkar. I com a conseqüència l’egocentrisme i el nihilisme o el buit” (59:5 ¶ 13 en D19). Des d’aquest posicionament, la direcció de l’escola considera que educar la interioritat és necessari per fomentar un canvi de paradigma (123:4 ¶ 40 en D18): “una revolució espiritual” que es fomenti des del món educatiu i que suposi una transformació en l’escala de valors i on ser predomini en tenir i en fer.

Dur a terme una revolució espiritual que faci possible un canvi radical de l’escala de valors, de les estructures que tenim: econòmiques, institucions polítiques, la convivència entre les persones, les comunitats i els pobles, entre nosaltres, i també entre la Terra. I tot això, requereix que l’espiritualitat entri a formar part, fonamental, de l’educació, en totes les seves fases. Perquè l’ésser humà està portant a la vora del precipici tot el delicat sistema planetari de vida. (59:30 ¶ 19 en D19)

Comencem a adonar-nos que si volem, no només sobreviure sinó transformar el medi tan complex en què vivim, més que mai és necessari oferir a les noves generacions un espai d’escolta interior on cadascú i cadascuna pugui entrar en contacte amb si mateix i descobrir el do inalienable de la seva existència. Només així la podrà fruir i fer fruitar. (72:39 p 9 en D33).

Significativament, els alumnes de cicle superior identifiquen la necessitat d’asserenar-se per desenvolupar les tasques de l’escola (110:13 ¶ 90 en 6GD). És simptomàtic que també en el grup discussió de famílies de l’escola es faci evident aquest anhel del ser enfront del fer:

No hi ha temps per absolutament res que no sigui fer, i els nens en general tot el dia estem fent. Quan deixem de fer per pensar, per meditar, per badar per la finestra? Quasi no ho fem, és superimportant aprendre a fer això. Després quan t’ho trobes dius: Ostres, ho buscava i potser no ho sabia. Els nens, és normal que quan són petits no són conscients d’això. Ells no pensen en aquest temps. I sí que és veritat que és una cosa que ajuda que quan són grans s’adonin que això és bàsic. (112:66 ¶ 138 – 139 en 3GD\_fam)

D’altra banda, els docents consideren que en contextos de pluralitat lingüística, religiosa i cultural és necessari posar el focus en aquells vessants espirituals que uneixen, els que són més inherents en tot ésser humà, les coincidències de fons, més que no pas detectant les diferències que comporten aïllament o confrontacions.

Aquí la secularitat ens ha traït una mica. No ho hem sabut portar bé. [Ha comportat que] el sagrat s’ha deixat molt arraconat a una banda. I sagrat és tot. Alguns nens ho manifesten. Aquells que en són capaços, poden estirar el fil i arribar molt enllà. Aquests [infants] estan tocant aquest vessant espiritual i penso que és clau. I és igual perquè si tens [aquest vessant] trobaràs el camí. Potser serà el camí cristià o el camí islàmic, i si més no respectaràs tots els camins. Aquí hi cabem tots i no ets ningú per marcar un camí

determinat. No! Segueix el teu, [sigui quin sigui], però no oblidis d'alimentar aquest vessant espiritual que és el que realment conforta. (91:52 ¶ 84 en E23\_S)

Així doncs, a la necessitat que van inspirar la posada en marxa del Projecte d'Interioritat a l'Escola Lurdes, caldria afegir la necessitat de quietud i silenci i la necessitat que l'escola desvetlli i desenvolupi totes les dimensions de l'alumnat harmònicament, sense excloure la dimensió espiritual.

#### **9.1.4. Projecte Educatiu del Centre**

A la Figura 2 (Annex A) es mostren les relacions establertes entre les diferents subcategories i atributs que ens permeten identificar els principis rectors i l'estil pedagògic.

El Projecte d'Interiorització de l'escola s'emmarca en un projecte educatiu global i s'arrela en uns eixos fonamentals que defineixen l'ideari del centre. L'anàlisi de la informació recollida ens permet identificar les arrels d'aquest estil pedagògic i la seva evolució fins al moment actual.

En l'inici de la congregació, quan els germans Gertrudis i Marc Castanyer, religiosa i sacerdot, inicien una escola dominical i vespertina a Mataró (1858-1868) per a noies que treballen a les fàbriques i al servei domèstic, provinents de pagès i instal·lades a la ciutat per treballar. La petita comunitat de religioses filipenses acull aquestes noies animant-les en la seva educació a través: d'oferir un horari acomodat en horaris vespertins i els diumenges per garantir la seva assistència; acollint-les i escoltant-les personalment; adaptant-se a les seves inquietuds; formant-les acadèmicament al mateix temps que les acompanyen espiritualment; i vetllant perquè l'escola sigui un lloc agradable i bonic, que ajudi a motivar-les en l'estudi i alhora les faci sentir confiades (Gurrera, 2002).

Gertrudis Castanyer [seguint l'esperit de Sant Felip Neri] ens va deixar uns quants principis en els quals devia basar-se la pedagogia filipense, entre els quals destaquem: atreure les nenes per la suavitat i l'estima; que les alumnes "se sentin" en família envoltant-les d'un ambient de pura i sana alegria; optimisme i emulació que convidin a l'estudi i el treball; que les classes i espais de l'escola tinguin llum i flors; desenvolupar en els alumnes la llibertat de proposar, plantejar i desenvolupar iniciatives. (72:70 p 12 en D33).

Aquesta manera de fer dels inicis continua formant part de l'essència de l'escola i és l'estil pedagògic que Sara Blasi bateja com a model Estil·les, del qual destaca sis eixos: acolliment, creativitat, estimació pel país, educar en els valors, formació i aprenentatge institucional (72:29-34 p 7-8 en D33). La nostra recerca identifica en la triangulació de les narratives dels diferents grups d'interès fins a 5 principis rectors que justifiquem a continuació.

- 1) Acolliment: L'escola Lourdes es defineix a si mateixa com una escola acollidora i oberta als infants i a les seves famílies. Des del primer moment, es vetlla per oferir una atenció personalitzada a cada un dels alumnes procurant que se sentin especials i en la seva singularitat s'hi trobin segurs i confiats. D'aquesta manera ho recorden dos alumnes que van passar per l'escola els anys setanta.

I també recordo que la Maria Raimunda se sabia els noms de tots els nens. Estic segura que se'ls sabia tots. Clar és una escola que és petita, però a tu et sembla que hi ha un miler de nens com tu. Llavors entràvem des del vestíbul i anàvem pujant l'escala i ella estava allí, cada dia, a primera hora del matí, en una mena de tribuna. Això era una cosa que te n'adones amb els anys que havia de ser de molta qualitat de l'escola. (101:7 ¶ 25 en E21\_exAL).

Era una escola de noies i jo era la primera promoció de nois. [...] Devia ser el setembre del 76. El tracte era molt proper i et coneixia tothom, inclús gent que jo no havia tingut a classe, tothom et coneixia. I clar, ostres, "*Soy alguien, en este mundo. ¡¡Soy alguien!!*". Cosa que a l'altra banda [a l'altra escola] passava desapercebut. (102:4 ¶ 13 – 15 en E22\_exAL).

[Quan arribaves al matí et preguntaven] "Com estàs avui? Et veig una mica trist", i sense voler, doncs t'obries; perquè percebies que a l'altra banda hi havia algú que et podria ajudar, et podia entendre. (102:35 ¶ 87 en E22\_exAL)

Aquesta atenció a primera hora del matí mostra que el centre de l'acció educadora és l'infant. Acollir requereix una atenció individualitzada a cada alumne, un ser-hi present per a tu. Una de les figures clau en el que es posa de manifest aquesta atenció personalitzada és l'educador social que hi ha cada matí al vestíbul de l'escola rebent els alumnes i les famílies. Els va saludant i parlant amb les famílies sobre aspectes que els mestres haurien de tenir en compte aquell dia; o si han de fer algun tipus de dieta especial, atès que també és el responsable del menjador.

Aquest fet sorprèn els alumnes en pràctiques que es van entrevistar:

És exalumne de Lurdes, és com el cor de l'escola. De veritat, jo sempre que el veig, li agraeixo el que hi sigui. Acull a tots els nens. Es coneix tots els nens. Si un nen el dia abans havia arribat a l'escola una mica malament, ell l'endemà se'n recorda i s'interessa: "com estàs? Estàs millor?". I tots els nens, la sensació que em donen, és que se l'estimen moltíssim. Tots entren i l'abracen i jo tinc ganes també d'abraçar-lo. (114:15 ¶ 76 en 13GD\_P)

De la mateixa manera, una religiosa molt gran està a les escales del primer pis també saludant i rebent els alumnes de primer cicle. Tots els nens l'abracen i li fan un petó abans de començar a posar-se la bata. Els alumnes d'Infantil comencen el dia jugant, el que permet que la seva entrada a l'escola sigui esglaonada i tranquil·la. Les mestres juguen i parlen amb ells aquesta primera mitja hora del dia, just abans d'iniciar la interiorització. Acollir tots els infants implica també l'acceptació de les diferències culturals, de creences, de maneres d'entendre la vida de totes les famílies. Sentir-se acollits des del primer moment i al llarg del dia és un aspecte destacat en els tres grups de discussió amb famílies.

Quan tu entres per aquella porta, et trobis una monja, et trobis una mestra o et trobis la persona de recepció, hi ha un tarannà, hi ha una manera de fer, una manera de somriure, una manera d'acollir-te. I no et sents fora, et sents a dins. El que deia el (marit) que el van fer sentir part d'un grup, jo em sento part d'aquest grup, perquè des del primer dia et fan sentir allà. (105:22 ¶ 66 en 10GD\_exfam)

Vaig venir a les portes obertes de l'escola i m'hi vaig sentir molt a gust amb l'ambient que s'hi respirava, tant de les mestres com de les famílies. Vaig veure que qualsevol dels que havia conegut aquell dia se'm feia proper. (111:3 ¶ 4 en 2GD\_fam)

El veritable aprenentatge dels nostres alumnes es dona no per programes i continguts, sinó per models d'influència, és a dir, per models de coherència entre allò que diem i allò que fem. [...]. Cal educar en tot moment, sempre. D'aquí la importància de l'ambient que es respira a l'escola i a l'aula, un ambient alegre, comprensiu, compassiu, humil, pacient, tal com deien les primeres germanes filipenses de Mataró i que podem resumir en el missatge de Jesús: "estima a l'altre com a tu mateix. (D30, p.6)

Els mateixos estudiants en pràctiques expressen el mateix sentiment de ser acollits per la direcció i la mestra mentora, en primer lloc, però també per la resta de docents del claustre que es mostren receptius i disposats a donar generosament un cop de mà. Fins i tot, un cop s'acaba el període de pràctiques, són convidats a participar en altres activitats si així ho volen.

També els mestres amb nosaltres, els alumnes de pràctiques, ens han ajudat moltíssim. Comparo amb les escoles que he estat altres anys i només coneixia la meva tutora i poca cosa més. En canvi, en aquesta escola els mestres han estat molt oberts, molt receptius, sempre ens demanaven que si teníem algun problema que els diguéssim que ens ajudarien. (115:14 ¶ 27 en 11GD\_P)

Amb la directora el que agraïm és sobretot la rebuda que ens va fer. El primer dia ens va fer una ruta per tota l'escola, ens va explicar tot molt bé. Jo ho agraeixo, perquè quan comences en una escola estàs molt perdut. (115:16 ¶ 36 – 38 en 11GD\_P)

- 2) Acompanyament: íntimament relacionat amb l'acolliment, s'atén la singularitat de cada alumne i se l'acompanya en el seu procés de creixement i desplegament de totes les seves capacitats. Una atenció integral a les seves necessitats i dificultats, potenciant els seus talents i potencialitats. Alhora es vetlla perquè es conegui ell mateix, a fi que es faci responsable del seu propi creixement. Per tal que l'infant confii en les seves potencialitats i esdevingui més autònom es dona més importància al procés que no pas al resultat immediat, entenent que els fruits arriben a llarg termini i que el que cal és transmetre alegria i entusiasme esperançador. El model pedagògic implica una atenció individualitzada a tot l'alumnat, especialment a aquells infants que presenten dificultats específiques d'aprenentatge. L'acompanyament en el procés maduratiu i d'aprenentatge de cada infant necessita una organització que tingui en compte la diversitat dins de l'aula.

Recordo que ens van educar en l'esforç, això sí, i en el fet d'intentar fer-ho el millor que tu puguis. Però, el millor per a cada persona és diferent. Jo amb això sempre em vaig sentir bastant acompanyat. Després hi havia mestres que exigien més que d'altres, com a tot arreu. Però en general sempre ens han educat en esforçar-se, treballar i això és el que importa; després si treus un suficient o un notable.. [és secundari]. (85:11 ¶ 41 en E6\_Q)

Tenim 40 mestres pels 430 alumnes que som. Aquí també compto les religioses. Això vol dir que si fas la divisió, són 10 alumnes per a cada mestra. Et faig una síntesi: fem molts grups. (80:40 ¶ 137 en E1D).

En el centre de tot el projecte se situa a l'infant atorgant-li un paper actiu (pedagogia activa) possibilitant la seva participació tan individual com col·lectivament, amb responsabilitat i sense escatimar l'esforç. A partir de diverses pràctiques metodològiques (tutories, treballs per projectes, pràctiques de cooperació i col·laboració, ApS, desdoblaments, agrupaments flexibles) possibilitar una atenció personalitzada i propera; de manera que tot infant arribi a l'assoliment de les competències i dels objectius educatius. Per ajustar-se a les necessitats de cada infant el Departament d'Atenció a la Diversitat ofereix mestres de suport i adaptacions curriculars que vetllen per l'equitat. Val a dir que aquest departament va ser iniciat per la psicòloga Montserrat Estil·les, com hem dit pionera als anys setanta en la detecció precoç de les dificultats d'aprenentatge, específicament de la dislèxia. En l'actualitat, l'equip està format per un mestre i psicopedagog, la direcció i altres mestres de l'escola, que es coordina puntualment amb dues psiquiatres i una psicòloga externes; a més a més de les reunions setmanals amb l'EAP. Aquest equip assessora els docents i fan un seguiment acurat de tots els alumnes, sobretot dels alumnes amb NESE . (80:46 ¶ 146 en E1D). Un dels aspectes que més destaquen els docents és que s'evita tot allò que promogui la competitivitat, fomentant la cooperació. La competitivitat implica confrontació, alhora que promou l'egoisme de mirar per un mateix per sobresortir davant la resta. El que es prioritza és tenir cura de l'altre i de col·laborar-hi conjuntament com a grup classe. En els rètols de les aules s'hi veu reflectit aquest posicionament: "Tots junts fem pinya" "No som bons en tot, però tots som bons en alguna cosa" "Amb esforç i confiança en un mateix tot és possible" "Un nou curs, una nova oportunitat per conèixer i compartir. Fem pinya?"

- 3) Compromís amb l'entorn: el sentiment de pertinença a una cultura determinada i un entorn social concret, quelcom propi del carisma de la congregació, en el cas de la comunitat filipense de Barcelona es veu reflectit en l'estimació a la llengua, la cultura i la tradició catalana. L'escola estimula el coneixement i l'estima de la identitat catalana, alhora que fa una aposta clara pel respecte a tots els pobles i cultures. "Dins l'ideari de l'escola hi ha una part que és tradicional i de país" (95:50 ¶ 32 E13\_I). L'escola promou el coneixement i la vivència de les tradicions i celebracions catalanes com a temps i espais privilegiats de trobada, afavorint l'alegria, la cohesió i la participació de tot l'alumnat.

L'escola de Nostra Senyora de Lurdes va voler créixer i fer créixer els seus alumnes en l'amor i el coneixement a la cultura i a la llengua del país. I no pas d'una manera estrident ni per cap mena de vocació política, sinó per la simple naturalitat d'estimar i de voler conèixer allò que som i la comunitat en què vivim. (72:91 p 16 en D33)

La congregació, estava formada bàsicament per monges de parla castellana, [tanmateix] totes parlaven català [i això era estrany] perquè clar aquí encara hi havia el franquisme. Recordo que nosaltres fèiem llengua i català, en canvi, els meus nebots parlen de "llengua i castellà". La nostra educació va ser bàsicament en castellà, tot i que elles celebraven totes les festes tradicionals de Catalunya. Jo havia fet ball de bastons, sardanes, havia cantat els Segadors.... Cantàvem els Segadors a cada festa, els vaig arribar a avorrir. També la castanyada, les caramelles, tot. Tot el que després es va anar desenvolupant, jo crec que es va començar per aquella època. (101:4 ¶ 13 – 15 en E21\_exAL)

També veiem aquest principi reflectit en l'estimulació de les relacions constructives de solidaritat i servei entre alumnes d'edats diferents (esbarjos amb jocs lliures i dirigits pels més grans, tallers i projectes al voltant de l'hort, aprenentatge i servei a l'hora de dinar, tutoria entre iguals, etc.). De manera creativa mitjançant l'elaboració de projectes de convivència renovats cada curs, cada grup classe elabora i signa el seu Manifest de Convivència, amb el qual es compromet a actuar amb fermesa en favor del respecte a la diversitat i d'una bona convivència. Tanmateix, la col·laboració i accions conjuntes entre docents, famílies i personal no docent i administratiu és un factor clau per construir comunitat.

Oberta als pares, primers responsables de l'educació dels seus fills, tot buscant complicitats i suport a la línia de l'escola. Oberta a l'entorn, tot posant el centre a disposició de les diverses iniciatives que la societat organitza en l'àmbit cívic, pedagògic i cultural. (72:29 p 7 en D33)

Seguint aquest principi, l'escola també s'ha obert al diàleg i a la col·laboració amb els diferents agents educatius existents al barri i la ciutat. A través de la xarxa d'"Escoles + sostenibles" impulsa el reciclatge de material propi, l'hort ecològic urbà, fabricació de compost (*vermi*), recollida d'aigua de pluja; i a través de diferents projectes s'educa al compromís i a la responsabilitat social amb diferents entitats de Barcelona: teatre solidari, campanya de recapte d'aliments, banc de sang, entre altres.

- 4) Obertura a la transcendència: entès com a obertura existencial al misteri de la vida, aquest és un element central del Projecte Educatiu i transversal en tota l'escola. S'educa l'espiritualitat des d'un doble vessant "com dues ales d'ocell que han d'estar ben equilibrades per poder emprendre el vol "(59:16 en D19). Per una banda, desvetllant i conreant la interioritat dels alumnes, com a dimensió profunda, essencial i constitutiva, inefable i intangible, perquè des d'aquest àmbit desenvolupin i harmonitzin totes les altres dimensions. El fet d'anar més endins els ajuda a conèixer-se, acceptar-se, respectar-se ells mateixos i de retruc establir relacions

comprehensives i respectuoses amb els altres. El silenci, com a eina pedagògica vertebradora, dona la possibilitat d'escoltar-se un mateix, d'escoltar als altres i d'escoltar el món. D'altra banda, l'estudi del fenomen religiós, com a rellevant fet cultural. En el context de pluralitat ètnica, lingüística, religiosa i cultural que es dona a la ciutat, l'escola es planteja el repte de donar a conèixer la diversitat religiosa i comprendre els diferents llenguatges sobre l'Absolut des d'una perspectiva plural. "Les religions són dipòsits de saviesa i malgrat que presentin diferències teològiques i doctrinals, en el més profund en el camí cap a l'Absolut, marquen elements d'unitat". (73:4 p 2 en D34).

La singularitat de donar cultura religiosa és crear en els alumnes un nucli reflexiu que fusiona, relliga diferents aspectes des del pensar científic fins a l'experiència espiritual, i que es manifesta com a fonament de l'existència humana. És una educació integral, sistèmica i oberta al desconegut, a l'inefable. (59:16 ¶ 13 en D19)

En els grups de discussió de les famílies es valorava molt positivament que els seus fills puguin conèixer la diversitat de la pluralitat religiosa; tant les famílies que pertanyen a una comunitat catòlica, o que s'identifiquen com a catòlics, com els que no. (112:83 ¶ 193 – 197 en 3GD\_fam)

- 5) Formació continuada dels professionals: l'actualització de coneixements, processos i metodologies treballats conjuntament pels mestres de tota l'escola. L'Escola Lurdes sempre ha concedit una importància cabdal al tema de la formació dels mestres i professors: cursos, seminaris, activitats formatives, viatges d'estudi, intercanvis, escoles d'estiu s'han considerat una obligació per ser fidel a l'esperit de la Maria Raimunda i per continuar estant al capdavant de les innovacions pedagògiques.

El Projecte Educatiu de Centre (PEC) ha anat transformant-se i adaptant-se al context històric de cada moment. El seu model educatiu té en compte l'alumne de manera integral, "donant oportunitat de créixer i madurar en totes les potencialitats humanes: física, intel·lectual, emocional, social, artística, creativa i espiritual" (62:2 p 3 D15). L'escola Nostra Senyora de Lurdes es defineix a si mateixa com "una escola al servei dels infants i la societat, basada en el pensament humanista i cristià, arrelada al país, integradora i activa" (62:3 p 3 en D15) "que ofereix una educació integral, sistèmica, oberta al transcendent" (59:17 D19).

El nostre objectiu és anar aconseguint una educació de qualitat que conformi una nova generació de persones. Els infants educats així, els hem anomenat nens i nenes autèntics. Tot i que encara siguin petits, volem que puguin anar creixent en una clara consciència de si mateixos, i del seu compromís social; que es defineixin i es comprometin des d'una percepció centrada en el Ser; que siguin competents, respectuosos, i intuïtius; que promoguin, els valors emergents de silenci, la saviesa corporal, la saviesa mental, la saviesa emocional, la cohesió social i la cura del medi ambient. Una educació que generi oportunitats de progrés individual i social des de les arrels profundes de la pròpia identitat personal, cultural i social, arrels que hem anomenat: arrels filipenses. (D30, p.6)



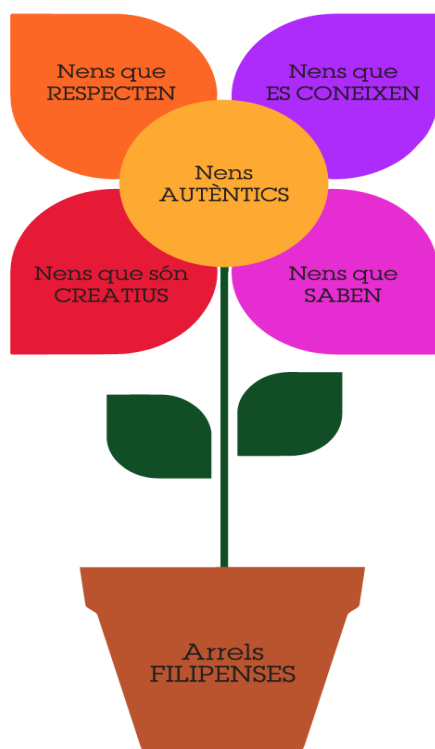
El PEC està simbolitzat amb una flor (Figura 1) perquè representa “un element viu, d’una escola que és viva, que és dinàmica, que anem modificant, que anem canviant, anem repensant tot allò que veiem, en aquell moment que és necessari per als nostres alumnes” (80:15 ¶ 77 – 80 en E1D). Les arrels d’aquesta flor representen la tradició i el bagatge de la congregació filipense. En el centre, en el cor de la flor, se situen els infants “perquè sempre tot el que fem, pensem, planifiquem estar centrat en ells” (80:16 ¶ 77 – 80 en E1D). Els pètals simbolitzen els àmbits que treballa l’escola per acompanyar al desplegament singular i únic de cada un dels alumnes des de totes les seves dimensions. Els quatre àmbits estan inspirats en els quatre pilars de l’educació de Delors (1996).

- Infants que es coneixen: El primer àmbit està relacionat amb aprendre a ser “el posem el primer expressament, perquè creiem que és el més important, que això els nens i les nenes se’n recordaran tota la vida. Dins d’aquest àmbit el que volem pretendre és que siguin nens i nenes que es coneguin a ells mateixos” (80:19 ¶ 89 en E1D).
- Infants que saben: El segon pètal està relacionat amb els aprenentatges a través d’un ús flexible d’agrupament i espais per tal de possibilitar una atenció personalitzada i propera mitjançant una varietat de metodologies: metodologies sistèmiques, de treball individual, d’ambients d’aprenentatge, de treball cooperatiu i de projectes que vinculen amb la realitat, per això donen molta importància a les sortides: “Fem una mitjana d’unes 7 sortides a l’any per curs” (80:38 ¶ 133 en E1D) perquè una part important del Projecte és vincular el que estan fent amb la realitat. (80:39 ¶ 137 en E1D).
- Infants que creen: El tercer pètal està relacionat amb la creativitat que es desplega principalment a través de les arts: de les arts plàstiques (dibuix, pintura, escultura); de les arts musicals i escèniques on tots els alumnes del centre, des d’13 fins a sisè, realitzaran teatre on la música i el cant tenen un paper important “perquè Sant Felip Neri dona molta importància a aquesta part musical” (80:42 ¶ 140 en E1D).
- Infants que respecten: El quart pètal està relacionat amb aprendre a conviure, fomentant que siguin infants respectuosos amb els altres, amb l’entorn i amb la natura. A través del Projecte de Convivència i “tot el treball que fem ja des de petits de la responsabilitat dins del grup, els delegats del curs, les reunions de classe” (80:43 ¶ 140 en E1D); així com tots els projectes d’aprenentatge entre iguals i Aprenentatge Servei, entre alumnes de cicle superior i alumnes de l’etapa d’Infantil.

En definitiva, el PEC pretén que els infants, tot descobrint la seva interioritat: 1) aconseguixin un millor autoconeixement, construint i consolidant la seva identitat; 2)

desenvolupin una actitud positiva vers l'aprenentatge; i 3) desenvolupin el seu vessant més creatiu, poètic i intuïtiu a través de les arts plàstiques, musicals i escèniques. (138:1 ¶ 22 en D2).

Figura 1: Representació del PEC.



Font: Projecte Educatiu de Centre.

## 9.2. Disseny del Projecte d'Interiorització

Hem d'assenyalar que no existeix un document oficial titulat Projecte d'Interiorització que l'expliqui i programi el seu desplegament. La recerca ens ha permès, a partir de la informació recollida en altres documents, les informacions aportades pels grups d'interès i les observacions directes, identificar les bases del disseny que actualment conforma aquest projecte. Els resultats obtinguts per a aquesta dimensió es basen en 1.545 u.s. codificades, distribuïdes en quatre categories: Finalitats i objectius (56,5%), programació (33,9), organització (7,8%) i avaluació (1,7%). La Figura 2 (Annex A) mostra les relacions establertes entre les diferents categories, subcategories i atributs que expliquen les característiques del disseny del Projecte d'Interioritat. A la Figura 3

(Annex A) es mostren les relacions establertes entre les diferents subcategories i atributs que ens permeten identificar el disseny de tot el projecte.

El Projecte d'Interiorització consisteix en una "seqüència de pràctiques que permeten educar els sentits i potenciar la connexió dels infants amb un espai interior intuïtiu i misteriós de l'ésser humà" (D9, p.1). El projecte engloba diferents mètodes amb diversitat d'exercicis que "repetint-los sistemàticament en un treball diari, els porti" (D30, p. 2) a experimentar "estats interiors de pau, equilibri, amor, harmonia i alegria que potencien sentiments de confiança en si mateixos, en els altres i en la vida [...] desenvolupant actituds contemplatives mitjançant la pràctica del silenci" (171:3 p 1 en D9). Les pràctiques a l'inici de la jornada escolar els ajuden a créixer, a conèixer-se, a estar més atents i a interioritzar el mateix procés d'aprenentatge, perquè els ajuden a reduir la hiperactivitat i el soroll mental creat per les distorsions i bloquejos emocionals (170:64 p 2-3 en D1).

### **9.2.1. Finalitat i objectius**

Si prenem com a punt de referència els documents elaborats per l'equip directiu de l'escola, el Projecte d'Interiorització té com a finalitat: "Desvetllar una consciència molt més profunda (espiritual) a través d'un acostament experiencial, al cos, a les emocions, als pensaments, a la ment" (53:28 p 10 en D1), "per tal que [l'infant] esdevingui autoconscient, lliure i responsable" (59:7 ¶ 13 en D19).

Així mateix, es defineix la interioritat com: "Un àmbit profund de l'ésser humà que inclou pensaments, creences, valors, sentiments, anhels. La interioritat de la qual parlem és aquella que ens porta a un major autoconeixement, és la que ens fa persones lliures, autònomes i solidàries, la que té el control de qualitat de l'exterioritat" (53:12-13 p 5 en D1). En conseqüència, cultivar la interioritat és tenir cura "d'aquell espai que s'obre entre nosaltres i les coses, entre nosaltres i les persones, que fa possible la recerca de sentit i ens possibilita transcendir el que és material" (123:1 ¶ 10 en D18). El Projecte d'Interiorització pretén desvetllar i cultivar la interioritat dels infants per posar-la en joc en les relacions interpersonals i el compromís social (53:16 en D1); per posar en diàleg la interioritat amb l'exterioritat (53:14 en D1), de tal manera que repercuteixi "en una vida més conscient, més creativa, lliure i harmònica".(123:3 ¶ 16 – 36 en D18).

Els diferents documents analitzats estableixen uns objectius més específics per assolir les finalitats que hem presentat:

1. Conrear la capacitat d'atenció sostinguda, d'estar presents, harmonitzant el cos, la ment i les emocions. (123:3 ¶ 16 – 36 en D18)

2. Créixer en la capacitat d'introspecció, d'autoconeixement, atenció i silenci; interioritzant el mateix procés d'aprenentatge. (53:28 p 10 en D1):
3. Reduir el soroll i la hiperactivitat. (53:28 p 10 en D1):
4. Alliberar l'activitat interior creada per les distorsions i bloquejos del món emocional. (53:28 p 10 en D1).
5. Acostar-se experiencialment al cos, a les emocions, als pensaments. (53:28 p 10 en D1).
6. Ensenyar els alumnes a conèixer-se a si mateixos, aprendre a asserenar-se, acceptar-se, a fer i a conviure amb els altres de forma adequada (53:42 p 12 en D1).
7. Desenvolupar la capacitat d'interrogar-se i sorprendre's. (123:3 ¶ 16–36 en D18).
8. Obrir-se a l'agraïment i la gratuïtat. (123:3 ¶ 16–36 en D18).
9. Tractar d'experimentar la dimensió espiritual més enllà de qualsevol posicionament religiós. (123:3 ¶ 16–36 en D18).

Albirem, tot i no estar així explicitat, que aquests objectius es despleguen de forma progressiva i continuada en totes les etapes i durant tot el curs escolar, sense especificar en quin trimestre o cicle es potencien un més que els altres. Tanmateix, en les entrevistes amb els docents es constata que cada docent cerca un objectiu més concret per a cada sessió i en funció d'aquesta finalitat proposa uns exercicis o uns altres: “Sempre intento que hi hagi un petit objectiu [a cada sessió]. A vegades l'encertes més a vegades menys; però sempre hi ha una finalitat a aconseguir aquell dia” (98:41 ¶ 38 en E14\_I). Aquesta apreciació és consistent amb la percepció de l'alumnat de 6è:

Tinc la sensació que molta gent quan ens mira, veu les coses que fem, com si tot fos el mateix; però, en canvi, nosaltres ho vivim, o almenys jo, com que cada cosa es fa per un objectiu diferent. Per exemple, quan tenim un dictat connectem més amb la memòria i coses així i fem exercicis que ens ajudin a despertar la memòria i quan tenim un examen fem exercicis que ens ajuden a connectar els dos hemisferis del cervell. Això, almenys, és el que diuen els nostres profes, i jo noto que va bé. (110:27 ¶ 110 en 6GD).

És una estona agradable que pots compartir només amb tu mateix i amb el teu interior i al final se't queda com la tranquil·litat per tot el dia i serveix per a qualsevol cosa bona que se t'acudeixi sobre l'escola. Per exemple, estar tranquil, t'ajuda; estar concentrat, també t'ajuda; estar actiu també t'ajuda i ser freqüent també t'ajuda. O sigui més o menys t'ajuda a potenciar totes les teves habilitats dintre de l'escola”. (110:99 ¶ 277 en 6GD).

La narrativa dels diferents grups d'interès entorn dels objectius del Projecte d'Interioritat no coincideix del tot amb els objectius que podem considerar explicitats i, en tot cas, els amplien profusament. En total hem codificat 873 unitats de significat que expliquen les finalitats i objectius percebuts del Projecte d'Interiorització. Atenent el seu contingut les hem classificat en 3 subcategories, amb un total de 25 codis diferents per explicar els

seus atributs (Taula 11). Es constata que atenent el nombre de referències els participants donen més pes, en primer lloc, als objectius personals (365), després als objectius espirituals (310) i, en tercer lloc, als objectius interpersonals (198).

Els participants que aporten més continguts dels objectius van ser els docents i els alumni. Però entre tots els grups d'interès s'observa una distribució d'aportacions força equivalent i consistent. Amb l'anàlisi hem observat que les subcategories no són peces estanques, sinó que en moltes ocasions es complementen. I per a alguns objectius la classificació no és pura, ja que els podrien situar en la intersecció entre elles. És el cas d'objectius com "harmonitzar" i "ser conscients", a cavall dels objectius personals i espirituals, o dels objectius "construir comunitat" que es podria situar en una zona intermèdia entre els objectius interpersonals i espiritual i "acollir sense jutjar", en la intersecció de tots tres agrupaments. Els encreuaments evidencien que els objectius, als quals es refereixen els participants, estan íntimament interrelacionats entre si, expressió que allò que es pretén amb el projecte és el complex creixement de la persona en la seva total integritat.

Taula 11. Taula de la categoria Objectius

categoria	Subcategoria	F	codis
<b>OBJECTIUS (873)</b>	OBJECTIUS PERSONALS	365	Aconseguir la quietud (9) Acceptar-se (11) Acollir sense jutjar (26) Autoconeixement i autoregulació (64) Concentrar-se (28) Construir la identitat personal (26) Crear l'hàbit-entrenament (13) Deixar-se anar-afluixar (7) Iniciar el dia tranquils (18) Saber ser capaç-autonomia (25) Ser conscient-autoconscient (138)
	OBJECTIUS INTERPERSONALS	198	Ajudar-obrir-se als altres (52) Aprendre a no fer soroll (10) Aprendre a resoldre conflictes (27) Cohesió de grup (58) Construir comunitat educativa (41) Ser solidaris-compromesos (10)
	OBJECTIUS EXISTENCIALS	310	Connectar amb l'interior (97) Fer silenci-contemplar (68) Gaudir del moment-Vida (29) Harmonitzar-pacificar (26) Iniciar-se en el silenci (37) Interrogar-se sobre la vida (35) Obrir-se al Misteri (11) Tenir present els altres (7)

Quant als objectius personals, el més referenciat és l'objectiu *Ser conscient* (138) amb el qual es fa referència a la capacitat d'aturar-se, estar atent i adonar-se del que passa, què se sent i reflexionar-hi críticament: "Prendre consciència de l'aquí i l'ara i de com estic emocionalment" (114:29 en 13GD\_P); "ser conscient del que et passa i estar tranquil·la; perquè ho identifiqués" (82:62 ¶ 139–140 en E3\_P). Aquest objectiu va íntimament lligat a l'objectiu *d'autoconeixement i autoregulació* (64), el següent més referenciat.

És ajudar-los a conèixer-se a ells mateixos, i treure tot el potencial que tenen a dins, en tots els sentits. A l'hora de comunicar sentiments, a l'hora de saber com estan, a l'hora de saber entomar una situació i de buscar la calma, a l'hora de preparar-se per un examen, per l'aprenentatge, per qualsevol situació. (90:44 ¶ 148 – 150 en E10\_S)

Els docents expressen que el Projecte incideix en un major grau de coneixement personal (*autoconeixement*), i alhora dona eines per a la regulació de la conducta: saber aturar-se, fer una pausa, cercant una resposta adequada al que passa, en comptes de reaccionar impulsivament (*autoregulació*). "O sigui, com frenar-ho, separar el que penses del que sents" (82:55 ¶ 108 en E3\_P). D'igual manera, l'objectiu de l'autoregulació és fer conscient la influència d'emocions desestabilitzadores com la por, la preocupació, el neguit, l'enuig o l'angoixa que incideixen negativament en l'aprenentatge. Conseqüència de l'autoconeixement i autoregulació és un major grau d'autonomia o, com l'anomenen els participants, *Saber ser capaç* (25) amb el que expressen la capacitat d'intentar accomplir qualsevol tasca i veure que a poc a poc es pot anar assolint. D'aquesta manera ho comunicava un docent durant la interiorització a 5è de primària:

Tenir present això, noto dins meu una gran satisfacció, que em fa sentir a gust amb mi mateix. I veient que ho vaig superant i que ho vaig aconseguint, em dona molta força. I això que estic aconseguint, més el que ja brolla de per mi sol, em dona una potència molt gran, que em beneficia a mi, i pot beneficiar algú. (159:6 ¶ 6 en O5è\_31maig2019).

El tercer objectiu amb més pes és *saber concentrar-se* (28) en el cos, en la respiració, en el moviment, en els sons que arriben de l'exterior, etc. Els docents que citen aquest objectiu expressen que la combinació de les consciències emissiva i receptiva del mètode Vittoz ajuda l'alumnat a mantenir l'atenció durant una estona llarga. Aquesta capacitat de concentració que s'adquireix en la interiorització permet rebre amb molta cura i atenció la informació i tractar-la correctament, de seguida i sense distracció. Veiem un exemple a Infantil i un altre a cicle superior:

El que fem amb els dits (mètode Vittoz) és un treball de concentració, bàsicament. Sempre parlem que a infantil cada cosa que fem es treballen moltes àrees alhora, a part de la psicomotricitat fina, també de coordinació i precisió. [Per realitzar l'exercici, que es tracta d'ajuntar els dits de la mà esquerra amb els de la mà dreta] han d'estar molt presents i atents en el que estan fent, perquè si no no poden ajuntar les puntes dels dits, i això afavoreix la concentració. És una altra de les coses que busquem, no només per

a les activitats escolars que cal estar concentrat, sinó també per la part de treballar més la interioritat. (97:18 ¶ 79 – 80 en E15\_I).

Crec que el treball de la interiorització ajuda molt a l'aprenentatge. Alguna vegada que mires d'anar de pressa, "avui farem aquest examen" i no fas una preparació prèvia [amb exercicis d'interiorització], els resultats no són els mateixos. O una prova de lectura, per exemple, fem velocitat lectora. Fas uns exercicis d'atenció previs i hi ha uns resultats, fas la mateixa prova sense fer-los i els resultats són diferents. I és que els nens ho arriben a dir "és que com no hem fet interiorització". És el dir "estic a punt", em posen els mitjans necessaris perquè jo pugui començar l'aprenentatge. (90:17 ¶ 50 – 51 en E10\_S).

A mesura que l'alumnat es va sentint capaç es va aconseguint més confiança i seguretat en un mateix. Aquest objectiu de *saber ser capaç* també es relaciona amb aprendre a *acollir sense jutjar* (26). A les pràctiques d'interiorització s'ajuda a observar amb total atenció el que passa sense emetre judicis, de tal manera que el lligam d'aquests dos objectius permet no caure en el desànim quan les tasques o els exàmens no surten com es voldria, sinó posar distància i tenir el coratge d'enfrontar-s'hi a la situació sense jutjar-la prèviament.

Jo diria que serveix per enfrontar els bons i mals moments del dia a dia [...] que és per enfrontar els problemes que puguis tenir cada dia i és com una prevenció perquè et vagi millor; perquè siguis més optimista i estiguis més feliç. (110:77 ¶ 222 en 6GD).

Pràcticament amb un nombre igual de referències que *saber ser capaç* es considera que el projecte ajuda a *construir la identitat personal* (26). Els participants consideren que el projecte acompanya el procés singular que cada alumne fa per saber qui és (autoconeixement) i formar-se com a persona en totes les seves facetes, i no sols com a estudiant. Queden menys referenciats *acceptar-se un mateix* (11) i acceptar la realitat personal, tal qual és, associada a assumir-la sense jutjar-la a través de les pràctiques de receptivitat conscient (Mètode Vittoz).

Menys referenciats van ser els objectius *iniciar el dia tranquils* (18), *aconseguir la quietud* (9) i *deixar-se anar o afluixar* (7). Els docents consideren aquests objectius com a previs perquè assolir que l'alumnat romanguí immòbil durant una estona, encara que sigui un temps breu, i aprengui a afluixar tensions, és a dir, deixar-se anar en l'exercici, són bàsics per poder anar més endins en l'experiència de silenci. D'igual manera, l'objectiu *crear l'hàbit* (13) es dona per obvi atès que repetint els exercicis cada dia s'adquireix el costum. Els docents que citen aquests objectius consideren que anar adquirint l'hàbit de prendre una postura més relaxada evita tensions físiques i emocionals, desenvolupant una competència que després l'alumnat podrà aplicar en les diferents circumstàncies escolars i vitals.

Els docents manifesten que tan importants com els objectius personals d'aprenentatge són assolir els objectius interpersonals, i que els primers també impulsen una millor

relació amb els altres, prevenint o educant la tendència a conductes competitives i egocèntriques.

Aquest treball d'autoconeixement, d'autodescobrir-se i d'anar acceptant-se és importantíssim; però no únicament per tu, això tu amb tu mateix no tindria sentit; això és el que has de fer amb els altres. Això per mi és la clau de tot, la clau de tot. (91:48 ¶ 77 – 78 en E23\_S).

No anem a treballar individualitats, perquè cada vegada estic més allunyat, per una qüestió de competitivitat i de confrontació. Jo penso que són dues coses paral·leles: una, has d'ajudar a l'infant a què descobreixi les seves potencialitats i que en surti guanyant i reforçat, s'empoderi; però, paral·lelament, no perdi de vista que el que és bo és això que poso al servei del grup... (87:22 ¶ 26 en E7\_C).

Aquest posicionament s'accentua per l'alta densitat dels dos objectius més referenciats: *ajudar i obrir-se als altres* (52) i *cohesió de grup* (58). El projecte inclou exercicis que capaciten per estar molt atent de l'altre quan comunica quelcom (tant verbal, com no verbal).

En l'exercici, en el que ni es miraven, tan sols tocant-se les esquenes, asseguts així [es refereix esquena contra esquena] i només es recolzaven de l'esquena, i havien de respirar. Ells no sabien per què ho feien, però havien de respirar tranquil·lament buscar el seu ritme de respiració. I un cop havien buscat el seu ritme de respiració, havien de notar el moviment de l'altre, sense que fos exagerat, amb naturalitat, [de manera] que tots dos respiressin alhora. És prendre consciència de l'altre (16:51). Et poses d'acord sense dir-te res. [que entenguin que] Pots posar d'acord amb una altra persona sense parlar, sense mirar-te tan sols. (84:24-25 ¶ 88 – 92 en E5\_Q)

Quan fan massatges aprofitem les parelles que tenen al costat, amb qui seuen, [perquè] també puguin gaudir del company amb qui ha de fer moltes activitats: de matemàtiques, de català, el que sigui, que són activitats més cognitives. O sigui, poder gaudir que ell també em fa un massatge jo li faig a ell. [ens relacionem] des d'un altre àmbit, també trencar una mica al que estan acostumats (82:11 ¶ 28 en E3\_P).

Un altre dels objectius més destacats és *aprendre a resoldre conflictes* (27) que també després beneficiaran la cohesió de grup.

Allò que has descobert de tu entrant aquí dintre que després hi hagi un treball, que no només es quedi en "Jo soc així, ja està i m'accepto". No, no, jo m'accepto; però visc en comunitat, jo tinc una convivència amb altres persones. Val que jo sigui així, ho paeixo, però he de demostrar amb tots els meus fets, les meves paraules que jo puc trobar aquí dintre meu, això que diu, "vale" un espai interior de pau, un espai obert, un espai on nosaltres ens podem trobar amb nosaltres mateixos" sí, però després que et trobes amb tu. Ostres que puc fer per millorar?; que puc canviar?; com m'he equivocat parlant amb aquella persona i ara doncs li hauria de dir diferent. (82:59 ¶ 132 en E3\_P).

Donar un cop de mà, tenir cura de l'altre, treballar en equip per fomentar relacions fortes i vinculants entre els membres de la classe (*cohesionar el grup*) es veuen reflectits en els pòsters de les aules i passadissos de l'escola, fruit del treball de l'alumnat.

Frases dels pòsters: "*Fent camí junts (les petjades de cada un de la classe al llarg d'un camí que va lluny)*" "*Fem pinya!! (uns castellers fets amb agulles d'estendre amb el nom de cada alumne de l'aula)*" "*No som bons en tot, però tots som bons en alguna cosa*" "*Jo*



*Estimo* “Un nou curs, una nova oportunitat per conviure i compartir. Fem pinya?” (125:4 ¶ 36 – 45 en D42)

Aquesta intencionalitat d'establir forts vincles s'amplia a la relació amb els docents, amb les famílies, amb el personal dels serveis, amb tota la comunitat. L'objectiu *construir comunitat educativa* (41) també és sòlidament referenciat, posant l'èmfasi en el verb “construir” entenen que ser comunitat és un procés dinàmic, mai del tot assolit, pel qual s'ha de vetllar cada curs. El mural del Projecte de Convivència del curs 2019-20 reflectia el respecte com un valor compartit per construir comunitat.

Projecte de convivència 2019-20. Aquest mural és la síntesi d'un treball sobre el RESPECTE, com a valor bàsic per viure en un clima de pau i de relacions positives. Un respecte que neix en la nostra interioritat i es projecta cap a la nostra pròpia persona i també cap als altres i el nostre entorn. [...] Cada una d'aquestes persones representa a algú que forma part d'aquesta escola (alumnes d'educació infantil, de cicle inicial, mitjà i superior, i a més també hi està representat el personal que hi treballem i les famílies que també en formem part). Volem representar la idea que tots treballem en equip, i tot volem una escola basada en el RESPECTE [...] el respecte en el joc, en el fet d'ensenyar i aprendre, de parlar i d'escoltar i també en l'acompanyament; trobant aquell equilibri entre la protecció i ajudar a créixer, saber en aquest camí cap a l'autonomia i la realització personal. Les paraules que hi veieu han sorgit del diàleg i la reflexió sobre aquest tema en les diferents tutories, a partir d'interioritzacions o de la narració de contes sobre el tema. Són les paraules que volem que ressonin en aquesta escola i que emmarquin la nostra manera de ser, de fer i de relacionar-nos. (125:5 ¶ 47 – 54 en D42)

Entrellaçats amb *construir comunitat* el projecte té com a objectius ajudar l'alumnat a *resoldre conflictes* (27) pacíficament i *ser solidaris i compromesos* (10) amb l'entorn, promovent accions amb altres entitats del barri.

En últim lloc, *Aprendre a no fer soroll* (10), és un aspecte rellevant que surt repetidament en les observacions. Els docents demanen realitzar les diferents pràctiques sense fer soroll, mantenint el més possible el silenci que s'ha creat a l'inici de la interiorització. *Aprendre a moure's per l'aula sense fer soroll* per no molestar als altres companys, però també no fer soroll quan es desplacen d'un lloc a un altre de l'escola per no molestar a la resta de classes. No fer soroll és mostra com una manera de ser respectuós amb els altres. També a les interioritzacions a la natura es demana caminar a poc a poc, sense fer soroll per no espantar els animals que hi viuen. Per no fer soroll no es pot anar amb presses, ni esvalotat, ans al contrari, s'ha d'anar amb molta cura i estar molt més atent i present en el qual s'està duent a terme per no ser sorollós. Per tant, l'objectiu pretén anar més enllà; proposar no fer soroll és prendre una actitud calmada i serena davant la vida.

*Aprendre a no fer soroll* està íntimament relacionat amb els darrers grups d'objectius on les dades obtingudes es concentren en dos objectius que estan entrellaçats: *Connectar amb l'interior* (97) i *fer silenci i contemplar* (68). Els participants es refereixen a *fer silenci* interiorment, a disminuir el bombardeig de pensament (pensar sense parar) i deixar-se

endur per la realitat tal qual és, sense interferir, sense emetre judicis, sense filtres limitadors. Consideren que els infants tenen més capacitats que els adults per admirar, sorprendre's, esbalaïr-se, obrir-se a la realitat tal com és. "Ser conscients de tot el que passa al nostre voltant. Una obertura als sentits des de ben petits. Oberts a la percepció que ens arriba des de cada un dels sentits" (139:53 ¶ 499 en 1GD\_CF). Per tant, l'objectiu de *fer silenci i contemplar* és potenciar aquest tarannà que és propi de la seva etapa.

*-La percepción de los niños en principio es mucho más contemplativa de lo que nosotros pensamos. Y eso es lo que ocurre, lo que hacemos con I3. En realidad es miramos esta mano, mirad que bonita y tenemos este dedo también. O sea, es ante todo una actitud de no sacarles de una mente que es contemplativa, sino cultivarla justamente. Esa actitud que tienen que se fijan en una cosa y pueden estar ahí mirándola. Y crear el contexto para que pueda ser así.*

*-La admiración, la sorpresa, todo esto.*

*-Cuando ven por primera vez una estrella. Ah! es increíble!! Por qué claro, no han visto nunca la luna, por ejemplo y cosas así...(139:50 ¶ 443 – 451 en 2GD\_CF)*

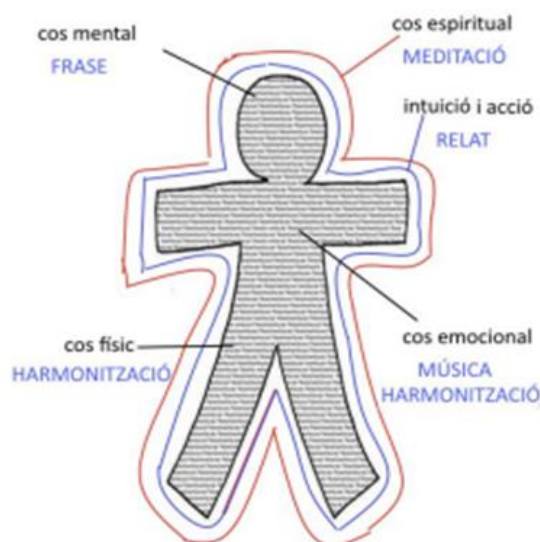
La intencionalitat del projecte és que l'alumnat estigui una estona en silenci diària, iniciar-se *en el silenci* (37), per fer possible *interrogar-se sobre la vida* (35) i encetar un camí de silenciament per donar l'oportunitat de copsar el misteri intangible i insondable que subjau en tota realitat. *Obrir-se al Misteri* (11) i *l'harmonització* de totes les dimensions personals (Figura 2), encara que no tots hi arribin.

Home, penso que a Lourdes es va més enllà, això no vol dir que hi arribin tots. Però que obre el camí, perquè potser per edat, són unes edats molt primerenques, que encara estan en una etapa infantil-juvenil, però que sí que els obre un camí, i alguns hi arriben. Perquè sabem que madurativament estan en moments diferents. Però sí que obre camí, o comencen una part més profunda que va més enllà de la relaxació i de buscar-se la tranquil·litat. Crec que l'objectiu de l'escola és aquest connectar amb alguna cosa més profunda, que els serveixin de camí per arribar a aquest diàleg més personal i interior de cadascú. (97:13 ¶ 67 en E15\_I)

Però el tema d'interior, és a dir, que hi ha una cosa interna dins teu que va més enllà del cap, diguéssim, jo crec que això, entre altres factors, aquí a Lurdes això es desperta. És a dir, hi ha un jo interior, hi ha un jo diferent del que parla i que s'ha de descobrir, que l'has de conèixer, per poder conèixer-te bé a tu mateix. [...] la manera d'arribar-hi, doncs per mi és això: respiració, tranquil·litat i mirant cap endins. I aquí jo crec que és el que m'ha quedat de tota la interiorització, més que no l'exercici concret de Kinesiologia (docent exalumne). (12:00) (85:18 ¶ 61 en E6\_Q)

Aquests exercicis, que podem fer a l'inici del dia, ve a poder aportar al nano un espai de silenci on d'una manera més conscient o inconscient connecti amb la part interior de l'individu, cercant aquest misteri que tenim, amb la idea que no l'aneu a buscar fora sinó endins. La manera de poder establir-ho cap a dins és amb el silenci, amb el recolliment (95:9 ¶ 6 en E13\_I)

Figura 2: Imatge de com accedir a l'harmonització



Font: "Desvetllar la interioritat" (2014). Xerrada Berta Meneses (65:1 p 1, 192 × 195 en D1)

Tot i que els docents són ben conscients que arribar a fer una experiència profunda d'interioritat és difícil en infants tan petits, consideren que sí que és factible trobar l'equilibri entre els aspectes físic, mental, emocional, fins i tot energètic, que comporta un estat de pau i serenor *harmonitzar-pacificar* (26). El projecte pretén "donar-li l'oportunitat d'experimentar o de reconèixer allò que han experimentat" (88:6 ¶ 7 en E9\_C).

Vam rebre una formació de com treballar els valors, amb la qual cosa aquest valor tocava totes les dimensions de la persona. Això va ser un grup oriental que va venir aquí i, realment, ens fan trontollar molt. Per mi va ser una gran descoberta, perquè llavors sí que veies aquesta globalitat de la persona, i no sols mental. (98:13 ¶ 19 en E14\_I)

Que els alumnes puguin harmonitzar-se, equilibrar-se, trobar serenor i pau es vincula amb un altre objectiu existencial molt referenciat: *gaudir del moment, gaudir de la vida* (29). Potenciar que l'alumnat a través de la percepció gaudeixi del moment present, sense preocupacions; s'obri a tot allò que és intangible, portador de vida, d'amor, de bellesa, de bondat, de veritat. En una de les observacions d'infantil es va obrir la finestra per rebre el vent a la cara i sentir el so de la pluja (93:64 ¶ 145 – 149 en E16\_I). Al final d'una visualització a cicle superior el docent comenta sobre la setmana que s'inicia en la que no hi ha cap dia festiu, ni cap activitat extraordinària a l'escola:

Rutina no vol dir que sigui avorrida, sinó poder tenir uns dies continuats estant atents al que toca en cada moment, poder-ne gaudir, i en la mesura del possible a veure si no hi ha tantes interrupcions. Llavors comencem aquesta setmana. (157:1 ¶ 2 en O5è\_18feb2019)

Finalment, l'objectiu menys referenciat ha estat: *Tenir present els altres* (7), possiblement perquè va lligat a fets ocasionals, en el temps. L'objectiu es refereix a fer present a través del pensament els companys de la classe, o del curs, que estan greument malalts, o hospitalitzats, o familiars d'alumnes que estan patint; o quan s'ha produït la mort d'una persona propera.

Justament el que no siguin, que les coses no passin superficialment. Però no vol dir que hi ha un mort i n'hem de fer un drama!! No, no! Anem a viure això el màxim de bé, sense obviar que existeix. I normalitzar-ho per tal que les meves emocions també ho puguin gestionar millor i perquè em quedi amb "lo" bo (del record d'aquella persona) o que no passa res per plorar, o que és lògic que avui estigui inquiet (84:11 ¶ 61 – 62 en E5\_Q)

En darrer terme, quan es consultava a les famílies sobre quina és la finalitat del projecte la seva resposta és que engloba totes les tres subcategories d'objectius:

Jo crec que l'escola doncs això, és molt important els coneixements en un mateix, conèixer-se a si mateix, les emocions, tota la part qui soc jo, suposo que també vol treballar els coneixements; però el coneixement no només d'aquí (assenyala el cap) sinó saber les coses. També l'obertura, el sentit de l'obertura als altres, la dimensió interhumana, i després a la Natura i el cosmos, o sigui, a Déu. Que en el fons és aquesta altra tercera dimensió espiritual. Jo crec que l'escola té noció que s'ha de treballar tot això. (94:32 ¶ 32 en E18\_fam)

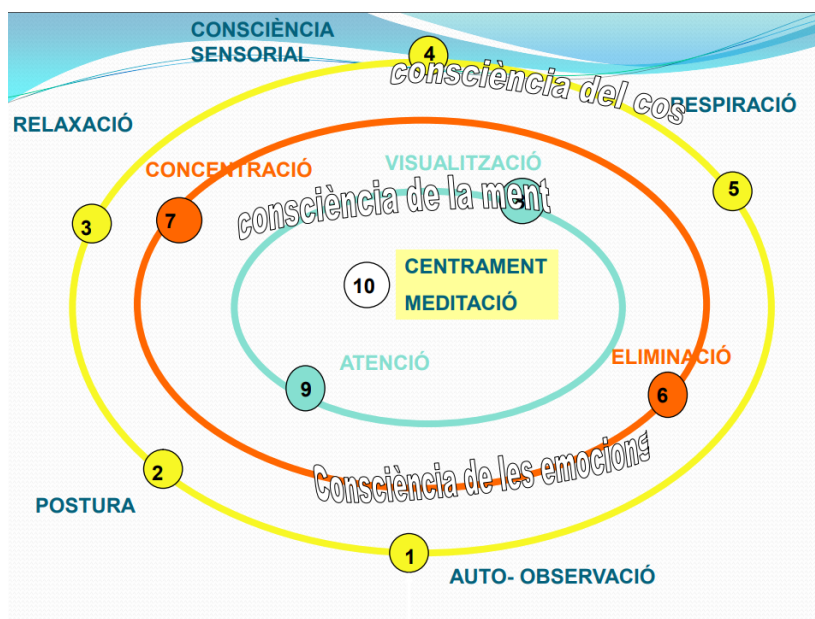
## **9.2.2. Programació**

### **9.2.2.1. Continguts i mètodes**

Des dels seus inicis, el projecte s'ha enriquit amb la introducció progressiva de nous mètodes i exercicis a través de la recerca, la formació permanent, i les diverses incorporacions dels docents que, al llarg dels anys, han aportat noves pràctiques i diferents maneres de dur-les a terme. La diversitat de mètodes i exercicis que s'ofereix actualment permet dissenyar cada sessió amb flexibilitat, adaptant-se a la realitat concreta de l'aula (edat dels infants i necessitats/ interessos dels alumnes). Aquesta flexibilitat també permet que cada docent pugui distribuir i desenvolupar les pràctiques de manera personal i creativa al llarg del curs.

El món dels infants passa per les sensacions que els arriba de l'entorn. Per arribar al més subtil és necessari iniciar-se per tot allò que arriba des dels sentits de manera receptiva i conscient: "i aquests sentits desvetllats els ajudin a una connexió interior". A través de la consciència del cos, de les emocions i pensaments (ment), cal anar asserenant tots els nivells fins a arribar al silenci (173:6 ¶ 11 – 13 a D4). Per tant, cada sessió s'organitza des d'allò més extern, el cos (estiraments, relaxació, respiració conscient, moviment.) al més intern i subtil (quietud, silenci, contemplació) com s'indica a la Figura 3.

Figura 3: Imatge del procés d'una sessió d'interiorització



Font: "Desvetllar la interioritat" (2014). Xerrada Berta Meneses. (170:37 p 13, 279 × 210 en D1)

Els continguts es presenten així en aquesta seqüència didàctica: consciència del cos, consciència de les emocions, consciència dels pensaments, etc., arribant a uns moments finals de silenci que possibilitin desvetllar la consciència interior, molt més profunda (espiritual).

Els diferents mètodes que ajuden al procés de la conscienciació de cada una de les dimensions de la persona són interdependents, de manera que es treballen de forma globalitzada amb l'objectiu final d'harmonitzar. L'harmonització inclou una perspectiva més holística, que té en compte l'equilibri de les emocions i pensaments a través del cos, o tenint en compte els aspectes corporals. *Harmonitzar*, posar en harmonia, des del punt de vista etimològic, encaixar i adaptar cos, emocions i pensaments; o sigui asserenar i equilibrant, possibilitant així l'entrada "en el silenci interior font de pau que ens obre al misteri que hi ha en cadascun de nosaltres" (171:4 p 2 en D9).

El més rellevant és que la sessió sempre acabi amb uns instants de silenci: "*El silencio es absolutamente necesario, porque lo que queremos es que entren en ese espacio misterioso y profundo, que todos somos*" (71:5 p 1 en D41). Com més petits són els infants, el temps de centrament, recolliment i silenci que es pretén assolir és menor. Per a Infantil pot ser des de trenta segons a un minut. A mesura que els alumnes es van fent més grans el temps de recolliment i silenci en quietud que poden assolir és cada cop més llarg. Pot ser des de cinc minuts en les interioritzacions matinals, fins a estones més

llargues de quinze, vint minuts en les interioritzacions a la natura, durant les convivències.

Per accedir aquest silenci cal passar pel procés de les tres fases: 1) consciència corporal, 2) consciència emocional, i 3) consciència mental (consciència dels propis pensaments i emocions que són interdependents); per finalment arribar a uns instants de silenci en quietud. El Projecte permet oferir l'espai i el temps per fer-ho possible.

És donar un espai, al que et puguis connectar amb el jo interior. Jo no demano mai, o gairebé mai, que m'ho expliquin, si ho volen fer sí, però si no ho volen fer és totalment respectable. A mi el que m'interessa és oferir aquest moment de: mira cap endins, a veure què hi trobes, per dir-ho així. (85:42 ¶ 81 en E6Q)

El projecte consta de cinc mètodes principals (Mètode Vittoz, Kinesiologia, Visualitzacions i Meditació guiada) i de quatre tipus de pràctiques espirituals en moviment (loga, Tai xi, Qi Gong i Biodansa). La combinació de diferents mètodes i diferents pràctiques dona lloc a una àmplia gamma d'exercicis que es poden emprar per a diferents fases del procés; el que comporta que el docent podrà escollir els exercicis que posarà en joc en aquella sessió en concret, depenent de l'edat dels infants; de l'objectiu que pretengui aconseguir; de l'època del curs que sigui; de la manera de ser del grup-classe; del temps que tingui per a realitzar aquell dia la pràctica. Tota aquesta mena de pràctiques ajudaran a fer que tots els nivells de la persona estiguin alineats i harmonitzats, perquè sigui possible l'experiència de la interioritat.

A través dels diversos documents i de la formació rebuda, a les Jornades de fi de curs del 2018-2019 i a les formacions de la CESFN del 2019-2020 i 2020-2021, hem elaborat la síntesi amb els elements clau, els principals tipus d'exercicis i els beneficis de cada una de les fases del procés que trobem a les Taules 12, 13, 14, 15.

Taula 12. Procés d'interiorització. Fase I: Consciència del cos.

Sub-fases	Elements claus	Exercicis o pràctiques	Beneficis o Efectes
Auto-observació corporal.	*Fase prèvia per mantenir una postura determinada en quietud.	*Consciència dels punts de suport que són els punts en contacte del cos amb el terra, la cadira, la roba. *Ser conscient dels dolors i les tensions del cos. *Exercicis del Mètode Vittoz de percepció corporal i d'autoconsciència psicofísica.	*Reconeixement i acceptació del propi cos. *Disminució de la tensió física (eutonia) *Saber estar. *Capacitat d'estar present i a punt. *Prendre consciència que la postura del cos indica el posicionament davant les situacions de la vida. La postura és una forma d'estar en el món.
Postura	Establir una postura concreta (assegada, dreta o estirada) i mantenir-la en quietud.	*Asseguts i drets: Ulls tancats o fixos en un punt, l'esquena recta, braços i cames oberts, peus ben arrelats a terra.	*Capacitat de mantenir-se un

	Establir l'eix central del cos en equilibri amb la força de gravetat. Interioritzar aquesta postura per repetició.	*Estirats: Ulls tancats, l'esquena recta, la barbata cap al pit, els braços i les cames oberts; afluixar les tensions, deixar-se anar sobre el terra.	temps en quietud des de petits.
Relaxació	Deixar anar les tensions, essencial per a la pacificació i harmonització del cos.	*Sentir les tensions musculars i deixar-se anar. *Estiraments i distensions en diferents parts del cos. *Automassatge *Massatges en parelles.	*Alliberar tensions i contraccions musculars cròniques, evitant l'esgotament i dolor. *Afavorir millor flux sanguini i reduir del nombre de batecs del cor. *Regulació les secrecions hormonals, entre elles l'adrenalina i la noradrenalina (estrès). *Disminució de l'agressivitat. *Regulació emocional: augment de la serenitat i disminució de la por, preocupació, enuig i d'impulsos. *Augment de seguretat en un mateix: ser capaç d'acomplir tasques encomanades, en oposició a la sensació de fracàs i desànim.
Moviment conscient	*Estiraments i relaxació en moviment interrelacionats amb la respiració conscient. *També amb la dansa.	*Exercicis de Biodansa o dansa contemplativa. *Exercicis de loga, Qi Gong, Tai-xi.	*Aprendre a relaxar-se, afluixar, deixar anar, asserenar-se.
Respiració conscient	*La respiració és la baula que uneix cos i ment. *Observar atentament la pròpia respiració. *Inspirar i expirar sempre pel nas.	*Comptar inspiracions i expiracions. Sempre el doble d'expiracions que inspiracions. *Respiració i vocalització: Expirar emetent vocals. *Respiració alternada. Exercicis de <i>pranayana</i> loga ( <i>nadhisodana</i> ). *Posar atenció en les diferents zones de la respiració: de la més superficial (toràcica) a la més profunda (abdominal). *Respiracions amb pausa (a pulmons buits i plens) *Respiració amb moviment: l'arbre que creix, el globus que s'infla.	*Ajuda al creixement personal i a l'expansió de la consciència. *És bàsica per la integració equilibrada dels aspectes físics, emocionals, mentals i espirituals que formen la personalitat. *Permet concentrar-se excloent tota mena de raonaments, deixant en repòs la ment, concentrant-se en les inspiracions i expiracions. *Asserenar el bullici de pensaments i entrar en el silenci. *Aprendre a rebre i acollir el que s'esdevingui (inspirar) i a deixar anar (expirar), acceptar.
Consciència energètica	A través de la Kinesiologia educativa ( <i>Braingym</i> del Dr. P.	*Certs estiraments. *Massatges a parts concretes del cos: Front-occipital,	*Massatges ajuden a calmar i a trobar-se bé amb un mateix. *Equilibra i facilita les

	Dennison): tècnica motriu d'estimulació neuronal que activa diverses zones cerebrals al mateix moment.	connectors del cervell; punts de terra i de l'espai; acariciar el dit polze lentament i suaument *El vuit mandrós *La marxa creuada *El Ganxo de Cook *L'Elefant i la gorra que pensa (massatges a les orelles). *El badall (massatge als maxil·lars).	reconnexions neuronals de les àrees cerebrals. *Facilita fluïdesa de l'energia vital per connectar amb un mateix. *Afavoreix l'harmonització emocional i l'equilibri energètic. *Reduir estrès/ bloqueig emocional. *Afavoreix percepció corporal i espacial, i coordinació esquerra-dreta. *Facilita relaxació i concentració. *Afavoreixen la comprensió oral i la comprensió lectora.
--	--	---	--

Font: Elaboració pròpia a través de la síntesi dels diferents documents de l'escola i de les formacions a la CESFN (D1, D9, D10, D11, D12, D14, D20, D35, D36, D37, D38, D43-46).

Taula 13. Procés d'interiorització. Fase II: Consciència de les emocions

Sub-fases	Elements claus	Exercicis o pràctiques	Beneficis o Efectes
Receptivitat Conscient	*És la facultat de percebre, rebre i acollir la realitat sense jutjar-la. *Consciència sensorial. *Forma part del Mètode Vittoz.	*Exercicis del Mètode Vittoz a través d'estar molt atent al que arriba a través dels cinc sentits. *Acollir els sons, els sorolls, els colors, les formes, les sensacions, assaborir els diferents gustos, captar les olors més subtils.	*Estar present, receptiu. *Ser capaç de focalitzar l'atenció sobre la recepció d'un missatge sensorial sense distreure's. *Estar concentrat: mantenir l'atenció en el que s'està fent sense distorsions emocionals i mentals. *Asserena la ment.
Emissivitat conscient	*Dirigir conscientment l'energia psíquica als sentits, a un moviment o un acte voluntari. *Forma part del Mètode Vittoz.	*Realització de tasques manuals posant tota l'atenció en allò que s'està realitzant. *Acollir una sensació rebuda i percebre-la durant una llarga estona. *Exercicis de la receptivitat a la intuïció.	*Ser capaç de mantenir la concentració en allò que s'està fent o en el que s'està percebent. *Fomenta les actituds d'admiració, meravella i agraïment.
Eliminació conscient	*Apartar, deixar de banda emocions i pensaments que distorsionen i segresten l'energia. *Forma part del Mètode Vittoz.	*Exercicis de M. Vittoz en el que s'esborra progressivament una grafia, una xifra, una a una les lletres d'una paraula, el mateix en un conjunt d'objectes. *Eliminació d'inquietuds a través d'imatges i idees reemplaçant-les per idees contraposades.	*Fixar l'atenció. *Eliminació de sensacions corporals, sentiments i pensaments negatius. *Eliminació de fixacions, pensaments repetitius i limitadors que bombardegen de forma inconscient la ment. *Eliminació de neguits, tics *Mantenir la concentració mentre es realitza l'exercici. *Mantenir la concentració per



			<p>seguir un raonament, una lectura o el fil de les pròpies idees.</p> <p>*Tenir la capacitat d'abstreure's sense permetre distreure's.</p> <p>*Pensar intensesament, però amb calma.</p>
--	--	--	---

Font: Elaboració pròpia a través de la síntesi dels diferents documents de l'escola i de les formacions a la CESFN (D1, D9, D10, D11, D12, D14, D20, D35, D36, D37, D38, D43-46).

Taula 14. Procés d'interiorització. Fase III: Consciència mental.

Visualització	<p>Visualització guiada i creativa:          Produeix estats de tranquil·litat, confiança i serenitat.          Meditació objectiva (per generar compassió, per donar confiança, per...</p>	<p>*Evocacions visuals, tàctils, olfactivas i auditives.          *Imaginar-se, projectar-se i anticipar-se mentalment.</p>	<p>*Aprendre a dirigir l'atenció i canviar l'estat de dispersió mental.          *Assolir objectius.          *Canalitzar emocions i afavorir un diàleg intern.          *Harmonitzar ment, emocions i cos, alliberant de tensions físiques i psíquiques, reduint estrès.          *Ajudar a la persona al procés de transformació cap a una més gran maduresa, plenitud i integritat.</p>
---------------	---	---	--

Font: Elaboració pròpia a través de la síntesi dels diferents documents de l'escola i de les formacions a la CESFN (D1, D9, D10, D11, D12, D14, D20, D35, D36, D37, D38, D43-46).

Taula 15. Procés d'interiorització. Fase IV: Centrament- recolliment

Meditació - Contemplació	<p>*Atenció silenciosa sostinguda.          *Temps de silenci final dependrà de l'edat de l'alumnat.</p>	<p>*Estar atent en el moment present. (sense voler aconseguir res).          *Mantenir la quietud corporal en la postura.          *Mantenir l'atenció en la respiració.          *Romandre en silenci exterior i anar assolint el silenci interior (sense adherir-se ni a les emocions, ni als pensaments, deixar-los passar).</p>	<p>* Desenvolupament de la concentració.          *Alliberament de les exigències i de les tensions físiques.          *Augment de la tranquil·litat i la capacitat d'experimentar una poderosa sensació de pau interior.          *Desenvolupament espiritual: experiència viscuda de la interdependència amb tot i dels sentiments de compassió i amor cap als altres.          *Potencia la capacitat d'atenció i concentració facilitant els processos d'aprenentatge.          *Millora la capacitat d'escolta.          * Ser conscient de la interioritat (espai interior).          *Desenvolupament dels diferents nivells de consciència (corporal, sensorial, energètica, emocional, mental)</p>
--------------------------	--	---	---

Font: Elaboració pròpia a través de la síntesi dels diferents documents de l'escola i de les formacions a la CESFN (D1, D9, D10, D11, D12, D14, D20, D35, D36, D37, D38, D43-46).

### 9.2.2.2. Planificació

La pràctica de la interiorització es du a terme cada dia a cada curs de l'escola, de manera que l'alumnat vagi creant l'hàbit d'aturar-se uns moments i ser-ne conscients que ja són a l'escola. A més, si la pràctica és regular i a la mateixa hora es pot memoritzar "una mena de patró" (56:12 ¶ 120 en D6) internament perquè després l'alumnat pugui realitzar la mateixa experiència en un altre moment i context.

Considero que s'ha de fer cada dia perquè les coses que es fan un hàbit, arriben a entrar. Si ho fas de forma esporàdica i amb el ritme frenètic que portem a l'escola, em sembla que ens costaria trobar el moment. I ha estat el fet de fer-ho el dia a dia, que els nens entren una mica més i els mestres també (90:4 ¶ 18 – 19 en E10\_S)

A l'escola hi ha una aposta ferma i perseverant per oferir els, com a mínim, quinze minuts a l'inici de la Jornada. Els docents entrevistats expressen que en poques ocasions es deixa de fer, tan sols si hi ha una sortida o si hi ha Educació Física a primera hora. Els dies que la sortida és a la Natura o van de colònies s'acostuma a no realitzar la sessió abans de marxar i se cerca una estona durant el dia per reprendre la pràctica a la natura:

També és veritat que sortir fora l'escola té una mica aquest neguit, però sí que, no sé, si no l'hem pogut fer [el moment d'interiorització] perquè hem fet una excursió quan arribem al lloc de l'excursió intentem fer interiorització també. Quan vam estar de colònies la vam fer veient la posta de sol, que ho busquem també en altres moments. (82:6 ¶ 28 en E3\_P)

Les sessions de primera hora del matí pretenen relaxar i asserenar i alhora activar i preparar per estar presents: que després d'asserenar-se prenguin consciència d'on són i es predisposin per la següent activitat o tasca a realitzar.

La interiorització és un esforç. És el primer esforç que fem el matí, però val la pena. Val la pena, perquè és que obre una energia que ara no tenim. I, per tant, és una energia que ens acompanya i sabem que existeix. Per tant, entrar en contacte amb aquesta energia, val la pena. No podem anar adormides. Hem de treballar en això i ens hem d'espavilar. (88:46 ¶ 65 en E9C)

Cada docent planifica autònomament quines sessions d'interiorització farà durant el curs i com les farà. La direcció, anys enrere, havia creat una graella orientativa perquè durant el curs, es tingués en compte passar per tots els mètodes, de manera que les sessions fossin ben diverses. Els dies que a primera hora del matí hi havia cultura religiosa o tutoria s'aprofitava per realitzar una sessió més llarga d'interiorització, fent ús per exemple d'alguna visualització, que requereix un temps més llarg.

*-Abans teníamos una graella que decía el dilluns Vittoz, el dimarts...  
-Sí, pero esto lo hicimos para que pasaran por todos (los métodos).  
-Sí, esto (la graella) lo hacíamos. Y el día que teníamos cultura religiosa o tutoría a continuación pues entonces se podía alargar más la interiorización.  
-Entonces era cuando hacíamos visualización, por ejemplo, o sea, depende de lo que teníamos a continuación hacíamos una cosa u otra... (139:81 ¶ 556 – 561 en 1GD\_CF)*

Aquesta graella i la seva distribució en el temps no sembla que es faci servir en l'actualitat. Cap docent la menciona, ni tampoc és present en els documents que l'escola ha posat a disposició de la investigació. El que expressen alguns docents és que aquesta organització temporal les programa cada professor per a la seva aula i es posen en comú a les reunions de cicle. En els documents analitzats no s'ha trobat cap evidència de seqüència temporal que desplegui concretament què es fa a cada una de les etapes i cicles o quina és l'adaptació didàctica per a cada edat o curs. A les entrevistes amb docents es va recollir de quina manera programen els exercicis segons l'edat dels infants. Amb els alumnes d'Infantil i del primer cicle de primària es treballa més el vessant corporal: que siguin conscients del seu cos i de la respiració per estar ben conscients del moment present, i també és molt rellevant ajudar-los a entendre com estan emocionalment, ajudar a fer-los conscients com se senten.

És això, els repassos del cos i centrar-me en la respiració, és el que jo crec que és la base. Per això amb els petits, amb els primers [es refereix als alumnes de primer de primària], sempre és més la respiració, exercicis que vagin cap endins; però d'una manera que tinguin el suport del vessant físic; perquè encara estan en una època molt física. (83:15 ¶ 10 en E4\_P)

Quan són més grans realment sí que pots treballar més coses. Treballen més tot el tema de la concentració, de l'atenció; però amb els petits, clar, són molt petits. Aleshores una mica és doncs això, per trobar la calma, per estar tranquils i moltes vegades també perquè se n'adonin com estan aquell dia.

-De mica en mica, si vas treballant aconsegueixes que se n'adonin si estan nerviosos, si estan enfadats.

-Tot i que els hi costa posar les paraules (de com se senten). (93:6 ¶ 14 – 16 en E16\_I)

A mesura que l'alumnat és més gran, es van incorporant a poc a poc els mètodes de Kinesiologia, visualització, Vittoz i es realitzen sessions més variades, amb canvis d'activitat dins una mateixa sessió. "A cicle inicial potser fas respiracions, posicions i així i després amb els grans pots anar construint i pots fer altres coses. O una sessió amb canvi d'activitat.(83:29 ¶ 18 en E4\_P). Un dels docents que forma part de l'equip d'interiorització, expressa com considera que es desplega el projecte, seguint el desenvolupament psicomotor i maduratiu dels infants, connectant psicologia, pedagogia i espiritualitat.

Estava una mica engendrat des del departament de tutoria que porta la X. La X és una mica determinant. Pel que jo sé, els petits més la part física, la part més sensorial i després entrem més en la part de respiració més conscient, també una mica pels petits; després exercicis de mètode Vittoz d'eliminació, d'aquells pensaments, d'aquells estats que ens poden enterbolir i a mesura que es van fent grans, la visualització. Tot i que jo a primer ja l'havia fet (la visualització), sobretot en moments de pèrdua d'un avi. I a 6è un punt de meditació guiada. Crec que aquesta graduació va en funció de la maduresa del nen. Amb els petits, el fet de tancar els ulls, qui els pot tancar, o que movem les mans o que ens mirem i ens fem una abraçada, ja és suficient en aquest sentit. No anirem a fer una meditació amb els petits, la seva meditació és aquesta. (95:43 ¶ 24 en E13\_I)

Pel seu relat es pot entendre que qui ha dissenyat aquest procés didàctic és la Comunitat i que s'ha transmès als tutors oralment. Una de les docents entrevistades expressa perquè considera que sistematitzar i planificar què es farà cada dia no acaba de funcionar:

Al principi costa, no t'enganyaré. [Potser] soc l'única que t'ho diu, però a mi em costa. Al principi vaig intentar... Jo soc molt metòdica i soc molt quadriculada. Partint d'aquesta base, vaig intentar de sistematitzar-ho, és a dir, "aquests dies faré visualització, aquests dies faré Kinesiologia, aquests dies faré massatge". Tenir-ho planificat perquè em facilités la feina i no haver de pensar cada matí. I al principi ho feia molt així. Les visualitzacions del llibre (es refereix al dossier) me les preparava una mica i les anava traient. Després que acaba passant? Així molt personal, crec que les coses no es poden forçar, perquè llavors no surten bé. Quan vas a fer una interiorització forçada, ni tu connectes amb ells, ni ells connecten amb tu, ni amb ells mateixos. Està bé, però tu notes que no has arribat. No sé com explicar-t'ho. I vaig descobrir que no, que potser era una mica deixar-me portar, com jo em sentia aquell dia i el que jo tenia necessitat de fer. Perquè si no em costava molt. Aquesta sistematització, que de vegades la tinc una mica en ment, no la segueixo gaire, em deixo portar bastant per aquell dia. I també em passa una mica amb les visualitzacions. M'adono que acabo fent bastant les que jo estic molt còmode. Però són amb les que jo sento que arribo a ells (89:5 ¶ 17 en E11\_S)

Majoritàriament, és el tutor qui realitza la sessió d'interiorització amb la seva classe, però en algunes aules a primera hora del matí pot entrar també un especialista. És el cas de les observacions que es van fer a primer de primària i a sisè. El docent que va a diferents cursos, estableix pràctiques diferents per a cada curs i fa la seva pròpia planificació.

No, ara ho tinc molt espigolat, perquè hi ha dies que no entro a primera hora del matí i hi ha algun dia que em coincideix amb hora lliure. Això vol dir que tinc dues sessions d'interiorització aquest any. Faig un tercer i un primer. Això sí que és nota. Quan has estat tutora i tenies la teva programació, així d'avui fem no sé què i estableixo això.

A Infantil, la jornada s'inicia amb una estona de joc lliure. L'entrada és flexible per als més petits entre 8:30h i 9h. A les 9:30h es recullen les joguines i es disposa la classe per a la sessió d'interiorització. El joc lliure i l'entrada flexible, sense presses, ja fa que els alumnes estiguin més calms; tanmateix, les mestres d'infantil consideren que la interiorització els aporta una predisposició per la feina molt diferent a si no es realitzés. Que sigui diàriament és necessari, perquè com en qualsevol aprenentatge, necessita una ritualització per crear l'hàbit.

Tota activitat, cicle, que ritualitza, que es fa com una rutina [permet que hi hagi] unes qüestions que es fixen, que ja venen donades per si soles. Això no vol dir que la sessió et funcioni més bé o més malament; perquè per situacions variables hi ha dies que fem el mateix i amb el mateix grup i a vegades va millor o no va tan bé. Però sí que sigui fer la interiorització o rentar-se les mans, quan hi ha unes activitats que hi ha una rutina i que ells van interioritzant i van creant els seus esquemes d'autonomia, ni que sigui aquest nivell, la cosa flueix d'una altra manera. [...]. A la que es recullen i tanquen els ulls hi ha una predisposició molt diferent. Hi ha aquests rituals, aquestes rutines, és un hàbit. (97:7 ¶ 40 – 41 en E15\_I)

Crec que és prou important i prou beneficiosa per les criatures perquè sigui un exercici diari. Vull dir també a un nivell més físic, independentment dels beneficis a llarg termini;

ja només pel simple fet que ja comences amb un moment de silenci, de tranquil·litat, de pau i de “m’aturó”. Això ja els beneficia per començar el dia. És una bona manera de començar el dia, per tant, això ja és un argument. Si fos de tant en tant, existeix el perill de no fer-ho, que sigui com una cosa que la sacrificuis o que la descuides i que “Bueno, ja ho farem un altre dia”. O sigui, aquesta constància fa que siguis més rígid o exigent, si no ho ets és fàcil que comencis a parar-ho. (92:23 ¶ 79 en E12\_I)

A primària, les sessions es realitzen a primera hora del matí, un quart d’hora abans d’iniciar les classes, de 8:45 h a 9h. No obstant això, aquest quart d’hora és flexible. En algunes observacions han durat uns cinc-deu minuts més. Segons els alumnes de 5è aquesta activitat s’ha de fer cada dia:

Crec que no serveix un dia sí i els altres no, i tornar a fer-ho. Sí que serveix, perquè va bé, però jo crec que és molt important que ho fem cada dia perquè, o sigui si no comences així el dia no és que et vagi pitjor, però t’aniria millor amb la interiorització. Els professors i els tutors intenten que sempre comencem bé i sempre estiguem feliços. I que ens agradi aquesta escola i que ens emportem un bon record de 6è. (109:51 ¶ 147 – 148 en 5GD).

Els alumni recorden que es feia a primera hora del matí i recorden l’horari exacte. Consideren que és rellevant abans de començar la jornada escolar perquè els feia prendre consciència d’arribar a l’escola i deixar els problemes de casa.

Posant-me en l’A petit, que hi havia un moment que no et podies asseure, que estaves malament i de sobte hi havia interiorització... Potser el que dic que no és ben bé així, però jo recordo que és “vale, hi ha interiorització i ja està”. Ja he de parar de parlar i de tot. Ho lligo molt al fet de ser responsable, com a valor. Jo soc responsable i faig interiorització perquè és un acte de responsabilitat. Anava a dir que a part de ser rutina, era símbol, d’alguna manera. Jo ho relaciono amb el crit del futbol, amb el meu equip almenys abans de començar el partit. En el moment que tothom fa el crit és el moment de màxima concentració. Si hi ha algun moment del partit hi ha desconcentració, anem a fer el crit. És com aquest símbol, tothom l’entenia, tothom parlava aquest idioma. I cada professor tenia el seu [símbol per fer-nos callar o per estar atents], però no era tan efectiu com la interiorització. (106:59 ¶ 237 – 238 en 4GD\_exAL)

Tot i que alumnat i professorat donen rellevància a què la pràctica sigui diària, també hi ha algun docent que discrepa que hagi de ser sempre a primera hora del matí:

Què ha de ser cada dia a la mateixa hora? Això discrepo més. Jo de vegades penso que la classe mana i hi ha matins que potser els nens ja venen prou calms i que potser no faria falta o, en canvi, aquell mateix dia, potser ha passat una cosa al pati i després del pati faria més falta. (89:15 ¶ 29 en E11S)

A més a més de primeres hores del matí, hi ha molts altres moments en la vida escolar en els quals es desenvolupen exercicis d’interiorització, Kinesiologia, etc. Cada docent decideix quan i com es duen a terme amb funcions diferenciades o complementàries. Segons expliquen els diferents grups de participants hem identificat fins a 7 moments i funcions diferents.

- 1) Reconduir la situació a l’aula: “Podem trobar un incís a la tarda si els nanos estan molt desgavellats. Aturem i ens hi posem” (95:14 ¶ 7 en E13\_I). Els alumni recorden com es reconduïa l’atabalament quan es tornava del pati o després de la migdiada. (106:56 ¶ 212 en 4GD\_exAL). Si el grup-classe està més neguitosa i esvalotada, els

alumnes i els alumni expressen com els docents aturen tot i fan algunes pràctiques per asserenar i tornar a posar a lloc el grup-classe: “Servia per frenar el grup, tornar a posar-nos a lloc, tornar a prendre consciència d'on érem, asserenar-nos i tornar a agafar l'activitat amb una actitud oberta i predisposada a allò que anàvem a fer, i sí que és veritat que allò ajudava” (99:21 ¶ 52 en E19\_exAL).

Jo acabo de recordar una classe, la X.[...] de venir a fer-nos la substitució i veure't nerviós i dir: Buenooo, fem una mica de “kine”, no? [es refereix a Kinesiologia] I no a primera hora, no, devien ser com les 10 o les 11. (103:21 ¶ 124 – 129 en 9GD\_exAL)

- 2) Abans de fer la migdiada a Infantil: “Crec que a I3 també ens feien com una preparació abans de posar-nos a fer com una espècie de becaina” (106:55 ¶ 207 en 4GD\_exAL).
- 3) Per transmetre confiança abans d'un examen o prova importat, per exemple, abans de les competències bàsiques, o abans d'un dictat, de la prova de lectoescriptura o d'exercicis matemàtics “exercicis que et poden ajudar a estar més atent, més centrat, més focalitzat” (81:48 ¶ 254 E2D); però també per encoratjar-los quan alguna prova no ha anat gaire bé; o en moment de molt estrès per rebaixar la tensió. (90:11 ¶ 34 – 35 en E\_10S).

La meva mestra, sempre abans d'un dictat, que per exemple dictat sorpresa que tenim, doncs ens fa fer interiorització i entreno d'ulls [es refereix a l'exercici del vuit mandrós de Kinesiologia ]” (110:15 ¶ 93 en 6GD)

Recordo en moments excepcionals que de vegades la classe estava fatal i feien la interiorització.

- Abans del teatre, abans de les competències bàsiques...

- Abans de les jornades de matemàtiques. (106:56 ¶ 212 – 218 en 4GD\_exAL)

- 4) Abans de l'Aprenentatge entre iguals 6è-I5. Els alumnes de 6è són els que ensenyen a fer els exercicis de Kinesiologia a l'alumnat d'I5. Forma part d'un dels molts aprenentatges entre iguals que promou l'Escola. Els alumnes que van fer pràctiques a l'escola els citen. També en una de les observacions a l'aula constatem com la mestra assaja amb els alumnes de 6è els exercicis de Kinesiologia amb les adaptacions específiques per als infants de cinc anys (168:2 ¶ 3 en O\_6è\_29gen2019).

Sí, de les interioritzacions on he estat present, que abans m'he oblidat, els de 6è feien de tutorants a I5. Els dimarts a l'última hora, abans de dinar, anaven i cadascú tenia assignat un infant d'I5. I abans d'ajudar-los a fer les feines [a llegir i sumar], feien interiorització. I eren els infants de 6è qui ho dirigien. (114:28 ¶ 104 en 13GDP)

- 5) Abans de les obres de teatre. Van ser les famílies i els alumnes que duen a terme les pràctiques a l'escola qui van subratllar la rellevància de les interioritzacions abans de les obres de teatre perquè les visualitzacions que es realitzen ajuden a reduir l'estrès, superant la por i la vergonya a sortir a l'escenari. La percepció d'una mare i l'observació directa a una aula de 5è expliquen aquesta funció.

Hi ha un exemple, que em vaig quedar al·lucinat, que era quan van fer l'obra de teatre. La professora [es refereix a una mestra de 15] ens explicava que abans de l'obra de teatre, ja havien fet una interiorització, una visualització i sortien tots els nens superpreparats i molt conscients del que anava a passar després. I aquesta preparació és d'una professora, que no és una professora de fora, sinó la seva mestra que està preparada per donar aquestes eines i que puguin enfrontar-se a una cosa que a la meua filla li dona molta vergonya. (112:45 ¶ 73 en 3GD\_fam).

Mentre experimenteu això, a veure si podeu tornar a imaginar també, cadascú veient-se a dins seu en el personatge del teatre. Cadascú dins seu, veient-se vestit del seu personatge, es visualitza dalt de l'escenari. Ara és una de les meves escenes, em veig dalt de l'escenari. Em sento satisfet, em sento complet, amb una mica de neguit, però em sento content. I em veig segur, em veig convençut, inclús si puc separar-me una mica, em veig jo allà a l'escenari fent el diàleg que em toca. I m'adono que ho faig en el moment que convé, i amb la intenció que demana el personatge. Em sento segur. I aquella escena surt perfectament perquè el meu company també està segur. I una escena enllaça amb l'altra, i aquella mica de neguit que tenia ara ja se m'ha transformat amb satisfacció, amb una satisfacció tan gran, que quan acaba l'obra, la tornaria a fer. Vaig agafant aire i l'expulso, agafo aire i l'expulso. [deixa uns minuts de silenci]" (155:5 ¶ 8 en O5è\_2abril2019)

- 6) Per tenir present una persona o una situació. També hi ha moments d'interiorització per celebracions com els aniversaris dels alumnes o per tenir present un alumne que està passant per un moment significatiu o un fet social rellevant. Aquesta interiorització es fa més llarga dels quinze minuts habituals atès que posa l'èmfasi que tots els alumnes de la classe, i també el docent, transmetin verbalment algun missatge d'agraïment o suport a l'alumne.

Sempre que hi ha un aniversari, que pot ser que no el puguem celebrar al matí, perquè hi ha altres coses i al matí només és un quart d'hora. Si després [de la interiorització] si tinc tutoria o cultura religiosa, moltes vegades faig l'aniversari a tutoria o a cultura religiosa, perquè ho puguin fer de manera més esplaiada. Perquè puguin tenir més temps per pensar-ho, perquè treballés el nen que és el protagonista; però també la cohesió de grup i després pots fer un tancament molt més maco (90:11 ¶ 34 – 35 en E10S).

Avui tenim la sort que podem allargar una miqueta la interiorització per què la M té una reunió i el P li ha encomanat una feina. [...] Ara voldria passar a celebrar l'aniversari de l'A. Posem musiqueta. Tothom ben assegut, peus que toquin bé a terra, tanquem els ulls i avui visualitzarem a l'A, malgrat que l'aniversari va ser dissabte, que la vam poder felicitar, ara farem a la manera de 6è. (30 segons de silenci) Visualitzem i triem el color en el qual identifiquem a l'A.." (168:14-16 ¶ 24 en O\_6è\_11març 2019)

O bé en ocasions molt rellevants per algun dels alumnes i la seva família. Un dels alumnes en pràctiques recorda especialment interiorització a l'inici de la jornada o que es fan en altres moments del dia, per exemple després del pati, i a les que es dedica un temps més llarg i intens:

Quan va haver-hi la sentència [del procés], un familiar d'un dels alumnes, estava involucrat i l'afectava, i ella [la tutora] sabia que aquesta persona estava molt afectada i molt preocupada, perquè a casa seva hi havia un ambient realment difícil. Aleshores va buscar la manera de dir-ho molt indirectament. La persona va saber que anava per ella, i tota la classe va dedicar 15 minuts o 10, els que fossin, a donar-li forces, molta energia i molt positivisme; perquè tot acabés sortint bé. (114:18 ¶ 89 – 90 en 13GDP)

Quan va passar la guerra de l'Iraq, que era molt important, vam fer interiorització i després la tutoria. No era minuts que es traguessin [de classe] per parlar d'un conflicte, o d'altres coses [es refereix que podria ser per altres motius], ja es retallava després. Això es fa" (106:38 ¶ 145 en 4GD\_exAL)

- 7) A les Convivències de cicle superior. Els dos cursos de cicle superior, cinquè i sisè, fan convivències una o dues vegades l'any fora de l'Escola, en una casa que té la comunitat al Montseny. Aquestes convivències són sessions d'interiorització de tota una jornada, en la que es van desplegant exercicis ben diversos que normalment a l'aula no hi ha temps a fer. S'inicia la jornada amb una experiència d'harmonització més completa a la natura: al costat d'un riu, a cinquè, i enmig d'un prat, a sisè. S'hi arriba al lloc a través d'una caminada contemplativa (*kinhin*); exercicis de *Qi Gong* i de respiració conscient; harmonització del grup i harmonització amb la natura; exercicis de percepció conscient a través dels cinc sentits; moments de silenci. Finalment, deixar una estona per escriure i verbalitzar l'experiència. Ja a la casa, a la sala Zendo, es realitzen dinàmiques d'autoconeixement i de cohesió de grup, a través de contes, de fotografies, de moments de reflexió personal, de diàleg. Per acabar amb jocs de confiança i de cohesió de grup.

### 9.2.2.3. Espais

En referència als espais, el Projecte d'Interiorització es desenvolupa principalment a l'aula respectiva del grup classe i, més esporàdicament, es duen a terme interioritzacions en altres espais de l'escola: a l'hort, a la sala de psicomotricitat, a la sala d'actes i a la sala Zendo. Aquestes sessions s'aprofiten per fer una seqüència més completa, o aprofundir en alguna pràctica, de manera que són de més llarga durada (més de quinze minuts) i generalment amb els infants de més edat. El fet de canviar d'espai implica un canvi de rutina que resulta atractiu per a l'alumnat i que ajuda a promoure una major concentració i impressió en l'ànim de l'alumnat que sovint queda esbalaït.

Els nens en algun moment m'ho havien demanat. "Podem fer interiorització en l'hort? Aquesta és la que més els agrada o alguna vegada que hem anat a la sala de psicomotricitat, i així els exercicis de relaxació s'estiren i no tenim les taules entremig. Els divendres normalment ho fem, perquè després tinc tutoria i puc allargar. No és en deu minuts o un quart d'hora. Fa curt el temps" (90:12 ¶ 36 – 41 en E10S)

La sala Zendo és un espai dins de l'escola de colors i llum tènue, preparat per no distreure, i equipat amb coixins, moqueta i banquetes. És el lloc de trobada trimestral on es du a terme l'Espai de Silenci del professorat. Aquest equipament resta obert de forma permanent pels docents que hi vulguin anar quan disposen de temps personal. L'espai vol proporcionar-los un lloc on poder gaudir d'uns moments de trobada amb si



mateix, de connexió, de reequilibri. En ocasions especials, de celebració o per fer un recolliment més intens, l'activitat d'interiorització amb els alumnes també es pot realitzar a la sala Zendo. Es disposa d'un espai semblant a la Casa d'Espiritualitat de Sant Esteve de Palautordera, on es fan les sessions d'interiorització de més llarga durada durant les convivències de cinquè i sisè. Tant docents com alumnes coincideixen a afirmar que aquest espai és una gran ajuda per concentrar-se i fer els exercicis d'interiorització proposats.

Quan n'arribes nou potser és la primera descoberta que fan. Els dius: Heu anat alguna vegada (a l'espai Zendo)? No, no hi hem anat mai. Va, acompanyeu-me, perquè el camí és una mica desconegut. I els dius, això és un espai que podeu utilitzar, que podeu anar vosaltres. Perquè està sempre obert. Al migdia hi podria anar i podria estar allà, i per això sempre hi ha els coixins. El que passa és que el dia a dia et porta al fet que es faci servir poc, però saps que hi és. Alguna vegada ho havien demanat de poder portar als nens. Al final fem més coses a la sala d'actes [amb els nens] i reservem [l'espai Zendo] més per a nosaltres. (83:33 ¶ 21 – 24 en E4P)

Jo crec que es va fer allà [sala Zendo] perquè era un espai molt més acollidor, perquè hi havia espelmes, una catifa i no moltes coses per distreure's. Per pensar amb els sentits i en com se senten els altres i no, mira una papallona. (109:72 ¶ 191 en 5GD)

De totes maneres, amb relació als espais, el més valorat per docents, alumnes i alumni són les *interioritzacions a la natura*. S'expliquen amb delit les interioritzacions realitzades a la natura, tant sigui a les excursions, com les realitzades a colònies i, sobretot, les específiques de les convivències de 5è, al riu, i de 6è, al Prat de Lurdes o en un bosc del Montseny.

Dins de les orientacions didàctiques del projecte es recomana que l'espai (especialment fent referència a espai tancat) sigui tranquil, oxigenat i amb llum tènue (170:54 p 17 en D1). A totes les observacions que es van fer a les diferents aules dels diferents cursos s'iniciava la interiorització apagant els llums i creant un espai de llum tènue, tan sols amb la llum natural que entrava des de les finestres. Si calia s'abaixava la persiana per atenuar la llum del sol. A més a més de crear un ambient més relaxant, apagar els llums serveix de senyal per indicar als alumnes que la interiorització comença.

#### **9.2.2.4. Recursos didàctics.**

Es descriuen a continuació els diferents recursos didàctics que s'han observat o han estat explicats pels grups d'interès de forma més recurrent: la música relaxant (17), els dossiers d'interiorització (8) (una eina imprescindible per als docents), la llum tènue (4), l'animal de peluix (3), els àlbums il·lustrats (3) i el gong (3). Cal afegir, menys citats: els instruments de percussió (caixa, triangle, platerets, *Tingshas* tibetans), rètols dels passadissos amb missatge, i el metrònom.

En algunes de les interioritzacions observades es constata l'efecte d'afegir una música tranquil·la per ajudar a relaxar el cos en la postura. Aquest recurs s'utilitza sovint a les

visualitzacions per ajudar a ser més conscient de les emocions (65:8 p 2 en D45). La llum tènue i la música relaxant és recordat pels exalumnes entrevistats.

A Infantil es passava cada dia l'osset o conillet del silenci, un animal de peluix de tacte suau, que porta incorporada una capseta de música, que emet un so relaxant. La seva mida i la seva textura fa que sigui fàcilment manipulable per als infants d'I3, I4 i I5. Cada dia un infant de l'aula s'encarregava de passar l'osset a prop de les orelles dels seus companys per sentir la música suau i que es relaxin. Durant totes les observacions que es van fer a infantil, l'osset es va passar a l'inici de la sessió, aconseguint la quietud, l'atenció i el silenci de l'alumnat.

Per treballar la receptivitat conscient del Mètode Vittoz, en una de les sessions amb els alumnes de sisè, es va fer servir una branca de mimosa. Cada alumne rebia una petita branca a la mà, mentre tenia els ulls tancats. El fet d'estar molt atent per copsar la petita branca a través del tacte, l'olfacte i l'oïda, sense mirar, va permetre mantenir la concentració de l'alumnat en silenci durant tota la sessió. Quan finalment es van obrir els ulls, l'alumnat va expressar-se meravellat i agraït pel que havia rebut. Aquesta mateixa experiència es va realitzar en una reunió de famílies amb una branca de romaní, i en una de les formacions dels docents amb una poma, en la qual s'afegia el sentit del gust. També a les convivències de cinquè i sisè es fa el mateix exercici emprant materials naturals (fulles, pedres, branquetes, arbres, etc.) que incentiven l'observació i ajuden a aprendre a percebre aguditzant tots els sentits, sense distraccions ni distorsions emocionals i mentals.

La consciència sensorial també es treballa acollint els sons de diferents instruments com: gongs, *tingshas*, bols tibetans, metrònoms, la caixa, el triangle. Es duen a terme exercicis en moviment seguint el so i ritme d'aquests instruments.

Una sessió de massatge en parelles que es va observar a l'aula de sisè es duia a terme amb pilotes de ping-pong, en canvi, a Infantil es va fer amb cotxes de joguina. A la dansa contemplativa que es va realitzar en les convivències de cinquè es van utilitzar cintes de setí de diferents colors, una per a cada alumne.

Els exercicis d'autoconeixement i autoobservació de les convivències de sisè es duu a terme a través de fotografies.

A les formacions que es van assistir a la CESFN s'han realitzat exercicis d'atenció i concentració amb materials ben diversos com: canyes de bambú, plats de plàstic, pals de fusta, plastilina, pintura acrílica, etc.

En dues interioritzacions, una de primer de primària i una altra de cinquè, es va seguir dos àlbums il·lustrats, de l'editorial *Akiara books*, per realitzar la sessió: *L'Escola de la*

*Haru* i *Respira*. La mestra de primer aprofitava les imatges de l'àlbum *Respira* per ensenyar als alumnes algun dels exercicis que havien de fer, a més d'explicar la història. En canvi, a cinquè es donava més rellevància al contingut de l'*Escola de la Haru*, que expressa com el silenci esdevé un refugi per a la protagonista. Els àlbums estaven a l'aula i els alumnes els podien mirar i llegir en els moments de treball autònom. A les tutories també es va treballar valors que estan implícits en aquests dos àlbums.

Finalment, fem referència al material per als docents. Cada docent rep dos dossiers amb el recull d'exercicis dels diferents mètodes i de les diferents pràctiques i l'explicació teòrica del per a què i com es fan servir. Els dossiers inclouen dibuixos dels exercicis per saber dur-los a terme a l'aula. De totes maneres, els docents expressen que tan sols amb llegir el dossier no n'hi ha prou per realitzar la sessió d'interiorització amb els alumnes, essent necessari fer-ne experiència i veure guiar aquella pràctica a un altre company.

Són útils. M'ha ajudat la meva experiència, els exercicis que havia fet i els llibres. L'únic que hi ha exercicis que si no els vius, és molt difícil transmetre'ls. Són exercicis difícils de fer o hi ha teories o hi ha pràctiques que realment les has de viure. (92:28 ¶ 99 en E12\_I)

#### **9.2.2.5. Orientacions metodològiques**

Aquestes són les orientacions metodològiques per a dur a terme una bona sessió d'interiorització. Les fonts han estat els dossiers d'interiorització i visualitzacions, a més dels programes de formació que es fan a la CESFN.

- Espai: tranquil, oxigenat, amb llum tènue.
- Duració: Entre 15 i 20 minuts, màxim 30 minuts si es du a terme una visualització.
- Pot repetir-se diverses vegades una mateixa sessió.
- Emprar una veu càlida, però ferma, sense vacil·lacions ni precipitacions.
- Explicar amb metàfores i imatges que siguin ben significatives i comprensives per als infants.
- Respiració: s'inspira i s'expira sempre pel nas. Al començament i al final es pot treure l'aire per la boca.
- La música ha de ser suau i quedar per sota de la veu. La peça musical ha de ser adequada a cada moment.
- Tenir cura del nostre estat interior [es refereix al docent]. El nostre estat interior és directament proporcional a la qualitat del resultat.
- En finalitzar explicar als alumnes els beneficis de l'exercici que s'ha realitzat.

### **9.2.3. Organització.**

#### **9.2.3.1. Lideratge i Equip docent.**

L'escola disposa d'aproximadament un docent per cada 10-11 alumnes, cosa que permet atendre i acompanyar la diversitat dins de l'aula a través de grups flexibles en algunes matèries i projectes (80:40 ¶ 137 en E1D). El curs 2018-19 el claustre estava format per 40 docents i hi havia 18 grups-classe.

Les pràctiques d'interiorització del matí es duen a terme, principalment, pel tutor de cada classe, tot i que algun dia de la setmana la duu a terme l'especialista que té classe a primera hora. Com s'ha detallat a l'apartat de planificació, tot el professorat pot dur a terme alguna pràctica d'interiorització en algun moment de la jornada lectiva. Durant les convivències de cycle superior es compta amb tres docents que acompanyen el grup. Excepcionalment, a les convivències de 5è del curs 2019-2020 es va disposar d'un quart docent perquè l'alumne amb NESE pogués seguir totes les activitats com la resta del grup.

Hi ha un equip que vetlla pel projecte i l'organització els Espais de Silenci i les sessions d'Interiorització. S'anomena Equip de Silenci i és el resultat de fusionar el primer Equip de Silenci, creat per dinamitzar les Sessions de Silenci, i l'Equip d'Interiorització, creat posteriorment per animar i supervisar els moments d'interiorització. Aquest equip actualment està format per set persones, quatre d'elles membres de l'Equip Directiu i en són membres dues germanes de la Comunitat. És des d'aquesta idea de lideratge compartit que es crea un equip coordinador del projecte. Per una banda, es responsabilitza del seguiment dels docents novells a través de la mentoria; i, d'altra banda, en recollir i elaborar els materials didàctics per realitzar les pràctiques. "Aquests materials són apunts d'ús intern, i contenen una guia pràctica amb una àmplia proposta d'exercicis organitzats per apartats i la justificació teòrica d'aquests apartats" (D30, p.7). L'Equip de Silenci també prepara les tres sessions d'interiorització, al llarg del curs, per als docents i el personal de servei de l'escola, que es coneix com a l'Espai de Silenci. Aquest espai es prepara amb molta sensibilitat i creativitat perquè els membres de la comunitat educativa facin experiència de silenci, a la vegada que posen en pràctica els aprenentatges que volen transmetre als alumnes, alhora que referma el vincle, a fi de crear una relació més sòlida entre tots els membres de la comunitat educativa. L'Equip vetlla perquè el silenci impregni en tots els vessants de la manera de fer i ser de l'escola i que es visqui no com un assumpte imposat, sinó que, a través de l'experiència, sigui assumit per tots. D'aquesta manera ho expressa un docent novell.

També és una manera de cohesionar-nos entre tots i de passar un moment junts; que cadascú es conegui a ell mateix, però que també puguem [conèixer] l'altre... A vegades, he tingut a la M., o a vegades instintivament amb l'A., hem estat donant-nos la mà o li he tocat l'espatlla... No ho sé, penso que fa equip, que no només és escola, feina, nens.. No, també som persones nosaltres, no? I necessitem aquests moments de sentir-nos units, i penso que fan família. I a part que tots necessitem aquests moments de desconnectar i de... Llavors cadascun interiorment imagino que fa el seu camí. (93:45 ¶ 115 – 118 en EI\_A)

El curs 2018-19, s'incorpora com a membre d'aquest equip una docent novell. És el seu primer any a l'escola, tot i que parteix d'un bagatge previ com a infant i monitora d'un esplai cristià en el qual es tenia especial cura de la interioritat. Aquesta docent considera que la seva funció és justament fer d'enllaç entre docents veterans i novells, i donar veu a les demandes dels docents que fa poc temps que són a l'escola.

Hi ha gent que porta molts anys, que té molta formació, realment domina molt el tema. El meu paper sincerament és com donar aquesta visió de les necessitats que hi ha, de "mireu, realment ens fa falta això" i aleshores proposar una formació. (92:27 ¶ 97 en EA\_I)

Tots els docents assisteixen a la formació interna específica d'interiorització, com les jornades d'inici i final de curs i els Espais de Silenci. Es considera que tot el professorat del centre s'implica d'una manera o altra en el Projecte d'Interiorització . Els requisits per dur a terme les sessions d'interiorització són haver dut a terme la formació específica, tant a l'inici i final de curs com les formacions concretes dels divendres a la tarda a la CESFN. També cal haver participat dels Espais de Silenci durant un curs escolar com a mínim i ser tutoritzat per un mentor/a en les sessions inicials amb els alumnes. Tot el professorat és convidat a les sessions de formació externa i anar a veure qualsevol altre company. Des de la direcció de l'escola s'incentiva perquè així sigui (90:9 ¶ 30 – 31 en E10S) i que la formació sigui continuada i innovadora.

Al llarg de tants anys hem fet molts cursos de jornades. Ara fa 8 o 9 anys que fem l'espai de silenci que també agafes moltes idees i després quan vaig començar just, els divendres al matí hi havia altres cursos de formació. Després han sigut els divendres a la tarda, que no són mai obligatoris, però són recomanables. I a mi em van bé. De vegades els més joves em diuen, "però tu també vens?" volent dir "no et fa falta". Sí que em fa falta, perquè t'acabes viciant amb aquelles coses que t'agraden més, que a tu et van més bé, doncs són les que més apliques. Hem fet algun curs de *mindfulness*, fa un parell o tres d'anys, que també ens va anar molt bé. Procura estar al dia. I el que va molt bé és anar a veure els companys. Els dimecres, que jo tinc la sort que està el Z i, de vegades em diu, fes-la tu. I dic "No, no" jo vull veure com tu la fas. (90:7 ¶ 23 – 25 en E10S)

Un cop el docent ja està prou format passa a ser tutor/a i realitzarà les sessions cada dia a primera hora. A algunes reunions de cicle es posa en comú els exercicis i les estratègies que es fan servir, de manera que comparteixen dubtes i les noves propostes: "En aquestes reunions que fem de parvulari, les hem dedicat a fer nosaltres a les companyes els exercicis que fem amb els nens. I així vas veient que és el que fan els altres, o el que pots aplicar, o modificar. (93:36 ¶ 74 – 76 en EI16). Veure com es fa la

interiorització a les classes d'altres companys i el fet de participar en els Espais de Silenci fa que el docent vagi prenent consciència del que està en joc i de com li ressona a dins.

Quan vaig començar, veies fer-ho, no ho havies fet mai, clar, primer era això d'anar adquirint i anar veient i després una mica també que et removia a tu per dins. Clar, què et deia, en què t'ajudava, moltes coses t'han anat servint per a la vida. (96:48 ¶ 100 en E117)

Els mestres novells que vam entrevistar no partien de zero. Tots ells arribaren a l'escola amb un cert bagatge, o per ser alumni, o per haver practicat loga o *Tai xi* o *mindfulness*. També es valora haver tingut alguna experiència o formació similar en l'educació en el lleure o de connexió amb la natura que doni algun bagatge en la contemplació, la rellevància del ser conscient i el compromís amb el món. No podem afirmar, però, que aquesta formació prèvia coincideixi en tots els docents que entren a l'escola.

Per mi ha estat molt innovador. Ni en l'escola on jo havia estat, ni en l'escola dels meus fills, ni on m'havia criat hi havia res d'això. Jo vaig fer aquest canvi laboral, per un tema personal i havia començat a fer loga i una mica de *mindfulness*. (89:2 ¶ 13 en E11S)

A veure, com a pràctica no ho faig habitualment. També és cert que com que vens d'un entorn rural, de pagès, t'adones que fas rituals que una mica supleixen això. Un passeig per l'entorn, per boscos, que em reportaven i em reporten connexió i tranquil·litat, que això deu ser la interiorització. Has fet la pràctica abans de conèixer la teoria. I com tinc això, i ho intento mantenir, potser no necessito gran cosa més. (97:15 ¶ 75 en E115)

### 9.2.3.2. Formació dels docents

La formació dels docents és una de les categories més referenciades en la dimensió de disseny del projecte, amb 106 u.s., mostrant també el valor que històricament s'ha donat a aquest aspecte com a motor del Projecte d'Interiorització. Creiem que el més rellevant són les interconnexions que hem trobat (Figura 4, Annex A) i que explicarem a continuació.

En els orígens del projecte, quan s'introdueixen les sessions del matí, ja s'aprofita el mateix moment per anar formant al professorat més afí: "Anaven brindant diferents cursos amb aquest enfocament més d'autoconeixement" (95:8 ¶ 6 E13\_I) i també "En aquella època veníem a les vuit del matí a fer el mètode Vittoz, i aprendre'l" (86:35 ¶ 42 en E8\_C). Els formadors eren psicòlegs i docents amb els quals contactava la comunitat. També s'enviava a formar externament a algun docent, a través dels seus contactes amb l'Associació Namasté o a l'escola d'estiu de l'Associació de mestres Rosa Sensat i després era aquest docent qui realitzava la formació internament (98:16-19 ¶ 19 E14\_I)

*En la biblioteca del Instituto Pedagógico de París me llamó la atención una tesis doctoral sobre el aprendizaje de las matemáticas aplicando el método Vittoz. Trataba de unos ejercicios curiosos de interiorización, de signos, infinitos, espirales y ondas, que luego derivaban en una mejor captación de las matemáticas. Con esto se lograba centrar a*

*los alumnos y aumentar el rendimiento. A raíz de esta tesis investigamos quién era este señor, [...] profesor de un Instituto de Lyon y religioso. Le llamamos y vino a darnos una formación a todos los profesores. Y nos sorprendió mucho que tanto él como nosotras practicábamos Zen: ¡Imagina qué cuadro! ¡Qué curiosa sinergia!* (71:12 p 1 en D41)

A la vegada que de tant en tant, la mateixa comunitat, en moments de treball de jornades, convidava algú del món del loga o del món de *focusing*, o algú ens feia una pinzellada. I això és el que ens ha aportat estar en contacte constantment amb aquest altre aprenentatge de vida, que comença per tu, més enllà de la qüestió curricular o de la part purament social, d'estar en contacte amb els altres. (95:13 ¶ 7 E13\_I).

El que sí que recordo, [...] en un moment bastant d'hora, quan jo vaig arribar, que tots els mestres ens van formar en la Kinesiologia i el mètode Vittoz, [2:43] i recordo tant a fora com aquí vam fer formació, també alguns mestres d'aquí havien anat a fer formació fora a alguns d'aquests programes, llavors ens els van ensenyar. (84:4 ¶ 26 E5\_Q).

Resulta evident que la formació permanent o continuada és un dels fonaments pedagògics de l'escola "tant a nivell personal, molt important, com a nivell també professional" (57:15 ¶ 27 a D7) no sols per incidir en la innovació pedagògica, sinó també en l'autoconeixement i creixement personal i espiritual del professorat "perquè considerem que és bo anar formant, renovant i despertant" (80:29 ¶ 99-100 a E1D). És per això que s'hi vetlla perquè el professorat rebi formació específica sobre interioritat i que en facin experiència a través de moments més vivencials, tal com proposen les pedagogies més experimentals (71:11 p 1 a D41) "porque si no lo vives, no lo haces". (71:1 p 1 a D41).

Sempre ho hem dit: no té cap sentit la interiorització si tu no ho has passat pel teu sedàs. No té cap sentit. [...] Els mestres ho fan perquè s'ho creuen. Hi ha diferents graus, també t'ho dic. No tothom té el mateix grau de combregar [amb el projecte]. Però qui ho fa, és perquè s'ho creu, és perquè ho ha viscut i això és essencial. I això no té res a veure amb cap altre àmbit educatiu. Ni en mates, ni en educació física. Si tu no ho has passat pel teu sedàs és molt difícil transmetre-ho als teus alumnes. (81:27-28 ¶ 185-188 en E2D)

Els docents consideren que l'objectiu de les formacions és ajudar al creixement personal i a ampliar la comprensió d'allò que es pretén amb la interiorització. Es constant en les afirmacions d'alguns docents entrevistats que, per iniciativa pròpia, cerquen cursos de formació i es documenten en aspectes concrets que els interessin. Especialment, els docents més veterans tenen molt clara la importància de la formació en interioritat rebuda i pensen que si els mestres no fan seva l'experiència de silenci no acaben d'entendre què han de transmetre als alumnes.

[Parla d'un exercici en concret pel qual se li pregunta, perquè tan sols s'ha vist a ella fer-lo]. Això és un exercici que vaig aprendre del José Maria Toro. Hi ha un llibre que diu *Educar con el co-razón*, és a dir que no hi ha "razón sin corazón". Bé, ell té tot un discurs creat. És un home molt expressiu, i vaig anar a unes conferències que donava a unes jornades, i l'he trobat un parell de vegades [més]. Em vaig comprar el llibre i ell feia com les seves sessions tutorialis [es refereix a seguir-lo en el seu canal de youtube]. (83:36 ¶ 26 – 27 en E4P).

Cal formar-los (als novells) i no únicament de paraula. Han de tenir pràctica, han d'haver-ho practicat. [...]. Però sí que si no ho vius, si no ho fas tu, si no ho practiques tu, si abans no ho has sentit, allò està buit; perquè és el que tu aportes, és la teva pròpia vivència i la pots contrastar amb el que tu veus dels altres. (98:45 ¶ 46 en E14\_I)

Les religioses de la Comunitat filipense han estat les formadores i les responsables d'organitzar la formació interna durant les reunions i a les Jornades d'inici i final de curs, en col·laboració amb l'Equip de la Casa d'Espiritualitat Sant Felip Neri (CESFN) gràcies a la xarxa amb entitats educatives externes.

Vaig anar a fer un curs, més l'explicació de la X i a la vegada, la Z (noms de dues religioses filipenses). A la vegada, en jornades, s'han fet espais de treball. Per exemple, ens podem trobar uns [docents] de cicle inicial, una d'infantil i treballen sobre el que és la visualització, i es posa en comú. És a dir, les monges, en el bon sentit, "capitanejades" per la X, han promogut que el claustre també ho treballés, ho posés més en paraules, més a consciència, més d'anàlisi, del que s'està fent. No ha estat només una cosa que ens ho comuniquem i prou; sinó que ho treballem per tenir-ho "en solfa" (95:16 ¶ 7 en E13\_I)

La X (nom de la religiosa) ens fa una mica d'explicació, any rere any, per exemple, ens fa com petites conferències o petites explicacions i ens donen un petit full. I tu ho tens acumulat. Jo tinc coses del 98', del 2006.." (95:35 ¶ 16 en E13\_I)

De forma general, per a tot el Claustre, s'organitza formació de tres tipus o nivells: 1) jornades d'inici i final de curs, 2) curs anual i 3) formació interna entre iguals.

- 1) Les jornades d'inici i final de curs tenen una funció molt important en la formació de l'Equip Docent. Aquesta formació la fa tot el claustre i "la fas en comunitat, no la fas sol" (84:2 ¶ 98 – 99 en E5Q). La formació combina teoria i pràctica, és per això que les Jornades d'inici i final de curs s'acostumen a desenvolupar a la Casa d'Espiritualitat Sant Felip Neri (CESFN) o a altres cases d'espiritualitat que té la Congregació a Catalunya: a Santa Maria de Palautordera i a Hostalets de Balenyà. En aquest cas es prioritza que les sessions d'interiorització es facin a la natura. Aquesta interconnexió amb la Natura ajuda a fer més comprensiva la part teòrica, a través de l'experiència personal de silenci.

La formació es du a terme principalment, durant les jornades de juny i/o setembre, i té un caire teòric i pràctic. També a la Casa d'Espiritualitat Sant Felip Neri hem muntat, juntament amb algun mestre de l'Escola i altres seglars que col·laboren amb nosaltres en aquest treball d'anar cap endins, uns cursos i tallers desenvolupats amb aquesta finalitat i oberts a mestres d'altres escoles" (D30, p. 8).

L'any passat vam anar a Hostalets de Balenyà a fer una sortida tots els mestres. Per què és important? Evidentment, per la cohesió del grup i perquè a nivell personal puguem viure a la nostra pell el que els nostres alumnes després viuen. [...]. Quan jo he fet la interiorització al bosc, sé el què els vull transmetre, sé on vull arribar, perquè sé que vull que arribin on jo he estat. Si no partim de la realitat [es refereix a la vivència personal] ho trobaria buit, ho trobaria fals, si jo no ho hagués viscut. Els hi estaria demanant als nens un procés que jo no he sigut capaç de fer o que no ho he fet".(89:26 ¶ 41 en E11S)

- 2) Cada any també s'organitzen cursos de formació de la interioritat un dia a la setmana a la tarda, o un dissabte al matí, o en altres formats, a la CESFN. Els cursos són totalment gratuïts per als docents, perquè l'escola cobreix totes les despeses. Els formadors de CESFN són professionals amb reconeguda expertesa. Aquestes



formacions externes estan obertes per a altres persones interessades com famílies de l'escola, docents d'altres centres, monitors del lleure, psicòlegs i altres. També l'Equip directiu assessora altres escoles que ho sol·liciten (D30, p. 9).

Tot això és donar oportunitats d'anar-te coneixent. Tornem al mateix, fer un curs un divendres a les cinc de la tarda, després d'una setmana [de classes] i tot això, no és senzill, i posar-t'hi a entrar dins teu i fer l'esforç, no és fàcil. Llavors hi ha dies que hi entres més de pressa, hi ha dies que et costa més, no? Aquí són el problema d'aquests moments, però el moment en si, és necessari. (85:40 ¶ 153 en E6Q)

El *Life course* que han fet aquest any (2018-19), o l'any passat van fer *mindfulness* (2017-18). Llavors, cada any tens una possibilitat. Va haver-hi un any que era molt vinculat a alguna sessió a l'art, o fèiem Qi Gong. És molt variat. (83:21 ¶ 15 – 16 en E4P)

- 3) També es realitzen algunes sessions de formació entre iguals durant les reunions d'equips docents o de cicle, anomenades formació interna, a més de les formacions més específiques.

A part de la formació general pel Claustre, destaca la molta cura que es té amb la formació dels docents novells. Els primers anys que són a l'escola, els mestres no tenen la responsabilitat de cap tutoria. Les primeres hores del matí les dediquen a anar a observar com es fan les sessions d'interiorització del docent que se'ls ha assignat com a guia: "mestres novells tenen un mestre mentor" (81:29 ¶ 188 en E2D) que els forma, els explica el perquè d'aquella pràctica; i els mostra com fa la interiorització adaptada a l'edat i a la dinàmica de la seva classe. (82:4 ¶ 28 en E3P). Però a més a més, acompanya també el procés del mestre novell. El mentor o mentora són mestres que fa més de vint anys que són a l'escola; han rebut molta formació, tant per part de les religioses (formació interna) com d'altres experts (formació externa); han practicat molt amb els infants i transmeten un cert tarannà que els ha impregnat en la seva manera de fer i de relacionar-se.

(Nom del docent) per mi és una persona que realment això a casa ho practica, ho viu i ho transmet. Jo tenia sempre el seu suport en molts aspectes: a nivell pedagògic, a nivell d'interiorització. Ha sigut per mi un referent; a nivell de raonament de com verbalitzar les coses... Per mi el X ha sigut un bon model. [...] perquè a més de fer els exercicis amb els nens, després t'explica a tu perquè ho fa i també com ho viu i si ell ho adapta a la seva vida com adult i quin sentit li dona. Me'n recordo que m'explicava els xacres, jo al·lucinava perquè no ho havia viscut mai. Crec que el seu exemple, més la meua maduresa dels anys, fa que no pensis que això és una ximpleria. Vas veient que té uns fruits en el dia a dia, que t'ajuda a tu a asserenar-te. (82:41 ¶ 58 en E3P)

Explica-li per què es fa, quin sentit té. I el convidaria que practiqués, que no només es quedés amb això i que mastegui. A mesura que mastegui, [que descobreixi quin és] el gust que nota, la textura i que m'ho preguntis. I jo obert al que vulgui preguntar, i que no senti de mi que soc un inquisidor, que el jutjo. Ni fiscalitzador, ni res, sempre que no sigui un disbarat, una mica en aquest sentit. No deixa de ser una descoberta. Paral·lelament, passa amb els nens, encara hi ha nens que no tanquen els ulls. (87:33 ¶ 40 en E7C)

A més del mentor, els mestres novells poden assistir a les sessions d'altres tutors i aprendre'n diferents maneres de dur a terme els exercicis i la sessió en la seva globalitat:

“quan jo era especialista, que anava més per les classes, ja et dic a part del X (mentor), podia entrar en altres classes i veure la interiorització” (82:33 ¶ 46 en E\_PM). La direcció considera que aquesta formació més didàctica es realitza a través de l’acompanyament dels mentors. Els mestres més veterans reconeixen que el que han après ha estat a través del testimoni i el mestratge de les religioses filipenses, considerant-les els seus referents. A mesura que el docent novell es va sentint més confiat va assumint les sessions amb l’alumnat. Primer acompanyat del mentor i després ja com a tutor.

Els et donen els llibres i després el primer any em vaig apuntar a aquestes formacions que fan a les tardes, però l’aprenentatge més gran és. [...] Quan vaig entrar a tercer i estava molt a prop d’una tutora. Aquell primer any veia totes les interioritzacions de l’E. Si en vaig fer alguna va ser puntual, però veient les que feia l’E...i veient una mica aquestes formacions que vas fent i els espais de silenci que també et serveixen. El segon any tampoc en vaig fer gaires, vaig estar a 5è i tampoc era tutora, però sí que en vaig fer alguna més. I ja quan vaig agafar la tutoria és quan llavors ja les vaig començar a fer. (89:4 ¶ 15 en E11S)

Segurament, quan al mestre novell el fan tutor d’un curs encara no està prou format i preparat en aquest àmbit. La mateixa direcció de l’escola n’és conscient. “També ens hem trobat que tutors que han entrat i potser no tenien prou formació. Això també és veritat. Però, al final la vida de l’escola ha d’anar endavant i arribes on arribes”. (81:31 ¶ 191 en E2D). Per això molts docents novells demanen tenir algun matí lliure per anar a aprendre d’altres mestres més veterans; perquè consideren que tenen bona formació teòrica, gràcies a tot el material i els recursos recopilats per la direcció: els dossiers (D10, D11, D12). Tanmateix, el que troben a faltar és la part més didàctica (82:3 ¶ 28 en E3P).

En els últims deu anys hi ha hagut moltes jubilacions i s’han incorporat molts docents sense experiència prèvia. És la primera vegada que s’ha plantejat com traspasar l’experiència a un gruix important de professorat que no ha rebut l’experiència directa de les religioses. En qualsevol cas, l’entrada d’un nombre important de nous docents es viu com a un aspecte positiu que aporta innovació i diversitat, i com una oportunitat per al projecte. Es va considerar que el que més necessitava el professorat era fer-ne experiència personal i va ser cabdal l’organització d’un equip de docents veterans, “l’Equip de Silenci”, que des de llavors s’ha dedicat a pensar una sessió d’interiorització per a tot el claustre i el personal d’administració i serveis, un cop al trimestre. Aquesta sessió, anomenada Espai de Silenci, cohesionava tot el personal del centre, que crea sentit de comunió, alhora que ajuda a entendre el significat que es vol transmetre als infants.

Una altra cosa és que ara hi ha molta gent jove, que ha arribat en els darrers anys molta gent, i ens hem d’aturar a formar-nos un altre cop o formar-los un altre cop o dels antics que hem dit: “Ep, jo vull repescar certs exercicis que no els tinc per la mà i que els deixo de fer justament perquè m’estic limitant als que ja conec o que em sento més còmode”, això també.

--Potser no tant elements nous com formes noves, o refrescar-nos una mica de dir "a més a més d'aquella dinàmica després hi ha el moment del diàleg". Doncs, potser és més ampli tot això, que ja et dic un dia parlarem de la mort d'algú o de què vol dir això, o un altre dia parlarem de... (84:34-36 ¶ 113 – 118 en E5Q)

Penso que també clar, el fet d'entrar gent, vulguis que no, ja dona varietat. Jo ja no ho faig com ho feia aleshores, o jo ja no ho he pogut viure igual que ho ha viscut la persona de la comunitat que ho va començar, és impossible, és una altra realitat, una altra circumstància, una altra persona. Però això és bo!! És bo pels nens que un dia vingui un [docent] i porti un element que és plastilina. L'altre dia va venir un mestre que va fer la meua interiorització i després havien modelat la plastilina fent una esfera que era el seu interior, molt "xulo". M'ho va explicar després. Estic convençuda que si sempre som els mateixos això no es refrescaria. [29:50] (84:37 ¶ 120 en E5Q)

Quan jo vaig entrar a l'escola es començava a veure que es jubilava tota una generació. Llavors, vam fer com una formació interna bastant intensa. [Fa uns deu anys] que va ser quan el traspàs que les monges deixaven la direcció, que anaven fent traspassos, i llavors, va haver-hi com uns anys on vam fer diverses sessions i fins i tot a cicle dedicàvem una sessió a fer algun exercici. O al claustre algun dia de reunió que ens ajuntàvem tots i dèiem, aturem. I d'aquí va sorgir després l'equip de silenci. (83:17 ¶ 11 – 13 en E4N)

L'Espai de Silenci que prepara l'Equip de Silenci es realitza a la sala Zendo. Es tracta d'una celebració inspirada en les festes, els cicles de la Natura, el temps litúrgic... Des de l'experiència del silenci, tracten d'aprofundir en el simbolisme dels mites i dels ritus, tot compartint experiències i celebrant la Vida. Es cuida l'ambient de senzillesa i bellesa, es llegeixen textos sagrats, poemes i s'escolta música. "Aquestes celebracions contribueixen cada vegada més a crear un clima íntim i confiat que cohesiona el claustre" (D30, p. 13). Es va decidir que l'Espai de Silenci es realitzés en una de les franges horàries dedicades a reunions docents; de manera que no suposés una tarda laboral més. Tanmateix, els docents entrevistats reconeixen que van molt enfeïnats i que segons en quin moment del curs la sessió de l'Espai de Silenci els suposa un neguit afegit. No obstant, la mateixa docent reconeix que a final de curs s'entoma d'una manera diferent.

Amb alguna persona també ho havíem parlat, que es feien en moments del curs que tu no estàs receptiu, és a dir, finals de trimestre, quan estàs pensant amb els informes i clar és molt difícil. Jo crec que ho feien expressament de dir "És un moment difícil del curs i posem un espai de silenci perquè la gent pugui separar". Sí, però no és tan fàcil, vull dir dintre del teu cap hi ets tu, per molt que escoltis "Deixeu a part els pensaments d'ara haig de fer informes". Sí, però quan saps que per aquella reunió no pots avançar i després t'has de quedar de sis i mitja a nou per fer el que no has pogut fer de cinc a sis i mitja, doncs clar, el teu cap et va a deu mil per hora. Jo crec que s'ha d'anar trobant el moment... Recordo que a vegades hi havia formacions a la casa de Sarrià, abans es feien dissabtes també i sempre era a finals del segon trimestre o finals del primer trimestre que és quan tens més feina, i dius, home justament un dissabte que justament és per posar notes a casa? (82:45 ¶ 70 en E3P)

M'ha passat en molts espais de silenci que hem fet just a finals de curs, o sigui els que ja estem de jornades i llavors tanquem el curs, com que també tu estàs relaxat i molt més predisposat, llavors pots entrar més. Els altres anys m'ha passat que als espais de silenci del juny, crec que treus tot el neguit que has acumulat doncs aquests últims mesos de curs que són intensos. I veus com a altres persones també els hi passa i et sents sostingut. (82:50 ¶ 76 en E3P)

Es cuiden molt tots els detalls d'aquestes sessions (música, decoració de la sala, lluminositat, objecte record de la sessió) i les intervencions a partir d'un fil conductor. La intenció és crear una atmosfera càlida, acollidora perquè tothom s'hi senti convidat personalment a viure l'experiència de silenci que es vol transmetre després als alumnes. La finalitat és crear sessions on es respiri molt el silenci i també que porti algun exercici que convidi a estar en silenci amb un mateix; però a la vegada fer-ho col·lectivament "perquè considerem que la força que genera fer-ho tots plegats, potencia l'equip, potencia la pertinència, el no estar sol, poder tenir un espai per verbalitzar" (95:19 ¶ 7 en E13\_I). Al final de l'activitat hi ha qui té la necessitat de donar gràcies o expressar el que ha sentit. També és el moment on s'expliquen qüestions més personals. Cada docent és lliure de participar més activament o menys.

Finalment, es considera molt rellevant formar també a les famílies. Tant a les reunions trimestrals amb el tutor, com reunions específiques sobre el Projecte d'Interiorització. Són formacions molt experiencials en les que es realitza una pràctica d'interiorització pensada especialment per les famílies; que és ben valorada pel que comporta de comprensió del que fan els fills i per la pròpia experiència. També alguna família expressa haver anat a les formacions externes a la CESFN o haver anat a *sesshins* amb la religiosa filipense i mestra Zen Berta Meneses.

Comencem la reunió com comencen els vostres fills a l'escola. Tanqueu els ulls i comencen una determinada dinàmica.

-Sí, sí, jo crec que sí que iniciar així la reunió està molt bé,

-i a més així et serveix, perquè tots venim amb els nostres maldecaps i ostres!, t'adones que fàcil és entendre-ho [el que fan amb els fills] (111:22 ¶ 30 – 36 en 2GD\_fam)

Quan vens a les reunions de pares, dius "aah és allò que em va dir". Ells (els fills) ho explicaven com allò que deixes anar, que han jugat a futbol al pati. I tu ho has de saber, perquè clar. I t'ho explicaven amb aquella naturalitat, sí mama allò... I quan vas a les reunions de pares, i veus les fotografies [ho entens]. O si no, en alguns moments, des de la comissió de conferències, s'ha fet algun parell de xerrades i aleshores dius, ah vas posant noms; perquè tot i ser exalumnes, no ho vivíem d'aquesta manera. (112:38 ¶ 65 en 3GD\_fam).

#### **9.2.4. Avaluació del Projecte d'Interiorització**

Atès que durant la recollida d'informació hem percebut variacions substantives en el projecte al llarg dels anys que conflüen en una espiral continuada de millora, ens ha interessat saber de quina manera l'avaluació del projecte estava institucionalitzada (Pérez Juste, 2006, p. 257). En cap document analitzat s'ha trobat qui, com i cada quant està previst que faci una avaluació periòdica del projecte o de les pràctiques docents o de la temporització i els instruments. Malgrat no disposar d'un model d'avaluació estructurat, hem codificat 27 u.s. que mostren que sí que s'acompleixen algunes activitats orientades a avaluar específicament el Projecte d'Interioritat.

Els resultats fan referència a l'avaluació com una enquesta de satisfacció que es passa a l'alumnat de 6è a final de curs. El que expressa la comunitat sobre el que constaten aquestes enquestes és que la major part dels alumnes avaluen l'estona d'interiorització bastant o molt satisfactòriament, tot i que alguns alumnes estan d'acord o poc d'acord. Aquesta apreciació preocupa a la comunitat. Consideren que els alumnes valoren molt més la repercussió que té aquesta estona d'interiorització quan ja són exalumnes i no quan són alumnes de l'escola. Consideren que els alumnes són més madurs i ja poden ser més conscients de les aportacions que els ha suposat realitzar aquestes pràctiques matinals.

-Sí, una cosa relativament negativa es en las encuestas de satisfacción hechas a los niños. Les preguntamos por la estona de interiorización, y las respuestas son: muy satisfactorio, bastante satisfactorio, satisfactori, poc i res.

-I, en tot 6è, per exemple, aquest any. No sé si són dotze o tretze que estan d'acord, poc d'acord o en res d'acord. Em sembla que estan més en el d'acord. Claro, la resta diuen molt o bastant [satisfactori], però ens preocupa eso[la resta]. Ja ho hem parlat l'any passat. I aquest any volem parlar-ho amb els alumnes, amb els nens. Jo per altra part aquest any penso és que és algo molt...

-Molt íntim, molt subtil. Bueno, no és un esport.

-Vamos les estás preguntant casi, quina assignatura [t'agrada més] i dirán gimnástica, el patí, entiendes? No es que no valorin les matemáticas, però [no les escolliran com a matèria preferida] (139:91 ¶ 619 – 625 en 1GD\_CF)

“El fet que ho valoren després [quan ja són alumnes] és precisament perquè és quan se n'adonen. I abans és com que forma part de l'escola i el que fan amb la interioritat és comparar-la amb el patí, amb la gimnàstica...

-Además la interioritat [implica] un esforç. No hi ha cap dubte que no és una cosa que...[que sigui fàcil].

-Els suposa un esforç, sí. (139:102 ¶ 705 – 709 en 1GD\_CF)

El primer trimestre del curs 2018-19 es va passar un qüestionari en formulari Google a tots els docents preparat per l'Equip de Silenci i Interiorització. L'objectiu era veure en quin punt es trobava la praxi de la interiorització dins del claustre en aquell moment. “No era qüestió de posar una pistola al pit de ningú i dir què falta, però sí que és veritat que com a singularitat de l'escola, dins de la nostra pedagogia, veure si potser coixejava en alguna cosa, posar-hi remei” (95:28 ¶ 10 en E13\_I). Les respostes dels docents van posar de manifest que hi ha una bona part de docent més novell que no coneix prou l'origen del projecte, ni el sentit dels diferents mètodes.

I enguany, o fa un any i mig, vam dir anem a fer una revisió *comme il faut* de la interioritat. Ara el mateix equip ens centrem en la interiorització i vam dir “crearem un qüestionari i l'enviarem a tots els mestres”. Un qüestionari com: Quins exercicis utilitzes més? Et sents còmode fent aquests exercicis? Quin temps li dediques?, T'ho prepares anteriorment?, Tens un esquema estipulat? (95:27 ¶ 8 en E13\_I).

I vam treure unes conclusions: Que necessitaven els mestres? Pràctica, pràctica, i pràctica. (81:21 ¶ 178 – 179 en E2D)

Clar ara hi ha molta gent jove, perquè hem hagut de renovar per jubilacions i per altres qüestions. Per tant, és important que entenguin, després podem compartir o no; però han d'entendre i han de saber. I des del coneixement és més fàcil, doncs això, estimar-ho, respectar-ho i potenciar-ho. (81:23 ¶ 180 – 181 en E2D)

Com a conseqüència, es van organitzar unes Jornades de fi de curs (26, 27 i 28 de juny de 2019) per compartir i aprofundir el Projecte d'Interiorització (81:22 ¶ 179 en E2D), dinamitzades per quatre docents veterans (dues d'elles religioses) que formen part de l'Equip de Silenci i Interiorització. Realitzades aquestes jornades intensives la Direcció decideix potenciar la formació dels docents novells en els anys següents i proposa continuar avaluant el projecte durant el curs 2019-20.

I així és com ho vam executar, perquè si no estaríem igual que l'any passat, de tornar a començar: a veure, què fem i que no fem bé. Llavors la meua idea és continuar això. Fer un altre cop un sondeig amb els mestres, més formal o més informal, de com volen continuar, què és el que necessitem ara. Per què cada vegada que avaluàvem el tema com a equip directiu el tema de la interiorització ens passava el mateix: és que no acaba de funcionar. I a vegades, a mi em sabia greu, perquè posaven molt l'accent en què els joves no estan formats. (81:25 ¶ 183 en E2D)

A través de les entrevistes amb altres docents queda palès que l'avaluació és implícita en el projecte en moltes ocasions, potser de manera més informal. Constatem que el projecte s'ha anat revisant en diferents equips (de coordinació de cicle, d'equip d'interiorització, equip directiu) i que a partir de les reflexions plantejades s'ha anat modificant al llarg dels anys. Els alumnes de 6è reconeixen que els petits d'Infantil estan fent pràctiques que ells no havien fet. Les famílies que han estat alumni també expressen com ha canviat el projecte respecte a quan ells anaven a l'escola. En les entrevistes amb els docents també s'expressa algun dels canvis, per exemple: les convivències de cicle superior van passar de dos dies a una sola jornada llarga d'interiorització.

Però resulta que no rendia. El temps que hi dedicàvem era excessiu per treure els resultats que volíem treure. Dormir una nit a la casa de Sant Esteve representava massa esforç perquè els nens hi poguessin treure'n profit. Llavors vam decidir, només un dia, i que fos intens, sortint d'hora d'aquí ben d'hora i arribar més tard de l'horari habitual i això doncs no et permet dur a terme totes les activitats que volíem portar a terme. (91:5 ¶ 12 en E23\_S)

Tanmateix, la direcció n'és conscient que, tot i que el projecte s'ha anat valorant a través de les reunions d'equips, hi manca una avaluació més sistemàtica. En el grup de discussió amb la comunitat s'albira que l'avaluació, si no es planteja adequadament, pot crear reticències entre els docents. En canvi, sembla que les valoracions als alumnes dels diferents cicles es van recollint cada any.

*-Y lo que yo siempre digo, le falta una revisión sistemática. O sea, se hace muy de tanto en tanto, pero no hacemos un seguimiento suficientemente...*

*-Sí, es verdad...*

*-yo haría más una evaluación cualitativa...*

*-No, no evaluación, no...que no se piensen que es para suspenderte, si no para contrastar, para ayudar.*

*- Lo hemos hecho alguna vez con los alumnos. Este año en el cicle superior.*

*-Sí, en el cicle mitjà també. (139:55 ¶ 549 – 554 en 1GD\_CF)*

### 9.3. Desenvolupament del Projecte d'Interiorització

Els resultats obtinguts en la dimensió desenvolupament del projecte es basen en 1.127 u.s. codificades, distribuïdes en cinc categories i percentatges: Lideratge (2,6%), enfocament transdisciplinar (14,7%), estratègies didàctiques (72,6%), implicació de l'alumnat (3,4%) i implicació de les famílies (6,4%). A la Figura 5 (Annex A) es mostren les relacions establertes entre les diferents subcategories i atributs que ens permeten identificar el desenvolupament de tot el projecte.

#### 9.3.1. Lideratge

El Projecte d'Interiorització ha estat liderat des dels seus inicis per la comunitat filipense, iniciat "sota la direcció, coratge i empena de la germana Maria Raimunda" (72:17 p 6 en D30) que va tenir una gran visió i paper preponderant. Els docents anomenen *raimundejar* a una manera de "ser mestre" que tenia i inspirava aquesta germana, basada en "el respecte a l'altre i el caire humà del professor" (96:70 en E17\_I) i que al llarg dels anys va anar contagiant als docents més veterans. Aquesta manera d'entendre la relació amb l'altre també s'hi veu reflectida en la relació amb les famílies i la seva complicitat. Les famílies hi són molt presents en l'escola a través de les setze comissions de l'AFA i les seves aportacions tenen molt de pes en les decisions de l'escola.

En els darrers quinze anys la comunitat de religioses ha anat incorporant altres docents en aquest lideratge. S'ha fet una aposta per un canvi en la direcció del centre, tot i que en l'equip directiu hi continua la presència de les religioses de la comunitat. L'equip directiu actual fomenta un lideratge distribuït de forma que molts docents coordinen un cicle, una etapa o un projecte. De tota manera, els caps de departament continuen sent responsabilitat de les religioses. Tanmateix, la direcció reconeix que la Comunitat filipense posseeix un lideratge i una implicació diferent per ser les Titulars:

Tinc un càrrec, una responsabilitat, però jo també soc una treballadora. L'escola és de les monges, no és meva. En molts nivells, també t'haig de dir, a nivell d'implicació. [...] I mira que jo hi dedico hores, ja ho veus, però no és la meva vida. Gràcies a Déu! És una part de la meva vida, perquè jo hi crec en aquest Projecte [d'escola]. Donaré el que sigui mentre aquesta sigui la meva responsabilitat [...] però no és la meva vida. (81:50 ¶ 267 en E2D)

La creació de l'Equip de Silenci, coordinador del projecte, indica la voluntat de distribuir el lideratge en la responsabilitat de seguiment dels docents novells a través de la mentoria i d'animar les activitats d'interioritat amb la supervisió i creació de materials específics. El lideratge del Projecte a través d'equips docents de diferents cicles i diferent bagatge, evidencia que el Projecte no es vol imposar autoritàriament, sinó

fomentar i transmetre com a eix vertebrador i pilar de l'escola a través del consens, incorporant noves adaptacions i noves pràctiques. També promou a l'hora de realitzar les pràctiques a l'aula que els docents tinguin plena llibertat per desenvolupar la tutoria intuïtivament. Aquesta flexibilitat permet fomentar la creativitat del professorat i l'aprenentatge a través de la pròpia experiència.

### 9.3.2. Enfocament transdisciplinari del Projecte d'Interiorització

Es pot dir que la interiorització vertebrava tot el que es fa a l'escola, tots els aprenentatges: "No és només un coneixement interior, sinó també aquest donar-se als altres és molt important. Està a totes les assignatures. Els valors en tot l'apartat de tutoria, en qualsevol moment, i la manera de fer i de fer-los viure i de créixer,... així el projecte de convivència també agafa molta rellevància" (90:22 ¶ 64 – 65 en E10\_S). Les aportacions dels diferents grups de participants fan evident que el Projecte té una estreta interrelació amb altres projectes i matèries de l'escola que complementen i enriqueixen les experiències quotidianes de silenci: 1) les tutories, on s'inclou el *Projecte filosofia 3/18* (4 u.s.), *educar en valors* a través de contes (63 u.s.), *l'educació emocional* (22 u.s.) i el *Projecte de convivència* (16 u.s.); 2) l'aprenentatge a través de les *arts plàstiques* (16 u.s.) i les *arts escèniques* (33 u.s.); 3) les *festivitats religioses* (23 u.s.); i 4) la *cultura religiosa* (50 u.s.).

La vertebració del treball de la interiorització és percebuda pels alumni com un contínuum durant tot el curs i durant tota l'etapa escolar per transmetre uns valors i unes actituds.

Aquesta formació en la qual té molt de pes l'educació en valors, l'espiritualitat [...]. No fèiem una assignatura on t'asseguessis i diguessis "vinga va, anem a treballar aquest fet o aquesta condició". Jo crec que era una cosa que es respirava. Vull dir, que era una cosa transversal en tots els moments de l'escola, ja no només a les assignatures, però després en les estones de lleure o en convivències, és una cosa que crec que es donava, una continuïtat, que tothom acompanyava això. No hi havia una assignatura com a tal. (99:3 ¶ 13 – 14 en E19\_exAL)

Sí, molt transversal i molts treballs anaven en aquesta línia. També me'n recordo un treball de fotografia que ens van fer quan vam anar a fer una excursió al Matagalls.

-Ah és veritat!!

- Penso en què totes aquestes activitats, potser no tan curriculars, si no més extres donaven peu a aquest sentiment de comunitat, a aquest sentiment d'estar tranquil, de saber fer bé les coses, del respecte cap als altres. Ah i per exemple, tot el tema del teatre. No l'he vist mai més enlloc.

- Això estava molt bé. (103:32 ¶ 183 – 188 en 9GD\_ex\_AL)

Aquesta vertebració del projecte és ratificada en el que perceben les famílies:

Els meus [fills] aquest any han fet, a la classe, un llistat dels principis de convivència: respecte pels altres, escoltar, etc. Ho fan els nens, ells mateixos decideixen que posar en aquella carta de convivència. Per exemple això, aquestes coses que fan cada dia, i el dia de portes obertes ho vam veure i...



- I vas posar-li nom [es refereix a entendre que fan els fills]
- [...] Després hi ha el projecte aquest que fan. Clar, és que una cosa són aquestes coses puntuals que ja busquen treballar aquesta part més personal que dius, com el projecte que grans van ajudar els petits, o coses així.
- Ah sí, l'aprenentatge servei.
- Vulguis o no és com un treball de la persona, de voler donar. I per poder donar primer has d'estar bé tu per poder ajudar l'altre. I alhora que els hi dona utilitat, els reafirma. I a part, jo crec que és amb tot, perquè amb qualsevol àrea, el nivell d'exigència de les coses, no és com una exigència molt curricular, tot i que surten molt ben preparats, sinó que donen importància al procés, al temps. (112:51-53 ¶ 100 – 107 en 3GD\_fam)

### 9.3.2.1. L'espai de les tutories

A les sessions de tutories s'inclouen diverses metodologies amb l'objectiu de conèixer-se un mateix i aprendre a conviure amb el grup classe (98:51 ¶ 53 en E14\_I).

Tenim dos espais de tutoria i hi ha un espai i mig de cultura religiosa. Hi ha dos espais de tutoria: un espai de tutoria amb filosofia 3/18. Vam tenir una formació de la Irene de Puig del grup IREF, els especialistes que el van promoure. [...]. La Raimunda ja tenia una intuïció en aquest sentit. És un treball de filosofia molt interessant: creació d'hipòtesis, conceptualitzacions, definicions, treball de traducció, treball de mímica, tot això és filosofia.(95:60 ¶ 43 en E13\_I)

Dins de tutoria també hi ha les reunions de classe i que se segueix un protocol. Els dos delegats i el secretari, i a 4t hi ha el delegat, el secretari i el moderador. Tots ens posem en rotllana, jo també, i si jo vull parlar aixeco el dit i el moderador m'apunta i em diu ara et toca a tu, ara ja puc parlar. Així practiquem, cada vegada que vull parlar he de respectar el torn de l'altre; que tot això són aspectes que es treballen de petits a filosofia, jo aixeco el dit, escolto, escolta activa, et miro. (95:73 ¶ 56, en E13\_I)

Docents i alumni destaquen les tutories i la interiorització com espais que potencien l'autoconeixement i la cohesió de grup, fomentant ser respectuosos i responsables. Es propicia fer reunions de classe per ser corresponsables (80:43 ¶ 140 en E1D) i el manifest de classe amb els acords de convivència acordats pels mateixos alumnes del grup-classe (95:70-71 ¶ 54-56 en E13\_I). Els alumnes confirmen com aquestes eines van afavorir el valor per la seva manera de pensar i el respecte per la manera de ser dels altres; així com aprendre a solucionar els conflictes interns a la classe a través del diàleg (104:1 ¶ 15 en 8GDexAL).

Recordo fer una caixeta i que tothom posava paperets amb coses que li molestaven (dels altres de la classe), o coses bones, positives i que en una tutoria les llegíem. Els delegats eren els encarregats de llegir-la i entre tots havíem d'intentar buscar com les coses que havien sortit dolentes, intentar millorar-les. [...]. Sentir que la teva opinió sempre contava i que tots havíem d'estar bé i junts, perquè érem una classe. (104:33 ¶ 179 en 8GDexAL).

La reunió de classe, un dia a la setmana, a la tutoria era com molt important. Els conflictes es tractaven no des d'una part sensacionalista. Sense dir-ho, no utilitzaven aquest llenguatge, com et tractaven. (106:12 ¶ 46 en 4GD\_exAL).

Alguns alumni destaquen la importància de fer filosofia des de ben petits com a rellevant i ben diferent del que feien altres companys a altres escoles: "Vam començar a fer filosofia de molt petits [...] que un nen en edat de primària faci filosofia pot semblar difícil d'executar, però a nosaltres ens semblava la cosa més normal del món" (99:5 ¶ 14 en

E19\_exAL). A les tutories es potencia l'autoconeixement de l'alumnat a través de la filosofia, però també a través de l'educació emocional amb l'objectiu que identifiquin i reconeguin les seves emocions, que les integrin tant en benefici propi com en relació amb els altres (80:20 ¶ 89 en E1D). En aquest projecte de convivència es treballen tot el que són les habilitats sòcio-emocionals: l'empatia, l'assertivitat, la resolució dialogada de conflictes. Aquesta manera de procedir es fa d'una manera transversal amb tota la comunitat educativa amb un lema concret, diferent cada any, que es treballa i s'aprofundeix.

Aquest any, per exemple, treballem sota el lema: parlem i ens escoltem. Perquè aquesta és la base d'un bon diàleg. Però també ho fem en el dia a dia de l'escola, en el nostre tracte afectuós i respectuós envers tots els membres de l'escola quan cada matí ens desitgem el bon dia. També ho fem amb l'acollida dels nens i nenes de l3 quan s'inicien a l'escola o quan els alumnes més grans ajuden al migdia als alumnes més petits. (57:4 ¶ 11 en D7).

Les famílies també corroboren que els aprenentatges generats a tutoria i interiorització estan interrelacionats i fomenten el creixement de l'alumnat de manera integral.

Crec que el treball que fan de tutoria, de conèixer-se a ells mateixos, de poder definir-se, de poder presentar com són, com fan les candidatures, "jo soc així, jo puc aportar això al grup". Crec que això ve molt de saber parar cada matí, d'acostumar-se a fer estones de silenci. Tot això crec que va molt unit a ajudar-los a créixer de manera integral. (94:28 ¶ 30 en E18\_fam).

L'Aprenentatge servei (8 u.s.) entre alumnat de cicle superior de primària i l'etapa d'Infantil que es dinamitza des de la tutoria també és una activitat valuosa en aquest sentit. Per un costat preparen unes pràctiques d'interiorització pels alumnes d'I5 i, per altra, adreçat als mateixos alumnes elaboren, amb l'ajuda dels docents de 6è, unes activitats de lectoescriptura, matemàtiques i artístiques per fer conjuntament. Un dia a la setmana els alumnes de 6è van a les dues classes d'I5 i cada alumne de 6è fa de padrí d'un alumne de I5. Durant uns deu minuts realitzen conjuntament pràctiques de respiració conscient i Kinesiologia i després l'ajuda pacientment a elaborar les tasques que ell li ha preparat (114:28 ¶ 104 en 13GD\_P). Aquesta trobada entre els dos alumnes enforteix el vincle afectiu. Mentre que motiva als alumnes d'I5 cap a l'aprenentatge. Pels alumnes de 6è suposa posar en pràctica la generositat, la paciència, el compromís i el servei als altres. També fan aquest servei als altres a les estones de menjador tenint cura dels alumnes d'Infantil. Els alumni i les famílies valoren aquests projectes com aprenentatge de donació, de confiança en un mateix i de creació de lligams entre els alumnes (112:53 ¶ 103 – 107 en 3GD\_fam).

Recordo a 6è de primària o a 5è, que érem tutors de nens de I5. No sé si era una hora la setmana, que ajudaves a fer els deures als nens. A nosaltres no ens ho van fer perquè encara suposo que devia ser "algo" nou, que nosaltres començàvem. I tenies com una figura més petita a tu, que li tenies "carinyo", perquè l'estàs educant dins del que pots, i l'has d'ajudar a les coses que tu havies fet. (108:51 ¶ 150 en 7GD\_exAL)

### 9.3.2.2. A través de les arts plàstiques i escèniques

Desvetllar el món interior també és expressar el que allí es manifesta. L'escola aposta per oferir espais en què l'alumnat pugui comunicar-ho a través de múltiples formes. Una de les més rellevants és a través de l'art plàstic (pintura, dibuix i escultura). L'alumnat aprèn a relaxar-se i deixar-se anar (afluixar) expressant el que sent; aprèn a estar ben concentrat en allò que fa, en el moment present; a deixar emergir la seva part més intuïtiva, natural i creativa; a ser més conscients de com perceben la realitat; a reinterpretar allò que els envolta a través de la seva sensibilitat i creativitat. Aquesta intencionalitat es veu reflectida en un dels rètols que es trobava a l'escola presidint el treball artístic dels alumnes

*Love is in the air...*

L'Amor és a l'aire. Copsa'n la calidesa, el goig que porta i la llibertat que escampa. L'amor és un estat interior de l'ésser. No cal parlar-ne perquè s'expressa a través de mil detalls: una mirada, un gest, una acció. L'amor és a tot arreu, però cal que en siguis conscient per apreciar-lo plenament. L'aire que respires ho omple tot i no hi dones importància fins que no t'atures i t'adones que és el que et manté viva. No t'acostumis a les coses, quan ho fas desapareix la joia i l'esclat de la vida. L'amor comença modestament i creix i s'expandeix quan us estimeu veritablement els uns als altres, quan confieu els uns en els altres. Que aquest amor continuï fluint i que res no li barri el pas".(125:8 ¶ 10 – 11 en D42)

Els antics alumnes valoren especialment que a l'escola s'hagués donat tanta rellevància tant a les arts plàstiques, com les escèniques (música, dansa, teatre) perquè els ha obert un camp al qual alguns d'ells s'hi han dedicat professionalment.

Una de les coses que m'agradava més era que tenia la sensació que donaven igual d'importància amb temes com són la plàstica, la música, el teatre, la psicomotricitat i totes aquestes coses; que potser en aquells anys no era tan típic en totes les escoles. Jo recordo que teníem moltes assignatures [...] fèiem teatres cada any [...] jo vaig començar a fer musicals quan feia 5è i 6è de primària. Llavors també hi havia psicomotricitat, pretecnologia, hi havia com moltíssimes coses. [...] Tenia la mateixa importància les socials o les mates que el fet d'assajar l'obra de teatre o de cantar una cançó, o coses així. I jo després m'he adonat que m'ha afectat. Fa que tu també li donis importància en la vida.

-Jo anava a dir el mateix, que en la psicomotricitat, el teatre i tot això té un vessant molt més humà potser; que a part de saber sumar i escriure i a saber posar l'accent; doncs saber portar-te amb els altres. Saber el que està bé, el que està malament, el que pots fer i el que no. Que el nen ho provi tot, és a dir deixar-li provar teatre, plàstica, física, química, i francès, i que a partir d'aquí ell decideixi. (104:2-3 ¶ 16 – 18 en 8GD\_exAL)

Tots els alumnes de tots els cursos fan teatre. Un cop a l'any representen una obra, primer als companys de l'escola i després a les famílies. En el grup de discussió de les famílies es va posar de manifest com les famílies consideraven significatiu els aprenentatges que s'assoleixen a través de l'art escènic i la connexió entre el cultiu de la interioritat i l'expressió artística.

El teatre és un moment brutal, en aquest sentit de com la confiança que els dona per fer una cosa, com cuiden això... N'hi ha que surten de seguida, n'hi ha que no. I aleshores com al final veus que allà, fins i tot el més tímid, treu el millor de si mateix.

-Això és un treball, que requereix haver-li transmès una confiança important. I jo crec que tot el treball de la tutoria, les reunions de classe que també fan i les assemblees, i com resolen els conflictes, com els tracten. A mesura que van creixent treuen com més suc de les coses.

(112:47 ¶ 85 – 88 en 3GD\_fam)

Projectes que fan: de convivència, el dia a dia de l'escola, amb treballs artístics, amb moltes coses, és com els hi transmeten els valors.

- I les emocions.

- Saber expressar les emocions.

- Tot el que fan a nivell de l'exposició de totes les feines artístiques que han fet.

- Hi ha emocionalitat, sobretot. L'ús dels colors, encara que treballin un autor en concret, allà no deixen de plasmar emocions.

- Jo crec que el teatre, el dibuix, en tot l'artístic. I de fet és una cosa que a nosaltres ens va cridar l'atenció i de fet per això vam triar Lourdes. Perquè veus que en aquest treball artístic entra molt el tema de la creativitat, les emocions, ..

-...dels sentiments, és a partir de l'art que treballen molts aspectes. Ells ho viuen amb molta normalitat. (112:49 ¶ 91 – 99 en 3GD\_fam)

A través del teatre “es fomenta l'aparell buco-fonador per emetre el so. Es fan uns exercicis [de Kinesiologia] abans de començar el teatre. Tots aquests exercicis tenen l'element comú de fomentar la relació entre els dos hemisferis” (87:2 ¶ 11 – 12 en E7\_C). També s'aprèn a posar-se en la pell d'un personatge, empatitzar amb ell/a i confiar en un mateix

El teatre potencia altres aspectes de la persona que potser només en altres aprenentatges no potenciaries. Normalment, a mi m'agrada molt donar papers importants a aquells nens que no despunten tant a nivell acadèmic. Ens ha passat moltes vegades. Aquell nano més tímid, aquell nano que no gosa, aquell nano que veus que té dificultats. Li dones un paper rellevant i creix i broda el paper, se sent important. (96:81 ¶ 249 – 254 en E17\_I)

Ara tinc una criatura a classe que li costa molt tot i no vol parlar. Li he donat un paper que diu dues frases [...] perquè ella no patís, ni se sentís malament [...] has d'estar molt a l'aguait i has d'anar veient com va. Al principi ho deia fluixet, ara ja ho diu fort i està contentíssima- S'ha obert moltíssim. D'ençà que està dient les dues frases a mi m'explica mil coses. Per què? Doncs perquè va agafant seguretat en què pot fer-ho i li dius “Molt bé B., que bé, com ho estàs fent, fantàstic, extraordinari!!!. Cal animar-los sempre!! (96:71 ¶ 284 – 286 en E17\_I)

L'alumnat de sisè organitza cada any pels voltants de Nadal una obra de teatre musical solidari amb una de les representacions oberta al barri. A través de taquilla inversa recull diners per un projecte d'una entitat del barri o de la ciutat que han escollit els alumnes de 6è: “Aquest any els diners que es recullin es donen a l'Associació Catalana de síndrome de Rett”. (154:11 ¶ 11 en O6è\_8 des2019).

### **9.3.2.3. Les celebracions religioses catalanes**

Les festivitats religioses es viuen amb molta rellevància. Es fomenta la identificació de país, conèixer la tradició cultural i el significat religiós. Tot el curs està farcit de celebracions: La Mercè (amb els castellers, els gegants, els capgrossos), Tots Sants, Nadal, Sant Antoni, Quaresma, Pasqua (94:30 ¶ 32 en E18\_fam) Sant Jordi, Sant Felip

Neri, La Mare de Déu de Lourdes... (106:9¶ 41-44 en 4GD\_exAL). Els docents mentors en fan èmfasi en el fet que cal explicar als novells quina és la finalitat de cada una d'aquestes celebracions i tots els valors que hi ha darrere, perquè són un tret d'identitat de l'escola; i sense oblidar que la finalitat d'aquestes festivitats és que l'alumnat gaudeixi de la celebració en comunitat. Tota l'escola està de festa. Aquesta percepció es fa consistent amb el record dels alumni.

Ara farem Sant Jordi, no és només una festivitat, hi ha una preparació dels textos florals amb aquesta intenció, se celebra les sardanes, identificació de país, ballem i portem una cobla de veritat. (95:48-49 ¶ 34 en E13\_I) [...] Com Sant Felip Neri. Ho vam fer l'altre dia amb els de 5è, cantant la cançó (de sant Felip Neri), veient la pel·lícula de Sant Felip i no en el sentit més carca; sinó un Sant Felip Neri, una persona com tu i com jo, amb un esperit molt obert, molt alegre, atent amb els nens, que acollia a qui fos, a qui ho necessités. I la frase que sempre repetia: "Sigueu bons, si podeu". Endavant! Doncs, aquests valors repleguem-los i fem-los valdre. Això és un altre tret d'identitat de l'escola, com les caramelles, la música, el cant coral. (95:51 ¶ 34 en E13\_I).

Hi havia molta vivència de la festa en general. Quan tocava fer festa, feies festa i si calia saltar-te classe, et saltaves classe; per preparar el teatre, les sardanes, les danses, el que sigui, perquè tot fos una gran festa. I jo crec que això té molt a veure amb la cultura i el valor de la cultura. Si hagués de destacar alguna cosa de Lurdes, és l'educació en valors, i un dels grans valors era saber gaudir. I això és una de les coses, que a l'escola secundària, per exemple, era com... no ens ho passem bé, no hi ha moments d'oci i de compartir la vivència del que és viure i el plaer de viure. (106:10 ¶ 45 en 4GD\_exAL)

#### **9.3.2.4. Cultura Religiosa**

Les sessions d'interiorització estan estretament vinculades a la matèria de cultura religiosa, gràcies a les possibilitats d'autoconeixement que es genera en l'alumnat, així com la capacitat d'obertura als altres i a la transcendència. "Conèixer-te a tu mateix, és a través de les tutories, a través també de la pràctica de la interiorització, i a través de la cultura religiosa" (98:51 ¶ 53 en E14\_I).

Per mi, la cultura religiosa, té els dos vessants. Té el vessant, molt més conceptual o de coneixement i un vessant de coneixement personal. O sigui, jo he utilitzat moments de cultura religiosa per fer una interiorització i entrar dins teu i dir d'aquest tema que estem parlant, que sento o que hi veig. Per mi és això, té aquest doble valor, i per això m'agrada com la fem. M'agrada el fet que no fem catequesi, diguéssim, sinó que t'ofereixo un ventall de possibilitats. Què diuen [les religions], què en pensen, què han dit; quin conte hi ha al budisme sobre [un valor o un aspecte concret], o quin conte hi ha a l'islam; o que diuen els jueus. És a dir, t'ofereixo mil maneres de parlar sobre un tema, i a més a més, et faig pensar en com penses tu sobre el tema. Això, per mi té aquests dos vessants" (85:33 ¶ 125 E6Q).

Des de 1r a 4t de primària la matèria es fonamenta principalment en la tradició cristiana: des de la vida de Jesús, la vida dels sants, les festivitats i celebracions cristianes, els mites i el missatge de Jesús. En aquesta matèria es treballa, de manera especial, els llenguatges simbòlic, metafòric i paradoxal: com les tradicions religioses, a través d'aquests llenguatges, s'acosten a la part més subtil de la realitat, posant de relleu el sentit i el valor de les coses.

Comencem amb primer, que és la vida de Jesús com un infant, paral·lela amb el nen de la classe. Era un nen com tu, anava a l'escola com tu, tenia amics com tu, s'enfadava com tu, i tenia moments de pregar o silenci. Com tu que a vegades vols estar sol, o que a vegades estàs pintant i estàs amb les teves cabòries, és fer un paral·lelisme amb això. Tenir un pare i una mare com tu. A segon hi ha la part dels Sants, però no és tant com els sants, santoral, sinó com el significat i el missatge que hi ha darrere... Sant Martí, va sortir, va esquinçar... Els mostrem com a models de vida! Hi ha també les paràboles, els mites. A 5è les tres religions monoteistes, i a 6è les altres dues [hinduisme i budisme]. Llavors, es veuen aquestes 5 principals". (95:54-55 ¶ 38-40 en E13\_I).

També a cicle inicial i mitjà es van establir relacions entre les diferents tradicions religioses a través de mostrar els valors comuns i altres aspectes fonamentals de l'espiritualitat.

La manera en què treballem la cultura religiosa és molt, almenys des d'onestic jo ara: és del tema amistat, que en diu una religió de l'amistat, que en diu l'altre i que crec jo. O sigui, sempre és com ho veuen les religions, i després o entremig, com ho visc jo. Per mi és aquest treball de cultura religiosa, és a dir, aprofitem una cultura que crec que és bona saber-la perquè està per tot el món, que són les diferents religions: en què creuen, què pensen, però no només els dogmes o les lleis o el que sigui; sinó que entén per certes coses, certs valors que si corresponsabilitat, que si l'amor, que si tot això, tolerància... que entenen cada un, i després lligar-ho amb què crec jo, és a dir tornar cap al meu interior". (85:32 ¶ 125 E6Q).

A 5è i 6è, la matèria inclou l'estudi de les altres tradicions religioses perquè l'alumnat pugui adquirir, al final de l'etapa, un coneixement del fenomen religiós des de la seva complexitat i diversitat. En concret, el curs 2018-19, hi havia una alumna de tradició jueva que va poder compartir l'experiència de la seva família als seus companys de cinquè. D'aquesta manera s'explicava a primera hora del matí, just després de la interiorització:

Una companya de l'altra classe, que els pares són jueus, de l'Argentina. Entrant en el tema de judaisme aquesta alumna s'ha preparat un PowerPoint amb tots els elements importants d'avantpassats seus explicant els símbols, i ho va exposar a l'altra classe i li hem demanat si ho pot exposar aquí. (164:9 ¶ 106 en O\_5è)

Tots els alumni valoren l'obertura que els ha portat el coneixement d'altres cosmovisions religioses; l'acceptació de la diversitat com a riquesa; a més a més del bagatge cultural que els ha aportat.

Una cosa bona, que crec que m'ha aportat és que, òbviament, se centraven més en el cristianisme, perquè és la religió de l'escola, però jo recordo, 5è i 6è de primària, estudiar totes les altres religions; i, vulguis o no, prens consciència que hi ha moltes altres coses, a part de la que t'estan ensenyant. Després parlant-ho amb altra gent o amb altres persones que no han anat a escoles religioses, que no han fet aquesta assignatura, no en tenen ni idea. Tu tens una mínima cultura general sobre això. Que no només fos cristianisme, Jesús, Déu, que també hi ha altres coses.

- Jo ho vaig "disfrutar un montón" aquests anys.

-Jo anava a dir el mateix que la B, jo tinc en la memòria 5è i 6è, fer uns treballs que ens dividíem en grups. Cadascú estudiava una religió. Després els posàvem en comú, i recordo que on hi havia les classes de 5è o 6è, que hi havia els vidres aquells del passadís, i durant un mes s'exposaven els treballs amb fotos, que te'ls podries llegir. Ho tinc gravadíssim aquí [s'assenyala el cap] i recordo que em va agradar molt: ostres que interessant poder conèixer altres països o altres ciutats, en què creuen i que no creuen". (104:38-39 ¶ 185 – 193 en 8GD\_exAL)

La cultura religiosa ajudava més a tenir una mentalitat, o una manera de fer o de veure l'entorn, o els altres, més oberta, que no pas cap a tu mateix. Perquè està clar que era una escola de monges, catòlica, però jo des de ben petita, he estudiat totes les religions, hem tingut "experiències" relacionades amb les diferents religions, i és "algo" que has viscut amb molta naturalitat. El fet de la diversitat i, per tant, això sí que potser t'ajuda més a estar més obert al teu entorn. (99:27 ¶ 70 en E19\_exAL).

El que sorprèn els alumni més grans és que aquesta obertura a altres creences i cosmovisions es dugués a terme ja a la dècada dels vuitanta.

-El meu primer record és que fèiem cultura religiosa, i tu estudiaves l'hinduisme, el budisme, i tot això ja era una novetat. I amb els anys, me n'he adonat, que era molt important que es fes, perquè penso que l'escola no ha de catequitzar. Que t'ha de donar cultura, sí que és veritat que estem en una cultura molt concreta, que és la catòlica, però que l'escola no t'ha d'explicar religió catòlica. Això ja, si els pares volen que et portin a catequesi. Trobo que [a l'escola], sí que t'han de parlar que hi ha un transcendent; perquè la intenció és l'escola religiosa i, per tant, penso que això sí que t'han d'obrir la ment a la transcendència i a què els valors que et transmeten estan sobre la base d'alguna cosa en concret, o molt inconcreta, [i per això] està bé que et donin eines. I trobo que estava molt bé que ens obrissin la ment a altres maneres de viure la fe, la transcendència, el desconegut, com li vulguis dir". (101:10 ¶ 38 – 40 en E21\_exAL)

A les convivències de 5è i 6è es posa de manifest aquesta connexió entre el que aprenen a la matèria de cultura religiosa i les propostes d'interiorització que se'ls ofereix durant la jornada mitjançant el llenguatge simbòlic del conte, de jocs, de danses i del contacte amb la natura. Concretament a les convivències d'interiorització de 6è es vincula el respecte a la natura a través de la carta de l'indi Seattle al president dels USA, que s'havia treballat prèviament a cultura religiosa. Els tutors cerquen integrar els diferents coneixements de les matèries amb els aprenentatges que es fan a les sessions d'interiorització.

Aleshores, els símbols sempre hi són presents. No tenen cap data de caducitat. També en aquest moment el símbol l'intentem treballar molt, tant en contacte amb la Natura com ara amb les imatges d'aquesta història d'aquest home. El símbol de la muntanya, la fermesa, les aspiracions. El [fet de] mirar amunt. Els arbres no tenen enveja; l'alzina no té enveja del roure, perquè el roure perd les fulles, o el que sigui. No, ni cal. Cadascú amb el que és i el que té doncs se sent orgullós i bé, el mateix nosaltres, tenim les nostres potencialitats, per tant, hem de tirar endavant. Aquest element simbòlic també el treballem, perquè des de la cultura religiosa ja l'hem treballat. Sempre intentem fer-hi els lligams. (91:16 ¶ 18 E23S)

-Sí, a nivell de símbols relacionem la cultura religiosa amb la interiorització. Després quan parlàvem del gran cap de l'indi Seattle amb una carta al president dels Estats Units, és perquè a història també havíem parlat de les colonitzacions, la descoberta del Nou Món, Colònia i companyia. [...] El respecte a la natura, aquest bri d'herba que és tan important com tota l'herba sencera. A ser sensible a les coses petites,... això és com molt espiritual també, això també està en la base de totes les religions. (91:46 ¶ 73 – 76 en E23S)

Perquè cadascuna de les religions que treballem busquem un text narratiu fruit de la seva cultura i d'aquesta forma permet entrar en aquella religió sota aquesta mirada que tenen ells de tradició i de cultura. Tots aquests raonaments els integres. (91:50 ¶ 78 – 82 E23S)

### 9.3.3. Desplegament de les sessions d'Interiorització.

Primer descrivim els exercicis que recorden els alumni de diferents generacions que més els van agradar o impactar, o que fins i tot han posat en pràctica amb posterioritat el seu pas per l'escola, per afirmar la importància que tenen en el projecte el tipus d'activitat i el com es desenvolupen. Després descrivim ordenadament les estratègies didàctiques que s'utilitzen durant les sessions d'interiorització, a través del contrast entre les observacions que s'han realitzat en els diferents grups-classe i les informacions aportades pels d'interès per esbrinar quines són les principals claus didàctiques del projecte.

#### 9.3.3.1. Activitats significatives i evolució en el temps

Els alumni que participen en la investigació engloben una forquilla de quasi cinquanta anys (des de la promoció 1964-65 fins a la promoció 2012-13). L'exalumna més antiga de la mostra (nascuda l'any 1961) recorda bàsicament tres aspectes: la consciència del propi cos a través de l'expressió i el moviment; la rellevància d'aturar-se "ara farem això" per ser-ne conscient de com s'està en el moment present, ell l'anomena "presa de contacte"; i la relació que s'establia amb els companys d'Infantil a través del cos, amb els massatges i la dansa creativa.

En aquell moment no es feia interiorització, però sí que es feien una sèrie de dinàmiques molt de treballar el cos. No recordo quin curs era, devia ser el segon curs que estava a Lurdes, que feien tot un treball de rítmica, d'expressió corporal, i una mica d'adonar-te de com estava el cos, de la presència del cos, de la utilitat, de la funció, del cos com a relació amb l'altre, element de contacte-relació. Jo tinc la imatge que ens ho passàvem molt bé, era molt divertit, i una forma concreta de fer-nos parar un moment i reflexionar. Era aturar-se i dir "ara farem això". "Ara farem això" vol dir que prèviament de fer això, havíem de fer uns moments de presa de contacte. El nom era "presa de contacte", que era bàsicament adonar-te de com estaves. [...] Recordo com a activitat molt variada, que el que fèiem és el que després he vist en els nostres fills: massatge propi, massatge a l'altre, treball de dos en dos en moviment. Elles en deien dansa creativa, que és una cosa, que quan nosaltres vam acabar a Lurdes, jo vaig suggerir proposar de fer dansa creativa com a extraescolar. (107:1-2 ¶ 3 – 5 en 12GD\_exfam)

Les següents dos exalumnes per ordre d'antiguitat (nascudes l'any 1967) confessen que tenen records difusos, el que més se'ls fa present són les pràctiques durant les convivències a la Casa d'Espiritualitat de Santa Maria de Palautordera. El més rellevant és la realització d'exercicis de loga ja als anys 70. El que consideren més significatiu és aquesta relació que estableix entre les sensacions que recorden de nena i la seva experiència actual de silenci i pregària contemplativa amb els Amics del Silenci de Pablo d'Ors. També és ben significatiu per a totes dues la seva experiència de silenci interior a la comunitat de Taizé. Les religioses filipenses van portar un grupet d'alumnes voluntaris, a l'estiu entre setè i vuitè, a la comunitat ecumènica de Taizé, al Sud de França, perquè se celebrava l'Any Internacional del Nen. Abans d'anar-hi van iniciar-se



en la pregària contemplativa i el silenciament interior. Tant a una com l'altra aquesta experiència va ser molt significativa en la seva vida.

*Yo creo que en las convivencias, que eran viernes y sábado, allí nos ponían a..... No recuerdo como se llamaba, por eso de las concreciones. Es que no sé. No sé si era Yoga, si era relajación... O sea, yo me acuerdo de haber estado en aulas, o en salas, estirados en el suelo y haciendo silencio. Y claro, sabiendo lo que sé del silencio ahora, pues puedo pensar que, pero no estoy segura, de que nos invitaran a atender a la respiración, o al cuerpo, o sea no me resulta extraño que nos hicieran hacer, o hacer referencia a ese tipo de cosas; de la respiración y de la concentración que tiene que ver con ir pasando por las distintas partes del cuerpo y lo que sientes en cada (parte). Si sientes dolor, si sientes frío, si sientes calor, yo qué sé. Probablemente todo eso ya estaba, pero no lo sé seguro, vamos. Ahora es verdad, que cuando yo vuelvo a ese tipo de cosas pues tengo memoria que se me relaciona y no se separa. Eso en las convivencias de Palautordera. (152:5-6 ¶ 9 en E24\_exAL)*

Potser era una capelleta que tenien, però era una sala petita, tipus capelleta. Sí que ara recordo, que també suposo que això ho devíem començar a fer per preparar el viatge a Taizé. Ja devíem començar a entrar el que era l'ambient i l'entorn i la manera de pregar de Taizé i sí que és veritat que potser alguna pregària es devia fer pel tema que ara recordo seure'ns en els tamborets especials que tenen. I de fet em va marcar tant que jo quan vaig anar al CCU [Centre Cristià d'Universitaris] vaig voler entrar a l'àrea d'espiritualitat. (101:28 ¶ 60 en E21\_exAL)

*En séptimo nos llevaron a Taizé. Fue el Año Internacional del Niño y la experiencia en Taizé nos marcó muchísimo. Esa experiencia de Taizé marcó todo el curso de octavo; aunque fuimos un grupo muy pequeño. Mi hermana mayor también fue. (152:9 ¶ 19 – 21 en E24\_exAL)*

El següent participant va formar part de la primera promoció de nois a l'escola (nascut l'any 1968). Allò que més destaca és com despertaven el sentit crític, per exemple a través del visionament de pel·lícules.

Anaven a Santa Maria de Palautordera, allà tenien una casa de colònies i allà reflexionaven sobre temes. Jo me'n recordo que justament aquell any, devia ser...jo devia tenir uns 11-12 anys, vam veure una pel·lícula, que em va marcar moltíssim, que era X. Era un director japonès i la vam veure als antics cinemes Alexis, la pel·lícula. Una sessió matinal i després vam anar a Santa Maria de Palau Tordera, i vam analitzar la pel·lícula, clar, amb un nen d'onze anys, analitzar una pel·lícula que desenvolupa a Rússia, a la part de la Sibèria, ostres, i veus i analitzes les coses també... Acabes analitzant moltes més coses. I llavors si això ho trec d'una pel·lícula, que puc analitzar? Intentes més endavant, posar una posició més de llum, una perspectiva per poder veure més coses i poder assabentar-te més que està passant al teu voltant. [...] Allò era completament trencador, una filosofia que no tenia res a veure. (102:7 ¶ 17 en E22\_exAL)

L'Exalumne de la promoció 1979-80, el que més recorda són les sortides a la Natura i la connexió que s'hi donava. No recorda fer meditació, pròpiament com ara realitzen els seus fills que són alumnes, però sí uns moments de relaxació durant el migdia, i potser al matí, dins d'uns sacs de sorra que ajudaven a "posar-te a lloc, abans de començar la següent activitat" (105:4 ¶ 10 – 11 en 10GD\_fam). No recorda més pràctiques, però subratlla que el va aprendre és a posar atenció per escoltar i observar atentament.

Saber escoltar, saber veure. A partir d'aquí també anar veient com ets tu i amb la llibertat de poder escollir, en cap moment ens van coartar les nostres llibertats de pensament, nosaltres podíem pensar com volguéssim. A mi ningú em va dir "has de creure en això", sinó al revés, em van obrir les portes a aprendre i a saber escollir. El que era més bo per mi. (105:6 ¶ 13 en 10GD\_fam)

L'exalumna de la promoció 1990-91 té la sensació que el projecte s'iniciava en aquells moments. El que més recorda és l'estona del migdia, després del pati, quan es pentinaven i es posaven colònia amb música calmada. Aquest exercici tan senzill els feia prendre consciència tant del seu cos, com d'aquell instant concret; així com amb les caminades conscients (*kinhin*) a la Casa de Palau Tordera; la conscienciació de la respiració a través d'exercicis de loga (*nadhisodana*); i com utilitzaven les visualitzacions per ajudar-los a reflexionar i a ser-ne conscients del que vivien. També és significatiu la llibertat que s'ofereix a l'alumnat per expressar el que sent i pensa.

Recordo fer moltes respiracions amb el dit. Amb un dit ens tapàvem un forat del nas i llavors anàvem respirant. Recordo molt també fins i tot visualitzacions en algun moment. No me'n recordo ben bé com..., com eren, però recordo que ens feien visualitzar i reflexionar sobre coses del que havia passat o el que estava passant. I després també me'n recordo que anàvem a Sant Esteve de Palau Tordera, que les monges tenen una casa de colònies allà i allà també fèiem coses d'interioritat. Fèiem per exemple, que això és una de les coses que me'n recordo més, ens fèiem caminar per fora tranquil·lament i també ens havien dit que penséssim amb alguna cosa i que després potser ho compartíem conjuntament o potser no ho compartíem conjuntament. Ens deixaven bastant llibertat amb això segons cadascú. (100:2-4 ¶ 13 en E20\_exAL)

L'exalumna de la promoció 1999-2000 destaca la sessió com un moment d'estar amb tu mateix, de ser-ne conscient del moment i de formar part del grup classe "som tots aquí". Això era possible gràcies a abaixar el ritme trepidant amb què arribaven, creant un espai idoni per a la calma (llum tènue, música tranquil·la) i aturar-se uns instants en quietud prenent consciència del cos, en la postura; consciència de les emocions i consciència dels pensaments.

Era un moment de recolliment, els matins a primera hora, de 3 quarts de 9 a les 9, que tothom arriba de casa amb les presses, els pares, el cotxe, la feina...i potser tothom arriba una mica revolucionat al matí. Era un moment de frenar i de trobar-te amb tu mateix i amb la classe, perquè no és només amb tu. Som tots aquí, prendre consciència una mica del moment; frenar la "voràgine" que portem tots i això es podia donar a partir de diferents dinàmiques. Normalment, es baixaven les llums, un ambient de llum tènue, de vegades amb alguna música... Sempre coses suaus, alguna vegada també podia ser una gravació. Tot i que no molt, jo sobretot que els propis professors eren els que guiaven l'activitat i feien un relat, d'alguna manera ens anaven guiant. Ja et dic, ja potser més grans amb una música, però els professors bàsicament eren els que ens guiaven. Quan érem més petitets els exercicis d'alguna manera eren coses més simples: potser tancar els ulls, posar les mans sobre la taula, nota els materials que tens sota la taula, anar aprenent les parts del teu cos, i ja progressivament a mesura que et vas fent més gran, els exercicis que et podien plantejar podien ser una mica més elaborats. Però gairebé sempre era prendre consciència d'un mateix, del teu cos, del teu estat, dels teus sentiments, les teves emocions... I potser ja de més grans sí que podien entrar més en els teus valors, les teves creences o il·lusions, o aspiracions, que això potser de més petits costa una mica més de treballar. (99:6-7 ¶ 16 en E19\_exAL)

En els diferents grups de discussió hi ha alumnes de diferents edats, des del curs 1993-94 al 2010-11. En aquests anys el Projecte ja estava sòlidament arrelat. Tots els grups donen molta rellevància a l'entrada d'un quart d'hora abans que altres escoles i que aquell primer quart d'hora servia per estar calmat i conscient de ser a l'escola.

Remarquen com aspectes importants el clima que es creava a l'aula amb una música de fons tranquil·la i l'atenció que posaven en la respiració. "Tot era molt tranquil, música relaxada, com per entrar a classe ja com calmat i començar el dia amb bon peu i no començar el dia tots esverats i tots fent tonteries" (108:11 ¶ 28 en 7GD\_exAL). En un grup de discussió amb exalumnes de tres promocions diferents (2001-02, 2004-05 i 2011-12) coincideixen en destacar el silenci que es creava a l'aula i que cap alumne ho posava en qüestió.

-Ara farem interiorització i ningú ho qüestionava. Com que estàvem tan habituats a fer que... Potser al principi, jo recordo que quan feies algun exercici nou, això de visualitzar o "algo" deies: Què estic fent? Però de seguida, com que tu estaves allà en silenci, no tenies alternativa.

-Com que tothom ho feia al final et deixaves portar.

-Sí, i sempre hi havia "lo típic" de tancar els ulls, i deies "A veure si estan tancant els ulls" i dius "Ostres sí tothom, doncs segueixo".

-I tothom era com: anem a tranquil·litzar-nos, a respirar i en qualsevol moment i sense cap mena de [reticència] (103:22-23 ¶ 130 – 139 en 9GD\_ex\_AL)

Consideren que la interiorització s'anava treballant a diferents graus i des de diferents perspectives, amb exercicis molt diferents: exercicis de Kinesiologia per calmar-se i exercicis de recolliment, com exercicis de visualització i de meditació guiada.

Es treballava des de molts angles diferents, que suposo que tots estaven interrelacionats i això principalment el silenci i la meditació, que anaven molt junts, i després els exercicis també de reclusió [es refereix a recolliment] diguem i de pensament cap endins, no sé com definir-ho, espero explicar-me bé. (103:15 ¶ 83 en 9GD\_exAL).

La meditació l'associen amb fer silenci i reflexionar interiorment sobre aspectes personals.

En molts casos el que jo li estic dient "meditació", és simplement destinar aquests 15 minuts, o una majoria d'aquests 15 minuts a em... tancar el llum, tancar els ulls, i estar en silenci, i...no era tant deixar la ment en blanc, com pensar en nosaltres mateixos o a vegades deixar la ment en blanc. Moltes vegades era una "meditació" guiada, però sí que hi havia altres vegades, que no, que era com que potser et donaven un paràmetre en què pensar i a partir d'aquí tu feies. (103:57 ¶ 92 en 9GD\_exAL)

Un d'ells recorda especialment els exercicis de tai xi que feia amb una de les religioses, perquè els conduïa molt bé.

Crec que recordava com si tinguéssim una bola i la trèiem.

-Si el de la bola el fèiem sovint.

-Tres o quatre vegades al curs. Jo no dic ja sovint, però sí que l'havíem fet diverses vegades.

-Uf, a veure. No t'ho sé explicar, però... Diria que en el meu cas... Potser m'equivoco, però crec recordar que era... Buscàvem molt sentir, o sigui, anàvem com movent-la per diferents zones del cos i suposo que això ens ajudava a ser conscients de... És a dir, jo me'n recordo que començàvem pels peus i anàvem pujant per les cames etc. I després estàvem una estona més o menys llarga a la panxa i després pel tema de l'espatlla i no sé què. [...] Però això el que recordo era com moviment i ara veient-ho una mica en fred i distància suposo que era per ser conscient del nostre cos. (103:19 ¶ 113-123 en 9GD\_exAL)

En un altre grup de discussió, amb alumnes dels períodes 1997-2006 i del 2000-2009 sobresurt l'experiència de les convivències a la casa de Santa Maria de Palautordera. Recorden que es despertava l'empatia vers els companys i assenyalen l'atenció i disposició a escoltar el que cada un d'ells volia compartir amb el grup. Aquesta experiència compartida i aquest grau d'unió amb els companys no l'han tornat a tenir en cap altra classe de les altres escoles que hi han estat. Una d'elles expressa que tan sols ha arribat aquests graus de sensibilitat i intimitat en el grup del cau. El que més valoren és com es legitimava l'espai d'intimitat i l'oportunitat que oferia de descoberta d'un mateix.

Importava molt com et sentissis, importava molt. I l'importava a tothom, que això també era molt important. Crec que no hi havia ningú en aquell moment... potser hi havia dies a classe que estàvem més distrets, menys, unes setmanes anaven millor o pitjor, però quan estàvem fent allò no hi havia ningú a qui no l'importés el que anaves a dir o el que pensaves o com et sentissis. Era com, realment un moment que no sé com, aconseguien construir que tothom estigués molt allà, i que tothom escoltés i empatitzés moltíssim amb qui estigués parlant. (106:29 ¶ 119 – 120 en 4GD\_exAL)

I a mi la interiorització en si, el que més recordo era que jo era molt tímida, però a la vegada he estat sempre molt sensible i he pensat moltes coses. I per mi la interiorització era un moment en què ningú et demana res, perquè no has de dir res en veu alta, no has d'escriure, no ho has de donar. Però tu ho pots fer i algú et legitimava aquest espai, en el que tu penses, i ets tu que sense ningú et miri...No sé, jo això crec que m'ha anat molt bé a la meva vida" (106:33 ¶ 138 en 4GD\_exAL)

En el grup d'alumni entre 2001-2011 el que més recorden són els exercicis de respiració i de Kinesiologia (el dels connectors i el Ganxo de Cook, tot i que no saben els noms). Recorden el que feien i que no sempre trobaven la connexió: "Sobretot un que em tenia bastant pertorbada, que t'havies de trobar un punt [0:11:41] aquí (assenyalant el coll) i sempre m'ha tingut molt preocupada, perquè hi havia dies que sí que ho trobava i llavors era un dia com molt diferent, i hi havia dies que era impossible" (108:14 ¶ 33 en 7GD\_exAL). Una de les participants recorda especialment també els exercicis de Kinesiologia dels connectors, perquè encara els fa servir a les nits d'insomni, quan vol relaxar-se i adormir-se. (104:12 ¶ 43 – 48 en 8GD\_exAL). I especialment la veu d'una de les religioses quan els explicava un relat que s'anaven imaginant (visualització) i com aquella veu les transportava a un altre lloc. (104:13 ¶ 54 en 8GD\_exAL). També es valoren els automassatges que es feien al cap i a la cara i un altre recorda amb intensitat una pràctica de I5 que es repetia i que anava lligada amb una cançó:

Recordo molt que a I5, no sé per què recordo molt aquesta data; que fèiem servir uns coixinets, no sé si és interiorització, però recordo molt fer un exercici amb uns coixinets i fer com així. I que ens expliquessin una història o una cançó. Sempre he volgut recordar aquesta cançó, però mai a la meva vida l'he pogut tornar a cantar ni res, recordo molt una cançó i fer com muntanyetes amb uns saquets i sempre se'm quedarà molt i sé que és I5". (108:49 ¶ 146 en 7GD\_exAL)

Tanmateix, tots coincideixen en que aquella estona del matí els ajudava a calmar-se, a oblidar-se del que els neguitejava de casa, i a reiniciar el dia de nou.

A mi m'ajudava molt a començar el dia, era com... Perquè, potser, també de la manera com soc, que també soc molt nerviosa i ganes de fer coses al moment, potser també per la família en què visc, ja era començar el dia supermogut. Era arribar allà i aquell quart d'hora a mi realment sí que em servia. Era com que em relaxava i potser hi havia dies que no seguia tant al peu de la lletra, però era simplement el fet d'estar en una classe [0:24:56], però estant en silenci, estant tots junts fent el mateix.

- A mi, era una estona que generalment m'encantava de petit. Jo sempre he sigut una persona tranquil·la, i era un moment d'inclús de més tranquil·litat. I era com tu concentrat amb només una cosa, una història o amb qualsevol cosa, que realment t'ajudava a començar. Que et treia els mínims nervis que poguessis tenir per estar a classe, coses noves que et poguessin explicar o, inclús, relacions noves o qualsevol cosa, s'anava tot. I era com vale, estic aquí i ara em poso a fer el que s'hagi de fer. T'oblidaves de tota la resta de coses i començaves això. Crec que tothom realment començava bastant tranquil gràcies a la interiorització que fèiem al matí.

- Jo també ho veig que era com fer un *reset* al dia. Tu et llevaves, ho feies tot normal, però un cop arribaves feies un *reset* i ja tothom estava com igualat. Tothom ja començava junt com un grup. I no començava un més trist que l'altre... Tots érem com una massa, no sé com dir-ho.

(108:24-26 ¶ 90-94 en 7GD\_exAL)

Reconeixen que aquella estona creava un clima tal que tota la classe se sentia conduïda i es respectava.

Penso que també generava molt un ambient...en general el meu record és que no hi havia tonteria generalitzada o en general no hi havia ni miradetes, ni riures. Crec que quan ens hi posàvem, penso que tothom si posava força seriosament.

- Es respectava molt la interiorització, aquests 15 minuts eren molt respectats per tothom.

-Sí, perquè realment a tothom li anava bé. Amb el que em referia amb el *reset* és com que t'atordia, estaves amb tu mateix. I un cop passaven els 15 minuts és com que et despertaves, però no t'havies adormit, simplement és com que en obrir els ulls és com que t'estaves despertant de tot (108:32-33 ¶ 108 – 111 en 7GD\_exAL)

Alguns exalumnes destaquen com a més rellevant és el ser conscient de la situació (de l'espai, del moment), ser conscient emocionalment de com estàs i preparar-te per a la següent activitat que es faria a l'escola. Remarquen la sensació d'estar tots junts, a la classe, en silenci, amb els ulls tancats, respirant. Reconeixen que aquesta preparació prèvia, des de la calma, i l'autoconsciència els donava més possibilitats de respondre a les situacions, més que no pas reaccionar.

### 9.3.3.2. Estratègies didàctiques

A través de les observacions a l'aula i el contrast amb les narratives dels diferents participants s'han constatat quaranta-tres estratègies didàctiques identificades en 819 u.s. Atès el nombre de referències constatem que els grups d'interès donen més pes, en primer lloc, a les *estratègies de comprensió* (381 u.s.), en segon lloc, a les estratègies d'adaptació (165 u.s.), en tercer lloc, amb el mateix nombre de referències, les *estratègies d'inici i de seguiment* (105 u.s.) i, en darrer lloc, les *estratègies de participació* (63 u.s.). Aquestes darreres segurament tenen un nombre menor de referències perquè, mentre totes les estratègies anteriors es fan servir en cada sessió, aquestes tan sols es fan servir en determinades ocasions. A la Taula 15 es presenta l'inventari de les 43

estratègies didàctiques identificades en funció del seu ús que han donat lloc a les 5 subcategories d'anàlisi. Possiblement, algunes estratègies referides s'haurien de situar en la intersecció entre dues subcategories perquè desenvolupen una doble funció, assumint que les agrupacions proposades no poden ser considerades totalment excloents. Observem interrelacions entre elles, denotant que sovint els docents utilitzen diferents estratègies simultàniament per conduir la pràctica.

Taula 16. Estratègies didàctiques

Estratègia		Codis	F
D'inici	Estratègies que usa el docent per indicar que s'engega la sessió afavorint que l'alumnat es predisposi i es faci el silenci (n= 11).	Explicar que es farà durant el dia Convidar-oferir Trobar el propi espai a l'aula Fer la sessió a diferents espais Donar rellevància a la postura Donar guió escrit Passar el Brunet (osset de la música) Llegir en silenci una estona Transmetre il·lusió No forçar-oferir alternativa Llenguatge no verbal	7 19 7 6 24 1 6 2 22 7 22
De seguiment	Altres estratègies que s'utilitzen durant la sessió (n= 6)	dedicar un temps més llarg parlar a poc a poc i amb un fil de veu mostrar serenor oferir diversitat de pràctiques no permetre que es molestin entre ells tenir cura dels detalls-transicions	4 22 22 16 11 30
D'adaptació	Estratègies per adaptar la sessió a l'edat, al grup i a la diversitat de l'aula per afavorir la inclusió (n= 8).	adaptar exercici a l'edat dels infants adaptar-se al grup-classe <i>coteaching</i> encoratjar l'alumnat ser flexible rectificar exercici o postura reforç positiu respectar procés i el ritme	19 47 10 26 20 5 13 25
De comprensió	Estratègies que ajuden l'alumnat a comprendre el significat de la pràctica (n= 14).	a través del joc-cant ajudar a fer conscient l'experiència comunicar amb imatges deixar llargues pauses de silenci deixar temps per realitzar l'exercici donar diferents pistes explicar el significat-motiu explicar una experiència personal llenguatge poètic llenguatge simbòlic-metafòric potenciar la imaginació repetir per consolidar transmetre valors transmetre seguretat-treure neguits	10 25 74 38 21 39 23 3 5 65 15 33 11 19

De participació	Estratègies per compartir l'experiència (n= 3)	afavorir que prenguin decisions oferir dinàmiques participatives expressar el que senten/pensen	17 21 25
-----------------	--	---	----------------

Font: Elaboració pròpia.

### 1) Estratègies d'inici i de seguiment

Les estratègies d'inici (en total 11 diferents) pretenen ajudar l'alumnat a relaxar-se, estar atent, en silenci, i predisposat per iniciar la pràctica. Les més referenciades són *donar rellevància a la postura*, *transmetre il·lusió* i el *llenguatge no verbal*. De la mateixa manera, també hem de destacar aquelles que els docents utilitzen gairebé durant tota la sessió i amb independència de la pràctica que sigui: *mostrar serenor* (22 u.s.), *parlar amb un fil de veu i a poc a poc* (22 u.s.), i *tenir cura de tots els detalls* (30 u.s.).

Els docents preferentment escullen el *llenguatge no verbal* per fer entendre a l'alumnat que la sessió d'interiorització comença: s'apaguen els llums de l'aula, es posa una música tranquil·la (sobretot a cicle inicial i mitjà), es fa petar els dits o algun altre gest per indicar que els temps de parlar i recollir s'ha acabat. A Infantil es dona el nino de la música, *l'os Brunet* (6 u.s.), a un infant, cada dia hi ha un alumne assignat perquè el passi pel costat de les orelles dels seus companys. A cops de repetir les mateixes estratègies cada dia, l'alumnat té interioritzat que són els senyals per entrar en la pràctica i l'efecte és immediat, tots els alumnes callen, cerquen el seu lloc i es posen en disposició de començar, fins i tot en els infants de tres anys. Aquesta observació d'aula queda verificada amb el record dels alumni:

A part de ser rutina, era símbol d'alguna manera. Jo ho relaciono amb el crit del futbol, amb el meu equip almenys abans de començar el partit. En el moment que tothom fa el crit és el moment de concentració. Si hi ha algun moment del partit hi ha desconcentració, anem a fer el crit. És com aquest símbol, tothom l'entenia, parlava aquest idioma. I cada professor tenia el seu: el triangle, el no sé què, però no era tan efectiu com la interiorització. (106:59 ¶ 237 – 238 en 4GD\_exAL)

Durant tota la sessió, es prioritza donar el màxim d'indicacions possibles a través del *llenguatge no verbal*, a fi de mantenir el silenci, sempre que es pugui. Quan el docent guia la pràctica utilitza un to de veu molt suau —en alguns docents és un fil de veu pràcticament imperceptible— i es parla molt a poc a poc, perquè l'alumnat pugui seguir les indicacions sense perdre's cap detall.

L'alumnat ha de tenir una predisposició per penetrar en el seu interior. Les estratègies d'inici ajuden a afavorir aquesta predisposició. Durant les observacions es va constatar que la manera d'entrar a l'escola ja està orientada a aquesta predisposició. L'entrada a l'escola és esglaonada i flexible. A primària les famílies disposen d'un quart d'hora (de 8:30h a 8:45h); mentre que a infantil és de tres quarts d'hora a l5 (de 8:30h a 9:15h) i

d'una hora a la resta de cursos (de 8:30h a 9:30h). Perquè l'entrada sigui relaxada i acollidora, un docent rep les famílies al vestíbul; i altres es troben al primer pis saludant els alumnes pel seu nom i escoltant si volen explicar alguna cosa. Un cop a l'aula, també el moment previ a l'inici de la sessió d'interiorització es fa relaxadament. Els docents fan servir unes estratègies o unes altres segons l'edat. Aquestes es repeteixen en els diversos grups; el que ens dona a entendre que són fruit de la formació conjunta i del treball en equip del professorat

L'estona prèvia a infantil està dedicada al joc lliure; les docents també hi són i juguen amb els infants, de manera que es va creant un clima tranquil que propicia l'inici de la interiorització. Aquest joc compartit també ajuda a expressar els neguits dels infants i afermar el vincle amb la mestra. Quan arriba el moment, es recull tot i seuen a les cadires, tranquils i preparats. S'apaguen els llums i un alumne va *passant l'os Brunet (6 u.s.)* (el nino de bressol que fa música) ben a prop de les orelles de cada un dels companys que està en una posició relaxada (amb el cap reclinat a la taula, sobre dels braços) totalment quietos i en silenci. En aquesta edat no es posa incidència a la postura, ni en com estan asseguts. El que es prioritza és el fet d'estar present, quiet i en silenci, escoltant atentament la música que sona per tota la classe, l'os de peluix amb música els deixa embadalits: "perquè com és un peluix, pels nens és molt proper [...] Quan els hi toca a cadascú doncs senten que formen part d'ells" (93:4 ¶ 12 en EI\_A).

A les observacions que es van fer a cicle inicial es va iniciar el matí mirant i llegint llibres de la biblioteca d'aula mentre arribava tothom. Començar la jornada amb una activitat relaxada també afavoreix la predisposició a la calma per posar en marxa la interiorització. En la resta de cicles s'acostuma a engegar la jornada explicant que es farà aquell dia, que està previst al calendari i que hi haurà de nou. *Explicar que es farà durant el dia (7 u.s.)* és una estratègia que es va observar sobretot en el cicle superior. Quan el docent anticipa les activitats de la jornada transmet seguretat i confiança en l'alumnat; i a la vegada genera curiositat per algun aspecte concret, el que afavoreix que s'iniciï el dia motivat. En un moment determinat el docent fa petar els dits, apaga llums i posa una música tranquil·la, com més petits són més s'utilitza la música com a recurs didàctic per relaxar. Tots aquests senyals indiquen que tothom ja fa silenci (163:1 ¶ 4 en O\_C. Mitjà). Aquesta manera d'expressar-se a través del gest es trasllada a qualsevol moment del dia en què el docent vol cridar l'atenció dels alumnes perquè estan molt esvalotats o molt dispersos. Va ser subratllada pels alumnes en pràctiques com una estratègia que van observar repetidament en diferents docents: "Les mestres amb les quals he estat, quan els nens estan parlant i no fan cas no criden. Són més de fer servir altres tècniques com apagar llums perquè se n'adonin (115:21 ¶ 60 en GD\_MS\_P).



Tot i que tot al seu entorn predisposi a aquest mirar més endins, no tots els alumnes volen o poden; per això les estratègies són *no forçar-oferir alternatives* (7 u.s.); és a dir, no obligar l'alumnat, sinó més aviat *convidar-oferir* (19) i *transmetre-ho amb il·lusió* (4 u.s.); i en cas que l'alumnat no pugui o no es vegi amb cor de seguir la pràctica aquell dia, se'l deixa que mirin per la finestra, que endreci o jugui amb un ninot o, fins i tot, que dibuixi.

I amb la Interiorització tampoc els enganyo, jo entenc que hi hagi nens que els hi costi. I jo els pregunto moltes vegades. I a més sé, els hi he demanat, “a qui l'incomoda el silenci?” I els hi dic, “per mi és una informació que em va molt bé que tingueu, haureu de fer moments de silenci, però jo vull saber els que esteu més incòmodes i els que no, perquè també em dona informació”. Una persona que està incòmoda amb el silenci vol dir que està tenint molt de neguit intern i jo això ho he de poder saber i els hi he de poder respectar. Jo no em puc posar al seu cap i dir “és obligatori que faci la interiorització”. Perdonar, però no funciona així. Ha de ser real, ha d'arribar, ells han de poder-ho gaudir des de la realitat. Alguns ho fan i altres no. No poden. (89:10 ¶ 23 en E11\_S)

Si no fan molt soroll, jo els deixo. Hi ha un nen que fa uns anys hi pintava. Feia les interioritzacions totes així. [No podia estar quiet]. I ho veus i dius és veritat, i penses jo quan estudiava em movia per l'habitació. [...] Hi ha nens que pel que sigui el seu cos no pot sentir la quietud. Les personalitats són diferents, hi ha nens que necessiten cert moviment per poder concentrar-se, per poder això i mentre no molestin, que facin així, perquè estan en silenci, no estaven esverats. (88:63-64 ¶ 87 en E9\_C)

En les observacions de cicle mitjà, a l'aula hi havia un alumne amb necessitats específiques de suport educatiu. Entenia, com els seus companys, que s'iniciava la sessió i sabia que durant aquella estona no podia parlar fort. La seva inquietud comportava que al llarg de la sessió s'aixequés diverses vegades de la cadira i anés a parlar amb la mestra per mostrar-li alguna joguina. Parlava molt fluixet. En una altra ocasió la mestra el deixà que dibuixés a taula de la mestra. La docent a l'entrevista expressa la rellevància d'ofereir alternatives, però *no permetre que es molestin entre ells* (11 u.s.).

Hi ha una cosa que és molt visible i és, per una banda, el respecte cap aquell nen, i alhora el respecte també del nen cap a la dinàmica. Llavors, independentment de l'edat, independentment de la dificultat, ell ha de saber que ha de respectar aquella estoneta. (84:19 ¶ 78 en E5\_Q)

Algunes de les estratègies per mantenir la motivació i la curiositat en l'alumnat són: oferir *diversitat de pràctiques*, algunes vegades *realitzar les sessions a diferents espais*, o *dedicar temps més llarg* amb pràctiques que agraden més als alumnes, com massatges a la sala de psicomotricitat, o les visualitzacions que requereixen més temps. La capacitat del docent de *transmetre serenor* i alhora encomanar entusiasme i il·lusió motivarà més o menys la disposició de l'alumnat a la pràctica d'aquell dia.

Després del silenci inicial es va convidar a l'alumnat *trobar el propi espai dins de l'aula* per anar prenent consciència del cos: “Ara tothom busca una rajola on poder posar els peus, busco el meu espai” (162:39 ¶ 96 en O\_Inicial). Trobar el propi espai a l'aula els

ajuda a trobar aquell lloc des del qual van prenent consciència de la seva presència (158:1 ¶ 2 en O5è\_26feb2019). Per als infants estar molt atents a les sensacions que els arriben del cos els ajuda a connectar amb l'interior, perquè això sigui possible cal que estiguin molt relaxats i molt quiets per això els docents donen molta *rellevància a la postura* (24 u.s.). El docent va guiant i recordant quina és aquesta postura, tant si és dret com assegut. Als més petits a través d'imatges que els ajudin a saber què han de fer i com ho han de fer, als més grans posant l'accent en fer un repàs mental de tot el cos. En ambdós casos, a grans i petits, se'ls ofereix diferents opcions perquè l'alumnat sigui lliure d'escollir, el que fa que es trobin més segurs i confiats. Sempre convidant i no imposant. Si algun alumne no es posa de seguida o no arriba a estar en la posició que s'indica se'l deixa fer. L'alumnat de cinquè expressa la seva preferència que els deixin escollir.

Bé, esquena al respall, [...] Dues opcions, les mans o bé damunt la taula obertes o bé damunt de les cames. Aquell que pren la decisió, o bé una o bé de l'altra, ja no es belluga. Les cames no han d'estar creuades, sinó l'energia no flueix igual. Us convido que tanqueu els ulls i aquells que per incomoditat no es troba a gust, que es fixi [la mirada] en un punt del costat superior de la taula, fix. Jo aniré guiant- (159:1 ¶ 3 en O5èA\_GL.31maig2019docx)

Qui pugui, tanca els ulls, sinó amb els ulls oberts i anem sentint el so del silenci. Peus enganxats, com si tinguéssim unes arrels que baixen i s'enganxen, com una planta. El cos tranquil i els ulls oberts o tancats. (153:4-7 ¶ 11 en O\_Infantil\_1abril2019)

Normalment, la majoria diuen, heu de tancar els ulls, però si no podeu perquè esteu nerviosos, mireu un punt fix o mireu a baix. A mi m'agrada que em deixin escollir. (109:13 ¶ 51 en 5GD)

També els alumni posen l'accent en com les dinàmiques ajudaven a aturar-se per prendre consciència del moment que es viu, saber a *fer la transició* (30 u.s.) entre les presses de casa per arribar a l'escola a l'hora i estar a punt per iniciar les classes:

Era un moment de recolliment, els matins a primera hora, de tres quarts de nou a les nou. Tothom arribava de casa amb les presses, els pares, el cotxe, la feina...i potser tothom arribava una mica revolucionat. Era un moment de frenar i de trobar-te amb tu mateix i amb la classe, perquè no és només amb tu. Som tots aquí, prendre consciència una mica del moment; frenar la voràgine que portem tots. [...] i això es podia donar a partir de diferents dinàmiques. Normalment, es baixaven les llums, un ambient de llum tènue, de vegades amb alguna música, sempre coses suaus.(99:7 ¶ 16 en E19\_exAL).

## 2) Estratègies d'adaptació

L'estratègia més referenciada és *adaptar-se al grup-classe*, a la seva singularitat com a grup i a com estan en aquell dia en concret. La segona més referenciada és *encoratjar l'alumnat* per assolir noves fites, *respectant el procés-ritme*, el ritme de cada alumne durant la sessió "perquè no tothom entra igual" (82:32 ¶ 46 en E3\_P). Els docents tenen en compte la diversitat de l'aula, de la mateixa manera que per la resta d'aprenentatges. Les adaptacions són fruit de la formació rebuda, de la creativitat dels docents, i de la

seva capacitat per *adaptar l'exercici a l'edat dels infants* i acomodar-se a les diferents situacions, *ser flexible* que són els següents més referenciats.

A partir de prendre consciència del propi cos en la postura, no hi ha un sol model de com dur a terme la pràctica, sinó varietat de models en diferents situacions. Els docents més veterans expressen que és millor adaptar la pràctica a com es troba el grup classe aquell dia, perquè “no sempre pots fer el mateix ni et funciona igual”, per això consideren que és millor anar oferint diversitat de pràctiques per aconseguir que cada alumne vagi trobant la seva manera d'anar més endins.

Jo me'n recordo, que a primer o segon, hi havia un profe molt bo que es deia X i que era molt bo fent interiorització i era molt relaxant (109:6-7 ¶ 32-34 en 5GD)

A mi m'agrada que comencem respirant, i si inspirem 3 segons, després fer 6 segons, el doble (en espirar) i després quan deixem de pensar en la respiració, que ens vagin com explicant una història que ens imaginem... El que més m'agrada són les visualitzacions. (109:15 ¶ 53 – 55 en 5GD)

La mestra d'I4 adapta la percepció conscient de Vittoz proposant un massatge als dits de les mans; perquè els infants tan petits els motiva l'exercici els convida a treure el pijama dels dits: “Sí, trèiem la son dels dits i trèiem el seu pijama per despertar-los i després treballar tot el que és la psicomotricitat fina. Juguen i tot jugant van aprenent”. (153:21 ¶ 32 – 43, en O\_Infantil). La mestra d'I3 un cop tenen les mans unides a través de les puntes dels dits, els convida a “inflar el globus” que han d'imaginar a dins de les mans: “En aquestes edats si associen alguna cosa, el que sigui, amb alguna cosa més concreta els ajuda, primer, a fer la pràctica, perquè els dones alguna cosa on agafar-se, i després perquè tota la part simbòlica té molta importància per treballar tot aquest aspecte. Són dos camins diferents, però que es complementen” (97:17 ¶ 77 – 78, in EI\_M). La capacitat del docent per detectar les necessitats de l'alumnat es dona “amb l'experiència, amb el que has viscut, el que has vivenciat, i mirant molt als nens” (98:48 ¶ 47 en E14\_I) i empatitzant emocionalment amb ells, és el que permetrà *ser flexible*, adaptant-se a cada situació i acompanyar-los en el seu procés.

Havia detectat que a l'anterior exercici que havíem fet, els havia costat. Perquè a principi de curs, com són de primer, això de posar-se drets i que es belluguin ... (els esvalota molt); per això de moviment encara no en fem. Sí, que havia alternat alguna de moviment i tornaven a seure, i era allò que es posaven així com a dormir [amb els braços plegats i el cap reclinat sobre la taula], que és una cosa que fan més a parvulari. I no, no. Hem d'aconseguir que estiguin rectes. (83:5 ¶ 6 en E4\_P)

Durant l'observació, es constata que els docents d'infantil i cicle inicial utilitzen imatges que siguin familiars per als alumnes, com l'endoll, les arrels d'un arbre o un titella, perquè entenguin com s'han de posicionar, i va donant diferents pistes perquè ells sols vagin trobant la postura, sense mostrar-la, ni corregir-la.

Ens concentrem, seiem i comencem. Posem els peus en ordre com si fóssim un endoll (mouen cadires). Intentem arribar a terra, si per la nostra alçada no ens arriben els peus

a terra és més fàcil que la cadira estigui a distància i nosaltres ens apropem a la punta. És important que els peus estiguin ben plantats, endollats a terra. “Sentats” amb l’esquena recta, encara que sigui sense el respall. Esquena recta no vol dir tensió, vol dir que sé col·locar el cos, ens va bé a vegades imaginar un fil, com si fóssim un titella i tot el nostre cos està en línia recta però no sense estar “tensos”. Ara fem silenci. (162:23 ¶ 64 en O\_ Inicial: 26 març 2019)

Veus nens que sempre tenen tendència a estar més tensos, o al revés, que són més laxos i que es deixen caure a la cadira, però llavors, l'eix no el tenen posicionat. Com reconduir-los? Hi ha una manera més lúdica que és fent de titella. (83:10 ¶ 8, en E4\_P)

Com més grans són els alumnes, més responsabilitat es deixa als alumnes de ser ells mateixos qui vagin assumint guiar-se mentalment; així es va afavorint que les estones de silenci durant la pràctica siguin cada vegada més llargues. Els alumnes ratifiquen que els agrada seguir el seu propi ritme.

Avui no repassaré cap part del cos. I deixo uns segons perquè tothom vagi prenent consciència de si està ben posat o no, des del cap fins a baix. Amb tot el que hem dit sempre (es fa silenci) (163:19 ¶ 66 – 67 en O\_Mitjà)

A mi també m'agrada molt, que els exercicis que fem, sigui el que sigui, diem...o sigui, de vegades m'agrada que ens faci els passos, però també m'agrada molt quan el mestre fa els passos, i després ens deixa anar al nostre ritme. O sigui, nosaltres no hem d'anar al ritme del professor, de la classe. Ens deixa el nostre ritme, i nosaltres respirem, o sigui no com volem, no ràpid ni malament, però al nostre ritme...i no cal anar pensant “ara he d'expirar perquè...” (109:92 ¶ 56 en 5GD)

L'alumnat se sentirà responsable per realitzar l'exercici amb autonomia si prèviament se li ha transmès confiança i seguretat en què n'és capaç. Perquè això esdevingui, els docents expressen que és necessari corregir poc l'alumnat, ser pacient i acceptar les seves errades com a font d'aprenentatge. Preferiblement, es deixa que el mateix alumne se'n vagi adonant i vagi corregint tot sol la postura o l'exercici concret. Els de 6è mostrant l'exercici als d'15 es fan més conscients dels seus propis errors.

No ho sé, per exemple, jo crec que ja m'entenen només amb els gestos, o a vegades alguna mirada que ja t'entenen; però ja et dic només, si en algun moment he interromput la interiorització és perquè algun nen fa alguna cosa que crec que pot molestar als altres. Però, si és amb ell mateix que no tanca els ulls, que està mirant al sostre en comptes de fer l'exercici, que mou el braç dret en comptes de moure la cama penses “Bueno ja anirà entrant” no?. (82:30 ¶ 46 en E3\_P)

Els docents entenen que el ritme d'aprenentatge de les diferents pràctiques en l'alumnat es va assaborint lentament amb avançades i enrederides i que, per tant, cal ser pacient i saber esperar el seu procés, atès que els objectius són a llarg termini. Una docent explica el motiu del perquè no li agrada corregir-los, i ho fa molt de tant en tant: “M'agrada rectificar-los poc. [...] Quan pul·lules de taula en taula i vas i els toques, potser el que generes és que surtin d'aquella concentració. No pots fer-ho sempre. Potser sí que una vegada a l'any o així sí que m'agrada revisar la postura, sobretot pels que tenen tendència a estar garratibats” (83:7 ¶ 8 en E4\_P). És per aquest motiu que constatem que l'estratègia *rectificar exercici o la postura* (5 u.s.) està poc referenciada.

Jo aquí no m'hi he trobat la veritat, mai m'ha passat a haver d'apartar un nen perquè no pot, o sigui li pots fer un comentari "Ep! Copets no, això molesta" o "Ep la postura" però d'apartar algú del grup, perquè no pot estar a la classe, no. Això són casos de nens que tenen tant neguit dintre que clar, òbviament aquestes estones no les controlen. Bé, hi ha casos a l'escola. No tots els nens poden fer això, però ho hem d'anar portant en la mesura del possible sense ni preocupar-nos en excés ni despreocupar-nos i simplement anar-ho acollint en quin procés està el nen i anar adaptant-lo. (82:34-35 ¶ 46 en E3\_P)

Els docents són conscients que no tot l'alumnat accepta de la mateixa manera l'estona d'interiorització. Hi ha dies que alguns alumnes tenen tant de neguit a dins que no poden parar quiets, ni concentrar-se en els exercicis. En aquests casos, els docents entrevistats expliquen que és bo tenir paciència i acceptant el procés d'aquests alumnes; evitant, com ja hem expressat en les estratègies de seguiment, que molestin als companys, això sí:

Si algun dia, pel que sigui, hi ha un nano que no hi entra, perquè, o no és la via, o ell aquell dia no pot; perquè ha passat ves a saber què, o simplement perquè no li dona la gana, que a vegades pot passar... En aquell moment, la meva prioritat és que ell estigui en silenci, calmat i que deixi als altres que facin aquest camí. Perquè quan ell pugui fer aquest camí, d'una manera o altra, també demanaré que els altres el respectin. (85:27 ¶ 93 en E6\_Q)

Alguns docents expressen que en aquests moments de més inquietud és millor recorre a algun exercici més actiu, per exemple fer massatges en parella o exercicis de Kinesiologia (84:23 ¶ 85-86 en E5Q); o bé oferir-li alguna alternativa: "Llavors, és veritat que algun nano fins i tot veus que està neguitós. Ves a caminar, o vine fem alguna cosa per rebaixar aquest neguit [per exemple dibuixar], i també per preservar aquest moment de silenci pels altres. Al final si tu ho vius bé i amb tranquil·litat ells també" (85:27 ¶ 93 en E6\_Q). Quan un alumne, reiteradament, no pot estar una petita estona en silenci, o no pot fer una determinada pràctica, aquesta dada dona una informació molt rellevant al tutor/a sobre el que està passant l'alumne/a en qüestió. Consideren que posa en evidència la seva vulnerabilitat i el tutor té una eina més per poder abordar la seva situació enfront de l'aprenentatge, o per entomar la situació familiar. A través del *reforç positiu* (13 u.s.) es va consolidant aquest respecte pel procés de cada alumne i alhora el docent, amb la seva actitud, va afavorint que es contagiï aquest respecte entre els companys. Ho ratifiquen testimonis d'alumnes i exalumnes:

Tenim molta sort de tenir l'A (una alumna), però sobretot el que tenim molta sort és que sigueu com sou (es refereix a tot el grup-classe). Com sabeu reconèixer que cada dia fa l'esforç de ser com ella vol ser i com tothom accepta la seva manera de ser. Per tant aplaudiment per ella, però aplaudiment per tots també. (168:19 ¶ 68 en O\_6èB\_2019)

D'entrada, crec que la incorporen d'una manera molt natural. No és algo que et sentis forçat [...] deixen, de manera potser pautaada, a través de dinàmiques, jocs, activitats, que tu puguis anar prenent consciència d'aquests elements, però també al pas o al ritme de cadascú. Perquè estic segura, potser en aquell moment no ets del tot conscient, però estic segura que cadascú de nosaltres aprofundíem de maneres diferents i no senties una pressió per fer més o menys, o per fer-ho diferent. Crec que t'oferien aquest espai i aquest acompanyament i tu amb això agafaves aquelles eines que ells et donaven i les

intentaves aplicar; però no era algo forçat, com poden ser més unes matemàtiques, que has d'aprendre a multiplicar sí o sí i tens un examen a final de mes. Això, com a mínim jo, ho vaig viure més com un acompanyament (99:25 ¶ 68 en E19\_exAL).

Tot i que l'estratègia de *co-teaching* s'utilitza en algunes interioritzacions de primera hora del matí, és a les convivències de cicle superior quan s'evidencia la seva efectivitat per atendre la diversitat del grup. En les sessions matinals el tutor és qui té el rol principal, mentre que l'altre docent (generalment un docent més novell) tan sols observa el desenvolupament de la pràctica i recull informació sobre les actituds i conductes dels alumnes. En canvi, a les convivències els dos tutors col·laboren i dinamitzen el grup. El tutor del grup pren un rol més actiu i l'altre tutor atenta les necessitats més específiques. Ambdós tutors participen de les dues convivències dels dos grups-classe dos dies seguits. El tutor pren un rol més actiu quan és el seu grup, i el company li dona suport; però tots dos es compaginen les activitats. (86:2 ¶ 20 en E8\_C). Les convivències exigeixen molta concentració per part dels docents; necessiten estar ben present per observar les relacions entre els alumnes tot conduint les activitats i escoltar atentament cada alumne, tant el que verbalitza, com el que amaga per por o vergonya: "per això deia que un acaba mentalment molt cansat i sort que aquí també hi ha la gran ajuda de la persona que t'acompanya; perquè no estàs tot el dia igual, i és en aquests moments de defalliment quan et pot donar un cop de mà. Potser se t'escapa alguna cosa, [...] o bé la sintonia amb tots els nens no sempre és la mateixa i el company pot oferir allò que falta en aquell moment (91:33 ¶ 32 en E23\_S). Fins i tot a les convivències de 5è del març del 2020 vam observar que participava un tercer docent per atendre individualment l'alumne amb NESE perquè pogués seguir les mateixes activitats que la resta de companys.

### 3) Estratègies de comprensió

On trobem una major concentració de referències és en la manera com comuniquen els docents: *a través d'imatges i metàfores* i a través del *llenguatge simbòlic*, perquè des dels més grans als més petits puguin comprendre bé què estan fent i per què. Així mateix, se'ls va *donant diferents pistes* perquè puguin seguir la pràctica, sense perdre el fil, tot *deixant llargues pauses de silenci* perquè es vagi assimilant i gaudint de l'experiència, deixant un *temps per realitzar l'exercici* perquè cadascú vagi al seu ritme. Els docents, de tant en tant, *repeteixen tota la pràctica* per consolidar-la i ajuden a *fer conscient l'experiència: explicant el significat motiu; transmetent seguretat i traient neguits; potenciant la seva imaginació; transmetent valors; a través del joc o del cant; o d'algun poema* o bé, explicant alguna *experiència personal* del docent. Totes elles es troben entrelaçades en les diferents pràctiques.

Les més referenciades són les estratègies en què es fan servir *metàfores i símbols* per fer més assequibles nocions complexes, o molt abstractes, que són de difícil comprensió per l'alumnat. A infantil són especialment favorables aquestes estratègies per centrar l'atenció dels infants i perquè entenguin com s'ha de fer. Explicar amb metàfores com han de fer l'exercici: imaginar dins dels pulmons un globus que s'infla i es desinfla (respiració conscient); o imaginar un color que viatja per les diferents parts del cos (consciència corporal), o realitzar un petit massatge amb la punta dels dits com si caigués pluja fina per la cara (percepció conscient). Seguir mentalment el relat del docent d'un color que envaeix la classe o d'un lloc on s'està bé ajuda a estar molt present, sobretot als infants que tenen facilitat per distreure's amb altres exercicis: "El J. avui ho ha seguit molt bé, normalment està nerviós i desconnecta abans". (153:13 ¶ 13 en O\_Infantil\_1abril2019). Les imatges també serveixen per anar aprofundint en l'exercici segons l'edat.

En un exercici que fèiem amb els petits, els de primer, quan els vaig començar a conscienciar molt de la respiració, agafàvem una flor i ens l'apropàvem (imaginativament). Una cosa és respirar i l'altre és olorar. Amb la imatge (de la flor) només d'olorar, els narius físicament s'amplien i s'obren molt més i agafes molt més aire. Està comprovat. Tu respira, ara agafa una rosa, i olora-la. (87:5 ¶ 14 en E7\_C)

Els meus fills arriben a casa i m'expliquen "avui hem respirat com el coet", em deia el petit (94:1 ¶ 4 en E18\_fam). És molt més fàcil i molt més bonic. Vull dir que, amb nens si fas grans abstraccions desconnecten. No estan per abstraccions, en canvi, una imatge té molta més funcionalitat. I a part d'això, molts cops, en una conversa normal no surten algunes coses, però, en canvi, per mitjà de la poesia, d'una metàfora o una il·lustració, s'obre tot. (94:36 ¶ 33 – 34 en E18\_fam)

Els alumnes més grans acrediten que els ajuda a divagar menys i a concentrar-se més en la pràctica, desconnectant dels problemes o els neguits personals, tal com posen en relleu en el grup de discussió de 5è:

Primer et diuen d'agafar l'aire i després aguantar-lo durant 3 segons. I després deixar anar l'aire i després tornar-ho a fer. Quan ja ho has fet diversos cops és fer-ho més segons.

- I de vegades diuen que ens imaginem que estem respirant un color que vulguem i que passa pel cap, pels braços i va passant pel cos cap als peus.

- I després quan el treus, és un fil d'aire i tots els colors surten [16:19]

- Jo crec que ho fan per relaxar-nos, per desconnectar perquè estàs pensant en la respiració i en el color i t'estàs relaxant.

- És com que ho fan més fàcil. Si no m'imagino això és una mica més difícil, perquè no estic del tot concentrat. Quan m'imagino una cosa, em concentro molt. (109:33-34 ¶ 93 – 99 en 5GD)

A mi també m'agraden molt aquestes visualitzacions, perquè si tu has tingut algun problema, aquell moment et descuides, perquè estàs en un altre món; però no té res a veure amb la teva vida. O sigui sí, perquè té a veure, però estàs en una altra vida.

- A mi també m'agrada molt perquè depèn de quina és com jugar amb el teu cos, és com... moltes vegades ens diuen "imagineu-vos que teniu una espelma davant i que cada vegada que deixeu anar l'aire es fa més gran la flama. (109:93 ¶ 60 – 64 en 5GD)

En les convivències de 5è, una de les docents realitza uns exercicis de *Qi Gong* al costat del riu; perquè els alumnes segueixin millor els moviments corporals utilitza metàfores que potencien que s'hi lliurin més relaxadament en l'exercici: l'aire que us acarona el cos entra per tots els porus de la pell; fem el molí (movem els braços al costat del cos); fem com canyes de bambú; remem; seguim l'arc de Sant Martí; tenim una bola d'energia entre les mans que anem desplaçant a poc a poc. A l'entrevista explica que aquestes metàfores ajuden a comprendre millor el sentit d'allò que estan realitzant: "Tot això és meu (riu). No sabia com explicar-ho, perquè sinó els nens es dispersen. A veure, si el que fan té un sentit sortirà, és una cosa que poden interioritzar" (88:21 ¶ 37 – 38 en E9\_C).

Com més grans són els alumnes més es pot emprar el *llenguatge simbòlic-metafòric* perquè explorin en ells mateixos els seus anhels, o perquè es vagin fent una idea de com podria ser la seva vida en plenitud. A les convivències de 5è (O5è\_18 març 2019) s'explica el conte dels pous (Annex X). En el conte, uns pous secs en el desert van cercant i acumulant en l'exterior del pou aspectes que els faci estar bé, però res els satisfà. Un d'ells cerca l'aigua fresca en el seu interior, fins que arriba al brollador de la muntanya i quan la troba tot al seu voltant s'omple de flors i de bellesa. En finalitzar el conte s'estableix un diàleg amb l'alumnat en el qual es posa en evidència que han comprès els alumnes.

A mi m'ha agradat quan ha dit allò de què tots som iguals, però diferents.

-Pues a mi m'ha agradat molt que en el visionat tothom tenia diferents aigües de color i això vol dir que l'aigua dins nostre agafa un color o un gust diferent.

-Sí, però en realitat tots som aigua. O sigui, tots som iguals.

-Sí, tots som iguals.

Mestra: L'aigua del pou, què representaria?

-El nostre interior

Mestra: I el nostre interior, la nostra aigua, de què està format?

-Els valors

-Els nostres valors

-Els sentiments (surten espontàniament sense aixecar la mà)

[...] Mestra: El nostre interior són els valors, els nostres sentiments, que més?

-Pues que aquest vídeo m'ha recordat que l'any passat vam tenir alguns problemes amb un nen, que ara està a l'ESO, amb el (diu el nom) que era negrito. I a mi m'ho ha recordat lo de les aigües.

Mestra: Per què?

-Per què igualment que siguis de diferent color, igual que les aigües, pues igual continues sent persona.

-Sí, perquè en el moment que es poden ja connectar i estar junts a través de l'aigua i es poden comunicar entre ells. [...]

Mestra: El pou l'omplim dia rere dia tota la nostra vida [diu cada paraula molt a poc a poc]. Us heu fixat en el moment que surt l'aigua què passa?

Tots parlen alhora: Que tot floreix, que tot és bonic, que la terra és més fèrtil, que tot és més alegre. (134:17-23 ¶ 43 – 76 en O5è\_18març2019)

Un dels docents que acompanyava l'alumnat expressa a l'entrevista: "Tot el que diuen és perquè han entès molt bé la metàfora: que quan vas més al teu interior, trobes l'aigua



i això reverteix a fora i cada vegada tens més flors; o quan estem bé amb nosaltres mateixos, estem més alegres i contagiem l'alegria" (88:36 ¶ 56 en E9\_C). Així i tot, els aspectes més abstractes com el significat del brollador de la muntanya són difícils de captar per alumnes de deu anys:

Mestra: I amb què et quedes tu?

-Que (al final els pous) troben la muntanya que és on està tota l'aigua.

Mestra: El manantial! I que seria el manantial a la nostra vida? El manantial o la font.

-O el cervell o una persona que ens ajuda.

Mestra: Una persona que ens ajuda. Per allà no heu parlat. Què seria el manantial per a tu? Ho has pensat?

-No.

Mestra: Qui ho ha pensat?

Jo diria els sentiments o l'amistat.

Mestra: Els sentiments o l'amistat. I tu, B?

-A l'interior de tothom junt. Com si diguéssim la pinya entre tots.

- Els pares que sempre estan donant-nos suport.

-També podria ser el cor.

-Per mi el manantial és com la felicitat que uneix a tothom.

-Jo em quedo que hem de gaudir de la vida i no preocupar-nos per si tenim més coses i gaudir del moment. I que si un té més coses no vol dir que és millor que un altre.

-Em quedo amb que tenim que confiar més en nosaltres mateixos.

-M'ha agradat aquell pou que descobreix que té aigua en el seu interior i la comparteix amb els altres pous perquè tots tinguin la felicitat.

-El pou de l'aigua fa vida. (134:31-33 ¶ 100 – 118 en O5è\_18març2019)

Una altra de les docents que també acompanyava durant les convivències expressa la dificultat que l'alumnat compregui que el brollador és "és el ser, el ser diví que som" (88:34 ¶ 56 – 57 en E9\_C), perquè "a vegades sols no s'hi arriba. És molt difícil. I a més tenim tantes coses que ens distreuen (88:45 ¶ 62 – 63 en E9\_C). Per això cal *anar donant pistes* (88:81 ¶ 59 en E9\_C) perquè "Els nens connectin amb aquella font de la qual surt la bondat, surt la compassió, surt la tendresa, surt tot. Nosaltres tenim això, el que passa que després hi ha unes barreres, però aquesta aigua la tenim. [...] A vegades dic, connectem, i mirem, quins d'aquests valors, que són aquí (assenyalant el pit) hem interceptat una mica. I mirem a veure si els reforcem perquè puguin sorgir" (88:40-42 ¶ 59 – 60 en E9\_C).

A les convivències de 6è s'utilitza el llenguatge simbòlic a través d'un conte: "Els símbols sempre hi són presents. No tenen data de caducitat. També en aquest moment el símbol l'intentem treballar molt, tant en contacte amb la Natura com ara amb les imatges d'aquesta història d'aquest home. El símbol de la muntanya, la fermesa, les aspiracions. L'alzina no té enveja del roure perquè el roure perdi les fulles. No, ni cal. Cadascú amb el que és i el que té se sent orgullós. El mateix nosaltres, tenim les nostres potencialitats, per tant, hem de tirar endavant. Aquest element simbòlic també el treballem, perquè des de la cultura religiosa ja l'hem treballat. Sempre intentem fer-hi els lligams". (91:16 ¶ 18 en E23\_S). També s'utilitzen els símbols d'unes fotografies perquè s'expliquin ells mateixos. A través de la dinàmica de la foto-paraula cada alumne escull la o les imatges,

entre totes les que estan disperses per la sala Zendo, que considera que el representa; o que reflecteix algun aspecte de la seva identitat; o simplement que els faci sentir bé (169:17 ¶ 171 – 174 en O\_6è\_25març2019). Oferint diversitat d'opcions amb menor o major grau de complexitat (que simbolitzi un tret de la seva personalitat o simplement que el faci sentir bé), els docents pretenen que tot l'alumnat se senti còmode i triï segons la comprensió que en fa del símbol. “Redacteu una mica que voleu dir, que voleu expressar al grup i tota aquesta activitat la fem i la compartim perquè us ajudi a vosaltres i al grup també. Perquè el grup us coneixerà molt millor i després us podran ajudar més bé. Tingueu confiança i ja veureu com anirà molt bé” (169:16 ¶ 177 – 178 en O\_6è\_25març2019). El docent explica durant l'entrevista: “l'entrem al Zendo per fer l'activitat de la foto paraula, que és la clau de les convivències [16:34]. Tot el camí que hem fet (durant tot el dia) és per arribar a la foto-paraula. [...] Tornem una altra vegada al símbol per poder explicar els anhels de cadascú. Afrontar directament la paraula costa, llavors aquí les imatges fan de mediadores” (91:28 ¶ 28 en E23\_S).

Una pràctica a finals de maig, pensada expressament per a l'alumnat de 6è, empra una gran imatge de joncs projectada a la pantalla com a símbol de flexibilitat. La pràctica vol mostrar com la capacitat de ser flexible dels joncs els permet no trencar-se davant de canvis sobtats o circumstàncies adverses com la forta pluja o el vent. La metàfora dels joncs és escollida pel docent per realitzar una visualització que guiï i acompanyi el traspàs dels seus alumnes cap a l'ESO.

Visualitzo un llac envoltat de joncs. Cel i joncs es reflecteixen en el llac com si es tractés d'un mirall. El vent suau fa moure els joncs d'un costat a un altre. Visualitzo aquest moviment. Aquest vent suau augmenta, es fa més intens. Els joncs es mouen amb més intensitat, es mouen molt més, i no es trenquen. Manifesten certa flexibilitat. Com sento jo la meua flexibilitat? [18:46] En la vida? En les relacions amb els altres? En moments de canvi, jo us diria menys rigidesa i més flexibilitat. Esteu en aquest moment vosaltres. Però això no és perdre els principis, com el jonc, és fer-los possible. Haig de fer possible en mi aquest principi de flexibilitat. [19:52] I em dono permís perquè aquesta flexibilitat formi part del meu interior. Habito la meua interioritat. I des d'aquí, el guany de la vida, el guany de les relacions, el guany de com percebo el món, des d'aquesta flexibilitat. Tinc una mirada serena i contemplativa? Resto en silenci. Confio plenament. Deixo aquest espai. [silenci 21:04-22:09] De mica en mica, obro els ulls, quan el cos m'ho demana. [21:26] 161:8 ¶ 10 – 13 en O6è\_29maig2019)

Després d'aquesta visualització la tutora, que ha estat observant al docent com realitzava la pràctica, els *dona pistes* als alumnes per fer més comprensiva la visualització: “Ara quan marxareu de l'escola, primer observeu, però tingueu una mentalitat oberta amb tothom, doneu oportunitats, brindeu-vos tal com sou. La gent us estimarà tal com sou. També heu de tenir aquesta mentalitat de rebre als altres, no de dir ai quina por” (90:33 ¶ 95 en E10\_S).

Per a què els coneixements que es van adquirint en les pràctiques siguin més significatius, es van integrant amb altres continguts que s'estan treballant a les matèries.

Durant la sessió de massatges en parelles d'14, un dels exercicis consistia en dibuixar una lletra a l'esquena del company i l'altre l'havia d'endevinar. La mestra considera que "el tema de les lletres és molt engrescador [...] Són cosetes que vas veient que pots anar afegint i com per ells és també motivador, per què no incloure-la? (93:9 ¶ 18 en E16\_I). Una docent d'infantil explica el lligam entre els exercicis d'unir a poc a poc els dits de les dues mans i la resta d'àrees que es treballa cada dia:

L'exercici de percepció conscient de Vittoz és un treball de concentració, bàsicament. Sempre parlem que a infantil en cada cosa que fem es treballen moltes àrees. (En aquest exercici) a part de la psicomotricitat fina, també és de coordinació i precisió. Han d'estar molt presents i constants amb el que estan fent (ajuntar a poc a poc els dits de les dues mans) perquè si no, no poden ajuntar les puntes dels dits, i això afavoreix la concentració. És una altra de les coses que busquem, no només per les activitats escolars que cal estar concentrat, sinó també per la part de treballar més la interioritat. (97:18 ¶ 79 – 80 en E15\_I)

Un cop tenen les mans unides per les puntes dels dits fan una inspiració profunda "inflen la panxa com si fos un globus" i expiren a poc a poc a dins de les mans "i el globus es desinfla molt a poc a poc" (153:9 ¶ 11 en O\_Infantil\_1abril2019). Aquest exercici de respiració conscient els serveix per relaxar-se i estar atents, però també s'aprofita per tenir present algun company que està malalt: "Ara agafarem molta força i la posarem a dins (bufen molt fort). Tancarem els ulls i avui li enviarem la força a la Lia, que m'han dit que està molt malalta, que es posi bona i que pugui tornar ràpidament i ben curada a l'escola. (fan uns segons de silenci). Expulsem l'aire i Bon...(infants responen) dia!!!" (153:12 ¶ 11 en O\_Infantil\_1abril2019). La docent explica com a través d'aquests exercicis també s'obre a l'alumne a tenir presents als altres, sobretot quan estan patint:

És per donar contingut a aquests exercicis, per aquesta part d'escampar tota aquesta bona sintonia cap als presents i pels no presents també. Els tenim també presents amb nosaltres. De vegades aprofitem, com si llencéssim un desig de salut per algú o de vegades ho hem fet servir quan ha passat alguna cosa important que els nens expliquen en arribar a l'escola, algun tipus de desastre... (guerra, terratrèmol, accident). Els nens escolten, veuen i ho expressen i en aquestes situacions també aprofitem per fer acabar aquesta activitat així. (97:19 ¶ 82 – 84 en E15\_I)

Així, com anar incorporant a les sessions d'interiorització els aprenentatges que van assolint, de manera que tot estigui imbricat: "Avui farem exercicis de moviment del cos. Deixem els peus junts, i ara que sabem que és el tronc, les cames es queden quietes, les extremitats dels braços les deixem mortes, relaxades, que no pesin i comencem a moure el tronc, primer a poc a poc" (162:40 ¶ 96 en O\_Inicial). Anàlogament, es pot utilitzar una pràctica d'interiorització, com la visualització, per després expressar-se artísticament: "Podem trobar un color, podem buscar unes sensacions i després passar a pintar. Va haver-hi un any que el monogràfic van ser les emocions i van utilitzar molt la música i la visualització per crear. Els hi donàvem fins i tot cartonets de paraules que eren sentiments o paraules bastant abstractes. Com dibuixaries això? Ho tens com una

eina per anar oferint fins i tot en altres moments” (83:25 ¶ 17 – 18 en E4\_P). Establir lligams entre les pràctiques d’interiorització i les diferents àrees permet que l’alumnat compregui com els pot aplicar en contextos diferents.

En una de les sessions observades de 5è es va fer servir les *imatges* del llibre il·lustrat *L’escola de la Haru* de Flàvia Company per transmetre la idea que el silenci pot ser un recurs que sempre el tenen a mà. El poden fer servir per asserenar-se i trobar-se en pau amb ells mateixos quan es trobin neguitosos o preocupats. La frase “El silenci és un refugi” s’agafa com a leitmotiv durant tot el trimestre i a partir d’aquest contingut es treballaran diferents aspectes. Així la interpretaven els alumnes en el grup de discussió.

Aquesta frase *El silenci és un refugi* està en el conte. La Haru va dir que havia de passar la nit al bosc d’esquena l’un de l’altre, en un arbre, sense moure’s d’allà...i en silenci per poder sentir tots els sorolls de la Natura i quan van acabar el conte deia que se sentien diferents després de fer aquella experiència. La frase (significa) és que el silenci pot arreglar-ho tot. (109:75 ¶ 199, en 5GD)

A 6è durant la seva experiència a la Natura (D37), se’ls planteja que s’aturin davant d’un arbre, un arbust, una liana, una planta qualsevol, i després d’observar tots els seus detalls a través de tots els sentits, se’ls demana: “Fes-li preguntes sobre la seva vida: el seu origen, el seu futur. Escolta-la mentre t’explica què és per a ella viure. Parla-li ara de tu mateix, de les teves alegries, de les teves tristors, de les teves il·lusions” (144:8 ¶ 29 – 30 en D37). En el grup de discussió del grup de 6è es va comprovar com l’alumnat havia entès l’exercici:

Llavors jo ho vaig entendre perfectament. Em va fer gràcia... La veritat és que la meva profe nova em va venir i em va dir “Què, com notes aquesta interiorització?” i li vaig dir que molt millor, que és la millor interiorització que havia fet en la meua vida. I lo de parlar amb un arbre em va anar molt bé; perquè jo estava en una època que si m’oblidava d’apuntar una cosa a l’agenda, no feia els deures, i això que no estudiava pels exàmens i treia més mala nota i llavors li ho vaig poder explicar tot a l’arbre, tot el que m’estava passant; perquè tenia altres problemes a casa i coses i llavors doncs l’arbre com que em va contestar i em va ajudar. I després l’arbre em va explicar els seus problemes que, bueno almenys és el que jo vaig com intuir que podia passar per allà. I va ser com si l’arbre em parlés, m’expliqués i que hi havia nens i gent més gran que passaven per allà a arrencar plantes i trepitjar com si no fos de ningú, xutant les coses i la gent normalment no tractava bé la natura. (110:118 ¶ 322 en 6GD)

Parlar amb la planta permet a l’alumne fer conscient allò que sent i pensa sense sentir-se jutjat: “Sí que va molt bé explicar-ho, perquè no et jutjava ni res, li podies explicar tot i no feia res i t’escoltava. Quan expliques a algú tot el que sents dins, va com super bé, treure-ho tot.” (110:120 ¶ 326 en 6GD) “Bueno, li expliques tot el que passa dolent, li expliques més coses dolentes que bones, perquè és el que necessites treure” (110:131 ¶ 343 en 6GD). L’estratègia didàctica de parlar amb un arbre funciona perfectament: els alumnes entenen que l’objectiu de l’exercici és donar aquesta oportunitat de fer conscient el que senten dins seu “O sigui, hi ha un moment que no és per la planta, si no és parlar amb tu mateix, l’únic que tens una excusa; perquè a veure jo ara no em

posaré a parlar amb mi mateixa. És una cosa que fas quan t'avorreixes i tenir l'excusa que estàs parlant amb una altra cosa et va bé per parlar amb tu". (110:126 ¶ 338 en 6GD). D'altra banda, l'exercici també pretén fer entendre que ells també poden "fer d'arbre" alguna vegada per alguna altra persona, és a dir, ser-hi present, escoltant atentament tot allò que la persona vol expressar, sense jutjar-la, sense interrompre-la (110:124 ¶ 334 – 338 en 6GD). En el relat que van expressant els alumnes del grup de discussió de 6è es posa en evidència l'encert de l'exercici quan l'alumnat comprèn que significa "fer d'arbre" per un altre, alhora que empatitzen amb el patiment d'una petita flor o d'un company:

Vaig parlar amb una floreta que hi havia al peu d'un arbre. Llavors vaig com inventar-me una resposta; però va ser com si ella mateixa m'ho digués, perquè em va caure i just quan la vaig aixecar vaig veure que hi havia moltes més floretes com ella que estaven arrencades, trepitjades i l'arbre del costat tenia "cortezas" arrencades i coses així. Va ser com si la floreta em volgués ensenyar que no es tractava bé a les seves amigues o a la seva família. (110:125 ¶ 337 en 6GD)

A mi m'agradaria que m'expliquessin, si m'expliquen coses així com que no faig els deures o així, perquè jo puc intentar ajudar; però em vinguessin i m'expliquessin problemes de casa i tot això, ja que no puc fer res amb tot el que m'expliquessin, perquè com t'amarga una mica tantes coses dolentes; perquè si jo fes d'arbre em costaria molt com assimilar-ho tot i voldria; però no sé si ho aguantaria del tot. (110:130 ¶ 341 en 6GD)

En una sessió d'interiorització molt completa, la docent va portar petites branquetes de mimosa a l'aula. A través del Mètode Vittoz de percepció conscient, cada alumne es va aproximar a la seva branqueta mitjançant els cinc sentits. Després d'una llarga visualització d'un jardí en què predominava un gran arbre de mimosa, la docent llegeix molt a poc a poc el poema *La Mimosa* de Celdoni Fonoll. El *llenguatge poètic* transmet la bellesa de l'espècie que floreix al febrer, quan no ho fa cap altra espècie. La docent mostra com diversos poetes observen la realitat de la mimosa des d'una altra perspectiva, admirant-la i meravellant-se i dedicant-li paraules de gratitud.

Una altra de les estratègies és incorporar *llargues estones de silenci* per deixar que cada alumne pugui anar realitzant l'exercici al seu ritme. El docent va *donant pistes* per qui s'ha perdut o perquè es vagi comprènent millor l'exercici.

Descansem una miqueta. Recuperem la posició i tirem més avall encara. Anem cap a la zona de la panxa. Ens fem una mica de massatge a la panxa, que és on s'acumula més tensió, nervis, malestar. Fem un massatge a l'estómac. Ens quedem quietes una estoneta amb les dues mans, com notant una escalforeta, no prement. Simplement, les mans a sobre i mirem si realment arriba aquesta escalfor. [cinc segons més de silenci]. Tot això ajuda amb la posició que hem dit. Si hi ha nens que l'han perduda, recuperem-la,...[El Max li parla molt fluixet i ella li fa un senyal sense parlar]. Ara continuem amb el massatge. Baixo per les cames i aquesta miqueta de pressió que faig amb les mans també m'ajuda a donar una escalfor i activar aquestes cames, fins als genolls. Si hi ha algun lloc que ens adolorix fem un petit massatge i tornem a la posició inicial. Baixem als peus, amb els dits dels peus dins de la sabata els anem movent, que poques vegades pensem en aquests dits (163:11 ¶ 30 en O\_Mitjà)

Ahora, en silenci total, puguin anar percebent les sensacions en la mateixa mesura que comprenen que està fent i anar endinsant-se *“el silencio es absolutamente necesario porque lo que queremos es que entren en ese espacio misterioso y profundo, que todos somos”* (71:7 p 1 en D41). Aquestes estones es poden fer més curtes durant la pràctica i més llargues en finalitzar. Totes les sessions d’interiorització acaben amb un temps de silenci final. Durant les estones de silenci se’ls ofereix la possibilitat de contemplar. Captar que hi ha més enllà del que és tangible i meravellar-se tot assaborint la bellesa. Un dels exercicis que es fa a infantil és obrir de bat a bat les finestres de la classe i dedicar un temps a sentir el contacte de l’aire a la cara; escoltar amb total atenció la pluja, el vent, els sons del carrer, la classe del costat (93:49 ¶ 20 en E16\_I). També a les sortides a la Natura se’ls convida a cercar la bellesa en tot i contemplar-la. Es deixa *un temps llarg en silenci* perquè percebin la diversitat de sons que els arriben (120:52 ¶ 97 en D24). A l’entrevista amb una família es corroborava com aquest aprenentatge, fer silenci i contemplar, es va assimilant lentament en els infants i emergeix en els moments més inesperats a casa o a la natura. A les sortides els docents els mostren com contemplar la realitat i meravellar-se, fins i tot en aquells aspectes que no semblen tan bonics. A la contemplació en silenci al costat del riu, a les connivències de 5è, els alumnes observen detingudament qualsevol branquilló, planta, fulla morta que es troben a terra i se’ls *transmet el valor (11 u.s.)* que tot té una raó de ser i un sentit d’existir. La docent que va dirigir l’activitat expressa com aquesta pràctica d’observar la realitat sense jutjar-la, els pot ajudar a acceptar-se i contemplar-se ells mateixos:

Això mateix, presenta’t com ets, vinga. I admet el que hi ha, perquè tot és real. Tot té la seva missió. Tot! Vinga! No comencem “ai aquesta branca, que lleig que fa això, mirem cap a un altre costat”. No! Mirem de front. I accepta. Com he d’acceptar aquelles branques seques que jo tinc i que no m’agraden. Carai, si formen part de mi. Les accepto, les integro. I si les puc embellir, millor, però si no, allà estan, tenen la seva missió també. (88:49 ¶ 73 en E9\_C).

Els alumnes de 6è, després d’haver realitzat un exercici molt complet de percepció conscient d’una branca de mimosa a través de tots els sentits, s’acaba la pràctica contemplant en silenci la branqueta i agraint la seva existència:

No sé si algú de nosaltres se’ns acudeix una paraula per dir sobre aquest arbre, aquesta mimosa. (deixa un temps de silenci). Pot ser surt la paraula d’agraïment, perquè floreix per a nosaltres quan menys ho esperem, a l’hivern. És un regal! (165:29 ¶ 27 en O\_6è\_4febrer2019)

En una altra ocasió, coincidint amb la celebració a l’escola de la setmana de la dona a la ciència, s’aprofita la interiorització per donar valor a les dones:

(Després d’una estona llarga de silenci) és important que les noies penseu el vostre potencial i que els nois ho pugueu reconèixer i acompanyar-lo...(10 segons de silenci) cadascú ara pensa un potencial de la seva mare i les noies d’elles mateixes. El potencial més gran (pausa). Avui quan entreu a casa a les mares els hi reconeixeu: estem orgullosos de tu per aquest potencial. Cadascú sap el perquè. (168:8 ¶ 12 en O\_2019)

La intenció didàctica de la interiorització és amb tot que es coneguin entre ells i es relacionin d'una altra manera, ajudant a *fer conscient l'experiència* de sentir-se units, de ser un grup cohesionat.

I ara faré sonar el gong. El primer so del gong, caminarem amb prudència, perquè l'espai no és el mateix que l'any passat. Quan torni a sonar el gong, m'aturaré davant d'un company i a cau d'orella li diré un agraïment, el que sigui. Em referiré a una qualitat, a un gest que recordes que va fer un dia i et va marcar. La tercera vegada que soni el gong, caminarem de nou, i l'altra ocasió de tocar el gong, amb la persona, a cau d'orella li dono un agraïment, el que sigui, de la seva persona, de la seva veritat, de la seva participació en la classe. Un gong per caminar i un gong per aturar-me i dir. Mentre caminem, estem atents a les passes i em vaig dient "soc d'aquest grup, soc d'aquest grup, soc d'aquest grup". (Se sent el primer gong) [13:08] Estigueu atents a les paraules que us esteu dient. No estigueu amb ànsies amb qui em trobaré o amb qui em creuaré. (Se sent el segon gong) No faig cap comentari que em diuen. Només rebo. (Se sent el tercer gong) "Soc d'aquest grup, soc d'aquest grup, formo part d'aquest grup, soc d'aquest grup, formo part d'aquest grup, soc d'aquest grup. (158:3 ¶ 3–11, en O5è\_26feb2019)

Explicar el significat de la pràctica prèviament ajuda a comprendre el que es fa i a transmetre seguretat. En aquesta pràctica de cycle inicial, la docent no sols *explica el motiu* prèviament, sinó que encoratja l'alumnat i li transmet la força de l'estimació. Els alumnes caminen a poc a poc per la classe, fent conscient cada passa (caminar conscient o *Kinhin*) i a través de la imaginació es va fent presents les persones que s'estimen. Després es convida l'alumne a anar fent abraçades als seus companys.

Deixem l'espai per poder caminar, per poder pensar en totes les persones que m'estimo i a qui jo estimo. Sempre és recíproc a qui jo estimo també m'estima. Rebo amor i dono amor. Vaig repetint a cada passa "jo estimo". Em deixo portar. Confio. Tot està bé. Com tinc pensaments tan bonics vaig acumulant una energia molt positiva dins meu. M'omple d'aquesta energia. Camino: "jo estimo". Aquesta energia tan positiva li entrego al company que em trobo més a prop i li faig una abraçada. I alhora la rebo d'ell o d'ella (para la música). Fixeu-vos que tothom somriu en rebre ell o ella aquesta abraçada. No cal dir-nos res, només mirant-nos, ja ho notem (torna la música). Una abraçada suau, plena d'energia, de felicitat, que n'estem "a gust", notem com estem. Tornem a caminar a poc a poc: "Jo estimo". Seguim pensant en totes aquelles persones que estimem, que jo estimo i que elles m'estimen a mi. (162:9 ¶ 30-32 O\_Inicial\_11feb2019)

Els docents posen en relleu l'estratègia *repetir per consolidar* com una de les més rellevants per anar comprenent el significat i el valor de les pràctiques, tot i que no estigui a l'abast de tots els alumnes.

No puc demostrar el perquè d'anar repetint la frase "jo estimo"; però estic convençut que les paraules són creatives, creadores i tenen la potencialitat per elles mateixes en el moment de dir-les. [...] Ser conscients del que fan en aquell moment i la importància (que compreguin) que estimar no s'acaba mai, i que genera una cohesió de grup important. (87:7-17 ¶ 19 en E7\_C)

A cycle inicial s'inicia la pràctica dels dimarts amb "Recapitem!" (162:21 ¶ 57 en O\_Inicial\_26març2019), tot recordant i repetint tots els exercicis de la setmana anterior. Aquesta docent, que no és la tutora del grup, du a terme la sessió d'interiorització tan

sols un dia a la setmana. A l'entrevista, explica com la repetició de tota la pràctica durant quatre sessions seguides ajuda a adquirir la memòria corporal:

El que intento és que durant tot un mes faig la mateixa pràctica. Durant quatre sessions fan el mateix, perquè trobo que és allò que el primer dia que ho fas encara estan pendents de què han de fer i de com els hi guies. No estan tampoc tan concentrats en el seu cos. I en la manera que vas sistematitzant-t'ho, malgrat que sigui un dia (a la setmana) mínimament a mi em dona un parer que arriben a fluir més, a poder arribar més lluny (o més profund) (83:47 ¶ 4 en E4\_P)

I finalment, una de les estratègies menys referenciada, però no la menys important: *Cantar, jugar, dansar* permet establir un vincle emocional amb la pràctica. En algunes pràctiques a infantil s'acaba cantant una cançó associada a la pràctica d'aquell dia, per exemple la cançó de la pau (153:49 ¶ 241 en O\_Infantil\_3juny2019). O s'utilitza una cançó molt coneguda per anar realitzant l'exercici en què més alumnes mostren dificultats. La cançó els ajuda a estar més concentrats i motivats: "I ara cantarem la cançó del gall i vosaltres a poc a poc anireu mirant com es van acostant els dits. (canten tots): "Cada dia al matí canta el gall quiquiriqui i la gent mig adormida es desperta de seguida" (153:23 ¶ 44 en O\_Infantil\_1abril2019). Els jocs i la dansa s'han observat com a dinàmiques de grup a cicle superior, sobretot a les convivències i a pràctiques de més llarga durada (més del quart d'hora diari). Per exemple el joc de les etiquetes a sisè, on cada alumne porta una etiqueta al capdavant, una etiqueta que no ha vist prèviament. S'inicia la dinàmica caminant per la sala i a través de la reacció dels companys ha de descobrir que hi ha escrit a l'etiqueta. El docent explica: "És així també a la vida, no? A vegades estem provocant la reacció dels altres i a través d'aquesta reacció tu has de veure que provoques. Això també és un gran descobriment de tu mateix, saber qui ets a través dels altres" (91:44 ¶ 58 – 71, in E\_ST\_C). Quan el docent fa servir aquestes estratègies convida l'alumnat a anar integrant l'autoconeixement amb el coneixement dels companys, de manera que s'enforteixin les relacions entre ells. És així com ho ratifica l'experiència dels alumni: "Sí, que fèiem grup entre nosaltres. Això també ho fomentaven bastant, perquè fèiem molts moments de danses en grup, molts jocs en grup, a l'hora del pati també organitzaven coses per equips. Jo crec que es fomentava bastant això de tenir relacions positives i fortes entre nosaltres" (99:30 ¶ 74 en E19\_exAL). No perquè es jugui un dia, o perquè es realitzi una determinada pràctica s'adquireix la comprensió d'allò que s'està fent o del significat que es vol transmetre, si no a través d'anar fent experiència cada dia.

#### 4) Estratègies de participació

S'observen tres estratègies que afavoreixen la participació de l'alumnat durant la pràctica: la més referenciada, en primer lloc, és *expressar el que senten i/o pensen*, en



segon lloc *oferir dinàmiques participatives* i, en tercer lloc, *afavorir que prenguin decisions*.

En algunes observacions, després dels moments en silenci finals, s'ofereix un temps perquè l'alumnat pugui expressar com s'ha sentit o què els ha fet pensar els exercicis concrets d'aquell dia. S'acompanya l'alumnat a reflexionar sobre la seva experiència, les seves actituds i emocions.

Els infants d'15 expliquen quin és el color o el lloc que han escollit durant la visualització i que els transmet aquell color o lloc; o bé simplement com es troben després de fer la interiorització. És el mateix company que passa llista qui va preguntant a cada alumne "Com estàs?". Tot i que, molts responen bé o molt bé, n'hi ha respostes diverses que denoten la riquesa de vocabulari emocional: genial, relaxada, alegre, tranquil·la, en pau, feliç i una mica trista perquè trobo a faltar l'avi (Observacions a I5 del 17 abril 2019, 3 juny 2019 i 15 gener 2020). El docent va guiant l'alumnat per ampliar cada dia el seu vocabulari i no quedar-se sol en el bé, reforçant positivament als infants més creatius que introdueixen paraules noves; o bé repetint la seva resposta i afegint una altra paraula diferent. Per una banda, és una manera de concebre la seva percepció emocional; i d'altra és una forma d'ajudar-los a fer-la conscient i verbalitzar-la.

Algunes pràctiques ja són en si mateixes *dinàmiques participatives*, com per exemple les celebracions d'aniversari de 6è (168:O6è\_11març2019), on cada membre de la classe expressa "algun moment especial que heu passat amb l'A, que tingueu ganes de recordar-li, aquell moment que recordem amb molta estima, la seva superació, la seva implicació, la seva ajuda" (168:17 ¶ 24 en O\_6èB\_2019). Altres, per exemple a la dinàmica de la foto-paraula durant les convivències, en què la pregunta és un element molt rellevant i el docent acompanya el raonament i el diàleg:

El que és important, és parlar amb ells i d'ells, des del que cadascú sent; i aleshores penso que també referma molt el grup les aportacions que es puguin fer els uns als altres. Intentes que hi hagi un cert equilibri. Per mi és un moment de molta fatiga mental, perquè no és el que diu l'alumne, a vegades, sinó el que volen dir del que diuen i aleshores aquí has d'estar amb molta sintonia amb cada un d'ells per poder recollir i enlairar el que t'estan dient. (91:31 ¶ 30, in E23\_S)

L'estratègia participativa va lligada a promoure l'autoconeixement de cada alumne, però també a fomentar el respecte per l'altre, el què expressa i com s'expressa, acceptar-lo tal com és i a valorar-lo.

Després també hi ha un element que per mi és molt important (19:29) que tot el que es parla, es parla allà dintre, amb la qual cosa descobrirem coses dels companys i aquest coneixement que tens d'un company l'has d'utilitzar a favor, de tu i del company... [19:41]. Perquè és importantíssim la confiança. Si hi ha confiança, si hi ha escolta pots obrir-te, pots manifestar els teus sentiments interiors, els teus anhels. Si això no hi és, es torna molt superficial, no s'ha aprofundit prou [91:34 ¶ 32 – 34 en E23\_S]

També es fa participar a través del llenguatge corporal: transmetent energies els uns als altres agafant-se de les mans i fer un cercle lluminós (160:13 ¶ 18, in O6èA\_TSM.1abril2019); fer-se abraçades, massatges en parelles, o a través del llenguatge subtil:

I ara (parla amb un fil de veu, per no trencar l'harmonia que s'ha creat) ens posem de cara, davant l'un de l'altre, mirem la nostra parella, i ens pensem una manera de dir-li bon dia, que pot ser amb un gest, com pot ser amb una frase diferent, la que vulguem. L'hi direm a cau d'orella, d'acord. Primer ens la pensem. No la diem encara, sí. (intenta evitar les impulsivitats d'alguns alumnes). I ara, quan la tinguem pensada la direm i ens respondran. (deixa un temps perquè cada parella es digui el bon dia al seu ritme, del minut 10:03 al 10:13). Ens fem una abraçada (10:13 al 10:23 ) i tornem al nostre lloc. (163:25 ¶ 77 en O\_Mitjà)

Sento com el moviment del braç del meu company i el meu són un [11:56] Deixo el braç. No em separo d'ell a l'instant. Deixo i prenc distància. Aquest contacte subtil s'ha de poder mantenir. El company em cedeix l'altre braç. Qui el rep ha d'intuir quin és el moment d'agafar-me'l. El faig meu i soc delicat amb ell. Gaudiu d'aquesta fluïdesa, sentint què vol dir "abandonar-me al company" 13:37] Vaig fent-ho possible, a través del moviment i la flexibilitat. I vaig buscant el punt final. No siguem bruscos en deixar, siguem delicats. (161:6 ¶ 7 – 9 en O6è\_29maig2019)

També són moments perquè prenguin les seves iniciatives i decisions sobre que volen fer i com ho volen fer. A vegades, la dinàmica que es crea va més enllà del que proposa el docent.

L'experiència [que recordo] de tenir la classe fosca, que es busquin un espai i jo fer visualització guiada a 4t. I una de les nenes que tinc a la classe, percep que et vol dir una cosa, t'apropes i diu "puc anar a abraçar a aquella nena?" Això va crear també que un altre volgués fer-ho. I si ho fa per imitació, com ja és un fet que m'interessa, bé. La cosa em sorprèn quan, tot en silenci, van acabar tots junts abraçats fent una pinya. I en silenci, al final, va haver-hi dos o tres que es van obrir per integrar-me a mi en el grup. Això a 4rt. Fantàstic!! La vivència que s'emporten en aquest sentit. (87:14 ¶ 20 en E7\_C)

En el diàleg amb el docent l'alumne percep que les seves idees són importants, que se l'escolta quan parla, perquè el docent ho recull i ho valora davant de tot el grup; tot això el motiva a participar.

Molt bé. Ara un moment de silenci i deixar que ens ressoni tot això. I gràcies a aquests companys que han dit: Esforç, coratge, alegria, satisfacció, bondat, empatia. Cada una d'aquestes paraules, que agafo jo? Esforç, coratge, alegria, esforç, bondat, empatia. (un temps de silenci). Certament, aquest cap de setmana, si us adoneu, comença el juny. (159:9 ¶ 23 en O5è\_31maig2019)

I ara tornem a tancar els ulls i només pensem en avui, una sola cosa que sigui l'objectiu d'avui. Què faré avui perquè les coses em vagin millor, o una de les coses que em vagin millor, penso en una sola cosa. Aquella que crec que puc portar a terme. Ara la direm en veu alta, d'acord. No aquella que jo voldria, per exemple dir: "ara vull que em surtin les divisions de dues xifres". Potser avui no [sortiran]. Que puc fer jo, perquè això sigui així. Si ara algú la té pensada i la vol compartir amb els altres que aixequi la mà. Vejam.

-La meva mare està una mica malament avui i l'ajudaré a parar taula i posar els plats.

-D: Segur que ho agrairà moltíssim.

-A: Avui venen uns amics a sopar i ajudaré als pares.

-D: Fantàstic!! Això és fer-se gran. Tinc cura de mi i a la vegada puc veure les necessitats del meu voltant, molt bé M. Algú més? (163:13-14 ¶ 30 – 33 en O\_Mitjà\_19feb2019)

Alhora se suscita que l'alumnat s'expressi sense forçar-lo, respectant tant les seves aportacions com els seus silencis. "Després ho compartiem conjuntament o no. Ens deixaven bastant llibertat, segons cadascú" (100:4 ¶ 13 en E20\_exAL)

#### **9.3.4. Implicació de l'alumnat**

L'actitud i disposició de l'alumnat durant les observacions és molt diversa. Depèn del grup, de la seva edat, del dia de l'observació, i sobretot depèn de cada un dels alumnes. Podem afirmar a grans trets que el clima que es respira, un cop s'han apagat els llums, és de molta serenitat i silenci. Tots els alumnes segueixen les indicacions dels docents de principi a fi, però en algunes aules de cicle superior hi havia algun alumne més distret que mirava per la finestra, o que recolza el cap sobre la taula i fa veure que dorm. La major part dels alumnes estan molt quietes i concentrats; però altres badallen, van movent les cames o els peus a sota de la taula. Els alumnes (nois i noies) que són més inquietes en cada sessió intenten fer l'esforç per seguir el que fa el grup-classe. A vegades els és impossible i acaben abandonant. Altres dies, sobretot si és una visualització o si són exercicis amb moviment (de Kinesiologia, de massatges, altres) s'acaben enganxant a la dinàmica del grup.

Els alumnes de 5è i 6è recorden vagament que feien a Infantil. Recorden que els deixaven jugar una estona abans de començar la interiorització i que això els relaxava molt. És significatiu que el que més recordin sigui el joc lliure a l'inici de la jornada. Sobre la interiorització el que més destaquen és com els docents els ajudaven a calmar-se: a través de la respiració profunda, pintar amb música, mitjançant els massatges amb pilota o amb un mocador, o la figura de l'arbre (respiració). Quan ells eren petits no hi havia el ninot de bressol; però sí que el docent tocava un instrument com la caixa o el triangle. Els alumnes ressalten que d'ençà que ells van iniciar l'escola han canviat moltes coses: "És que ara (a Infantil) hi ha moltes coses més que abans quan estàvem nosaltres, per exemple ara hi ha ambients que això nosaltres no ho fèiem" (110:8 ¶ 68 en 6GD). Els alumnes que van arribar a l'escola a primària van trobar molt estrany el que feien els seus companys, i amb el temps ells mateixos se sorprenden com van anar incorporant i assumint el que feien els seus companys amb total naturalitat.

Els alumnes són conscients que segons els professors els ajuda més a estar atents i seguir les indicacions, a concentrar-se en l'exercici i no divagar mentalment, per arribar a un moment de calma corporal i mental en silenci. Els docents que més valoren són els docents que fa molts anys que estan a l'escola, "monges o profes que tenen més experiència i ho fan millor" (110:31 ¶ 115 en 6GD) i "saben el que significa per nosaltres

la interiorització i com poden reaccionar els nens molt nerviosos o molt tranquils" (110:12 ¶ 89 en 6GD). Aquesta apreciació de l'alumne denota que és molt conscient de les seves necessitats i de les necessitats dels companys que són més nerviosos.

Depèn de la profe que t'ho faci és diferent, perquè hi ha professores que ho fan molt bé llavors entres en la interiorització molt ràpid; però hi ha professores o professors que no ho fan tan bé i llavors costa més, llavors depèn del profe que tinguis. (110:11 ¶ 87 en 6GD)

En el grup de discussió de 5è es matisa: No és segons el docent, sinó com està el docent aquell dia en concret.

No és el mestre, sinó com està el mestre. Si ve, per exemple, ve enfadat, perquè s'ha barallat amb algú pel carrer, la interiorització seria com menys relaxant o, en canvi, si ve més tranquil perquè ha dormit bé, perquè s'ha relaxat ell mateix, la interiorització és més relaxada i t'ajuda millor, a passar el dia millor.  
-Quan està enfadat es nota.(109:9 ¶ 40 – 43 en 5GD)

Els alumnes perceben com està el docent anímicament, o emocionalment, si arriba cansat o enfadat, o si simplement no en té ganes de realitzar la sessió. Descriuen que ho fa de pressa, llegeix sense entonació, es nota que fa la interiorització forçada i tot això farà variar la sessió: "Depèn com està el professor pot variar la interiorització. Per exemple, si un professor està molt enfadat, que a mi algun cop m'ha passat, que un professor estava molt enfadat i ens feia interiorització i era com més estricte" (109:11 ¶ 45 – 47 en 5GD). Fins i tot, algun dels alumnes expressa que aquell dia el docent renya (109:12 ¶ 49 en 5GD). També posen en relleu que perquè un docent faci bé la interiorització no depèn de l'edat, ni de si són veterans o no, sinó si el docent viu l'experiència i comprèn el significat de fer interiorització.

[Hi ha docents que] coneixen els alumnes i saben quins els va millor, quins exercicis i quins no, quins són més avorrits i llavors ho fan més divertit.

-Hi ha professors que són exalumnes de l'escola i, per tant, ells ja han tingut la interiorització i saben quins van bé i encara que siguin nous de per exemple aquest any, fan la interiorització molt bé, perquè ells també l'han viscut.

-Sí.

-Sí, això sí.

-Sí, és diferent les persones que ho han viscut i que ho fan des de fa molts anys que les persones que són....

-Que són com noves en aquest tema, o sigui, que mai han fet això, ni quan eren petits ni ara, i que de sobte entres en aquesta escola i et diuen cada matí has de fer això (110:32-35 ¶ 121-124 en 6GD)

Més encara, en el grup de 6è es parla dels docents que ho saben fer bé i els docents que ho han viscut i saben com és aquesta experiència (110:40 ¶ 132 en 6GD) aquests darrers posseeixen "una aura de tranquil·litat i confiança que per molt històric o per molt renyidors que siguin, tenen aquesta aura que és que se'ls hi dona bé, natural. En canvi, hi ha profes que ho fan molt millor, però que no els hi notes aquesta aura o sensació" (110:38 ¶ 131 en 6GD). Un tercer grup de docents que consideren que llegeixen directament del llibre (es refereixen al dossier d'interiorització) "i estan com explicant-ho

i no sentint-ho. I es traven amb les paraules” (110:43 ¶ 139 – 143 en 6GD). Consideren que si el docent no s’ha preparat la pràctica prèviament, si tan sols llegeix l’exercici tal com l’explica en el dossier “llavors això no ens serveix a nosaltres. El mestre ha de saber que està llegint i com ens sentirem nosaltres” (110:45 ¶ 147 en 6GD).

És com quan li expliques una història a un nen petit, que te l’has d’haver preparat perquè si li expliques per primera vegada no entendrà tant l’entonació i tu tampoc. Per exemple, llegiràs això i pensaràs que ho has de dir amb un to de felicitat i no amb un to de tristesa; perquè no hauràs llegit el llibre i tot et vindrà per sorpresa. (110:46 ¶ 148 en 6GD)

Valoren que els docents realitzin exercicis d’interiorització davant d’una prova, tot i que aquesta prova sigui sorpresa: “la meva mestra sempre abans d’un dictat, que per exemple dictat sorpresa que tenim, doncs ens fa fer interiorització i entrenament d’ulls” (110:15 ¶ 93 en 6GD). Entrenament d’ulls es refereix a l’exercici de Kinesiologia del vuit mandrós; i reconeixen que diferents exercicis es fan servir de forma diferent: despertar la memòria, connectar els dos hemisferis del cervell, activar les neurones (110:134 ¶ 110 en 6GD).

Els docents que “ho senten molt” els transmet molt més i els “ajuden a entrar en un clima”. Sobretot si els deixen escollir (tancar els ulls o mirar un punt fix) i seguir el seu propi ritme en la respiració. (109:92 ¶ 56 en 5GD). Sobretot els agraden les visualitzacions perquè el relat el fa crear un nou món on “estàs com en pau i no et molesta res i et fa començar el dia tranquil” (109:18-19 ¶ 58-59 en 5GD). Els alumnes de 6è agraeixen especialment els docents que durant les visualitzacions els ajuden a calmar-se, amb una veu tranquil·la, introduint a poc a poc el relat perquè els generen sensacions de pau i benestar molt intenses: “ens va fer obrir les portes de la nostra consciència i veure’ns a nosaltres dintre del nostre interior. I a mi per molt que em costi fer això és que em va semblar fàcil fer-ho” (110:59 ¶ 188 – 189 en 6GD). En canvi, no els agrada gens que els docents facin sempre el mateix (110:53 ¶ 172 en 6GD) perquè no els ajuda tant a “entrar”. El que més valoren són els docents que realitzen pràctiques molt diverses i participatives “cada dia ho fan diferent, per exemple el de connectar amb una persona o exercicis de confiança en el company” (110:55 ¶ 178-179 en 6GD). Reafirmant la idea dels exercicis per crear confiança entre els companys, un dels alumnes del grup de discussió de 6è posa com a bon exemple el que es va fer el mateix dia que la visualització dels joncs: “Ens agraden molt els de confiar en el nostre company i que el nostre company mostri confiança cap a nosaltres. Quan agafaves la mà, per exemple, si veies que el noi tenia por que li moguessis la mà, la tenia més rígida i costava més moure-la, i veies que pesava menys perquè la movia el teu company. Però quan et pesava més la mà i estava morta, que feies així i feia així, era com la prova que el company confiava plenament en tu i això és el que més em va agradar” (110:135 ¶ 299

en 6GD). Tanmateix, els alumnes expressen que no van entendre el lligam entre l'exercici de confiança amb els companys i els joncs. El simbolisme dels joncs i la seva flexibilitat no va ser fàcil d'entendre:

Després lo del jonc, ens havíem de moure i la veritat no ho vaig captar molt; però crec que va ser més un exercici de relaxació, com d'un moviment lleu que et relaxava i em va costar entrar.

-A mi igual. El primer que vam fer, això de la mà, va ser bastant xulo perquè confiaves molt en l'altra persona i es notava molt qui confiava i qui no, si el braç estava mort o no. Però lo dels joncs tampoc vaig pillar-ho. (110:111 ¶ 299-300 en 6GD)

Amb tot, també en són conscients que no sempre depèn del docent, sinó de com s'hi troben ells: "Això que diu la B. és molta veritat; que depèn de quin dia pots calmar-te i tranquil·litzar-te, però depèn de quin dia no. L'altre dia estava supernerviosa per dins i és que no podia ni tancar els ulls. És com que depèn del dia estàs bé i dius doncs avui sí que puc i estic tranquil·la i ho podré fer bé i podré fer la interiorització; però hi ha altres dies que dius és impossible" (110:19 ¶ 98 en 6GD). Els alumnes expressen que a vegades poden "entrar en la interiorització molt ràpid" i altres els "costar entrar"; però no saben explicar que significa per a ells "entrar". Associen el fet d'entrar o no entrar a poder tancar o no els ulls; o bé a relaxar-se o no durant l'estona que dura la sessió. A vegades el seu neguit és per la pressió del grup: "Al principi no tancava molt els ulls per la por que algú es rigui de mi, o que em miri malament" (110:23 ¶ 103 en 6GD). Altres alumnes expressen la seva incomoditat estant molta estona en silenci i amb els ulls tancats perquè "a mi sempre em costa molt això de conèixer-me a mi mateixa; o de pensar en tu i en el futur i tot això" (110:23 ¶ 103 en 6GD). "Hi ha gent que li costa no obrir els ulls. O sigui, quan sent silenci, és com que es neguiteja més. Això a mi a vegades em passa" (110:66 ¶ 202 en 6GD). Quan senten aquesta incomoditat o sensació de neguit ells mateixos cerquen una via de sortida "Llavors et mires amb algú i tornes a tancar. Necessites com tenir "l'apoyo" d'altres persones. Per veure que no ets a l'únic que li passa" (110:64 ¶ 200 en 6GD)

En el grup de discussió de 5è també es va posar de manifest com la pràctica no sols els relaxava, sinó que també els removia emocionalment: "A mi algun cop a la tarda si faig interiorització suo molt, i després de fer estic molt cansat perquè trec com l'energia i em fa estar molt cansat" (109:98 ¶ 222 en 5GD); "Quan algú està trist perquè li ha passat "algo" greu [...] no només pensar a estar relaxat i tot això, sinó també pensant en els altres, com es trobarien ells". (109:90 ¶ 223 en 5GD)

D'altra banda, consideren que els exercicis que més els ajuda a "entrar" són els que es percep amb tots els sentits, tant a l'escola com a la natura. Són els que més els ajuda a concentrar-se en el que estan fent i oblidar-se de la resta (110: 92 ¶ 264-266 en 6GD). Hi ha un lligam entre anar bé la interiorització al matí i que vagi bé el dia a l'escola "és

una estona agradable que pots compartir només amb tu mateix i amb el teu interior i al final se't queda com la tranquil·litat per tot el dia”

A vegades va millor fer interiorització tocant una cosa o a vegades ens diuen “Poseu els peus a terra i les mans a la taula o a les cuixes”. Llavors et concentres més en tu mateix o el que dius d'olorar i tocar, això va molt bé.

-Fixar-te amb un sentit només.

- A mi lo de la flor de la mimosa em va encantar i em vaig concentrar moltíssim. Mai m'havia concentrat tant i em va anar molt bé i el dia superbé. (110:96 ¶ 268 – 270 en 6GD)

Els alumnes del grup de discussió de 6è admeten que els costa “entrar”, però també “sortir”. Aquests moments de silenci final, just quan s'acaba la interiorització, és quan consideren que es troben més endinsats en ells mateixos i s'hi troben bé:

En el moment que estàs com molt relaxat i et diuen “estireu-vos i bon dia”, i és com “Noo!!!, jo m'ho estava passant bé per una vegada”. I al final això t'acaba passant cada dia. És una estona agradable que pots compartir només amb tu mateix i amb el teu interior i al final se't queda com la tranquil·litat per tot el dia. (110:98 ¶ 275 – 277 en 6GD)

A vegades quan estàs a punt de concentrar-te i ficar-te en aquest tema, et diuen s'ha acabat i és com, no!! Et fa ràbia, saps?

-O sigui ens costa molt entrar i ...

-Sí, i quan ja entres, s'acaba. (110:98-103 ¶ 277 – 283 en 6GD)

En canvi, tots coincideixen que les interioritzacions a la Natura són les millors i les que els permet connectar més amb ells i l'entorn. Els alumnes expressen que a la Natura és molt més fàcil concentrar-se en percebre tot el que arriba des de l'exterior. Destaquen els exercicis de Qi Gong al costat del riu durant les convivències “perquè traiem tot el que ens molesta cap a fora cridant i ajuda molt” (109:94 ¶ 220 en 5GD). A part de les convivències a Sant Esteve de Palautordera també expressen haver fet interioritzacions a la Natura a les colònies a Sant Miquel de Capmajor: “El segon dia vam anar a fer interiorització al mig d'un prat que hi havia a la casa. I a les colònies hem fet interiorització aprofitant que estàvem en un entorn natural, i això es nota la diferència entre una aula adaptada en mig de la ciutat que en estar al bosc, a l'aire lliure” (109:96 ¶ 221 en 5GD).

El grup de discussió de 6è mostra entusiasme quan se'ls demana que expliquin la seva experiència al “Prat de Lurdes” a l'inici de les convivències: “És el millor de les convivències! Perquè estàs a la natura. Escoltes tot i et sents més bé. Llavors és molt diferent d'estar a la classe. Era una interiorització diferent i et senties bé. Feies coses que mai havies fet”. (110:137 ¶ 302 – 309 en 6GD). El “Prat de Lurdes” està al Montseny, un lloc tranquil i lluny de la carretera, on es realitza la primera part de les convivències des de fa molts anys. Diferents generacions d'alumnes de 6è han fet una pràctica d'interiorització, d'aquí el nom atribuït a Lurdes. Adonar-se que són en un lloc on han estat germans, cosins i antics companys els transmet la sensació de privilegi; d'aquesta

manera s'expressaven per escrit dies més tard en una tasca duta a terme a la tutoria: "Vaig estar molt contenta de passar a la història de Lourdes per estar en aquell preciós Prat" (120:87 ¶ 48 en D24) "crec que en aquest prat hi ha una mica de màgia perquè generació rere generació han vingut nens de 6è a aquell prat i han fet el mateix que nosaltres" (120:24 ¶ 52 en D24) "Per a mi aquell prat va ser un lloc sagrat, encara que sé que hauríem de trobar tots els boscos sagrats, però aquell prat va ser molt especial" (120:28 ¶ 56 en D24); "jo crec que aquest bosc té la sensació de sagrat perquè han anat un munt de cursos de 6è" (120:41 ¶ 83 en D24).

Inicien la interiorització amb uns exercicis de Qi Gong. Les dades recollides de les reflexions dels alumnes constaten que la pràctica del Qi Gong els ajuda a relaxar-se: "va semblar bé començar fent escalfament perquè em va ajudar a treure neguits que tenia (120:18 ¶ 29 en D24); "vaig riure i m'ho vaig passar molt bé. Em va anar molt bé per començar a connectar amb el bosc" (120:19 ¶ 36 en D24). "Els exercicis d'escalfament fent salts i tot el que vam fer per treure del nostre cos l'energia negativa" (120:21 ¶ 43 en D24). Amb les seves respostes s'evidencien com els exercicis relaxen tant el cos, com la ment emocional (D9, p.112).

### **9.3.5. Implicació de les famílies**

Les famílies i la seva implicació a l'escola hi té molt a veure en com l'alumnat assimila la rellevància del projecte.

I us diré que aquest Projecte [...] hem aconseguit que impregni a tota la comunitat educativa gràcies a dues palanques que hem activat. Una i molt important, intentar aconseguir que les nostres famílies s'impliquin en aquest projecte, que es comprometin en aquest projecte. I la segona palanca, la formació contínua del professorat. (57:14 ¶ 27 en D7)

La primera evidència del compromís de les famílies en el projecte és la puntualitat amb la qual arriben els alumnes a l'escola. Com ja s'ha ressaltat, l'escola facilita aquesta puntualitat deixant un marge de, com a mínim, 15 minuts per a l'entrada. En totes les observacions que es van fer durant el curs 2018-19 i 2019-20 tan sols en tres ocasions, un i dos alumnes, van arribar tard a la seva classe de 4t i de 6è. En el cas dels dos alumnes de 4t de primària es va observar, a través de la porta de vidre, que des de les escales anaven seguint el massatge per parelles que feien els seus companys dins de l'aula. En els grups de discussió dels diferents alumnes es va posar en evidència aquest aferrament per arribar d'hora i no perdre's aquest moment:

- I a més era entrar un quart d'hora abans a classe, per començar el dia a tres quarts de nou. I si arribaves 3 minuts tard et quedaves a fora, perquè aquell moment era sagrat i no podies interrompre la classe.
- Sí, sí.



- Jo mai vaig arribar tard, crec. Recordo veure la gent fora i pensar “Òstia, pringats, em sap greu”.
- Era un càstig, feia ràbia. (106:37 ¶ 141 – 144 en 4GD\_exAL)

En els dos grups de discussió, les famílies que no coneixien prèviament l’escola van manifestar com el Projecte d’Interiorització “va ser un dels punts decisius, i tot el que pot transmetre aquesta idea” (112:1 ¶ 6 en 3GD\_fam) motius per escollir-lla; tant perquè el van descobrir a les Jornades de Portes Obertes, com dels mateixos exalumnes que els donaven bones referències de com es treballava l’espiritualitat a l’escola.

Sabiem que treballava molt tota la interioritat i d’una manera oberta, tampoc volíem una escola carca, però sí que volíem, ens interessava aquesta dimensió interior i això ho sabíem que ho feien. Això va ser un dels motius forts de triar Lurdes” (94:23 ¶ 22 en E18\_fam)

Tinc una bona amiga que era exalumna i sempre em deia: és que vosaltres sou una família Lurdes, ja ens hagués fet la matrícula, com dient, us encaixaria molt. I després vaig venir a les portes obertes de l’escola i m’hi vaig sentir molt a gust amb l’ambient que s’hi respirava, tant de les mestres com de les famílies. Vaig veure que qualsevol dels que havia conegut aquell dia se’m feia proper. [...] Sabia que es treballaven molt els valors. Del Projecte d’Interiorització en concret de com treballaven sabia que era el quart d’hora al matí... Conèixer-lo a fons ara no ho recordo, però sí que sabia de la seva existència. (111:1 ¶ 4 – 6 en 2GD\_fam)

Jo no vaig escollir aquesta escola com a primera opció. Vaig fer una opció d’escola pública, però no vaig entrar. Em vaig quedar una mica desamparada. I em vaig apropar aquesta escola, perquè tinc una molt bona amiga que havia estudiat aquí. Els seus pares havien estudiat aquí i els seus fills estaven estudiant aquí. O sigui que eren tres generacions a Lurdes. I era una amiga que sempre m’havia parlat tan bé de l’escola, tenia com un record tan bonic de la seva infància aquí, de les monges, del que li havien transmès. Sí que m’havia parlat molt d’aquesta dimensió espiritual que es treballava a l’escola. [...]. I quan el dia de la reunió, ens van explicar com es treballava la religiositat: des de la part de l’espiritualitat, la interiorització i la cultura religiosa en un sentit ampli, em va semblar interessant. També perquè jo no vaig rebre cap mena d’educació religiosa i moltes vegades també ho he trobat a faltar. (111:6 ¶ 11 en 2GD\_fam)

També un dels alumnes de 5è, que va entrar a mitjan primària, va explicar que el Projecte havia estat significatiu per al canvi d’escola: “Jo abans anava a una altra escola i els meus pares em volien canviar d’escola a mi i al meu germà i van estar mirant molt. Van triar venir a Lurdes, perquè el que els va cridar l’atenció, a part d’ensenyar molt bé, va ser la història de l’escola, de les monges i les fàbriques; a part d’això, els hi interessava molt que fos una escola tan acollidora i el tema de la interiorització els va agradar molt, perquè també pensaven que era una bona manera de començar el dia. I per això em van portar aquí. (109:45 ¶ 138 en 5GD). Tanmateix, a l’escola hi ha un grup considerable de famílies en què un dels membres ha estat exalumne de l’escola; i, per tant, coneixien i valoraven el Projecte d’Interiorització .

-Hi ha un motiu molt clar i és que en aquesta escola molts hi van perquè els han parlat bé algú amb qui hi confien. Aleshores al final és que els pares, encara que d’entrada, anessin amb peus de plom (per ser una escola confessional], una vegada han vist el que és i han estat ajudats per altres pares que ja coneixen el projecte, els hi ha sigut molt més fàcil.

-Jo crec que hi ha un 15% dels pares que som ex-alumnes, més o menys, segons el meu punt de vista. 15-20%. És un volum elevat de població” (105:20 ¶ 63 – 65 en 10GD\_fam)

A la jornada de portes obertes, o a les trobades personals, la direcció fa una visita guiada a les famílies interessades. Entre les explicacions es prioritza el Projecte d'Interiorització, com a eix vertebrador del seu model pedagògic. “Mai hem tingut problemes amb les famílies sobre el projecte. Jo els ho explico molt perquè se sàpiga que es fa. Si la família té dubtes sobre això jo crec que ja no ve” (81:41 ¶ 225 – 227 en E2D). D'aquesta manera es podria explicar que les famílies que resten a l'escola siguin favorables al projecte.

Un cop ja formen part de l'escola, el projecte es va explicant a les reunions de pares (81:43 ¶ 237 – 242 en E2D) i també en algunes conferències específiques que organitza l'AFA. Algunes famílies, a través de la descoberta dels seus fills, cerquen una formació més específica i participen de les formacions que ofereixen les religioses a la Casa d'Espiritualitat de Sant Felip Neri, tant pel que fa a la pràctica del Zen (11 u.s.), com a l'escola d'interioritat (12 u.s.).

Fer que la profunditat del Projecte d'Interiorització es conegui també ha comportat un compromís en algunes famílies de l'escola. Una de les mares fa una exposició fotogràfica dels alumnes realitzant les pràctiques matinals, que després es converteix en el llibre: *Lurdes, una escola en Harmonia* (D22). Una altra mare crea l'àlbum il·lustrat *Respira* (D23), un conte sobre un nen que no pot dormir i al que la mare l'inicia a relaxar-se a través de ser conscient de la seva respiració: “Jo sé que els nens de l'escola estan fent tot un treball seriós d'interiorització i jo conec aquestes eines, les he provat jo també. Volia fer un llibre que fos un pont entre el qual els nens fan a l'escola i els seus pares (sobretot pels que) potser tot això ho reben de manera més superficial. Era un llibre bàsicament per famílies (d'aquesta escola); però ara sé que s'utilitza en moltes escoles també” (94:5 ¶ 4 en E18\_fam). L'any 2017 un grup de famílies, juntament amb els docents, escriurà el guió i enregistrarà el vídeo *El nostre Projecte Educatiu* (D2) i *Més de 130 anys d'història* (D3); també seran els creadors del símbol de la flor (D15) com a emblema del PEC. El 2013 l'AFA de l'escola presenta la Comunitat Filipense al 3r Memorial Cassià Maria Just i escriurà l'argumentari de defensa de la candidatura, manifestant “el nostre reconeixement i satisfacció pel camí fet per aquesta Comunitat i per la repercussió que aquest ha tingut en la formació i educació dels nostres fills i filles; [...] considerant que el seu itinerari ha estat un servei al país, a la pedagogia, a la religió i a l'espiritualitat” (D30, p2).

Les famílies de l'escola estan fortament vinculades en molts projectes de l'escola, a través de les setze comissions de l'AFA, destacant especialment el recapte d'aliments

amb l'alumnat de 5è (95:75 ¶ 58 en E13\_I), la donació de sang i el teatre solidari amb l'alumnat de 6è (90:41 ¶ 136 – 140 en E10S).

#### **9.4. Resultats d'aprenentatge del Projecte d'Interiorització**

Considerem resultats d'aprenentatge del Projecte d'Interiorització tots els canvis, directes o indirectes, intencionats o no intencionats, que s'han produït a conseqüència de la implementació del Projecte d'Interiorització, assenyalant també la consecució dels objectius del programa. Aquest tipus d'avaluació és pertinent plantejar-la en programes madurs i estables, amb un període d'operació suficient perquè els seus efectes hagin començat a esdevenir. A continuació presentem els resultats obtinguts en la nostra recerca a partir de 2.881 u.s. codificades que mostren quins aprenentatges i quina incidència ha generat el projecte. Els presentem classificats en quatre categories: aprenentatges compartits i incidència en tots els grups d'interès (61,4 %), alumnat (4,7%), alumni (8,15%) i docents (25%)

##### **9.4.1. Aprenentatges comuns i incidència entre alumnes, alumni i docents**

Segons les narratives dels tres grups d'interès, es destaca com a efecte global de les pràctiques d'interiorització la millora de la relació amb un mateix, amb els altres i amb la natura. A la Taula 18 es mostra la distribució de les 954 u.s. codificades que de forma directa o indirecta així ho expressen. Constatem, en primer lloc, la consistència d'aquest resultat. Aprendre a relacionar-se amb un mateix és l'aprenentatge principal, però també esdevé molt intensa la percepció de com evoluciona positivament la relació amb altres persones a partir del creixement interior que s'experimenta. En la recerca ha emergit amb força la importància de la relació amb la natura, quelcom no previst inicialment en la nostra indagació i que, per aquesta raó, podem considerar també molt rellevant. Cal destacar que les narratives de les persones adultes participants en els grups de discussió i entrevistes, amb major perspectiva i capacitat reflexiva que els infants, emfatitzen l'impacte del projecte en la seva forma de ser, de relacionar-se i de viure que amb menys recurrència expressen els infants de la mostra.

Taula 17. Àmbits de relació que milloren gràcies a la interiorització.

Àmbits de relació	Alumnes	Alumni	Docents	Total
Relació amb un mateix	118	178	231	574
Relació amb els altres	54	87	132	286
Relació amb la Natura	37	20	32	94
Total	209	285	395	954

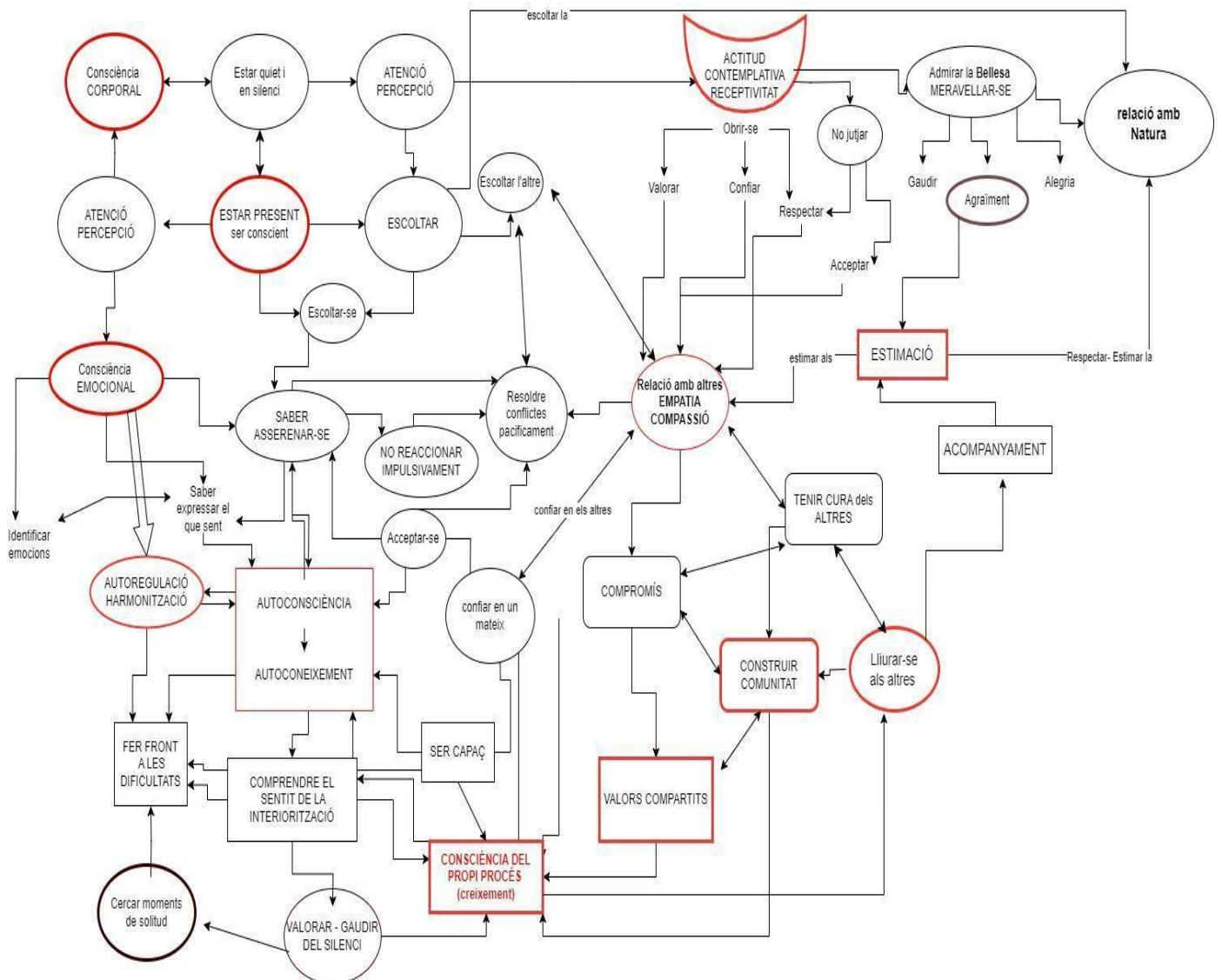
Font: Elaboració pròpia.

Hem codificat 1.771 u.s. que expliquen específicament quins aprenentatges es generen amb les pràctiques d'interiorització continuades que proposa el Projecte que investiguem. Els hem classificat en sis subcategories que agrupen les 37 capacitats personals desenvolupades segons els participants: estar present (4,85%), escoltar (4,44%), autoconsciència-autoconeixement (31,8%), autoregulació-harmonització (14%), actitud contemplativa (18,8%) i construir comunitat (26%).

- 1) Estar present (4,85%): estar atent-present (38 u.s.), concentrar-se (mantenir l'atenció) (39 u.s.), saber estar en silenci i quietud (9 u.s.)
- 2) Escoltar (4,44%): escoltar als altres (64 u.s.), escoltar la natura (15 u.s.).
- 3) Autoconsciència/ autoconeixement (31,8%): tenir cura, acceptar-se i confiar en un mateix (39 u.s.), ser conscient d'un mateix (autoconsciència 140 u.s.) i del que passa al voltant, consciència del propi procés (138), fer front a les dificultats (15 u.s.), consciència de ser persona (30 u.s.). Capacitat intuïtiva-creativa 29, ser crític-lliure-responsable (37 u.s.). Consciència dimensió interior (136 u.s.)
- 4) Autoregulació-harmonització (14%): consciència emocional (57 u.s.), saber asserenar-se (94 u.s.), no reaccionar impulsivament (5), resoldre conflictes pacíficament (27 u.s.), sentir-se en pau (13 u.s.).
- 5) Actitud contemplativa (18,8%): obertura-receptivitat (31 u.s.), agraïment (31 u.s.), connectar amb la natura (77 u.s.), valorar-gaudir el silenci (71 u.s.), cercar moments de solitud (18 u.s.), consciència dimensió transcendent (obertura existencial al misteri de la vida) (93), beure de la saviesa de les tradicions religioses (44 u.s.).
- 6) Construir comunitat (26%): empatia-compassió (18 u.s.), percebre força-unió (83 u.s.), treballar en equip (29 u.s.), respectar i confiar en l'altre (48 u.s.), tenir cura de l'altre (74 u.s.), lliurar-se als altres (29 u.s.), servei-compromís (11 u.s.), sentir-se acompanyat (40 u.s.), respecte a la llibertat religiosa (19 u.s.), estimar (16 u.s.), valors compartits (92 u.s.) (compartir, solidaritat, desprendiment, alegria, amistat, bondat, igualtat, paciència, perseverança, respecte, assertivitat).

Els diferents aprenentatges es potencien a partir de la seva interacció que hem volgut representar en aquest mapa conceptual (Figura 4) i que es desenvoluparà en les següents pàgines.

Figura 4. Mapa conceptual dels aprenentatges compartits



Font: Elaboració pròpia.

#### 9.4.1.1. Estar present

Els docents afirmen que la finalitat de les sessions d'interiorització no és tranquil·litzar els alumnes: els exercicis de relaxació són una fase prèvia per asserenar i alhora activar “és preparar el cos perquè estigui receptiu” (56:14 ¶ 123 – 124 en D6). La finalitat és estar molt atents, sense distreure's, a les sensacions corporals, emocionals, mentals per fer-les conscients i per aprendre a *estar ben presents*. Estar atent sense distreure's,

mantenint l'atenció en el conte o la visualització, o simplement en la respiració en silenci i quietud, o bé estar atent en el moment que es desenvolupa una tasca, ser-ne totalment conscient d'allò que s'està fent. Aquesta és una capacitat que s'educa en la que tots els grups d'interès coincideixen.

El propis docents han fet experiència de ser conscients d'on són, de com estan en aquell precís moment, del moment que es viu i “de trobar el teu lloc” (83:27 ¶ 18 en E4\_P). Saber centrar-se en el que s'està fent en cada moment, tant si és jugar amb els infants com si és fer una classe, és l'experiència que volen transmetre als alumnes: “una manera de treballar la presència, el teu posicionament respecte a les coses” (83:6 ¶ 8 en E4\_P). Aquest *estar ben present*, en l'ara i aquí, fa de frontissa entre les presses familiars per arribar just alhora a l'escola i la jornada escolar que just comença; la interiorització esdevé un moment de pausa, d'aturada, d'*estar ben quiets i en silenci*, preparant el terreny per una atenció sostinguda (*concentració*) que després serà útil en altres moments del dia “jo ara em concentro en el que toca i el que vindrà ja ho faré” (162:64 ¶ 111 en O\_ Inicial).

Els docents validen la capacitat que tenen els alumnes d'estar molt atents, quiets i en silenci (83:8 ¶ 8 en E4\_P). A infantil constaten que els més petits tenen una capacitat innata d'estar atents i ben presents en el que estan fent quan juguen, fan construccions, pinten. Aquestes activitats els aporten molta serenitat i els ajuden a mantenir l'atenció (96:27 ¶ 50 en E17\_I). Durant la interiorització reforcen aquesta capacitat que ja tenen d'estar atents de manera que amb la repetició les van automatitzant, mantenint l'atenció més temps també en les tasques escolars (97:18 ¶ 79 – 80 en E15\_I).

Hi havia dies que ens posem en rotllana i potser estem 20 segons “només ens mirem”. I quan ens mirem t'adones de coses que potser t'havien passat per alt. Per exemple, mireu i donem valor “que avui som tots”. Avui mateix, ha vingut el Mateu. Celebrem que ha vingut el Mateu, pot ser una tonteria, per mi no ho és. Jo ho deixo allà. (87:7-17 ¶ 20 en E7\_C)

Els alumni, en els dos grups de discussió, ressalten com l'escola els va ensenyar a estar molt presents en allò que s'estava fent i com aquests records els relacionen amb moments de molta pau. Recorden una música tranquil·la, realitzant construccions, jugant, o com la mestra els pentinava i posava colònia: “moments on el silenci predominava i que jo ho relaciono amb la interiorització” (106:54 ¶ 206 en 4GD\_exAL). “T'ensenyaven a estar aquí prenent consciència d'on som abans de fer qualsevol feina. Jo necessito fer-ho” (104:31 ¶ 175 en 8GD\_exAL). Tots ells han mantingut aquesta pràctica de prendre uns segons per respirar profundament i fer conscient el moment present, si més no, en certs moments del dia i sempre abans d'un moment crucial.

-I el fet de la interiorització, és agafar consciència de l'espai en què estàs i què has de fer en el moment següent. És com preparar-te mentalment, donar-te temps per acceptar

“estic a l'escola, ara faré classe, he de tenir una actitud calmada i relaxada”, interioritzar bàsicament el fet de preparar-te per això.

- Com ser molt conscient en quin moment estàs i en cada lloc. (104:9-10 ¶ 29–36 en 8GD\_exAL)

De més grans recorden una actitud de serenitat, lligat a la calma i el silenci que es vivia a l'escola, que d'alguna manera van assimilar i que han anat integrant a la seva quotidianitat. Per exemple, a prendre consciència de com està el seu cos en qualsevol moment i lloc, a l'autobús mateix. Adonar-se de les tensions físiques en cada una de les parts i anar relaxant a través de focalitzar la respiració en aquella zona, o a través de la imaginació portar calor a la zona adolorida; exercicis, tots ells, que van aprendre a l'escola. Per les seves narratives constatem que saben identificar les tensions físiques, admeten que són produïdes per neguits psicològics i són capaços de cercar solucions.

I en aquests moments, quan tens un malestar propi interior amb ansietat, neguit, el que sigui per qüestions personals més complexes, tenir un moment de dir, freno, i recordo aquests exercicis. Allà on estigui, prendre consciència de cadascuna de les parts del meu cos. Fins i tot el dit petit del peu, com el tens premut. Vaig a relaxar-los, el cul amb quina tensió el tinc a la cadira, uf, vaig a destensar, el tòrax el tinc tensat, vaig a fer respiració profunda. Això pots fer-ho a l'autobús, no et cal una sala preparada per fer meditació. Pots fer-ho en qualsevol moment. (...) Quan tens una ansietat o una ruminació més psíquica, algun exercici que t'ha pogut servir més per desconnectar o per relaxar-te (...) imaginar-te que tenies una bola de llum i que també genera escalfor. (99:41 ¶ 18–22 en E19\_exAL)

Uns alumni coincideixen que els agrada arribar abans als llocs per poder prendre consciència d'on s'ha arribat, calmar-se i preparar-se pel que ha d'esdevenir. Altres relaten com per posar molta atenció en allò que han de fer respiren profundament i connecten un moment amb el cos, tot reconeixent que han mantingut aquests minuts inicials de silenci i serenor, o de desconnexió i concentració abans d'un fet important (un examen, un concert, una prova mèdica, un treball creatiu).

Ho recordo sobretot del primer any (després de marxar de l'escola). Trobava a faltar un moment de calmar-me, de no començar directament amb la classe que tocava. [...] clar estaves tan acostumat de tants anys de fer-ho... M'agradava arribar a la classe deu minuts abans quan hi havia molt poca gent per calmar-me. Tinc la sensació que per això sempre m'ha agradat arribar als llocs un pelet abans.(85:6-7 ¶ 21-23 en E6\_Q)

Jo reflexionant-hi, veient que m'ha quedat de la interiorització, realment els moments de concentració. Me n'adono ara, mirant enrere, i sobretot ara quan fem concerts (just abans de començar) és un moment de jo no vull tenir cap contacte amb res i necessito un moment per connectar amb mi mateixa i fer una mica de tancament mental, per després poder donar el màxim de mi. (...) -Sí, rebutges qualsevol estímul que vingui de fora, perquè necessites potser connectar-te amb el cos o amb la teva ment, abans de poder treure alguna cosa del teu cap o del teu cos, sigui el que sigui. (106:64-69 ¶ 264–282 en 4GD\_exAL)

Abans d'un examen o d'una prova important, agafar aire, concentrar-me, parar un moment abans de fer-ho, això ho faig sempre. Sempre, sempre, sempre. I ho he continuat fent tota la vida. (85:8 ¶ 27–29 en E6\_Q).

A les observacions s'ha constatat que també els docents tenen totalment integrat estar molt atents i presents durant les pràctiques d'interiorització. Observant amb atenció les expressions facials dels alumnes són capaços de percebre si hi “entren” o no, si estan

seguint la visualització o no; si “connecten” sempre, si alguns dies ho fan i altres no; o si no “entren” mai i estan plens de neguits. S'adonen que és una observació molt subtil, però alhora molt valuosa per conèixer i acompanyar l'alumnat durant tota la jornada. Aquesta pràctica d'estar ben atent, els docents la intenten mantenir durant tota la jornada:

No es tracta tan sols d'una manera de fer les pràctiques d'interiorització del matí, sinó que és anar més enllà. No és únicament una estona, fem aquests exercicis i ja està, sinó a veure si poguéssim arribar en consciència, en què cada minut que tu estàs amb els nanos estàs amb aquesta actitud d'interiorització. En cada moment: des de quan te'l mires, quan l'escoltes, si t'ajups, quan recondueixes. (95:38 ¶ 16 en E13\_I)

Es verifica que els docents estan molt presents quan ells mateixos expressen que modifiquen la pràctica en funció de com veuen els alumnes en el moment de començar: o bé com la reconduïxen, un cop iniciada, adaptant-la a les circumstàncies concretes denota la seva capacitat d'estar receptius a allò que passa a l'aula. Els docents també conceben que estar més presents i ser més conscients del que pensen, creuen i senten els ajuda a aprendre distància i no reaccionar impulsivament davant alumnes i famílies:

Crec que davant dels pares puc mantenir-me i dir les coses que penso amb un to assertiu, per dir-ho així. I quan veus una mare que et ve nerviosa, respirar profundament i pensar que vull dir abans de respondre. També amb els nens has d'estar fent molt l'esforç, però a mi sincerament és veritat que a nivell professional em dona eines. (82:53 ¶ 100 en E3\_P).

#### **9.4.1.2. Escoltar**

Escoltar significa estar molt atent i ben conscient a percebre el que arriba a través del sentit de l'oïda. Calmar el brogit de pensaments i emocions que van sorgint, deixant que vagin passant, sense posar gaire interès a seguir-los per tal que no distorsionin l'escolta, fixant tota l'atenció en escoltar relaxadament, sense tensions. Els participants dels diferents grups d'interès estan d'acord que per escoltar bé als altres i escoltar la Natura és necessari aturar-se i silenciar-se interiorment.

Els alumnes relacionen la interiorització amb escoltar-se molt atentament, identificant com es troben i que senten; deixant anar el que els preocupa i neguiteja per uns moments, relaxant i escoltant el seu cos. Després de nou anys a l'escola, saben que per escoltar-se necessiten molt de silenci interior: “el silenci pot arreglar-ho tot” (109:75 ¶ 199 en 5GD), en el sentit de fixar-se en les sensacions del cos i el que els arriba de l'exterior a través dels sentits.

El silenci és un refugi, vol dir que quan t'has enfadat (...) estàs en silenci i t'ajuda com a començar de nou el dia i estar més tranquil i trobar-te millor amb tu mateix (109:99 ¶ 202 en 5GD)



Estàs molt concentrat amb el silenci, que no penses en res, sols en respirar. I com ha dit la P, et separa del món, no sents res, no sents absolutament res. (109:100 ¶ 206 en 5GD)

Docents (82:75 ¶ 160 en E3\_P) i alumnes (120:49 ¶ 94 en D24) constaten que on realment han après a escoltar és a la natura. Estant una estona en silenci, posant molta atenció a tots els sentits amb els ulls tancats són capaços d'escoltar sons que no s'hi havien fixat mai (120:51 ¶ 96 en D24). Escoltar la pròpia respiració i els sons que els arriben els aporta molta serenitat i meravella.

El que més em va agradar consistia en tapar-se les orelles i escoltar la nostra respiració. Després t'havies de destapar les orelles i concentrar-te en tots els sons possibles que poguessis escoltar. Em vaig relaxar molt i recomano a tothom aquest exercici ja sigui a casa, al bosc o a la platja. (120:52 ¶ 97 en D24)

També a la Natura perceben com és d'important escoltar i sentir-se escoltat; primer a través de l'experiència d'escoltar un ésser viu qualsevol i després escoltant i sentint-se escoltat pels companys. Tant en els grups de discussió com en els exercicis escrits, després de les convivències, destaquen com es van sentir acompanyats i acceptats; primer escoltant la natura; en acabat, escoltant les diferents apreciacions dels companys. Van adonar-se'n com podien ajudar-se els uns als altres a través de l'escolta. (120:82 ¶ 162 en D24)

Va ser un moment únic. La veritat és que en acabar la interiorització em vaig sentir molt millor explicant les meves alegries i preocupacions a la planta (120:63 ¶ 131 en D24)

Em vaig sentir molt acollit i estimat pels companys. Tots els companys intentaven ajudar a tothom. Va ser molt gratificant (...) que els companys pensin en els teus problemes i t'intentin ajudar a superar-los, perquè em va ajudar a descobrir qui soc (120:83 ¶ 163 en D24)

En el mateix sentit, considerem rellevant l'apreciació d'un dels docents veterans que resumeix el que l'escola entén per fer silenci interior o silenciar-se: tot allò que fa que els docents siguin plenament conscients d'allò que passa a l'aula, del que passa al seu alumnat, sense interposar els seus pensaments, els seus neguits, les seves preocupacions, evitant els prejudicis que no deixen escoltar el que realment diu l'infant:

Un silenci interior per endinsar-te, no només per callar el món exterior, sinó també callar els pensaments, els prejudicis. No és que puguis fer tabula rasa, que és impossible. Però és important per distingir si mires i escoltes aquella criatura amb una idea prèvia o si realment t'atures a escoltar allò que t'està dient. És quan no saps que li contestaràs, perquè realment estàs escoltant allò que t'està volent dir o intentant entendre'l. Per fer això també has de deixar de banda els teus pensaments o les teves creences [perquè si no] és anticipar-te allò que et dirà o [estar pensant] de quina manera respondràs. Realment oferir-los aquesta escolta sincera i atenta és el millor. (92:21 ¶ 74 – 75 en E12\_I)

Els alumni afirmen que els 15 minuts cada dia durant nou anys els ha suposat una relació amb el silenci molt diferent de la que viuen altres persones: estar bé amb un mateix i escoltar-se.

Saber estar en pau, relaxat, amb tu mateix. On no tens cap altre input que et distregui o que t'ompli el cap en aquell moment amb altres coses. Crec que això també s'educa. I

segur que aquells quinze minuts cada dia, on el silenci podia ser molt present. Hi havia molts moments de silenci. (99:38 ¶ 90 en E19\_exAL)

Aquesta escolta al més endins d'un mateix també es veu reflectit en saber escoltar a una altra persona molt atentament. Consideren que és un bagatge que els queda del pas per l'escola, sobretot durant les tutories. I, coincidint amb els alumnes actuals, consideren que va ser a les convivències de 5è i 6è on es creava un silenci molt íntim, s'escoltava i es respectava les preocupacions dels companys.

A les convivències, importava molt com et sentissis. Importava a tothom, que això també era molt important. Crec que no hi havia ningú en aquell moment a qui no l'importés el que anaves a dir o el que pensaves o com et senties. Era realment un moment que, no sé com, aconseguien que tothom estigués molt allà (molt present), i que escoltés i empatitzés moltíssim amb qui estigués parlant. (106:29 ¶ 119 – 120 en 4GD\_exAL)

A Lurdes ens feien escoltar molts els uns als altres. Era tan important saber com se sentia un com saber com se sentien els altres "Escoltaves molt, estaves molt pendent de l'altre també i això també crea com un lligam amb les persones perquè et comences a veure reflectit amb una altra persona, que potser mai et pensaves que podries sentir-te i jo crec que petites diferències feien que ens uníssim tots molts" (108:8 ¶ 21 en 7GD\_exAL).

Constaten que el que van aprendre ho posen en pràctica amb els amics actuals, escoltant-los sense intervenir de seguida, sense jutjar-los, solament posant atenció al que diuen, als seus gestos, a com es troben. O tan sols acceptar estar un al costat de l'altre sense dir-se res, compartint el silenci. Donen un valor rellevant al silenci com a vehicle per escoltar sincerament a l'altre i estar ben present en el que es fa.

Crec que el silenci el tenim. La gent no sap estar callada. Si està amb gent ha de ser sempre xerrant. Pots estar perfectament a gust amb un amic. Podem estar tots dos en silenci una estona i no passa res. Per mi és un moment agradable, no és un moment que em generi incomoditat. (99:37 ¶ 90 en E19\_exAL)

Per mi fer silenci significa tranquil·litat, estar relaxat. Pot ser en un ambient tranquil que estàs en un grup d'amics i només està parlant un i tots els altres l'escoltem, perquè està explicant alguna cosa. Per mi això també podria ser "fer silenci", callar i només escoltar-lo. Que de vegades ens costa molt i de seguida ja intervenim. Fer silenci és poder escoltar l'altre i no dir res, ni jutjar-lo, ni res. (100:40 ¶ 111 – 115 en E20\_exAL)

#### **9.4.1.3. Autoconsciència-autoconeixement.**

A través de les pràctiques d'interiorització s'aprèn a estar ben atent, sense distreure's, fent conscient les sensacions internes corporals, les emocions i els pensaments (autoconsciència); aquest hàbit diari amb perseverança es va transformant en un major coneixement d'un mateix (autoconeixement). El desenvolupament d'aquesta capacitat és el més citat i probablement l'aspecte més rellevant per tots els grups d'interès. En les narratives de tots els participants està íntimament imbricada amb l'*autoregulació-harmonització*, per la qual cosa és difícil descriure una sense fer-ne referència a l'altra.

Els docents expliquen com a través d'estar present, molt atent, a través dels sentits i les sensacions corporals (consciència del cos) els alumnes aprenen a deixar anar les tensions i calmar-se. A través del seu acompanyament van aprenent a identificar i expressar el que estan sentint (consciència emocional i mental); en quina part del seu cos noten els neguits, les pors, la tristesa, la calma, l'alegria (consciència corporal, emocional, mental). Fer aquesta conscienciació en grup, expressant des de ben petits com es troben i que els passa per dins, els ajuda a conèixer-se, acceptar-se i confiar en ells mateixos; alhora que coneixen i accepten que els passa sentint els altres companys. Els docents posen la incidència que *escoltin atentament* els companys sense *jutjar-los*; *no es fomenta ni l'individualisme, ni la competitivitat*; però sí la singularitat de cada persona. Consideren que conèixer-se i *acceptar-se* ajuda a millorar l'autoestima i a ser més autònoms; en *confiar en ells mateixos* es veuen més capaços d'*enfrontar-se a nous reptes i dificultats*. “Una de les coses que aquí es potencien molt és el treball de la frustració, que les notes no siguin el més rellevant. Almenys internament, jo ho he tingut sempre molt clar, a mi no m'importa la nota final, a mi m'importa molt el camí, l'esforç que hi poso”. (85:9 ¶ 32 – 35 en E6\_Q)

En els grups de discussió dels alumnes es comprova com són conscients del seu propi procés, com han anat canviant quant a serenor i comprensió de les pràctiques que realitzen. Han entès que és el neguit interior el que no els deixa tancar els ulls i identifiquen en quines parts del cos i quan senten aquest neguit. Es van autoconeixent, a mesura que comprenen que els passava quan eren més petits i com han anat aprenent a deixar-se anar, a relaxar-se i deixar-se guiar en la interiorització. També es pot copsar que entenen que tots són singulars i diferents en aquest aspecte interior. Destaquem l'aportació d'un alumne de 6è, perquè detecta la inquietud com un tret que el caracteritza; alhora que identifica les pantalles com allò que el dispersa i no el deixa concentrar i calmar-se.

Al principi era com molt nerviosa [...] a primer em costava molt tancar els ulls. Quan era petita deien “i noteu aquesta energia”, i jo no ho podia notar. Ara, al cap dels anys, ja començo a poder més; però depèn de quin dia o com estigui, em costa més. (110:18 ¶ 97 en 6GD)

Al principi pensava que era que jo no tenia la bona voluntat d'implicar-m'hi; però després, al cap dels anys, he vist que depèn de cada persona. I també hi ha persones més mogudes o més inquietes i persones que els hi costa més altres coses. O també depèn dels gustos, per exemple, una persona que veu molt la televisió està com molt acostumat a aquest tipus de coses i llavors això de calmar-se quan estàs tota l'estona amb la frenètica història i tota la llum, i això, doncs és més difícil acabant-te concentrat amb altres coses. (110:22 ¶ 100 – 102 en 6GD)

De totes maneres, on es fa més evident com la interiorització fomenta un major grau d'*autoconeixement* és en els antics alumnes. Afirmen que els espais d'interiorització que ofereix l'escola ajuden a escoltar-se, saber relacionar-se amb un mateix i anar-se

coneixent “tot i que mai ens coneixerem del tot” (100:29 ¶ 75 en E20\_exAL). Ara, d'adults, són més conscients del bagatge que els ha deixat el pas per l'escola en la seva capacitat d'introspecció (103:41 ¶ 224 en 9GD\_exAL). Els alumni validen la seva capacitat de ser conscients de les seves creences, els seus valors, les seves idees i objectius; també saber identificar les seves pors, i reconèixer el seu malestar. Un autoconeixement cognitiu, corporal i emocional.

És prendre consciència del teu jo, de tu mateix. (...). Si tens aquesta base des de petit t'ajuda més a prendre consciència del que vols; prendre consciència del teu malestar quan el tens, i poder-lo gestionar d'alguna manera. I crec que tot aquest treball t'ajuda quan ets adult, sí. (99:34 ¶ 86 en E19\_exAL).

Fer interiorització a primària m'ha ajudat a no ser impulsiva, a ser conscient de saber on estic, i saber com estic i a conèixer-me millor. (104:10 ¶ 36 en 8GD\_exAL).

La finalitat dels docents és que l'alumnat reconegui la seva singularitat: accepti les seves limitacions i al mateix temps s'adoni de les seves potencialitats, les seves virtuts, els seus talents per posar-se a disposició dels altres, al *servei dels altres*. Aquesta finalitat és totalment assumida pels alumnes i pels alumni.

Era molt important estar amb la teva classe, amb el teu grup, no només amb tu, sinó estar una mica pendent de l'altre, del company i sempre disposat a ajudar-lo. (99:28 ¶ 72 en E19\_exAL)

Aquest treball d'autoconeixement, d'autodescobrir-se i d'anar acceptant-se això és importantíssim, però, no únicament per tu; això tu amb tu mateix no tindria sentit. Això l'has de posar al servei dels altres. Això per mi és la clau de tot” (91:48 ¶ 77 – 78 en E23\_S).

Aquí quan he parlat d'apoderament ho hem relacionat sempre amb els talents o amb les virtuts que té cadascú. I automàticament hem dit “i posar-les a servei del grup”. Quan tu veus i t'adones que ho poses a servei del grup i se'n beneficien, la satisfacció que et dona és un guany de creixement molt gran. La idea és que ho sentin. Aquest poderament va acompanyat d'això, del benefici del grup.(87:20 ¶ 26 en E7\_C)

Els alumni reconeixen que aquest treball interior d'anar acceptant-se, entendre perquè pren determinades decisions i si és el cas, corregir-les “puc entendre perquè ho he fet i si sé que no he fet prou bé, poder-m'ho treballar per no tornar-ho a fer d'aquesta manera” (100:29 ¶ 75 en E20\_exAL). Consideren que aquesta manera de relacionar-se amb ells mateixos amb molta sinceritat és un treball que van aprendre a l'escola i que els ajuda a establir relacions amb altres persones.

A mi hi ha gent que em diu, tu potser identifiqués molt més el que et passa que no pas jo. Perquè al final és un autoconeixement i és un treball que he fet. Hi ha gent que diu “estic trist, però no sé ben bé per què estic trist avui”. Doncs jo he anat fent un treball i he anat pensant perquè estic trista i a ser sincera amb mi mateixa, de vegades ho saps i no ho vols acabar de dir per què et costa, perquè el que et passa no és molt agradable. (100:30 ¶ 80 – 83 en E20\_exAL)

- Exacte, el fet de sentir que tu pots dir com et sents, ho he notat en les meves relacions molt també.

- Hi ha gent que no parla dels seus sentiments.

- Contant que no parlen perquè tampoc saben identificar-ho. És això, no parla perquè a ell no s'ho diu tampoc. (106:61 ¶ 244 – 251 en 4GD\_exAL)

Els docents i els alumni conceben que tot el treball de coneixement d'un mateix que suposen les pràctiques d'interiorització, es reforça en el treball de les tutories, dels

treballs artístics; el teatre i la música, apropant-los a descobrir com són i quines són les seves potencialitats (104:36 ¶ 181 – 182 en 8GDexAL). I no només això, sinó el que consideren més rellevant és que són crítics amb ells mateixos; però *acceptant* les seves limitacions (96:73 ¶ 268 en E17\_I); i a saber agrair cada dia el que passa (106:62 ¶ 257 en 4GDexAL).

La capacitat que tenim per observar-nos d'una manera crítica a nosaltres mateixos. No autodestructiva, no necessàriament, però tenim la capacitat de posar-nos davant d'un mirall, sense por al que veiem sigui més o menys desagradable. (103:58 ¶ 77 en 9GD\_exAL)

Els docents expressen com el treball interior els ha generat la curiositat de continuar indagant en conèixer-se (93:57 ¶ 133 en E16\_I) i a entomar millor el que la vida els posava al davant (86:18 ¶ 50 en E8\_C). Una docent subratlla que la gran descoberta que han fet a l'escola és com equilibrar-se a través de tot el cos, i no sols com una qüestió mental o psicològica (98:17 ¶ 19 en E14\_I). Tots ells coincideixen en reconèixer que va ser l'escola qui les va obrir aquest camí, tot i que conèixer-se un mateix no s'acaba mai, que és de per vida (100:29 ¶ 75 en E20\_exAL); i cada un ha anat trobant la seva manera.

Evidentment, sento que estic travessada per Lurdes pel que fa a l'autoconeixement, a la reflexió, a l'autoreflexió i a la metacosciença. Sí que sento que Lurdes ho va obrir, però al final també cadascú fa el seu camí. (106:67 ¶ 270 – 274 en 4GD\_exAL)

He pensat molt sobre el meu recorregut com a persona. En el passat, en el que puc haver fet, el que soc ara, com em sento. Tot això no ho he deixat de fer mai, d'ençà que era petit i això és perquè en l'escola m'havien ensenyat que això era important a fer. Després amb el temps he trobat (altres) maneres més o menys encertades, d'interioritzar (105:27 ¶ 73 – 74 en 10GD\_exfam).

Dins d'aquesta subcategoria, destaquem la solidesa que té per als participants com l'escola ha afavorit la seva *consciència de ser persona*. No tots en fan referència en el seu relat, atès que va ser una apreciació que va emergir en alguns grups de discussió i algunes entrevistes; però aquells que ho fan la ressalten com a crucial. En els docents es posa de manifest quan descriuen la relació amb l'educand, el tracte personalitzat i el respecte cap a l'alumnat. La consciència de ser persona es relaciona, en els alumni, amb el bon coneixement que els docents tenien de cada un dels alumnes (104:34 ¶ 179 en 8GD\_exAL); en el tracte humà de tots els educadors de l'escola; en sentir-se escoltat i acompanyat amorosament (106:25 ¶ 107 en 4GD\_exAL); en la percepció que tots els alumnes eren igual d'importants "No hi havia d'aquests que deies *els preferidos, los que siempre salen (...)*. No, anem rotant" (102:22 ¶ 62 – 64 en E22\_exAL); es donava més rellevància a l'esforç i la capacitat de l'alumnat d'enfrontar-se a les dificultats de l'aprenentatge que no en les qualificacions, de manera que sentien que tenien un valor "era una peça crucial dins de l'engranatge de l'escola" (102:2 ¶ 9 en E22\_exAL); en el respecte a la manera de pensar de l'alumnat i en la seva llibertat d'escollir "en cap

moment ens van coartar les nostres llibertats de pensament (...) em van obrir les portes a aprendre i a saber escollir (105:6 ¶ 13 en 10GD\_exfam); entendre el valor intrínsec que tot ésser humà pel simple fet de ser: “sentir que el teu valor com a persona és perquè ets, pel que hi ha, no pel que fas. (...) se’ns va ensenyar a estar amb una pau amb el que hi ha en tu. No cal la impetuositat d’haver d’aprendre, sinó que (el valor, la dignitat) ja hi és” (106:26 ¶ 108 en 4GD\_exAL); i en el fet de comprendre’s com a procés o projecte: “*en la medida que te ayuda a tomar consciència que eres tu en proceso. O sea, yo soy una identidad en proceso*”. (152:14 ¶ 27 en E24\_exAL).

Les famílies corroboren aquesta rellevància que dona l’escola a formar a l’alumnat com a persona, altres famílies expressen com a ésser humà. Valoren la cura que es té de cada alumne i el respecte a la seva intimitat, sense imposar una creença o una idea, sinó donar llibertat per escollir (112:88 ¶ 213 en 3GD\_fam). Totes aquestes apreciacions d’alumne i famílies és consistent amb la concepció que té d’ell mateix l’alumnat. Es pot constatar en els diàlegs i els exercicis escrits que es van fer a les convivències de cicle superior:

He pogut entrar en el meu jo interior. Una experiència màgica que m’ha ajudat a trobar les meves potencialitats i centrar-me en una meta: trobar la meva personalitat i enriquir-la (120:37 ¶ 72 en D24)

Dificultats (per trobar la meva personalitat): creure’t superior. La por del que diran els altres. La vergonya. Deixar-te influenciar. M’ajuda: fer les coses jo sola. Tenir una estona per pensar en el meu interior. Ser diferent, única. (120:5 ¶ 7 en D24)

He de saber trobar la part bona que tinc i potenciar-la. No posar-me màscares i ser jo mateixa. Dificultat: por que els altres no m’acceptin, por de no encaixar en el lloc que em pertoca. M’ajuda: la confiança que tinc amb els companys. La meva autoestima. (120:8 ¶ 10 en D24)

Finalment, ressaltem l’aportació d’un grup d’alumne que va valorar com l’escola els va apropar a dos tipus de pràctiques per conèixer-se a si mateixos: combinant el treball més reflexiu a través de les tutories, la filosofia 3:18, el Projecte de convivència, amb el treball del “no pensar” de silenciar-se: “aquest treball transversal entre pensar més actiu i pensar més en absència, la meditació [sense pensar]” (103:17 ¶ 106 en 9GD\_exAL)

#### **9.4.1.4. Autoregulació- harmonització.**

Els docents observen que les pràctiques d’interiorització, però també els valors treballats a través dels contes, el teatre, el Projecte de convivència, les tutories i altres projectes artístics capaciten els alumnes per anar reconeixent, expressant i equilibrant-se emocionalment. Aquesta presa de consciència emocional (conèixer-se a través d’identificar emocions i saber expressar com se sent) es desenvolupa entrenant mecanismes per asserenar-se i davant d’un problema no reaccionar impulsivament, sinó trobant la resposta més adequada per resoldre els conflictes pacíficament (autoregular-

se). Tot i que, des del punt de vista psicològic es parla d'autoregulació emocional, els docents utilitzen el terme harmonitzar-se atès que té connotacions diferents. L'harmonització inclou una perspectiva més holística, que té en compte l'equilibri de les emocions i pensaments a través del cos, o tenint en compte els aspectes corporals. Harmonitzar, posar en harmonia, és a dir, encaixar i adaptar des del punt de vista etimològic, cos, emocions i pensaments. No discriminen les emocions, i els pensaments que se'n deriven, en negatives o en positives; atès que totes elles són necessàries i tenen un sentit. És crucial acceptar-les totes, assumir-les; però necessiten estar equilibrades per no deixar-se portar impulsivament ni per moments d'eufòria, ni pel desànim: “de manera que prenguin els reptes, les frustracions i els èxits d'una forma equànime”. (59:27 ¶ 17 en D19). Aquesta harmonització s'hi arriba a través de pràctiques de respiració conscient, percepció dels sentits i consciència corporal; accedint a l'emoció a través de les sensacions en el cos i no sols mentalment (98:17 ¶ 19 en E14\_I). Els docents reconeixen que harmonitzar requereix un esforç, molta atenció i perseverança.

És primordial, tenint en compte la quantitat d'estímul que tenim, és necessari també poder estar en silenci exterior i silenci interior. Poder callar els nostres propis pensaments i de deixar de pensar. És difícil, però aquesta serenitat no es troba si estàs condicionat pels teus propis pensaments o preocupacions, o sentiments, o prejudicis. (92:16 ¶ 64 – 65 en E12\_I)

A tota l'etapa d'infantil s'acompanya als alumnes, cada dia, a saber identificar com estan i saber expressar-ho verbalment (93:13 ¶ 20 en E16\_I) i a les observacions vam constatar la riquesa de vocabulari emocional que tenien els infants i la capacitat de trobar la serenitat amb la música, amb els massatges, amb les visualitzacions. Els alumnes de pràctiques també assenyalen com a través dels personatges que interpreten en el teatre aprenen a “saber comunicar-se i expressar les seves emocions” (115:8 ¶ 18 en 11GD\_P)

Comprendre's a un mateix també a través d'escoltar atentament als companys quan s'expressen i empatitzar amb ells. Aquesta empatia i comprensió s'evidencia a les sessions de les convivències de 5è i 6è i es posa de manifest als exercicis que van realitzar l'endemà a l'aula (120:78 ¶ 156 en D24). Els tutors corroboren que després de les convivències hi ha un canvi important en el grup-classe. La intimitat creada, els sentiments i les experiències compartides fan que els alumnes se sentin més propers els uns dels altres i en tinguin més cura. També la relació amb la natura ajuda a harmonitzar.

Hi ha molta més estima i hi ha molta més comprensió. I hi ha una transformació, perquè hi ha hagut un nivell de comunicació molt íntim i això transforma. Hi ha més cohesió de grup, estan més atents els uns amb els altres, i això ja no es perd. És un canvi rellevant. També em penso que aquestes convivències són oportunes en el segon trimestre per la

maduresa del nen, perquè veuen més a prop el canvi, perquè ja tenen tota una trajectòria feta de curs i de vida d'escola (91:41 ¶ 48 – 53 en E23\_S)

L'exercici de preguntar a la planta pels seus orígens i la seva vida em va agradar molt. Vaig explicar-li les nostres preocupacions i alegries. Va ser un bon moment de parlar amb la natura i poder entendre el que sent. Em vaig sentir escoltada i confiava en aquell vell arbre (120:57 ¶ 102 en D24)

Els alumnes reconeixen els beneficis que els aporta el saber com asserenar-se i no deixar-se portar per la impulsivitat. Al llarg dels anys aprenen a respondre a les diferents situacions i a *resoldre els conflictes pacíficament*.

És una etapa de la meua vida que m'ha ajudat molt; perquè a Lourdes t'ensenyen a estar bé amb tu mateix. Quan et fiques nerviós no explotar de sentiments que estan desordenats entre ells. (109:101 ¶ 209 en 5GD)

Et tracten superbé a Lurdes, t'entenen, això és el més important, que el mestre t'entengui a tu. I que sempre, quan érem petits i ens enfadàvem per qualsevol cosa, era vinga, veniu que ho parlem. Ho parlàvem, ho reflexionàvem i sempre, sempre acabàvem fent les paus.(110:151 ¶ 404 en 6GD)

Quan jo anava a primer de primària era el "pegón" de la classe. Era un nen petit que m'agradava solucionar els problemes amb la violència. I tots els nens amb qui jo jugava li deien "Però fes-lo fora de la classe, perquè m'ha pegat, perquè m'ha pegat!" i el profe deia "de què servirà que el faci fora de la classe?". L'únic que feia era m'agafava i em deia "i tu perquè pegues?" Li deia: No sé, perquè estic nerviós. No sé què fer, no sé com barallar-me amb els amics". Al final, doncs ara tinc una bona colla d'amics i ara que ja ningú pega a sisè.(110:152 ¶ 407 en 6GD)

De vegades, com instintivament, penso que he de fer interiorització, i aleshores m'hi poso, i quan estic enfadat, m'ajuda a calmar-me... i després, a pensar què fer abans d'actuar malament. (56:7 ¶ 97 en D6).

Es percep en les seves narratives que saben reconèixer com estan i què han de fer per harmonitzar-se: aturar-se, fer silenci, calmar-se i prendre consciència d'un mateix, de la situació per donar una resposta adequada. Allò que comporta discernir quina és l'aportació personal a la situació sense *deixar-se endur pels altres* com expressen els alumnes "confiar en mi mateixa i estimar-me. Dir el que penso deixant de banda el que pensin de mi. No tenir por, vergonya, ni deixar-me influenciar" (120:11 ¶ 13 en D24). "He de ser més jo mateixa, no m'he de posar màscares per agradar, ni m'he de creure tot el que diuen els altres. Estimar-me i estimar als del meu voltant." (120:13 ¶ 15 en D24) "Confiar en nosaltres mateixos, estimar-se, dir el que penses sense por. M'ajuda: confiar en altres persones i fer cada dia una estona d'interiorització pensant en nosaltres mateixos" (120:6 ¶ 8 en D24). També una docent expressa "és important cultivar aquesta tranquil·litat, buscar moments així, perquè no és ens deixem endur pel corrent" (84:43 ¶ 95 en E5\_Q)

Els alumni expressen que a l'escola van aprendre a identificar les emocions, els sentiments a través d'estar molt atent al cos; a entendre que passa per dins que forma part de conèixer-se un mateix. Les pràctiques reflexives i dialogades a les tutories, interpretar *el llenguatge simbòlic* dels contes, o representar un personatge al teatre els



va ajudar a fer-se preguntes sobre un mateix. A qüestionar-se dia sí l'altre també, tan personalment com ser crítics i lluitar contra les injustícies (102:21 ¶ 56 – 59 en E22\_exAL).

Com ets, com vols ser, que penses, que vols pensar...i jo crec que jo ja soc així, però a més a més Lurdes m'ha donat les eines per seguir sent així. I això no ho he perdut mai, la reflexió, la ment de reflexió.

I el poder dir com et sents. Jo ho he notat en les meves relacions molt també. Hi ha gent que no parla dels seus sentiments. No en parla perquè a ell no s'ho diu tampoc.(106:61 ¶ 244 – 251 en 4GD\_exAL)

En moments personals que han sigut difícils, per diversos estressors meus personals o ambientals, que sents que tens moments de malestar personal, que crec que això també és algo que s'aprèn a identificar, els teus sentiments, les teves emocions, el teu propi malestar. Crec que això també s'educa en saber-los identificar, en posar-li un nom. I poder-hi fer front, poder-los autogestionar, en lloc de cridar o plorant, altres mecanismes que poden ser més desadaptatius poder-los fer d'una manera més adequada a l'entorn. (99:8 ¶ 18 en E19\_exAL)

Aquestes aportacions corroboren que el que ha quedat com una empremta és el que pretén l'escola: el desvetllament interior de la persona perquè esdevingui autoconscient, lliure i responsable. (59:7 ¶ 13 en D19). Ajudar-los a reflexionar, a ser crítics, per no estar sotmesos pels impulsos egocèntrics interiors, ni deixar-se manipular per l'exterior (72:5 p.10, en D33) a fi que puguin ser més lliures i alhora més responsables de les conseqüències de les decisions que prenen (98:33 ¶ 32 en E14\_I). Tots els grups coincideixen en assenyalar que un recurs que han après a l'escola (eliminació conscient) i fan servir sovint és saber apartar una idea que neguiteja, preocupa o espanta, que tendeix a repetir-se a fixar-se, de manera que pot segrestar la força i l'energia Els alumnes (120:53 ¶ 98 en D24) i docents han après a esborrar aquest neguit mentalment, per posar-hi distància a fi que no sigui limitador.

També ho faig moltes vegades, quan estic "adormida", perquè moltes vegades quan tinc un malson "intento modificar el son i ho fico en blanc" durant una estona, (109:49 ¶ 145 en 5GD)

Si t'ha passat algo dolent ho deixes córrer i segueixes el que et diuen i així tens moment de tranquil·litat mental. (110:97 ¶ 274 en 6GD)

Pots estar a la sala d'espera esperant una anàlisi i dic, *bueno* em sembla que ens estem posant nerviosos, vaig a fer una mica d'interiorització. De relativitzar, de no precipitar-te, no actuar de seguida, irreflexivament.(84:42 ¶ 95 en E5\_Q)

Mira vaig a caminar perquè és la manera que també et relaxes sense pensar en res. (96:51 ¶ 111 – 112 en E17\_I).

Els docents constaten com aquest treball també els acaba calant com una pluja fina en la seva manera de ser (93:20 ¶ 24 en E16\_I); "He après a conèixer-me molt a mi mateixa, a posar nom als sentiments, a trobar el meu equilibri personal, a entomar les coses, a tenir paciència i empatia" (86:16 ¶ 46-48 en E8\_C). Reconeixent tot un procés personal d'autoconeixement i d'acceptació que els ajuda a enfrontar-se als reptes de la vida. Conèixer el seu "món interior" es relaciona amb saber-se harmonitzar-se i créixer com

a persona (80:190 ¶ 89 en E1D) perquè a través del ritme pausat de la respiració i la visualització guiada es van eliminant neguits i preocupacions, silenciament el brogit de pensaments que dispersen, per arribar a una experiència de serenitat interna que els permeti el coneixement profund d'un mateix (56:10 ¶ 115 en D6).

En èpoques personals més difícils de la meua vida aquestes tècniques i aquests recursos m'han ajudat a entomar millor el que em venia: amb més equilibri, amb més templança. Jo que de jove era una bomba de rellotgeria... Suposo que la maduresa també m'ajuda, però aquest equilibri, el fet de saber escoltar, l'empatia jo penso que és un camí personal que he fet aquí amb elles (les religioses); perquè són molts anys i clar amb elles ho he viscut molt. (86:18 ¶ 50 en E8\_C)

Amb el temps oblides la part potser més mecànica dels exercicis, però a mi em va despertar el tema d'interior, és a dir, que hi ha una cosa interna dins teu que va més enllà del cap, diguéssim. Hi ha un jo interior, un jo diferent del que parla que s'ha de descobrir, que l'has de conèixer, per poder conèixer-te bé a tu mateix. I la manera d'arribar-hi, doncs per mi és això, respiració, tranquil·litat i mirant cap endins. I aquí jo crec que és el que m'ha quedat de tota la interiorització. (85:18 ¶ 61 en E6\_Q)

Estan d'acord que afavorir la conscienciació de les pròpies emocions, reconeixent els pensaments que generen aversions, ànsies i observar-los amb distància, és clau no sols per conèixer-se un mateix, sinó per empatitzar amb els propis companys, els alumnes, les famílies, evitant conflictes innecessaris. En aquest sentit, reconeixen que els alumnes són també referents d'aprenentatge per als docents, per exemple perquè no són rancorosos:

Els renyes, t'enfades, t'agafen en algun moment, que no tens la paciència i li dius més del que volies. I a l'estona ja no ho recorden. Perdona, t'he faltat al respecte. No et preocupis *senyu*. No alimenten, ja està, ja ha passat. És viure el moment present. Veure que un nen d'una forma natural el viu, a mi això sempre m'impacta" (88:75-76 ¶ 115 en E9\_C).

Els alumni més joves reconeixen que no saben fins a quin punt estan fent servir les eines concretes que van aprendre a Lurdes, però es reconeixen menys impulsius, més reflexius i amb capacitat per conèixer-se interiorment (104:10 ¶ 33 – 36 en 8GDexAL). Els alumni més madurs corroboren que sovint es plantegen "saber com estic, entendre perquè he reaccionat d'aquella manera, o perquè estic trista, perquè quan estàs contenta ja no t'ho planteges. Al final és ser sincera amb mi mateixa. (100:30 ¶ 80 – 83 en E20\_exAL). Aquesta capacitat d'observar-se i estar present en el que senten, els han ajudat a superar les pors i les adversitats que han anat trobant a la vida amb més equanimitat. Consideren que el bagatge de sentit que transmet l'escola Lurdes és vital i és el que més els ha servit en la seva vida, més que no pas els aprenentatges més elementals; per això consideren essencial que també els seus fills rebin aquest bagatge. (105:41 ¶ 102 en 10GD\_exfam)

#### 9.4.1.5. Actitud contemplativa

Les eines que s'ofereixen pretenen acompanyar als alumnes a prendre una *actitud contemplativa*: més present, més conscient, totalment oberta i receptiva (63:6 p 2 en D43), disposada a deixar-se sorprendre i entusiasmar-se per la bellesa arreu (59:12 ¶ 13 en D19) perquè puguin obrir-se a nivells més profunds de la realitat (59:28 ¶ 17 en D19); descobrint en si mateix un espai interior de pau, d'amor, de bondat, d'alegria (171:3 p1 en D9). Una interioritat intangible que és comuna a tothom; que és l'essència de l'ésser humà.

Poder portar al nano a un espai de silenci on d'una manera més conscient o inconscient connecti amb la part interior de l'individu, cercant aquest misteri que tenim, amb la idea que no l'aneu a buscar fora sinó endins. La manera de poder establir-ho cap a dins és amb el silenci, amb el recolliment. (95:9 ¶ 6 en E13\_I)

Les pràctiques estan orientades a promoure en els alumnes una disposició de l'ànim: més serena, més atenta, més observadora que afavoreix la curiositat i l'aprenentatge; però sobretot per encoratjar-los a estar receptius. Els alumnes reconeixen que aquesta actitud s'alimenta afavorint l'admiració i el gust per la bellesa a través de la música i l'art (106:54 ¶ 206 en 4GD\_exAL) o acomplint tasques on poden desplegar la seva creativitat jugant o fent treballs artístics tranquil·lament, com narren els alumnes (110:5 ¶ 58-61 en 6D)

Tots els grups d'interès corroboren que és en plena natura com realment es fa l'experiència d'estar plenament present, contemplant, sense emetre judici. És a través d'estar quiet i en silenci enmig del bosc, o al costat d'aigua (riu, mar, font), o realitzant una passejada meditativa (*kinhin*) han copsat la sensació de seguretat, de calma i de pau. Aquesta experiència de *connexió amb la natura* (85 u.s.) *la descriuen com* contemplar la bellesa, meravellar-se i gaudir-ne. Els docents expressen que el primer cop que es du a terme aquesta vivència crea un gran impacte emocional, "un regal de per vida", que permet vincular-se des d'una altra perspectiva.

Va ser una vivència personal molt forta, perquè aquest contacte amb la natura no l'havia tingut mai. Si ho hagués descobert abans!. Quan anem amb els alumnes, el meu objectiu és que ho descobreixin. És un regal de per vida. Perquè aquests nens cada cop que vagin a la natura es miraran diferent com trepitgen, el que veuen, perquè a mi m'ha passat; per això m'agrada tant. (89:18 ¶ 35 en E11\_S)

La comunitat filipense remarca com les pràctiques a la natura permeten enfortir la innata capacitat de meravella que tenen els infants més petits (139:50 ¶ 443 en 2GD\_CF); així com un sentiment d'interconnexió en els alumnes més grans i en els adults. Els alumnes en pràctiques van posar èmfasi en com d'embadalits i sensibles es van mostrar els alumnes de 2n de primària en una interiorització en mig de la natura "allò va ser el sùmmum del silenci, aquesta contemplació, aquesta admiració per tot el que veien"

(114:22 ¶ 99–100 en 13GD\_P). En els escrits dels alumnes de 6è després de l'experiència al Prat de Lurdes (Montseny) durant les convivències es recull el sentiment de confiança, de pau i llibertat que van experimentar: “em vaig sentir lliure”; “vaig escoltar la Natura i la seva esplendor”; “em sentia escoltada i confiada” “va ser una experiència única”, “si vols tenir una experiència inoblidable ves a fer interiorització al bosc” (en D24). Els alumnes valoren que durant les excursions a la natura es deixi temps lliure per estar amb un mateix “valoro tenir un lloc i uns minuts per mi sola” (120:71 ¶ 141 en D24).

El que més em va agradar consistia a tancar-me les orelles i escoltar la nostra respiració. Després t'havies de destapar les orelles i concentrar-te en tots els sons possibles que poguessis escoltar. Va ser com oooohhh!! Em vaig relaxar molt i recomano a tothom aquest exercici ja sigui a casa, al bosc o a la platja”. (120:52 ¶ 97 en D24).

Les famílies observen com els seus fills van adquirint, des de ben petits, la capacitat d'estar en silenci, observant, escoltant, admirant els elements més subtils. A l'entrevista amb una família es corroborava com aquest aprenentatge, fer silenci i contemplar, es va assimilant lentament en els infants i emergeix en els moments més inesperats:

De vegades anem a veure una posta de sol o si estem a la natura o en algun lloc bonic veig que volen (els tres fills) contemplar. Estan acostumats a fer-ho a les excursions, a les sortides, molts cops. I aleshores crec, que aquesta capacitat de tancar els ulls, dominar-se, contemplar, fer silenci la tenen (i la mostren) quan tenen ocasió.(94:19 ¶ 14 en E18\_fam)

O moments d'estar d'excursió a la muntanya i la filla petita ens diu: agafeu una herbeta i ara la mireu i tots allà mirant l'herbeta. I què sents? I dius, clar com un nen se li acut posar-se a pensar que sents mirant una herbeta o olorant-la. (111:42 ¶ 115 en 2GD\_fam)

Els docents reconeixen que l'actitud contemplativa es va assimilant lentament en la mesura que es practica *estar en silenci amb un mateix*. Tot el Projecte versa perquè els alumnes assaboreixin i gaudeixin del silenci; de manera que en fer-ne experiència el valorin i ells mateixos cerquin els seus espais i els seus recursos quan siguin grans. Aquesta finalitat és consistent en les narratives de tots els alumni. Tots ells constaten que és a través de la seva experiència a l'escola han descobert la necessitat d'estar sols i en el silenci. Cerquen i *valoren el silenci* perquè han descobert que propicia la trobada amb ells mateixos. Necessiten un moment d'aturada, un moment de calma, alguns en un lloc i ambient tranquil (100:40 ¶ 111 en E20\_exAL), tant a casa, com a la feina (99:36 ¶ 90 en E19\_exA), moments de no tenir contacte amb res tan sols amb un mateix (106:64 ¶ 264 en 4GD\_exAL). Expliquen que quan s'ha après el camí que accedeix a aquesta trobada íntima ja no s'oblida.

Sento que (quan estava a Lurdes) es va excavar un camí, com un forat cap al meu interior, que llavors ja hi és per sempre. Allà es va crear aquest espai. I el que sí que m'ha quedat, que jo relaciono molt amb el meu pas per Lurdes, és la necessitat de la solitud. Em necessito a mi, aquest silenci, ara no necessito estímuls, necessito saber que em passa a mi. L'escola em va crear aquesta necessitat (106:63 ¶ 259 en 4GD\_exAL)

El fet de no tenir pressa, poder tenir un moment de calma. El silenci és molt necessari, perquè per saber-te escoltar és necessari el silenci.(...) A mi m'agrada molt tenir moments per mi mateixa, però ni posar música, no em cal res. M'encanta tenir moments per mi, evidentment si poden ser a la muntanya o a davant mar, i és a la natura millor, perquè t'ajuda a connectar amb tu mateix. Tens sensació de pau, de poder respirar, d'omplir els pulmons (99:35 ¶ 87 – 90 en E19\_exAL)

També es constata en els docents novells participants una predilecció per passar estones en solitud davant del mar o enmig del bosc (82:74 ¶ 157 – 160 en E3\_P). I els alumni descriuen els moments de solitud no per aïllar-se, sinó aturar-se i reflexionar sobre la seva vida (108:45 ¶ 140 en 7GD\_exAL) i la vida dels altres (101:22 ¶ 86 en E21\_exAL).

Les interioritzacions també propicien els moments d'alegria i celebració per l'arribada d'un nou germà, els aniversaris o haver aconseguit una fita important per part d'un company, de manera que tot el grup (docent i alumnes) poden compartir experiències vitals importants. Aquestes sessions generen molta empatia en el grup i consideren que és rellevant que l'alumnat faci experiència d'acompanyar, d'estimar i sentir-se estimat. Tanmateix, quan més es posa de manifest *tenir cura de l'altre són* en moments de màxima vulnerabilitat com la mort, la malaltia, o un problema greu familiar. “perquè forma part de la vida, i llavors no espantar els nens, sinó que vegin que ho haurem de viure”. (82:20 ¶ 34 en E3\_P). A les interioritzacions es crea un clima diferent en el qual s'afavoreix que es pugui expressar i compartir el dolor, generant compassió i empatia entre els companys, reforçant el vincle amb la docent.

Per donar suport al nen que havia patit aquella pèrdua. Tancàvem els ulls i li donàvem força, fèiem costat aquella persona que pateix. El nen es tranquil·litava, perquè ja veia que tots sabien la situació i veia com els seus companys li donarien aquell suport i que farien sentir bé al llarg de tot el dia. Si necessita una abraçada li donarem. Jo veia que l'actitud del nen canviava, com venia nerviós o plorós, i veus com als companys se'ls hi despertava aquesta empatia (i tenien cura d'ell). (82:14 ¶ 28 – 30 en E3\_P)

Aquests moments possibiliten el sentit d'unió dels uns amb els altres. S'acompanyen de meditacions guiades on apareixen elements espirituals com l'amor, la bondat, la pau. Són aquests i altres moments on es plantegen aspectes transcendents que es van relacionant a continguts que es treballen en la matèria de cultura religiosa.

#### **9.4.1.6. Construir comunitat**

Tots els docents entrevistats reconeixen que a l'escola sempre hi ha hagut un ambient molt familiar (83:32 ¶ 21 en E4\_P). La principal causa és un equip docent consolidat que ha fet en comú tot un procés personal de compromís amb l'escola i al Projecte (86:20 ¶ 50 – 52 en E8\_C9). Destaca en la seva narrativa com a causes crucials en la construcció d'equip la intimitat i complicitat que es crea en les pràctiques contemplatives, tant en les formacions com en els Espais de Silenci (84:2 ¶ 98 – 99 en E5\_Q). Es traspua una

aposta important per la convivència, sense negar que en alguns aspectes hi ha diversitat de criteris i maneres d'entendre la vida, però amb el convenciment d'uns *valors compartits* i el respecte a la pluralitat d'estils docents que considera la diversitat com una riquesa.

Aquesta riquesa és la que també als nens els fa rics, perquè amb uns els va bé una cosa i a d'altres els va millor unes altres. I això ho dona la diversitat dels mestres, cadascú el que és amb el que té és. (98:55 ¶ 53 en E14\_I)

Hi ha unitat i crec que això també ho veus amb els nanos. Perquè tot segueix un procés i segueix una mateixa línia. Cadascú amb les seves peculiaritats, perquè no podem anar tots a fer el mateix, perquè no tots som iguals; però es manté una línia, i un respecte, que és un dels valors més importants. Si hi ha respecte entre professorat els alumnes ho copsen. (96:13 ¶ 28 en E17\_I).

Es vetlla perquè aquesta experiència a nivell de l'equip docents sigui viscuda entre els alumnes com a grup classe i entre la resta d'alumnes de l'escola (86:8 ¶ 28 en E8\_C). El sentit de comunitat en els alumnes es veu reflectit en els seus escrits, a partir de l'experiència a les convivències, en la confiança que dipositen en els companys per expressar els seus sentiments (120:78 ¶ 156 en D24) que els genera més acceptació, "em vaig sentir acollit i estimat pels companys" (120:83 ¶ 163 en D24) més seguretat i més confiança en ells mateixos: "important per la confiança amb els companys per ajudar-nos els uns als altres. Em fa sentir bé amb mi mateix" (120:81 ¶ 160 en D24). Tenir paciència amb els altres, tenir cura i fer alguna cosa pels altres (*servir als altres*) són dos aspectes que es valoren.

Després de compartir-ho amb el grup em vaig sentir acollida tal com soc i poder ajudar als altres a conèixer-se em va fer sentir molt bé. Estic molt agraïda als altres perquè em van ajudar molt. Penso que ens ha anat molt bé com a grup fer aquesta activitat.(120:88 ¶ 151 en D24)

No ens van educar gens en la competitivitat. De fet, al revés. Jo tinc el record que sobretot el que ens deien era: us heu d'ajudar, heu de treballar junts. (85:10 ¶ 40 en E6\_Q)

S'ha observat com els diferents projectes de col·laboració i treball en equip entre companys del mateix curs (120:77 ¶ 154 en D24) incentiven les relacions de confiança, d'acceptació i respecte "una mentalitat oberta amb tothom, doneu oportunitats, brindeu-vos tal com sou. La gent us estimarà tal com sou. També heu de tenir aquesta mentalitat de rebre als altres, no de dir quina por" (90:33 ¶ 95 en E10\_S). Els aprenentatges que s'estableixen tenint cura dels més petits de l'escola en el servei del menjador o en els apadrinaments 6è-15 tenen un paper primordial. Aquestes activitats que impliquen un esforç extra dels alumnes grans els ajuda a sentir-se útils, a crear un vincle afectiu entre ells (90:33 ¶ 95 en E10\_S) i a fer experiència del que significa ser generós i solidari (81:49 ¶ 256 – 257 en E2D). Alhora, tenint-ne cura dels més petits i dels companys, descobreixen aspectes de la seva personalitat, les seves virtuts i talents, prioritzant que

estan al servei dels altres. Els docents procuren que l'educació en valors no sigui uns simples continguts teòrics, sinó que es visquin i que es transmeti el sentit de comunitat en la quotidianitat del dia a dia de l'escola:

El que fem és cuidar-nos els uns als altres, però tots. Els mestres entre nosaltres. Jo amb els mestres, els mestres amb vosaltres alumnes, els mestres amb les famílies. Tots ens cuidem. (81:49 ¶ 256 – 257 en E2D)

Els alumni més veterans incideixen en com es treballaven les relacions entre companys a través dels treballs col·laboratius, quan encara no es feia en altres escoles, i com a través d'aquests treballs es generava ajudar-se i aprendre els uns dels altres, tenint en compte a tots els companys (104:32 ¶ 176 – 178 en 8GDexAL) “i estimar el que són i com són” (105:3 ¶ 10 en 10GD\_exfam).

No sempre treballaves amb la mateixa gent i això era amb totes les assignatures hi havia algun treball col·lectiu. I clar, jo imagino que això era per treballar valors de respecte, d'empatia, de paciència, també de compensació dels que tenien més habilitats amb altres que no en tenien. (101:15 ¶ 64 en E21\_exAL)

Tots els grups d'interès destaquen la transmissió i la vivència dels valors com un dels fonaments de l'escola. Els valors viscuts que es citen són: compartir, solidaritat, desprendiment, alegria, amicitat, bondat, igualtat, paciència, perseverança, assertivitat.

Alumnes, alumnes en pràctiques, alumni i famílies consideren que el principal valor que contribueix a sentir-se acceptat i integrat en la comunitat educativa de Lurdes és el respecte a la llibertat religiosa. Es manifesta des de diverses perspectives: l'escola contribueix a la comprensió d'altres punts de vista molt diferents a través de l'estudi de les tradicions religioses (103:37 ¶ 209 en 9GD\_exAL); a través del respecte per qualsevol opció espiritual i trencant prejudicis (105:6 ¶ 13 en 10GD\_exAL); a través d'educar en plena llibertat i formar com a persones lliures (112:84 ¶ 198 – 200 en 3GD\_fam); considerant que les creences formen part de la intimitat que s'ha de tractar amb molta cura (112:88 ¶ 213 en 3GD\_fam); a través d'un enfocament de la interioritat transversal (107:34 ¶ 230 – 231 en 12GD\_exfam); perquè si vas de viatge puguis entendre les pràctiques d'altres tradicions religioses (110:149 ¶ 379 en 6GD) i en el barri “et puguis comunicar amb els altres i no sols estiguis amb els de la teva religió” (110:149 ¶ 381 en 6GD); la forma oberta en la qual se celebren les festes religioses fa “que tothom es pugui sentir còmode” (112:90 ¶ 217 – 219 en 3GD\_fam); presenten les tradicions religioses “sense parlar malament de cap religió” (102:20 ¶ 53 en E22\_exAL) considerant que “totes són igual de certes per a les persones que creuen en elles” (114:45 ¶ 153 en 13GD\_P).

Perquè, què passa que en les religions es parla de la regla d'or, i totes les religions tenen la mateixa regla d'or que ve a dir: no facis als altres el que no vulguis per a tu. Cadascú des de la seva tradició, però totes diuen exactament el mateix. I nosaltres hi afegim una

altra: que és la de platí. Cuida't a tu mateix com cuidaries el teu millor amic, perquè clar és bàsic, si no et cuides a tu, no et pots fer càrrec, tenir cura dels altres. (91:47 ¶ 76 en E23\_S)

## 9.4.2. Aprenentatges específics dels alumnes

Descrivim l'impacte del Projecte d'Interiorització en els alumnes considerant principalment les seves aportacions, a més a més de les referides en l'apartat anterior, i les de docents i alumni que permeten la triangulació. Les 136 u.s. codificades les hem classificat en quatre subcategories: a) consciència del que fan (19%), b) consciència de com guia el docent i els seus efectes (9,5%), c) percepció de la força del grup (11%), i d) aprenentatge assimilat (60%).

### 9.4.2.1 Consciència del que fan

A les observacions i els diàlegs mantinguts a l'aula amb l'alumnat, just després de cada sessió d'interiorització i als exercicis escrits als que hem tingut accés, constatem que els alumnes es mostren conscients del que fan i el perquè. Certament, no tots els alumnes expressen el que han sentit, però aquells que ho fan són ben capaços d'explicar l'abast de la pràctica. En els grups de discussió de 5è i 6è manifesten que la interiorització no sols serveix perquè estiguin més tranquils de bon matí, sinó també: “per estar millor amb tu mateix”; “per estar amb energia positiva per començar el dia”; “per no tenir cap problema amb els amics”; “per estar de més bon humor”; “perquè no t'enfadis amb els altres”; “els professors i els tutors intenten que sempre comencem bé i sempre estiguem feliços”; i que “ens agradi aquesta escola i ens emportem un bon record”. Alguns alumnes de 6è emfatitzen el següent: “Diria que serveix per enfrontar els bons i mals moments del dia a dia”; “Quan tens un problema és com, em vull oblidar d'aquest problema. Per desconectar, perquè estàs pensant en la respiració i t'estàs relaxant”; “Si pots fer bé la interiorització, veus que dins teu tot és pau”; “Et descobreixes a tu mateix”. Entenen que les pràctiques requereixen abandonar preocupacions i neguits per uns moments, de manera que pugui calmar-se el brogit mental: “ajuda a desconectar un moment de tot. Has d'estar per tu mateix i si t'ha passat alguna cosa dolenta la deixes córrer i segueixes el que et diuen i així tens un moment de tranquil·litat mental” (110:97 ¶ 274 en 6GD).

Al principi era com no puc tancar els ulls. Em costava molt. Estava com una mica nerviosa, però al final, per mi ara, cada dia és com que necessito la interiorització per calmar-me una mica. I als exàmens sempre ho necessito. (110:13 ¶ 90 en 6GD)

Tanmateix, els alumnes reconeixen que “depèn del dia i de com estiguis” (110:21 ¶ 99 en 6GD) poden connectar més o menys. Consideren que connectar és trobar un moment



de molta pau, estar en un altre món, o estar en una altra vida, “és com que no estava a la interiorització; o sigui, estava en un altre lloc i després quan va dir ja podeu obrir els ulls, va ser com “Ah que estic aquí, saps? (110:60 ¶ 190 en 6GD). Altres alumnes expressen que són moments que els fa desconnectar dels problemes que tenen a casa. Aquestes apreciacions dels alumnes són corroborats pels docents que descriuen la capacitat de recolliment com: “se’ls nota connectats”, “es nota que han entrat” “es nota a la seva cara” (98:47/46 E14\_I); “Hi ha nenes, sobretot nenes, que hi entren molt més” (90:17 ¶ 50–51 en E\_SM); “estic segura que hi ha nens que connecten en moments puntuals. Hi ha nens que ho fan molt sovint i altres gairebé sempre” (89:11 ¶ 25 en E11\_S). Aquesta connexió interior també és avalada pels records de serenitat i agraïment de les estones d’interiorització descrites pels alumni.

Jo que era un noi tan inquiet i tan mogut, pels records que he anat tenint i les converses que he tingut a casa, m’he adonat que, jo que potser era una persona que hagués pogut tenir un potencial rebuig a aquest tipus d’activitat, era tot el contrari, per mi era molt ben rebut. M’encantaven aquells moments d’interiorització, entrava molt a dins. (...). És curiós, perquè més tard m’he adonat que realment el meu cos ho agraiïa molt. (108:31 ¶ 106–108 en 7GD\_exAL)

Una vegada feta l’experiència d’entrar més endins, de connexió amb el seu interior, saben reconèixer de quina manera els hi és més fàcil. Destaquen la imaginació durant els contes i les visualitzacions; les sensacions corporals dels massatges i les danses; els exercicis de respiració conscient, imaginant com entra-i-surten un color, o com es desplaça una llum; o bé el fet de centrar tota l’atenció en un únic sentit tocant i olorant una peça de fruita o una petita branca d’una planta aromàtica. Comprenen que focalitzar tota l’atenció en la imaginació, en la respiració o en un sol sentit facilita deixar anar els pensaments: “És quan estàs més atent en un sentit, tot “lo” altre ho deixes de banda” (110:92 ¶ 264–266 en 6GD). Les seves valoracions confirmen com a valuoses les estratègies didàctiques emprades pels docents. En aquest mateix sentit, els exercicis de percepció conscient a la natura són altament significatius per als alumnes. Els alumnes de 5è constaten com a les convivències, a les colònies i a totes les sortides que poden aprofiten per fer la interiorització enmig de la natura: “hem fet interiorització aprofitant que estàvem en un entorn natural, i això es nota la diferència entre una aula adaptada en mig de la ciutat que en estar al bosc, a l’aire lliure”.(109:96 ¶ 221 en 5GD). En els seus escrits després de l’experiència de fer interiorització al Prat de Lurdes (Montseny), els alumnes de 6è expressen la serenitat i la confiança que els va aportar l’experiència: “molta pau”; “em sentia tranquil, relaxat, flotant i amb molta pau”; “he pogut entrar en el meu interior i no estar atenta dels companys” (en D24). És des d’aquestes experiències de connexió interna que l’alumnat comprèn que la interiorització no solament és estar relaxat, sinó que els ajuda a sentir “tranquil·litat i pau absoluta”

(120:50 ¶ 95 en D24) deixant de banda els seus neguits “si tinc algun problema faig interiorització per deixar aquell problema” (110:80 ¶ 228 en 6GD). Entenen que aquesta serenor que troben en la interiorització és un benefici en la seva relació a l’aula, perquè els ajuda a no enfadar-se tant, a no estar de mal humor i ser més agradable amb els companys:

Doncs vaig, ho trec tot, i així no parlo malament, no faig mal gestos, no estic de mal humor.

- I també pels companys és més agradable estar amb tu, perquè no estàs tan neguitós. Estàs més tranquil i per ells és més agradable. (109:38 ¶ 106 – 107 en 5GD)

Les experiències que descriuen concorden exactament amb la finalitat que es pretén: “crear un espai en el qual la ment racional no està fent un discurs. (...) Un espai de pau immensa, com si toqués un llac tranquil en el fons meu. I aquest és l’únic espai en què puc dir no només meditació, sinó contemplació i coneixement profund de mi mateix”(56:10 ¶ 115 en D6).

#### **9.4.2.2. Consciència de com guia el docent i els seus efectes**

Es constata que els alumnes d’entre 10 i 12 anys, després de més de sis anys a l’escola, ja són capaços de percebre com la manera de procedir del docent els és o no favorable per connectar-se internament i trobar un moment de pau. El que més valoren és que els docents “ho sentin molt” quan estan fent la sessió perquè “t’ho transmet” (110:47 ¶ 152 en 6GD). Intueixen quan el docent no s’han preparat la sessió d’aquell dia perquè la realitza sense esma, llegint el dossier “ho sé perquè es traven amb les paraules. És difícil travar-se amb les paraules quan estàs parlant” (110:44 ¶ 143 en 6GD). Si ho fan amb poca motivació “explicant-t’ho, i no sentint-ho, no t’ho acaben de fer que ho interioritzis bé, saps” (110:45 ¶ 147 en 6GD). Són conscients de com es troba emocionalment el docent i com el seu estat d’ànim influeix en la manera de guiar la pràctica. La interiorització no els relaxa tant si el docent “ho fa més ràpid, més forçat i renyat” (109: 11 ¶ 46-49 en 5GD), però si “ve més tranquil perquè ha dormit bé o perquè s’ha relaxat ell mateix, la interiorització és més relaxada i t’ajuda a passar el dia millor” (109:102 ¶ 40 en 5GD). És important destacar com els alumnes han comprès que si la pràctica està ben conduïda els ajuda a iniciar el dia tranquils, en pau (109:18-19 ¶ 58-59 en 5GD) i com aquest benestar afavoreix que la jornada escolar vagi molt millor.

Un alumne de 6è explica una pràctica que havia estat molt significativa per a tots ells, expressant que els havia ajudat a “obrir les portes de la seva consciència”. Considerem rellevant destacar el domini d’aquest vocabulari tan específic en alumnes de primària.

Ens va ficar a tots en un cercle a la sala d'actes i ens va fer una interiorització com d'un conte, però clar, no és llegir com estàvem dient abans sinó que ell és que ho fa súper bé.

-Ens va fer obrir les portes de la nostra consciència i veure'ns a nosaltres dintre del nostre interior. I a mi per molt que em costi fer això és que em va semblar fàcil fer-ho. (110:59 ¶ 188 – 189 en 6GD)

#### **9.4.2.3. Percepció de la força del grup**

Els alumnes constaten que quan fan la interiorització en grup troben el suport que no tenen quan estan sols a casa: “Jo a casa no en faig; perquè no estic acostumada a fer-ho sola. M'agrada fer-ho amb companyia” (110:85 ¶ 236 en 6GD); “Si no ho fa tothom no puc, perquè et sents raro” (110:73 ¶ 218 en 6GD). Altrament, en companyia s'hi relaxen i es concentren molt més (110: 85 ¶ 236 en 6GD). Si en algun moment de la interiorització algun alumne es dispersa o es neguiteja, obre els ulls i en veure als seus companys decidits i predisposats en la pràctica els encoratja per seguir: “Obres els ulls, et mires amb algú i tornes a tancar. Necessites com tenir “l'apoyo” d'altres persones” (110:64 ¶ 200 en 6GD). Els alumni corroboren aquesta experiència que relaten els alumnes: “Fer-ho en grup me n'acabo d'adonar que era important, perquè de vegades ho intentava i de vegades sí que tenia efecte, però de vegades no. El fet que tothom ho estigués fent a la vegada era superpoderós” (106:60 ¶ 240 – 244 en 4GD\_exAL). Els alumnes que tenen germans més grans coincideixen que un cop han marxat, amb el temps es va perdent la pràctica perquè falta la força del grup classe.

La meva germana em va explicar que ho troba a faltar moltíssim començar el dia amb unes respiracions i amb la concentració i amb tu mateixa. A vegades ho intenta, però que no és el mateix que fer-ho tu sola, perquè com hem dit abans fer-ho tu sola i no tothom i que t'ajudi algú, algun professor o algú que en sàpiga. (110:143 ¶ 351 en 6GD)

D'altra banda, són conscients que les pràctiques d'interiorització enforteix l'empatia i la bona relació entre els companys, perquè és el moment quan s'expliquen els seus problemes o fan pràctiques de confiar i connectar amb els companys (110:109 ¶ 292 – 297 en 6GD). Fins i tot un docent explica com a vegades les pràctiques creen un clima que afavoreix que els alumnes mostrin la seva estimació als companys amb abraçades i el grup s'enforteix.

Quan algú està trist perquè li ha passat alguna cosa greu, a la interiorització és com no només pensar a estar relaxat i tot això, sinó també pensant en els altres, com es trobarien ells i tot això. (109:90 ¶ 223 en 5GD)

Feia una visualització guiada a 4t. I una de les nenes que tinc a la classe, percep que et vol dir una cosa, t'apropes i diu “puc anar a abraçar a aquella nena?” Això va crear també que un altre volgués fer-ho. I si ho fa per imitació, com ja és un fet que ja m'interessa, bé. La cosa, tot amb silenci, van acabar tots junts fent una pinya. I en silenci, al final, va haver-hi dos o tres que es van obrir per integrar-me a mi en el grup. Això a 4t. Fantàstic!! La vivència que s'emporten en aquest sentit. (87:14 ¶ 20 en E7\_C)

Aquesta estimació i confiança dels companys també reverteix en més acceptació i seguretat en ells mateixos i genera més empatia (120:81 ¶ 160 en D24). Els alumnes en pràctiques també s'adonen com les pràctiques d'interiorització ajuden a crear grups-classe ben cohesionats.

“Quan jo feia interiorització amb 6è, es pensava en una persona, per tenir-la present, encara que en aquell moment no estigués a l'aula (si estava malalt); o si estava no se li deia res, per no fer-la sentir pitjor. Es dedicava el silenci a ella o ell perquè rebí l'energia de “no estàs sol, et tinc present i si necessites qualsevol cosa, jo t'ajudo”. I això sobretot fa cohesió de grup; perquè “som pinya” és una frase que he sentit a totes les classes on he estat. (114:50 ¶ 105 en 13GD\_P)

#### 9.4.2.4. Aprenentatge assimilat

Els alumnes de 6è constaten que davant d'un dictat, un examen o alguna altra prova els va molt bé fer uns minuts de silenci, amb l'ajuda del docent, per asserenar-se i confiar més en ells mateixos i en les seves possibilitats. Són conscients que necessiten calmar-se per estar més concentrats, no posar-se nerviosos i no deixar-se endur per pensaments limitants.

-Si no has fet interiorització al final les preguntes et surten malament, perquè estàs nerviós i no saps què fer. Però si et relaxes abans i et van calmant els professors mateixos que et fan l'examen et va bé.

-Sempre als exàmens és necessari. Jo soc sempre una persona súper nerviosa i als exàmens més. Necessito sempre fer una mica d'interiorització, respirar a fons i tenir consciència que ho faré bé. (110:26 ¶ 107 en 6GD)

-Com jo pateixo bastant amb els exàmens, perquè penso si m'aniran bé o malament, perquè no m'agrada tenir mala nota. Estudio molt, però noto que no he fet prou, llavors això de tranquil·litzar-me em va molt bé per connectar-me.

-Et sents com més acompanyat, amb més força.

-També quan ja estàs molt ben acostumat a la interiorització et va més bé que abans i pots concentrar-te millor. (110:28-30 ¶ 111-113 en 6GD)

Els docents asseveren que les proves van més bé si els alumnes estan més atents, més presents en el que han de fer i com els exercicis previs els ajuden a estar més relaxats i concentrats: “si ets capaç que et desapareguin totes les cabòries que tens, doncs et pots dedicar més a l'aprenentatge, em sembla que van molt units” (90:16 ¶ 48 – 49 en E10\_S).

Els alumnes mostren que han assimilat la finalitat de la interiorització perquè saben aplicar-ho en altres contextos i circumstàncies, fora de l'àmbit escolar. Als grups de discussió, les famílies se sorprenen de la normalitat amb la qual els seus fills viuen la interiorització, tant que ja ni en parlen a casa: “Ho tenen tan assimilats que no és una novetat per ells” (112:28 ¶ 50 en 3GD\_fam). Tan sols en alguns moments puntuals, si la sessió d'aquell dia ha estat molt diferent de la resta, expliquen que han fet. També fan explícit com fan servir el que han après en moments en què estan més nerviosos o ells mateixos consideren que ho necessiten.

“Què fas? Estic respirant, com em va dir un dia. Home, en principi respires sempre. No, és que ara estic respirant amb consciència. Estic respirant per estar millor. I vaig pensar: Ostres, sí que això ho va [integrant]. Que m’ho digués el meu fill de 8 anys em va impressionar (111:17 ¶ 23 en 2GD\_fam).

Les famílies amb alumnes a Infantil coincideixen que és majoritàriament a l’hora d’anar a dormir el moment en què més recorden el que han après a l’escola. Els pares es sorprenen per la capacitat dels seus fills de relaxar-se i mostrar els diferents exercicis de respiració conscient o d’automassatge (112:32 ¶ 57 – 59 en 3GD\_fam):

(Mare de dues alumnes a I3 i I4). Estaven molt excitades a l’hora d’anar a dormir [...] i em diuen Mamà, respirem: primer tres [inspira] i després vuit [expira] i em vaig ofegar. Vam riure moltíssim. Vam dir “la mamà no sap fer interiorització”. (112:30 ¶ 52 – 54 en 3GD\_fam)

(Mare d’una alumna a I4). L’altre dia al matí li deia, però fes això, vinga espavila. I em va dir: espera’t un moment. Es va estirar, es va posar a respirar i diu: Ara ja estic millor. Ja veuràs com ara ho faré bé. Vale! (riu) Em va donar una lliçó ella a mi. (111:21 ¶ 27 – 29 en 2GD\_fam)

El pare d’un alumne d’I4 al que li van posar una vacuna es va sorprendre de la serenitat amb què es va deixar punxar. En preguntar-li la infermera el nen va respondre: “és que he fet interiorització” (57:9 ¶ 24 en D7). Hi ha altres famílies que testimonien aquesta serenitat dels fills a l’hora de cosir ferides i proves mèdiques. El cas més flagrant és el d’un alumne amb càncer que va passar dos anys ingressat en un hospital:

Quan el F. estava a l’hospital amb 4 anys, mostrava una sang freda quan calia punxar-lo, treure-li sang, posar-li l’anestèsia. Coses súper dures que veies molts nens descontrolats, cridant, i el F. sempre deia, “espera, contem fins a 3” i el veies aguantar la respiració i aquella serenitat de no deixar-se portar. Els metges deien “com aguanta, no? Quina serenitat que té”. Aquesta cosa de dir, si ho necessito respiro profundament i m’aguanto, i em faig fort. Això ho feia molt. (94:13 ¶ 12 en E18\_fam)

Els alumnes de cicle superior expressen que fan interiorització quan no poden dormir, quan estan enfadats o de mal humor, quan tenen un problema i noten que es neguitegen. Ressaltem la capacitat que mostren alumnes d’entre deu i dotze anys de reconèixer el seu estat d’ànim; així com, identificar les situacions que els genera mal humor i, el més rellevant, són conscients que en aquestes situacions necessiten asserenar-se per no traslladar el seu enuig als familiars, apaivagant els possibles conflictes o responen més que no pas reaccionant de manera abrupta. (109:44 ¶ 129 – 136 en 5GD)

De vegades, com instintivament, penso que he de fer interiorització, i aleshores m’hi poso; i quan estic enfadat, m’ajuda a calmar-me; i també a pensar què fer abans d’actuar malament”. (56:7 ¶ 97 en D6).

El cap de setmana, si tinc algun problema i m’estic estressant molt, doncs penso el que he fet a interiorització. Ho faig i em relaxo més. (109:39 ¶ 108 – 113 en 5GD)

A l’estiu, o a Setmana Santa, estic amb els cosins i amb la meua família, a casa de l’àvia. Al jardí de la casa, de vegades faig els exercicis d’interiorització per tranquil·litzar-me, perquè normalment, els meus cosins i el meu germà em posen de mal humor; perquè no és que es portin molt bé. (109:41 ¶ 116 en 5GD)

També corroboren els alumnes com la interiorització els suposa haver integrat unes eines i saber-les aplicar adequadament segons el context i la finalitat. Exercicis de respiració conscient o de Kinesiologia per calmar-se (110:14 ¶ 92 en 6GD); fer respiracions profundes abans de tocar un instrument en un concert, o realitzar alguna visualització abans d'un partit "visualitzo el partit i penso que estarà molt bé. A vegades passa i de vegades no; però m'ajuda a posar-me més motivat. (109:46 ¶ 139 – 141 en 5GD); de Kinesiologia o de visualització en moments de sentir por (109:47 ¶ 143 en 5GD). Malgrat no ho expressin explícitament, les seves valoracions mostren l'ús d'exercicis d'eliminació conscient quan tenen problemes greus (110:82 ¶ 231 en 6GD) o tenen un malson i es desvetllen a mitjanit (109:49 ¶ 145 en 5GD). La seguretat i confiança que els confereix allò que han après i l'experiència dels beneficis que els aporta "és una prevenció perquè et vagi millor, perquè siguis més optimista i més feliç" (110:77 ¶ 222 en 6GD) i fa que també els ensenyin als seus familiars.

Penso que no és normal que un nen de sis anys tingui la capacitat de parar-se i respirar profundament. [...] Inclús m'ho diu a mi, quan joestic nerviosa, "mama estàs nerviosa, anem a relaxar-nos". I em va superbé. M'ho diu un altre i l'engegaria a dida. Però m'ho diu ell i ai sí! Que ve que em va, que em relaxis, fill! (112:34-35 ¶ 61 en 3GD\_fam)

També ho fan amb la tieta, la mare o l'àvia, que s'han iniciat en el loga, en el Tai-xi o en la meditació arrel que els fills han començat a anar a l'escola. Aquest fet denota la implicació familiar, d'aquests alumnes, en donar significat al Projecte (109:43 ¶ 120 – 128 en 5GD). Les famílies que tenen fills adolescents s'adonen que la interiorització va produint els seus fruits a mesura que els fills van creixent: "ni ells són conscients de tot el que porten dins. I va aflorant a mesura que es van fent grans". (112:42 ¶ 67 en 3GD\_fam).

"Crec que després de tants anys alguna cosa els ha quedat i és una eina que la tenen. Sigui conscient, més o menys, o l'aprofitin ara, més o menys, però jo veig que quan cal s'hi posen. Saben de què parlem, quan dic, de vegades, "fem una mica de silenci", veig que saben el camí" (94:22 ¶ 19 – 20 en E18\_fam)

En aquest sentit, també els alumni expressen que ells mateixos s'adonaven de les habilitats adquirides just quan canviaven d'escola.

### **9.4.3. Aprenentatges específics que perduren en l'alumni**

Hem constatat en els alumni l'efecte intens que ha causat el seu pas per l'escola i el pòsit deixat per l'experiència d'interiorització des de la seva interpretació d'aquest aprenentatge i com ha quedat acomodada a la seva manera de ser i fer. Consideren que van marxar de l'escola amb una motxilla plena de recursos que una antiga alumna anomena el *Kit de Lurdes* (106:4 ¶ 37 en 4GD\_exAL): un grapat d'eines "des de temes d'interiorització, a hàbits d'estudi, o a com relacionar-se amb els altres" (106:5 ¶ 37 en 4GD\_exAL) que van aprendre i assimilar a l'escola i que després els han ajudat a

relacionar-se amb ells mateixos i amb els altres. El seu pas per l'escola els ha deixat una empremta difícil d'oblidar i que fan més conscient quan més anys passen. La valoració de l'alumne que tot just acaba de marxar de Lurdes no és del tot la mateixa dels més grans, atès que segons discuteixen encara no valoren prou el que han rebut. La distància en el temps intensifica el valor del que anomenen "*el sello Lurdes*" (112:62 ¶ 129 en 3GD\_fam). Tots afirmen que aquest "segell" ha marcat la seva identitat.

Jo en mi, reconec la construcció de la meva persona en com he crescut aquí dins [...] com em relaciono amb mi mateixa, com he après a viure a partir de com he viscut en aquesta escola" (106:2-3 ¶ 27 – 36 en 4GD\_exAL)

Crec que et queda una manera de fer que et conforma com a persona d'una manera determinada, que segurament en un altre lloc és d'una altra manera, clar evidentment" (99:1 ¶ 4 en E19\_exAL).

Considerant les 235 u.s. codificades, aquest "segell Lurdes" el trobem explicat en quatre factors: a) la relació amb els docents durant l'etapa escolar; b) el fort vincle amb els antics companys; c) els valors compartits, i d) el vincle continuat amb la comunitat educativa com alumni, que han generat uns aprenentatges en la manera de viure i ser.

#### **9.4.3.1. Respecte i confiança en les persones.**

La relació amb els docents era propera, de respecte i estima (100:12 ¶ 25 en E20\_exAL), amb "una mirada cap a l'alumne molt cuidada i molt amorosa" (106:25 ¶ 107 en 4GD\_exAL). Els docents "ens tractaven com a nens, però no des de la superioritat" (103:26 ¶ 156 en E20\_exAL), sinó que es sentien escoltats (102:25 ¶ 115 en E22\_exAL), acceptats, sense ser jutjats (100:41 ¶ 25 en E20\_exAL) perquè la seva opinió sempre hi contava (104:30 ¶ 179 en 8GDexAL). En definitiva, la manera de relacionar-se amb els alumnes feia "que t'hi sentissis molt còmode a l'escola" (104:5 ¶ 20 en 8GD\_exAL).

Sentia que es preocupaven realment per nosaltres i alguna vegada parlàvem individualment amb ells (els docents) i et preguntaven. I jo crec que això ens ajudava que veiéssim alguns professors, no com a algo superallunyat o com una autoritat que et deia què havies de fer, sinó com algú que es preocupava per tu i volia que estiguessis bé.(104:33 ¶ 179 en 8GDexAL)

Sí, me'n recordo de totes, me'n recordo de la (diu el nom de totes les religioses) de totes... Tal com elles accedien cap a nosaltres, com es comportaven cap a nosaltres, la relació que tenien és el que ens va donar com confiança, manera de ser. Jo crec que em van ajudar a poder exterioritzar com jo era o què és el que jo sentia en aquell moment. Em va ajudar molt a ser qui soc jo ara. (100:12 ¶ 25 en E20\_exAL)

Aquesta relació educand-educador s'enfortia sobretot en les activitats més transversals, que també eren les que els havien marcat més: "Penso que totes aquestes activitats, potser no tan curriculars sinó més extres, donaven peu a aquest sentiment de comunitat, a aquest sentiment d'estar tranquil de saber fer bé les coses, del respecte cap als altres"(103:32 ¶ 183 – 188 en 9GD\_exAL). Aquesta combinació d'acceptació, confiança i tendresa a més de reforçar el lligam, els motivava a aprendre, "a fer activitats molt

diverses que realment era difícil entendre que tots (les volguéssim fer), però sí, tothom volia fer-ho tot. Això ho generaven els professors i la seva manera de fer, perquè si no, no enganxes als nens així. No sé què feien...” (103:34 ¶ 197–198 en 9GD\_exAL). Aquesta manera que tenien els docents de relacionar-se amb l'alumnat va impregnar la seva manera de tractar a les persones. Consideren que la van absorbir per osmosi, sense adonar-se'n realment de la repercussió que tenia, però ara d'adults reconeixen i agraeixen aquest mestratge que tenen tan arrelat.

Nosaltres ho palpàvem en l'ambient. Crec que tenen una essència aquestes monges que ho transmeten, i suposo que és una part del seu carisma, com a congregació. Gràcies a això jo ara, com a mestra, tinc una part d'aquesta essència també. Hi ha coses d'aquestes que les tinc molt endins, com arrelades. I em surten soles...amb la manera com em comunico amb els altres. Jo crec que també transmeto alguna part de les monges, d'aquesta essència que tenen elles, perquè ens la van contagiar, però així, de manera natural. (100:38 ¶ 107–109 en E20\_exAL)

Les monges, en aquests comentaris que et feien trobant-te al passadís dient-te “com estàs?”, aquests petits detallets, que sembla que no, però t'estan dient: “et reconec com a persona que transcendeix als estudis”, o sigui reconèixer la persona integralment. Això a mi sí que m'ha marcat totalment la meua vida. Tant que, em relaciono amb els altres com vull que es relacionin amb mi. (106:11 ¶ 45 en 4GD\_exAL)

#### **9.4.3.2. Valor dels vincles humans i l'amistat.**

Sentir-se escoltat, estimat i respectat per part dels docents va tenir efectes en la seva manera de relacionar-se amb els companys durant l'etapa escolar (108:7 ¶ 20 en 7GD\_exAL): “Ens transmetien que tots havíem d'estar bé i junts, perquè érem una classe” (104:33 ¶ 179 en 8GD\_exAL). “[Quan recordo l'etapa de Lurdes] em ve com un sentiment sempre de molta felicitat amb els amics, amb els companys. No ho sé, és intens” (108:4-5 ¶ 16-17 en 7GD\_exAL). Aquesta unió era suscitada a través d'expressar el que sentien i com se sentien en grup (a les tutories, a les sessions d'interiorització, a les convivències), afavorint que s'escoltessin atentament entre ells i empatitzessin els uns amb els altres.

Recordo molt sobretot sempre estimular-nos a parlar, a dir el que sentim, com ens sentim. I sobretot, a com tu escoltaves com se sentia l'altre; com que fèiem aquells moments de “jo crec, tu penses, jo potser actuaria d'una altra manera”. Escoltaves molt, estaves molt pendent de l'altre també i això també crea un lligam amb les persones, perquè et comences a veure reflectit en una altra persona, que potser mai et pensaves que podries sentir-te i jo crec que petites diferències feien que ens uníssim tots molts. (108:9 ¶ 22–23, en 7GD\_exAL)

De la unió entre els companys del grup-classe durant els anys d'escola queda “un carinyo molt especial” (101:2 ¶ 13 en E21\_exAL) que ha suposat un fort *vincle amb els antics companys* (12 u.s.) que perdura en el temps: “ens vam adonar que ens havien transmès un sentiment de grup molt fort” (105:54 ¶ 7 en E21\_exAL); “Quan ens trobem amb els companys de Lurdes, sempre diem que aquesta part d'essència que hi havia aquí (a l'escola) és el que ens ha fet com som nosaltres i com ens relacionem entre



nosaltres” (100:5 ¶ 13 en E20\_exAL). Aquesta convivència entre companys la van aprendre a través de la coherència dels docents i la seva astúcia per resoldre els conflictes: “Si hi havia algun problema ho parlàvem entre tots. Ho gestionaven molt bé” (102:5 ¶ 15 en E22\_exAL).

Tinc amics que se sorprenden que, amb 22 anys, el meu principal grup d’amics, el més fort, el que puc considerar com millors amics, són gent que la conec des de l3. [...] Jo no soc amic d’algú perquè hagi anat a la meva escola, sinó perquè connectem molt bé. Suposo que l’escola ha fet una bona feina a l’hora de crear una bona situació; crear un bon ambient a la classe. (108:2-3 ¶ 13 – 15 en 7GD\_exAL)

#### 9.4.3.3. Valor i sentit de la vida.

El fort vincle amb els antics companys està amarat d’uns *valors humans compartits* (77 u.s.): “Crec que és una formació en què té molt pes l’educació en valors, l’espiritualitat, sí” (99:2 ¶ 7 – 8 en EJV\_exAL), “donar-li molta importància a uns valors, que crec que és el que ens mou a tots els exalumnes, principalment, i ens vincula amb l’escola. Els valors humans per damunt de la resta de coses que vam aprendre” (112:23 ¶ 44 en 3GD\_fam). Uns principis que han anat guiant les seves decisions a la vida; tot veient com els ajudaven a trobar sentit els han anat reafirmant amb el temps i han marcat la seva personalitat, en alguns d’ells, fins i tot, la seva professió. Alguns dels valors més referenciats són: obrir-se i donar-se als altres, comprometre’s, esforçar-se sempre.

Crec que la meva professió també ha anat molt cap aquesta línia d’estar donada als altres. Crec que et conforma de manera que ets capaç de formar-te tu com a personeta i prou forta i sana com per després poder-te obrir al món i als altres. Aquesta base me l’ha donat aquesta escola, clarament. (99:2 ¶ 7 en EJV\_exAL)

Sense forçar-ho, en el sentit que ningú ens va obligar, ningú ens va demanar que nosaltres féssim o fóssim (d’una determinada manera), sinó que al final hem esdevingut així. [...] Surts d’allà amb una consciència de coses essencials i importants que et van definint ara. I coincidim, quan parlem amb altres companys, que, evidentment, nosaltres estem molt satisfets de com ens va marcar. Els hem anat reafirmant amb el temps; ens hem anat adonant que eren valors importants i interessants de tenir. (105:2 ¶ 8 en 10GD\_exfam)

Valors que s’explicaven, es reflexionaven i es dialogaven a tutoria amb exercicis pràctics (104:7 ¶ 26 – 27 en 8GDexAL) i que s’enfortien durant les sessions d’interiorització: “potser no era un objectiu directe de la interiorització, però el fet d’igualar, perquè realment (al matí era) com igualar els estats d’ànims de tothom. Tothom comença en el mateix punt. [...] Indirectament es potenciava el vincle que poguessis tenir amb la gent del teu costat, perquè et senties com igual directament amb tothom” (108:28 ¶ 97 – 98 en 7GD\_exAL). Tanmateix, es vetllava perquè l’alumnat en pogués fer experiència tan a fora de l’escola, amb activitats de voluntariat i implicació en el barri (99:2 ¶ 8 en EJV\_exAL); com a dins de l’escola a través del servei de menjador al parvulari; la

reutilització de llibres; el lloc triat per fer les sortides o les ajudes solidàries que implicava també el compromís econòmic de les famílies:

Valors com lluitar contra les injustícies, parlar de la fam, de la pobresa. (...). Fèiem petits actes solidaris completament voluntaris. El Cottolengo ens quedava lluny, però els dissabtes anaven. Jo havia anat a la bugaderia [...] Sobretot era adonar-se d'en quin món ens trobàvem. Eren completament trencadores en molts aspectes. Recordo que "lo típic" era acabar 8è i anar-se'n a Palma de Mallorca a un hotel i fer una gran festa. Doncs nosaltres vam anar a la Catalunya Nord a veure una central d'energia solar. (102:21 ¶ 56 – 59 en E22\_exAL)

Recordo com en el cas dels anys bèsties de la crisi s'havia fet dins de l'escola un teixit d'ajuda a pares i nens. També ajudava el fet que per exemple els alumnes de sisè els tocava anar a fer menjadors amb els alumnes més petits. (103:7 ¶ 37 en 9GD\_exAL) O una cosa tan "tonta" com el programa de reutilització de llibres. Jo vaig "flipar" quan vaig arribar a l'ESO i t'havies de gastar 150 o 200 euros l'any. I tinc la sensació que quan vaig estudiar ESO tot el material durava molt menys. Aquí realment els llibres aguantaven i estaven perfectes. Els únics que tenien un mínim desperfecte eren els que portaven cinc o sis anys reutilitzats. Realment, es donava una familiaritat i una espècie de "solidaritat" entre tots, que semblen detalls estúpids, però no ho eren. (103:8 ¶ 38 – 42 en 9GD\_exAL)

Aquests valors universals de *respecte*, de solidaritat, de generositat, d'obertura, els disposava a una actitud més receptiva i empàtica cap als companys en moments crucials, com el dol (102:14 ¶ 33 en E22\_exAL), i en qualsevol circumstància estar preparat per comprometre't i *servir als altres*: "o sigui, no estar centrat en tu mateix, sinó estar present amb la teva classe, amb el teu grup [...] estar una mica pendent de l'altre, del company, disposat a poder ajudar a l'altre sempre" (99:28 ¶ 72 en E19\_exAL)

La constància, el respecte cap als altres, tenir una ment oberta cap a altres coses que potser no són les teves. Una persona sempre disposada a tenir una actitud de rebre, però no de rebre de coses materials, sinó de rebre a l'altre. De mostrar-te com amb els braços oberts cap enfora, cap a la societat. Després disposada a donar, això també ha marcat molt en mi. ( 99:2 ¶ 8 en E19\_exAL)

L'amor cap als altres, cap a la Terra, cap al nostre món, cap al coneixement. Tinc la sensació que a Lurdes ens contagiaven que per fer alguna cosa, per estar en algun lloc, te l'has d'estimar i te l'has de fer teu. I si no hi ha estima, si no hi ha amor, si no hi ha un sentiment de pertinença, és molt complicat. (85:12 ¶ 45 en E6\_Q)

Finalment, però no menys important, els alumni també conceben l'*alegria* com a tret distintiu de l'escola. Es vivia a través de les festes, del teatre, de les cantates, del joc, de les danses, de les sortides. Consideren que se'ls transmetia saber gaudir de la vida "Hi havia moments d'oci, de compartir la vivència del plaer de viure" (106:11 ¶ 45 en 4GD\_exAL) com un valor rellevant que els ha quedat interioritzat del seu pas per l'escola. Aquestes percepcions dels alumni sobre els valors que s'eduquen, també són evidenciades pels alumnes en pràctiques:

I, per últim, vull destacar molt els valors que s'inculquen en aquesta escola. A través de la interiorització o d'altres matèries. Els inculquen molt que abans de culpar o jutjar un altre han de pensar en les coses que ells també fan malament i com poden millorar ells com a persona. A primer tenen la mania de culpar-se els uns als altres. Quan algú fa alguna cosa, de seguida ho diran a la mestra i veig que la tutora els fa veure quins són

els seus propis errors abans de culpar a l'altre, per tal de millorar ells mateixos com a persona. I també crec que a nivell de treball en equip treballen força bé. (115:11 ¶ 20 – 21 en 11GD\_P)

Els alumni consideren que aquests valors que s'han transmès i s'han viscut a l'escola els imprimeix una manera de fer semblant que va ser molt significativa en el moment del *canvi d'escola* (7 u.s.). En el pas de Primària a Secundària van percebre que, tot i l'adolescència, el seu tarannà era més apaivagador: “en el sentit de no voler “liar-la parda” a classe. (Érem) gent, així més tranquil·la, que fan més bondat. No sé com expressar-ho” (108:6 ¶ 19 en 7GD\_exAL). En un altre grup de discussió reconeixen, amb la perspectiva que dona el temps, que el treball de la interioritat els havia atorgat més esperit crític amb un mateix i amb l'entorn i més empatia.

-Sí que eren més madurs que la resta de companys. [...]  
-Jo vaig notar brutalment el contrast. Evidentment, ens posem més adolescents, imbècils; però en comparació dels adolescents imbècils que havíem vingut de Lurdes amb els companys que tenia a X era abismal. [...] Es notava una certa capacitat més alta d'empatia, també un treball interior més afinat. Es notava en la capacitat que tenim per observar-nos d'una manera crítica a nosaltres mateixos. [...] Una bona relació entre el de dins i el de fora. (103: 12-13 ¶ 67-77 en 9GD\_exAL).

Un cop han marxat del centre és quan en són més conscients del que vivien a Lurdes. Sobretot al clima de l'aula, a la relació de grup, a la sensació de fer pinya, d'ajudar-se entre tots i de tenir cura de l'altre. Constaten que és a la secundària: “Hi havia molt individualisme, molt de fer-se un lloc; així, amb mala baba i si has de trepitjar als altres és igual. (106:14 ¶ 53 en 4GD\_exAL).

Em vaig adonar que jo portava una manera de fer, de relacionar-me i de relacionar-me amb tota la classe, que era una pel·lícula totalment diferent del que havia vingut a fer l'altra gent. Ei, som una classe, ens estimem tots com molt i ens respectem tots com molt, no? Doncs No! Eres com un “marciano”. I vaig pensar “ah, això ja no és el més important a l'hora d'estar a classe” (106:13 ¶ 48 – 52 en 4GD\_exAL).

Em vaig adonar que ja no tenia el que sentia que havia estat essencial: (tant) a nivell de grup, com de sentir una mirada que no reconeixies. Em va semblar que no se m'entenia o que havia d'explicar-me o donar explicacions d'alguna cosa. [...] Potser era la primera vegada que sentia un judici fort amb gent amb qui havia de conviure i estimar, suposadament.

- Sí, per part del professorat i per part de l'alumnat. Era un judici constant sobre qui eres, perquè feies el que feies.

- Però, sense escoltar. És a dir, tu has dit “no se m'entenia”, i jo penso: a mi ni se m'escoltava, ni se'm preguntava.(106:23 ¶ 98 – 103 en 4GD\_exAL)

El que més vaig notar va ser l'individualisme. Perquè jo crec que un dels grans valors de Lurdes era la col·lectivitat, la comunitat. Ho vivíem molt, això d'arribar a l'escola i dir “ei! Som una classe, som un equip”. I a nosaltres a X (nom de l'escola) ens va passar el mateix. Arribar allà i trobar-te deseparat i ni els professors ni els companys entenien la classe d'aquesta manera i et senties sol. I recordo dir-me: com ara encaixo els meus valors amb el que està passant aquí? (106:15 ¶ 53 – 54 en 4GD\_exAL)

#### 9.4.3.4. Vinculació amb la comunitat i el “Segell Lurdes”.

Finalment, els alumni també destaquen la construcció d'un *vincl*e amb l'escola (23 u.s.) ferm i continuat que perdura en el temps. Val a dir que l'accés als alumni participants en la recerca ha estat condicionat perquè mantenien algun tipus de connexió, més o menys intensa, amb l'escola. En tot cas, posen en relleu la xarxa de relacions que l'escola ha sabut crear entre alumni de diferents generacions (103:10 ¶ 51 en 9GD\_exAL). Els exalumnes hi tornen perquè s'hi troben acollits, escoltats, acompanyats. Durant un temps (no hem sabut precisar ni quant de temps, ni en quina època), els divendres a la tarda els patis de l'escola s'obrien perquè els alumni es poguessin trobar i passar una estona junts: “Venia tothom. [...] era una trobada amb una certa seguretat. Diu molt de l'escola que trobis aquest espai segur, quan ja no hi ets [...]. Perquè volíem anar a l'escola física, jo me'n recordo de la il·lusió d'anar a l'escola” (106:17 ¶ 60–65 en 4GD\_exAL).

A part de l'educació dels meus pares, Lurdes m'ha donat una formació molt bona. Sempre ho recordo com una cosa especial i tampoc saps ben bé per què, perquè en aquell moment no ets conscient del que t'està aportant; però la veritat és que hi ha un bon record. Per això també, de tant en tant, anem a veure les monges.  
-Hem fet algun sopar allà (a l'escola), ara ja fa potser 5 o 6 anys, però hi vam anar tots. (100:41 ¶ 25 en E20\_exAL).

Aquest teixit de relacions entre els antics alumnes i el vincl e amb l'escola els convida a prioritzar que sigui també l'escola dels seus fills: “si tenim fills els acabarem portant aquí” (103:10 ¶ 51 en 9GD\_exAL)

D'ençà que vaig sortir de l'escola, tenia claríssim que els meus fills vindrien a Lurdes. I a l'hora de triar pis, vaig triar-lo a prop de l'escola, perquè em toqués. Ho tenia claríssim [...] El meu marit es va convèncer, abans de veure l'escola, perquè va conèixer els meus amics. Els meus amics eren exalumnes de l'escola, que per sort hem mantingut el contacte i tenim molta relació. I de conèixer els meus amics i de veure que eren bona gent (riu), es va enamorar dels meus amics i de l'escola alhora. I va veure clarament que unes persones que sortien d'aquesta escola i tenien aquests valors i aquesta manera de fer... És molt significatiu, parla molt del perquè els exalumnes ens estimem tant l'escola. (112:19-21 ¶ 39–42 en 3GD\_fam)

Constatem que “hi ha prop d'un 20% de les famílies amb pares o mares exalumnes” (105:20 ¶ 63–65 en 10GD\_exfam), fet que genera un ambient molt familiar, alimentat en alguns casos perquè diverses generacions de la mateixa família han estat escolaritzats a Lurdes, en el que anomenen “nissagues Lurdes” (103: 3-5 ¶ 10–29 en 9GD\_exAL), afavorint l'estimació per l'escola i el compromís i implicació de pares i avis a l'AMPA (ara AFA).

Ha estat de manera de fer, al ser una escola petita, hi havia molta proximitat amb tothom. Al final coneixies [a tothom].  
-La sensació familiar era perquè les monges ajudaven moltíssim amb això. Perquè portaven un control exhaustiu de cada nen que tenien a l'escola.  
-Sí, això era súper bo, et saludaven cada dia pel nom, tothom sabia qui eres.  
-A nosaltres també era bastant fàcil perquè realment som nissaga Lurdes.  
- Sí, la Madre Júlia ja coneixia la iaia. [...]

- Som quarta generació de Lurdes.
- Sí, la besàvia Agustina, també. (103: 3-5 ¶ 10–29 en 9GD\_exAL)

Nosaltres fa molts anys que ens arrosseguem per aquí. Els meus pares ja formaven part de l'AMPA, jo vaig formar part de l'AMPA molts anys, vaig estar uns cursos sent vicepresidenta i estava en la comissió d'excursions on va arrelar bastant. Fa ja uns quinze anys que estem aquí a l'escola amb fills. (112:10 ¶ 31 en 3GD\_fam)

També es fa palès com l'efecte boca- oïda atreu altres famílies i anima a formar part de la comunitat Lurdes :

Em vaig apropar aquesta escola, perquè tinc una molt bona amiga que havia estudiat aquí. Els seus pares havien estudiat aquí i els seus fills estaven estudiant aquí. O sigui que eren tres generacions a Lurdes. Sempre m'havia parlat tan bé, tenia com un record tan bonic de la seva infància aquí, de les monges, del que li havien transmès. M'havia parlat molt d'aquesta dimensió espiritual que es treballava a l'escola i de tota l'energia que li havien contagiada. I sí que és veritat que quan vaig entrar a l'escola, va haver-hi alguna cosa en l'ambient, en el caliu que em va acabar de convèncer (111:6 ¶ 11 en 2GD\_fam).

#### **9.4.4. Incidència específica en els docents.**

Finalment, descrivim l'impacte instal·lat en els docents a través de les seves narratives interrelacionades basades en 739 u.s. codificades distribuïdes en quatre categories: a) Aprenentatge personal i docent continu (33%) b) viure en actitud contemplativa (28%) c) valor de la relació educativa (20%) i d) clima i cultura (18,4%). A la Figura 6 (Annex A) es mostren les relacions dels diferents aprenentatges docents.

Es fa evident que els docents valoren el saber rebut, del qual n'han fet experiència i han transmès al llarg dels anys. Els més veterans sostenen que l'acompanyament pacient de les religioses filipenses ha estat cabdal per al seu desenvolupament personal i professional; mentre que els docents més novells remarquen el suport dels actuals mentors. Uns i altres concorden que per entendre la finalitat de la interiorització és necessari assaborir l'experiència de silenci i serenor, a la vegada imprescindible per acompanyar l'alumnat a la descoberta de la seva interioritat. És el que anomenen el "fons de la interiorització": "*Los profesores que llegan a lo que llamamos el fondo de la interiorización son aquellos que lo han experimentado, que no se quedan en la superficie*" (71:2 p 1 en D41). Els docents reconeixen que aquesta experiència contemplativa d'estar serenament i silenciosament presents (fons de la interiorització) té un efecte crucial en la *relació educativa* (94 u.s.) amb alumnes i famílies i en la *cultura de centre* (128 u.s.).

##### **9.4.4.1. Aprenentatge personal i docent continu.**

Tots els docents entrevistats *reconeixent el mestratge* de la comunitat de religioses filipenses: el bagatge de coneixements, d'estil pedagògic i de saviesa humana que han

rebut i encara reben: “Han estat clau com a formadores d’equips de mestres amb una qualitat extraordinària. Sempre han tingut molta inquietud en aprendre, per no quedar-se ancorades en el passat; saber quines eines i metodologies hi havia en altres països i com els aniria bé als nens, tinguessin les qualitats que tinguessin; tant, si eren nens amb unes necessitats especials, com els que podien tirar endavant”. (96:69 ¶ 202 – 204 en E17\_I). El que més destaquen els mestres més veterans és com han estat contagiats del desig de *cerca permanent*, tant a nivell pedagògic, com a nivell personal.

Una de les coses que més he après és buscar constantment, a no estar aturat. Són dones d’un dinamisme (extraordinari), que constantment s’interroguen i busquen. I a mi m’ho han transmès en les àrees personal, espiritual, però també de casa i en la meua tasca com a mestre. De les monges aquesta part de cerca i també aquesta part de comunió. (87:43 ¶ 57 en E7\_C).

Valoren positivament que cada curs s’ofereixi *formació* ben diversa i gratuïta, en l’àmbit de la interioritat i en altres àmbits que no es tenen en compte en aquesta investigació. Així com que estimulin la *formació autònoma* (5 u.s.), i consideren que són veritables oportunitats de creixement humà i professional:

Han volgut que els mestres ens forméssim contínuament, ens han portat gent que sabia molt, però sobretot el que elles ens han comunicat. Perquè si ve un formador que en sap molt, et quedes amb el que t’explica aquell dia, però l’important és aquest dia a dia, aquesta constància, el fet de veure-ho en el moment, aplicat, quan toca. No com una conferència molt interessant i que després no portes a terme. (90:29 ¶ 81 – 83 en E10\_S)

Els docents participants han reconegut la necessitat de preparar-se bé tan teòricament com implicar-se personalment per fer l’*experiència de silenci* (14 u.s.) i d’*estar present* (35) que es vol transmetre als alumnes “No només ho sé de cap, ho visc, ho transmeto, (...) el que he descobert en mi mateixa” (84:41 ¶ 95 en E5\_Q). Un resultat consistent, contrastat per tots els docents entrevistats és que si no hi ha vivència personal no hi ha bona transmissió (92:32 ¶ 103 en E12\_I) ni es pot entendre el significat de les diferents pràctiques i fer-ne experiència (de silenci i presència). Aquest aprenentatge es transfereix a la vida:

Quan vaig començar el que em va passar és que veies fer-ho (al mentor). No ho havies fet mai i anaves descobrint (alguna cosa) que et removia a tu per dins. Moltes coses m’han anat servint per a la vida (96:48 ¶ 100 en E17\_I).

Alguns docents asseguren haver rebut *formació i haver fet experiència prèvia* (9 u.s.) més específica d’interiorització, sobretot en l’*educació no formal* (11 u.s.): a les activitats de l’esplai, o del cau, en cursos de loga, de *mindfulness*, o de *Reiki*. Així i tot, admeten que ha estat a l’escola on han entès el veritable significat de totes aquestes pràctiques:

Ja tenia interès. Havia fet loga dos anys abans d’entrar a l’escola, (...) però era com un exercici més físic, mental. Aquí (a través de) les formacions vas veient molts punts i al final tot conflueix, hi trobes una profunditat que d’altra manera jo crec que no hagués trobat. Si per mi ha sigut la troballa d’aquí, a l’escola he après gairebé tot” (83:16 ¶ 10 – 11 en E4\_P)

Tant sigui a la natura, com a la sala Zendo de l'escola, el que realment traspasa als docents són les experiències de silenci en comunitat en els referits *Espais de Silenci* (46 u.s.). Aquests espais han ofert un temps per endinsar-se en un mateix i alhora per reforçar el sentiment de cohesió dels educadors: "Crear sessions on es respirés molt el silenci; algun exercici que convidés a cadascun de nosaltres a estar amb si mateix. I a la vegada fer-ho col·lectivament, perquè consideràvem que la força que genera fer-ho plegats, potencia l'equip, potencia la pertinència, el no estar sol; poder tenir un espai per verbalitzar, que a vegades és més o és menys, que al final de l'activitat hi ha qui té la necessitat de donar "gràcies" (95:19 ¶ 7 en E13\_I). L'impacte en els docents participants és divers. La majoria expressen amb entusiasme que són experiències molt significatives; alguns consideren que això depèn de com estigui enfocat i de com s'estigui personalment aquell dia (93:42 ¶ 100-12 en E16\_I). Per alguns docents són moments per connectar amb un mateix: "T'ajuda a trobar el teu lloc i poder estar present d'una altra manera. Jo crec que és completament necessari". (83:27 ¶ 18 en E4\_P) i d'altres consideren que són oportunitats per conèixer la resta d'educadors d'una altra manera propiciant una *comunicació molt íntima* (5 u.s.), atès que fan sentir-se a prop explicant aspectes molt personals. Els docents també coincideixen en la rellevància de l'acompanyament entre ells en el dia a dia. Una relació personal de disponibilitat, d'acompanyament personal i espiritual sense envair que han après de la comunitat filipense.

En saben tant que t'han sabut acollir en moments importants de la teva vida, en moments dolorosos, en moments feixucs, donant-te una altra visió. Un acompanyament personal molt gran. Amb la mort, per exemple. Això és un tema que no tinc gens integrat i n'he après molt d'elles (tenen) un do amb això. I han volgut que els mestres ens forméssim contínuament, ens han portat gent que sabia molt, però sobretot el que elles ens han comunicat. Perquè si ve un formador que en sap molt, et quedes amb el que t'explica aquell dia, però l'important és aquest dia a dia, aquesta constància, el fet de veure-ho en el moment, aplicat, quan toca. No com una conferència molt interessant i que després no portes a terme.(90:29 ¶ 81 – 83 en E10\_S)

L'acompanyament pacient entre els docents ajuda a crear equip i treballar conjuntament. De la mateixa manera, comprenen la necessitat d'acompanyar a l'alumnat: "És que no tothom té la mateixa facilitat. Això és un aprenentatge que necessita un cert acompanyament" (83:12 ¶ 9 en E4\_P). A partir de tota aquesta formació, de l'acompanyament entre docents, de la pràctica setmanal amb l'alumnat, i de les experiències comunitàries de silenci i contemplació, a poc a poc es va assaborint el punt essencial de la interiorització i es fa un camí personal.

#### **9.4.4.2. Viure en actitud contemplativa.**

A través de diverses estratègies explicades en l'apartat de desenvolupament, els docents mostren la seva *habilitat per a dur a terme la pràctica* (31 u.s.). Aquesta

capacitat s'ha pogut constatar en els docents observats a l'aula i és defensada també per alumnes i alumni que destaquen la seva capacitat per fer que en pocs minuts un grup classe passi del xivarri i la dispersió a estar concentrats i en silenci, realitzant els exercicis d'interiorització que es proposen. Incorporar unes pràctiques d'interiorització, més enllà de la seva didàctica, és assaborir una manera de ser més serena, més atenta, més conscient, deixar-se sorprendre i meravellar-se pel que sembla totalment rutinari i quotidià. Haver copsat aquesta experiència és el que els docents anomenen el *fons de la interiorització* (134 u.s.) “creant un espai de pau immensa, com si toqués un llac tranquil en el fons meu, l'únic espai en què puc dir no només meditació, sinó contemplació i coneixement profund de mi mateix” (56:10 ¶ 115 en D6).

Els docents que han anat adquirint, al llarg dels anys, aquesta mirada més contemplativa animen als alumnes a fixar-se en aquells elements que, per ordinaris, passen més desapercebuts, els detalls més subtils o *intangibles* (40 u.s.) i agrair-los (31 u.s.). Durant les observacions hem comprovat com els docents ho duen a la pràctica, en coherència amb el que ells mateixos expressen de la seva pròpia experiència vital:

Sí, sí, valorar sempre el que tens. Mires i dius: em passa això i també allò altre i mira en aquesta persona que estimes també li passa això i sents com de dir “Quina felicitat! Recordo l'estiu passat que em vaig posar a plorar sola al sofà de casa, de la felicitat immensa que sentia en aquell moment.”(82:68 ¶ 148 en E3\_P)

A mi m'ha ajudat molt, m'ha canviat molt i soc més feliç, gaudeixo més de les petites cosetes. Que les veig ara, i abans ja les tenia, però no les veia. Vaja, estic segura, perquè no me n'he anat a un altre món. Les podia tenir, però no hi prestava atenció. (93:69 ¶ 178 – 181 en E16\_I)

Estar present i receptiu el fa capaç de copsar un aspecte admirable, que el fascina i compartir-ho amb els alumnes, conscient que alguns d'ells s'adonaran de la meravella i altres no veuran més enllà d'un fet quotidià. De fet, també expliquen que d'ençà que realitzen aquestes pràctiques són més conscients de la seva manera d'estar a l'aula, de si mateixos i del que estan sentint, més sensibles a les petites coses quotidianes i gaudir dels alumnes.

La interiorització és un moment de parada. Poden adonar-se de tot allò que els hi passa durant el dia. Des de contemplar una flor, des de donar les gràcies que obrim una aixeta i surt aigua; de les petites coses que ells estan massa acostumats a viure en un món de coses. (84:15 ¶ 69 – 72 en E5\_Q)

Retornant a l'exercici “jo estimo” (el que pretenc és que siguin) conscients del que fan en aquell moment i la importància d'estimar, que no s'acaba mai, i que genera una cohesió de grup important. Hi havia dies que, per exemple, ens posàvem en rotllana i potser estàvem 20 segons “només ens mirem” i quan ens mirem t'adones de coses que potser t'havien passat per alt. Mirem i donar valor al “que avui som tots”. Avui mateix, ha vingut el Mateu. Celebrem que ha vingut el Mateu. (87:17 ¶ 20 en E7\_C)

El que sí que sé és que d'ençà que he començat a viure tot això, poder tenir aquestes estones de silenci, que jo abans no les tenia, per tant, no era conscient del que vivia. O sigui, era un dia rere un altre, saps? No prenia consciència d'allò que acabava de viure. A mi aquí a l'escola i fer-ho amb els nens m'adono “Guau, el que acaba de passar” O



també amb la mirada “Mira com em mira” “Mira el que acaba de dir”. Aquesta escolta amb els nens [...] (en fan) més conscient de coses que abans em passaven per alt. Estic segura. (93:39 ¶ 90 en E16\_I)

Realitzar les pràctiques de silenci facilita l'obertura d'altres sentits que solen passar més desapercebuts en el dia a dia escolar: la mirada, l'olor, el tacte i les sensacions corporals. Això afavoreix l'atenció, el fet d'estar plenament conscient, i es percep clarament en aquells docents n'han fet experiència per la manera com condueixen a l'alumnat. Tant els alumnes com les famílies corroboren aquesta capacitat docent per desvetllar en els alumnes la capacitat de meravellar-se, de sorprendre's, dedicant temps a contemplar en silenci (94:19 ¶14 en E18\_fam).

Fixeu-vos que tothom somriu en rebre aquesta abraçada. No cal dir-nos res, només mirant-nos ja ho notem. (162:8 ¶ 30 en O\_ Inicial)

(Explicant una pràctica que ha fet aquell matí). Ni es miraven i s'havien de compassar la respiració tocant-se les esquenes. (...). És una altra manera de prendre consciència de l'altre. Et poses d'acord sense dir-te res. Pots posar d'acord amb una altra persona sense parlar, sense ni tan sols mirar-te. (84:24-25 ¶ 88 – 92 en E5\_Q).

Jo recordo molt la sortida del sol. Que no sé amb quina professora era, però ens ho feia bastant sovint. I era just quan començaves el dia, i recordo una sensació molt bonica. I era simplement 'imaginar-te com sortia i després fèiem un “Ooooooh” a la finestra. (106:43 ¶ 167 – 170 en 4GD\_exAL)

Els docents s'adonen que tot el bagatge que han adquirit a l'escola va amarant la seva manera de ser: més cautelosa, més serena, més oberta i avesada a fixar-se en petits detalls quotidians. Recorden que les primeres vegades que van realitzar alguna pràctica d'interiorització en grup, tant a les jornades de formació com a l'Espai de Silenci, se sentien incòmodes (82:39 ¶ 53-56 en E3P), els costava deixar-se anar, no es mostraven ni relaxats, ni receptius (82:45 ¶ 70 en E3P). Aquest canvi a com són el consideren molt significatiu, atès que ara comprenen l'estrès que portaven a dins. En aquest sentit, el codi més citat és la *consciència del propi procés* (106 u.s.): com al llarg dels anys perceben els efectes de les pràctiques d'interiorització: “He canviat molt, perquè abans no m'aturava a moltes coses”. (93:60 ¶ 136 – 137 en E16\_I). Reforcen aquest canvi expressant com en qualsevol circumstància, fora de l'horari escolar, algun aspecte quotidià els fa pensar en una manera de dur a terme una pràctica d'interiorització amb els alumnes; o bé, de cop i volta copsen el significat d'alguna pràctica que han après a les formacions del curs. “Arriba un moment a casa o on sigui, a la platja, és igual, que hi penses i llavors és quan, pel que sigui, connectes. I aquí està la gràcia. Potser no hi connectes ara, però potser d'aquí a dos anys, un dia quan estàs a casa, banyant-te, de cop i volta dius: Anda!” (44:19 ¶ 7 en E4\_P). De totes maneres, alguns docents continuen mostrant certa tendència a la tensió i l'autoexigència de rendiment. Aquesta tendència es constata, entre altres, en aquells docents que consideren que en els Espais de Silenci a prop del final del trimestre, els és més difícil concentrar-se totalment en la

pràctica, sense deixar de pensar en tota la feina que tenen. A nivell personal, afirmen que al llarg dels anys van aprenent a cercar, de tant en tant, moments de silenci: moments per aturar-se, asserenar-se i trobar-se amb ells mateixos. Cap dels docents va expressar cercar-les diàriament. Cada docent les troba de diferents maneres: caminant, fent ioga, contemplant el mar, pintant, o fent algun treball manual pacientment.

M'agrada estar sola, m'agrada estar en silenci, i estar sense fer res. No necessito tenir molts estímuls. M'agrada tenir moments de pau. Però certament no tenen la mateixa qualitat, o no passen en la freqüència que jo crec convenient per escoltar-te a tu mateix i saber que és el que necessites. (92:17 ¶ 69 – 71 en E12\_I)

El silenci beneficia que en tu mateix et poses en aquesta experiència i automàticament la teva presència és diferent. El silenci propicia relacionar-te amb tu mateix, i escoltar-te tu, i sentir-te tu i a mesura que tu ho passes la teva posició amb els nens és diferent, i segur que d'alguna manera o altra els nans ho viuen. (95:104 ¶ 83 en E13\_I)

El que he après aquí són potser més tècniques de relaxació, que en moments puntuals m'han servit per retornar a la calma. M'han de fer una ressonància, que allò és molt claustrofòbic, doncs faig una visualització, perquè he fet l'aprenentatge a l'escola o amb la formació que he tingut aquí o a fora. Com a pràctica habitual o diària no tinc necessitat. (97:16 ¶ 75 en E15\_I)

També perceben que aquest anhel de pau i serenor interior és una necessitat molt humana i, per tant, intuïtivament ja es va trobant. L'escola facilita uns espais i unes eines, però tota persona, al llarg de la seva vida, pot trobar el seu camí.

Me'n recordo de joveneta que el dia que et veies el cap emboirat i necessitaves un moment (per asserenar-te) m'anava a passejar. Al final ho feies d'una altra manera. O sigui, aquests espais al final els necessites i els busques. (83:28 ¶ 18 en E4\_P)

En aquest procés que han anat adquirint amb els anys de ser a l'escola, remarquen que el treball de la interioritat no és un tancar-se en un mateix, de manera egocèntrica, per cercar únicament un benestar personal. Comproven que aquest procés permet ser més conscient, més compromès i, per tant, també *ser més crític*. "El treball interior no sols aporta una estona de pau, també fa que et qüestionis, que siguis crític i que et remogui per dins". (96:47-48 ¶ 100 en E17\_I). Aquest qüestionar-se críticament tant es va posar de manifest en els docents expressant els punts de discòrdia, com estimulant als alumnes perquè també ho siguin.

A l'escola hi ha cosetes que de vegades sento que són discursos apresos. "Anem a fer un cartell molt xulo que digui que ens estimem tots molt", per exemple. Són discursos molt educats, que els han sentit sempre i ells te'ls diuen, però realment després la pràctica, el dia a dia, les coses que de vegades fan o diuen no s'hi adiu gens amb allò. No sé si m'entens. A mi m'agrada molt que sigui tot molt real, el màxim real possible, m'agrada que ells ho visquin i ho creguin. (89:9 ¶ 21 – 23 en E11\_S)

Tinc un grup que m'ha costat, perquè fan tant de cas... i jo el que vull són nens que s'ho qüestionen tot, que et diguin "això que estàs fent no ho veiem d'aquesta manera". A vegades a classe introdueixo alguna cosa, vaig a veure si són capaços de ser crítics...de desvetllar aquest interès per aprendre, per sentir-se ells bé i al mateix temps que vulguin i puguin ajudar a la gent que tenen al costat, al planeta, a la societat. (90:35 ¶ 102 – 103 en E10\_S)

Finalment, tant l'observació com les entrevistes mostren una actitud de respecte cap al procés de l'alumnat, amb comprensió de la maduresa de cada infant i el grau de neguit o dispersió que tingui en cada moment. L'aspiració dels docents és oferir generosament, quelcom que també forma part d'aquest *fons de la interiorització*, sense pretendre que les pràctiques tinguin beneficis immediats o *veure els fruits (8 u.s.)*: “El que sí que és veritat que jo no em futejo de dir, ai que ho hagin après i que ho visquin. La meva idea és jo llauro, deixo allà, deixo allà. (87:7-17 ¶ 20 en E7\_C)

Crec que sense l'experiència vital del mestre, el que pots transmetre als alumnes és massa superflu. És més difícil que els alumnes connectin. Jo ho veig clau i també que el mestre sigui conscient, perquè jo no connecto sempre. No passa res si no he connectat, no passa res, perquè també t'ajuda a entendre els alumnes que no connecten i que no passa res perquè no connectin. Tu només els estàs oferint aquestes eines, si les volen aprofitar, si no ja veuran o més endavant o l'any vinent més igual. No ens ha d'obsessionar. Això com jo ho he viscut no passa res. Jo ho veig així. (89:27 ¶ 42 – 43 en E11\_S)

Al final l'educació no deixa de ser això, anar posant granets de sorra, granets de sorra... (posar llavors) a veure si floreix algun dia, i si floreix, doncs estarem contentíssims. Hi ha nens que floreixen superràpid i n'hi ha que triguen més; però per mi és això, és anar provant, anar oferint moments, anar oferint espais, anar oferint recursos, perquè al final en algun moment tu sol, puguis tirar endavant, i puguis utilitzar-los quan a tu et vagi bé. El teu jo intern sigui prou capaç de sortir. (85:41 ¶ 153 en E6\_Q)

#### **9.4.4.2. Valor de la relació educativa.**

Els docents evidencien que la capacitat d'estar serenament present i atent reverteix en totes les seves relacions i en especial en la relació amb l'alumnat; “en el dia a dia d'estar a l'aula, com et dirigeixes cap als nens, com actues” (96:45 ¶ 93 – 94 en E17\_I). Sabent que la seva relació amb l'alumnat és asimètrica, constaten la necessitat de vetllar perquè sigui autèntica, sincera: “Que el nen visqui que tu t'ofereixes, però que en el meu oferiment jo soc el mestre i tu ets l'alumne” (95:99 ¶ 75 en E13\_I). Els docents assenyalen dos factors clau en la relació amb l'alumnat: la postura i el vincle. S'adonen que la seva manera d'estar físicament a l'aula (postura) té un efecte en el grup i, alhora, com el creixement del vincle afectiu amb cada alumne “net i transparent”, 95:98 ¶ 75 en E13\_I) estimula l'aprenentatge.

Des del primer moment que tu entres a l'aula, aquell nano està a mercè del que tu diràs, que faràs, com el miraràs, que deixaràs de fer. Si tu estàs convençut que més enllà d'ensenyar aquelles matemàtiques, estàs constantment ensenyant quelcom, mostrant alguna cosa, ja tens molt guanyat i segurament l'apropament cap al nano és diferent i s'estableix un bon vincle. (95:88 ¶ 65 en E13\_I)

Quan estàs amb ells, es nota molt si tu no tens un bon dia, perquè ho transmetes Si tu estàs neguitosa tu els transmetes el neguit; perquè la teva manera de fer, comunica aquesta angoixa. És important que un mestre estigui en pau. Que evidentment tothom té un mal dia i a vegades passa que doncs ets més impacient o que estàs més neguitós i tot això ho transmetes i ho canalitzes. Llavors nosaltres volem transmetre serenor, pau,

tranquil·litat, confiança i seguretat. Transmet millor confiança i seguretat una mestra que és més serena, no una per la qui tot és frenètic. (92:20 ¶ 73 en E12\_I)

Els docents descriuen que han après a entendre la relació educativa com rebre l'alumne obertament, *acceptant* totes les seves singularitats, com a infant únic que és, per *acompanyar-lo*, animar-lo, encoratjar-lo, tot respectant el seu procés. La pràctica contemplativa de silenciar-se afavoreix que es puguin anar fent més conscients els mecanismes d'aversion i neguits personals (150:3 ¶ 14 – 16 en D35), reduint les barreres que dificulten l'escolta atenta i l'observació amb detall dels gestos subtils que mostren com està aquell infant (98:47 ¶ 46 en E14\_I). Els docents asseguren que a mesura que van adquirint la capacitat d'aturar-se, d'asserenar-se, de comprendre's i acceptar-se ells mateixos són més empàtics amb els alumnes i estan més disposats acollir-los.

Aquest aturar-se i connectar. I quan tu has connectat amb tu mateix i ets capaç de prendre consciència de les altres coses (...) (ja no tens) una visió tan egocèntrica. Quan ets capaç d'entendre't a tu mateix pots entendre a la resta; quan ets capaç de contemplar-te a tu mateix (i acceptar-te), ets capaç de valorar i connectar amb la resta. (92:13 ¶ 63 en E12\_I)

A través del testimoniatge i acompanyament d'altres docents, que consideren referents (mentoria), es va augmentant la qualitat de la mirada i l'escolta (72:57 ¶ en D33) interferint el menys possible amb prejudicis i valoracions prèvies que neguitegen i estressen l'alumnat innecessàriament (98:21 ¶ 22 en E14\_I). A poc a poc, a través d'un treball d'autoconeixement en profunditat i d'acceptació personal se'n van adonant quina és la seva actitud davant dels alumnes: si miren aquella criatura amb una idea preconcebuda, si realment intentant entendre-la i escoltar-la; o, per contra, estan pensant en com li respondran, i per tant no escolten (92:21 ¶ 74 – 75 en E12\_I). Aquest coneixement d'un mateix ajuda a comprendre com s'ha anat construint la pròpia identitat i com aquesta condiona la tasca educativa (63:3 p 2 D43): "perquè al final un mestre dona el que és. Quan un mestre no es coneix ell mateix és molt difícil gestionar als altres: ni als alumnes, ni a les famílies, ni als companys. És cabdal!" (81:38 ¶ 218-219 en E2D). Si el docent és capaç d'oferir una escolta sincera, l'alumne se sent atès, sostingut, respectat i aleshores se'l pot corregir o limitar sense menysprear-lo (95:95 ¶ 73 en E13\_I). La confiança i estima mútua entre educador i educand afavoreix que el procés d'aprenentatge flueixi amb més facilitat.

Perquè conèixer-se a un mateix i entrar en la teva interioritat fa que tu i jo tinguem un vincle més fort, jo com a mestre i tu com alumne. I sense dir-nos-ho el que hi ha allà és un estima molt gran. Te'ls estimes, te'ls aprecies. I aquest estima també la reps per part d'ells. No sé com dir-ho, ho notes, es palpa en com et miren, en com es queixen, en comentaris que fan també. (95:101 ¶ 78 – 79 en E13\_I)

Hi ha altres moments que ho notes, que reculls coses. Hi ha nanos que de cop i volta venen i t'abracen, però no et diuen res. A mi m'ha passat, fan una abraçada i ja està, i marxen. (87:18 ¶ 22 – 24 en E7\_C)

Aquesta actitud receptiva “aquesta sensació de tempo, de calma, de consciència del que faig” (87:12 ¶ 20 en E7\_C) comporta una major proximitat amb l'alumnat i, per tant, més oportunitats per conèixer la seva realitat. *Conèixer molt bé els alumnes* (15 u.s.) dona més oportunitats perquè s’hi trobin segurs i se sentin més motivats cap a l’aprenentatge. Les famílies en són conscients que els fills s’hi troben bé a l’escola perquè els mestres els coneixen molt bé, saben quines són les seves necessitats i en tenen cura.

No és el que fan, sinó com ho fan. Perquè realment aconseguen que entrin feliços i surtin feliços. I fer-los sentir importants i individuals a cada un d’ells, cadascú sent com és. Estan aquí com si estiguessin a casa, que els coneixen tothom, que tothom els parla pel seu nom. (112:52 ¶ 102 en 3GD\_fam)

El punt de partida era els nens que tenien i amb allò havien de treballar i desenvolupar el seu pla pedagògic. Una cosa que garantia Lurdes era que coneixien molt bé el que tenien entre mans i coneixien molt bé els nens que tenien, i sabien com fer el desenvolupament de cada nen. Des d’aquest punt de vista, podien acudir a situacions molt diferents, evidentment, no tot l’espectre, però molt diferents. I així en general, jo crec que poques famílies, que hàgim conegut nosaltres de Lurdes, estan descontentes, molt poques. (107:27 ¶ 158 en 12GD\_exfam)

En resum, els docents conceben la seva professionalitat com *un compromís*, un *lliurar-se als altres*: “la professió de mestre és una professió en què tu t’entregues als alumnes” (92:19 ¶ 73 en E12\_I), de tal manera que el mateix vincle que enforteix la relació amb els infants els forma com a docents:

Per mi l’essència és l’estima. L’amor cap als altres, cap a la terra, cap al nostre món, cap al coneixement. Tinc la sensació que a Lurdes ens donaven, i espero que continuem donant, una sensació que per fer alguna cosa, per estar en algun lloc, te l’has d’estimar i te l’has de fer teu. I si no hi ha una estima, si no hi ha un amor, si no hi ha un sentiment de pertinença, és molt complicat. (85:12 ¶ 45 en E6\_Q)

Per mi seria això ser mestre: donar-te tal com ets, igual que dones, en reps molt. Cada dia marxés diferent, no hi ha una recepta (...) el que t’ensenya són els nens en el dia a dia”. (90:36 ¶ 103 en E10\_S).

#### **9.4.4.3. Clima i cultura.**

Una visió àmplia de la interioritat amara tota l’activitat educativa de Lurdes, perquè per l’escola treballar la interioritat vol dir “crear condicions de silenci per a la reflexió, el raonament, l’escolta, la intuïció, la creativitat; però també per acollir, acompanyar, respectar, tenir-ne cura de l’altre i de la natura” (170:63 p 2 en D1). A través de les narratives dels grups interès podem constatar aquesta visió més àmplia de la interioritat que impregna la cultura del centre. Les famílies, al llarg dels anys de ser-hi i participar intueixen que el Projecte va més enllà dels 15 minuts matinals:

Això de la interiorització no és només 15 minuts, sinó que tot el col·legi ho té assimilat i interioritzat. I potser a nosaltres ens costa una mica arribar a aquest coneixement que tenen ells del concepte de la interiorització. Amb el pas dels anys ens anem adonant i emocionant de lo gran que és aquest projecte (112:56 ¶ 113 en 3GD\_fam)

Considerem que l'aportació d'un alumne resumeix els efectes que el cultiu del silenci i la contemplació generen en el clima i la cultura de centre:

És la idea d'un santuari: tu entres aquí i estàs a casa, "estàs a salvo", saps? I el que et permet entrar aquí és la interiorització. A l'alumne li arriba el missatge: Estem per tu, estem perquè tu estiguis bé. Ens importes. (...) El primer que fem a l'escola és estar per tu i el primer que has de fer tu és estar amb tu mateix (103:51 ¶ 271 – 272 en 9GD\_exAL).

Els docents creen un clima de confiança, de seguretat i serenor on sentir-se acollit, acceptat, respectat que es posa de manifest en totes les relacions: amb un mateix (intrapersonal), i amb els altres (interpersonals). Els alumnes en pràctiques i els alumni coincideixen a veure els docents molt lliurats i responsables en la feina, en fer-ho el millor possible. Aquest sentit de millora constant també forma part de la cultura del centre on *l'esforç* es percep com un *valor compartit*. Tot s'intenta fer el millor possible i lliurar-se el màxim a la feina, però també als altres a les famílies, als alumnes. I educar l'alumnat en aquest esforç, però no per un treball competitiu, sinó tenint en compte les capacitats i habilitats de cadascú. Una exigència a l'abast de cada alumne perquè no se senti pressionat cap al rendiment, sinó a l'aspiració de fer-ho bé. Els alumni expressen aquest sentit d'un esforç acompanyat

"Recordo que em van educar en intentar fer-ho el millor que puguis. Però el millor per a cada persona és diferent. Jo amb això sempre em vaig sentir bastant acompanyat. Sí que hi havia mestres que exigien més que d'altres, com a tot arreu. Però en general, sempre ens han educat en l'esforç, treballa bé i això és el que importa. Després si treus un suficient o un notable (és indiferent). (85:11 ¶ 41 en E6\_Q)

Puc posar l'exemple del meu germà, que és sord i va tenir problemes acadèmics i de fet li van fer repetir un curs. I comparant la manera de com es va portar l'escola Lurdes i com va gestionar les seves mancances comparada amb X que és una escola que aparentment també posa a disposició un equip per treballar certes coses com la sordesa; doncs Lourdes ho va fer molt bé. Va fer un molt bon acompanyament i no es va sentir gens mal estudiant, ni "tonto". (106:19 ¶ 85 en 4GD\_exAL)

Els alumnes en pràctica els descriuen com a mestres amb molta vocació (115:26 ¶ 117 en 11GD\_P), molt units, molt actius i implicats en tot (115:13 ¶ 26 en 11GD\_P). També perceben que en alguns docents, sense especificar quants, aquest sentit de millora constant els causa neguit, cansament i molta feina extra. Segons la perspectiva dels alumnes en pràctiques portar tants projectes alhora comporta molta coordinació entre docents i molta preparació prèvia de materials; el que comporta que vagin molt carregats de feina. A més, alguns docents s'atabalen perquè són molt autoexigents.

-Són mestres molt perfeccionistes, els agrada fer-ho tot molt a la perfecció, i llavors clar la perfecció porta estrès, porta que estiguis atabalat... Per exemple, els nens a primer ja sabien llegir molt bé, i sabien escriure amb bastant bona lletra i això és un treball constant. És molta dedicació i donar-hi moltes voltes perquè tot surti molt bé. O també en el tema dels teatres (...) que per l'edat que tenen són una passada, jo pagaria per veure'ls, però clar! Fer teatres tan perfectes, requereix molta dedicació, fer que els nens estiguin moltes hores practicant

- Sí! El vestuari, tot l'*attrezzo*, el decorat, com se sabien el diàleg, com cantaven...era tot com si tinguessin més edat de la que tenen. Però clar, això angoixa els mestres perquè tenen molts projectes a fer i molts a la vegada. En canvi, els nens gaudien molt

practicant el teatre, però clar els mestres anaven molt atabalats de feina (115:26-27 ¶ 117 – 122 en 11GD\_P)

Les pràctiques d'interiorització faciliten la connexió, fomentant la bona comunicació i la bona entesa entre el professorat; que sigui una escola d'una sola línia també afavoreix que hi hagi *treball en equip* (26 u.s.) entre tots els docents, sense separacions entre infantil i primària (95:93 ¶ 67 en E13\_I). Els docents més veterans consideren que és un clima creat per l'estil pedagògic filipense i el sentit de comunitat de les religioses: “aquesta comunió, aquesta força que els dona anar totes a una” (87:44 ¶ 57 en E7\_C). Alhora hi ha la percepció que entre ells hi ha molt bona comunicació i sintonia en l'equip de mestres és una constant en totes les entrevistes. Consideren que el treball de la interioritat, de l'autoconeixement, dels valors, i sobretot els Espais de Silenci fomenten l'entesa i el respecte: “un clima de comunió entre nosaltres. El respirem molt” (95:82 ¶ 63 en E13\_I). Els docents també posen en relleu l'acceptació i el respecte per la posició espiritual de cada un dels membres del claustre. Es concep aquesta diversitat com un enriquiment personal i comunitari que propicia el diàleg, el respecte i l'obertura cap a posicionaments diferents. Aquest diàleg fructífer entre docents, es fomenta entre els alumnes i entre les famílies en les múltiples i actives setze comissions de l'AFA.

Aquí hi ha molta pinya. No sé si tu ho has pogut copsar, però hi ha molt companyerisme. És veritat que tots som diferents i tu pots tenir una manera de pensar i jo en tinc un altre, però un problema de conflicte entre el professorat jo no l'he viscut mai. (96:11 ¶ 26 – 28 en E17\_I)

Els docents coincideixen a valorar l'efecte positiu dels Espais de Silenci per generar vincle entre tots els educadors i fer comunitat: “I molta gent que ha vingut a visitar l'escola assenyala “el bon rotllo que es respira aquí”. Una prova està en l'Espai de Silenci, que és on es fomenta (95:83 ¶ 63 en E13\_I)

(A l'Espai de Silenci) A vegades, amb la M i la R, instintivament hem estat donant-nos la mà o li he tocat l'espatlla... No sé, penso que fa equip, que no només és escola, feina, i nens. També som persones nosaltres i necessitem aquests moments per sentir-nos (a prop). Penso que fan família. Jo estic molt contenta. (93:45 ¶ 115 – 118 en E16\_I)

Són espais que t'ofereixen la possibilitat d'entrar dins teu. Igual que podríem parlar d'anar a missa o d'anar a Taizé, o d'anar a una trobada budista. És a dir, llocs i espais que et permeten connectar amb tu i amb aquest jo intern, o a un nivell espiritual més gran que no el dia a dia. (85:36 ¶ 144 – 145 en E6\_Q)

El clima d'entesa és també corroborat pels alumnes de pràctiques que destaquen la bona comunicació i unió entre els mestres que comporta que tothom estigui molt implicat (115:13 ¶ 26 en 11GD\_P); especialment la bona entesa entre l'equip directiu i la resta del claustre perquè “cadascú fa la seva feina i molt ben feta, però amb molta humilitat i moltíssim respecte. (..) No es creuen més que ningú” (114:10-12 ¶ 64-67 en 13GD\_P).

El bon clima, també es denota, segons els alumni, en el record que els queda de l'escola: l'alegria, la sensació d'estar sempre content i gaudir de l'aprenentatge fomentat per molts aspectes, entre els quals destaquen l'aprenentatge a través de l'art, les danses, les festes, el teatre, les cantates, les sortides. Aquesta valoració coincideix amb la finalitat que l'escola reflecteix en el Projecte educatiu: que els alumnes siguin feliços a l'escola.

El que em queda de Lurdes és saber gaudir de la vida, de l'alegria. El que més recordo són les celebracions i tot el que oferia un espai lúdic, un espai per estar content: les Caramelles, el carnestoltes, els teatres... Tot el que surt de classe diguéssim, tot això per mi és fantàstic. (85:13 ¶ 45 – 47 en E6\_Q)

Realment veies que el teatre, que no era una assignatura que tingués nota, tenia exactament la mateixa importància que les matemàtiques. I que assajar l'obra de teatre o fer psicomotricitat era exactament igual d'important que fer català o música [...]. Suposo que això té molt a veure amb l'actitud dels professors davant de les assignatures (104:37 ¶ 183 en 8GD\_exAL)

Les famílies corroboren el clima alegre, acollidor i familiar que es viu a l'escola i que va ser un dels principals motius per formar-ne part. Ressalten la implicació de les famílies en les comissions de l'AFA i les Jornades de Portes Obertes on tota la comunitat educativa (alumnes, famílies, docents, personal no docent, alumni) s'implica i participa.

Jo portar a les meves filles a una escola de monges, no m'ho hauria imaginat mai. Però sí que és veritat que quan vaig entrar a l'escola, va haver-hi alguna cosa en l'ambient, en el caliu, no sé. Tot plegat una bona energia, diguem-ne, que em va acabar de convèncer. (111:9 ¶ 11 en 2GD\_fam)

I després el dia de Portes Obertes. El fet de veure l'ambient de les famílies, dels nens, dels exalumnes, que això ho vius tot el mateix dia. Dius això val la pena, i per això vam decidir venir. (112:7 ¶ 26 en 3GD\_fam)

Un altre aspecte que es destaca, pel que fa al clima, és el silenci i la serenitat que s'hi respira. Durant el treball de camp es va observar com els docents posen molt d'èmfasi a fer les coses a poc a poc sense fer soroll amb el material; a no molestar a les classes del costat; a utilitzar un ritme pausat en traslladar-se d'un lloc a l'altre de l'escola; tot allò que afavoreix i doni valor a mantenir un clima tranquil i silenciós. "Molt bé ara intentant no fer cap soroll, tornarem a seure. Cap soroll, ni de la taula, ni de la cadira, ni de les paraules, res" (160:5 ¶ 16 en O6è\_1abril2019). "i ara sense pressa, igual que hem fet l'exercici anem tornant al lloc. Seurem tranquil·lament. Recordeu que el soroll de les cadires ens fa distreure, les movem lentament (sona música de fons)" (162:15 ¶ 32 en O\_ Inicial). El volum de veu moderat no és un aspecte ocasional d'un mestre en concret, sinó un tret diferencial de l'equip docent. Tan sols en els moments de l'esbarjo se sentia la cridòria alegre dels infants. En el GD de famílies es subratlla el silenci de l'escola com un dels aspectes que més els crida l'atenció. I afegeixen la manera serena i pausada de comunicar-se els docents amb els seus fills. Tanmateix, els alumnes de 6è,



en el grup de discussió, parlen d'una docent que s'enfada i es posa nerviosa si fallen en els exercicis (110:37 ¶ 126-129 en 6GD).

Era unes portes obertes diferents, amb cita prèvia. Vaig poder venir un dia lectiu normal. La germana Montserrat ens parlava molt a poc a poc i ens van ensenyar l'escola. Vaig notar el silenci. El vaig notar. Jo adoro el silenci, el valoro molt. I li vaig dir a la meva dona: quina passada!! A tot arreu (a les altres escoles) tot eren cops i sorolls i aquí hi havia una pau. (111:14 ¶ 17 en 2GD\_fam)

Els espais de l'escola també conviden a crear un ambient tranquil i agradable: plantes i flors a totes les finestres; una peixera a cada pis; diferents racons de lectura amb petits sofàs o coixins de colors; algun lloc on refugiar-se com una petita cabana a infantil; a més dels murals a tots els passadissos, com en altres escoles. Els espais i el mobiliari reflecteixen dos valors rellevants per l'equip docent: la senzillesa i l'austeritat. Un fet que no passa desapercebut en un dels grups de discussió de l'alumnat en pràctiques: "El que més em va agradar és que és autèntica. Hi ha cadires del seu pare i de la seva mare, no és tot quadrat i polit, amb instal·lacions moderníssimes. No, no. Una cadira perquè ha de servir? Per seure's, no? Aquesta et fa el seu ús? Sí, doncs endavant. I si no l'arreglem" (114:4 ¶ 7 en 13GD\_P). Aquests alumnes consideren que és una bona manera de transmetre els valors als infants. En el grup de discussió de 5è de Primària, els alumnes van subratllar aquests valors: "com més coses tinguis, més et tanques en tu mateix" (109:52 ¶ 153 en 5GD). Tanmateix, una família a un dels grups de discussió posen en qüestió que l'escola no hagi invertit a modernitzar les infraestructures. Altres aspectes que les famílies han posat en qüestió són dues imatges de la Mare De Déu de Lurdes: una, molt gran, a l'escala principal i una altra de més petita dins de la cova, al pati de l'escola. Aquestes dues imatges generen un rebuig en les famílies que no es consideren religioses (105:18 ¶ 57 – 60 en 10GD\_exfam).

Sí que és veritat que quan entres a l'entrevista, et tira una mica enrere perquè és una escola religiosa, en aquella època l'olor de recepció era una altra, ara s'han fet reformes, però abans (quan ell era alumne) era més de "convento" i això et tira una mica enrere. Quan pugues a les classes, tornes una mica a recordar el que és una escola, una escola viscuda, sentida, amb la importància de l'educació. No és només ensenyar. Si no que hi ha moltes més coses darrere. (112:6 ¶ 26 en 3GD\_fam)

## 10. Discussió dels resultats

La nostra recerca analitza en profunditat un projecte concret d'educació de la interioritat; valorarem ara el seu funcionament, els seus resultats i estimarem la seva possible transferibilitat.

Tot i que en un primer moment de la recerca ens plantejàvem com s'abordava l'educació de la interioritat a l'escola Lurdes, ha estat al llarg del treball de camp (a través de les observacions i de la valuosa aportació de docents i alumni) com s'ha anat manifestant que la proposta del seu Projecte d'Interiorització pretèn el desplegament dinàmic (Nello, 2004; Nye, 2019) i harmònic de totes les dimensions (Guardans i Fradera, 2008). Una proposta educativa que convida a una actitud d'acollida i reconeixement de l'altre (Ricoeur, 1996), a una perspectiva més profunda de l'existència (Gomis, Benito i Barber, 2014), a l'obertura i la receptivitat (Melloni, 2021) al descentrament (Torralba, 2019); inspirant un camí cap a l'essencial (Jalics, 2010) de valors transcendents com el bé, la bondat, la justícia, la bellesa i la pau (Gomis, Benito i Barber, 2014). L'escola Lurdes crea condicions per al recolliment, en silenci i solitud, que condueixen a la reflexió, a prendre consciència de la realitat per oferir una resposta creativa, compromesa i esperançada (Freire, 1975; Mounier, 1990). Una proposta pedagògica que abraça l'endins i l'enfora, interioritat i exterioritat, correlatives i interdependents l'una de l'altra (Mounier, 1990; Otón, 2018; Torralba, 2019, 2021); "perquè no veiem la realitat tal com és sinó tal com som" (Melloni, 2013, p. 16)

Des d'aquesta perspectiva es discutiran els resultats obtinguts, seguint les quatre dimensions d'anàlisi, tot responent les preguntes de recerca plantejades a l'inici d'aquesta investigació. Seguidament, farem una valoració general i assenyallarem les forteses i les àrees de millora del projecte.

### 10.1. Context

#### 10.1.1. Antecedents i necessitats que sustenten el Projecte.

Els resultats ens indiquen que el Projecte d'Interiorització sorgeix de l'experiència espiritual comunitària de les religioses filipenses, on convergia la pràctica de la pregària contemplativa cristiana amb la descoberta del Zen. L'obertura que va suposar el Concili Vaticà II al diàleg interreligiós va significar l'acceptació i el reconeixement de molts cristians arreu del món que practicaven i practiquen loga i Zen (Schlüter, 2019a). En concret, la mestra Zen Anna M. Schlüter assenyala dos fragments dels documents conciliars:

*Nostra Aetate i Ad Gentes Divinitus* en els quals s'exhorta als cristians a reconèixer, guardar i promoure els valors espirituals d'altres tradicions.

*La Iglesia Católica no rechaza nada de lo que en estas religiones (las que ha mencionado antes) hay de santo y verdadero. Y, por consiguiente, exhorta a los cristianos a que con prudencia y caridad, mediante el diálogo y la colaboración, dando testimonio de fe y vida cristiana, reconozcan, guarden y promuevan los bienes espirituales y morales, así como los valores socio-culturales que en ellos existen. (Nostra Aetate 2, p.458 ).*

*Consideren con atención el modo de asumir en la vida religiosa cristiana las tradiciones ascéticas y contemplativas, cuya semilla había Dios esparcido con frecuencia en las antiguas culturas antes de la proclamación del Evangelio. (Ad Gentes Divinitus 18, p. 378).*

La relació de les religioses filipenses amb el jesuïta alemany i mestre Zen H.M. Enomiya-Lassalle i després amb Willigis Jaeger, monjo benedictí i mestre Zen, les condueix a una experiència més profunda, ampla i extensa de la pròpia fe cristiana. Una comprensió de l'espiritualitat a través del cos i no sols mental; una espiritualitat contemplativa i compromesa. Des d'aquesta experiència viscuda i compartida en comunitat es proposa als anys vuitanta una educació que no exclogui ningú, que sigui acceptada per qualsevol família de l'escola, siguin quines siguin les seves creences i conviccions. En darrer terme, el posicionament de l'escola és que l'educació integral no pot menys tenir la dimensió espiritual de la vida humana (Gallifa, 2018), perquè negar o no tenir en compte aquesta dimensió espiritual és reduir l'ésser humà, oblidant precisament allò que el constitueix en la seva veritat única (Schlüter, 2019; Meneses, 2017; Fromaget, 1996, 2017).

La proposta, pionera als seus inicis, pretenia respondre a una sèrie de necessitats que amb els anys s'han anat accentuant, en gran part provocades per: a) el desenvolupament tecnològic, especialment les tecnologies de la informació que estan reconfigurant les relacions socials (Pigem, 2017; Dávila, 2019; Rosa, 2012) i la percepció que tenim de nosaltres mateixos (Han, 2019; Holte i Ferraro, 2020; Torralba, 2011); b) les amenaces externes globals d'incertesa i complexitat que indueixen a estar sempre en acció, però preocupats i en tensió (Blay, 2016), comportant distracció, dispersió, inquietud, i apatia; i c) una anèmia espiritual generada per l'oblit de la dimensió profunda de l'ésser humà que condueix a la superficialitat i l'egocentrisme (Fromaget, 1996; Panikkar, 2007; Schlüter, 2019; Torralba, 2010, 2012).

Les necessitats que es detecten i vol atendre el Projecte Educatiu són: la distracció i dispersió constant que dificulta l'atenció i la reflexió; la baixa capacitat per escoltar atentament; el desconeixement d'un mateix que els obstaculitza per prendre decisions encertades; el neguit interior i la falta de serenor per confiar en si mateixos; la

hiperestimulació audiovisual i el bombardeig d'informació que dificulta l'aprenentatge; la dificultat per acceptar les pròpies limitacions i la seva vulnerabilitat; i el desconeixement de la dimensió transcendent.

Les necessitats exposades posen l'accent en la relació de l'alumne amb si mateix i amb els altres, amb les dificultats per desenvolupar-se en plenitud en aquest context tecnològic de presses, hiperestimulació i hiperactivitat.

### **10.1.2. Principis i Projecte Educatiu**

Els principis rectors del Projecte Educatiu es fonamenten en les arrels filipenses i es veuen reflectits en el PEC de forma implícita. Aquests són coherents amb els trets identificatius de la cultura de centre que descriuen els diferents grups d'interès, principalment els docents. Així mateix, els resultats obtinguts indiquen que aquests principis rectors són ben vigents, reconeguts i apreciats per tots els grups d'interès. Malauradament, l'escola ha de batre's entre formar part d'un sistema educatiu regit pel positivisme efectiu de competències i indicadors avaluatius d'eficàcia i eficiència, amb una proposta humanista que més que generar altes expectatives vol promoure en els educands aspiracions humanes de plenitud, difícilment mesurables i qualificables.

#### **a. Acolliment**

L'escola posa el primer fonament de l'educació en el reconeixement de cada infant com a persona única i singular, de dignitat inviolable (Feixas, Marín i altres, 1998) mereixedor d'estima, respecte, escolta i confiança (Korczak, 2009). Un dels elements més destacats en les narratives de tots els grups d'interès és el clima acollidor de l'escola amb un tracte proper i afectuós, on els alumnes es troben segurs i confiats.

#### **b. Acompanyament**

A l'acollida s'hi afegeix l'acceptació incondicional de l'infant (Rogers, 1993) i la confiança en la seva possibilitat de créixer i desenvolupar-se harmònicament cap a la plenitud de tot el seu ésser (Maslow, 1979). La cerca d'aquesta plenitud no té un únic model (Panikkar, 1993), sinó que, com la humanitat, és plural i divers. El sentit de cada persona és una resposta singular a partir de la seva realitat i en diàleg constant amb els altres. Acompanyar i respectar aquesta diversitat de camins és el segon fonament. L'escola acompanya combinant l'estimació incondicional amb l'exigència d'esforç i implicació personal a assumir la responsabilitat davant la pròpia vida, potenciant la confiança en què ho pot aconseguir (Costa, Forés i Burguet, 2014), des del respecte, la cura (Buxarrais, 2016) el tacte i la sensibilitat pedagògica (Van Manen, 1998).

#### c. Compromís amb l'entorn

L'escola acompanya l'alumnat perquè sigui capaç de conèixer-se, de comprendre's i d'arrelar-se al seu entorn, de manera crítica i reflexiva; així que vagi descobrint la necessitat de comprometre's en la seva transformació (Freire, 1975; Mounier, 1990; Ricœur, 1996). L'escola estimula l'alumnat perquè conegui i estimi la llengua i la identitat catalanes, al mateix temps que conegui i respecti la diversitat de llengües i cultures que conviuen a Catalunya.

#### d. Obertura a la transcendència

L'escola aposta per una educació holística que desvetlli i desplegui totes les dimensions de l'alumne, també la dimensió espiritual. Per una banda, ofereix un temps i espai de silenci i d'escolta interior on els alumnes puguin entrar en contacte amb ells mateixos i anar descobrint el do inalienable de la seva existència; i, per altra banda, apropa a l'art, la filosofia i a les tradicions religioses com a concrecions històriques i culturals de l'espiritualitat. L'escola considera que en contextos de pluralitat lingüística, religiosa i cultural, com l'actual, s'ha de posar el focus en aquells vessants espirituals que uneixen, els que són més inherents de tota persona, les coincidències de fons, més que no pas en les diferències que comporten aïllament o confrontacions; perquè tothom, alumnes, docents i famílies, se senti acceptat, reconegut i respectat en les seves conviccions i creences.

#### e. Formació continuada

La formació permanent dels docents, tant a nivell personal com professional, individual com comunitària, és l'element principal que ha permès mantenir l'essència d'un Projecte Educatiu singular i continuar estant al capdavant de les innovacions pedagògiques.

## **10.2. Disseny del Projecte d'Interiorització.**

Ateses les dades rellevants que han emergit d'aquesta investigació, considerem que la Interiorització a l'escola Lurdes podria esdevenir un Projecte d'Interiorització ; o fins i tot, des d'un punt de vista organitzatiu o estructural, un Pla Educatiu d'Interiorització. De fet, tot i que no hi hagi un document marc que el descrigui com a tal, considerem que ja ho és o, si més no, funciona com a tal, per la concreció en les pràctiques organitzatives i les activitats educatives; l'arrelament profund en l'equip docent, alumnat i famílies; i la seva indestruïble vinculació amb l'estil pedagògic, que més que enfortir esdevé l'eix vertebrador del Projecte Educatiu i de la cultura de centre. El PEC i la Interiorització es

retroalimenten formant un Projecte singular, “espiritual i educatiu” en paraules de Sara Blasi (72:88 p. 16 D33); cercant una veritable educació integral de la persona, de forma que el Projecte Educatiu contempla la Interiorització com a procés d’aprofundiment, de descentrament i d’obertura a la gratuïtat. Un projecte que integra i alhora s’integra en el que es fa (Esteve, Galve i Ylla, 2013).

L’anàlisi dels documents i les narratives dels participants ens ha permès identificar i descriure els elements que constitueixen aquest Projecte tàcit definint en què consisteix, copsar les interaccions entre els seus elements i valorar aquells aspectes més profunds, més enllà de les pròpies activitats, que expliquen les claus d’aquesta proposta educativa tan específica i singular.

La Interiorització va sorgir a partir del coneixement de diverses experiències de comunitats i escoles d’arreu d’Europa, gràcies a la cerca perseverant i el bagatge de la comunitat filipense. Tanmateix, al llarg dels quasi quaranta anys s’ha anat enriquint amb les incorporacions i modificacions que hi han anat fent tot l’equip docent. No ha estat, com assenyalen Esteve i altres (2013), un procés impulsat i protegit des de la direcció de l’escola o liderat i dut a terme per un petit equip de docents convençuts. La consecució radica en l’adhesió del claustre que l’ha anat assumint, valorant i desenvolupant, conjuntament amb la implicació dels alumnes i les seves famílies, fent que el Projecte sigui de tota la comunitat educativa: infants, docents i famílies van en la mateixa direcció. Aquest consens ha estat possible gràcies a mantenir un equip docent estable, els més veterans de més de vint-i-cinc anys de fidelitat a l’escola; en conseqüència, el procés compartit ha creat una manera de fer sòlidament consolidada.

Els resultats manifesten que aquest consens al llarg dels anys s’ha assolit per la implicació dels docents en formar-se contínuament en equip, mantenint l’essència del que significa la Interiorització.

### **10.2.1. Objectius i coherència interna**

La finalitat i els objectius són el primer element de qualsevol Projecte Educatiu, constitutius i definitoris de tot el que esdevindrà com acció educativa i referents ineludibles de la seva avaluació. Els objectius declaratius, trobats als documents D1, D9, D18 i D19 cerquen donar resposta a les necessitats que s’han descrit. Complementàriament, els objectius que han emergit de la triangulació de les narratives dels grups d’interès ens aporta una mirada més completa i diversa del Projecte. Així, doncs, la seva integració ordenada ens duu a proposar la següent taxonomia (Taula 18), amb quatre objectius generals i dotze objectius específics.

Taula 18. Objectius del Projecte d'Interiorització

Objectiu general	Objectiu específic
1. Conrear la capacitat d'atenció sostinguda, d'estar presents, harmonitzant el cos, la ment i les emocions.	1.1. Ser conscient. Tenir la capacitat d'aturar-se, d'estar atent i adonar-se d'allò que passa i que sent. 1.2. Saber concentrar-se en el cos, en la respiració, en el moviment, en els sons que arriben de l'exterior.
2. Créixer en la capacitat d'introspecció, autoconeixement, atenció i silenci, interioritzant el mateix procés d'aprenentatge.	2.1. Desvetllar el coneixement de si mateix per tal que esdevingui autoconscient, lliure i responsable.
3. Aprendre a asserenar-se, acceptar-se i a conviure amb els altres de forma adequada.	3.1. Crear l'hàbit de connectar amb l'interior. 3.2. Alliberar l'activitat interior creada per les distorsions i bloquejos del món emocional. 3.3. Aprendre a escoltar els altres i resoldre els conflictes pacíficament. 3.4. Tenir cura dels altres, sent solidaris i compromesos.
4. Desvetllar una consciència més profunda a través d'un acostament experiencial al cos.	4.1. Iniciar-se en fer silenci i contemplar. 4.2. Desvetllar l'interès, la capacitat de meravellar-se, d'interrogar-se. 4.3. Aspirar a una vida plena de sentit, de joia, de pau i harmonia amb tot el que existeix. 4.4. Tenir present els altres. 4.5. Aprendre a gaudir del moment, obrint-se a l'agraïment i la gratuïtat.

L'*objectiu 1* vol respondre a la distracció o dispersió dels infants, produïda per la hiperestimulació audiovisual i el bombardeig d'informació constant que dificulta l'atenció, la reflexió i, per tant, també l'aprenentatge. És evident que el Projecte pretén que s'enforteixi la capacitat d'atenció i que es pugui mantenir durant més temps per rebre bé la informació, reflexionar-hi, tractar-la correctament, sense distracció i dispersió, per transformar-la en coneixement.

L'*objectiu 2* intenta donar resposta al desconeixement d'un mateix que obstaculitza la pròpia acceptació, la presa de decisions encertades i el creixement personal. Els grups d'interès expressen que el Projecte aspira a oferir espais de recolliment i indagació personal cap a una major profunditat d'autoconsciència i autoconeixement, desvetllant la capacitat de quietud, percepció i d'escolta. Acompanyar el procés singular que cada

alumne fa per anar descobrint qui és com a persona i no sols com a estudiant, de manera que pugui anar prenent i assumint les seves decisions.

L'*objectiu 3* vol respondre a la baixa capacitat dels infants per escoltar atentament, sovint fruit d'un neguit interior o falta de serenor per confiar en si mateixos, i a la dificultat per acceptar les pròpies limitacions i les dels altres que condicionen la relació i la convivència. Els docents consideren que el Projecte vol fer conscients les distorsions i bloquejos, com la por, el neguit, l'enuig o l'angoixa, que incideixen negativament en l'aprenentatge. Les diferents pràctiques pretenen fer descobrir l'equilibri (harmonitzar) entre els aspectes físic, mental, emocional, fins i tot energètic, que comporta un estat de confiança, pau i serenor. Aquesta capacitat de conèixer-se i aprendre a harmonitzar afavoreix un major grau d'autonomia i la capacitat per intentar acomplir qualsevol tasca o repte, per difícil que sembli. Davant les pròpies limitacions, tenir el coratge d'acceptar la realitat personal, tal qual és, assumir-la i cercar l'ajuda dels altres. En la relació amb els altres, aprendre a respectar-se, tenir-ne cura i compassió. Davant dels conflictes, aprendre a aturar-se, reflexionar i cercar una resposta adequada, en comptes de reaccionar impulsivament.

L'*objectiu 4* vol donar resposta a l'anèmia espiritual. El Projecte ofereix eines per aprendre a silenciar-se i contemplar serenament. Els docents consideren que els infants tenen una capacitat innata d'admirar, sorprendre's i obrir-se a través dels sentits a tot el que s'esdevé, el que possibilitarà que sorgeixi la curiositat i les preguntes (Carson, 2021); són més oberts i curiosos, no jutgen ni desconfien tant (Nye, 2019). El Projecte pretén fer emergir aquesta capacitat innata, fer-la créixer, donant la possibilitat a descobrir tot allò que és subtil, portador de vida, d'amor, de bellesa, de bondat i ser capaç d'agrair-ho. Alhora convida i ofereix possibilitats per descobrir el misteri insondable que configura tota la realitat. També aspira que l'alumne tingui present els altres, i en tingui cura, especialment en moments de dol i patiment. Els grups d'interès reconeixen que el Projecte vol fomentar una *actitud receptiva, contemplativa*, d'obertura al transcendent.

Comprovem que els objectius declarats i els emergents de l'anàlisi que hem integrat en la nostra proposta pretenen donar resposta a totes les necessitats detectades per l'equip docent i en molts casos corroborades pel reconeixement dels aprenentatges fets per l'alumnat. Aquesta triangulació posa de manifest un primer nivell de coherència interna del Projecte.



## 10.2.2. Programació

### 10.2.2.1. Continguts i mètodes

D'acord amb els objectius presentats es desenvolupen les sessions d'interiorització. Els continguts bàsics són l'atenció, l'escolta i la percepció del propi cos (Jalics, 2010), enteses com a "urgències pedagògiques" (Toro, 2019, p. 145). A través de la postura (Johnson, 2009), la consciència corporal i diverses pràctiques de respiració conscient (Guardans, 2021; Piera, 2014; Toro, 2019) permeten una major quietud i concentració en la sensació de "l'endins d'un mateix", afavorint el reconeixement de pensaments i emocions que ajuden a l'autoconeixement (Burguet, 2014). Els mètodes emprats per l'escola són comuns a altres programes que s'han trobat en la literatura. Exposem tan sols alguns exemples: metodologies d'expressió corporal i psicomotricitat acompanyades de pràctiques contemplatives com el loga, el Qi Gong, tai-txi per explorar i participar amb tot el cos (programa TREVA i *Aulas Felices*); meditació guiada (Sánchez Ramos, 2018) i meditació caminant (programa *Aulas Felices*); visualitzacions (Andrés, 2014); repetició d'un *mantra* (Piera, 2014); massatges (programa *Aulas Felices*); dansa contemplativa (Hernández, 2005, 2018); la Kinesiologia educativa (Compan, 2006, 2009) i en especial les pràctiques contemplatives a la natura (Blay, 1994; Freire, 2011).

Tots aquests mètodes estan avui àmpliament referenciats, però no era així als anys vuitanta, quan l'escola inicia el Projecte, i per això considerem que la seva aportació és molt vàlida com a bagatge de gairebé quaranta anys d'experiència.

Tanmateix, volem ressaltar el mètode més genuí aplicat a l'escola, que no s'ha trobat en cap altre programa: el mètode Vittoz. Aquest mètode ajuda a estar atent i conscient en el present, no des de la comprensió cognitiva racional sinó des de la perceptiva sensorial i intuïtiva (Burguet, 2014; Perrin, 2018). La receptivitat sensorial conscient és el pilar del Mètode Vittoz (Leca, 2015), es tracta de percebre a través dels cinc sentits allò que s'esdevé, sense valorar, prejudicar, ni afegir inquietuds, pors, tensions; sinó totalment concentrats i atents en el que es fa i en el que se sent. Amb aquests exercicis els pensaments queden com suspesos, semblant a com si l'activitat cerebral emissiva s'apagués, afavorint la capacitat d'observar des de la curiositat, amb serenitat i sense jutjar (Kaliman, 2017; L'Ecuyer, 2014). Els exercicis d'eliminació conscient de Vittoz permeten deixar de costat un pensament, una imatge o una emoció que es presenta en un moment inoportú. No es tracta de refusar-la, sinó aconseguir expressar-la i posar-hi distància durant un temps reemplaçant-la per un acte conscient o per una idea oposada. Aquests exercicis permeten silenciar un tipus d'activitat automàtica i involuntària, especialment el brogit de pensaments repetitius, crítics i culpabilitzadors que bloquegen

l'aprenentatge. Aquest tipus de pensament dispersiu, provocat per una excessiva hiperestimulació cerebral, indueix a la fatiga persistent i un estat anímic d'irritació i frustració (Kaliman, 2017). Per tant, silenciar-se o silenciar la ment no respon a fer callar la zona del còrtex prefrontal on tenen lloc les competències reflexives i les capacitats de raonament, sinó ajudar a dirigir l'atenció cap a sensacions corporals i estats interns de pau i serenor (Jalics, 2010; Melloni, 1995, 2003). Els exercicis del mètode Vittoz afavoreixen reconèixer les emocions i els pensaments que se'n deriven, ajudant els alumnes a acceptar-les i assumir-les totes elles; sense deixar-se portar impulsivament ni per moments d'eufòria, ni pel desànim, de manera que prenguin els reptes, les frustracions i els èxits d'una forma equànime.

#### **10.2.2.2. Planificació**

El Projecte d'Interiorització pretén que l'alumnat vagi prenent una actitud serena, conscient, silenciosa, receptiva i agraïda davant la realitat. Aquesta actitud s'adquireix a través de les diferents pràctiques repetitives, exercitant-les cada dia durant quinze minuts a la mateixa hora, fins que es converteix en un hàbit de conducta. Un dels factors clau d'aquest Projecte és aquesta perseverança durant nou anys d'escolarització (des d'I3 a 6è) que permet la seva assimilació i interiorització fins a consolidar en un estat (Guardans, 2021; Melloni, 2021). Això és possible gràcies a la plasticitat que té el cervell de fer i refer connexions entre diferents neurones (neuroplasticitat cerebral). Com a resposta a experiències repetides es reforcen les mateixes connexions neurals potenciant el patró de conducta que hi és associat (Burguet i Bueno, 2014; Kaliman, 2017) de tal manera que aquestes experiències vitals poden anar modificant els trets de la personalitat (Goleman i Davidson, 2017). El cervell és més plàstic fins a l'adolescència, el que explica per què els infants són tan capaços d'assimilar aquests hàbits (Burguet i Bueno, 2014) i que ho vagin posant en pràctica en la seva vida quotidiana, tal com apunta Buxarrais (2016). Els resultats obtinguts mostren com els alumnes, fins i tot els més petits d'Infantil, són capaços d'incorporar les pràctiques d'interiorització que han après en diferents circumstàncies escolars i en altres contextos: la respiració conscient i els automassatges per relaxar-se davant d'un examen, d'una tasca o prova difícil, o abans d'anar a dormir; l'eliminació conscient per deixar de banda per una estona una inquietud i evitar angoixar-se; la visualització per animar-se a enfrontar-se a una prova que implica esforç, etc.

Un altre factor clau de l'escola, que no està documentat en la literatura, és organitzar l'estona dedicada a la interiorització en el mateix moment a tota l'escola, de manera que es crea una sintonia conjunta. Aquest aspecte és rellevant per crear un clima de silenci

a tot arreu, que afavoreix l'atenció i introspecció i, d'altra banda, els alumnes i les famílies visualitzen que realment aquesta estona és prioritària per a tots els docents, que és un projecte d'escola. Els resultats denoten que les famílies van assumint la rellevància del Projecte per osmosi, afavorint que els alumnes arribin puntuals i no es vulguin perdre aquesta estona.

Atès els resultats de les narratives d'alumnes i alumni, confirmem que els moments que Esteve i altres (2013) anomenen extraordinaris són d'una gran rellevància. Ens referim a les sessions d'interiorització que es desenvolupen en altres moments de la jornada escolar i les sessions especialment intenses, que es donen amb poca freqüència, com les celebracions de Nadal o d'aniversaris, les convivències de cicle superior, les sessions a la Natura en ocasió d'una sortida o de les colònies. Els alumnes i alumni les recorden especialment com experiències profundes d'anar més endins i de comunió amb els companys. Aquestes descobertes més intenses reforcen el sentit de la pràctica quotidiana.

Les sessions que es desenvolupen en altres moments de la jornada com les que es realitzen abans d'una prova, d'una obra de teatre, per reconduir i asserenar el clima de l'aula, ajuden l'alumnat a entendre el sentit i com es pot posar en pràctica en moments d'atabalament o neguit.

Els resultats mostren que l'organització temporal del Projecte i la seva distribució en el curs escolar és pròpia de cada docent per a la seva aula i es posa en comú en algunes reunions de cicle. Majoritàriament, és el tutor qui realitza la sessió d'interiorització amb la seva classe, però en algunes aules a primera hora del matí entra també un especialista. En els documents analitzats no s'ha trobat cap evidència de seqüència temporal que desplegui concretament què es fa a cada una de les etapes i cicles o quina és l'adaptació didàctica per a cada edat o curs. En canvi, a les entrevistes als docents més veterans s'evidencia una seqüència didàctica implícita en els diferents cicles, que té en compte el desenvolupament psicomotor i maduratiu dels alumnes. Pel relat dels diferents docents es pot entendre que qui ha dissenyat aquest procés didàctic és la Comunitat filipense, que s'ha transmès als tutors a través de les formacions i mentories. Considerem que concretar, desenvolupar i completar aquest model didàctic, prenent en consideració els mètodes pedagògics i les estratègies didàctiques que ja s'empren, pot ser una eina molt útil per donar solidesa al Projecte i fer un bon traspàs als docents novells. D'altra banda, seria molt interessant, de cara al futur del Projecte, documentar tot el bagatge que la comunitat ha anat elaborant i reflexionant i que s'ha anat transmetent oralment.

### 10.2.2.3. Espais i recursos didàctics

Com apunta Melloni (2009), els suports han de ser eines que ajudin a asserenar, a fer més conscient el moment que s'està vivint i sobretot a descentrar del jo autocomplaent i egocèntric.

L'espai quotidià és la mateixa aula, però es faciliten les condicions que ajuden al recolliment: treure els materials de la taula; procurar una llum tènue abaixant persianes i tancant llums; música suau, espai airejat, temperatura suau. Piera (2014) recomana que s'evitin els sorolls externs per evitar distraccions. L'escola ha trobat la manera de crear aquest silenci organitzant la Interiorització a Primària a la mateixa hora. Tot i que els alumnes d'Infantil faran la Interiorització més tard, es troben tranquil·lament jugant en un pis inferior, per la qual cosa no destorba el clima de silenci dels pisos de Primària.

Els recursos materials emprats ajuden a relaxar i estan ben adaptats a les diferents edats: l'osset de la música i els cotxes de joguina per fer massatges a infantil; a Primària, en canvi, les pilotes de ping-pong per fer massatges, per citar un exemple. Tenint en compte les narratives d'alumnes i alumni, destaquem dos aspectes importants a preservar, quant als recursos: la sensació que els aporta la música utilitzada i les interioritzacions en espais diferents.

Els alumni recorden alguna cançó amb la qual finalitzava la interiorització a Infantil. El record d'aquesta cançó és la sensació de molta pau, encara que hagin oblidat la lletra i la música. També els alumnes relacionen músiques concretes amb moments de pau durant la interiorització. D'acord amb Esteve, Galve i Ylla (2013) i Andrés (2009) la música és un bon recurs perquè actua sobre els sentiments, afavorint la imaginació i la memòria; convida a endinsar-se en un mateix i deixar-se anar.

L'altre aspecte que ressalten els alumnes són les interioritzacions que es fan en els altres espais i que van associades als moments que hem assenyalat com a extraordinaris. Suposen novetat i, per tant, suscitin més interès i atenció que les interioritzacions diàries. Alumnes i alumni recorden especialment les interioritzacions a la sala Zendo i el clima d'intimitat i d'escolta que es creava entre els companys. Considerem que aquest clima que es crea en aquests moments concrets és possible a conseqüència de la perseverança diària de quietud, atenció i silenci. Tot i que l'alumnat no se n'adoni, si no hi hagués aquest pòsit no serien possibles moments tan intensos. La sala Zendo està bàsicament buida per evitar que colors i ornamentacions puguin distreure (Schlüter, 2016), amb tatami a terra, alguns *zafú* o coixins, cadires al voltant. Una creu molt austera i una figura de Buda presideixen les dues sales Zendo.

És important destacar dels resultats que la sala Zendo de l'escola està sempre oberta i preparada per si algun docent vol dedicar una estona a fer silenci o alguna pràctica contemplativa. És en aquesta sala on es realitzen els Espais de Silenci. Les dues sales Zendo, tant a la casa de Palautordera, com la de l'escola, estan impregnades de la irradiació espiritual de totes les persones que han passat un temps assegudes juntes pregant o meditant en silenci (Melloni, 2003). Els docents i els alumnes destaquen l'atmosfera que es crea en aquesta sala i la facilitat que troben per connectar, recollir-se, estar present o endinsar-se. Però l'espai per excel·lència escollit per tots els grups d'interès és l'espai natural. Consideren molt rellevants aquestes interioritzacions, perquè l'entorn natural els suscita connexió, admiració, agraïment, que no fa més que consolidar la natura com la gran mestra de contemplació (Jalics, 2010; Mallarach, 2020; Carson, 2021).

### **10.2.3. Organització**

Els elements clau de l'organització del Projecte són l'equip docent i la formació continuada.

#### **10.2.3.1 L'Equip docent.**

Tot l'equip docent està implicat en el Projecte, de manera que l'essència de la interiorització va calant com el plugim en l'alumnat (Esteve, Galve i Ylla, 2013) creant un clima global que va més enllà de les pràctiques d'interiorització del matí. És el que López González (2014) equipara a la metàfora de la taca d'oli, remant tots cap a la mateixa direcció i contagiant-se els uns dels altres de manera horitzontal.

- a) Un Equip de Silenci, format per dos docents de l'equip directiu i un representant de cada cicle, que coordina tot el Projecte i vetlla per l'organització de la formació continuada, tant a les jornades d'inici i final de curs, com la formació externa a la CESFN. Aquest equip prepara especialment les tres sessions d'Interiorització per a docents anomenades l'Espai de Silenci.
- b) Un equip de mentors que acompanya als docents novells en la introducció a les pràctiques d'interiorització, i transmet per osmosi la manera de fer de mestre a l'escola, tot descobrint el sentit profund del Projecte.
- c) Tots els tutors que desenvolupen cada dia les pràctiques d'interiorització al seu grup, a primera hora del matí. Els docents especialistes que duen a terme alguna sessió d'interiorització en alguns grups, a primera hora del matí.

- d) Tots els docents que duen a terme les pràctiques d'interiorització en moments puntuals durant la jornada escolar, per reconduir i harmonitzar.
- e) El lideratge del Projecte està distribuït en els diferents equips docents de diferents cicles, que amb diferent bagatge, es van donant suport els uns als altres creativament, incorporant noves adaptacions i noves pràctiques. Tot i que no tothom està implicat en el Projecte en el mateix grau, com expressa la direcció, s'evidencia que el Projecte és assumit per tot el claustre i hi ha un plantejament conjunt (Galve i Ylla, 2014) perquè: es vetlla per mantenir el silenci i la calma; les pràctiques d'interiorització es duen a terme per diferents docents, i no sols els tutors; i, sobretot, en l'actitud de tot docent que ha assumit un estil pedagògic de tot el centre d'escolta atenta, paciència, cura i respecte vers tota persona.

### **10.2.3.2. La formació continuada**

Un altre dels factors clau del Projecte és la formació continuada dels docents. Atès que no es tracta d'aprendre unes tècniques concretes per posar-les en pràctica a l'aula (si així fos amb unes quantes hores de formació seria suficient); sinó que es pretén que sigui una formació experiencial transformadora. En aquest cas, el procés d'indagació personal és un element imprescindible (Cebolla i Campos, 2016). L'acompanyament als infants des de la sinceritat de l'experiència viscuda és el que realment els convida a pouar endins. Els resultats dels GD dels alumnes mostren que a mesura que es van fent més grans són més conscients de la manera de guiar del docent i com això els ajuda o no.

Així, l'escola inverteix molts recursos, personals i econòmics, oferint cada curs formació gratuïta per a tot l'equip docent: una part dins de l'horari laboral, i una altra, recomanable i voluntària, fora de l'horari laboral, amb experts en camps diversos com la psicologia, el *coaching*, l'art i l'espiritualitat. La formació té el suport d'un Projecte consolidat de mentoria que acompanya als mestres novells en la iniciació. Un altre factor clau és el respecte al procés d'indagació de cada docent, sense forçar, en diàleg i obertura; promovent la recerca autònoma i trobant espais de reflexió, revisió i creativitat conjunta tant a les reunions de cicle, com a les Jornades d'inici i final de curs. Haver realitzat durant tants anys la formació de manera conjunta i mantenir un diàleg fluid sobre la interiorització, ha permès que s'hagin creat una sèrie d'estratègies didàctiques compartides, observades durant les sessions; de manera que l'alumnat percep un contínuum entre els diferents docents, donant solidesa i enfortint el Projecte. Aquests espais compartits d'aprenentatge i avaluació crítica són molt ben valorats pels docents. En especial s'aprecien les experiències personals i comunitàries d'interiorització a la

natura i els Espais de Silenci, en els quals els docents expressen sentir-se “sostinguts”. Les narratives dels diferents docents coincideixen en el fet que aquestes experiències són fonamentals per crear un clima d’acceptació, de comprensió i respecte.

Alguns docents admeten certa reticència inicial en algunes formacions coincidents en moments de molta acumulació de feina (per exemple els Espais de Silenci en temps d’Advent i de Quaresma). Per la manera com s’expressen es podria percebre que aquest temps es concep com a no productiu (Rosa, 2012) o en tot cas, menys productiu que redactar informes o preparar les activitats urgents per finalitzar el trimestre. És obvi que els docents no estan exempts de la tendència social a l’obsessió pel rendiment (Han, 2012). Com expressen els alumnes en pràctiques, en alguns moments hi ha una excessiva autoexigència en dur a terme molts projectes alhora, un fet que comporta molta feina extra i cansament. Justament per contrarestar aquesta tendència, el que es proposa en aquests espais és un temps per aturar-se, reflexionar sobre el que s’està vivint, tant a l’escola com a nivell personal, i gaudir-ne intensament i profundament (Han, 2019).

Com s’ha vist en el marc teòric, les psiquiatres Nasarre (2016) i Rodríguez (2015) recomanen que les persones que acompanyin en la interiorització a través de les diverses pràctiques contemplatives han d’haver fet experiència prèviament, han de tenir una formació ben sòlida i un cert grau de maduresa personal, tant si són professionals de l’àmbit de la salut, com docents. S’ha de tenir molta cura i molt de respecte en l’acompanyament de la persona a endinsar-se en la seva intimitat. En aquest cas, l’escola ofereix molta més formació del que es recomana en diferents programes internacionals de pràctiques contemplatives en l’àmbit educatiu revisats per Modrego, Martínez, López, Borao i altres (2016). En el procés d’endinsar-se en la profunditat i riquesa interiors el més sincer és reconèixer-se humilment un aprenent sempre en camí.

### **10.2.3.3. Implicació d’alumnat i famílies**

L’escola vetlla per la vinculació i la participació de les famílies, fomentant la seva corresponsabilitat. La participació de les famílies està en la base del funcionament de les escoles Waldorf, de Rudolf Steiner, una de les fonts d’inspiració de la comunitat filipense, com s’ha exposat en els resultats. També López González (2014) defensa que comptar amb el suport de les famílies és la millor manera de consolidar els programes d’interioritat. L’Equip docent vetlla perquè les famílies coneguin el sentit del que fan els seus fills a les estones d’interiorització, tant en reunions específiques com a les reunions trimestrals de famílies amb el tutor. Les famílies es mostren implicades amb el compromís de garantir que els seus fills no es perdin les sessions de primera hora del

matí; així com col·laborant en la co-organització amb els docents d'activitats concretes com el teatre solidari, la donació de sang, el recapte d'aliments, etc. Algunes famílies han participat en les formacions que ofereix la CESFN.

#### **10.2.4. Avaluació del Projecte**

Les decisions que s'han anat prenent en el disseny i desenvolupament del Projecte denoten l'existència d'una espiral continuada de millora, malgrat que no existeix una avaluació planificada i sistèmica (Pérez Juste, 2006, p. 258). En qualsevol cas, l'interès per reflexionar i desenvolupar el Projecte al llarg del temps és un dels factors clau de la seva continuïtat al llarg de gairebé quaranta anys. En els resultats obtinguts s'ha pogut evidenciar com s'han anat aplicant variacions substantives, a partir de l'ampliació dels objectius, en la incorporació de nous mètodes, recursos i estratègies didàctiques en diferents cursos. Per contra, considerem que l'avaluació no ha estat implantada com un component més del Projecte, tal com aconsella Pérez Juste (2006) en els programes educatius quan proposa seguir el cicle de *Deming PDCA (Plan-Do-Check-Act)*: planificar, fer, comprovar i actuar. Valorem que aquesta lògica d'avaluació sistemàtica està integrada en la manera de fer dels docents i de la direcció; ara bé, mentre que planificar, fer i actuar estan àmpliament desplegades, la verificació explícita dels resultats és la menys reeixida en el Projecte. Si més no, la recollida de dades i la confrontació dels resultats no es realitza sistemàticament. Els mateixos docents són conscients que caldria una avaluació del Projecte formalitzada i institucionalitzada. Pérez Juste (2006) recomana que perquè els plans de millora permetin accions futures molt més eficaces seria necessari documentar les accions, de manera que s'eviti caure en improvisacions i errors detectats amb anterioritat (Pérez Juste, 2006, p. 259).

En qualsevol cas, tot i que no hi hagi evidències documentades, insistim en el fet que les narratives de les diferents generacions d'alumne ratifiquen canvis de millora en el Projecte. Les famílies que han estat alumne subratllen que no recorden fer tantes pràctiques, ni tan diverses com fan ara els seus fills; fins i tot, els alumnes de 5è i 6è manifesten que a les sessions d'interiorització dels seus germans petits d'Infantil utilitzen nous recursos que ells no van fer servir. Els docents expressen com en el procés de formació continuada han anat investigant i provant noves pràctiques, recursos i estratègies didàctiques per millorar-lo. Potser seria adient recollir i documentar aquest procés de reflexió sobre la pràctica docent de manera que pogués quedar com a font de referència per a futurs docents.



## 10.3. Desenvolupament del Projecte

### 10.3.1. Continguts i transversalitat del Projecte

Interioritzar és acompanyar els infants, a poc a poc, “*a dimensiones más profundas del alma humana*” (Schlüter, 2019, p. 152), és a dir, a aprofundir en la relació amb un mateix, però també aprofundir en les relacions amb les persones i en les relacions amb la natura. Perquè aquest aprofundir esdevingui un contínuum, vagi calant com una pluja fina (Meneses, 2014), s’han de crear possibilitats cada dia, de manera transversal i molt diversa. El més rellevant és “*crear un ambiente, despertar una atmósfera*” (Schlüter, 2019, p. 152) perquè es doni aquest procés d’interiorització en cada alumne (López González, 2014).

Els resultats evidencien que l’estratègia clau que utilitza l’escola per crear “*posibilidades de interiorización*” (Schlüter, 2019b, p. 153) és anar cercant l’harmonia entre el moviment i la quietud del cos; la reflexió, el silenci i la creativitat; la contemplació i l’acció compromesa; treballar, esforçar-se, jugar, celebrar i gaudir; el llenguatge lògic-discursiu i el llenguatge simbòlic-metafòric.

Silenciar la ment per poder escoltar el cos i a través del cos. Escoltar el cos per respectar la seva espontaneïtat i recuperar una manera més harmoniosa de procedir (Panikkar, 2012). Per escoltar el cos és necessari educar la ment; i al mateix temps, la quietud i la immobilitat del cos és fonamental per silenciar la ment. El silenciament que es cerca durant el temps de meditació i contemplació no es pot confondre amb la repressió del pensament, de la reflexió; perquè condueix a no tenir criteri i deixar-se manipular pels altres (Rodríguez, 2015; Schlüter, 2019b). Els alumnes expressen clarament que el silenci i la reflexió formaven part de la quotidianitat escolar i reconeixen la seva complementarietat.

La reflexió i el diàleg es treballa molt especialment a través de les sessions de tutoria, la Filosofia 3-18 i les convivències. Complementàriament s’ajuda a discernir, a compartir amb els altres sobre les pròpies experiències de la vida, a fer-se preguntes, a formar l’esperit crític (Nussbaum, 2009) i a conscienciar sobre diferents realitats socials, tot desenvolupant plantejaments ètics i suscitant la responsabilitat i el compromís amb l’entorn.

Les estones de silenci i contemplació tant a l’escola com, sobretot, a la natura propicien l’actitud d’obertura; d’adonar-se dels elements més subtils que havien passat desapercebuts ajuden a meravellar-se de la bellesa i esbalair-se com si fos la primera vegada (L’Ecuyer, 2014; Carson, 2021). Aquestes experiències esdevenen importants

per desvetllar la curiositat, la capacitat de sorprendre's, d'explorar i de deixar-se encisar per la realitat.

A través de l'art, la dansa, la música, la poesia i el teatre s'estimula la imaginació, la creativitat, la intuïció i la capacitat de somniar per "*transformar la realitat*" (Freire i Faudez, 2013, p. 134). També la capacitat emocional i d'empatia per comprendre la complexitat de la realitat dels altres (Nussbaum, 2009, 2011a i 2011b).

La cultura religiosa que ofereix l'escola permet apropar l'alumnat a la saviesa de les tradicions espirituals, i els dona eines per "indagar en la seva religiositat —si ja hi està immers— o per a orientar-se en la recerca de la seva espiritualitat; per evitar fenòmens sectaris i de radicalització; per entendre la religiositat d'altres" (Roman, 2018).

Finalment destaquem la rellevància de les celebracions religioses, que també estimulen la imaginació, perquè a través dels símbols expressen experiències profundes de la vida (Schlüter, 2019b) i són ocasions per aplegar-se tots junts fent festa, gaudir i compartir l'alegria i l'entusiasme, per obrir-se als altres, i sentir-se comunitat (Toro, 2019).

### **10.3.2. Rol docent i estratègies didàctiques**

El rol docent és, d'acord amb López González (2014) i Alonso (2011), sobretot d'observador i acompanyant. Mentre els docents guien la pràctica concreta de la sessió d'interiorització mantenen una mirada global a tota l'aula, mostrant-se molt atents a tot allò que està passant en tot moment i respectant el ritme d'anar més endins de cada alumne, sense intervenir, sense dirigir, ni corregir. Tots els docents que s'han observat deixen que l'alumne vagi prenent la seva iniciativa i vagi descobrint-se a través de les sensacions corporals. Amb la seva actitud, el docent mostra a l'alumne confiança en com procedeix i l'acceptació total de la seva manera de ser. Tan sols hi ha una atenció més específica i precisa si l'alumne ho requereix, sobretot amb alumnes amb NESE o alumnes que mostren molt neguit. Aquesta atenció és suau, a través del llenguatge no verbal: una mirada, una mostra d'afecte, una indicació subtil.

El docent acompanya el procés d'aprofundiment, sabent que lliurement l'ha de realitzar cada educant, propiciant un clima de confiança, acceptació i acollida incondicional (Rogers, 1993). Els alumnes recorden un lliurament total de l'educador, que amb la seva manera d'estar totalment present (Rogers, 1993) indicava: estic per tu, t'accepto, t'escolto, m'importes. És des d'aquest estar present que s'és capaç de "*despertar algo en el alma*" (Schlüter, 2019b, p. 157); despertar la persona (Mounier, 1990); commoure, suscitar quelcom internament (Tagore, 2008).

D'acord amb Jalón i altres (2020) i Sánchez Ramos (2018) les pràctiques tenen una obertura, un nucli i un període final de silenci. El més rellevant és la predisposició (Sánchez Ramos, 2018) per iniciar la pràctica, per això les estratègies d'inici i seguiment que empren els docents pretenen orientar l'atenció cap a una actitud d'obertura, de disponibilitat, d'acollida del que esdevindrà en aquella estona (Panikkar, 2012); perquè com diu Simone Weil "*los bienes máspreciados no deben ser buscados, sino esperados*" (2004, p. 171). Així que, l'espai, la llum, la música, el silenci, la postura, tot orienta a prendre la forma metafòrica d'un receptacle, esdevenir "*concauidad receptiva*" (Melloni, 2021, p. 89), per restar a l'espera (Weil, 2004), posar-se en disposició (Sánchez Ramos, 2018), estar totalment present per rebre el do gratuït d'un instant de pau amb un mateix, per després emanar pau a l'entorn (Panikkar, 2012).

Les diferents pràctiques que se succeeixen no fan més que potenciar i guiar aquesta actitud receptiva, que a través de les estratègies d'adaptació animen i reforcen el procés de cada alumne, adaptant-les a la seva edat i al seu ritme a través del llenguatge no verbal, el ritme lent, emfatitzant paraules clau, deixant moments de silenci entremig (Toro, 2014).

Les estratègies de comprensió i participació aconseguen que els alumnes puguin expressar el que han sentit o com s'han sentit; perquè puguin emergir els seus dubtes i les seves creences (Rogers, 1993). Deixar un espai per reflexionar sobre el que l'educand experimenta en el seu interior, ser capaç d'expressar-ho i compartir-ho amb els companys és una ocasió molt valuosa per donar relleu a aquesta dimensió profunda (Schlüter, 2019b). Alumnes i alumni coincideixen en la llibertat que faciliten els docents per deixar expressar-se a qui s'hi vegi amb cor, sense sentir-se coaccionat a fer-ho. Tanmateix, els resultats de les observacions ens indiquen que el clima de confiança que es crea a l'aula i el costum de fer-ho, fa que tots els alumnes vulguin expressar-se; fins i tot els més petits d'Infantil. Aquesta dada concorda amb la sensació que tenen els alumnes de tenir molta facilitat per expressar el més íntim a amics i parella.

Reservar un temps de l'horari escolar per escoltar experiències íntimes d'altres companys i, sobretot, ser escoltat i acompanyat pel docent va indicant a l'alumnat que allò que pensen i senten en la seva intimitat té un valor "*que es algo serio, algo que vale la pena, que no se debe perder, sino cultivarse*" (Schlüter 2019b, p. 155) i el convida a reflexionar i continuar aprofundint (López González, 2015).

## **10.4. Resultats d'aprenentatge del Projecte d'Interiorització.**

Els resultats mostren que l'impacte del Projecte és consistent i compartit per tots els grups d'interès. El romanent que ha deixat la interiorització en els alumni i en els docents és molt significatiu i dona solidesa a la proposta. Els docents són els participants que han estat un període de temps més llarg acompanyant la interiorització, com a conseqüència els efectes a nivell personal són més transformadors.

Considerem que en un grau o altre tots els beneficis o efectes, de les pràctiques emprades, que són declaratius i s'exposen en les taules 12, 13, 14 i 15, són recollits com aprenentatges en els grups d'interès.

El que aporta aquesta investigació és veure com l'hàbit de presència i silenciament, és a dir, sostenir-se prolongadament en una atenció conscient, una disposició atenta i silenciosa en el moment present, és assimilada durant l'etapa escolar i queda impregnada a llarg termini en els alumni i no s'oblida, esdevenint una pràctica i una virtut (Melloni, 2021). Els resultats evidencien que, malgrat que no es continuïn practicant cada dia, després de l'etapa escolar, els aprenentatges han estat interioritzats i van sorgint en determinats moments, depenent de la persona; i a la vegada deixen una empremta, un contínuum, en la manera de ser: mantenir-se en camí cap a l'essencial.

### **10.4.1. Aprenentatges comuns.**

#### **10.4.1.1. Estar atent, estar present, estar a punt.**

D'acord amb Jalón, Montero-Marin, Modrego-Alarcón i altres (2020) docents, alumnes i alumni afirmen que iniciar les sessions d'interiorització amb la postura els ajuda a aturar-se i prendre consciència de com estan. Aquesta pràctica calma perquè va lligada a una postura determinada: alineada, relaxada, elàstica (Johnson, 2009). La relaxació del cos afavoreix la relaxació mental imprescindible per enfortir l'atenció sostinguda que és el fonament de l'aprenentatge (Bueno i Burguet, 2014). Prendre consciència de la postura és també adonar-se amb quina disponibilitat interior estan i s'afronten a allò que passa (Torralba, 2011). Els alumnes i alumni anomenen aquesta disposició "estar a punt" i es refereixen a prendre consciència abans de començar qualsevol feina o repte, a preparar-se. Els resultats són concloents: tots, alumnes, alumni i docents, estan d'acord que aquests quinze minuts inicials d'interiorització silenciosa els ajuda a preparar-se per començar la classe amb més calma i serenor respecte de com han arribat a l'escola.

Aconseguir un estat d'atenció sostinguda, relaxada, serena, requereix una pràctica perseverant (Mallarach, 2019; Toro, 2005). Practicar o exercitar-se en l'atenció conscient cada dia permet que s'interioritzi l'hàbit i aquest hàbit es pot convertir en estat

(Melloni, 2021), a través de reforçar les mateixes connexions neurals cada dia (Burguet i Bueno, 2014; Kaliman, 2017). Les narratives expressen com els alumnes van assimilant l'hàbit i són capaços de posar-ho en pràctica en un altre context. Des dels més petits als més grans, posen en evidència com fan servir les pràctiques per asserenar-se, treure neguits, preparar-se mentalment per fer front als reptes que la vida els va posant al davant, tant dins de l'escola (dictats, exàmens, obra de teatre), com fora (partit, concert, prova mèdica, malaltia greu). No podem afirmar amb rotunditat que aquest hàbit s'hagi convertit en un estat en els alumnes; tanmateix, els alumni descriuen diferents situacions en què es veu reflectit que tenen ben assolit el fet d'aturar-se i prendre l'actitud i disposició corporal, emocional i mental per fer front, amb tanta serenitat com sigui possible, a la tasca o repte concret que tenen al davant. Els alumni consideren que a l'escola també van consolidar aquesta atenció sostinguda en moments en què es fomentava estar molt present en el que estaven fent. Eren moments en què quedaven com absorts, on els pensaments quedaven com suspesos, "a l'espera" com deia Simon Weil (2014). Ho recorden en activitats molt mecàniques o creatives: com activitats manuals o artístiques (pintar, tallar paper, fer puzles); endinsar-se en el personatge de l'obra de teatre o fer una dansa contemplativa tot el grup. Consideren que aquestes, i altres pràctiques que no recorden, van enfortir la seva capacitat de concentració i els van ajudar a tenir estratègies per mantenir-la. Aquesta capacitat de concentració ajuda a incrementar el seu rendiment acadèmic (Burguet i Bueno, 2014). Aquests resultats són coherents amb diferents estudis publicats darrerament, per exemple Jalón i altres (2020), atès el nombre creixent d'intervencions amb pràctiques contemplatives en l'àmbit escolar.

Tanmateix, les narratives dels grups d'interès avalen que les pràctiques d'interiorització van més enllà de ser uns exercicis de relaxació per estar més calmat abans de començar les classes; o bé unes pràctiques d'atenció plena o consciència plena (*mindfulness*) per respondre més resolutivament les tasques cognitives i concentrar-se en l'aprenentatge. A les narratives de tots els grups d'interès, estar present va lligat a ser conscient a tot el que demana tenir-ne cura. Alumnes i alumni fan palès com els docents motiven, i alhora són un exemple, a mostrar molt de respecte i sensibilitat en com s'adrecen als companys i al mestre, a com obren la porta o com tracten els objectes escolars. Com diu Toro (2019), la mateixa tendresa amb què s'aprèn a tractar els objectes es trasllada a com tractar a les persones. Moure's per la classe i per l'escola en silenci, o fent el mínim soroll --un fet constant a les observacions-- ajuda a alumnat i docents a reforçar estar present en cada moment per ser conscient, i no anar atabalat, amb presses o distret. No obstant, el que més ens resulta destacable és com tots els grups d'interès enfoquen

estar present en tenir cura de l'altre: estar atent a donar un cop de mà quan sigui necessari; a pensar què se li pot oferir al company quan no s'ho espera; fer-li costat quan més ho necessita, quan ho passa malament; felicitar-lo quan celebra alguna cosa; tenir-lo present quan està patint i no hi és a prop; agrair-li el que fa o com és. Els resultats posen de manifest que l'estar present significa estar sempre disposat a acollir, a rebre a l'altre, en sintonia amb l'estat d'apertura. L'estar present es transforma en una mirada amorosa a tota la realitat (Weil, 2014), una actitud de generositat i donació davant la vida (Jalics, 2012); estar permanentment disponible i receptiu (Melloni, 2021); deixar-se sorprendre, meravellar-se pel misteri subtil que hi ha en la quotidianitat (Carson, 2021); despertar a la naturalesa essencial (Meneses, 2017; Schlüter, 2019) que implica confiança, lliurament en actitud d'obertura infinita (Meneses, 2016). Els alumni més grans que han participat coincideixen en considerar que la seva professió la van escollir totalment influenciats per aquesta actitud vital que ja van tastar a Lurdes i que van aprendre, sobretot, per la manera com els docents es relacionaven amb ells.

#### **10.4.1.2. Escoltar**

Els alumnes expressen que estar molt atent i ben present els ajuda a escoltar-se, a identificar com es troben, què senten, què pensen; però no quedar-s'hi enganxat en els seus pensaments repetitius, sinó deixant anar els neguits, relaxant el seu cos. Silenciar-se no significa no pensar perquè, com assegura Anna Maria Schlüter, renunciar a pensar és una actitud perillosa, perquè aniria lligat a mandra o desídia (Schlüter, 2016). Silenciar-se es refereix a l'apaivagament de les referències al jo (Jalics, 2010), silenciar els moviments de l'ego (Guardans, 2021), "*lograr que su ego se ausente*" (Melloni, 2021), entenent ego com allò que manté les nostres actituds de forma rígida, de protecció o defensa. A nivell neural, silenciar la ment no respon a fer callar la zona del còrtex prefrontal on tenen lloc les competències reflexives i les capacitats de raonament, sinó sobretot a silenciar un tipus d'activitat automàtica i involuntària: el brogit de pensaments obsessius, repetitius, crítics i culpabilitzadors. Com més accelerat és el nostre ritme de vida, més propensió hi ha a aquest tipus de pensament dispersiu que indueix a la fatiga persistent i un estat anímic d'irritació i frustració (Kaliman, 2017; Le van Quyen, 2019).

Les narratives dels docents i dels alumnes mostren com l'eliminació conscient del mètode Vittoz i les visualitzacions són dues eines que els ajuden a anar calmant el brogit de pensaments, emocions que els distorsionen (Jalics, 2010; Perrin, 2018) i dirigir l'atenció cap a estímuls interns, sensacions corporals i emocions, com estats de pau i serenor (Kaliman, 2017). Tots ells expressen que al llarg dels anys, alguns dies

experimenten molta calma, alegria, pau interior. Aquesta experiència els ajuda a gaudir d'estar en silenci i, en conseqüència, a valorar-lo i anar practicant i aprofundint en aquest silenci. Fer aquest exercici cada dia durant nou anys deixa un pòsit que mai més s'oblida, diuen els alumni. Consideren que l'escola ha contribuït al fet que donin valor al silenci i desitgin i cerquin estones per estar sol i en silenci. Són moments de la seva vida, rellevants o no, en què necessiten més connexió amb ells mateixos. Cap dels alumni expressa, però, que cerqui o hagi adquirit la pràctica d'una estona cada dia. També consideren que els ha quedat com bagatge de l'escola saber silenciar-se per escoltar atentament els amics. Es buiden per fer espai, per acollir el que la persona els vol transmetre (Meneses, 2017; Knitter, 2016; Panikkar, 2009). S'adonen que tenen més capacitat que altres persones i que són molt valorats per això. Consideren que és així perquè l'escola facilita espais en què els alumnes tenen cura els uns dels altres a través d'escoltar-se pacientment, amb molta atenció, estant ben presents, sense voler respondre-hi de seguida o emetre un judici ràpid sobre què diu o el que fa. D'aquesta manera aprenen a acceptar i comprendre als companys amb tota la seva singularitat. L'educació de l'escolta profunda a través del silenciament transforma la relació educativa entre mestre i alumne.

#### **10.4.1.3 Autoconsciència-autoconeixement**

Un resultat a destacar és la importància que hom dona a poder tenir un temps cada dia per estar present, ser conscient de les sensacions del propi cos deixant anar les tensions. Escoltar-se un mateix reconeixent pensaments i emocions (autoconsciència) els ajuda a conèixer-se (Burguet, 2014), a acceptar-se i confiar més en ells mateixos. Les diferents pràctiques que, d'acord amb Rogers (1993) i Maslow (1979), els ajuden a créixer. A través de les altres matèries van prenent consciència del seu entorn i de les diferents opcions que tenen al seu abast, per saber què escollir lliurement, sent responsables de si mateixos (Burguet i Bueno, 2014), de manera que a través d'aquestes decisions els infants es van construint com a persona (Mounier, 1990).

Ha quedat confirmat que l'escola afavoreix que l'alumnat tingui un coneixement molt ampli de si mateixos a través de diferents activitats i estratègies: llenguatge simbòlic dels contes, jocs, danses, diàlegs a les tutories, expressió artística, posar-se en la pell d'un personatge, inventar-se cançons i interpretar música. És des de múltiples vessants que els alumnes van descobrint com són, què els agrada, quines són les seves potencialitats, els seus talents, i que aquest descobriment és per fer-los fruir i donar-se als altres. Creiem que és distintiu i rellevant l'esforç docent perquè enfortir l'autoconeixement no suposi pels infants actituds de prepotència, que podria dur-los a

considerar-se superior als altres. Per contra, es posa molt accent en el reconeixement i l'acceptació dels propis límits i tenir-los en compte per prendre decisions encertades, en que l'alumnat sigui capaç d'acceptar les frustracions i limitacions perquè formen part del seu ser persona. És important, en la tasca docent, saber acompanyar els processos de cada alumne, en els errors i endarreriments (Domènech, 2009) i assumir-los com a fonts d'aprenentatge. Els resultats mostren que l'escola afavoreix que es relacionin amb ells mateixos amb molta sinceritat, sense amagar la seva vulnerabilitat, ni les seves dificultats en l'aprenentatge. Nussbaum (2011a) defensa que reconèixer les pròpies febleses, acceptant-les com un aspecte inherent en l'existència humana, possibilita ocasions de cooperació i ajuda a superar el narcisisme egocèntric, l'individualisme imperant de la societat, la falsa imatge que no cal ajuda i es pot amb tot. Acceptar la debilitat i la indefensió (Melloni, 2021) està ben assumit pels docents que desvetllen en els alumnes la capacitat per convertir les febleses en oportunitats per demanar ajuda i no creure's autosuficients (Nasarre, 2015 i Rodríguez, 2015). Alhora en les narratives dels participants es constata el valor d'aquest aprenentatge per comprendre les febleses dels altres i no jutjar-los ràpidament, facilitant posar-se a la seva pell i l'ajuda mútua. Tots els alumnes en els seus escrits posen l'accent en que és rellevant tant acceptar-se i confiar en un mateix com tenir cura, comprendre els companys i oferir-los ajuda quan calgui. Segurament no sempre és així, però que en siguin conscients els ajuda a treballar-hi per fer-ho possible, establint relacions més sanes i duradores. Els alumnes corroboren que aquesta relació d'estimació i cura que es van donar els uns als altres enforteix l'amistat, que roman en el temps (Ricoeur, 1996). Aquests aprenentatges d'interiorització han suscitat de forma generalitzada la indagació per conèixer-se i entomar els reptes que la vida els posa al davant. Tot i això, no hem recollit explícitament expressions del tipus: prendre consciència de l'endins d'un mateix, de la vivència subjectiva (autoconsciència) i ser capaç de donar-hi sentit (Burguet i Bueno, 2014; Bueno, 2016b); aproximant-se a la subtilitat interior (Fradera i Guardans, 2008); obrir-se a explorar nivells més profunds de realitat (Meneses, 2016). Tant podria estar indicant que aquests aprenentatges no han estat assolits com que les experiències més íntimes, tot i que hi siguin, són difícils d'expressar obertament.

Finalment destaquem en aquest apartat com un aprenentatge molt rellevant expressat pels alumnes la solidesa amb què l'escola els va fer conscients de la seva dignitat. Seguint a López González (2014) afirmem que l'escola promou l'excelsitud dels seus alumnes més que l'excel·lència.



#### **10.4.1.4. Autoregulació-harmonització**

Un dels aspectes més rellevants dels resultats, corroborats per tots els grups d'interès, és com la interiorització ajuda a harmonitzar emocions i pensaments. El procés d'aprenentatge no sempre és unidireccional i progressiu, sinó que va a batzegades, sovint un pas endavant, dos enrere. Les dificultats en l'aprenentatge i l'esforç que es requereix per assolir certs coneixements pot provocar tensions corporals, a les quals s'afegeix por, ànsia, irritació, a vegades desànim i desesperació. La ment queda col·lapsada per aquests mecanismes afectius que la traven (Blay, 2003, 2016) acumulant més tensió muscular i inquietud. Els alumnes es mostren neguitosos i inquiets, un fet que dificulta la concentració no sols per a l'aprenentatge, sinó també per contactar amb el seu interior i sospesar els reptes amb serenitat i profunditat. Conscients d'aquests mecanismes interns, els docents proposen eines, entre elles la respiració i la receptivitat conscients, per identificar-los, expressar-los i ajudar a equilibrar-los. Les visualitzacions i l'eliminació conscient són pràctiques d'autosuggestió que evocuen imatges, sentiments o sensacions que neutralitzen els condicionaments negatius i els dinamismes inconscients a través de potenciar la imaginació (Blay, 2016). Davant les pròpies limitacions, els docents acompanyen els alumnes a tenir el coratge d'acceptar la realitat personal, tal qual és, assumir-la, sense jutjar-la, enfrontar-s'hi cercant ajuda i respostes creatives.

S'evidencia que afavorir la conscienciació de les pròpies emocions, reconeixent els pensaments que generen aversions, ànsies i observar-los amb distància, és clau per conèixer-se un mateix i per relacionar-se amb els altres de manera reflexiva i serena, sense deixar-se endur per l'emotivitat impulsiva i vigorosa. Les diferents pràctiques ajuden a identificar i posar nom a emocions molt diverses, considerant-les totes elles com a necessàries. A través del llenguatge metafòric dels contes s'afavoreix la comprensió del seu significat i com ajuden de manera diversa a afrontar-se a la vida. Tot i que, des del punt de vista psicològic es parla d'autoregulació emocional, els docents utilitzen el terme harmonitzar atès que té connotacions diferents. L'harmonització inclou una perspectiva més holística, que té en compte l'equilibri de les emocions i pensaments a través del cos, és a dir, tenint en compte els aspectes corporals on es perceben les emocions. Harmonitzar, posar en harmonia, es tractaria d'encaixar i adaptar, des del punt de vista etimològic, cos, emocions i pensaments per respondre serenament i creatiu al repte i al conflicte i no impulsivament amb confrontació. Aprendre a aturar-se, pensar i respondre de forma equànime. Aquesta manera d'autoregulació emocional no s'ha trobat en la literatura consultada. Considerem que és una altra originalitat d'aquest Projecte.

Els resultats indiquen que les pràctiques reeduquen l'atenció de diverses maneres, per una banda, per apartar els pensaments que neguitegen a través de l'eliminació conscient i la visualització i poder respondre amb més encert; i, d'altra banda, per asserenar-se en moments de tensió davant conflictes familiars o amb amics. Els alumni i els alumnes del Grau d'Educació Infantil i Primària en pràctiques destaquen que aquesta capacitat d'autoregulació imprimeix un caràcter pacient, serè i sensible que caracteritza a l'alumnat de l'escola. En les nostres observacions vam detectar aquesta sensibilitat en la tendresa amb la qual es feien els massatges els uns als altres, des dels més petits als més grans; i en la capacitat d'escolta a les dinàmiques de les convivències de cicle superior. Tenint en compte que l'autoregulació és un procés de maduresa personal que, òbviament, es va assimilant de manera singular en cada alumne i que, per tant, es va observar en graus diversos dins la mateixa aula.

D'acord amb Toro (2019) l'autoconsciència emocional possibilita una major capacitat de comprensió i d'empatia. En la mesura que l'alumnat és capaç d'acceptar-se i escoltar-se a si mateix augmenta la seva capacitat d'acceptar, rebre i escoltar als altres (Buxarrais, 2016).

#### **10.4.1.5. Actitud contemplativa**

Els resultats de les observacions ens fan constatar com la receptivitat sensorial conscient, pilar del Mètode Vittoz, facilita la capacitat d'obertura de tots els sentits. El fet d'estar atents i conscients en el present, no des de la comprensió cognitiva racional, si no des de la perceptiva sensorial i intuïtiva (Burguet, 2014; Perrin, 2018) afavoreix la capacitat d'observar des de la curiositat, amb serenor i sense jutjar (Kaliman 2017). Els docents possibiliten focalitzar tota l'atenció en una sola acció (rentar-se les mans, posar-se la bata) o sols percebre amb un dels sentits (escoltar la pluja, olorar una poma, assaborir un tros de xocolata, sentir el tacte dels peus en terra al caminar...) per observar què se sent i fer conscient el que no és obvi a primera vista; allò que no es veu perquè no és concret i palpable o perquè s'està distret o neguitós amb els propis pensaments i, en canvi, es pot copsar si s'està en actitud receptiva (Meneses, 2020; Schlüter, 2019; Melloni, 2021). Per fer més èmfasi a aquesta obertura, els docents donen el valor d'insòlit a una situació vital quotidiana (Toro, 2014) perquè l'alumnat prengui consciència, en el sentit Zen de "*caer en la cuenta*" (Schlüter, 2016; Meneses, 2017): allò que pot haver passat desapercbut, el que sembla petit i insignificant: ha arribat el company que estava malalt; avui hi som tots a l'aula; ha començat l'Advent; quan obrim l'aixeta surt aigua o han florit les plantes que tenim a la finestra. Tots aquests exemples mostren com els docents han assimilat aquesta actitud receptiva, contemplativa i la

propicien en els alumnes. Carson (2021) assegura que desvetllar en els infants aquesta actitud d'obertura i receptivitat predisposa a la curiositat i a l'aprenentatge més que donar massa informació que no es pot assimilar. La biòloga Carson proposa desvetllar aquestes actituds en contacte amb la natura.

Són molt significatives les pràctiques a la Natura (a l'aire lliure, al bosc i a prop del mar) perquè susciten la capacitat innata que té l'infant de quedar esbalaït i encuriós per tot. Tanmateix, tota persona és capaç de meravellar-se i commoure's davant la bellesa. Tal com Carson (2021) indica, cal deixar temps per jugar, explorar, gaudir, de manera que sorgeixi el "*wonder*", la capacitat de sorprendre's, de meravellar-se i preguntar-se per tot el que veu, olorea, escolta. L'experiència de silenciament a la natura és la més valorada per tots els participants. Consideren que hi ha un salt qualitatiu en l'experiència de silenci interior, perquè es percep el buidament, tot deixant-se anar en el moment i és des del més endins que s'és capaç d'assaborir el misteri que hi subjau en el que es contempla. D'acord amb aquesta mirada, l'escola incentiva moltes sortides a la natura durant tota l'escolarització. Es considera que la contemplació transforma la manera que es té de percebre la natura, no com un objecte, un recurs, sinó com quelcom amb el que hi ha un lligam d'interdependència per comprendre-la i agrair la seva existència. Aquest sentiment es pot desenvolupar si es promou una comunicació i connexió amb els altres éssers en condicions d'igualtat (Gordi, 2016, 2023; Blay, 2016); a través de caminar en silenci, silenciament-se en total atenció, sense esperar res, contemplant serenament amb una mirada amorosa (Jalics, 2010) "*a l'espera, dispuesta a recibir lo que està mirando tal cuál es*" (Weil, 2004, p. 71). La contemplació silenciosa a la natura propicia, en tots els participants, experiències de serenor, de goig, de pau, de gratuïtat que inciten a meravellar-se de la realitat. Alguns d'ells expressen que se sentien molt units amb la planta, amb l'entorn, amb l'aigua. Els alumnes i docents de 6è experimenten un vincle molt especial quan són al Prat del Montseny que anomenen Prat de Lurdes. Saben que en aquell prat han realitzat les mateixes pràctiques amics, germans, cosins i generacions d'alumnes anteriors. Aquesta experiència els produeix un sentiment de profund respecte i d'unió amb la natura i amb la comunitat de Lurdes que es podria acostar a l'experiència de sentir-se formant part d'un Tot (Torralba, 2010; Meneses, 2017).

Des del punt de vista psicològic, Jalón i altres (2022) citen estudis (Capaldi i altres, 2014; Ryan i Deci, 2000) d'intervencions en alumnes de primària en els quals es demostra que un sentit subjectiu de connexió amb el món natural està relacionat amb el benestar físic i psicològic. Podem inferir, doncs, que un altre resultat del Projecte a afegir seria aquest benefici.

Carson (2021) i Gordi (2016) afirmen que l'actitud contemplativa genera compassió, admiració i estimació cap a la natura, que és la millor manera de preservar-la. Així mateix, Zylstra, Knight, Esler i Le Grange (2014), a través d'un estudi de metaanàlisi interdisciplinària, afirmen que la desconexió humana de la natura, cognitiva, afectiva i vivencial, és al cor de la crisi ambiental. Proposen que les pràctiques de connexió amb la Natura (CWN) incloguin aspectes cognitius, afectius, vivencials i espirituals perquè ajudin les persones a desvetllar apreciació, cura, compassió i empatia més profundes amb la natura; la realització d'aquestes connexions es troba en l'essència del veritable pensament sistèmic. Expressen que en determinades condicions, la CWN també actua com a desencadenant d'experiències espirituals, d'auto-transcendència i d'unificació. Mallarach (2023) i Tatay (2023) donen suport a aquest posicionament, tot considerant que desvetllar el sentit espiritual de la natura, de fascinació i misteri sagrat és rellevant per conèixer-la des d'una altra perspectiva, protegir-la i conservar-la, una necessitat vital davant del seu deteriorament. Basant-nos en aquests autors, un darrer resultat d'aprenentatge previsible d'aquest Projecte seria un comportament ambiental responsable. Aquest, però, no s'ha pogut confirmar al no formar part de les preguntes inicials i, en conseqüència, no haver disposat de mostra suficient d'alumni per haver-ho indagat.

#### **10.4.1.6. Construir comunitat**

Els autors consultats apunten a la necessitat de confiar en la persona perquè aquesta es desplegui (Rogers, 1993), perquè aquest desplegament es faci en tota la seva plenitud és necessari fer-ho en comunitat (Ricœur, 2015; Mounier, 1990). Per una banda, sentint-se compresa i acceptada tal com és (Rogers, 1993); i d'altra banda, superant la mirada egocèntrica de tenir cura de si mateix per obrir-se i comprometre's amb l'altre (Mounier, 1990). Els resultats denoten que les sessions d'interiorització, la cultura religiosa, el teatre, les tutories, les convivències fomenten les relacions de confiança, acceptació, respecte i cohesió entre l'alumnat de la mateixa classe. Les celebracions, el Projecte de convivència, els projectes d'ApS, són moments compartits amb la resta de companys de l'escola, on es gaudeix d'estar junts, es creen vincles i es fa experiència de comunitat. També els petits compromisos amb entitats del barri. Aquesta experiència de sentir-se comunitat es veu reflectida en les narratives de tots els grups d'interès. Els alumni senten que formen part d'aquesta comunitat i continuen mantenint el vincle afectiu.

Un dels aspectes que contribueix a sentir que formen part de la comunitat Lurdes són els valors compartits. Uns valors que consideren que han anat adquirint per osmosi, a

través dels treballs específics; però sobretot perquè els han vist reflectits i viscuts en persones concretes. En totes les entrevistes es nomenen persones, ben diverses, que són referents per la comunitat educativa pel seu compromís, per la seva generositat, pel seu tacte exquisit, per la seva coherència, per la seva estimació.

Els valors s'assimilen en un moviment dialèctic entre teoria i experiència (Schlüter, 2019b). Més concretament la mestra Zen expressa en la seva tesi doctoral que especialment en el cas dels més joves ha de ser a través de *Wertübertragung* (transmissió personal de valors), perquè un contacte veritablement personal, des de l'afectivitat, posa en moviment l'essència de la persona, i fa possible la veritable transmissió de valors. L'educand experimenta com a realitat i veritat el que viu en la persona de l'educador: "*una encarnación viva de los valores religiosos. [...] (al joven) no le convence ni tiene fuerza más que aquello que ha adquirido un rostro humano*" (Schlüter, 2019b, p. 151). El testimoni té molta més força que qualsevol altra paraula. Els alumni expressen que els valors que van assumir a Lurdes els han fet de brúixola en la seva vida, especialment en moments de discerniment.

Sentir-se respectat en les creences i conviccions religioses de cadascú és un altre dels factors clau que s'han identificat, a més del bagatge rellevant que suposa el coneixement de les tradicions religioses i la capacitat de comprensió i acceptació de la diversitat que adquireixen els alumnes. Los *Principios Orientadores de Toledo de la OSCE* (2018) assenyalen el coneixement de les religions i les creences en l'àmbit educatiu com un factor de cohesió social, en tant que propicia el respecte a la llibertat religiosa de totes les persones.

#### **10.4.2. Aprenentatges específics dels alumnes i alumni**

Els alumnes expressen que han fet l'experiència de pau en entrar més endins, tot i que no sempre hi poden accedir. Saben reconèixer de quina manera i amb quins recursos els pot ser més fàcil. També saben reconèixer quins docents són més facilitadors i quins, o en quins moments, els suposa un impediment per fer l'experiència. Reconeixen la força de fer-ho en grup i com la interiorització els uneix. Tots els alumnes són capaços de realitzar les pràctiques en la seva quotidianitat, tant a l'escola com a casa, en moments que consideren que els pot ajudar a asserenar-se, a concentrar-se, a preparar-se davant d'un repte, o simplement a contemplar. Aquests resultats són molt consistents i per sí mateixos donen ple sentit al Projecte.

Els alumnes i alumni se senten acollits, acompanyats, respectats i estimats. Reconeixen que se'ls tracta amb cura i se'ls ajuda a anar assumint reptes valorant el seu esforç. Els alumnes expressen que a l'escola es troben segurs i confiats; mentre que els alumni

posen més èmfasi en com l'escola els ha ajudat a assumir la seva singularitat i dignitat personal. Tots valoren el vincle d'estimació amb els mestres i entre els companys, una estimació que perdura en el temps. També coincideixen en assenyalar com d'importants són els moments alegres, festius i de passar-s'ho bé per crear aquest vincle entre tots. Els alumni consideren que roman en ells la capacitat de buscar moments per descansar, celebrar i gaudir de la vida.

A la vegada, es destaca com l'escola fomenta un esperit reflexiu i crític que duu als alumnes a qüestionar-se (alguns d'alumni consideren que fins i tot massa); a reconèixer els altres i a tenir cura; a comprometre's allà on són. Dos aprenentatges emergeixen amb cert èmfasi: l'estimació per la llengua i la cultura catalanes i el respecte per la diversitat de cultures i tradicions religioses.

L'educació en valors humans sòlids és quelcom recurrent en tots els grups d'interès, però d'entre tot l'univers de valors possibles trobem unanimitat en l'educació des de i en el respecte i la llibertat. És molt il·lustratiu aquest tipus de resultat donat que ve a desmentir els habituals prejudicis d'adoctrinament que sovint acompanyen l'opinió desinformada entorn l'escola concertada de titularitat cristiana.

És molt notable la constatació que alumnes i alumni estan familiaritzats en fer silenci i en cercar moments d'intimitat on trobar-se amb si mateixos, en pau i serenor. Especialment mostren una predilecció per cercar temps en connexió amb la natura. En cap cas ha emergit una possible por al silenci o a la soledat. Tanmateix, la major part expressa no haver mantingut l'hàbit de fer una estona de silenci diàriament; a excepció dels que expressen que practiquen pregària contemplativa, meditació o loga. Els alumni consideren que en moments de discerniment, els valors i les pràctiques d'Interiorització els han donat suport, i en moments de dolor els han sostingut. Alguns alumni, ja de més adults, han cercat pràctiques espirituals de silenciament; però no tots. En canvi, tots confirmen continuar el camí d'autoconeixement que van iniciar a l'escola, i consideren que al llarg dels anys han anat adquirint una gran capacitat d'autoconsciència corporal i emocional. Alguns apunten tenir més capacitat d'acceptar-se i acceptar la realitat; tot i que, òbviament, continuen aprenent.

#### **10.4.3. Aprenentatges específics en els docents**

Els resultats denoten que els principis rectorals de l'escola són assumits pels docents entrevistats. A través de les seves narratives i de les nostres observacions podríem assegurar que la seva docència es caracteritza per acollir, acompanyar, comprometre's, formar-se continuadament i mostrar-se obert a la transcendència.

Famílies, alumnes, alumni, fins i tot els alumnes en pràctiques, destaquen el tracte humà de tot l'equip d'educadors de l'escola, docent i no docent: en sentir-se acollits, escoltats i acompanyats. Tots validen el respecte a la seva manera de pensar i creure. Els alumni recorden amb èmfasi que la relació amb els docents era propera amb una mirada cap a l'alumne molt amorosa; se sentien acceptats i confiats perquè no eren jutjats pel que sabien o feien, sinó estimats i respectats per com eren. Reconeixen que aquest tracte els motivava a aprendre, per una banda, i a mostrar-se més segurs i autònoms per altra. Aquests resultats són rellevants atès que l'alumnat va configurant la seva identitat a través del vincle, dels intercanvis i les interlocucions entre docents i companys (Burguet, 2009; Burguet i Bueno, 2014). D'altra banda, mostra com l'equip docent ha sabut generar el clima necessari de confiança, de seguretat i serenor per acompanyar el procés d'interiorització de cada educand (González, 2014; Schlüter, 2019), un estil pedagògic que amara tota l'activitat educativa (Esteve, Galve i Ylla, 2013).

Podria semblar que en les seves narratives els alumni haguessin oblidat els conflictes, els desànim, els malentesos, com si el seu pas per l'escola fos una experiència sense ni una contraindicació. De fet, és al contrari, els alumnes parlen de les seves dificultats d'aprenentatge, especialment amb les matemàtiques, i com es facilitaven reforços; dos d'ells van expressar la seva tristor en repetir curs. Tanmateix, en passar els anys el bagatge que preval en tots ells és d'agraïment.

Els resultats confirmen que la formació i la pràctica continuada d'interiorització permet que el docent s'exerciti a anar-se coneixent, a mostrar-se tranquil i totalment present en allò que està realitzant; a tenir estratègies personals per asserenar-se i prendre una actitud receptiva tan per una abraçada com per una queixa. Estar disposat a escoltar profundament, més enllà del que diuen, observant pacientment el que expressen amb el llenguatge no verbal. Fent equip amb altres docents per tenir molta cura dels infants. La seva manera d'entendre el que és ser mestre es caracteritza per: sortir d'ell/a mateix i orientar-se cap a l'educand i ser sensible a les seves necessitats i demandes (Mèlich, 2006); a través de la serenor i la paciència (Puig Rovira, 2018); de la tendresa (Toro, 2019) del tacte (van Manem, 1998). Són conscients del propi procés personal i de com l'acompanyament pacient de la resta de companys docents, especialment els mentors i les religioses filipenses, n'ha estat cabdal. El clima generat en el claustre facilita la connexió, fomentant la bona comunicació i la bona entesa entre els docents, que s'hi troben molt units, i això reverteix en la seva implicació.

Viuen l'obertura a la transcendència des de la llibertat. Consideren que han anat adquirint a través de la formació i la pràctica, una mirada contemplativa a tot allò que és més subtil i intangible; assaborint una manera de ser més serena, més atenta, més

conscient, deixant-se sorprendre i meravellar-se pel que sembla totalment rutinari i quotidià. Aquesta experiència personal és la que es vol oferir als alumnes, sense esperar res. Tan sols des del convenciment que els pot ser beneficiós quan en facin experiència, conscients que els fruits són a llarg termini. Consideren que s'ofereix una proposta de la interioritat, consensuada i dialogada, molt oberta als diferents matisos i comprensions espirituals de les famílies de l'escola. Al claustre també s'ha respectat sempre el posicionament espiritual i religió de cada un dels membres. La diversitat de plantejaments es concep com un enriquiment comunitari que propicia el diàleg i l'obertura cap a visions diferents del transcendent.

## **10.5. Valoració del Projecte.**

Finalment, fem una valoració general del treball d'Interiorització a l'escola Lurdes, assenyalant les forteses i les àrees de millora.

### **10.5.1. Fortaleses del Projecte.**

La innovació educativa que va suposar implantar aquest Projecte en els anys vuitanta i la sostenibilitat indiscutible del Projecte durant quaranta anys.

L'evolució del Projecte en el seu itinerari històric. Passar de ser un Projecte dissenyat i dut a terme per les religioses filipenses a ser un Projecte consensuat, abanderat, desenvolupat i gestionat per tots els docents. Projecte que vertebrava tot un estil pedagògic singular, del qual tota la comunitat educativa se'n sent molt orgullosa.

El Projecte està ben dissenyat, atès que dona resposta a totes les necessitats plantejades; a través d'uns objectius concrets, assolibles i amb uns resultats altament positius, de beneficis evidenciats a curt termini en alumnes i a llarg termini en alumni i docents. Aquestes correlacions denoten la coherència interna del projecte.

Un disseny flexible, que permet al docent seleccionar les diferents pràctiques; que s'adapta a una àmplia edat dels alumnes, d'entre 3 a 12 anys; possibilita ajustar-se a les circumstàncies concretes, a les condicions particulars del grup-classe, als alumnes amb necessitats educatives específiques i a la diversitat d'estils docents.

Una pluralitat de metodologies d'expressió corporal i psicomotricitat acompanyades de pràctiques contemplatives que avui estan àmpliament referenciades, però no era així als anys vuitanta, quan l'escola inicia el projecte. Totes elles de fàcil aplicació, adequades a les diferents edats dels infants i recollides de fonts molt diverses (tant psicològiques com espirituals) durant un llarg període de temps, fet que constitueix un patrimoni únic.



El Projecte ofereix, convida, proposa estones de silenci i contemplació, però deixa llibertat a cada persona perquè vagi fent el seu propi procés de silenciament, recolliment i obertura.

La formació gratuïta, específica i permanent de tots els educadors (docents i no docents), que fa possible que els docents no sols hagin adquirit coneixements i estratègies didàctiques per a l'aplicació del Projecte; sinó també una transformació personal que ha revertit en la millora de la seva pràctica docent i en la relació educativa.

Un espai propi per als educadors del centre, per fer silenci, que resta sempre obert.

Els Espais de Silenci, un moment de formació experiencial de silenci, celebrativa i en comunitat. Fonamentals per crear un clima d'acceptació, de comprensió i respecte; que ha suposat un increment en la sensibilitat respecte a la contemplació i l'espiritualitat en els docents i alhora és un element cohesionador de tots els educadors.

L'interès creixent i la participació de les famílies en donar suport al Projecte; de manera que comunitat filipense, direcció, educadors, alumnes i famílies remen i empenyen en la mateixa direcció.

L'apropament del coneixement de les religions a través de la cultura religiosa i les celebracions religioses cristianes per indagar en la pròpia religiositat i entendre la dels altres. L'acompanyament de la diversitat de camins, perquè cada alumne lliurement sigui capaç de conèixer-se, de comprendre's i d'arrelar-se al seu entorn, de manera crítica i reflexiva. Posant incidència en els vessants espirituals que uneixen, aquells que són més inherents de tota persona, en les coincidències de fons, més que no pas en les diferències que comporten aïllament o confrontacions; perquè tothom a la comunitat educativa se senti acceptat, reconegut i respectat en les seves conviccions i creences.

Desvetllar un sentit de fer comunitat més enllà de la vida escolar.

### **10.5.2. Propostes de millora**

Ateses les dades rellevants que han emergit d'aquesta investigació, considerem que la Interiorització a l'escola Lurdes, podria esdevenir un Projecte d'Interiorització; o fins i tot, des d'un punt de vista organitzatiu o estructural, un Programa o Pla Educatiu d'Interiorització.

Considerem que concretar, desenvolupar i completar el model didàctic descrit pels docents en les seves narratives, prenent en consideració els mètodes pedagògics i les estratègies didàctiques que ja s'empren, pot ser una eina molt útil per donar solidesa al Projecte i fer un bon traspàs a futurs docents. D'altra banda, seria molt interessant, de cara al futur del Projecte, implementar l'avaluació planificada i sistematitzada de

verificació de resultats a través d'instruments quantitius i qualitius. L'avaluació permetria fer un bon retorn als docents d'aquelles estratègies que són més ben valorades pels alumnes, a fi d'encoratjar la seva pràctica; fer emergir quines eines i mètodes s'estan utilitzant més i quines han quedat més oblidades i seria bo recuperar; valorar les noves aportacions dels docents novells; així com, incentivar el procés de reflexió en el claustre sobre com les pràctiques contemplatives incideixen positivament en la seva pràctica docent i en el seu benestar personal i social.

Considerem també rellevant refermar i augmentar les pràctiques contemplatives a la natura, tant per a docents com per a alumnes, per la bona valoració que tenen i el que suposa de consciència i convicció de tenir-ne cura.

Finalment, gosem humilment proposar documentar tot el bagatge que la comunitat filipense, juntament amb els docents, ha anat elaborant i reflexionant durant quaranta anys i que s'ha anat transmetent oralment. És un patrimoni únic de valor incalculable que quedaria com a font de referència per a futurs docents de Lurdes; però que suggerim que seria interessant fer extensiu a altres contextos educatius.

Donada la incipient emergència de pràctiques contemplatives en l'àmbit educatiu, la proposta de l'escola Lurdes pot afavorir la reflexió sobre la necessitat de contextualitzar l'educació contemplativa amb la saviesa espiritual de les tradicions religioses.

## **PART III: CONCLUSIONS**

## 11. Conclusions i prospectiva.

### 11.1. Conclusions.

En aquest darrer capítol exposem les conclusions generals a les quals hem arribat seguint els objectius que ens vam proposar a l'inici de la recerca.

#### 1. **Conèixer els processos i significat d'una experiència d'educació de la interioritat a través de la pràctica del silenci.**

La metodologia qualitativa de l'estudi de cas ens ha permès recollir informació interessant, variada i contextualitzada a través de diferents instruments (documents, observacions, entrevistes, grups de discussió) i diversos participants de tots els grups d'interès que es relacionen amb l'escola (direcció, docents, alumnes en pràctiques, alumnes i famílies) per comprendre l'abast del Projecte d'Interiorització i la seva evolució en el temps. Durant el desenvolupament de la investigació s'ha garantit la implicació i suport de l'equip directiu i el compromís ferm de tot el professorat amb la investigació; s'han anat introduint algunes modificacions, sobretot en els punts d'observació i també en incloure els alumnes com a participants, ja que no s'havia previst originalment i han enriquit enormement la recerca.

Una mirada polièdrica ens ha permès contrastar i validar la informació àmpliament, i atorgar molta riquesa de significats. Considerem que s'ha assolit el propòsit inicial d'entendre el Projecte des de diferents enfocaments i el significat que li donen els seus protagonistes, tot comprènent de quina manera i amb quins objectius s'educa la interioritat a l'escola Lurdes.

Els resultats evidencien que escola Lurdes centra tota la seva activitat educativa en la persona. Reconeix cada infant com a únic i singular, de dignitat inviolable, mereixedor d'estima, respecte i escolta. L'escola diposita tota la confiança en la capacitat de créixer i desenvolupar-se harmònicament de cada infant; convidant-los a què aspirin a una vida plena de sentit, de joia, de pau i harmonia amb tot el que existeix. Tot educador del centre (docent i no docent) acompanya aquest procés cap al més alt grau d'humanitat amb delicadesa, tendresa i cura; tot creant una atmosfera educativa propícia, combinant l'acceptació i l'estimació incondicional amb l'exigència d'esforç i la implicació personal per assumir responsabilitats i compromís davant la vida. Un estil pedagògic que contempla l'educació des de totes les dimensions, com a necessàries, imprescindibles i interrelacionades.

L'escola considera que en procés de desenvolupament dinàmic d'obertura, de receptivitat i compromís no pot esdevenir en solitari, sinó amb la força de tota la

comunitat escolar, des del servei i el lliurament generós amb l'altre i per a l'altre. És tota la comunitat qui educa i s'educa testimoniant els valors fonamentals.

## **2. Identificar els factors clau d'un projecte d'educació de la interioritat a través del silenci.**

Els factors clau en aquesta proposta són:

El Projecte Educatiu pretén el desplegament dinàmic de totes les dimensions, biopsicosocial i espiritual, considerant la persona com un tot integrat. És per aquest motiu que el Projecte d'Interiorització està íntimament imbricat amb altres projectes i matèries de l'escola que el complementen i l'enriqueixen. Els resultats evidencien que l'estratègia clau per crear "*posibilidades de interiorización*" (Schlüter, 2019b) resulta d'anar trobant l'harmonia entre el moviment i la quietud del cos; entre el silenciament, la reflexió i la creativitat; la contemplació i l'acció compromesa; el llenguatge lògic-discursiu i el llenguatge simbòlic-metafòric; tant des del treball i l'esforç, com jugar, celebrar i gaudir.

Els docents constaten que la finalitat de les sessions d'interiorització no és tranquil·litzar els alumnes: els exercicis de relaxació són una fase prèvia per asserenar i alhora activar, preparar-los per ser-ne totalment conscients d'allò que estan fent. Aquesta és una capacitat en la que tots els grups d'interès coincideixen.

Les diverses pràctiques ofereixen possibilitats i creen les condicions propícies per anar més endins. L'objectiu de la indagació interior que es proposa no és únicament l'exploració de les emocions, tot i que juguen un paper important; tanmateix, les pràctiques contemplatives conviden l'infant, i l'educador que l'acompanya, a descobrir la seva dignitat inherent, pouant en la seva fondària intangible i imperceptible a la qual que no s'hi pot abastar, ni copsar del tot. Els alumnes i alumni corroboren aquests aprenentatges expressant sentir-se segurs i confiats a l'escola; adonant-se del propi procés d'interiorització i de la seva capacitat d'escolta i respecte dels companys.

Els docents són capaços de crear un clima i una cultura de centre que convida tant al silenci i a la calma exteriors, com al recolliment i el silenciament interior; fomentant una actitud receptiva i contemplativa. Els participants s'adonen de la diferència *d'aprendre a estar en silenci*, silenci exterior, i *fer silenci* o silenciar-se aprenent a calmar el brogit de

pensaments, encara que el lloc exterior sigui eixordador, i experimentar estats de pau i serenor.

En la recerca ha emergit amb força la importància de la relació amb la natura com a factor clau de la interiorització, quelcom no previst inicialment en la nostra indagació.

L'organització temporal, l'atmosfera dels espais, les estratègies didàctiques i els diferents recursos afavoreixen els resultats, que alhora són congruents amb els objectius proposats. El que posa de manifest la coherència interna del Projecte d'Interiorització.

Aquest nivell de coherència ha esdevingut gràcies a la participació i implicació d'alumnes i famílies en el projecte; a la reflexió sobre la pràctica docent i la formació continuada aconseguint llenguatges inclusius que duen a la trobada i l'entesa. Un Projecte d'Interiorització valorat i consensuat que, de manera dinàmica, s'ha anat adaptant al context i a la realitat de l'escola diacrònicament.

Tota la comunitat educativa va en la mateixa direcció: promoure i testimoniar els valors de la convivència alhora que vetlla per la inclusió i l'equitat.

### **3. Analitzar els recursos didàctics emprats per al desenvolupament de l'educació de la interioritat.**

Hem analitzat els recursos didàctics a través de les observacions i en connexió amb les narratives dels docents. Considerem que els següents recursos podrien ser transferibles.

Establir temps i espais per al silenci i l'escolta per anar prenent consciència d'un mateix, entendre la subtilitat interior i estar receptiu a percebre la realitat des d'un altre nivell. Aquests temps i espais s'han d'organitzar en:

Un temps diari per crear l'hàbit per escoltar-se i observar-se un mateix, i alhora per escoltar i estar atents als altres on s'exerciten diverses pràctiques contemplatives, en quietud i en moviment, durant quinze minuts a la mateixa hora per convertir-se en un hàbit perseverant durant els nou anys d'escolarització (des d'13 a 6è). Amb uns mètodes i recursos materials emprats a l'aula, ben adaptats a les diferents edats, que ajudin a relaxar i asserenar. Cal organitzar aquest moment diari en el mateix moment a tota l'escola, de manera que es creï una sintonia conjunta de silenci que afavoreixi l'atenció i el recolliment.

Un temps extraordinari més llarg, més pausat, per consolidar i sedimentar el que es va adquirint amb la pràctica diària, perquè esdevingui aprenentatge significatiu. Ja sigui en diferents espais de l'escola que van associats a moments celebratius; activitats més llargues d'autoconeixement, de convivència, de cohesió de grup i de celebració comunitària. Amb pràctiques contemplatives a la natura per captar la subtileza de la bellesa i ser capaç de commoure's. Per ser més conscient del moment que s'està vivint, amb actitud agraïda descentrant del jo autocomplaent i egocèntric.

Amb un espai físic per al silenci permanent sempre obert i preparat per dedicar una estona a fer silenci o alguna pràctica contemplativa.

Les diferents estratègies didàctiques que s'han anat aprenent, investigant i consensuant per acompanyar l'alumnat a estar més receptiu, afinar l'escolta i aguditzar la mirada.

#### **4. Valorar si la pràctica del silenci afavoreix l'escolta i millora la relació educativa.**

El silenci afavoreix l'escolta interior: les pràctiques contemplatives que es realitzen a l'escola ajuden a silenciar el brogit de pensaments automàtics i involuntaris que, repetitius i limitants, indueixen a la fatiga persistent i a un estat anímic d'irritació i frustració. La Interiorització facilita espais i recursos per a estar molt atent i ben present per a l'escolta del cos, l'escolta interior. Els alumnes expressen que estar molt atent i ben present els ajuda a escoltar-se, a identificar com es troben, què senten, deixant anar els neguits, relaxant el seu cos. Els docents expressen que escoltar-se un mateix reconeixent pensaments i emocions (autoconsciència) ajuda a l'alumnat a conèixer-se, a acceptar-se i confiar més en ells mateixos.

El silenci afavoreix l'escolta dels altres: els resultats posen de manifest que durant la Interiorització els alumnes tenen cura els uns dels altres a través d'escoltar-se pacientment, amb molta atenció. Alumnes i alumni coincideixen en la llibertat que faciliten els docents per deixar expressar-se, sense sentir-se coaccionat a fer-ho. El clima de confiança que es crea a l'aula i el costum de fer-ho fa que la major part dels alumnes vulguin expressar-se sempre. Els docents reserven un temps de l'horari escolar perquè els alumnes escoltin experiències íntimes d'altres companys. Escoltant-se els uns als altres aprenen a acceptar i comprendre als companys i respectar la seva llibertat. El silenci afavoreix la relació educativa: ser escoltat i ser acompanyat pel docent va indicant a l'alumnat que allò que pensa i sent en la seva intimitat té valor; per tant el

convida a reflexionar i continuar aprofundint. Quan els docents mostren una actitud d'escolta, indiquen a l'educand que l'acullen i l'accepten tal com és.

Els docents relacionen l'escolta amb la pràctica de "raimundejar", com una renúncia a actuar (silenciar l'actuar). El més important és ser-hi. Romandre observant i percebent amb total atenció, contemplant pacientment els infants, sense un propòsit determinat, sense deixar-se endur per les pròpies preocupacions i distraccions. La seva presència serena i conscient genera un clima de seguretat i confiança a l'aula que afavoreix l'aprenentatge. L'observació atenta al joc i el treball de l'infant permet al docent conèixer-lo.

Escoltar als altres queda assimilat com una actitud: Als alumni i docents els ha quedat com a bagatge de l'escola saber silenciar-se per escoltar atentament els amics, la parella. Escoltar pacientment, amb molta atenció, sense voler respondre-hi de seguida o emetre un judici ràpid sobre el que diu o el que fa, sense jutjar-lo. Alumnes i alumni entenen escoltar com estar disposat a acollir, a rebre a l'altre, una actitud de generositat i donació davant la vida.

##### **5. Comprendre el significat de l'experiència de silenci per als grups d'interès implicats en un projecte d'educació de la interioritat.**

A través de les entrevistes i els Grups de Discussió dels diferents grups d'interès s'arriba a percebre quin ha estat el significat de l'experiència de silenci a curt i llarg termini.

Els resultats obtinguts mostren com els alumnes, fins i tot els més petits d'Infantil, són capaços d'incorporar les pràctiques d'interiorització que han après en diferents circumstàncies escolars i en altres contextos: la respiració conscient i els automassatges per relaxar-se davant d'un examen, d'una tasca, d'una prova difícil, o abans d'anar a dormir; l'eliminació conscient per deixar de banda una inquietud i evitar angoixar-se; la visualització per animar-se i preparar-se mentalment per fer front als reptes que la vida els va posant al davant, tant dins de l'escola (dictats, exàmens, obra de teatre), com fora (partit, concert, prova mèdica, malaltia greu). No podem afirmar amb rotunditat que aquest hàbit s'hagi convertit en un estat en els alumnes; tanmateix, els alumni i els docents descriuen diferents situacions en què es veu reflectit que tenen ben assolit el fet d'aturar-se i prendre l'actitud i disposició corporal, emocional i mental per fer front, amb tanta serenitat com els és possible, la tasca o repte concret que tenen al davant. Els alumni consideren que a l'escola també van consolidar aquesta atenció sostinguda en moments en què es fomentava estar molt present en el que estaven fent; enfortint la seva capacitat de concentració i tenint prou estratègies per mantenir-la. També destaquen un major coneixement d'un mateix; saber trobar la serenitat i confiar en un



mateix, acceptant la realitat personal, tal qual és, i davant les pròpies limitacions cercar l'ajuda dels altres.

Donat els resultats obtinguts, podem assegurar que el programa és altament valuós. El que aporta aquesta investigació és com l'hàbit de presència i silenciament, és a dir, sostenir-se prolongadament en una atenció conscient, una disposició atenta i silenciosa en el moment present, és assimilada durant l'etapa escolar i queda impregnat a llarg termini en els alumni i no s'oblida, esdevenint alhora una pràctica i una virtut. Els resultats evidencien que, malgrat que no es continuïn practicant cada dia, després de l'etapa escolar, els aprenentatges han estat interioritzats i van sorgint en determinats moments vitals; i a la vegada deixen una empremta i uns valors en la manera de ser que ajuden a comprometre's i fer camí cap a l'essencial. És el "ja sí, però encara no".

## 11.2. Límits de la recerca

Som conscients que aquesta recerca té limitacions. Els assenyalarem perquè es pugui fer una valoració més acurada.

Els participants d'alumni no es van triar per un procediment de mostreig aleatori, sinó per criteris d'accessibilitat. Es va assegurar una primera tria de persones de diferents edats/generacions; ampliant la selecció de forma complementària amb altres alumni que aquests participants van suggerir, amb l'avantatge d'assegurar la seva especificitat; però sense poder assegurar que la mostra és representativa.

La declaració de l'estat d'alarma, a tot l'Estat espanyol, per a la gestió de la situació de crisi sanitària per la Covid-19 (Real Decreto 463/2020) va limitar els nostres propòsits inicials de fer el seguiment longitudinal d'un grup classe durant els dos cursos del cicle superior de Primària; així com del 14 de març al 30 de juny del 2020, les observacions a l'aula, les convivències a la natura, els espais de silenci i els tallers de formació, que ja estaven programades, van quedar anul·lades.

Alguns aspectes que han emergit durant la recerca com un comportament ambiental responsable no s'han pogut confirmar al no fomar part de les preguntes inicials i, en conseqüència, no haver disposat de mostra suficient d'alumni per haver-ho indagat.

Finalment, la limitació en un estudi qualitatiu és el paper de l'investigador en tant que és l'instrument de recollida de dades i d'anàlisi. Hem intentat silenciar, deixant al marge, les pròpies creences, perspectives i predisposicions per captar la complexitat i la

subtileza de l'experiència dels participants, i no relativitzar les interpretacions de manera subjectiva. Al mateix temps, hem esmerçat temps a seleccionar i depurar les dades abans i durant l'anàlisi per no quedar desbordats per la quantitat de dades recollides des de les diferents fonts.

### **11.3. Línies futures d'investigació.**

Proposem tres possibles futures línies de recerca.

Realitzar una aproximació a la concepció de l'educació de la interioritat en estudiants d'educació Infantil i Primària. Conèixer les percepcions dels futurs mestres sobre la dimensió espiritual de la persona i la seva educabilitat. Conèixer quin valor atorguen els estudiants d'educació, futurs mestres, a la seva dimensió espiritual.

Contrastar i discutir els resultats obtinguts d'aquesta investigació amb experts de referència en el camp de la psicologia, la pedagogia i l'espiritualitat, considerant la possibilitat de plantejar una proposta de formació en educació de la interioritat a través de la pedagogia del silenci per a estudiants, d'Educació Infantil i Primària a la FPCEE Blanquerna.

Finalment, proposem corroborar la transportabilitat del Projecte d'Interiorització en altres contextos educatius.



## **REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES**

Albajar, M. (2012, 15 de març). *Xerrades quaresmals a la Seu de Mallorca. Obrint-nos a la plenitud: Plenitud del present*. [vídeo]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=mXpE4fzlb18>

Alonso, A. (2011). *Pedagogía de la interioridad: aprender a "ser" desde uno mismo*. Narcea.

Alonso, J., Forés, A., Mir, E. i Trinidad, C. (2003). Construint una pedagogia de l'acompanyament: acompanyar des de la didàctica per despertar vides. *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. (2), 35-45.

<http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000003/00000081.pdf>

Alfaro, S., Mendoza, V, Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*, 75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688243>

Amengual, G. (2016). Identitat, memòria, alteritat. Per una fenomenologia de l'existència humana. Quaderns FJM. Claret.

Andrés, E. (2009). *La Educación de la Interioridad. Una propuesta para Secundaria y Bachillerato*. Recursos de Pastoral, 49. CCS.

Andrés, E. (2014). *Educación de la interioridad*. CCS.

Andrés, E. i Esteban, C. (Coords). (2017). *La Interioridad como paradigma educativo: Para descubrir la importancia de la interioridad en la educación*. PPC.

Andrés, E. i Esteban, C. (Coords). (2018). *La Interioridad como oportunidad educativa*. PPC.

Andrés, E., Esteban, C. (Coords). (2019). *Hacia una Teología de la Interioridad: Buscando el manantial que debemos beber para enriquecer este paradigma educativo*. PPC.

Anguera, M.T. (Coord.). (1999). *Observación en la escuela: aplicaciones*. Publicacions de la Universitat de Barcelona

Arguís Rey, R., Bolsas Valero, A. P., Hernández Paniello, S., i Salvador Monge, M. M. (2012). Programa aules felices: Psicología positiva aplicada a la educación. Equipo SATI. Recuperado de: <http://catedu.es/psicologiapositiva/index.htm>.

Arnal, J., Del Rincón, D. i Latorre, A. (1996). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Labor, S.A.

Assagioli, R. (1996). *Psicosíntesis: Ser transpersonal*. Gaia.

Assemblea General de la ONU. (1948). *Declaració Universal dels Drets Humans*. (217 [III] A). Paris.

Bacharach, E. (2017), *Ágil mente*. [3a Edició] Debolsillo.

Ballester, L., Nadal, A. i Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Universitat de les Illes Balears.

Bárcena, F., Larrosa, J. i Mèlich, J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (1), 233-259.

Béjar, H. (1993). *La Cultura del yo: Pasiones colectivas y afectos propios en la teoría social*. Alianza.

Beneito, P. (2005). *El lenguaje de las alusiones: amor, compasión y belleza en el sufismo de Ibn 'Arabi*. Editorial Regional de Murcia.

Bernardet, J. (2011). *Ni amunt ni avall: cap endins. Itinerari d'Educació de la interioritat a l'ESO*. Edebé.

Bíblia a Internet. Societat Bíblica de Catalunya.  
<https://www.biblija.net/biblija.cgi?biblia=biblia&l=ca>

Bíblia Catalana Interconfesional. (1999). Claret.

Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.

Blay, A. (2003). *Hatha-Yoga*. Iberia.

Blay, A. (2016). *El trabajo interior*. Sincronía.

Boada, I. (2014). *L'home modern. Un balanç*. Quaderns FJM,107. Claret.

Boada, I. (2015). *Els límits del nostre món. La insuperable fragilitat de la raó humana*. Papers d'Estudi. FCRI, URL.

- Borrell, A. (Ed.). (1992). *Joan de la Creu, avui*. Actes del I Congrés d'espiritualitat. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Borrell, A. (2011). El viatge interior. De la recerca de si mateix a l'encontre amb l'Absolut. *Quaderns de FJM*, 97. Claret.
- Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (3) 77-101.
- Braun, V., i Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE Publications.
- Bueno, D. (2016). *La autoconciencia del ser para ser autoconscientes. Una visión desde la neurociencia*. Aula 253-254, julio-agosto, pp.17-21.
- Bueno, D. (2017). *Neurociència per a educadors*. Rosa Sensat.
- Bueno, D. (2020). *L'art de persistir*. ARA.
- Burguet, M. i Bueno, D. (2014). *Educació per a una cultura de pau. Una proposta des de la pedagogia i la neurociència*. UBe.
- Burguet, M. (2009a). Els pedagògics sons dels silencis. Enllà del silenci d'Auschwitz. *Temps d'Educació*, 37, pp. 283-292.
- Burguet, M. (2009b). Apuesta ética por una ciudadanía plural. *Ars Brevis: Anuario de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, 15, pp. 25-38.
- Burguet, M. (2013). El llenguatge axiològic del cervell pedagògic: del monòleg intern al diàleg extern. *Llengua, Societat i Comunicació*, 13. <http://revistes.ub.edu/index.php/lsc/lsc@ub.edu>
- Burguet, M. (2014). Pedagogia i espiritualitat: vers una proposta oberta i integradora. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 56, p. 59-73.
- Burguet, M. (2016). *Relaciones educativas desde el cultivo del espacio interior*. A M.R. Buxarrais i M. Burguet (Coords.). *Aprender a ser*. [pp.95-107]. Graó.
- Buber, M. (1994). *Jo i tu*. Claret.
- Buxarrais, M.R., Burguet, M. ). (Coords). (2014). *Aprender a ser: Por una pedagogía de la interioridad*. Graó.

Buxarrais, M.R. i Burguet, M. (2016). Pedagogía de la interioridad. *Guix. Aula*, 253-254, pp.12-16.

Buxarrais, M.R. (2020). Pedagogia de la humilitat. *Qüestions de vida cristiana*, 267-268, pp 37-46.

Caldwell, D., Davies, S., Hetrick, S. i Palmer, J. (2019). School-based interventions to prevent anxiety and depression in children and young people: a systematic review and network meta-analysis. *The Lancet Psychiatry* 6(12).

DOI:[10.1016/S2215-0366\(19\)30403-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30403-1)

Carbonell, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI*. Alternativas para la innovación educativa. (5a edició). Octaedro.

Carson, R. (2021). *El sentido del asombro*. Encuentro.

Castellet i Sala, J. (2016). Esperit, ànima i cos. Antropologia primera triàdica seguint Michel Fromaget. *Tesi de doctorat en teologia*. Director: Joan Planellas.

Castellet, J. (2017). Esperit, ànima i cos. Introducció a l'antropologia primera triàdica. *Revista Catalana de Teologia*, 42(1), 171-195.

Castellet, J. (2021). Espíritu versus alma espiritual. *Revista Internacional de Filosofía Teórica y Práctica*, 1(2).

Cebolla, A.J. i Campos, D. (2016). Enseñar mindfulness: contextos de instrucción y pedagogía. *Revista de Psicoterapia*. 27. 1003 103 118.

Cebolla, A., Enrique, A., Alvear, D., Soler, J., i García-Campayo, J.(2017). Psicología positiva contemplativa: Integrando mindfulness en la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers*, 2017. Vol. 38(1), pp. 12-18 <https://www.papelesdel psicologo.es/pdf/2816.pdf>

Cerdà, M. (Ed.). (2013). *Cielo Azulado: Psicología y psicoterapia humanista y transpersonal*. Sil Editores.

Chuvieco, E. (2019). La contemplación: base de la dimensión ética de nuestra relación con la naturaleza. A J.M. Mallarach; B.Calvo; C. de Prada i E. Chuvieco. Contemplación de la Naturaleza y Ética Ambiental. Cátedra de Ética Ambiental FTPGB\_UAH. *Ensayos de Ética Ambiental*, 6.



- Clapier, W. (2020) *¿Qué espiritualidad para el siglo XXI?: Al filo de una vida*. PPC.
- Coller, X. (2000). Estudio de casos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Cuadernos metodológicos, 30.
- Compan Fernández, I., Cortadellas, T., Lumbarres Féraud, E. (2004) La kinesiología, el plaer d'aprendre fàcilment. Perspectiva escolar.
- Compan, I. (2007). *Kinesiologia Educativa –Brain Gym- Isabel Compan Fernández*. Curs 2006-07. Llicència d'Estudis retribuïda concedida pel Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya durant el curs 2006-07 (DOGC núm. 4699 de 17.8.2006)
- Compan Fernandez, I. (2009). El moviment obre la porta de l'aprenentatge. Gimnàstica del Cervell o Kinesiologia Educativa. *Perspectiva escolar*, 333. Associació de mestres Rosa Sensat.
- Compte-Sponville, A. (2006). *L'esprit de l'athéisme: Introduction à une spiritualité sans Dieu*. Albin Michel.
- Corbí, M. (2007). *Hacia una espiritualidad laica*. Barcelona: Herder.
- Corbin, A. (2016). *Histoire du silence*. Champs.
- Corominas, J. (1980). Diccionari etimològic i Complementari de la Llengua. Edicions Catalanes.
- Cortès, A. (2022). *Enric Benito. Una vida de coratge i compassió*. Lleonard Muntaner.
- Costa, S.; Forés, A.; Burguet, M. (2014). *Els tutors de resiliència en l'educació social*. Temps d'Educació, 46, pp. 91-106). UB.
- D'Ors, P. (2009). *El amigo del desierto*. Anagrama.
- D'Ors, P. (2016). *Biografía del Silencio*. Siruela.
- Dalai-lama. (2007). *La mente en serenidad*. Barcelona: Kairós.
- Dalaï-lama. (2009). *Mon autobiographie spirituelle*. Paris: Presses de la Renaissance.

Dastur, F. (2015). La ipseidad: Su importancia en la psicopatología. *Universitas Philosophica*, 32(64), pp. 251-266. DOI: 10.11144/Javeriana.uph32-64.iipp.<http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v32n64/v32n64a17.pdf>

Davidson, R.J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S.F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonificació, K., Sheridan, J. (2003, juliol). "Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation". *Psychosomatic Medicine*: 65 (4), pp. 564-570.<https://doi.org/10.1097/01.PSY.0000077505.67574.E3>

Dávila, E. (2019). Las nuevas estructuras temporales y el imperativo de la aceleración. En el torbellino del tiempo: aceleración e interrupción mesiánica. *Iglesia Viva*, 277.

De Ahumada, L. (2015). *Espirituals sense religió*. Fragmenta.

De Ávila, T. (1984). *Moradas del Castillo interior*. (Edición de Antonio Comas). Bruguera.

De Ávila, T. (2015). *Camino de perfección*. (Edición de María Jesús Mancho Duque). Espasa.

De Hipona, A. (2016). *El maestro o Sobre el lenguaje*. (Edición y traducción de Atilano Domínguez). Trotta.

De Mello, A. (1998). *Shadana. Un camino de oración*. Sal Tarrae.

De Rotterdam, E. (2016). *Eduqueu els infants ben aviat en les lletres*. Adesiara.

De Sahagun, J.L. (1996). *Las dimensiones del hombre*. Sígueme.

Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

Demarzo, M., Rodrigues, D., Palomo, P., Salvo, V., Wilson, D., Cicuto, K., Souza, L., Mapurunga, M., Faravato, L. i Garcia-Campayo, J. (2018). Mindfulness, ciencia y arte: siguientes pasos. *Revista Mexicana d'Investigació Psicològica*, 2018, 10, 2, pp. 132-135.

Díaz, S., Mendoza, V.M., Porras, V.M. (2011) *Una guía para la elaboración de estudios de caso. Razón y palabra*. Núm. 75 pp. 39.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688243>

- Dinouart, J.A. (2016). *L'art de callar*. Quadrivium, 13. Elageminada.
- Documentos Completos del Concilio Vaticano II. (1991). [16a edició]. Ediciones Mensajero.
- Domènech, J. (2009). *Elogi de l'Educació Lenta*. Graó.
- Duch, L. (2020). *Parlar de Déu, parlar de l'home*. Viena Edicions-FJM.
- Eckhart, M. (2018). (edició d'Amador Vega). *El fruto de la nada*. Siruela.
- El Corán* (versió de Julio Cortés) (2005). Herder.
- Elhai, J.D.; Levine, J.C.; Dvorak, R.D.; Hall B.J. (2016). Fear of missing out, need for touch, anxiety and depression are related to problematic smartphone use. *Computer in Human Behavior* 63, October, pp. 509-516. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.079>
- Equipo Educativo Salesians Sant Jordi de Girona. (2017). *Educar la espiritualidad. Cuerpo, emociones, trascendencia*. CCS.
- Esquirol, J. (2021). *Humano, más humano: Una antropología de la herida infinita*. Barcelona: Acantilado
- Esteve, M. i Cols, M. (2013). La conversación como recurso educativo en Educación Infantil. *Religión y Escuela*, abril, pp, 22-27.
- Esteve, H., Galve, R., Ylla, L. (2013). *Ser a l'escola. Una pedagogia per descobrir la interioritat*. Pagès.
- Faure, E. (Coord). (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza. UNESCO.
- Feixas, G; Miró, M.T. (1994). *Aproximacions a la psicoterapia. Una aproximación a los tratamientos psicológicos*. Paidós.
- Feixas, V., Marín, F.X., Mèlich, J.C., Torralba, F. (1998). Vers una pedagogia amb rostre. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*,3.
- Fernández Riaño, L. (2010). *El valor educativo de la interioritat: Un enfoque desde Charles Taylor*. [Tesi Doctoral]. Universitat de València.

Ferrer, A. (2017, 7novembre). Recordant el Dr. Josep Beà i Montagut. Societat Espanyola de psicoanàlisi (SEP).

<https://www.sep-psicoanalisi.org/ca/2016/11/07/recordant-el-dr-josep-bea-montagut/>

Font, L. (2014). *Pròleg. A El Personalisme d'Emmanuel Mounier. FJM.*

Font, L.; Mateo, J.; Pagès, A. (2017). Innovació educativa. Tres experts conversen sobre què implica la innovació educativa en el segle XXI, un fenomen global. *La Revista de Blanquerna.URL*, 36, 14-21.

Fradera, M. i Guardans, T. (2008). *La setena direcció*. Claret.

Francisco. (2015, 24 mayo). Carta Encíclica *Laudato Si. Sobre el cuidado de la casa común*. Santa Sede.

[https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)

Francisco. (2020, 3 octubre). Carta Encíclica *Fratelli Tutti*, sobre la fraternidad y la amistad social. La Santa Sede

[http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20201003\\_enciclica-fratelli-tutti.html](http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html)

Frankl, V. (1996 a). *Voluntad de sentido*. Herder.

Frankl, V. (1996 b). *El hombre en busca de sentido*. Herder.

Freire, H. (2011). *Educar en verde*. Graó.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. i Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.

Fromaget, M. (1996). *L'homme tridimensionnel: Corps, Âme, Esprit*. Albin Michel.

Fromaget, M. (2017). *Corps, Âme, Esprit. Introduction à l'anthropologie ternaire*. Albin Michel.

Fullat, O. (2013). Educar, què és?. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'educació*. Desembre 2013, 91-94. ISSN 1135-1438.

- Gadamer, G. (1977). *Verdad i Método*. Herder.
- Gallifa, J. (2018). *Educació integral: Transformar l'educació, formar la persona, millorar el món*. UOC, SL.
- Galve, R. i Ylla, L. (2014). ¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad en la escuela? A López González (Coord). *Maestros del corazón: Hacia una pedagogía de la interioridad*. Wolters Kluwer.
- García Campayo, Modrego i López (2016). Compasión mindful: un puente entre religiones. A J.García Campayo, C. Jalón, A. Mas. (Coords.) *Mindfulness y cristianismo. Entre la Palabra y el Silencio*. Siglantana.
- García Campayo, J., Jalón, C., Mas, A. (Coords.) (2016) *Mindfulness y cristianismo. Entre la Palabra y el Silencio*. Siglantana.
- Gevaert, J. (1998). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosòfica*. Sígueme
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. i Davidson, R.J. (2017). *Los beneficios de la meditación*. Kairós.
- Goleman, D. i Davidson, R.J. (2018). *Rasgos Alterados*. Penguin Random House. .
- Gómez Villalba, I. (2014). *Educar la inteligencia espiritual. Recursos para la clase de religión*. Khaf.
- Gomis, C., Benito, E., Barbero, J. (2014). *Guía acompañamiento espiritual SECPAL, a Espiritualidad en Clínica Una Propuesta de Evaluación y acompañamiento Espiritual en Cuidados Paliativos*. Siosí.
- Gordi, J. (2016). *Árboles y espiritualidad*. CPL.
- Gordi, J. i Mor, L. (Coord.). (2023). *Natura sagrada: Deu converses*. Claret.
- Gracia, D. (2007). *Fundamentos de bioética*. Triacastela.
- Grün, A. (2004). *Elogio del silencio*. Sal Terrae.
- Grün, A. (2012). *El espacio interior*. Desclée de Brouwer.

- Guardans, T. (2021). *Les claus del silenci. L'art de viure*. Viena edicions.
- Guba, E. i Lincoln Y. (1994) Competing paradigms in Qualitative Research. A Denzin, N. i Lincoln Y. (Coord). *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Gurrera, M. (2002). Els inicis de l'ensenyament de les noies obreres a Mataró (1858-1868). *Sessió d'Estudis Mataronins*, 19, p. 99-117.  
<https://raco.cat/index.php/SessioEstudisMataronins/article/view/113587>
- Guy Giménez y Lluís Casado-Esquius (2013). La emergencia de un nuevo paradigma en management. *Revista Aloma* 31(2), 45-58.
- Haas, A.M. (2002). *Maestro Eckhart. Figura normativa para la vida espiritual*. Herder.
- Halík, T. (2021). El temple buit. Llegint els signes dels temps. *Qüestions de Vida Cristiana*, 269. FJM.
- Han, Byung-Chul. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, Byung-Chul. (2014). *La agonía del Eros*. Herder.
- Han, Byung-Chul. (2019). *L'aroma del temps*. Herder.
- Han, Byung-Chul. (2023). *Vita contemplativa: Elogi de la inactivitat*. La Magrana.
- Heehs, P. (2021). *Espiritualidad sin Dios. Su historia y su práctica*. Kairós.
- Heidegger, M.(2003). *Ser y tiempo*.Trotta.
- Heredia,L., Torrente, M. i Vicens, P. (2023). Spiritual competence, contemplative education and mindfulness in schools. *Studies in Psychology*, 41:3, 467-489, DOI: 10.1080/02109395.2020.1794716
- Hernández, V. (2005). *Danza contemplativa*. San Pablo.
- Hernández, V. (2018). La Danza contemplativa en el camino espiritual. *Iglesia Viva*, 276, pp. 115-118.
- Holte, A.J.; Ferraro, R. (2020). Anxious, bored, and (maybe) missing out: Evaluation of anxiety attachment, boredom proneness, and fear of missing out (FoMO). *Computers in Human Behavior*, 112, November 2020, 106465.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106465>

Honoré, C. (2004). *Elogio de la Lentitud: un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*. RBA.

Honoré C. (2008). *Elogio de la lentitud*. RBA.

Ibañez, E. (2019). *La lluita per la llibertat religiosa i de consciència*. Claret.

Jäger, W. (1999). *En busca de la verdad: Caminos. Esperanzas. Soluciones*. Desclée de Brouwer.

Jäger, W. (2000). *La oración contemplativa. Una introducción según San Juan de la Cruz*. Obelisco.

Jäger, W. (2011). *La ola es el mar. Espiritualidad mística*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Jäger, W. (2013). *Contemplación, un camino espiritual*. Madrid: Narcea.

Jalics, F. (2010). *Ejercicios de contemplación*. Salamanca: Sígueme.

Jalics, F.(2014). *Jesús, maestro de meditación. El acompañamiento espiritual en el Evangelio*. Madrid: PPC.

Jalón, C. (2014). *Crear cultura de interioridad. En el aula, en la pastoral y en la vida diaria*. Khaf.

Jalón, C., Montero-Marin, J., Modrego-Alarcón, M. et al. (2020). *Implementing a training program to promote mindful, empathic, and pro-environmental attitudes in the classroom: a controlled exploratory study with elementary school students*. Current psychology, 41, 4422–4430. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00962-3>

Johnson, W. (2009). *La postura de meditación. Manual práctico para meditadores de todas las tradiciones*. Herder.

Jou, D. (2017). Pròleg. A J. Pigem. *Àngels i robots. La interioritat humana en la societat hipertecnològica*. [pp. 7-9]. FJM i edicions Viena.

Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses, healing ourselves and the world through mindfulness*. NuevaYork: Hyperion.

Kaliman, P. (2017). *La ciencia de la meditación. De la mente a los genes*. Kairós.

Kalpokaite, N. y Radivojevic, I. (2019). Demystifying Qualitative Data Analysis for Novice Qualitative Researchers. *The Qualitative Report*, 24(13), 44-57. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.4120>

Knitter, P. (2016). *Sin buda no podría ser cristiano*. Fragmenta.

Korczak, J. (1999). *Com estimar l'Infant*. Eumo.

Korczak, J. (2009). *Le droit de l'enfant au respect. L'héritage de Janusz Korczak Conférences sur les enjeux actuels pour l'enfance*. Les Editions du Conseil de l'Europe. [http://www.coe.int/t/commissioner/source/prems/PublicationKorczak\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/commissioner/source/prems/PublicationKorczak_fr.pdf)

L'Alcorà (traducció i introducció per Mikel de Epalza) (2002). Barcelona: Editorial Proa.

*La Nube del no-saber*. (2006). San Pablo.

L'Ecuyer, C. (2012). *Educar en el asombro: ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?* Plataforma.

L'Ecuyer, C. (2014). The wonder approach to learning. *Frontiers in Human Neuroscience*. 8. p. 764. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2014.00764>

Le Van Quyen, M. (2019). *Cerebro y silencio. Las claves de la creatividad y la serenidad*. Plataforma.

Leca, A. (2015). *Le Docteur Vittoz, ses exercices, une réponse corporelle à l'angoisse*. [https://www.vittoz-irdc.net/sites/vittoz-irdc.net/IMG/pdf/le\\_dr\\_vittoz\\_ses\\_exercices\\_une\\_reponse\\_corporelle\\_a\\_l\\_angoisse\\_expose\\_dr\\_leca\\_expose\\_sfrp\\_30\\_mai\\_2015.pdf](https://www.vittoz-irdc.net/sites/vittoz-irdc.net/IMG/pdf/le_dr_vittoz_ses_exercices_une_reponse_corporelle_a_l_angoisse_expose_dr_leca_expose_sfrp_30_mai_2015.pdf)

Lévinas, E. (2005). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.

Lewowicki, T. (1994). Janusz Korczack (1878-1942). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Vol. XXIV, 1-2, pp. 37-48.

Lifton, B.J. (1997). *The king of children. The life and death of Janusz Korczak*. St. Martin's Griffin.

Lin, D., Hanscom, L., Murthy, A., Galli, A., Evans, M., Neill, E., Mancini, M., et al. (2018). Comptabilitat de petjada ecològica per a països: actualitzacions i resultats dels comptes nacionals de petjada, 2012-2018. *Recursos*, 7 (3), 58. <http://dx.doi.org/10.3390/resources7030058>



Llorca, A. (2008). L'Educació com a personalització a Emmanuel Mounier: una psicologia dels valors per despertar la persona. *Ars Brevis*, 14, pp. 131-145.

López-González, L. (2007). *Relajación en el aula*. Wolters Kluwer

López-González, L. (2013). *Focusing: Escolta el teu cos*. Pagés.

López González, L. (2014). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Kluwer.

López González, L. (2015). *Educar la interioridad*. Plataforma.

López-González, L. (2017). *El maestro atento*. Desclée de Brouwer

López-González, L. (2018). *Educar la atención*. Plataforma

López-González, L. i Santamaría, T. (2021). *Cuerpo y espiritualidad*. Mensajero.

Main, J. (2008). *Una palabra hecha silencio*. Sígueme.

Main, J. (2013). *Le chant du silence. L'art de méditer*. Médiaspaul.

Mallarach, J.M.; Calvo, B.; de Prada, C.; Chuvieco, E. (2019). *Contemplación de la Naturaleza y Ética Ambiental*. Càtedra de ètica ambiental. Fundació Tatiana Pérez de Guzmán El Bueno. Universidad de Alcalá.

Mallarach, J.M. (2020). *El viático de la Naturaleza en la gran prueba del Antropoceno*. Iglesia Viva, 283, pp. 133-138.

Mallarach, J.M. (2023) L'espiritualitat en la protecció del patrimoni natural: Història i perspectives. *Qüestions de vida cristiana*. 276. pp. 17-28.

Manzanos, J. (2014). *Proyecto en Ti: Interioridad*. Edelvives.

Manzanos, J. (2016). *Bypass hacia la interioridad*. Khaf.

Manzanos, J. (2017). *Dejalo ir. 21 cuentos para entrar en tu interior*. Khaf.

Martín, C. (2002). *Bhagavad Gita: con los comentarios advaita de Sankara*. Trotta.

Martin, C. (2007). *El arte de la contemplación*. Gaia Ediciones.

Martínez Lozano, E. (2012). Una búsqueda espiritual creciente. Claves de comprensión y perspectivas. *Revista Aragonesa de Teología*, 36, 7-22.

Martínez Ruiz, X. (2015). Atención consciente en la educación contemporánea: una revolución silenciosa. *Innovación Educativa*, vol. 15, n. 67, enero-abril.

[https://www.researchgate.net/publication/333878247\\_Presentacion\\_Atencion\\_consciente\\_en\\_la\\_educacion\\_contemporanea\\_una\\_revolucion\\_silenciosa](https://www.researchgate.net/publication/333878247_Presentacion_Atencion_consciente_en_la_educacion_contemporanea_una_revolucion_silenciosa)

Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Kairós.

Maslow, A. (2008). *La personalidad creadora*. Kairós.

Mauri, M. (2016). El Ser existencial: dimensión filosófica. A M.R.Buxarrais i M. Burguet. (coords). *Aprender a ser*. [pp. 17-27]. Grao.

McGee, M. (2008). Meditation and psychiatry. *Psychiatry*, 5(1), 28-41

Melloni, X. (1995). *Los caminos del corazón. El conocimiento espiritual en la Filocalia*. Sal Tarrae.

Melloni, X. (2003). *L'U en la multiplicitat. Aproximació a la diversitat i unitat de les religions*. Mediterrània.

Melloni, X. (2005). *La mística, [ou]-topos del diàleg interreligiós*. ISCR

Melloni, X. (2007). *Escletxes de realitat*. Fragmenta.

Meloni, X. i Piñero, F. (2008). *Pedagogia del pluralisme religiós. Una proposta metodològica*. Edebé.

Melloni, J. (2009). *El desig essencial*. Fragmenta.

Melloni, X.; Oller, D.; Rambla, J. M.; Ylla, L. (2013). De qué hablamos cuando hablamos de interioridad. *Quaderns EIDES*, 69.

Melloni, J. (2014). *La espiritualidad como universal humano*. Monografías SECPAL n.6. Espiritualidad en clínica: Una propuesta de evaluación y acompañamiento espiritual en cuidados paliativos (pp. 39-43).

Melloni, X. (2015). Los ejercicios en la tradición de occidente. *Cuadernos Eides* 23. <https://ar.scribd.com/document/261667956/Eides-23-Los-Ejercicios-en-la-Tradicion-de-Occidente-Xavier-Melloni>.

Melloni (2019, 6 setembre). Conferència, al Centre d'Espiritualitat Ignasiana de Xile. [Video]. Youtube. [No disponible]

Melloni, X. (2020). *Èxode i èxtasi en Sant Ignasi de Loiola. Una aproximació a la seva Autobiografia*. Fragmenta.

Melloni, J. (2021). *De aquí a Aquí. Doce umbrales en el camino espiritual*. Kairós.

Meneses, B. (2001). El Zen, viaje al mundo interior. *Cuadernos de Pedagogía*, 303, 57-61.

Meneses, B. (2011, 14 juny). *Vivir el silencio. Ciclo: Viaje al Silencio*. Fundació Maphre. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=47-Zv-eiJgo>

Meneses, B. (2014). La meditación y la oración. Cultivo de la presencia terapéutica y herramienta de acompañamiento. Monografía SECPAL. *Espiritualidad en Clínica*. <http://www.secpal.com/%5CDocumentos%5CBlog%5CMonografia%20secpal.pdf>

Meneses, B. (2016). *Diálogo creativo entre el Silencio de Oriente y la Palabra de Occidente*. García Campayo, J., Jalón, C., Mas, A. (coords.) Mindfulness y cristianismo. Entre la Palabra y el Silencio. Siglantana.

Meneses, B. (2016). La interioridad, un horizonte de conocimiento profundo. A R. Buxarrais i M. Burguet. *Aprender a Ser*. [pp. 133-140]. Graó.

Meneses, B. (2017). *Zen. Una manera de vivir*. Dana Paramita.

Meneses, B. (2020, 25 març). *Educar en l'espiritualitat i la interioritat*. Intervenció a la Conferència Ser persona. Un principi educatiu per a la construcció individual i col·lectiva. Premi Joan Profitós. Societat Catalana de Pedagogia.

Meneses, B. (2021, 20 gener). *Desvetllar la interioritat*. Budisme i educació. CCEB [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=W39cQGsAVcl>

Merton, T. (2003). *Semillas de contemplación*. Sal Terrae

- Merton, T. (2008). *Nuevas semillas de contemplación*. Sal Terrae.
- Merton, T. (2010). *El Zen y los pájaros del deseo*. Kairós.
- Merton, T. (2020). *El Camino de Chuang Tzu*. Trotta.
- Modrego-Alarcón, M., Martínez-Val, L., López-Montoyo, A., Borao, L., Margolles, R., i García-Campayo, J. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(87), 31-46.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802511>
- Montessori, M. (1987). *La descubierta de l'infant*. Eumo.
- Montserrat, L. (2014). *Espiritualidad Natural: La educación espiritual de los niños*. Kairós.
- Morin, E. (2003). *Els set coneixements per a l'educació del futur*. UNESCO.
- Mounier, E. (1990). *Obras completas*. Vol. III i IV. Sígueme.
- Mounier, E. (2014). *Què és el personalisme? L'Afrontament cristià*. Pòrtic.
- Muñoz-Alonso, G. (2015). Estructura y evaluación de trabajos académicos en Humanidades y ciencias Sociales. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 33, 195-217.  
[https://cesdonbosco.com/documentos/revistaeyf/EYF\\_33.pdf](https://cesdonbosco.com/documentos/revistaeyf/EYF_33.pdf)
- Nasarre, M. (2016). Psiquiatría y espiritualidad. A J. Garcia Campayo, C. Jalon i A. Mas (Coords.) *Mindfulness y Cristianismo. Entre la palabra y el silencio*. Siglantana.
- Nello, A. (2004). L'home, una estructura personal pluridimensional i dinàmica. *Ars Brevis*, 10, pp. 168-184
- Nogués, R.M. (2007). *Déus, creences i neurones. Un acostament científic a la religió*. Fragmenta.
- Nogués, R.M. (2011). *Cervell i transcendència*. Fragmenta.
- Nogués, R.M. (2016). *La salut espiritual. Neurociència i qualitat mental*. Fragmenta.

Nussbaum, M.C. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7, 3, pp. 385-395.

<http://dx.doi.org/10.1080/14649880600815974>

Nussbaum, M.C. (2009). Tagore, Dewey, and the Imminent Demise of Liberal Education. *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*.

DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195312881.003.0004

Nussbaum, M.C. (2011a). *Sense ànim de lucre. Per què la democràcia necessita les humanitats*. Arcàdia.

Nussbaum, M.C. (2011b). Reinventing the Civil Religion: Comte, Mill, Tagore. *Victorian Studies*, 54, 1, pp. 7-34. <https://www.jstor.org/stable/10.2979/victorianstudies.54.1.7>

Nussbaum, M.C. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, 44, pp. 13-25. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818002.pdf>

Nye, R. (2019). *La espiritualidad infantil*. San Pablo.

Nygren, A. (1969). *Eros y Ágape. La noción cristiana del amor y sus transformaciones*. Sagitario.

OSCE (2007). Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in public schools. Warsaw: Office for Democratic Institutions and Human Projects. Retrieved from: <https://www.osce.org/odihr/29154?download=true>

Otón, J. (2002). *Debir, el Santuario interior*. Sal Tarrae.

Otón, J. (2008). *Simone Weil: El silencio de Déu*. Fragmenta.

Otón, J. (2018). *Interioridad y espiritualidad*. Sal Tarrae.

Otón, J. (2020). Tabor. *El Déu amagat en l'experiència*. Claret.

Panikkar, R. (1994). *Ecosofía. Para una espiritualidad de la tierra*. Siruela.

Panikkar, R. (1997). *El silencio del Buddha*. Siruela.

Panikkar, R. (2007). *De la mística*. Herder.

- Panikkar, R. (2012). *El ritme de l'ésser. Les Gifford Lectures*. Fragmenta.
- Pascal, B. (2021). *Pensaments i opuscle* (edició, traducció i notes de P. L. Font). Adesiara.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.
- Perrin, D. (2018). *Gagner en sérénité. Voyage psychosensoriel avec le méthode Vittoz*. Chronique Sociale.
- Piera, M. (2014a). *Educar en el silencio y en la interioridad*. Recursos de Pastoral. Recursos de Pastoral, 55. CCS.
- Piera, M. (2014b). *La sesión pastoral de interioridad. Claves y propuestas para alumnos, profesores y familia*. PPC.
- Pigem, J. (2013). *La Nova realitat*. Kairós.
- Pigem, J. (2017). *Àngels i robots. La interioritat humana en la societat hipertecnològica*. FJM i edicions Viena.
- Pinedo, I. A., Yáñez, J. (2021). Imaginación literaria y neoaristotelismo en los orígenes del proyecto filosófico de Martha Nussbaum. *Revista de Filosofia* 46 (1), pp. 27-44. <https://dx.doi.org/10.5209/resf.63088>
- Pou, A. (2011). El Discípulo Amado. Identidad y credibilidad del testimonio cristiano desde una hermenéutica psicològica-simbòlica. *Scripta et documenta*, 91. Abadia de Montserrat.
- Puig Rovira, J. (2018) Pròleg. A M. Esteve. *Aventures d'aprenentatge*. Eumo.
- Relats d'un peregrí rus al seu pare espiritual*. (2004).Claret.
- Riba,C.E. (2007). *La metodologia qualitativa en l'estudi del comportament*. UOC.
- Ricœur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricœur, P. (1999). *De otro modo. Lectura de De otro modo que ser o más allá de la esencia de Emmanuel Levinas*. Anthropos.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Col. Les Essais. Stock

- Ricœur, P. (2015). *Historia y verdad*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Rifkin, J. (2020). Estamos ante la amenaza de una extinción y la gente ni siquiera lo sabe. *The conversation*. *Revista Telos*, abril, 202.  
<https://www.elcritic.cat/entrevistes/jeremy-rifkin-estem-davant-amenaca-duna-extincio-i-la-gent-ni-tan-sols-ho-sap-58431>
- Rodríguez Carmona, A. (2001). *La religión judía. Historia y Teología*. Col. Semina Verbi. BAC.
- Rodríguez, M. (2015). Efectos adversos relacionados con la meditación. *Journal of Transpersonal Research*, 2015, Vol. 7 (2), 188-198
- Rodríguez, M. (2021, 12 maig). Què aporta l'espiritualitat a una salut integral?. *Conferència Aula Espiritualitat i Salut*. FCS. Blanquerna.  
<https://obsblanquerna.com/aula-espiritualitat-i-salut-blanquerna/>
- Rogers, C. R. (1993). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Rohr, R. (2015). *Compasión silenciosa. Buscar a Dios en la contemplación*. Herder.
- Roman, B. (2018, 17 febrer). L'escola podria oferir una magnífica educació espiritual si tinguéssim una millor pedagogia. *Catalunyareligió*.  
<https://www.catalunyareligio.cat/ca/roman-escola-podria-oferir-magnifica-educacio>
- Rosa, H. (2012). *Alienación y aceleración: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz.
- Rotterdam, E. (2016). *Eduqueu els infants ben aviat en les lletres*. (traduït per Laura Cabré). Adesiara.
- Rovira Bellosó, J.M. (1994). *El Misteri de Déu*. Herder.
- Rubia, F.J. (2017). *El cerebro espiritual*. Fragmenta.
- Rufino, M. (2015). *Las necesidades espirituales como elementos en el bienestar del paciente paliativo* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Sánchez Huete, J. C. (2015). Métodos de investigación en el área de educación. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 33, 163-194. [https://cesdonbosco.com/documentos/revistaeyf/EYF\\_33.pdf](https://cesdonbosco.com/documentos/revistaeyf/EYF_33.pdf)
- Sánchez Ramos, L. (2018). Meditaciones guiadas para el aula. A H. Andrés y C. Esteban (Coord). *La interioridad como oportunidad educativa. Algunos fundamentos y buenas prácticas*. PPC.
- Santiago, E. (2015). *¡No es una estafa! Es una crisis (de civilización)*. Enclave.
- Schimmel, A. (2002). *Las dimensiones místicas del Islam*. Trotta.
- Schlüter, A. M. (2003). *Guía del caminante*. Zendo Betania.
- Schlüter, A. M. (2016). *Zendo Betania. Donde converge Zen y fe cristiana*. Desclée de Brouwer.
- Schlüter, A. M. [2019a, 17 septiembre]. A raíz de un documento de la Comisión Episcopal para la Doctrina de la Fe, visto en el contexto de un profundo cambio de época. *Religión Digital*. [https://www.religiondigital.org/vida-religiosa/Ana-Schluter-Papa-Francisco-cristiana-documento-doctrina-fe\\_0\\_2159184064.html](https://www.religiondigital.org/vida-religiosa/Ana-Schluter-Papa-Francisco-cristiana-documento-doctrina-fe_0_2159184064.html)
- Schlüter, A. M. (2019b). *¿Por qué unos ven y otros miran y no ven?*. Proa.
- Seguró, M. (2007). El “jo i tu” de Martín Buber com a contrapartida. *Ars Brevis*, 276-296. <http://www.raco.cat/index.php/arsbrevis/article/viewFile/104623/130893>.
- Snel, E. (2013). *Tranquils i atents com una granota*. Kairós.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudios de caso*. [4a edición]. Morata.
- Stansfeld, S.A.; Berglund, B.; Clark, I.; López-Barrio, P.; Fischer, P.; Ohrström, E.; Haines, M.M.; Head, J.; Hygge, S.; Van Kamp, I. i Berry, B.F. (2005). Aircraft and road traffic noise and children's cognition and health: a cross-national study. *The Lancet*, 9475, pp. 1942-1949. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)66660-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)66660-3)
- Stufflebeam, D. (2003). The CiPP Model for Evaluation. A L. Stufflebeam i T. Kellaghan, (Eds.) *The international Handbook of Educational Evaluation*, 31-62. Kluwer Academic Publishers.



Subirana, M. (2005). Psicología transpersonal: Una prolongació de la psicologia humanista. *Aloma*, pp. 169-178.

<https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/98848/154417>

Tagore, R. (1999). *La morada de la paz. Una guía poética y espiritual*. RBA.

Tagore, R. (2008). *Mis recuerdos*. Ediciones del Viento.

Tatay, J. (2023) Conservació, custòdia i espiritualitat. *Qüestions de vida cristiana*, 276. pp. 17-28.

Taylor, S. J., Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Thich Nhat Hanh. (2015). *Silencio: El poder de la quietud en un mundo ruidoso*. Urano.

Thich Nhat Hanh. (2016). *Hacia la paz interior*. Clave.

Tolentino, J. (2016). *Vers una espiritualitat dels sentits*. Fragmenta.

Tolentino, J. (2017). *Petita teologia de la lentitud*. Fragmenta.

Tolle, E. (2003). *El silencio habla*. Gaia.

Tolle, E. (2009). *El poder de l'Ara. Un camí cap a la realització espiritual*. Col. Helios. Viena edicions.

Tolstoi, L. N. (1990). *Qui ha d'ensenyar a qui*. (traduït per Elena Vidal). Eumo.

Tolstoi, L. N. (2016). *La escuela de Yásnaia Poliana*. José J. de Olañeta.

Toro, JM. (2014). ¿Metodologías de la interioridad? La presencia del maestro. A L. López González. Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad. Wolters Kluwer.

Toro, JM. (2019). *Educación con "Co-razón"*. [20a edició]. Desclée

Torrallba, F. (1997). *Pedagogía del sentido*. PPC.

Torrallba F. (1998). La persona una estructura pruridimensional. A *Antropología del cuidar*. Institut Borja de Bioética.

- Torralba, F. (2004). *Necesidades espirituales del ser humano. Cuestiones preliminares*. Labor Hospitalaria, 36(271), 7-16.
- Torralba, F. (2005). *Pedagogía del sentido*. PPC.
- Torralba, F. (2008). *El sentit de la vida*. Ara llibres.
- Torralba, F. (2009). *Ah sí? Com parlar de Déu als infants*. Claret.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma.
- Torralba, F. (2011). *L'art de saber escoltar*. Pagès editors.
- Torralba, F. (2012a). *Inteligencia espiritual en los niños*. Barcelona: Plataforma.
- Torralba, F. (2012b). *Vida espiritual en la societat digital. Com cal desenvolupar les vivències interiors en l'era de la globalització*. Pagès editors.
- Torralba, F. (2017). *La vida secreta de la pregària*. Angle.
- Torralba, F. (2019). *La interioritat habitada*. KHAF.
- Torralba, F. (2020). *Formar persones*. BAC.
- Torrego, J.C.; Martínez, C. (2014). Claves para el desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una perspectiva integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), p. 83-113.
- Trias, M. (2017) L'Escola Lurdes, més de 130 anys d'història. *Catalunya Cristiana*. 16 abril 2017.
- Trouvé, A. (2014). *Pédagogues de l'Asie. Sept sages pédagogues de la Chine et de l'Inde*. Fabert.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Informe*.
- Urbina, F. (2013). *Comentario a la Noche oscura del Espíritu y Subida al Monte Carmelo de San Juan de la Cruz*. PPC.
- Valdés, A., Coll, C., Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles educativos*, vol. XXXVIII, núm. 153.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/132/13246712011/html/index.html>

Vallès, M. (1997). Técnicas de investigación social. Síntesi. [http://www.ersilia.org/canalrecerca/documents/tipologia\\_treballs/estudi\\_cas.pdf](http://www.ersilia.org/canalrecerca/documents/tipologia_treballs/estudi_cas.pdf)

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Educador.

Van Manen, M. (2003). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós Educador.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Col. Herramientas universitarias. Gedisa.

Vaughan, F. (2002). What is Spiritual Intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2), 16–33.

<https://pdfs.semanticscholar.org/fa5c/5e6d51662d3b55e0ede528189cd3c60e489b.pdf>

Veccia, T., Cattaneo, B.H., Calzada, J., Zotta, M.G., Waisbrot, C. i Sgromo, F. (2009). El grupo focal con niños: aportes a la investigación del maltrato entre pares en contextos escolares. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. :<https://www.aacademica.org/000-020/775>

Velay, I. (1971) *Pratique de la méthode Vittoz*. Editions du Levain. [https://www.therapie-vittoz.org/sites/therapie-vittoz.org/IMG/pdf/mep\\_vittoz\\_-4.pdf](https://www.therapie-vittoz.org/sites/therapie-vittoz.org/IMG/pdf/mep_vittoz_-4.pdf)

Vendrell, R. (2009). El joc lliure: un espai natural per al desenvolupament infantil. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 137-159.

Vendrell, R.; Geis, A.; Anglès, N. i Dalmau, M. (2019). Percepción de los maestros sobre el derecho al juego libre en educación infantil y educación primaria. Estudio desarrollado en Barcelona (España). *Bordon. Revista de Pedagogía*, 71(4), 151–165.

<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.71548>.

- Walsh, R. i Vaughan, F. (2001). *Más allá del ego: Textos de psicología transpersonal*. Kairós.
- Weil, S. (2004). *A la espera de Dios*. Trotta.
- Weil, S. (2019). *La persona y lo sagrado*. Hermida.
- Weiser, A. (1999). *El poder del Focusing*. Obelisco.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. Serie Documentos de Trabajo, Universidad CEMA, 296.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research-Design and Methods, Applied Social Research Methods* (Vol 5). Sage.
- Ylla, L., Melloni, X., Oller, M.D., Rambla, J.M. (2013). ¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?. *Cuadernos Eides*, 69.<https://cristianismeijusticia.net/es/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-interioridad>
- Ylla, L. (2014). Educar en el Silenci i en la interioritat. *Qüestions de Vida Cristiana*, 249: El Silenci, 147- 162.
- Ylla, L. (2016). Pròleg A M.R. Buxarrais i M. Burguet. (Coords). *Aprender a ser*. [7-11]. Graó.
- Ylla, L. (2019). A la recerca d'una interioritat humanitzadora. *Qüestions de vida cristiana*. (Nº 264., pp. 43-56).[https://www.fundaciojoanmaragall.org/wp-content/uploads/QVC-264\\_Ylla.pdf](https://www.fundaciojoanmaragall.org/wp-content/uploads/QVC-264_Ylla.pdf)
- Zamora (2017). Reflexiones sobre la cuestión de Dios y el tiempo. En el torbellino del tiempo: aceleración e interrupción mesiánica. *Iglesia Viva*, 277. Pp. 95-98.
- Zohar, D. i Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual*. Plaza & Janés.
- Zylstra, M.J., Knight, A.T., Esler, K.J. et al. (2014). Connectedness as a Core Conservation Concern: An Interdisciplinary Review of Theory and a Call for Practice. *Springer Science Reviews* 2, 119–143. <https://doi.org/10.1007/s40362-014-0021-3>

## **ANNEXOS**

En els annexos s'ha recollit tota la informació en format digital en una carpeta de Google Drive, a la que es tindrà accés, les persones autoritzades, a través d'un enllaç i una imatge QR. Hem endreçat tota la documentació generada durant el treball de camp en diferents carpetes on es poden trobar:

- El model de consentiment informat per cada un dels grups d'interès.
- Tots els enregistraments de les observacions, entrevistes i Grups de Discussió:
  - En format àudio, en el cas de ser presencials.
  - En format vídeo, quan es van enregistrar per videoconferència durant la pandèmia de SARS-COVID-19
  - Les transcripcions d'aquests enregistraments, els documents interns de l'escola i les fotografies que es van prendre durant el treball de camp.

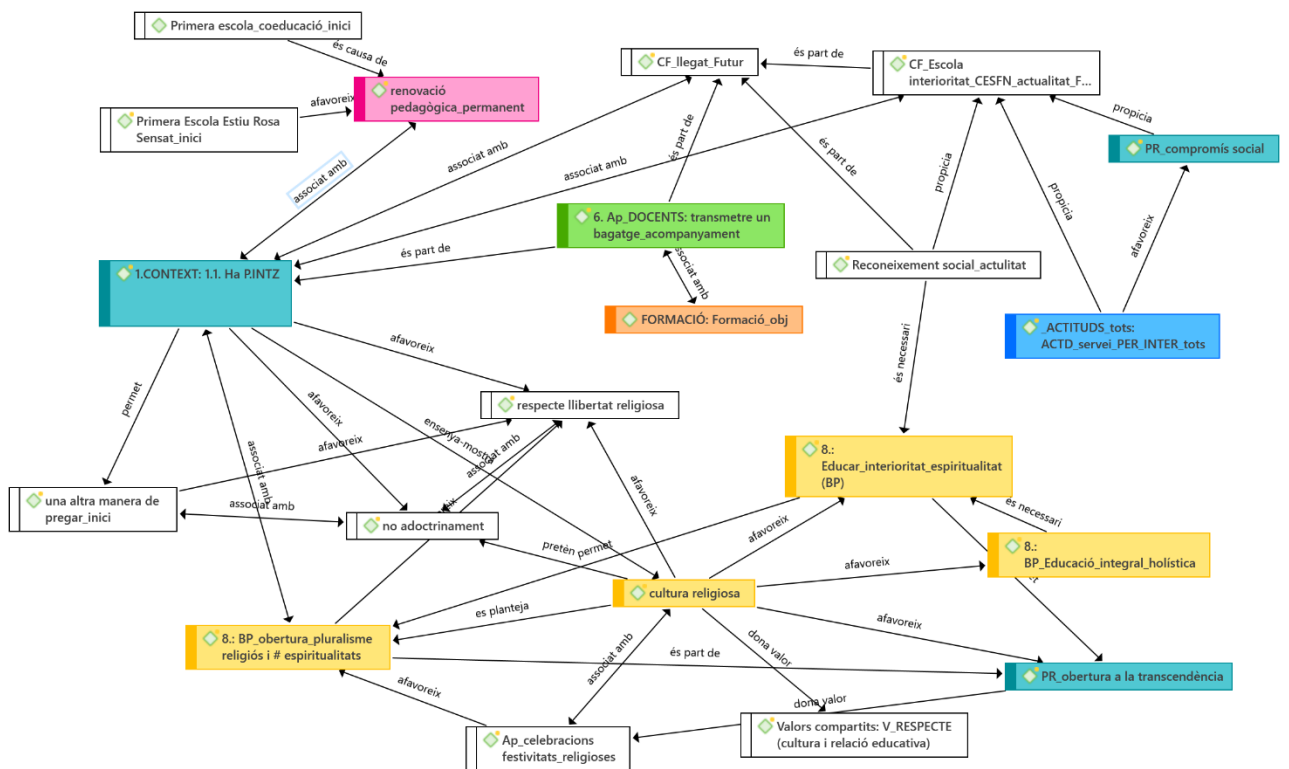
A continuació, en l'Annex A es recullen tots els mapes de relacions de les categories d'anàlisi realitzats amb el programa ATLAS.ti.23.



## ANNEX A

Número	Títol de la figura	pàgina
Figura 1:	Mapa de relacions entre categories de la història del Projecte	390
Figura 2:	Mapa de relacions entre categories d'anàlisi dels principis rectors.	391
Figura 3:	Mapa de relacions del Disseny del Projecte.	392
Figura 4:	Mapa de relacions de la Formació dels docents.	393
Figura 5:	Mapa de relacions del Desenvolupament	394
Figura &:	Mapa de relacions de l'Aprenentatge Docent	395

Figura 1: Mapa de relacions entre categories de la història del Projecte

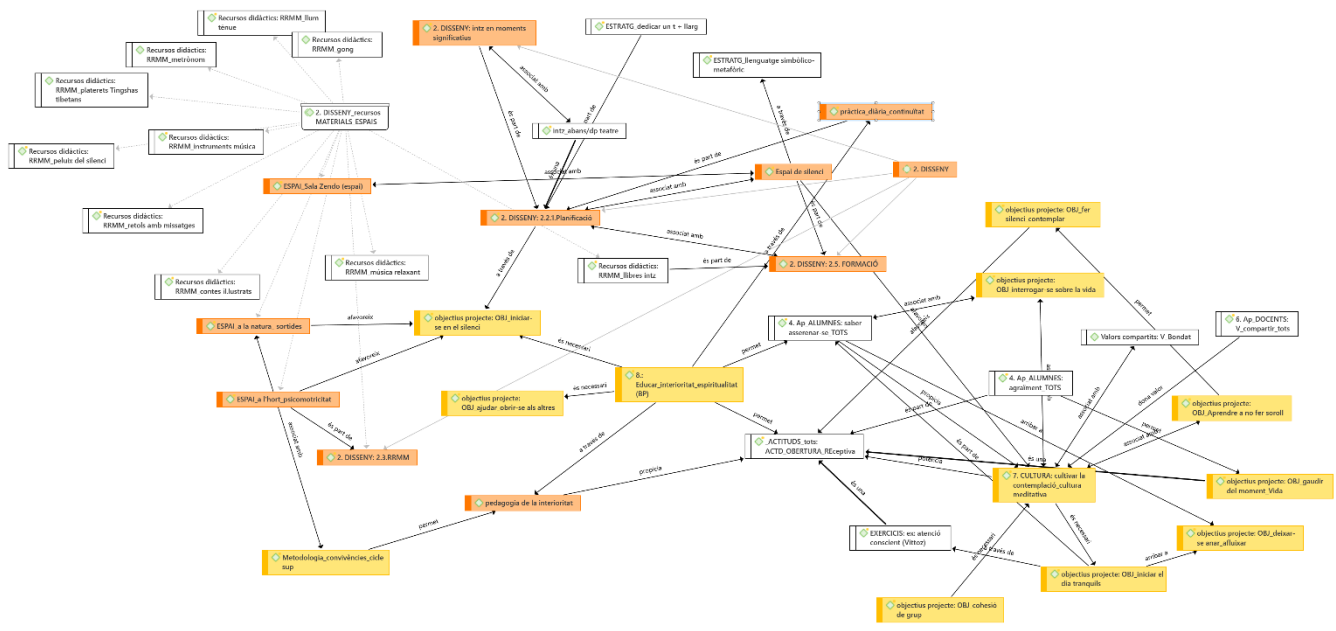


Font: Elaboració pròpia amb ATLAS.ti.23



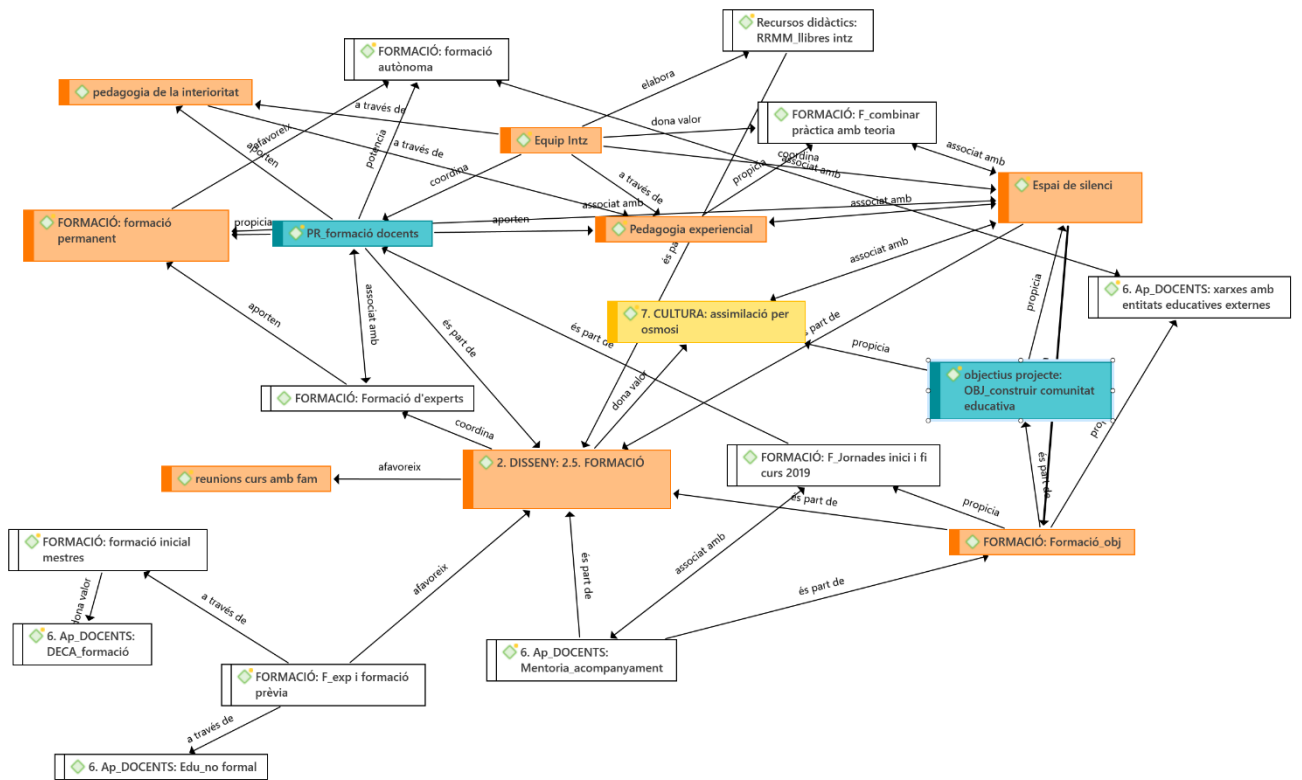


Figura 3: Mapa de relacions entre categories del Disseny del Projecte.



Font: Elaboració pròpia amb ATLAS.ti.23

Figura 4: Mapa de relacions de categories de la Formació dels docents.



Font: Elaboració pròpia amb ATLAS.ti.23



