



## Espaços de educação e vida coletiva: a escola da infância como tempo livre

POR SIMONE BERLE

simone\_berle@yahoo.com.br

*Tudo que não invento é falso*  
Manoel de Barros

### Introdução

O que faz de uma escola da infância uma escola? Por que uma escola da infância é uma escola? Assim nasceu a ideia dessa escrita. Uma pergunta que fez perguntar outras perguntas. E ao persegui-la, na esteira da filosofia, busco pensar os modos como as práticas pedagógicas vem configurando uma escola da infância. Não se trata de encontrar respostas, mas aprender a perguntar. Assim, o que apresento são primeiros passos de uma pergunta que está se perguntando, portanto de modo muito provisório e tateante, circundo teoricamente questões em torno do problema posto pela educação de crianças pequenas no Brasil: a inexistência de um currículo para a creche e a transposição de currículo do ensino fundamental para a escola da infância.

O interesse filosófico é promover abertura à discussão da educação de crianças pequenas em espaços coletivos não como algo a ser superado ou como um momento preparatório, mas enquanto aprendizagem de composição de um pensamento educacional. Por isso esse texto ensaia, persegue uma experiência de pensamento e não uma verdade, já que “ensaiar tem a humilde pretensão de mostrar o movimento da vida, e a vida nunca está bem articulada” (MÈLICH, 2012, p. 22) e, por isso, o ensaísta inicia no meio e termina no meio: porque a vida é descontínua em suas irrupções.

Nas palavras de Kohan (2005, p. 17) o valor principal de uma experiência da escrita é “transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever”. Então, esse ensaio também deseja mudar a minha relação de



verdade que tenho sobre a escola da infância. Uma escrita que se pensa, um pensar que se escreve, e se pergunta.

Nessa descontinuidade, o texto parte de dois pontos de apoio: breve panorama da educação infantil no Brasil a partir do documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*<sup>1</sup> e uma ideia de escola da infância a partir do conceito de escola como tempo livre de Masschelein e Simons (2011; 2013).

No Ocidente, vivemos um momento em que se crê que o tempo de permanência das crianças na escola é proporcional à qualidade de vida e de sociedade, ou seja, quanto mais tempo as crianças permanecerem na escola, mas chances terão, quando adultas, de uma vida melhor, bem como de fazer uma sociedade melhor. Investir em políticas educacionais tem correspondido a buscar métodos que tornem a educação escolar eficiente e eficaz.

No contexto político brasileiro, que prevê a obrigatoriedade de ingresso<sup>2</sup> de crianças nas Escolas de Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade, podemos considerar que a Educação Infantil é o primeiro espaço de educação coletiva que o ser humano convive, nesse sentido torna-se pertinente pensar sobre o modo como nós, adultos, estamos organizando esse espaço. Aliado a isso, a inexistência de um currículo oficial para Educação Infantil nos permite pontuar que: por um lado não há uma definição de conteúdos a serem ensinados, por outro a “abertura” que a falta do documento traz pode causar o sentimento de esvaziamento. O descompasso entre políticas, currículo e escola, aqui em específico na escola da infância, tem promovido uma transposição de currículo do Ensino Fundamental para a Educação Infantil. Configurando a escola da

---

<sup>1</sup> Consulta coordenada por Maria Carmen Silveira Barbosa em projeto de cooperação entre MEC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)

<sup>2</sup> Lei nº 12.796 que altera a lei 9394/96. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)



infância como um espaço formativo ou preparatório para o ensino fundamental, que gera uma prática que diz respeito à socialização<sup>3</sup> das crianças ao mundo adulto.

## 1. Práticas cotidianas na educação infantil: por onde temos andado

Em 2009 o Ministério da Educação – MEC realizou uma pesquisa<sup>4</sup>, a nível de Brasil, com o intuito de saber como ocorrem as práticas cotidianas nas escolas da rede pública do país. O documento gerado a partir de uma ampla consulta traz importantes discussões acerca do cotidiano da Educação Infantil, apontando principalmente para um cenário de dúvidas. Ao mesmo tempo em que se observa a pluralidade de modos de agir no cotidiano escolar da infância, o que o documento evidencia é o quanto a organização do cotidiano ou curricular da escola diz da instituição. Por esse motivo o currículo será o mote dessa escrita.

Ainda que existam parâmetros curriculares para a educação infantil, a inexistência de uma base curricular nacional para a educação infantil, em especial 0 a 3 anos<sup>5</sup>, gera uma situação em que os professores de cada escolas da rede pública – e a gestão pública de cada município – decidam como será organizada a escola. Leia-se por organização do cotidiano escolar desde a carga horária que cada criança poderá frequentar até o conteúdo que será abordado (o que, como, quando, onde...). Em geral essa organização é pautada pela soma de dois fatores: maior número de crianças atendidas e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI. O primeiro fator está vinculado à decisão do poder público e o segundo acaba sendo uma decisão do corpo docente de cada instituição. O que, em geral, resulta na seguinte condição: não garantia do cumprimento do direito constitucional de acesso à educação e a inexistência de uma prática pedagógica pensada para/com as *crianças pequenas*. Ou seja, o cotidiano das escolas de educação infantil costuma estar pautado em uma prática escolar do ensino

---

<sup>3</sup> Para Charlot (2000, p. 54), “a educação não é socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente”.

<sup>4</sup> Documento referendado no início do texto: Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.

<sup>5</sup> A Lei 12.796/2009 ajusta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornando obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos. A Educação Básica está compreendida da Pré-escola (4 anos de idade) ao Ensino Médio.



fundamental, uma simplificação dos conteúdos, horizontalizando um processo ou, dito de outro modo, preparando para o ensino médio.

Assim, um documento que traz reflexões no campo educacional acerca da ação pedagógica, possibilita legitimar a necessidade de discutir as ações educativas que estão sendo promovidas em espaços coletivos de educação. A presença de crianças pequenas na escola é recente, ou pelo menos o reconhecimento desses espaços como educativos, ainda assim já se passaram 18 anos desde a implementação da Lei 9394/96 e os espaços coletivos de educação continuam recebendo as crianças pequenas. Ou seja, independente de uma base curricular nacional, a escola, as crianças, os professores, as famílias, a comunidade não deixaram de frequentar esses espaços, configurando e conformando uma base educativa. Refletir sobre isso, como o documento mesmo destaca, requer afirmar concepções – plurais - de criança e de infância para sustentar um estabelecimento educacional.

Dessa forma o documento destaca que, um país continental como o Brasil, possa ter em conta que

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2009, p. 8)

Para alcançar essa ação educativa são ressaltadas três funções indissociáveis para a prática nas creches e pré-escolas do Brasil: função social, função política e função pedagógica (BRASIL, 2009, p. 9). A primeira consiste em ressaltar a dimensão do cuidado e da educação no processo de formação e constituição da criança pequena e que seja compartilhado com a família. A segunda destaca a dimensão dos direitos sociais e políticos que todo cidadão tem direito de usufruir. Finalmente a terceira afirma a dimensão pedagógica que um espaço educativo pode afirmar na convivência e ampliação de saberes. Há que se considerar ainda que, mesmo subsidiando a discussão para a elaboração de uma base curricular nacional, o documento não reivindica uma



prática hegemônica, mas sim o que é comum, o que todas as crianças brasileiras tem o direito de conhecer. Insiste que

os sistemas de ensino e os estabelecimentos escolares têm o direito e o dever de elaborar uma proposta curricular própria, que estabeleça as relações entre o universal, aquilo que deve pautar a educação de todos e que está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e o singular, ou seja o contexto de cada sistema e/ou estabelecimento, contemplando as diversidades e especificidades de cada coletivo (BRASIL, 2009, p. 10)

Nesse sentido, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, o objetivo da educação infantil seria “o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos. (BRASIL, 2009, p. 48). Assim, o documento assinala para a importância da ampliação das concepções de conhecimento e saberes que não a “visão fragmentada da especialização disciplinar”. (BRASIL, 2009, p. 48)

Assinala também que os currículos das escolas de educação infantil brasileiras estão organizados a partir de: áreas do desenvolvimento, áreas do conhecimento, calendário de eventos, controle social, contextos educativos e/ou núcleos temáticos, linguagens. É possível perceber que mesmo sem uma definição da terminologia para definir um currículo, há uma tentativa de estabelecer relações educativas com as crianças, contextualizando e participando dos movimentos da vida. Superando o que geralmente se resumia a uma lista de tarefas do dia.

Talvez buscando alcançar a dimensão da vida que emerge no cotidiano da escola de infantil aos poucos a ideia de ciência foi se distanciando e os conteúdos foram dando lugar a propostas mais amplas, que contemplem e sistematizem aprendizagens englobando as dimensões da vida “dentro” e “fora” da escola. Nesse passo,

talvez agora possamos focar o currículo nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo. (BRASIL, 2009, p. 50)



Considerando mais “processos de interações com os conhecimentos” (BRASIL, 2009, p. 49) e menos separações e divisões do saber, do mundo. Que tenha em foco

a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à família e à sociedade. (BRASIL, 2009, p. 08)

A partir das reflexões apresentadas pelo documento Práticas Cotidianas, é possível sinalizar um percurso que aponta avanços na relação escolar, que, para Masschelein e Simons (2011) diz respeito à exposição do mundo, e de certo pode-se relacionar com o que os autores caracterizam como “sociedade da aprendizagem” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011), pois diz respeito a concepção educativa que concebe o mundo a partir de uma explicação do mundo, ou da escola como espaço de organização da sociedade. Trata-se da sociedade que está configurada desde um fazer escolar que apresenta o mundo a partir de conteúdos que são significativos para a formação de ser cidadão. Ato educativo que pode conformar a educação à formação do cidadão, pois está calcado, historicamente, em uma ordem cronológica do tempo sucessivo, homogêneo, ascendente, regular.

## **2. A escola e o tempo livre: defendendo a escola**

A escola grega nasce com a intenção de tornar acessível o conhecimento que era reservado para alguns indivíduos e grupos particulares. A escola torna-se o espaço que oferece tempo livre, possibilitando o acesso a conhecimentos – oferecendo um espaço que separado da vida produtiva. Assim é democrática e pública pois oferece iguais condições de acesso ao estudo aos que ingressam nela para além de sua classe ou cultura.

Os autores não fazem distinção de “níveis” ou “estágios” da educação, portanto tomaremos a ideia de escola de forma latitudinal, pois, aqui, o que interessa é perseguir a ideia de educação infantil ou de escola da infância que os autores nos ajudam pensar.



Ao sustentar uma ideia de escola como tempo livre, Masschelein e Simons (2011, 2013), tratam de discutir a educação como ato ou possibilidade de acessar um conhecimento acumulado pela humanidade e ter a oportunidade de, a partir desse conhecimento, fazer algo “novo”.

Toma-se a definição do termo escola do latim, *ludos*. A escola é, então, o lugar onde o nosso mundo pode ser colocado em jogo, pois aí estaria o espaço movimento, de jogar com os sentidos, significados, significações em que a escola “é, então, o pátio de recreio da sociedade, é o lugar onde o conhecimento e as práticas podem relaxar-se e ser ‘postos em liberdade’”, pois são liberadas da sua usualidade e “oferecidos em por si mesmo: o conhecimento pelo conhecimento mesmo (dirigido ao estudo)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2011, p. 326). Não há o interesse na utilidade do conhecimento, mas na escola como tempo para o estudo, o jogo e o exercício.

Essa ideia está pautada principalmente pela concepção de escola como lugar de separação e não de preparação para o mundo, ou seja, tempo livre para dedicar-se a outra coisa que não fosse o trabalho. Tal concepção vem do termo grego *skholé*, que significa “tempo livre, descanso, demora, estudo, discussão, leitura, escola, edifício escolar”\* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2011, p. 322). Para tanto, a escola não é o lugar da aprendizagem ou de desenvolvimento intelectual, se não o lugar da emancipação e da igualdade, em que o tempo livre é oferecido de forma democrática para todos. Esse seria o verdadeiro sentido de público.

Contrários à visão de que a escola está afastada do mundo ou fechada a ele, Masschelein e Simons (2013) defendem que a escola pode *abrir o mundo* a partir da profanação e da suspensão. A abertura se daria a partir da potência ou possibilidade de “mudança”, que o tempo e o espaço fora da polis e do *oikos* (da sociedade e da casa, do convívio), podem fazer emergir. Suspender a função do que usualmente se atribui a algo, seria o modo de oferecer a possibilidade, potencializar que algo novo surja.

---

\* Tradução livre.



Um tempo e um lugar profanos, mas também coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos os sujeitos e a (re)apropriação de significado. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 39)

O que se torna público, para os autores, é um conhecimento que fora expropriado de uns poucos privilegiados e tornado disponível para o uso público. O espaço escolar seria então onde esse conhecimento poderia ser experimentado, ou acessado para depois ser eventualmente transformado. Porém para se garantir a suspensão dos caminhos “já trilhados” pelas gerações anteriores, para que se garanta o caráter inventivo de um conhecimento ou uma matéria, para que a nova geração se experimente como nova, é preciso manter o caráter profano da ação.

A escola – e sua estrutura – seriam um dispositivo que possibilita essa suspensão e essa profanação. Um espaço que não é a sociedade, mas tampouco está descolado dela.

Quando há suspensão, há a possibilidade de que algo se torne real para alguém. Tornar-se real implica, para Masschelein e Simons (2013), suspensão. Suspensão de um mundo utilitário, onde as coisas e as matérias já tem uma ordem. Nas palavras dos autores, o real emerge quando as coisas podem ser “destacadas dos usos privados e posições”. Ou seja, quando pode ser reinventado. Quando algo se torna significativo ou com sentido para alguém. Essa seria a grande função da escola, na medida em que, dessa maneira, seria possível inventar um mundo.

A escola se torna um tempo/espaço do *inter-esse* – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si. Naquele momento, os alunos não são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira *comum-icação* é possível. Sem um mundo, não interesse nem atenção. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 52)

Os autores destacam que a forma escolar é um espaço e tempo de jogo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 331) e sua especificidade reside em que tudo se pode questionar de forma radical. Por esse mesmo motivo ela pode ser perigosa, porque oferece a possibilidade de pensar sem nenhuma preconceito familiar ou hierárquico. Esse é o



lugar comum, esse é o caráter público: onde há a possibilidade de perseguir uma ideia sem preconceções verdadeiras, mas sim buscar constituir uma verdade.

### **Tempo livre e mundo comum: por uma escola da infância**

Por primeira vez experimento discutir uma ideia de educação a partir de um documento oficial do governo brasileiro. Porém acredito que é necessário enfrentar a discussão educativa olhando para o que se tem pensado politicamente. A filosofia permite abrir caminhos para aquilo que olhamos habitualmente sem nos perguntar. Não pretendo mais do que colocar sobre a mesa uma ideia, sem pretensão de buscar uma novidade, somente burilar, mexer, pensar *com*. Entre o relatório Práticas cotidianas (BRASIL, 2009) e a ideia de educação como tempo livre, apresentada por Masschelein e Simons (2011; 2013) sublinho minha intenção de apresentar como por trás das ações, mesmo que ditas despretensiosas há uma intencionalidade. Na Educação Infantil brasileira essa intencionalidade tem ficado marginalizada na medida em que não se percebe um grande movimento político para assegurar uma reflexão para o que é a primeira relação educação educativa em espaço público do humano. Por isso a opção em trazer para mesa da filosofia uma questão política: ambas têm a ver com modos de vida.

Diante do processo histórico de hierarquização dos valores econômicos que levam a uma crescente tecnização nos modos de viver, talvez a tarefa educacional seja a de resistir à priorização de uma prática alfabetizadora – um *aligeiramento* do ensino da leitura e da escrita – em detrimento do processo temporal de aprender a tornar o mundo inteligível. Seja uma concepção de infância como etapa da vida a ser superada ou mesma a falta de reflexão acerca da infância, o certo é que escutar as crianças não parece ser uma prática adulta.

A experiência escolar priorizada está se tornando cada vez apostilada, asséptica e vigiada – desde lições e tarefas planificadas no quadro negro ou no livro de colorir até a grama sintética para não sujar a roupa – em que o tempo escolar é um tempo regulador, organizador e socializador da vida. Anestesiemos a vida quando separamos a escola do viver, impossibilitamos a possibilidade de subverter a ordem das coisas.



Pretendemos saber muito sobre o que ensinar, e também sobre como as crianças aprendem, muito sobre fases de desenvolvimento e estímulos, mas pouco sobre como conviver e como inventar caminhos.

Diante dessa experiência reivindicamos ainda que as crianças sejam potentes e criativas, enquanto suas experiência e constituição de repertório são limitadas e simplificadas. Assim sustentamos o fracasso da experiência do outro quando nos limitamos a tarefa de produzir trabalhos, desconsiderando o labor (ARENDR, 2010) que a experiência constitutiva de um repertório languageiro (MATURANA, 1998) exige: o encontro. O encontro com a repetição, com a matéria, com o mundo, com a tentativa, com o outro. Pois só com encontro há a possibilidade de olhar o outro, de estar em devir, estar entre. Fora do que sabe e não sabe, fora do que se deve e do que não se deve saber.

Se por um lado a escola é a possibilidade de encontro com uma dimensão do mundo comum, por outro esse comum tem sido oferecido de forma una. Homogênea. Dito isso é possível sinalizar quão conformada à configuração de uma sociedade a prática escolar está.

O modo como temos compreendido a escola pública sofre uma reviravolta quando encontramos com o estudo de Masschelein e Simons (2011, 2013). A escola pública é entendida por muitos, no Brasil, como o contrário da escola privada ou, sinônimo de escola gratuita. Além disso, tornou-se um espaço de aprender um ofício, desenvolver talentos. Assim que essa escrita sublinha a abertura para outros modos de conceber os espaços coletivos de educação infantil, não como condição de ensino, mas de encontro com a vida.

Que se considere com mais complacência a condição das crianças que em seus começos no mundo tenham a possibilidade de experimentar pluralmente tempos e espaços. E que essa condição não passe pela lente do insuficiente, em que tempo livre seja entendido como sinônimo de recreio, ou que brincar seja entendido como uma atividade pouco séria. O labor e a seriedade educativa contida na ludicidade, que o jogar



seja um fim em si mesmo, como possibilidade de repensar, reinventar o mundo na simultaneidade de conhecê-lo.

Torna-se importante discutir a qualidade dos encontros entre adultos e crianças nesses espaços de educação coletiva para problematizar que ideia de educação existe aí e o que implica essa ideia de educação no cuidado com o outro.

A escola como tempo livre convoca a repensar o que é escolar e o que é matéria escolar, ao mesmo tempo em que se configura uma espécie de oposição ao que experimentamos no ocidente como escola: uma ideia cronológica e cumulativa de conhecimento, que produz uma percepção de mundo previamente dada. Distante dessa lógica o escolar torna-se a possibilidade de acessar o tempo livre, ter tempo livre para não trabalhar. Dedicar-se ao fazer escolar não é trabalho, mas exige um esforço, um empenho em perseguir ... trazer ao mundo algo que não está.

Nesse sentido, a experiência possibilita a ampliação de um repertório linguageiro capaz de gerar reelaborações que complexificam e permitem significar as aprendizagens da criança. Reelaborar para a criança supõe reiterações que não são meras repetições, mas sim processos de resignificar experiências que complexificam o vivido.

Reivindica que as crianças tenham acesso a um espaço educativo que ofereça possibilidades de inventar e compor mundos, de experimentar-se no e com o mundo, que acolha a imprevisibilidade que emerge do viver. Afinal, o que pode ser compartilhado, é um mundo em si. Um mundo comum. Dito de outro modo, trazer a vida para a escola ou fazer da escola um mundo.

A partir de um mundo comum – de algo que já está aí e que pode ser compartilhado – a escola seria o tempo/espaço que proporciona o encontro com a possibilidade da “inventividade”. Para isso é preciso confiar na infância, pressupor uma imagem potente e afirmativa da infância, como outro, estrangeiro, ser que fala uma outra língua e não um ser menos, em desenvolvimento, com possibilidades, em outras palavras, um ser a futuro.



Assim, o empobrecimento da experiência da curricularização da educação infantil a partir do modelo de currículo de ensino fundamental, o esvaziamento de tempo livre na educação infantil, pode estar associada a uma falta de mundo que, por sua vez, está assentada numa imagem diminutiva da infância. Problematizar os sentidos da educação infantil exige repensar a ideia de infância pressuposta e a imagem de mundo afirmada nela. Neste texto procuramos abrir um pequeno mundo: o mundo da escola como tempo livre e, com ele, o mundo da vida da infância.



## Referências

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BRASIL. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>.

KOHAN, Walter Omar. *Infância: Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. *Jacques Rancière: la educación pública y la domesticación de la democracia*. Argentina: Miño y Dávila, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia. In: SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan;

\_\_\_\_\_. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagens na educação e na política*. 4. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MÈLICH, Joan-Carles. *Filosofía de la finitud*. 2. ed. Barcelona: Herder, 2012.