

Q²⁸

metodologies col·laboratives i relacionals en la formació de persones adultes

metodologies col·laboratives i relacionals en la formació de persones adultes

Consell de Direcció

Direcció

Pep Aparicio Guadas
Coordinació
Isabel Aparicio Guadas
Iolanda Corella
Redacció
Pascual Murcia Ortiz

Consell de Redacció

Pep Albentosa Labuiga
Marina Aparicio Barberán (IGOP-UAB)
Vicent Aparicio (UV)
Marisa Benavent Faus
Antoni Benedito (UV)
Xavier Besalú (UdG)
Miquel Bononat
Francisca Borox
Isabel Carrillo (UVIC)
Rafael Castelló (UV)
Joan Colomer (UdG)
Goio Fidel Sarmiento
Fina Fombuena (UV)
Anna Gómez (UVIC)
Trinitat Gregori (UV)
Avelina Llorente
Manel Martí Puig (UJI)
Dolors Monferrer Ferrando
Luis A. Natividad
Rosa Navarro
Carlos Pallarés
Sebas Parra (UdG)
Agustí Pascual (UV)
María José Picher
Juanma Sanchis Marqués
Encarna Such Cardona

Correcció i Traducció

Sònia Blázquez
Ximo Martínez
Benjami Borrás

Consell Assessor

Consol Aguilar (UJI)
José Beltrán Llavador (UV)
Joan Borja Sanz (UA)
Vicente Carrasco (UA)
Rosa M. Falgas (ACEFIR)
Teresa Hermoso (UV)
Jorge Hermosilla (UV)
Fernando López Palma (UB)
María Ángeles Llorente
Marita Macías (FHZ)
Jaume Martínez Bonafé (UV)
Francisco Martínez Salvà (UV)
Ángel Marzo (UB)
Vicent Mas (UA)
Eva Navarrete
Rogelio Navarro
José M. Navarro (DC)
Inma Martínez
Joan Pérez Albero
Manuel Rodríguez (UV)
Charo Romano (URV)
Francesca Salvà (UIB)
Joan M. Senent (UV)
Antoni Tort (UVIC)
Jordi Vallespir (UIB)
Inma Vilatersana

Disseny i maquetació

gap

Secretaria i Administració

Rosa M. González Conca

ISSN: 1575-9016

Dipòsit legal: V-5125-2000



Quaderns d'Educació Continúa

Centre de Recursos i Educació Continúa

C/. Noguera, 10 • 46800 Xàtiva

Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografia e Ciências Sociais

<http://www.dge.uem.br>

[Amb la col·laboració del Gabinet
de Promoció i Ús del Valencià
Ajuntament de Xàtiva
Regidoria de Cultura]

(Quaderns d'Educació Continúa no
es fa responsable de les opinions
dels col·laboradors de la revista.)

Quaderns d'Educació Continúa núm.28



Títol: Presó trencada

Autor: Santiago Sancho Gómez

Tècnica: Acrílic sobre paper reciclat

23x16 cm

any 2011

IGOP-UAB: Institut de Govern de Polítiques Públiques/Universitat Autònoma de Barcelona • UV: Universitat de València • UdG: Universitat de Girona • UVIC: Universitat de Vic • UJI: Universitat Jaume I de Castelló • UA: Universitat d'Alacant • ACEFIR: Associació Catalana per l'Educació, la Formació i la Recerca/Associació Europea d'Educació d'Adults • FHZ: Fundación Hugo Zárate • UB: Universitat de Barcelona • DC: Desenvolupament Comunitari • URV: Universitat Rovira i Virgili • UIB: Universitat de les Illes Balears

Sumari

Aquest número ha estat coordinat per:
Gloria Díaz, Universitat de Barcelona

Editorial

Carpeta

Experiència, narrativitat i formació

José Antonio Serrano Castañeda • 5

Crònica fabulada sobre la mol·lície

Héctor Salinas F. • 22

El necessari diàleg entre programacions i curriculum en la formació bàsica de persones adultes

Agustí Pascual Cabo • 35

continua

Les metodologies *cool* com a signes dels temps

Anna Gómez, Antonieta Carreño, Gloria Díaz • 53

persones i territoris

Formació, informació, deformació. Un recorregut per experiències educatives.

Xavier Aranda • 71

Fora de camp

Pere Duran Bonet • 82

L'Associació Tapís.

El treball en l'àmbit de la inserció sociolaboral d'una entitat petita de la comarca d'Osona

Jordi Tolosa • 93

investigació

Investigar en educació; introspecció retrospectiva d'un supervivent (crec) de les modes i les etiquetes en investigació.

J. Reinaldo Martínez-Fernández • 103

Deriva Mussol: caminar a la deriva com a experiència de recerca

Eva Marichalar Freixa • 110

arxiu / dialògica

Educar i educar-nos: parlem-ne

Dolors Gubau Fradera • 125

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 8 a 12 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitzi el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.

Correu electrònic: crec@dival.es

www.dival.es/crec

www.crec.info/

Editorial

Fa alguns anys encetarem potser una delicada missió: repensar l'educació i la formació permanent, a partir de les experiències de les dones i dels hòmens, persones adultes educandes i educadores, que participàvem en aquestes iniciatives i processos d'aprenentatge i, a més a més, publicar les reflexions, les materialitzacions i les sistematitzacions en aquests Quaderns d'Educació Contínua.

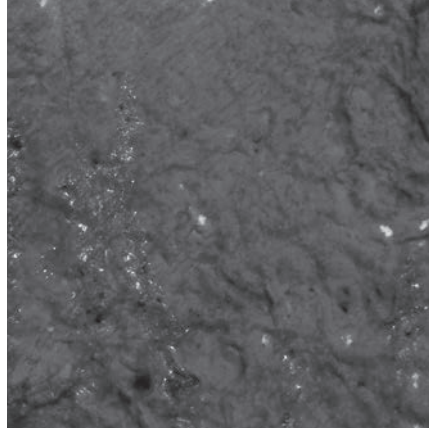
Era la nostra una acció que volia transformar-se, en la vida quotidiana dels centres, de les associacions, dels territoris... en un esdeveniment que, unes vegades silenciosament i d'altres amb gran remor i bondat, aconseguira fer aflorar les veus baixes de les i dels mestres i de les i dels estudiants a l'escenari educatiu, ètic i polític i, amb les veus, és clar, també les seues idees i els seus afectes, les seues posicions i les seues disposicions... no sabem si en aquesta línia diagramàtica, amb les seues continuïtats i discontinuïtats, hem tingut les potències necessàries per a creuar les fronteres i els límits, crear i construir les condicions per l'aprenentatge i la transformació i, sobretot, saber articular, de manera cooperativa, dialògica, coefectuadora... les experiències i pràctiques en les tres característiques bàsiques: *homogeneïtat, sistematicitat i generalitat* i que, a més a més, ens possibiliten caminar-estendre el domini d'aquestes pràctiques de llibertat de l'ordre del saber a l'ordre del poder, i viceversa.

Potser la formació continuada i en exercici de qualsevol persona educadora hauria de recuperar i/o girar al voltant de la redempció de l'ofici d'educar i aprendre, lluny d'una perspectiva professionalista que conforma i estableix distància tant respecte dels subjectes que participem als processos com dels mateixos processos en si mateix i, a més a més, centra les seues disposicions en qüestions de caràcter curricular i, molt especialment, en un enfocament didàctic normatiu i normalitzador que, la ma-

joria de les vegades, no reconeix ni connota a les i els altres que són al grup d'aprenentatge.

Finalment, i tot reescrivint algunes de les paraules del cos que vessàrem a la primera editorial, ja és l'hora de decidir, fent ús de l'autonomia i la inter-in-dependència que disposem, si fem unes pràctiques sols reproductores o si optem per posar dempeus unes pràctiques i unes experiències participatives i emancipatòries, dialògiques i cooperadores...; si a la reflexió tècnica del model prescriptiu es pot introduir una reflexió i acció crítica i crítica...; si volem generar alternatives juntament amb les persones adultes educandes, reconegudes com a subjectes i intel·lectuals, actrius i actors de la seua formació... i amb elles i ells també instituir pràctiques de llibertat, més enllà de qualsevol alliberament, puix com expressa Foucault "*la llibertat és una pràctica (...) la llibertat deu d'exercir-se.*"

Aquest número que ara tens a les mans, és l'últim número dels ***quaderns d'educació contínua*** que els actuals consells de la revista han enllestit, doncs la decisió de l'equip de no renovar i no continuar exercint les funcions i tasques del *Centre de Recursos i Educació Contínua*, suscita i implica descurar-se del procés de la seua edició.



Experiència, narrativitat i formació

José Antonio Serrano Castañeda¹



*L'experiència és un arc a través del qual
brilla eixe món inexplorat, el marge del qual s'esvaeix
per sempre i per a sempre quan em moc.*

Alfred Tennyson, Ulysses, 1842

*(citat per J. Dewey en Art
com a experiència, 2008, pàg. 218)*

En el camp pedagògic, la producció bibliogràfica en relació amb els temes de currículum, didàctiques específiques i atenció a la diversitat (d'aprenentatge, sexual i cultural) juntament amb el de la formació docent estan a l'espera de primícies. Les editorials generen polítiques d'atenció a l'actual i modern. Es tradueixen textos, es promouen col·leccions per a presentar la novetat o el que es troba en el *hit parade* de cada camp. Els organismes nacionals i les pròpies universitats valoren la producció dels seus agremiats amb paràmetres on el significat “actualitat” guanya terreny. No obstant això, una mirada atenta ens portaria a analitzar la producció acadèmica en termes d'en-

¹ Professor de temps complet de la Universitat Pedagògica Nacional. Professor PROMEP, Membre del Sistema Nacional d'Investigadors. Membre del Consell Mexicà d'Investigació Educativa. Membre del cos consolidat: Pràctiques institucionals i constitució del subjecte en l'educació. Responsable de la xarxa Subjectes i pràctiques educatives en contextos escolaritzats, construcció de trajectòries. Professor visitant en la Universidade do Estado da Bahia, 2013 (UNEB).

llaç amb tradicions. Continuitat i discontinuïtat de les temàtiques són els moviments que caracteritzen el camp, la producció de grups i xarxes, així com la formació dels agents que participen en la seua edificació.

Al camp de la formació de docents no hi són estranyes les crides a les coses noves sense tindre en compte el vincle que uneix una nova producció amb el que hi precedeix; és símptoma d'algunes versions de la innovació en el camp educatiu (Lyons, 2010). Mostraré la tensió entre continuïtat i formació en el camp de la formació de docents en l'enllaç entre experiència, narrativitat i formació, com una forma de crítica cap a l'al·legoria que es fa al significant innovació descontextualitzat dels llaços que el funden. D'entrada cal ressaltar que la literatura sobre el tema de la reflexió de la pràctica és molt variada, no deixa de contindre temes i supòsits d'orientació a la pràctica que s'ordenen en variats enunciats. Tots ells referits a la millora de la pràctica, a la promoció de l'activitat i participació i a la descripció de les pràctiques amb fins col·laboradors.

La formació de mestres fincada en la noció de reflexió és part de les tertúlies quan conversem sobre el menú de les reformes educatives; o de les discussions al voltant del camp de la formació del professorat, inicial i contínua; també quan significants com innovació, millora i canvi educacional ens sorprenen en els diàlegs amb els nostres col·legues.

Formació reflexiva, docència reflexiva, la indagació com a postura, entre d'altres quan es refereixen a la tendència general. El docent com a pràctic reflexiu, el docent com a indagador, el docent com a investigador, en tant que formes d'adjectivar l'acció del subjecte docent. Les estratègies narratives, l'autobiografia, la investigació-acció, la investigació-acció-formació, el treball col·laborador, comunitats que aprenen, com a mostra del desglossament de perspectives metodològiques que orienten el procés metodològic d'investigació i intervenció. Per descomptat, s'hi encarnen les nocions pedagògiques d'innovació, millora de la pràctica educativa. Des de fa un poc de temps, el conjunt de temàtiques descrites es vinculen amb moviments paradigmàtics enllaçats a la noció de complexitat en les ciències socials.

En tal orde d'idees la compressió del moviment del camp de formació de docents, cap a la variabilitat de significats, reconeixement de diferències, establiments de ponts de comprensió i busca d'analogies entre les perspectives. En molts casos, el narcisisme de les xicotetes diferències (Freud, 1995), propi de la producció en els camps de coneixement, porta a la retafila interminable de denominacions en el camp de formació de docents.

Sense el desig d'abonar en les diferències i amb la busca d'elements d'articulació entre les posicions assenyalades, mostre indicis que m'han portat a posicionar-me, com més avant assenyale, en l'àmbit de la formació de professionals de l'educació sota el paraigua de l'articulació entre experiència, narrativitat i forma-

ció. El meu accés a la narrativitat ha tingut unes quantes fonts; d'una banda, el reconeixement que en el camp educatiu tractem amb experiències viscudes i que estes tenen diverses ressonàncies en la formació del subjecte; d'un altre, el reconeixement que les experiències no són individuals, sinó que són producte de l'acció recíproca, de la vivència amb d'altres. L'assumpció que les experiències viscudes contenen històries i que el seu contingut revela l'actuació pràctica (acció humana) en l'àmbit educatiu em porta a posicionar-me en l'àmbit de la narrativa com una forma de sosteniment en la meua pràctica com a educador.

I Experiència, narrativitat i indagació

Narrativitat

Apuntalar les propostes d'intervenció i d'investigació en el paraigua de la narrativitat és relativament comú en els nostres dies. La narrativa s'ha assentat com una estratègia, o escola de pensament, o paradigma -hi haurà qui la postule com a tècnica. Són els residus de la racionalitat tècnica que es troba en les posicions de triangulació que es propaga com a estratègia de validació en el camp de la comprensió qualitativa-. El lloc de la narrativa no està en dubte perquè s'inscriu en els arguments desplegats fa un temps sobre el tema de la comprensió de la vida pràctica, de la quotidianitat on el subjecte esdevé en ciutadà, per al nostre cas escolaritzat. Els que encara s'orienten per models científicistes posaran en dubte la perspectiva narrativa, però no podran negar que el tema és actual i potent per a parlar de la vida dels hòmens, de les accions de tots els dies que fan a la vida en comú.

De la mateixa manera, la recepció de la perspectiva narrativa té els seus be-molls, en part pels filtres culturals i formes d'actuació dels grups en contextos institucionals (Becher, 2001). La indigenització, folklorització (Schiewer, 1991), la connotació i sentits donats a la relació entre experiència, narrativitat i formació varien en cada país i en els camps de coneixement. Els èmfasis o estils, com a notes musicals lligades a determinats ritmes, s'adhereixen a les tradicions incorporades pels subjectes que se sumen a la perspectiva narrativa. Tal moviment de construcció de coneixement és part de les pràctiques socials; és clar en els camps denominats científics, i les ciències socials no s'exclouen a aquest esdevindre. Connolly i Clandinin assenyalen que "L'estudi de la narrativa, per tant, és l'estudi de la forma en què els sers humans experimentem el món" (1995, pàg. 11). Caracteritzada d'esta manera, és necessari dir quelcom sobre el tema de l'experiència.

Experiència i narrativitat

En el meu camí com a educador, m'he enfrontat a diversos problemes en el camp de la formació de docents, del currículum i de la teoria educativa. Problemes

pràctics com ara elaborar un programa, assessorar a una escola, assessorar i dissenyar projectes d'intervenció i d'investigació; donar resposta a les inquietuds dels meus alumnes i col·legues em van portar a buscar una forma d'encarar la meua relació amb els altres i les seues demandes. En particular assumisc la relació entre experiència, narrativitat i formació des d'alguns supòsits assenyalats per Dewey i d'altres que han deliberat sobre el seu propi treball dins de la tradició de l'educació reflexiva (Brubacher, 2000; Cochran-Smith 1993, 1999; Manen, 2003)

Dewey desbrossa les seues idees sobre experiència, principalment, en diversos escrits (1954, 1965, 1982, 1989, 2008). Hi ha un que em crida l'atenció per l'esforç de col·locar a l'experiència amb una base estètica, per l'esforç de síntesi de les idees principals de l'autor i per obrir camins a altres per a pensar l'assumpte general de l'acció humana.

L'entramat conceptual de la idea d'experiència es troba en la següent estructura, elaborada a partir de la lectura sobre el text *L'art com a experiència* (2008).



Inferisc que és de la màxima importància la caracterització esbossada per Dewey el qual planteja que l'experiència es particularitza per la seua estructura narrativa. Vegem l'autor. L'experiència:

és singular i té el seu propi començament i fi, perquè la marxa i corrent de la vida no s'interrompen uniformement. Es tracta d'històries, cada una amb el seu propi argument, el seu propi principi i particular moviment rítmic; cada una amb les seues pròpies qualitats irrepetibles que la impregnen. (Dewey, 2008, p. 42, cursives meues)

En estos termes, l'experiència és particular, succeeix en situacions concretes, i és general, en tant succeeix a un ser singular que només va adquirir individualitat en la seua relació amb altres. Si bé la definició és bàsica, les argumentacions de Dewey relacionen diversos aspectes de divers orde. En Dewey, l'experiència està connectada amb la imaginació i esta:

designa una qualitat que anima i permea els processos de fer i d'observar... Hi ha sempre un cert grau d'aventura en la trobada de la ment i l'univers i esta aventura, en gran mesura és imaginació. (2008, pàg. 301)

l'experiència es fa conscient per mitjà de la fusió de vells significats i situacions noves que transfiguren a ambdós (transformació que defineix la imaginació). (2008, pàg. 310).

La imaginació és l'ajust conscient de la novetat i d'allò vell. (2008, pàg. 307).

L'experiència està lligada al desenrotllament de la curiositat, de la busca, amb l'aventura:

Tota experiència, incloent la més generosa i idealista, conté un element de busca, d'impuls cap avant. (2008, pàg. 288)

Si en compte de dir experimental, diguérem aventurer, probablement obtindríem l'acceptació general. (2008, pàg. 162)

Sens dubte, el que caracteritza peculiarment l'experiència és que aquesta és sempre relacional. De nou en les seues paraules:

Relació en el seu ús idiomàtic denota quelcom directe i actiu, quelcom dinàmic i energètic... les relacions són formes d'interacció, són un esmentar i un tirar, contradiccions i expansions. (2008, pàg. 151)

Si l'experiència té fruit aquests no són còpia directa de la realitat. L'experiència no produeix representacions de la realitat. L'experiència elabora l'acció amb el món i dona al subjecte una orientació especial de cara al món concret que viu.

L'experiència és relacional perquè sempre es realitza amb algun altre -siga real o imaginari-; està lligada a la reflexió sobre la situació viscuda (entesa com a espai de la incertesa, singularitat i irrepetibilitat), la reflexió és l'única via que tenim per a tornar cap a allò que s'ha realitzat, fer balanç sobre l'actuació en el món i aventurar el que efectuarem en el futur.

Discorreguda de tal manera, la noció d'experiència manté homologies amb els plantejaments de l'hermenèutica (Gadamer, 1988) i la fenomenologia (Suchtz, 1974), el pragmatisme (Dewey) i l'interaccionisme simbòlic (Mead, 1982). És una noció ferma per a explorar la diversitat de l'acció humana i potenciar la formació dels subjectes quan assumeixen un ideal projectat com a forma de la reflexió sobre el fet d'actuar en el món. El que és rellevant de visualitzar així a l'experiència és la connexió que vaig establir amb altres elements que ja havia travat per a comprendre el meu fer, el d'altres i dilucidar la meua relació amb el món.

La noció d'experiència és un nuc que m'ha permès traslladar els seus efectes en els àmbits educatius ja assenyalats. Es va tornar potent per a la realització d'activitats d'intervenció com per al treball d'investigació. Vaig assumir la diversitat de la vida a través de pensar que hi ha formes de comprendre el món, formes de ser del coneixement, formes de ser del saber, formes del jo enfront del món, formes d'establir llaços socials, formes d'aprendre i formes diverses d'efectuar la reflexió de l'experiència.

Les idees desplegades s'han enllaçat amb accions pràctiques per a promoure la reflexió i la intervenció reflexiva en el camp educatiu. El meu seminari sobre *Docència reflexiva* s'ha nodrit de les idees de Dewey, principalment del text de *Com pensem* i de les interpretacions, suggeriments i crítiques d'altres textos. Sens dubte, l'afirmació d'Schön ha sigut crucial per a interpretar l'obra de l'autor nord-americà. "La teoria de la indagació de Dewey, amb el seu èmfasi en el situacional, transaccional, obert i social, es converteix en un atractiu antídote als dualismes de què està infestat el camp de l'educació" (Schön, 1992 pàg. 124).

En l'entramat de les deliberacions deweyanes, l'experiència té lloc perquè afavoreix la indagació. Com ja vaig assenyalar en altres textos "la indagació: 1) és sinònim de reflexió, és un fet general que afecta tots els humans, no és un procés exclusiu de ments escolaritzades ni acadèmiques ni científiques, la qual cosa em va cridar l'atenció com a principi democràtic, Dewey afirma que tots els subjectes tenen la capacitat d'indagar; 2) es possibilita en contacte directe amb el medi, és contextualista, sorgeix de la posició del subjecte davant la incertesa de la pràctica, de la interacció, de la vida, i mobilitza el subjecte per a l'acció; 3) fa empenyes a la creativitat, a la imaginació a enllaçar el subjecte en la construcció de vincles amb els altres, l'inici de la incertesa és social i la resolució a aquesta es dirigeix; 4) potencia el subjecte davant del context, en tant que és producte soci-

al i afavoreix els llaços comunitaris; 5) s'equipara amb el que altres disciplines argumenten com a interès, esbrinament, busca, curiositat, desig de saber, o pulsio epistemofílica; 6) en tant que via per a la generació del saber amb altres, afavoreix la creació de comunitats d'indagació; 7) estableix continuïtat entre el sentit comú i la ciència i s'obri el camí al mestissatge com a matriu de creació de saber; 8) finalment, la indagació en tant que obertura al món no es confon amb la investigació. La investigació és canònica i lligada a les tradicions, perspectives, paradigmes a l'ús per grups d'investigadors que tendeixen a legitimar el seu treball" (Serrano, 2012, pàg. 121-122).

Indagació i formació

La noció de Dewey així elaborada em va permetre albirar el seu potencial formatiu en diversos plans. Dewey accentua en les seues elaboracions sobre la idea d'experiència la relació entre el jo i el context. El jo porta les històries de les seues relacions al context actual on es realitza l'experiència (hàbit). El particular de l'assumpte és que el jo es transforma en les formes de relació que estableix en el món. Vaig comprendre la utilitat per a treballar la indagació enllaçada als principis de la narrativa que havia assumit amb Jerome Bruner (1997, 2005).

La meua comprensió del jo i la seua transformació em va permetre assumir les diverses posicions que té el jo en el procés indagatori que està directament vinculat a les esferes acadèmiques. La vida pràctica porta a concretar formes, estratègies, peculiaritats lligades als contextos on la vida s'efectua. Assumir les perspectives qualitatives m'ha permès valorar com el jo es dona cara a les incerteses de la vida pràctica.

El jo és producte de l'activitat narrativa. El jo a l'oferir als altres la seua història, el relat es torna cap a si mateix; el fet de parlar als altres sobre aquest és parlar al jo mateix. En la situació pràctica el jo es forma en ple sentit de creació de llaços socials. Si bé és cert que el jo manté una certa unitat, la incertesa de l'acció porta a fer que elabore posicionaments diferenciats amb estratègies variades. Anàlisi, síntesi, inducció, deducció són termes generals que canvien en relació amb el context específic. Vegem alguns posicionaments.

En el moment de deliberació amb les teories (jo teòric) les estratègies a l'ús no són les mateixes que quan el jo va al terreny i tracta d'organitzar material en el dia a dia (jo empíric). D'altra banda, quan el subjecte està amb el material produït en la seua trobada amb el món de la vida quotidiana acudeix a perícies establides o elabora les pròpies; eixe jo, que embasta, cus i talla, és diferenciat del jo que conclou un escrit. La unitat del jo, a través de la diversitat de posicionaments que desplega en el procés indagatori, me'ls ha desvelat el meu acostament a la narrativa. En totes les posicions descrites es troba en joc la imaginació, la fantasia i el desig del subjecte que hi investiga o hi intervé. La fantasia entra en les trames del

procés de construir saber sobre el món. “Esta capacitat per a fantasejar adopta la forma de ‘ficcions de joc’, és a dir, interaccions simbòliques” (Sennett, 2012, pàg. 126) que els subjectes elaboren i atorga continuïtat amb el món social.

En el camí mostre la meua interpretació i done compte d’algunes estratègies de les variades que en el camp s’utilitzen per a descriure l’experiència viscuda dels subjectes. D’estes distintes formes en què el jo es posiciona enfront del món donaré compte en les següents línies (Serrano, 2012).

II Estratègies de treball narratiu

Entesa així, la noció d’experiència em va possibilitar treballar tant en l’àmbit de la pràctica pedagògica, com en la formació de professionals de l’educació i la investigació pedagògica. Cal advertir que entenc estos moments, no com a estratègies allunyades en si mateixes, sinó com a moments d’edificació del jo (en la lògica de formar, transformar, conformar nous llaços socials i modes de ser), de les relacions pedagògiques que aspiren a col·laborar amb la formació, dels altres, però al mateix temps sempre és formació per a un mateix com a professor que realitza el seu treball amb un sentit ètic (Ramos, 2010) i estètic (com Dewey, 2008, el planteja).

A continuació mostre tres formes d’incloure l’escriptura narrativa; en les trajectòries biogràfiques, en la descripció de l’activitat assumint el lloc d’un altre i l’elaboració narrativa per a treball del jo/nosaltres en projectes de pràctica pedagògica. Per a Mead (1982), Dewey (1982) i Sennett (2012) les reflexió sorgeix en l’intercanvi de l’objectiu i el subjectiu, ja que en la gènesi del jo el subjecte interactua amb l’altre generalitzat. A l’individu “La comunitat li parla, en certa manera, amb una mateixa veu, però cada u li parla des d’un punt de vista diferent. I no obstant això, tots estan, ells estan organitzats en la cooperació social” (Sánchez de la Yncera, 1994, pàg.170). Al situar-se en la posició de l’altre, el subjecte adquireix el valor de la comunitat en què s’inscriu. Per a Sennett (2012) esta és la gènesi de la socialització i l’essència de la dialèctica entre cooperació i competència. Segons l’autor, la dialògica s’inicia com a moment d’estar atents als altres. La conversació és dialògica quan el que reflexiona es bolca cap a fora.

L’escriptura narrativa en primera persona, El jo que es forma al narrar la seua vida.

La meua experiència amb el treball narratiu implica al subjecte en l’anàlisi de la seua trajectòria, dels relats de l’actuació amb d’altres en el món. L’elaboració de la biografia (Schulze, 1993) s’ha convertit en una acció substantiva per a la redacció de projectes d’investigació o d’intervenció. He treballat amb diversos supòsits, que els assenyalaré breument.

El mestissatge. Ardoino (1990) assevera que no existeix saber pur, que el saber és produït per diverses vies i que el saber produït requereix variades vies de cons-

trucció. Denomina el punt de vista com multireferencialitat. El mestissatge no és unió desordenada, sinó lectures que permeten produir elucidacions sobre la trama triada. Recórrer a diverses vies de construcció i d'exposició caracteritzaria l'empresa reflexiva.

La literatura. L'accés a la literatura com a forma de coneixement i no tan sols com a gaudi momentani m'ha permès ampliar els horitzons de comprensió de l'experiència humana i de les tortuositats amb què es construeix l'experiència formativa. Entesa en el seu més lax aspecte i no tan sols en les trames de l'escolarització. La imaginació és la via règia de la construcció de la literatura i en aquesta es mostra l'experiència humana.

Subjecte actiu. M'ha importat fomentar el treball de l'escriptura amb el ple reconeixement dels subjectes que realitzen l'acció en el món i la descripció el més clara possible del context de l'acció. És la via perquè apareguen les formes de relació del subjecte amb els altres, amb l'altre i amb els objectes d'elecció per a la realització de l'activitat.

Construcció i veritat. La narració de la vida, al passar pel tamís de la imaginació, es realitza a través d'escenes on el subjecte troba sentit al que realitza o pateix en el món. Importa veure en les escenes com el subjectes se situen, com la seua veritat s'estableix en les trames de relacions significades pels subjectes i els vincles que té amb els objectes lligats al món. Expectatives, desitjos i anhels i vincles són embastats, reescrits sota la construcció particular/general que constitueixen les proves de vida, a les quals he denominat ordalies, per a situar l'escriptura en les trames de les xarxes simbòliques. (Amb això importa allunyar-me de les idees de triangulació que com a herència positivista impregnen les investigacions etnogràfiques i que han passat a les investigacions qualitatives en general per a garantir algun estatus de veracitat. Val assenyalar que la idea de triangulació la plantegen alguns autors lligats a la tradició etnogràfica, però l'indici no es localitza en les tradicions fenomenològiques (Manen, 2003) ni en les hermenèutiques (Gadamer, 1988) ni les lligades a l'interaccionisme simbòlic (Mead, 1982) ni al pragmatisme (Dewey, 1982, 2000, 2008; Sennett, 2012, Eisner, 1998)). Col·locar la idea en escenes de vida ve de la mà de vocables com itineraris, trajectòries, travessies.

Estudis de cas. M'interessa rellevar la investigació casuística de busca del sentit, com a forma de comprensió del particular. Donar la veu als subjectes és mostrar el sentit que li donen al món, com ja vaig assenyalar món de subjectes i d'objectes que donen sentit a l'experiència humana. Si bé els esdeveniments de la vida individual són particulars, exposen el particular com a fet universal de l'experiència humana. En l'elaboració dels casos, es tracta de comprendre, és a dir: "reconèixer la peculiaritat individual en l'atribució del significat i... de les connexions la-

tents per mitjà de les quals l'individu du a terme la interpretació dels successos socials" (Keiser, 1994, pàg. 2).

Amb base en estos supòsits he treballat l'escriptura narrativa en primera persona. Importa que aparega el jo i les seues formes, la qual cosa ha donat forma al jo i el seu projecte de formar-se en el procés indagatori que inicia quan mostra l'interés de treballar en un període de temps en la busca d'una actuació, personal i social, en el seu món; les estratègies que crea i el saber que produeix. En la biografia apareixen les veus que formen al jo i els seus variats llaços socials; desitjos, anhels i esperances. L'elaboració dels records com a llaç social que dóna sentit a l'existència. És interessant veure l'escriptura biogràfica com el reconeixement i posicionament de les veus que estan en el nostre discurs; la veu del subjecte és la intersecció de veus del món social que vincula als desitjos, anhels, esperances i imperatius i el fet de formar part d'una massa social, totes elles com nuada conflictiva on un jo pren el seu lloc. Tot el temps el jo roman amb tensió en el món, el relat biogràfic és una via profilàctica per a posicionar-se.

Seleccione algunes escenes del recorregut exposat per un alumne en la construcció del seu projecte d'investigació relatiu a *Trajectòries corporals en l'ensenyança de la dansa espanyola*. Moments embastats que donen compte de les formes de construcció del saber, per al cas del seu desig de saber (Serrano, 2007).

S'escolta en el pati de butaques la segona crida: el meu cos en la secundària. El trànsit a eixa etapa el vaig viure sota el context del quietisme, per a convertir-se, posteriorment, en el període fosc del meu cos.

El dia va arribar i vaig acudir a la funció. Em va encantar, vaig quedar impressionat, commogut i pertorbat. Una coreografia en especial, "Allibera'm", va fer que transitara per l'experiència estètica més intensa d'aquell temps. En l'escenari hi havia un espill en què una bailaora es penjava, es mirava i ballava; a la mitat de la coreografia, el reflex de l'espill cobrava vida i eixia del seu mateix tancament. La sensació de llibertat de la ballarina la va viure el meu cos. (Castillo, 2008)

El procés d'acompanyament posa l'èmfasi en l'aparició de les qualitats viscudes pel jo, que donen forma i catapulten el procés d'investigació a partir de reconèixer el que en el fons de si mobilitza al subjecte; els efectes de reconeixement alliberen la imaginació i posicionen al subjecte front a la seua tasca (Greene, 2005).

La narració en tercera persona, El jo que es mira com si el mirara un altre

Dewey reprén constantment en la seua obra, el principi de la fenomenologia, veure's com si algun altre el vera. Principi bàsic que en la posada en pràctica, per

mi i per alguns altres alumnes ha donat efectes interessants de mirar la pràctica. Este exercici no ha sigut d'al·legoria cap al jo, sinó de situar el jo que realitza l'acció enfront del món, vist pel propi subjecte. Allunyat de la posició que pot arribar a ser narcista de la primera persona, i lloc en joc en la tercera personal del singular. Així el subjecte al valorar positivament el seu caminar en el món haurà de donar raons per a recol·locar el fer en el conjunt de l'experiència de conformar-se, transformar-se en la seua relació amb el món.

En el següent segment, suggerisc a l'autor descriure el context de l'acció amb el precepte de veure's com si algun altre el vera en el succeir de l'acció. El subjecte tria un nom diferent del seu i descriu un dia de treball. El mateix autor reconstrueix la seua acció en dos dies de treball, a l'inici i al final del procés que relata. Mostra els seus aprenentatges i el que li ha permés organitzar la seua faena com a gestor educatiu en la institució on treballa.

Abraham havia posat en pràctica quelcom que va aprendre en la Universitat. Això era indagar. Darrere de la lectura dels documents, Abraham va comprendre que el projecte de xarxes ja operava des de feia 11 mesos arrere. Després, es va disposar a realitzar un directori amb els números telefònics dels coordinadors de cada projecte. I és que havia après de la secretària que el fet de tindre estes dades podia fer més fàcil el treball. També, va sol·licitar per escrit el pressupost dels projectes a la Subdirecció de Recursos Financers. Va recordar que en una classe de la Universitat, un dels seus professors parlava d'un "ací i ara". El record d'eixes paraules, li van fer comprendre que requeria d'elements substancials, bàsics, com a condició per a continuar el treball. (Vilanova, 2012, pàg. 75)

L'ús de la narrativa perquè el subjecte torne al sentit de la vida viscuda, a l'actor en qüestió li permet desvelar els seus interessos, situar-se en el context específic de realització de l'activitat i mostrar el que ha après amb els altres. A més permet anunciar el que succeirà en el futur de l'activitat. Esta possibilitat de construcció narrativa l'he promoguda en les accions pràctiques, en la realització d'investigacions: en la reflexió narrativa de la pràctica.

La narració del jo/nosaltres; la indagació com a projecte de treball col·laboratiu.

Una altra forma de treball d'escriptura és la construcció d'un jo/nosaltres en l'elaboració de projectes de millora de la pràctica professional. El treball l'he realitzat en diverses generacions d'alumnes que s'inscriuen en projectes escolaritzats per a realitzar treballs d'intervenció. La meua interpretació dels escrits deweyans i els que s'ubiquen en esta tradició m'han permés assentar les meues deliberacions en els principis esbossats que tota pràctica s'inscriu en les coordenades de la singularitat, incertesa i conflicte.

Dewey afirma que la reflexió consta de dos moments, als que ell denomina fases. En *Com pensem* adverteix que el procés reflexiu inicia en una primera fase d'estranyament: "un estat de dubte, de vacil·lació, de perplexitat, de dificultat mental" (Dewey, 2000, pàg. 28), "una situació desconcertant, problemàtica o confusa al començament... que pot anomenar-se prereflexiva. Planteja el problema que cal resoldre; d'aquesta emana la pregunta que la reflexió ha de respondre" (Dewey, 2000, pàg. 102).

La segona, "un acte de busca, caça, d'indagació, per a trobar algun material que aclarisca el dubte, que dissipe la perplexitat" (Dewey, 2000, pàg. 28). "[és] una situació clara unificada i resolta... En la situació final, el dubte s'ha dissipat; la situació és *post-reflexiva*, d'aquesta deriva una experiència directa de domini, satisfacció i gaudi" (Dewey, 2000, pàg. 102).

La primera fase es desprén de la situació directament viscuda. El cas s'exposa a partir de la recol·lecció d'evidències producte de la sorpresa inicial. La història inicial constitueix el cas a partir del qual es tractaria de plantejar una problemàtica inicial. Dewey suggereix tres aspectes que permeten la construcció del cas i el posicionament del subjecte davant d'aquest: mentalitat oberta, treballar sobre les creences i els prejudis establerts; entusiasme, com a dosificació de l'activitat; i responsabilitat, en tant que el cas és una deliberació que inclou els posicionaments ètics i estètics assumits pels subjectes que busquen la millora de l'acció educativa.

Per a Dewey la indagació, suport de la reflexió, consisteix en la construcció d'evidències. Per al cas, la reflexió comença al prendre com a tema vivències pròpies o alienes. El cas s'inicia amb la construcció d'evidències; presa de posició de cara als fets succeïts. "Les dades constitueixen el material que cal interpretar i explicar... són produïts per l'observació... i la inferència" (Dewey, 2000, pàgs. 100-101).

Afirma que la construcció de casos seria essencial a la construcció del saber educatiu. En les seues paraules:

Una permanent successió d'informes minuciosos, extrets de casos reals, que donen compte de les condicions que en l'experiència han demostrat ser favorables o desfavorables per a l'aprenentatge, podria revolucionar per complet el tema del mètode. El problema és complex i difícil... Açò requereix judici i art per a seleccionar del conjunt de circumstàncies d'un cas aquells elements que són causa de l'aprenentatge, quins són influents i quins són secundaris i irrelevants. Açò exigeix franquesa i sinceritat per a no perdre de vista ni l'èxit ni el fracàs i per a avaluar el grau relatiu de l'èxit obtingut... el progrés de qualsevol ciència de l'educació, depèn precisament de l'acumulació sistemàtica d'este tipus de material (Dewey, 1974, pàg. 181, citat per Schön, 1992, pàg. 273).

La meua adhesió a la teoria de la indagació (Brockbank, 2002, Brubacher, 2000, Wells, 2001, Wenger, 2001, Whiting, 2001) per a tractar temes en el camp de la formació de docents els he exposat en el llibre *Cultivar la innovació* (Serrano, 2009). He caracteritzat alguns moments que assumeixen com a principi la construcció de casos, passa per la reflexió personal juntament amb els comentaris d'altres i passa a la construcció de l'acció pràctica, amb el disseny del report. Els següents moments, esbossen el treball que he realitzat.

A) Construcció del cas

La construcció inicial de l'experiència des de la perspectiva narrativa assumida consisteix en l'elecció d'una experiència viscuda pel subjecte o per algun altre que considere tema de canvi en la pràctica quotidiana. És una experiència que es considera genera sorpresa, o és una situació problemàtica, desconcertant o que s'ha sustentat en la perplexitat. S'estructura una escena que expressa l'experiència professional que viuen els educadors, una situació que pot ser viscuda per qualsevol docent i que expressa la complexitat de la pràctica i provoca el lector. Tindria l'inici de tota història "Hi havia una vegada..."

La narració s'inicia amb la descripció clara de la participació dels agents i s'estructura amb criteris de credibilitat per al lector i per a qui elabora l'escrit narratiu. Posició que s'allunya de l'estructuració de diagnòstics genèrics. No es descriu l'experiència en termes de les funcions a ser exercides, ni de la descripció de competències genèriques, ni de la descripció d'èxits que en tant que docents tenim en el dia a dia, ni com a agenda relatada d'allò que ha succeït en un curs. En esta perspectiva el cas és un diagnòstic comprensiu de l'experiència relatada (Brubacher, 2000). A l'experiència viscuda hi segueix una part d'anàlisi d'allò exposat.

Alguns suggeriments per a l'anàlisi que he plantejat són els següents: a) Breu descripció del cas que, sintèticament, exposarà al lector els elements centrals del cas. b) Opinió personal sobre el cas. Ací és vàlid dir qualsevol comentari sobre el cas exposat. Suggerim a l'autor, en este moment, fer una autovaloració del que va presentar o que expose el seu pensament en plenitud. c) Suggeriments. L'autor del cas podrà indicar com podria realitzar-se un procés de millora, de transformació de les condicions perquè el cas que va cridar l'atenció siga intervingut basant-se en la noció de docència reflexiva (Serrano, 2010, pàg. 78).

El producte té dos parts, la narrativa del cas triat per l'autor i la secció d'anàlisi realitzada pel propi autor. Val indicar que l'escrit no s'estructura amb les normes de l'assaig acadèmic. És l'exposició de l'escrit en sentit clínic, la confiscació de la situació viscuda. Seria el *Primer escrit del procés reflexiu que condueix a la innovació, presentació del cas*.

B) Discussió amb d'altres.

El text elaborat pel subjecte individual circula entre els integrants del grup. El grup no es configura a l'atzar, al contrari, es tenen en compte els llaços socials ja que el treball inclou l'exposició d'aspectes íntims de l'experiència. Els integrants comparteixen els seus casos i estan alerta dels comentaris, observacions, suggeriments dels altres. El subjecte aprén a escoltar el punt de vista dels altres de les evidències elaborades. Compartir l'experiència, escoltar a l'altre i reelaborar els escrits elaborats és tasca substantiva d'este moment. Tota observació efectuada pels membres del grup es realitza per escrit.

Del treball col·laboratiu sorgeix un *segon text* (reescriptura del cas) conformat per les opinions dels altres sobre el cas i l'anàlisi elaborada. L'autor delibera sobre les observacions emeses pels seus col·legues per a donar continuïtat, assumir o refutar els comentaris dels col·legues. Així l'autor modifica, aprofundeix o reelabora l'exposició del cas.

C) Elaborar l'acció pràctica

La matèria primera d'este moment és el text reelaborat a partir de les observacions realitzades. Es tracta d'una versió més acabada del cas i de la secció d'anàlisi. El producte inicial és el del projecte d'acció pràctica, per a qui les opinions prèvies dels col·legues resulta ser substantiva, ja que d'ací es desprenen idees, suggeriments i formes d'acció, interaccions lògiques, ferramentes i propòsits se sustenten en les idees dels col·legues i de les preses de partit pel propi autor. L'autor posa en joc el saber adquirit. Assumeix tradicions i desplega els seus punts de vista tant sobre els fonaments, com de les metodològiques i el disseny dels sistemes de recol·lecció d'informació. De la mateixa manera, seguint els principis de treball col·laboratiu es tracta que l'activitat de disseny incloga el treball col·laboratiu: els docents proposen estratègies de treball grupal en el desenvolupament personal del projecte d'intervenció. El *tercer text* és el projecte d'acció pràctica.

L'acció pràctica s'esbossa basant-se en els aspectes següents:

- a) Descripció de la perspectiva teòrica que s'utilitzarà, triada per l'autor del cas. Suggestisc acudir a l'àmplia tradició pedagògica per a assumir la perspectiva d'intervenció. Escriga esta part sota la idea de pressupostos de la intervenció i no, necessàriament, com a marc teòric. Es tracta de fer pública la forma en què cada autor assumeix *el teòric*. Es tracta de pensar el teòric per al cas particular. Ja que partim del fet que la pedagogia és casuística (que pren l'experiència particular en el seu sentit d'universalitat de la pràctica social).

- b) Relat, fonamentació, articulació dels aspectes metodològics que cal utilitzar per a l'experiència concreta, que estaran en relació amb el punt anterior. Cal assentar que este apartat descriu la relació dels continguts que cal tractar amb una estratègia concreta. Els projectes d'intervenció requereixen mostrar les formes particulars d'intervenció d'atenció als casos concrets, i que porta a la innovació. És la fonamentació de la proposta d'intervenció no l'exposició, no s'ha de confondre amb les estratègies per a donar compte del procés d'intervenció que és el següent element.
- c) Descripció dels aspectes metodològics que s'utilitzaran per a demanar dades de la realització de l'experiència. Ací l'autor de la proposta d'intervenció haurà de dir quins aspectes metodològics utilitzarà per a donar compte del procés general d'intervenció. Es recomana l'ús de les dades qualitatives per a la recollida de dades. (Serrano, 2010, 78)

D) a del procés de l'acció pràctica

Amb base en la descripció de la metodologia de recollida de dades es realitza l'exposició de l'experiència. L'informe és la traducció de l'experiència que es va desenvolupar en l'acció pràctica.

El conjunt d'accions descrites m'han possibilitat, com ja ho vaig indicar, la realització de treball en el camp de formació de docents amb èmfasi en diversos estils de narració i deliberació que afecten la formació del jo. Un treball on el subjecte es reconeix en diversos plans.

Distingir els posicionaments del jo en el moment de l'elaboració d'intervenció o indagacions no ha sigut tan sols un recurs teòric, ha tingut el seu efecte en la labor pedagògica per a distingir i valorar aspectes de suport i acompanyament als alumnes en el seu procés formatiu. Assumir la tradició narrativa m'ha possibilitat obrir nous espais al desenvolupament de la indagació en el camp educatiu. M'ha permés reconèixer les fonts i les mudances que és possible realitzar per a establir un diàleg en la tensió continuïtat i discontinuïtat de l'edificació del saber pedagògic.

Referències bibliogràfiques

- ARDOINO, Jacques (1990). "Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad". En Ducoing, P. i Rodríguez, A. (comps). *Formación de profesionales de la educación*. D. F. Mèxic: UNAM-UNESCO-ANUIES.
- BECHER, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.
- BROCKBANK A. y MCGILL I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, Morata.

- BRUBACHER, John, i d'altres (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona, Gedisa.
- BRUNER, Jerome (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- BRUNER, Jerome (2005). *La fábrica de historias, derecho, literatura y vida*. Mèxic, Fons de Cultura Econòmica.
- CASTILLO, O. (2008). *Trayectorias corporales en la enseñanza de la danza española. Un estudio de caso en la Escuela Nacional Preparatoria*. Tesis de Maestría, Mèxic, Universitat Pedagògica Nacional.
- COCHRAN-SMITH, M y S. LITTLE. (1993). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid, Akal.
- CONNELLY F. y CLANDININ, D. (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa", pàgs. 12-59. En Larrosa, Jorge (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- DEWEY, John (1954). *Lógica. Teoría de la investigación*. Mèxic, Fons de Cultura Econòmica.
- DEWEY, John (1965). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- DEWEY, John (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- DEWEY, John (2008). *El arte como experiencia*. Buenos Aires, Paidós.
- DEWEY, John (2000). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- EISNER, Elliot W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- FREUD, Sigmundo (1995). *Obras Completas*, Vol. XXI. Buenos Aires, Amorrotu.
- GADAMER, Hans-George (1988). *Verdad y Método*, Vol. I. Salamanca, Sígueme.
- GREENE, Maxine (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona, Graó.
- LYONS, Nona (editor) (2010). *Handbook of reflection and reflexive inquiry. Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. New York, Springer.
- MANEN, van Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, Idea Books.
- MEAD, George (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, Paidós.
- RAMOS, Juan Mario (2010). *Senderos de la ética. Gestión de recursos y acciones de ayuda*. D.F. Mèxic: Universitat Pedagògica Nacional.
- SCHIEWER, Jürgen (1991). "La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. Un estudio comparado", en: *Revista de educación* 296, 137-174. Madrid, MEC.
- SCHÖN, Donald A. (1992). "The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education". *Curriculum Inquiry* 22:2, pàgs. 119-139.

- SCHÖN, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós.
- SCHUTZ, Alfred (1974). El problema de la realidad social. Buenos Aires, Amorrortu.
- SCHULZE, Teodor (1993). “Pedagogía de orientación biográfica”, pàgs. 78-100. En *Educación 48*. Instituto de colaboración científica de Tübingen. R. F. Alemania.
- SERRANO, José Antonio (2007). *Hacer pedagogía; sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de docentes en México*. Mèxic, Universitat Pedagògica Nacional.
- SERRANO, José Antonio (coord.) (2010). *Cultivar la innovación*. Mèxic, COMIE-SEP
- SERRANO, José Antonio (2012). “Indagación y narratividad en educación: intervenir e investigar”, pàgs 115-137. En Abrahão y Passeggi (2012). *Dimensões epistemológicas e metodológicas de pesquisa (auto)biográfica*, T. I. Natal/Porto Alegre/Salvador, Edufern/Edipucrs/Eduneb.
- VILLANUEVA, Francisco (2012). “Las prácticas del gestor educativo: un enfoque narrativo”. *Tesis de licenciatura*. Mèxic, Universitat Pedagògica Nacional.
- WELLS, Gordon (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y práctica socioculturales de la educación*. Barcelona, Paidós.
- WENGER, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado, identidad*. Barcelona, Paidós.
- WHITIN P y WITHIN D. (2001). *Indagar junto a la ventana. Cómo estimular la curiosidad de los alumnos*. Barcelona, Gedisa.

Crònica fabulada sobre la mol·lície

Héctor Salinas F., Universitat de Barcelona



El xiquet s'alça prompte, el llaven, el pentinen, és a dir, el llaven, diguem que en ell es compleixen les regles d'higiene que es van estipular per a este món modern, normes represes, més o menys des del Renaixement i que no són altres que les que els romans van acabar col·locant amb el nom de *cultus*, nous hàbits per a la nova figura del ciutadà que, ben mirada, aconsegueix el seu màxim en la imatge del soldat; un soldat que originàriament era també cultivador de les seues pròpies terres i el model del qual pareix trobar-se en eixe ideal d'Home de Bé que ressalta Xenofont en el seu *Econòmic*, i que també treballava la terra, ofici noble, més que un treball, una moral, segons Mossé. Eixa figura del soldat-agricultor és la del defensor de la pàtria, cosa que no es pot esperar del treballador artesanal, d'este sí que s'espera una ràpida rendició. Açò ho vincula Sòcrates al criteri que eixos oficis espatllen el cos i, per consegüent, el caràcter. Només cal canviar la paraula agricultor per la de treballador per a tindre la figura del ciutadà modern.

Però, si volem afinar la lectura, esta afirmació no es mostra del tot certa, o millor és insuficient, perquè hauria d'agregar la condició de creient i, paradoxalment, un creient molt secularitzat, ja que la major de totes les creences és la fe en el progrés i les seues moltes idees afins. Així, docs, eixe *cultus* romà deixava ja consolidat un nou model de ciutadà paradigmàtic per a occident. Hi havia, no obstant això, reversos d'eixa figura, certs estranys personatges que no acabaven d'encaixar amb este *cultus* o que el desdibuixaven, i, per això, hi havia certs autors sempre encabotats com els xiquets juganers a desfer eixe pentinat estrenat cada matí en la porta de casa, per a dir-ho de manera metafòrica. Dit en termes més literals, encabotats a buscar més enllà dels conceptes, de les frases, dels discursos i les seues pràctiques, encabotats a fer hermenèutica...

Hi ha una paraula que Plató utilitza moltes vegades en els seus textos i que, curiosament, Rousseau reutilitza, em referisc a la paraula mol·lície, en esta coincidència d'ambdós pareix trobar-se una espècie de quasi diagnòstic o quasi acusació front a l'estat de la qüestió humana i social, a la qüestió política, per a dir-ho amb el sentit més precís del terme. Esta paraula que significa blenor, enervament, apunta a un refinament que ablaneix, inclús encara pot escoltar-se dir d'algú que és moll, que no és ferm, vigorós, etc., també s'usava com a sinònim de conductes efeminades, apuntant a aquell caràcter que no té força de voluntat i vigor; carència, en definitiva, de valentia, paraula esta última, que deriva directament de la paraula per a designar el baró en el món grec; així, doncs, eixa blenor i indecisió, eixe caràcter associat al donívol, segons el que deien els grecs, no s'esgotava adjectivant simplement una sèrie de classificacions intrasocials, és a dir, acompanyant a les tan assenyalades polaritzacions presents en la Polis grega com masculí

i femení, bons o mals ciutadans, aristòcrates o poble, lliures o esclaus..., no, estes polaritzacions en realitat servien per a contraposar mons amb un abast molt major, es tracta d'establir la diferenciació i contraposició entre el que civilitza i el bàrbar, que és tant com dir humà i menys que humà.

Així, doncs, esta polarització interior servia també per a assenyalar l'extrapolis i l'extragrec (també després extrahel·lè i extraromà) i, així, fins a permetre assenyalar també a eixe món oriental, assenyalat paradigmàticament com el món bàrbar. I no és gens estrany, ja que tot punt de vista que vulga convertir-se en model pateix la necessitat d'un contramodel, fabricat expressament, per a establir la seua autoidentificació; sinó d'on es trau el tercer referent que faça de model, o siga, d'on es trau el model dels models.

En l'àmbit clàssic es tractava bàsicament d'encarar dos mons (García, 2012): el de l'humanisme civilitzat i el del territori del bàrbar, incivilitzat, salvatge, menys humà, i per açò, més prop de l'animal; però, curiosament, també afligit de mol·lície. Així, llavors, esta paraula, mol·lície, apunta directament al revers del model de ciutadà ben considerat, i açò en el món grec, així com en el món romà, per açò està relacionat amb el revers d'eixa idea de *cultus* que defineix i representa el ciutadà modèlic romà.

Qui els havia de dir a aquells “gamberros” que vagaven en l'edat mitjana, més per un plat de menjar i un sostre que per les ensenyances del mestre (Ph.Ariès), i qui a eixos indígenes sense cristianitzar de l'Amèrica buscant en els ordes religiosos el mateix; qui els havia de dir a estos i a altres que hi havia per a ells un disseny d'humanisme que es desplegava des del món clàssic en la forma d'una immensa globalització imparable encara hui, i segons la qual les opcions eren clares: optar per la civilització o per la barbàrie. No obstant això, civilització i expansió formen part del mateix moviment de conquesta territorial i cultural, així s'aprecia en la democràcia grega, en l'imperi romà, i en tots els imperis que ha conegut la història. No en va hi ha autors que diuen que la guerra és una invenció cultural, una invenció que apareix just després d'esgotats els jocs dialògics, jocs més dialèctics que dialògals.

Hi havia quelcom animal en eixe estar possés per la mol·lície, perquè era quelcom que impedia el bon govern d'eixes passions que sotgen la condició humana, açò és, que s'era víctima de les passions per incapacitat de control, d'una correcta gestió; una gestió, sobretot, moralment, admissible. Hi havia quelcom de caní en eixes maneres incivilitzades de viure, en eixa imatge de qui no estava en possessió de la *cultus*, ja que, no ho oblidem, els gossos sempre desentonen sobre el fons d'una ciutat que presumeix de civilitzada i civilitzadora; educadora, podríem dir si volguérem, perquè civilitzar i humanitzar apunten al bon orde, a la negació del caos; i què és educar sinó conduir ànimes, com deia Plató. Només cal pen-

sar en eixos anomenats països subdesenvolupats on podria demostrar-se “científicament” que els gossos ja saben creuar els semàfors, no perquè distingeixen el color roig del verd, sinó per acompanyar l’ordenada marea de gent que es desplaça per les ciutats. Subdesenvolupats vol dir ací que encara no aconsegueixen el model òptim de desenrotllament cultural civilitzat i civilitzador. Els gossos de les ciutats sempre s’assemblen a qui travessa per davant de la pantalla del cine una vegada ja ha començat la pel·lícula, o siga, desentonen, desconcerten, enterboleixen l’espill, per dir-ho ràpid.

Dèiem que el xiquet era pentinat, que se’l preparava per a eixir a la ciutat, a la manera com la mare gata o la mare gossa cuida i endreça el cadell, de la mateixa manera el xiquet és cuidat i arreglat per la mare i el pare, i ambdós no paren de fer-li mirades escrutadores mentres el temps s’accelera a estones, cada vegada més a mesura que s’assetgen les hores assenyalades, les hores institucionals, les hores polítiques, no les hores religioses de les campanes, sinó les hores del món industrial; ara es diu de l’era postindustrial; error, però, la idea d’un sol món és irreal, i doble error, el temps abstracte, no és el temps vital.

El xiquet, però, com un cadell, posseeix les malapteses pròpies de l’edat, és per açò que l’ajuden a vestir-se i, normalment, afectuosament, l’acompanyen en cada moviment de preparació per a eixir d’eixa xicoteta polis, la casa, a eixa altra gran polis, la ciutat, que l’espera i en la qual ja té el seu lloc assignat i la seua institució específica. Tindre casa era per a Kant un símptoma d’estar civilitzat, el contrari significava la proximitat a la vida salvatge, també el facinerós estava en la situació de carència de llar, era, com un ciutadà sense carta de ciutadania, o un estranger sense llaços amb el fet de fluir dels esdeveniments comuns de la ciutat turbulenta. Ser un sense pàtria era, ja en l’antiguitat, ser un sense llar i sense vida política, açò és, romandre en els marges exteriors d’allò que s’ha civilitzat, del que humanitza i, per tant, estar més prop del món salvatge, del món dels animals.

Son pare i sa mare han fet exactament el mateix, s’han endreçat per a eixir a la ciutat, ja que tots els habitants d’eixa xicoteta polis estan inscrits en diversos registres, és a dir, existeixen socialment i eixa existència són pràctiques degudament reglamentades o institucionalitzades. El xiquet al complir els quatre mesos va entrar en el fluir de la ciutat i els seus múltiples moviments, des de llavors fa els seus primers passos, nous passos cap a la condició de ciutadà, cap al *cultus*, que, segons l’opinió d’algunes d’eixes males llengües que abans anomenem, no és una altra cosa que acabar sent un treballador i, bàsicament, per compte d’altri. No obstant això, n’hi ha qui treballa per compte propi, estos són els seus propis “per compte d’altri”, són els empresaris de si mateixos, són els ara anomenats emprenedors.

Una de les últimes modes “made in USA”, que no és l’única i que en resum vol dir que la inversió dels valors s’ha complit o s’està complint d’acord amb allò que

s'ha planificat, o siga, que tot el món siga mundà, que siga un només i globalitzat, o siga, una espècie de trobada de compradors-venedors on vens o compres, això sí, tens les hores lliures, o siga, les hores no-laborals per a preparar-te per a ser més eficient laboralment, o per a divertir-te, una altra cosa que depén d'altres emprenedors que han muntat espais per a la diversió, a preus variables clar, ja que tots poden exercir el lliure dret a la diversió; en realitat es tracta de posar-ho tot sota la idea que a cada u segons la seua butxaca. I no és que s'hagen invertit els valors, pareix que des de sempre l'abús ha hegemonitzat l'orientació de la vida comuna, abús vol dir, per a precisar-ho de manera ràpida, que una oligarquia adreça segons els seus interessos, bàsicament crematístics, la vida comuna; error, però, la idea d'un sol món és irreal, i doble error, el temps abstracte, no és el temps vital.

Hi ha mons, tant és així que cada subjecte té el seu, diríem està subjectat pel seu món, pel seu, però, error, cada cultura també és un món, i un món que posseeix subjectes, o siga subjectes subjectats pel seu món. Error, però, no tenim un món model per als altres mons ni cultura model per a les altres cultures, aleshores què, aleshores eixe *cultus* és occidental i no més que occidental, lligat és clar al seu humanisme, a la seua economia, als seus costums, és a dir, a les seues ètiques..., a les seues conquestes de tot allò altern... Weber deia que l'Estat modern copiava de l'Església les seues maneres per a dominar simbòlicament, i que l'escola formava part d'este domini. En realitat la història està saturada de dominis; hi ha quelcom en el desplegament de l'evolució de l'animal que parla, quelcom no sempre anomenat, que comporta les ànsies de domini..., ¿potser l'ego?

Eixa paraula, mol·lície, que tant Plató com Rousseau van utilitzar per a denunciar eixa excessiva blenor de caràcter dels ciutadans i que, segons ells, es devia a les extremes comoditats que molts busquen en la vida política, era una manera de mostrar el seu desacord amb la condició intel·lectual i política dels hòmens; molts dels quals es consideraven civilitzats justament pels excessos de comoditats. Intuïen, ells, que l'excessiva comoditat física es convertia en blenor moral, i viceversa, esta intuïció és confirmada antropològicament per Gehlen en el seu llibre *L'home*; hi ha, no obstant això, a considerar que per a ells l'extrem oposat comporta la proximitat a la vida salvatge, per tant, es tractava de buscar l'equilibri que assonara els caràcters, però sense embrutir-los. Ambdós, Plató i Rousseau, en utilitzar la paraula mol·lície intenten assenyalar que l'home ha de mantindre el que de viril té com a manera de romandre en una certa tensió o tonalitat moral que no sucumbisca als vicis de la vida cívica; tema, este, ja també present en el període clàssic.

Rousseau deia que el que perdia l'animal salvatge quan era domesticat era menor que el que perdia l'home afectat de mol·lície o excessivament domesticat respecte a l'home en estat natural; i això a causa de la vida de la ciutat. Ambdós es-

tan proposant un ciutadà que mantinga eixe caràcter guerrer i al mateix temps que tinga un intel·lecte també capaç d'un correcte discerniment. És a dir, que l'equilibri entre l'animal i allò humà romanga, ambdós coses, pareixen intuir, donen la mesura adequada de l'home enmig de tantes possibilitats de perversió que, segons ells, imposava la vida de la ciutat.

En ells, per a precisar, la qüestió de gènere era clara, ambdós eren androcèntrics, per això ací poden parlar tan clarament de la figura del ciutadà exclusivament contemplant el baró. No obstant això, eixe punt de vista, encara que androcèntric, no pot ser desdenyat al contemplar el nostre present (un present, ben cert, més prop de la figura andrògina que androcèntrica), perquè ambdós estan apuntant un model de ciutadà que ara com ara s'ha tornat a expandir cada vegada més i és fill de l'humanisme occidental, i, en el qual, la figura del ciutadà-treballador i creient en una societat industrial, subjau i, a més, és la creadora de la visió de gènere.

El model de ciutadà actual, es generalitza a hòmens i dones, d'ací la idea de l'androgen; perquè sota la visió de gènere està la cosmovisió cultural. L'anomenada globalització s'imposa a la resta de cultures, és a dir, el model únic de la cultura logocèntrica s'estén a tot els racons del planeta; açò, en paraules senzilles, vol dir que un sol model econòmic està conquistant el món, el model de la cultura mono-teista i basada en una gestió econòmica basada en el guany i no en la cooperació.

Certament, i naturalment, desvarien amb el *cultus* els gossos de la ciutat, però no els filòsofs guerrers que proposa Plató en la seua *República* i que són els admirats per Rousseau, eixos que Plató va comparar amb gossos guardians que saben discriminar entre el que coneix i el desconegut; guardians del bon funcionament de la Polis. Eixos destinats a l'educació que ell considerà necessària per a adreçar les ànimes, ells, i només ells, haurien de rebre l'educació per a la ciutat ideal. Una educació per a salvaguardar-se de la mol·lície, i per açò, una educació per a salvaguardar la ciutat. Ells renegaven de l'excés de cures, de comoditats que podrien acabar arruïnant el caràcter moral, ells intuïen que no es pot separar el que és moral del que és físic, ni de l'intel·lectual, d'allí la importància de l'esforç en les matemàtiques, de l'absència de propietat privada, de família, etc..., d'entre ells eixiria el filòsof-rei, el model dels models, equilibri entre esperit guerrer i competències intel·lectuals; capacitat de memòria, d'aprenentatge, però al mateix temps, tremp per a perseguir la veritat gràcies a un caràcter moral fort. En una paraula el que s'exigia era noblesa moral, tremp físic i competència intel·lectuals fecundes; però tot açò en equilibri, sense desmesura per excés, és a dir per superba, però tampoc desmesura per carències, açò és mol·lície. És la idea de la salut, equilibri, és la idea d'allò humà buscant sempre el model més noble; açò és el que explica el criteri de Plató donant per absurda la creació de lleis, les lleis són per als mal edu-

cats, per a als que no, tenen mesura noble. Potser per això Morin dóna el nom de *La ment ben feta* a eixe text que reivindica adreçar els greuges de la cultura, potser.

L'adult comença en el xiquet, però el xiquet no s'esfuma en l'adult, al contrari, dialoga amb ell, perquè viure és deixar dialogar constantment les diferents edats de la vida que no configuren, les múltiples ànimes (biografies) que ens interpel·len. Viure en l'adult vol dir viure en tota la biografia. El que la societat fa del xiquet, ho fa projectant adults. D'açò és del que estem parlant, i no d'una altra cosa, potser perquè tenim nostàlgia de la infància, ¿d'eixa llibertat de saber-nos mitologies múltiples i no patir-les?, potser.

Ells sospitaven de l'excés de domesticació, com si la casa, el *domus*, fora necessària, però no amb exagerades comoditats; per a ells la ciutat requeria d'hòmens i dones vigorosos, per a estos fins Plató planteja la qüestió de l'eugenèsia. Ací hem de recordar el lloc de la dona en Plató, però, sobretot, el paper militar que subjau potencialment en cada ciutadà; per a elles també encara que més lleu.

Pareix, aleshores, que l'excés de *cultus*, desfà la figura del soldat i l'acosta a la figura del vague, el paràsit, l'efeminat, del que no té vigor marcial, del que és incapaç de dominar les seues passions, del que està sotmés a la mol·lície,..., i hi ha en tot açò quelcom d'animal. ¿Deu ser perquè l'animal no té *telos* social? Potser.

Com siga, la ciutat dels guardians de Plató, els gossos guardians, no és la ciutat dels porcs, esta és el contramodel, l'Estat malalt, enfebrat, diu Plató, és l'Estat de l'exageració de cures i plaers; ací, emperò, la lucidesa de Plató despunta, perquè anuncia que en eixa ambició sense límits per plaers, està la causa principal de les guerres, és a dir, en la desmesura, la superba, la hybris. Llavors, d'una banda, està l'Estat dels porcs, malalt, injust, afligit de mol·lície i supèrbia, etc. i, d'un altre, l'Estat dels gossos-guardians, és a dir, el dels filòsofs: "Bé, eixe és un tret exquisit de la naturalesa del gos, el de ser verdaderament amant del coneixement, o siga, filòsof" (Plató, 1992, II, 376b).

La mestra disfressarà els xiquets de P4 de formigues, xiquets-formigues. Podríem dir que algun indesxifrable instint de la mestra està fent literatura, quelcom arquetípic ha brollat de manera inconscient en la seua ment i ha posat en la imatge de les formigues això que caracteritza l'obra d'art, crear un món. Eixes espècies d'escultures vivents, les xicotetes formigues, donaran a qui té un mirar sinòptic una imatge del món que li pareixerà el resultat de l'evolució de l'animal a l'home, encara que a eixos cínics que mai falten els pareix que la tan anomenada evolució no està complida, ni de bon tros; inclús, n'hi ha qui s'atreveixen a dir que l'esmentada evolució pareix a estones involució; a estones, quan això que escasseja, és a

dir, la lucidesa, es pronuncia per a dir que la guerra, com una invenció cultural, ens torne al nivell inferior al de les bèsties. És sabut que la veritat, com la lucidesa, escasseja, ¿potser perquè escassegen les oportunitats perquè ambdós es pronuncien? Potser... Per això, eixes obres d'art de la mestra, les xicotetes-formigues, amb els seus grans ulls, amb la seua temporalitat fora del temps funcional, de la mateixa manera que les obres d'art que se sostenen en el seu propi temps, obrin un món, l'inauguren, ens suggereixen un reinici.

El xiquet, ja sabem, se sosté sobre els seus propis fonaments que no són ni racionals ni funcionals, ni instintius ni sensibles, sinó que són la mescla de tots aquests, juga amb barreja i des d'aquesta, així com és la vida, com el caos, o siga, el *jaos*, el fet d'obrir-se de la terra perquè nasquen les múltiples formes de la vida, les flors i les males herbes, les plantes, els arbres, els animals, els hòmens, fins i tot els déus, perquè sí, ells també tenen data de naixement... Els xiquets, és a dir, eixos cadells que parlen, que aprendre a jugar amb el llenguatge com a nadar, que joguinegen amb la veritat i amb la mentida fins que el món codificat en la gramàtica escolar els comença a posar en les sengles del que en el món adult s'ha dit el políticament correcte; eixa manera de ser i no ser que posa sota la seua gestió tot el pensar, fer i parlar. Només de manera inconscient la mestra obri un món amb les xicotetes formigues de grans ulls entranyables. Només de manera inconscient crea imatges que obrin un nou món en la mirada de qui encara pot mirar i de qui encara està obert al fet de pensar. La mestra és una artista, però una artista a qui l'inconscient li ha indicat quines eren les imatges per a eixe dia de festa escolar. Xiquets-formigues n'hi haurà entre els *performances*, així és com es diu ara, una altra paraula *made in Usa*, però n'hi haurà més, i totes aquestes ben abrigades per músiques. La música que és una paraula que deriva de la Muses, les que oferien sabers als hòmens, per això, antigament quan es deia d'algué que era músic s'estava volent dir que no estava educat, que no estava ben format. Fins i tot la festa de cantar i ballar a l'empara de la música és quelcom que des de sempre ha estat en totes les cultures; cantar i parlar eixes cançons vinculants al poble que les cantava, perquè cada poble cantava i ballava al so de les seues músiques, de la mateixa manera com els arbres depenen de les seues arrels, del sol, de la pluja, així com el pardal canta entre les branques, com en el seu lloc natural... A això apunta la crítica a la mol·lície, que alguna cosa natural s'està perdent i ja comença perdre's en la infància...

El xiquet-formiga, com l'home arcaic, no s'ha després del món, està mesclat amb aquest, per això al fer de xiquet-formiga obri un món nou per a veure, com qui obri una nova interpretació per a pensar, com qui pronuncia un poema que quina gota de llima canvia el sabor del món, fent del món mundà un món amb sentits nous... Certament, i naturalment, l'instint fent literatura i hermenèutica en l'in-

conscient de la mestra va fer brollar als xiquets-formigues en el seu *performance*, oferint sentits per a llegir, per a arreplegar, i, també, per a no veure i per a no llegir. Els sentits, els múltiples tons del viure, sempre han estat oferits a les biografies, açò és, a cada obertura al món, és a dir, a cada singularitat interpretadora, hermenèutica.

La música *made in Usa* no para de sonar. ¿Però com és que no va pensar a disfressar els xiquets de P4 de xiquets-llops? Perquè eixe és el revers de la *performance*, és la polarització que ve d'antic i que subjau a tota *performance* humanista fent de contrast, de contraexemple. De xiquets-llops i també d'hòmens-llops en tenim al llarg de la tradició occidental. No sense raó molts d'eixos cínics que mai falten, diuen que en realitat tot l'humanisme occidental està alçat sobre la diferenciació entre l'home i l'animal, o entre l'animal i l'home, depén com es mire; Potser l'animal va voler separar-se de l'humà -Esta és una hipòtesi diuen de Luciano de Samosata. Però, s'imposa la tesi que l'home és home per ser l'animal que pregunta i es pregunta, inclús es podria dir que és l'animal religiós, com siga, sent, parla, pensa, gestiona els seus instints i és, a diferència dels animals, qui es projecta, qui fa cultura, qui fa món entre la naturalesa i ell.

No ser com a animals es deia sempre que s'assenyalava la condició d'home educat, de ser civilitzat, Vives, en els seus *Diàlegs sobre l'educació* demana al mestre que faça del seu fill un ser civilitzat, al demanar-li que faça d'ell un home de bé, li està demanant expressament, que el desanimalitze; quelcom paregut fa l'educació segons el pensar de Kant. Hobsbawm, d'altra banda, diu que l'escola és sobretot l'aprenentatge de disciplines semblants a les dels obrers, però també diu que les disciplines dels obrers són semblants a les de les milícies; llavors, si A és igual a B i B és igual a C, llavors, el xiquet, l'obrer i la milícia, comparteixen uns hàbits de fons que són semblants, i això, pensant amb Foucault, és perquè pertanyen a la societat moderna, la ciutat dels rellotges, no ja de la campanes de les esglésies, sinó dels rellotges, del temps comptat aristotèlicament en trossets, però ell sabia que es tractava d'un dreuera, perquè el temps no es pot partir en trossets, imaginar trossets sí. Però, no obstant això, Aristòtil ens va deixar, entre les moltes cosa que ens va deixar, la seua manera d'entendre la *Phronesis*, és a dir, que encara que tinguem moltes teories de com hem d'actuar, ciències inclús del ben fer, la *praxi* de cada u no obeeix a descontextualitzacions; açò és, que el fet de pensar i l'acció no es correspon com a causa-efecte, que broten de tota la biografia, com la planta de la terra...

Ai! l'home no admet algoritme, Ai de la mestra que creia haver trobat la disfressa adequada, quan l'inconscient li assenyalà, justament, per eixa contextualització del pensar que se submergeix en el llenguatge, mesclat este amb el mundà i la vida, li va fer aparéixer eixa *performance*, eixos xiquets-formigues amb grans i

entranyables ulls. Eixos xiquets-formigues que ben mirats són el revers dels xiquets llops que cal educar, civilitzar, humanitzar.

¡Separar l'home de l'animal, separar els xiquets d'eixe *cachorrear*, d'eixe fer de cadells, d'eixe caminar sorprenent-se en qualsevol detall del caminar, està en el conscient i inconscient de la mestra. Separar el xiquet d'esta manera que tenen els quiltros que olen cada senyal del mapa d'olors que té el carrer, d'eixe oldre inútilment les marques d'incivilització, d'eixe caminar sense rumb com fa el gos que sent la crida del llop ancestral i que no obstant això reconeix el *domus* on habita com a animal domesticat. Els xiquets-formigues, amb els seus grans ulls, prefiguren allò que s'ha civilitzat, per açò mateix, podria haver-los disfressat de xiquets-abelles i no haurien desvariats.

La ciutat, no obstant això, està plena de *Misters Bloom* que caminen deambulants quasi a la manera del paràsit de Luciano, fent teories sobre el que s'esdevingué dels sabers a partir del sosteniment exemplar que els donava el paràsitar per la ciutat, o a la manera com el Quixot posava sota el tarannà del cavaller errant tots els sabers que havien proliferat per "tot allò que s'ha descobert de la terra". Així, com, la figura de l'*anthropos* es va crear el seu món, i va ser així que tot el que s'esdevingué de la vida i la cultura va caure sota l'anomenat antropocentrisme, o si voleu, logocentrisme. L'animal racional, animal paradoxal va establir el seu domini sobre la resta dels animals, encara que segons Ijwan al Safa', els animals es van queixar i fins i tot van convocar assemblees, perquè no creien legítim estar a disposició del capritx humà. Però, sota l'autor de la falla, la idea de progrés pareix jugar amb si mateixa. Dit amb Gadamer els prejuïus també formen part de la interpretació, açò és, que moltes vegades dominen la interpretació, després de tot parlem perquè estem en el llenguatge, dins d'aquest, i, al mateix temps, dins de la tradició i del moviment de la vida, moviment que sempre busca escapar a la captura del pensament. Per això que la justícia és ajustar la llei a cada contextualització, ajustar la justícia, per a la qual cosa fa falta no diferenciar l'ofici de la professió. Ai, però el desajust és tan comú com els discursos sobre la filantropia que es mantenen ignorants que els reversos dels propis discursos.

Així Plutarc ens diria que els animals maten només per menjar, en canvi en els hòmens no ocorre així, al punt que en un dels seus escrits problematitza el fet que els hòmens convertits en animals no voldrien tornar a la forma humana ¿estava pensant en el tema de la justícia o en el tema de la felicitat?, no ho sabrem mai. Sèneca el mateix.

El revers de tot discurs logocèntric és el que ens pot permetre veure l'amplària de l'horitzó del que es pot pensar. És a dir, allí on parlen els habitants del revers, el xiquet, el paràsit, el poeta, etc., els dissidents, tots ells fills de Diògenes,

el Sòcrates boig, o siga, el filòsof-gos, rondaires i inútils...; Diògenes, el més lliure que els déus:

“Diògenes em diuen i jo em deïxe anomenar. Diògenes el gos, el fabulador que fabula fins i tot amb el temps. Diògenes el gos, així em diu la majoria i jo els deïxe anomenar-me, és més, el diví Plató diu que sóc un Sòcrates boig, més ell per diví sap que els bojós, els animals, els xiquets, els misantrops, els paràsits, els vagabunds”... estem més prop dels déus que la majoria, perquè és ben clar que els déus res necessiten per a ser déus, ni béns ni poders materials, ni necessitem auto-denominar-nos estoics o epicuris, som senzillament els gossos i no ens encabotem a negar la nostra pròpia bogeria o mala passada -si se'm permet parlar en termes d'animals-.

Diuen que Montaigne i Shakespeare van dir que els resultava interessant i no menys assenyada la possibilitat d'una República dels ociosos, una República on s'abolira la tirania del treball, que no és una altra que la tirania de la propietat privada.

Des del meu punt de vista, és a dir, des d'un que es deixa anomenar Sòcrates boig, el només fet de concebre teòricament l'opció per una República dels paràsits em pareix tot un exercici de llibertat intel·lectual, i note's que, des del meu punt de vista, el paràsit i l'ociós són la mateixa cosa. I veja amb claredat que no em pareix apropiat furgar en els significats i sentits de cada concepte, és ben sabut que cada paraula té ànimes, de la mateixa manera que la nostra ànima està formada per una inenarrable sumatòria d'ànimes.

De la bogeria humana, per tant, ens basta anomenar uns quants autors, perquè Erasme ja quasi tot ho va dir, i si quelcom se li va poder oblidar, bastaria llegir a eixe brillant cavaller que va pronunciar amb el seu mateix alé totes les cares de la bogeria, i el seu revés, el trellat ¿o és la bogeria el seu fons? El cavaller de la trista figura l'anomenaven, perquè així es va fer anomenar. ¿És que pot el pensament profund i seriós ser sense tristesa? Aristòtil va dir que la melancolia forma part de la intensitat del pensador, o potser va dir que tot ocorre al revés, que la intensitat del pensar produeix eixa tristesa de fons que és com el magma que deixa anar silenciosament els subsòls de l'humà.

Hi ha qui va indicar deu raons per a la tristesa del pensament, però la xifra és simbòlica, la tristesa del pensar és singular i en cada singularitat és on s'haurien de comptar les raons de cada tristesa del pensar..., però perquè comptar, ¿és que la vida es pot matematitzar? Un altre caní, Luciano de Samosata, un gran jugador d'escacs, tan bo com Plató i tan apassionat com Nietzsche, ambdós grans psicòlegs en el tempestuós tauler de la cultura humana, ja havien posat en les altures divines al paràsit, dient que d'ell sorgeixen totes les manifestacions de l'esperit humà, i que d'ell, per tant, heretem tots els sabers i pràctiques. Luciano, irònic, burlesc

com nosaltres, com els de la secta del gos, conserva eixa manera de mirar i remi-
rar el tauler d'escacs de la cultura, el cervell dels cervells, la cultura humana, a
l'interior de la qual eixe gran paràsit, l'home, com l'anomena Morin, però per ra-
ons depredatòries, es va confondre creient que en el seu intel·lecte i en el que els
poetes anomenen les seues flors, en les fèrtils flors del conèixer humà, "giren els
golfos de l'univers" segons el que diu d'eixe brillant cínic, viatger, inquiet, pensa-
dor dels camins i de les ciutats, d'aquell que abraçat al coll del cavall va entrar en
la bogeria, com està escrit per la mà d'eixe altre gran psicòleg de la modernitat,
eixe que abans havia preguntat en quant beneficia la humanitat eixa aparent nor-
malitat, això que és anomenat l'home bo, sospitant si no serà danyós per a l'espe-
rit humà eixa idea d'home bo socialment insuls.

És la mateixa idea que expressa en els seus *Apunts del subsòl* el personatge
amb els ulls espantats, no de la seua veracitat, sinó del contingut que dona a nài-
xer eixa veracitat, la real condició humana, eixa que brolla si no ens mentim, per-
què no mentir-se pareix la primera i principal llei moral, totes les altres podri-
en tancar-se en esta, en l'honestedat del pensar i del fer... Gossos tots ells, cíncics,
burlescos saben que a més lleis pitjor va la noblesa humana, ja ho va dir el diví Pla-
tó, és absurd imposar lleis, inconcebible si ens considerem sers intel·ligents. Però
de la intel·ligència sabem que cada espècie genera la seua, i nosaltres potser som
com peixos fora de l'aigua al situar-nos dins de l'humanisme occidental, en l'aigua
de la Ge-stell en paraules de Heidegger, o potser perquè no estem totalment en
l'Humanum segons Panikkar.

Pareix que l'animal hi faltara a l'humà, o a l'humà hi faltara escoltar l'ani-
mal, o tal vegada ens oblidem de les primordials maneres de viure, de pensar, de
sentir, perquè ser animal racional no té perquè implicar deixar de ser una animal
intuïtiu, capaç encara de recuperar el saber del Kosmos, el saber que ens ve do-
nat per a ser captat i no imposat. Plutarc, el biògraf d'hòmens cèlebres, no va
oblidar recordar-nos que els animals tenen una noblesa natural que no es troba
en els hòmens, que no necessiten planificar la seua acció, són perquè són, i no
obstant això, no es maten els uns als altres per matar; interessant la seua fabula-
ció sobre la possibilitat que hi haja hòmens convertits en animals que no voldrien
tornar a la condició humana; sospita, este famós biògraf d'hòmens cèlebres, que
hi ha menys animals que volgueren convertir-se en humans que humans conver-
tir-se en animals. Mostra d'açò últim som nosaltres els de la secta del gos, ni les
monedes del poder, ni les monedes de la fama, ni les monedes dels béns ens mo-
uen a alçar-nos, res d'això ens mou a deixar esta vida d'animals...més aïna prefe-
rim esperar que torne el ser humà a ser un animal racional..., així caminant pels
carrers com xiquets sense rumb, com gossos darrere d'empremtes que ja a ningú
interessen...

Sí, Diògenes em diuen, Diògenes el gos, un Sòcrates boig segons el diví Plató, però, en realitat sóc simplement un caràcter que es repeteix al llarg dels segles, i per això puc dir que va ser un dels nostres l'autor d'eixe *Col·loqui dels gossos* on es va mostrar, com poques vegades, la lucidesa d'animals en tota la seua intensitat intel·lectual, en tota la seua passió pensant en escodrinyar la naturalesa animal, és a dir, la de tots els vivents sense excepció. Els caràcters es repeteixen, en cada època estan tots els perfils humans, en cada microcosmos estan tots els caràcters,..., els gens es manifesten en context..., importa el context, però importa molts més *perrear...*”

Sí, la ciutat està cada vegada més plena de *Misters Bloom* que es passegen pels carrers, caminen per ací, sota els fanals, com deixant-se veure, emperò, sense que ningú els veja. Titus Livi deia que els romans feien passar per sota d'un jou els exèrcits derrotats. Eren els inicis de l'humanisme occidental, la democràcia grega és inexplicable sense els exclosos, dones, esclaus, estrangers, pobres, bojos, etc. Allí entre els carrers els gossos rondinaires, eixos filòsofs cínics, desvariaven, ombres d'ells pareix que han sigut eixos hòmens llops que van travessar els segles de la cultura occidental. I Ijwan al Safa' un altre amb ànima cínica, ens diu que els hòmens-savis com els misantrops, agraden (igual que els xiquets) conviure amb els animals i per això els hòmens-assenyats els anomenen bojos, bàrbars, salvatges, bèsties, incivilitzats, inhumans, etc. ¿xiquets-llops, són encara? No, són xiquets, xiquets simplement agafats als orígens mentres tot avança al ritme del progrés, mentres tot avança, ells s'entretenen en l'inútil, en el que no dona rendiments ni productivitat, en les coses humanes quasi animals, eixes que no pareixen políticament correctes, ni socialment de moda, eixes que res tenen a veure són la tirania de la superficialitat, eixes que no confonen la cinematografia amb la realitat.

El xiquet, com l'home arcaic deixa cantar el món a través de si mateix, la vellesa, tota vellesa s'acomiada cantant les cançons infantils. La infància, com l'animalitat no pot ser subjectada en el sentit que Foucault dona a este terme. L'animal subjectat, encara que siga racional pareix un contrasentit, l'animalitat sempre vol deixar de subjectar-se. L'animal subjectat és una contradicció. No obstant això, a vegades passa el que ens diu Lactancio: «Com una ovella és portat a la immolació i, de la mateixa manera que un corder no bala davant qui els escorxen, així ell no va badà boca». (1990, IV 16).

L'educació harmonitza, sí, però no elimina l'animal que hi ha en allò humà, per això parlar de la subjecció assenyala sempre cap als clavills de la perspectiva, més amb allò humà que no tolera algorismes; com siga un animal racional que inventà la filosofia per a anar de camí a la saviesa i en centenars d'anys encara està

per arribar: «L'home no estava destinat a pertànyer, com l'animal domèstic, a un ramat, sinó com l'abella a un rusc. —*Necessitat* de ser membre d'alguna societat civil. La manera més senzilla, menys artificiosa, d'erigir-ne una, és la que hi haja una abella reina en este rusc (la monarquia).— Però molts d'estos ruscos junts prompte s'hostilitzen com abelles guerreres, encara que no, com fan els hòmens, per a enrobustir la pròpia unint-la amb l'altra —perquè ací acaba la imatge—, sinó merament per a utilitzar per l'astúcia o la violència el treball de l'altra en profit *propi*. Cada poble tracta d'enrobustir-se subjugant els seus veïns; i siga afany d'engrandiment o temor de ser absorbit per l'altre si no se li avança, és la guerra exterior o intestina, per gran mal que siga, el ressort que impulsa la nostra espècie a passar del rude estat de naturalesa a l'estat *civil*» (Kant, 1991, p. 289).

Hem parlat de la mol·lície, com a pretext hem parlat dels xiquets, perquè el xiquet habita en l'adult i fins i tot en el vell; la mitologia ens diu que el xiquet representa el reinici, el renàixer, el canvi, etc.; xiquets eren els primers cristians en el dir de Clemente d'Alexandria, però va ser eixir-se d'un domini i entrar en un altre, quede, emperò la idea de la igualtat humana. El xiquet salva amb la seua frescor el cansament de la vellesa, salva amb la seua oxigen les aigües tèrboles de la cultura; salva a l'adult del sedant de la quotidianitat social. El xiquet salva, amb el seu caminar animal, amb el seu cínic caminar, a eixa síntesi de tota la biografia, de tota la cultura, de tota l'herència biològica que pareix voler morir en eixa frase tan usada com enganyosa; eixa frase que pareix símptoma i causa, immanència i transcendència, filosofia i savieses, teoria i mètode, el *light* i l'*strong*, el *cool* i el *fashion*, i un llarg etcètera de fugues socials i psicològiques; eixa frase tan políticament correcta com buida, tan de moda com insulsa; és la frase: “açò és el que hi ha”. ¿Es tracta d'una frase filla de la mol·lície? Potser... Potser per a evitar la mol·lície va traure de la ciutat Rousseau a Emilio i per això mateix va establir Plató la seua *República*, potser.

Referències bibliogràfiques:

- GARCÍA, M. (2012) “Supèrbia i Mol·lície: Cambises, Jerjes, Dario III Codomano i altres il·lustres perdedors aquemènides”. En *Vae Victis! Perdedors en el món antic*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- KANT, I. (1991) *Antropologia*. Madrid, Aliança
- LACTANCIO (1990) *Instituciones divines IV-VII*. Madrid, Gredos.
- PLATÓ (1992) *República*. Madrid, Gredos.

El necessari diàleg entre programacions i curriculum en la formació bàsica de persones adultes

Agustí Pascual Cabo, Universitat de València



“El procés de formació d’una determinada voluntat col·lectiva, que té una determinada finalitat política, no és representat a través de pedantesques disquisicions i classificacions de principis i criteris d’un mètode d’acció, sinó com a les qualitats, els trets característics, els deures i les necessitats, d’una persona concreta (...)”

Gramsci, A. (1980). Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno. Ediciones Nueva Visión. Madrid. p. 9

En aquest seminari pretenc realitzar un treball dialògic en què les nostres experiències i activitats d’aula i de centre conformen una anàlisi reflexiu sobre el treball que duem desplegant al llarg de molts anys. Evidentment la meua idea no és aportar receptes i solucions pròpies sinó exposar i compartir idees, experiències i propostes per a desenvolupar una formació bàsica cada vegada més imprescindible.

Quan parlem de fer un “pla”, “un projecte”, “una programació”... “un contracte”, immediatament ens venen al cap multituds de discursos, recursos i textos que podem fer servir per començar a treballar, però en el nostre interior s’encén un llumí que, sense voler, comença a posar interrogants: i això com? i això per què? I això per a què? i les més significatives: i això quan i per a qui?

No resulta estrany trobar-nos en un escenari burocràtic d’omplir esquemes, guions, planificacions, qüestions, quadres... o, per exemple, el qüestionari que des de la inspecció educativa ens han lliurat: avaluació de les programacions didàctiques. Podríem entrar a analitzar i a debatre quin paper pedagògic té aquest escenari però segurament ens trobaríem amb veus de tot tipus, des dels legalistes fins a les més crítiques passant per la pitjor de totes, el silenci, el meninfotisme, el “m’he la bufa”. Considere que aquesta última actitud conforma un model de docent que va en progressió, que veu i viu l’educació com alguna cosa aliena a la seua vida. Això sí, algunes de les justificacions i les desqualificacions són una constant en els “discursos pedagògics”; l’autocrítica no és el punt fort, tot el mal ve de fora. Qualsevol iniciativa es considerada un entrebanc a les normalitats i a les rutines, per no parlar de la qualificació que t’endossen de “ja està filosofant” o vinga “anem al gra” que tots tenim pressa.

Reconec que en moltes ocasions m’he mostrat amb una actitud empenyadora, quan no bufona, però sóc conscient del necessari diàleg i debat de tot allò que ens preocupa, de l’ensenyament i de l’aprenentatge, del per què, del per a què i del per a qui l’educació. Mai em deixen satisfet les respostes, a l’igual que sempre qüestione el què i el com transmetre els coneixements.

Llegir críticament la realitat

Podríem començar per qüestionar els escenaris burocràtics on ens trobem. Ens diuen que hem de tenir un Projecte Educatiu de Centre (PEC), que hem de desenvolupar la Programació General del Centre (PGA), que hem de tenir les Programacions per mòduls, per nivells i per cicles, i ens diuen que hem de fer una anàlisi dels resultats i plasmar-los a la Memòria. Per a la qual cosa hem de considerar el Currículum Prescrit (normativa corresponent). L'antic Projecte Curricular del Centre (PCC) ja no és interessant perquè suposadament ja està introduït en altres documents. Doncs bé, tot aquest treball per a què serveix? Qui el vol? Què podem fer amb ell? Des que treballo no he vist cap persona de l'administració que haja tingut en consideració les valoracions, les necessitats, les iniciatives, les actuacions, les experiències, les dificultats... i les propostes de millora. Sembla que només són importants les estadístiques, els resultats, els números, les dades correctes al programa informàtic, les dades administratives sol·licitades. Però, com podem acceptar tant de cinisme en un treball tan llarg, complex i moltes vegades tan difícil (i no parlo només dels entrebancs dels programes informàtics)?

Suposadament, tots aquests documents burocràtics ens facilitaran la vida al centre i sobretot l'anomenada "qualitat educativa", però em sembla, per experiència, que ni l'una ni l'altra s'esdevenen d'aquets documents. Més bé s'han convertit en la justificació d'uns equips directius que "controlen" que estiga fet, que la regulació administrativa i la regulació de la vida al centre no grinyolen. La burocratització administrativo-política ha esdevingut en la burocratització dels centres educatius i, en conseqüència, en la falta de democràcia interna. Exemple de tot açò és l'experiència en les mobilitzacions contra les retallades. Hem pogut comprovar (i patir) com alguns òrgans col·legiats (claustres i consells escolars) han estat al marge de les mobilitzacions, tant perquè des de l'administració s'havien enviat instruccions en contra d'exposar els cartells, les pancartes, les informacions... com pel rol que han desenvolupat els equips directius a entrebancar qualsevol iniciativa contra la violència administrativa del Govern Espanyol i de la Generalitat (Decret Llei 1/2012 Conselleria d'Hisenda, Reial Decret 73/2012 i Ordre 19/2012 de la Conselleria d'Educació). Podríem qualificar d'irònic que es predique el contrari del que es fa ("es mantindrà la sanitat, l'educació i els serveis socials bàsics") i, encara més, d'una irritant hipocresia que justifica les reformes des del "manteniment" del sistema i de l'atenció a les persones i dels grups més desfavorits. Fins i tot hem arribat a escoltar discursos que no sols diuen el contrari del que fan, sinó que aporten informació tan grollera i tan nècia de la realitat que només es consenteix des de la consideració nostra com a idiotes¹. Resulta summament pervers prometre la felicitat i el benestar des del Monstre Amable² (el capitalisme perfecte), des d'un despotisme que degrada els éssers humans a uns éssers consumidors i ig-

¹ Com diu Juan José Millás en El País amb data de 27 d'abril de 2012: "A nadie extraña que para garantizar la libertad, tengamos que suprimir las libertades. Pero hay muchos que siguen creyendo..."

² Simone, Raffaele (2012): El monstruo amable ¿el mundo se vuelve de derechos? Taurus. Madrid.

norants. Considere que aquestos discursos i aquestes actuacions no són el resultat natural del funcionament del mercat sinó que constitueixen una acció deliberada tal com demostra Josep Fontana³ quan exposa que “el primer programa que inspirà aquest moviment ho expressà Lewis Powell en agost del 1971 en un “Memoràndum confidencial. Atac al sistema americà de lliure empresa”, escrit per a la “United States Chamber of Commerce”. El memoràndum tenia una primera part sobre l’amença que representaven els “estudiants universitaris, el professorat, els artistes i els científics”, i proposava plans d’atac per a netejar les universitats i vigilar els llibres de text. Com afirma Fontana, aquesta és una “batalla de les idees que ha arribat avui a l’extrem de proposar l’eliminació de l’escola pública”⁴. Evidentment els neoconservadors estan utilitzant “la crisi econòmica”⁵ per justificar les retallades en serveis públics, però fonamentalment per aconseguir l’acceptació ciutadana d’un model de privatització i mercantilització d’aquells serveis. El control dels mitjans de comunicació és una eina fonamental en aquest procés i la manipulació ideològica mitjançant els discursos de “situació extraordinària”, conforma un estat anímic en què la força més potent de la humanitat, la por, s’introdueix en el pensament col·lectiu i produeix un bloqueig en les respostes front al poder polític. “L’enemic” és identificat com el ciutadà que pensa i actua de diferent manera de les ordres i de les normes administratives, fins i tot, si cal, es canvien per tal d’aturar qualsevol moviment social o comunitari. En definitiva, el que s’esdevé de tot açò és el tipus de democràcia, la seua qualitat, confondre la possibilitat de votar amb el respecte mínim als drets de la ciutadania. Una qualitat democràtica que cal mostrar i demostrar mitjançant una sensibilitat cap a la consideració i els acords amb els grups i xarxes sociocíviques que no tenen una representació política directa, però que representen les necessitats i els interessos de la convivència i la cultura ciutadana.

Lectura interessada d’altres realitats

Llegir textos que ens apropen a les experiències per millorar la qualitat de l’educació pot resultar-nos, a més d’interessant, tot un esdeveniment per contrastar allò que fem i pensar d’altres possibilitats. Així, en les “actuacions d’èxit en les escoles europees”⁶ podem comprovar iniciatives que han tingut un excel·lent resultat educatiu i a més poden ser un punt d’inflexió en allò que estem predicant: el necessari diàleg entre programacions i currículum. Per tal de sintetitzar la investigació podríem recollir-la en dos punts:

1. Agrupament de l’alumnat

L’agrupament de l’alumnat heterogeni, en grups interactius, contribueix a millorar el rendiment acadèmic i la solidaritat entre l’alumnat. La col·laboració en-

³ Josep Fontana. Más allá de la crisis. Text de la conferència en la seu de Comissions Obreres de Catalunya. <http://revoltaalfrenopatic.blogspot.com/2012/02/josep-fontana-mas-alla-de-la-crisis.html>

⁴ Una afirmació pareguda a aquesta és criticada pel diari El País perquè sobredimensiona la naturalesa de les reformes educatives. Evidentment les normatives no expliciten la supressió de l’educació pública però sí evidencien una recerca de funcionament i de gestió que afecta directament a la pròpia estructura del sistema educatiu públic. A més les declaracions públiques d’aquells polítics que haurien de defensar i posar en valor el treball dels centres públics no només no són respectuoses sinó que reafirmen la necessitat de canviar el model educatiu públic perquè no funciona. Supose que per això hem passat d’unes despeses de 4’9% del PIB al 3’9% del PIB. En una població on 2’2 milions de menors de 18 anys que viuen en famílies que estan per davall del risc de pobresa, segons Unicef, aquestes reformes ni creen igualtat social, ni milloren la qualitat de l’ensenyament, però estic plenament convençut que hipotecaran el futur de la societat.

⁵ Més que crisi econòmica podríem parlar d’una estafa financera per im-

tre els grups heterogenis en la resolució de tasques, amb l'ajuda del professorat, de familiars i de la comunitat afavoreix aquell rendiment i solidaritat. El professorat hauria de fomentar de manera conscient la interacció de l'alumnat amb diferents nivells d'aprenentatge així com amb persones adultes que estiguen presents en les activitats d'aprenentatge.

Cal una reorganització dels recursos humans i comptar amb voluntaris de la comunitat. L'estudi distingeix cinc tipus de grups d'inclusió: grups heterogenis amb una reorganització de recursos humans; desdobles en grups heterogenis; ampliació del temps d'aprenentatge; adaptacions curriculars individuals inclusives i optativitat inclusiva.

Cal augmentar el temps d'aprenentatge, sobretot amb l'alumnat desafavorit, amb la finalitat d'incrementar les oportunitats d'aprenentatge i millorar el rendiment en els aprenentatges instrumentals. En aquest sentit es proposen diferents espais: horari educatiu i extraescolar, biblioteca, aules digitals...

2. Tipus de participació de la comunitat

La interacció cultural i educativa que l'alumnat estableix amb els agents socials, i sobretot amb altres membres familiars, millora el seu aprenentatge i el seu rendiment. Fins ara s'ha prestat escassa atenció a programes de formació de familiars. S'hauria de facilitar i promocionar activitats formatives per a familiars i voluntariat.

S'ha identificat cinc tipus de participació familiar i de la comunitat: informativa; consultiva; decisòria; avaluativa i educativa. La participació decisòria, avaluativa i educativa són les que la investigació identifica que millor garanteixen "l'èxit educatiu".

La participació de la comunitat també incideix sobre les qüestions de gènere. Quan totes les dones participen en els centres educatius contribueixen a crear nous models de gènere i a afavorir unes relacions de gènere més igualitàries.

Fomentar la participació dels familiars i de la comunitat, en les activitats d'aprenentatge, millora la qualitat educativa i millora el desenvolupament curricular, però també millora l'avaluació i els processos en la presa de decisions democràtiques en els òrgans de govern de participació educativa. La participació pot realitzar-se de distintes formes: col·laborant com a voluntaris en classes heterogènies; recolzant l'activitat de l'alumnat; encarregant-se de la biblioteca en horari extraescolar; participant en activitats de lectura dintre de l'aula o en biblioteques tutoritzades; aprenent junt amb els seus fills i filles en aules d'informàtica; ensenyant l'idioma a l'alumnat immigrant...

Però com desenvolupar i incloure aquests dos punts en la vida dels projectes de l'EpA? Podríem desglossar-los i plantejar els següents interrogants per a dialogar-los i prendre decisions:

sar mesures, eufemísticament reformes, per desmuntar el sistema de sanitat i educació públiques. El que sí que és una crisi és la crisi moral i ètica de la institució política, en què l'engany, les mentides, els subterfugis... són una constant en la vida pública.

⁶ Estudios CREADE nº 9 (2011) Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Ministerio de Educación y Comisión Europea.

QÜESTIONS PER TRACTAR LA “QUALITAT EDUCATIVA”

1. Agrupament

- a) Com agrupar l'alumnat heterogeni en grups interactius?
- b) Com treballar la col·laboració entre grups heterogenis?
- c) Com desenvolupar la solidaritat i el treball dintre d'aquests grups?

2. Docència

- a) Quin paper ha de desenvolupar el docent per tal que aquestes dinàmiques i metodologies puguin ser operatives?
- b) Com els docents hem de viure la col·laboració i la participació dels agents en la vida del centre?

3. Col·laboració i participació

- a) Com i de quina manera els familiars, les amistats, la comunitat han de col·laborar i participar en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge?
- b) Com cal considerar i treballar amb el “voluntariat”: paper, formació, valoració, presa de decisions... ?

4. Temps, espais, recursos...

- a) Per què la investigació identifica com a èxit educatiu la participació familiar i comunitària en la presa de decisions, l'avaluativa i l'educativa i deixa fora la informativa i la consultiva?
- b) Per què la investigació considera que la participació de les dones afavoreix unes relacions de gènere més igualitàries?
- c) Quin tipus d'interacció cultural i educativa s'ha d'establir perquè els agents socials se senten implicats en les tasques educatives de la vida del centre?
- d) Quina importància cal donar-li als temps, als espais i als recursos perquè puguin millorar els processos, els rendiments i per què no els resultats?
- e) Quines fórmules de participació sociocomunitària poden ser més positives en:

- 1. l'activitat de l'alumnat
- 2. en la dels docents
- 3. en el desenvolupament curricular
- 4. en les activitats del centre i fora del centre

Respondre a totes aquestes qüestions i el diàleg que s'esdevindria suposaria un treball important i complex en la vida educativa dels centres, a l'igual que respondre als elements que conté els apartats de la programació que habitualment desenvolupem:

ELEMENTS QUE CONTÉ LA PROGRAMACIÓ	
1. Introducció.	
1.a.- Justificació.	
1.b.- Contextualització.	
2. Objectius.	
2.a.- Objectius generals de l'etapa/cicle.	
2.b.- Objectius específics de l'àrea o matèria.	
3. Continguts. Estructura i classificació.	
4. Unitats didàctiques.	
4.1.- Les unitats didàctiques estan organitzades.	
4.2.- Les unitats didàctiques estan distribuïdes temporalment.	
5. Metodologia. Orientacions didàctiques.	
5.1.- Metodologia general i específica de l'àrea o matèria.	
5.2.- Activitats i estratègies d'ensenyança i aprenentatge.	
5.2.1.- Activitats avaluables	
5.2.2.- Activitats autoavaluables	
5.2.2.- Activitats de reforç o recolzament	
6. Avaluació.	
6.1.- Criteris d'avaluació.	
6.2.- Instruments d'avaluació.	
6.3.- Avaluació continua	
6.4.- Criteris de qualificació.	
6.6.- Avaluació del procés d'ensenyança i aprenentatge.	
7. Mesures d'atenció a l'alumnat amb necessitat de compensació educativa.	
8. Implementació en la plataforma Moodle.	
8.1.- Utilització de recursos diversos	
8.2.- Utilització de qüestionaris	
8.3.- Utilització de tasques	
8.4.- Utilització de eines de comunicació (xats, fòrum,...)	
8.5.-Utilització del qualificador	
9. Altres recursos didàctics i organitzatius.	
10. Activitats complementàries.	
11. Les programacions responen als criteris elaborats per la COCOPE.	
12. Es contempla l'avaluació de les programacions.	
13. La programació està disponible per a la comunitat educativa.	

Com podem comprovar en el punt 13, es parla de si la programació està disponible per a la comunitat educativa. Doncs bé, el que propose en aquest seminari no és que la comunitat educativa siga informada o consultada sinó que aquesta “comunitat educativa” siga alguna cosa més que els docents o l'alumnat. La idea és que l'educació es visca com una responsabilitat personal i col·lectiva en què la complexitat del currículum, dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge, dels rendiments, dels resultats o de l'avaluació formen part del creixement de la subjectivitat, de la formació contínua i, en definitiva, de la llibertat.

El necessari diàleg entre les qüestions plantejades al primer quadre i els elements que contenen les programacions administratives suposa, com he afirmat anteriorment, un treball educatiu que va més enllà dels espais escolars o dels temps o ritmes d'ensenyament i d'aprenentatge. Considere que ens reafirma en un procés i desenvolupament curricular que s'insereix en les nostres vides, en una educació al llarg de la vida. Hem de valorar uns “temps” i uns “espais” diferents a allò que ens hem acostumat, i hem rutinitzat. Diferents a les “nostres formes de pensar i actuar” com a docents. En conseqüència, haurem d'admetre altres formes de treballar el currículum en totes les seues dimensions i vessants. Les valoracions, les exigències, els esforços, els resultats... s'han d'incloure en aquest treball curricular i desenvolupar-les en les pròpies dinàmiques, metodologies, activitats, tasques, experiències o pràctiques educatives.

A continuació m'agradaria afegir una sèrie de reflexions i d'anàlisis des l'experiència per aportar elements, valoracions, consideracions o exemplificacions per a aquest diàleg que estic proposant.

Fer voltes al currículum

Identificar l'educació amb l'adquisició de coneixements, de matèries, de mòduls, d'assignatures (coneixements acadèmics)... sol ser una constant per part de la “pedagogia administrativa”. Només posaré un exemple, encara que significatiu, la importància o necessitat imperiosa d'aprendre idiomes (sobretot anglés) sustenta l'argumentari de les normatives de distribució curricular en què es considera clau, el seu aprenentatge respecte de la competitivitat, les oportunitats, la comunicació, la internacionalització... És com si l'aprenentatge d'idiomes només poguera desenvolupar-se a l'escola, encara que tothom sap que el seu aprenentatge és fonamentalment sociocultural i segurament altres tipus d'estratègies pedagògiques facilitarien, molt més, el seu accés. L'ús d'idiomes originals, sense la traducció oral simultània, en els mitjans de comunicació o fins i tot en pel·lícules i sèries de ficció formaria part d'aquelles estratègies i reconeixera els avantatges, clarament observats i experimentats, en altres contextos i societats. Però si això ocorre amb els idiomes, també podem parlar, i fins i tot qüestionar socioculturalment, aquells

coneixements acadèmics que es treballen escolarment. No tracte de menysprear cap d'aquests coneixements acadèmics, tanmateix m'agradaria posar damunt la taula aquells altres en què les persones adultes han desenvolupat la seua vida, les seues pròpies narratives i la seua subjectivitat. Considere que l'educació també té a veure amb la sensibilitat, la imaginació, les iniciatives, l'ús de la presa de decisions, la reflexió i l'anàlisi... i fins i tot l'esperit crític; aquestes qualitats, competències, aptituds o actituds no són "patrimoni" dels coneixements acadèmics. El que tampoc m'agradaria és donar la impressió que aqueixos coneixements no tenen res a veure amb les possibilitats de "llegir la realitat". Parlar del currículum és parlar de tot açò i tot allò que ens afecta en la construcció de la subjectivitat, d'allò que té utilitat però d'allò que no en té, però que tanmateix té sentit.

Considerar una pèrdua de temps, i de diners, tota activitat o treball educatiu que no s'ajuste necessàriament a coneixements útils o pràctics es recolza en la consideració segons la qual les nostres vides han d'estar al servei de la satisfacció interessos immediats, de pràctiques reals, de la productivitat dels nostres quefers. La "rendibilitat dels coneixements" es redueix a l'adquisició d'una posició o rol laboral. Aquestes consideracions les he treballades també en les meues experiències universitàries, i he de dir que fins i tot les estudiantes i els estudiants suposadament crítics i conscienciejats no admeten debats que no siguen la preparació laboral d'acord amb els estàndards de les competències. És habitual escoltar "més pràctiques i menys teoria", com si una i l'altra no estigueren interconnectades. No vull pensar que aquesta docilitat siga un entrebanc per a arribar a éssers ciutadans actius, crítics i lliures, és a dir per a qüestionar els coneixements acadèmics, les seues perspectives, visions i valors. En definitiva, no és suficient saber o conèixer, cal que eixe saber siga obert i integrador. Si pot ser important l'actualització dels coneixements acadèmics també ho és la seua vigència. L'educació ha d'actuar com el paradigma de la salut, com un equilibri harmònic entre allò que ens aporten els coneixements acadèmics i els socioculturals.

Per altra banda, les nostres concepcions docents ens adrecen a justificar els nostres coneixements acadèmics com els realment importants; no obstant això, considere que també ens reclamen un esforç perquè siguem exigents en el treball curricular. Si hem de prioritzar haurem de fer del "conreu de la paraula" la preocupació pels altres i les realitats en què vivim. La comprensió i l'expressió no només són habilitats bàsiques sinó també eines per a la comunicació i el treball com a éssers socials; és a dir per a, com deia el ja clàssic informe Delors⁷, aprendre a ser, aprendre a saber, aprendre a fer i aprendre a conviure. Una forma de vida que nodreix el nostre saber.

Com he exposat en altres escrits⁸ la concepció del currículum (què es o quin currículum) s'esdevé de la pròpia concepció educativa. Així, la concepció oberta de l'EPA com a projecte sociocultural i laboral reclama *l'especificitat del currículum*.

⁷ Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO [en línia].

⁸ "Desescolarització del currículum de l'Educació de persones Adultes: anàlisis, perspectives i propostes". Dins de: *Creuant les fronteres educatives. Lectura del món i lectura de la paraula en la FPA*. L'Ullal edicions/TAREPA- PV. Xàtiva, 2012.

En aquest sentit l'EPA ha de constituir un *escenari de participació ciutadana* obert a la interculturalitat; un *àmbit educatiu de compromís cívic* que atenga les necessitats i interessos de les persones, dels col·lectius i de les comunitats i, també, un *context de vida* que aporte sentit a la nostra experiència històrica i política de la vida, a la nostra experiència vital com a ciutadans i com a éssers socials. I és que l'objectiu d'universalitat permet definir l'EPA com un espai públic que pertany a tots, a tota la societat; ningú no pot apropiarse del seu terreny ni fer-ne un "espai" privat.

Aquesta concepció ens adreça cap a l'*especificitat d'un currículum obert* a la participació ciutadana, flexible culturalment, diversificat a les necessitats i als interessos dels col·lectius i de les comunitats socials i dinàmic respecte dels processos i de les transformacions socioculturals. Però també innovador des de la deliberació i els acords, un *currículum de vida*. Tot açò suposa un treball de transformació i de producció de coneixements no formals i informals que a través d'un *codi curricular*, de principis per a la valoració, la selecció i la distribució dels coneixements, pugui transformar-los en formals (currículum), més enllà de les fórmules habituals de mòduls, assignatures i matèries.

I és que com afirmen els autors de "Carta a qui ha d'ensenyar persones adultes i joves"⁹, aquestes persones tenim el poder d'endegar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge a partir de l'experiència personal. Per tant s'insisteix que l'aprenentatge s'ha d'intentar fer a partir de tasques reals, properes i significatives; aquestos principis tenen encara més sentit i importància amb les persones adultes. Cal doncs evitar els models basats en les estructures escolars i aplicar estratègies que estimulen el gust i la motivació per a aprendre i l'autonomia en la recerca i anàlisi crítica de la informació. La participació en la presa de decisions sobre què aprendre ens apropa a un ensenyament flexible i a un procés educatiu democràtic. Els coneixements a aprendre són importants, però també ho són les estratègies cognitives, emocionals i socials de la participació, la convivència i l'apoderament de totes les persones en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge.

Però què suposa aquesta concepció educativa i curricular en l'àmbit de l'educació de persones adultes? Evidentment suposa un treball permanent, un treball deliberatiu, un treball autoformatiu que va més enllà de les referències en les "programacions escolars". Així doncs m'atreviria a dir que aquest treball posa en relació tres conceptes bàsics de l'educació: què som, com ens fem i com ens fan les experiències de l'educació (a través de quines oportunitats i dificultats). Però a més incideix en l'anàlisi sobre les diferències culturals i de les formes de vida, els contextos de significat i d'identitat des d'una mirada crítica a les experiències de l'ensenyament i de l'aprenentatge. Cal considerar les experiències formatives com la resposta a les diferents motivacions, necessitats i interessos dels diferents grups i classes socioculturals. Aquestes experiències pretenen afirmar la seua identitat en oposició als models de subjectivació dominants, en un escenari polític i econò-

⁹ VV.AA. (2011): Carta a qui ha d'ensenyar persones adultes i joves. ICE Universitat Barcelona. [<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.ca>]

mic que amplia les desigualtats socials i fragmenta qualsevol desig integrador cap al nostre context i medi natural.

Per últim, suposa també una reflexió sobre els artefactes culturals que concreten i medien en la relació entre el coneixement i nosaltres com a persones adultes. En definitiva proposa formes de reconstrucció cultural des dels marcs democràtics i experiències culturals.

Un primer intent d'aproximació a aquesta concepció educativa i curricular fou el següent esquema dinàmic que tractava de transformar el treball en deliberatiu i col·lectiu¹⁰:

Elements didàctics per al desenvolupament del currículum	Punts a considerar en cada apartat	Projectes centres / comunitats
Valoració i selecció de temàtiques d'ensenyament i d'aprenentatge	📁 Consideració del currículum d'EPA 📁 Consideració de competències a desenvolupar per a una acreditació social i personal adequada a les necessitats i possibilitats personals i col·lectives (competències bàsiques del currículum de la globalització econòmica) 📁 Modalitats per a l'ensenyament i l'aprenentatge: temps i espais 📁 Escenaris que desenvolupen les temàtiques 📁 Valoració i equivalències entre competències adquirides i experiències personals i sociolaborals	📁 Problemàtiques contextuais: socials, laborals, culturals, formatives... 📁 Experiències personals vitals 📁 Enllaçar problemàtiques, les experiències vitals i les temàtiques d'aprenentatge 📁 Modalitats didàctiques 📁 Concreció de temàtiques i possibles escenaris (col·laboracions) 📁 Equivalències i transferències
Construcció d'experiències d'ensenyament i d'aprenentatge (fets, persones, ambients, relacions, organitzacions i entitats): activitats i tasques.	📁 Contextos d'experiències i contextos educatius (formal, no formal i informal) 📁 Subjectes 📁 Propostes d'activitats i tasques 📁 Transferències entre diferents coneixements	📁 Contextos educatius: socials, culturals i personals 📁 Població 📁 Experiències: activitats i tasques

¹⁰ “Desescolarització del currículum de l'Educació de persones Adultes: anàlisi, perspectives i propostes”. Dins de: *Creuant les fronteres educatives. Lectura del món i lectura de la paraula en la FPA*. L'Ullal edicions/TAREPA- PV. Xàtiva, 2012.

Organitzar i distribuir experiències potencials entre: ensenyament i aprenentatge, situacions vitals i coneixements	📁 Organització, distribució d'activitats i tasques 📁 Recursos 📁 Distribució de recursos, subjectes, tasques i activitats	📁 Espais 📁 Llocs 📁 Temps
Metodologia: estratègies formatives (recursos de tot tipus, ajudes externes, assessoraments...), participació i col·laboració sociocomunitària	📁 Cercles culturals 📁 Projectes de recerca i d'interessos 📁 Projectes experiencials (individuals i col·lectius) 📁 Projectes de resposta a problemàtiques socials 📁 Fases projectes d'investigació - acció 📁 Recursos: llibres de text, programes informàtics, pàgines web...	📁 Anàlisi de possibilitats 📁 Col·laboracions i assessoraments socials, culturals i laborals 📁 Concreció dels projectes
Avaluació	📁 Reflexions, anàlisi i valoracions del procés d'ensenyament i d'aprenentatge: dimensions qualitatives i quantitatives 📁 Reactualització dels coneixements	📁 Característiques: contínua i formativa per a comprendre i orientar el procés didàctic i sumativa per comprovar el compliment dels plans de treball i el grau d'aconseguit dels objectius plantejats 📁 Interna 📁 Externa 📁 Comparada 📁 Noves formulacions curriculars

Com ja vaig exposar, aquest esquema dinàmic tractava de recollir els cinc elements interrelacionats que constitueixen els punts essencials de la didàctica de la desescolarització del currículum. Però el que m'interessa no és treballar l'esquema sinó aportar elements per al diàleg entre la narrativa curricular i l'escenari burocràtic de les programacions. En definitiva, considere que sense un diàleg entre no-

saltres, entre les nostres realitats, no podem ser conscients del que ens envolta, de produir un altre món, una altra forma d'interpretar i de gaudir la vida. El com hem desenvolupat la nostra subjectivitat i explicitar-la facilitarà una altra forma de treball compartit i, si és així, hauré acomplit el que hem proposava.

A. D'allò ocult i no tan ocult en la vida educativa

Resulta summament important l'ús de la llengua com a vehicle de comunicació i de relació perquè ens facilita les interaccions entre nosaltres. És per això que fins i tot el tipus de registres, la seua adequació però també l'exigència en el respecte als estàndards, ens facilita una convivència que té com a finalitat el transmetre confiança però fonamentalment el tracte d'igualtat com a persones adultes. Això suposa un respecte absolut a les intel·ligències, al tarannà i la diversitat sociocultural i familiar de tots aquells que compartim la vida als centres.

Segurament açò que sembla tan fàcil i evident constitueix per a mi un dels entrebancs en les comunicacions, les relacions i les informacions del procés d'ensenyament i d'aprenentatge. És ací on trobem informació fonamental sobre: les experiències acadèmiques negatives, les experiències socioculturals fonamentals que són la base dels coneixements previs, les diverses motivacions, les necessitats i els interessos reals... Però també qüestions com l'autoconfiança, l'autoestima, l'auto-reconeixement, els estereotips negatius formen part de l'educació compartida i no només d'un mòdul, assignatura o matèria.

Uns altres aspectes són els espais de treball i vida educativa. Els departaments, les aules i la seua distribució, el mobiliari, el nombre d'estudiants per aula... formen part d'un clima i d'unes relacions que poden facilitar o entrebancar el treball. Sentir-se acollit i considerat forma part no només de les sensacions sinó de la transmissió de sentiments que ens abracen com a persones adultes i són determinants per a crear experiències educatives "d'èxit", "de qualitat", d'aquelles que recordes al llarg de la pròpia vida, d'aquelles que et marquen i et dinamitzen en altres formes o projectes.

No hem de confondre les discrepàncies amb les discriminacions, la intolerància o l'arrogància en el tracte. Desenvolupar un treball en què el respecte a les formes de pensar diferents suposa l'acceptació d'aquelles discrepàncies; en les quals argumentar i dir les "veritats" ha de suposar una dinàmica de comunicació i relació totalment normalitzades. Açò ens exigeix fer ús de la llibertat, la responsabilitat, la honestedat i la rigorositat en la capacitat d'arribar junts a acords, però també a desacords. Hi ha acords de "resocialitzacions" com l'ús de menjars i de begudes, els ordinadors, la puntualitat, les eixides i les entrades als diferents espais, la presa de paraules... que formen part de la vida quotidiana al centre. No es tracta de normativitzar-les, ni de fer un Reglament de Règim Intern a imitació dels centres

ordinaris, ni que siguin igual per a cada programa i/o curs, sinó de compartir-los i acceptar-los de bon grat.

Per altra part, els elements endolcidors de l'obligatorietat o no en l'assistència o en l'exigència o no dels treballs individuals i de grup també formarien part d'aquest apartat, encara que també es podrien incloure en l'apartat d'avaluació o en els criteris d'avaluació. Com diu un company, "com més sucre més dolç", podria ser una idea de treball col·laboratiu que ens encoratjara el procés d'ensenyament i d'aprenentatge en una valoració positiva i de respecte del treball a realitzar.

Tractament diferenciat és donar a conèixer els documents burocràtic-legals que s'acumulen en el esdevenir dels centres: projecte educatiu del centre, projecte d'acció tutorial, reglament de règim intern... les programacions. És en aquest últim document on considere que caldria replantejar-se des de principi un diàleg per poder acordar conjuntament el treball. És evident que aquest document és responsabilitat del docent però també és cert que afecta directament a l'aprenentatge. Segurament dialogant-lo, rectificant allò que no es comprén, acordant allò que s'ha d'aprendre i d'avaluar-se, proporcionant diferents alternatives d'activitats, d'experiències i de treballs per arribar als objectius i continguts acordats, plantejant-se metodologies específiques o estratègies de treball diversificat, plantejant accions o activitats de reforçament, usant diferents recursos didàctics, organitzatius i tecnològics i fent participants de l'avaluació de l'aprenentatge però també de l'ensenyament, podríem considerar i valorar millor tot el treball educatiu a realitzar.

No crec que siga una pèrdua de temps dedicar el començament d'un curs o d'un programa (fins i tot per a preparar una prova externa) a aquest tema sinó també cap a meitat del temps de la durada del curs, per tal de modificar o fer els canvis escaients. Així les responsabilitats i les exigències en el treball poden ser compartides i a més valorades en el seu just termini.

B. Des d'una altra narració: dels dubtes, de les certeses, de les creences...

Per a comprendre la nostra vida, el món en què vivim, hem de pensar-lo però també narrar-lo, és per això que cal aproximar-se al concepte d'identitat. Així com ens diu Stuart Hall¹¹, la homogeneïtat interna que el terme identitat tracta no és una forma natural sinó construïda de tancament i tota la identitat nombra com el seu altre necessari allò que li "falta". Si les "identitats" sols poden llegir-se a contrapèl, val a dir que es construeixen en o a través de la "*différance*" i són constantment desestabilitzades per allò que exclouen. Però, la "identitat" és el punt de trobada, de "sutura", entre discursos i pràctiques que intenten "interpel·lar-nos", parlar-nos o posar-nos en el nostre lloc com a subjectes; però també són els processos que produeixen subjectivitats que ens construeixen com a subjectes sus-

¹¹ Hall, Stuart "¿Quién necesita identidad?" en HALL, S. y GAY, P. du (comps.) (2003): Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires, Amorrortu pàgs. 19-20

ceptibles de “dir-se”. Les identitats són les posicions que el subjecte està obligat a prendre, a la vegada que sempre “sap” que són representacions. I és que la representació es construeix a través d’una “falta”, una divisió des del lloc de “l’Altre”, i per això mai pot ser adequada (idèntica) als processos subjectius.

La idea segons la qual una sutura eficaç del subjecte a una posició subjectiva requereix no sols que aquell siga “convocat”, sinó que resulte investit en la posició, significa que la sutura deu pensar-se com una articulació i no com un procés unilateral i açò ens posa en l’agenda teòrica. Per això cal parlar del “subjecte constituït” en tant que producte de les lleis, les normes i les disciplines; hi ha adaptació i negociació a les regles normatives en procés de desenvolupament. També cal parlar del “subjecte constituent” en tant que productor de les respostes, de la capacitat creativa i la recreativa, en constant lluita i resistència. Les interaccions entre les dues ens condueixen a posicions socials subjectives, a la subjectivitat.

Enfrontar-se a les narratives, a la creació de la subjectivitat, ens suposa un munt de dubtes i d’interrogants. Però també implica un repte i un “món per descobrir”¹². El treball col·legiat, la coordinació i la col·laboració ens mostren les dificultats dels debats, de les deliberacions, dels acords. No obstant això, considere que també suposa la recerca cap a la coherència, la honestat i cap a les certeses. Només a través d’elles puc trobar seguretats que, per altra banda, em tornen a aquells interrogants que s’esdevenen d’unes narratives tan amples com complexes. Aquesta espècie de cercle tancat segurament se sustenta en la indeterminació com a persones però també en la necessitat humana d’avançar com a espècie, com a part de la naturalesa de la qual tots en formem part. És per això que mantinc la creença que els processos d’ensenyament i d’aprenentatge reclamen il·lusió, entusiasme, esforç i voluntat de desenvolupar experiències per a créixer des d’aquella subjectivitat. Comprovar els progressos, els retrocessos, les febleses, els fracassos, i fins i tot les contradiccions, formen part d’aquells processos però també de la meua vida. En aquest sentit, el tracte escrupolós als estudiants, a través del respecte i de la confiança en els contextos de les comunicacions, de la participació o de les intervencions no és un obstacle per comprovar les discrepàncies argumentatives sinó un incentiu per al debat, la discussió i les curiositats.

Per altra banda, quan valore els processos d’aprenentatge i d’ensenyament, i fins i tot m’obligue a qualificar, em sent amb una manca de conèixer-nos. En la mesura que m’aproxime a la comprensió de l’aprenentatge i de l’ensenyament distingisc les maneres:

- de llegir i comprendre la paraula,
- de llegir i comprendre la realitat,
- d’estructurar i d’organitzar el discurs: expressar les experiències, les idees i els pensaments a través de les paraules,

¹² Tal com ens mostren les autores i els autors del Quadern d’Educació Continua número vint-i-cinc “històries de vida i emancipació”.

- de resumir, sintetitzar i esquematitzar,
- d'analitzar, esbrinar, discernir i reflexionar,
- d'explorar significats,
- de rellegir les implicacions conceptuals, les personals i les socials...

M'atreviria a afirmar que aquestes responen als sentits que conformen els hàbits emocionals i mentals dels nostres pensaments. No tracte de jutjar-los o classificar-los sinó d'ajudar a comprendre'ns i a desenvolupar la nostra intel·ligència.

La qüestió no radica en canviar als altres sinó construir la subjectivitat, transformar la consciència que junt amb el respecte, la tolerància, la compassió, les disculpes, la generositat... han de conformar el nostre projecte de vida en comú. No s'ha de tindre por, ni sentir-se culpables, però sí un profund respecte per la vida, la naturalesa i la llibertat. Ser lliure és ser responsable de la teua pròpia vida, un indicatiu de transformació, de la capacitat de decidir, de prendre decisions que creen, que sumen com a éssers humans.

C. De les incerteses als reptes...

Si anteriorment posava com a paradigma de l'educació la salut, en tant que equilibri harmònic entre allò que ens aporten els coneixements acadèmics i els socio-culturals, ara m'agradaria tornar a fer referència al tipus de societat ja que aquesta determina la concepció bàsica de l'educació. I és que tothom coincideix a considerar que estem en una societat de la producció, del creixement de la productivitat, i en conseqüència en una societat del consum. Com més productivitat més necessitats de consum. És com una espiral que sembla que no té final però que ens atansa a una educació formadora de productors i de consumidors. El mercat del treball es converteix en una mercaderia més del sistema de producció. Les treballadores i els treballadors són tractats com a productes, que es contracten, s'utilitzen i fins i tot se seleccionen d'acord amb la seua productivitat i amb les necessitats del mercat. El personal aturat o apartat del sistema de producció és considerat com un remanent, un stock, que cal augmentar o mantindre segons les necessitats de consum. Encara que de forma molt simple, m'atreisc a dir que els guanys privats són el punt de referència d'aquest sistema d'economia mercantilista que trenca qualsevol equilibri entre el dret mercantil i el dret laboral i la seua globalització ha esdevingut en el gran triomfador de les lluites sobre els drets humans. La fórmula com més productivitat més consum i a l'inrevés se li adoba amb el suposat augment dels llocs de treball i per últim se li afeg la conclusió del creixement continu. Però aquest creixement no és tan lògic ni està tan clar. Els recursos naturals no són il·limitats, ni les deixalles del consum caben en la pròpia naturalesa. Aquell creixement se'l qualifica fins i tot de desenvolupament i de progrés de la humanitat. Però és possible el creixement continu

en un planeta limitat (George, 2010)¹³? No estarem desenvolupant la societat 20/80 o 1/1000, és a dir uns pocs, cada vegada menys, siguen molt més rics mentre la resta, cada vegada més, són més pobres? Som o no conscients que caminem cap a un precipici amb l'actual model de vida fonamentat en l'augment del creixement de la producció i del consum? Quin és l'imaginari social que ens adreça cap a la catàstrofe? El sobreconsum, la depredació i el malbaratament esgotaran els recursos i el deteriorament dels ecosistemes? Com afecta tot açò a la cultura, a la convivència, a les nostres formes de vida? Sabem quines són les solucions? Plantejar-se aquestes qüestions, és plantejar-se l'educació però també els coneixements.

Evidentment considere que hi ha altra manera de fer les coses, de produir, de consumir i una altra manera de viure. Enrique Javier Díez ens proposa el “decreixement” com a opció deliberada per a una nova forma de vida que posa en el centre els valors humanitaris: “les relacions properes, la cooperació, la participació democràtica, la solidaritat, l'educació crítica, el conreu de les arts, etc.”¹⁴. Com diu el mateix autor, es tracta d'orientar-nos cap al grans valors que han inspirat els aconseguints de la humanitat: la fraternitat, la justícia, la igualtat, la dignitat humana. Enrique Javier Díez cau en certa contradicció ja que si per una banda ens diu que el “decreixement” no renuncia a les conquestes de la ciència i la tècnica, per altra advoca no per un consum responsable sinó per un no consum, o també que no es tracta de produir cotxes ecològics sinó de desmuntar la indústria de l'automòbil. Si desitgem transformar la societat mitjançant un treball de “descolonització del imaginari dominant”, haurem de mostrar i demostrar que hi ha altres idees i visions del món universalment vàlides i, en conseqüència una “vita activa”, com deia Hannah Arendt¹⁵, oposada a l'hegemonia de l'economia mercantil. Front el tipus de relacions, d'ideologia, que estableix aquesta hegemonia, cal desenvolupar una altra que des dels grans principis i aconseguints de la humanitat, propose una construcció de relacions de respecte a nosaltres mateixos però també als éssers de la naturalesa en què vivim. Formar-nos des de la subjectivitat i des de les relacions de convivència és construir una societat, no del decreixement, sinó de l'harmonia, de l'equilibri i de la sostenibilitat. En aquest procés de socialització l'educació social però també l'escolar o acadèmica a través del currículum han de desenvolupar uns coneixements que desvetllen la necessitat de valorar justament els recursos de la naturalesa, d'introduir continguts crítics amb les nostres formes de producció i de consum, però sobretot ens interessa aportar experiències que demostrin que és possible viure bé amb menys, per tal de no confondre el “tens” amb el “vals”¹⁶. Aportar eines i estratègies de relació per a analitzar críticament el que ens rodeja i el models que ofereixen la publicitat, els mitjans, la moda... afavorirà xarxes sociocomunitàries alternatives a l'igual que actituds de respecte, d'humilitat, d'austeritat, de sobrietat, de valoració d'allò que és important. En

¹³ George, Susan (2010). Sus crisis, nuestras soluciones. Barcelona. Icaria.

¹⁴ Díez Gutiérrez (2012) “Decrecimiento”. Cuadernos de Pedagogía. Nº 421. Marzo 2012.

¹⁵ Arendt, H. (1993). La condición humana. Barcelona. Paidós.

¹⁶ Un exemple del que estic comentant podria ser el text: AA.VV. Guia de compras para hogares sostenibles. Fundación vida sostenible. VV.AA, (2011). Hay alternativas. Propuestas para crear empleo y bienestar en España. Madrid. Sequitur. Attac Espanya.

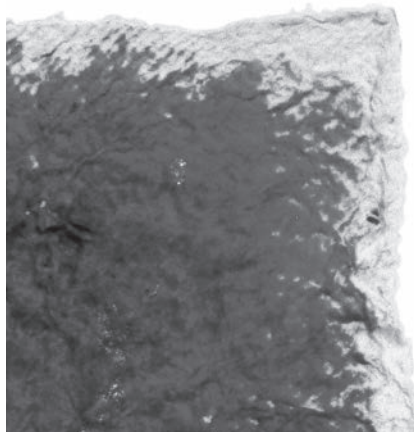
aquest sentit la proposta de “*l’economia del bé comú*”¹⁷ ens aproxima a aquestes propostes, fins i tot dintre dels vint punts de l’economia del bé comú trobem concretament el punt 19 en el qual s’afirma que per a finançar “els valors de l’economia del bé comú i poder-los practicar, el sistema educatiu hauria d’estar orientat igualment cap al bé comú. Açò requereix altra forma d’ensenyament i altres continguts, com per exemple: emocionologia, ètica, comunicació, educació democràtica, experiència de la naturalesa i sensibilització corporal”.

Estic convençut que tot açò millorarà l’educació però també la salut. Com afirma la perspectiva, “*slow education*”, cal tendir a respectar els diferents ritmes de maduració, desenvolupar els processos d’ensenyament i d’aprenentatge per tal de facilitar estratègies de reflexió, d’anàlisi, de treball cooperatiu. Treballar reposadament, amb més profunditat, i a diferents ritmes i temps, ens permetrà valorar-nos de diferent manera. Aquests moviments tracten de mostrar la importància dels resultats, dels rendiments però també dels processos, destaca la connexió entre coneixements i l’aprenentatge real¹⁸. Segurament aportarem una altra forma de relacionar-nos però també de viure i de demostrar com idees o conceptes com la participació, el compromís, la vida associativa, el treball cultural... mostraran el valor de la democràcia. Construir una educació coherent que practique allò que predica ha de sustentar-se en el tipus de societat i de relacions que volem aconseguir.

La qüestió ja no és desenvolupar un currículum en funció del mercat laboral, de la competitivitat, de la productivitat, del consum i de la meritocràcia laboral proposats pels grans organismes econòmics, sinó formar persones capaces de jutjar, de desenvolupar el seu intel·lecte personal i decidir críticament i rigorosament. En altres paraules, de transformar els coneixements d’acord amb els drets i la justícia socials.

¹⁷ www.economia-del-bien-comun.org Christian Felber - La Economía del Bien Común

¹⁸ Slow Education procedeix del moviment Slow Food (menjar lent). Aquest tipus d’educació lenta s’ha associat al concepte “d’alfabetització ecològica”, la qual tracta de reorientar noves formes de desenvolupament curricular, de plans d’estudi. Michael Stone and Zenobia Barlow have put together a collection of authors in Michael Stone i Zenobia Barlow han reunit una col·lecció d’autors de l’alfabetització ecològica (la sèrie de Bioneers).



Les metodologies cool com a signes dels temps

Anna Gómez i Antonieta Carreño, Universitat de Vic; Gloria Díaz, Universitat de Barcelona



Quan tota persona amb voluntat de fer bé la seua tasca educativa s'acosta a les llibreries es troba amb una lleixa minsa de llibres de pedagogia. Tota la resta ha estat copat per publicacions recents que presenten els beneficis i qualitats infal·libles de l'última proposta metodològica en auge. Quan opta per entrar a la xarxa virtual per contrastar allò que la llibreria li oferia, torna a ser dirigit cap a les pàgines que coincideixen en contingut i nomenclatura amb la literatura de paper. Davant aquesta unanimitat no hi ha massa marge per descartar la possibilitat que potser sí que en aquella nova proposta hi trobarà la resposta que la seua eterna pregunta necessita des de fa tant de temps. Però si continua regirant i buscant, aviat s'adona que allò que ha aparegut com a novetat és l'adjectiu que acompanya el substantiu *metodologia*. I si a més s'entreté a ordenar les dates de l'edició, s'adona que d'aquell manual, el que ocupava totes les prestatgeries deu anys enrere, avui no se'n canta ni gall ni gallina. La diversitat d'adjectius que conviuen qualificant les metodologies punteres existeix, malgrat la majoria comparteixen la família semàntica més afí a la perspectiva legitimada moralment i acadèmicament del moment.

Així és com la metodologia del present pot arribar-se a entendre com la metodologia *cool*, la que ha sabut captar la tendència majoritària que aconsegueix arribar i a influir a un nombre important de mestres i educadors. La moda del discurs -pretesament- pedagògic de l'època apareix al públic amb la nova metodologia *fashion*.

La voluntat d'evitar parlar d'una metodologia en aquest article, doncs, naix precisament de posar de manifest el reduccionisme que significa presentar una única veritat metodològica com a sosteniment dels processos educatius, així com també el significat d'empobriment d'aquesta experiència humana tan rica i sempre desconeguda que és la d'aprendre i ensenyar.

La banalització de la pedagogia

La dimensió estètica de la pedagogia, el caràcter d'ofici de la pràctica pedagògica i la complexitat de la naturalesa humana dels subjectes que donen sentit a la pedagogia són alguns dels molts arguments que obliguen a prendre's seriosament i rigorosa la qüestió de l'experiència educativa i de tots els elements que la configuren.

Moltes de les preguntes que l'experiència educativa planteja fan referència al camí que es transita mentre s'aprén i s'ensenya, mentre, en definitiva, la pedagogia va bressolant-se en l'experiència humana. I és aquest camí, aquest *métodos*, un dels que ha estat tradicionalment l'objecte d'anàlisi i reflexió de més veus. Perquè, si mirem amb deteniment les finalitats que al llarg de la història s'han atribuït al fet d'educar -aquelles que han de respondre'ns el per a què educar-, aquestes no han estat enunciades al marge del mètode considerat més idoni per dotar de coherència el corresponent projecte educatiu.

I amb el mètode, la didàctica ha aparegut com la disciplina que ha de donar concreció a la idea metodològica. La relació entre la didàctica i la metodologia és estreta, i exigeix el compartir una determinada concepció d'educació, de mestre, de coneixement, d'aprendre, de món. És per aquest motiu que davant la complexització generada dels elements didàctics actuals, siga pertinent preguntar-nos de quina manera el volum de coneixement didàctic abocat a l'àmbit pedagògic ajuda a viure una educació crítica, transformadora i respectuosa amb cadascuna de les persones que en participa.

Recentment, Eulàlia Collelldemont escrivia unes reflexions a partir de les quals ha pogut conèixer en la participació de diversos projectes de museïtzació d'experiències educatives tant per a criatures com per a persones adultes. Fruit de les accions i estudis al voltant de la relació amb el patrimoni educatiu i la seua potència educativa ens diu:

“Pensamos que la didáctica se resiste a ser objetualizada o cosificada (no es tampoco, por lo tanto, una tecnología). Lo cual implica que consideramos que la mimesis de procesos establecidos, la transferencia de proyectos o el pensar la acción educativa como gestión de recursos se ve imposibilitada, por cuanto toda didáctica, para ser, debe de apartarse de la prescripción, la copia y la repetición. (...)”

La insistencia en este aspecto viene dada porque ya demasiadas veces hemos observado como desde distintos departamentos educativos de los museos así como en investigaciones con resultados performativos se han calcado cuanto no formas, si estructuras pedagógico-didácticas, obviando con ello la singularidad de cada acto educativo que se da en el seno de un museo específico y con carácter propio.” (Collelldemont, 2012:391)

En efecte, la pedagoga ens fa adonar que si observem més enllà de la proposta engrescadora de descobrir on s'amaga aquell personatge en l'exposició ens adonarem que no deixa de ser una activitat totalment dirigida per tal que la visitant, el visitant, faça i trobe el que *l'ideòleg expert* ha decidit a priori. Aquest camí amb baranes i unidireccional contrasta amb la concepció d'obertura i descoberta del món des de la curiositat (concepció crítica de l'educand com a persona amb autonomia, necessitats i desitjos propis) que es vol transmetre amb la incorporació del personatge més o menys divertit, més o menys aconseguit, per part dels *dissenyadors* pedagògics. L'anterior situació planteja un procés d'aprenentatge guiat i parcial d'una realitat molt més complexa i omet la necessitat d'establir relacions i interseccions entre els diferents elements d'aquesta. Juntament amb l'anterior observació, planteja altres qüestions de les estructures didàctiques que segueixen molts projectes museístics de les quals en prenem dues per la significació que tenen amb el que ara mateix volem plantejar. Així doncs, mostra com la repetició i còpia de tòpics didàctics ancestrals pot trobar-se també amb la temporalització tancada del procés barrant tota possibilitat que passe alguna cosa fora del previst, la qual cosa obliga a aguditzar tots els mecanismes de control per garantir una conducta d'atenció i concentració que dificulti l'aparició dels moments de distracció (Collelldemont, 2012). Deixar divagar el pensament, allargar la mirada a l'horitzó o quedar-se embadalida; reular el camí, mantenir-se més temps del compte en un dels espais o avançar sense haver recorregut totes les sales indicades amb les fletxes durant l'itinerari dissenyat; totes aquestes i més que podríem descriure són trajectes possibles en el camí d'aprenentatge, però malgrat la seua possibilitat, la còpia emmascarada dels tòpics pedagògics tradicionals s'encarrega d'evitar-los per tal d'assolir els objectius marcats.

El paral·lelisme del context anterior amb els contextos d'educació amb persones adultes -i no adultes- és directe. És més, molts dels visitants de museus són persones adultes que hi acudeixen amb grups d'educació no formal, familiars o individualment. Siga com siga, l'experiència que se'ls proposa és la mateixa i així contemplen com sota la màscara del caràcter innovador, participatiu o interactiu, la proposta pedagògica pateix les conseqüències del que Castel anomena *mal de còpia*, fet que ens adverteix del segon risc de seguir escudant-nos sota el paraigua

de l'última tendència metodològica: si el primer era el reduccionisme de l'experiència pedagògica, el segon apareix amb la fractura entre els ideòlegs i qui cada dia vol i ha d'encarnar l'ofici d'educar. Dit d'una altra manera, el mal de còpia fa de recordatori de la falla que separa la ja tradicional divisió entre els mal anomenats *teòrics*- integrants o no del radicalisme crític- i els mal anomenats *pràctics*. Vegem com ens ho explica el sociòleg francès:

Sin llegar a hablar de la mundana derivación que la ha convertido durante un tiempo en tema de moda para ensayistas que padecen del mal de copia, la realidad ha sido que se ha abierto un gran abismo entre el radicalismo crítico cuyas denuncias quedaban con frecuencia al margen de los compromisos de los profesionales y la efectiva reorganización de la práctica que paralelamente se elaboraba. (Castel, R. 1984:23)

Potser sí que l'afany per la incorporació de tot allò nou (oblidant que la novetat, en la gran majoria d'ocasions, és tan sols una aparença) és el que ens fa donar valor a allò metodològic únicament per la novetat que aparenta i no pel sentit real que aporta a la pràctica educativa concreta. Potser sí que la distorsió es dona quan la focalització del valor és en allò que s'aparenta i no en allò que acompanya i orienta el sentit de l'experiència educativa. D'entrada, considerar els anteriors "potser sí" ens porta a plantejar que l'abandonament del pensament que articula els criteris per a prendre les decisions metodològiques - delegar la decisió a la metodologia *fashion* del moment que diu per on i com caminar el procés d'aprenentatge- és obrir la porta a la tècnica que executa l'ordre de la moda metodològica del moment.

A partir d'aquí, és interessant preguntar-se el per què de tota aquesta construcció-fabricació-creació-divulgació de metodologies. Què o quins elements impulsen aquest fenomen? Com és que, malgrat percebre el procés de banalització d'allò pedagògic al que condueix aquesta enginyeria didàctica, l'aparició de noves metodologies *fashion* no s'atura?

De les possibles raons que podem trobar plausibles per a comprendre l'origen i la cronificació del *modus operandi* exposat fins aquí, en senyalem dues per l'important pes que tenen en la societat actual: la mercantilització de l'educació i la preservació de les dinàmiques de poder social.

En relació a la primera qüestió, tot el *merchandising* desplegat en l'àmbit de la pedagogia n'és un indicador força revelador. Els discursos que exposen les innovacions metodològiques com a productes de mercat no són estranys de trobar si ens fixem que l'argumentari de defensa del model metodològic està farcit de motius de competitivitat, efectivitat, excel·lència o, entre d'altres, exclusivitat. Així doncs, no aprenem àrees de coneixement sinó que cursem crèdits, les persones no escrivim ni dibuixem ni preguntem, sinó que treballem, no aportem idees sinó va-

lor afegit, etc. Però no ho trobem només en el discurs, sinó que també en l'exposició pública de la nova metodologia podem trobar diversos elements que pivoten al voltant de la concepció mercantilista. Així doncs, siga en artefactes o en les pràctiques és fàcil trobar indicis de com la realitat pedagògica està estretament lligada a la realitat social del nostre temps: aparició de bibliografia de gran consum, èxit d'assistència als 'bolos' que els especialistes fan pels diferents congressos, jornades, conferències, etc. dedicades a la metodologia en qüestió, difusió i adquisició dels materials didàctics, etc. I finalment, seguint amb la incorporació de la semàntica pròpia del simbòlic neoliberal per part del món educatiu, en els espais de poder acadèmics i editorials ens apareix la figura del *coolhunter*.

El llaç amb la segona raó a plantejar arriba aquí. En efecte, no és il·lús pensar en la relació que s'estableix entre la generació de noves metodologies i el manteniment dels espais de poder:

La administración del poder para que realmente sea efectiva, ha de poseer una base y una significación litúrgicas que legitimen las actuaciones realizadas en la vida cotidiana. (Duch, 2002:191)

Les bases metodològiques argüïdes, la seqüència de les activitats, les actituds-habilitats-competències requerides, els instruments d'avaluació,... no poden veure's com els components litúrgics de la pedagogia? No serà precisament la necessària expertesa en la litúrgia allò que subjecta la dependència de l'educadora amb els *cabezas cuadradas* de torn?¹ No serà la necessitat de sentir-se necessitat la raó per la qual el mateix patró metodològic va repetint-se metamorfosejant-se sota altres nomenclatures? No serà que la necessitat que sentim en el nostre quotidià d'educació de viure-la en un context -ni que sigui amb uns mínims- de seguretat està sent utilitzada per legitimar uns status de poder buits de contingut? I mentre el camaleó metodològic va tutelant les *discapacitats* d'educadores i educadors per a la pràctica del seu ofici i les *discapacitats* dels joves, dones i homes per a aprendre "com Déu mana" al ritme del desplegament de les últimes innovacions didàctiques, la legitimació d'aquests abusos de poder del coneixement (Elías, 1994) sembla impossible que arribi a esquarterar-se.

La desaparició de l'altre

La possibilitat de mercantilització en la pedagogia ha estat el domini de l'altre de l'educació. Allò a què s'ha d'accedir a través de la compra de la metodologia és la fórmula de quan, com, amb qui, a partir de què, amb quins mitjans, etc. *educar*. I aquí entra ja una de les perversions de l'ofici: quan es cosifica l'altre com un objecte d'estudi més de l'enginyeria metodològica; i no només a l'educand, sinó que també l'educadora pateix el procés de cosificació (a través, per exemple, dels

¹ L'entrevista de *La Contra* de La Vanguardia del 24 de setembre de 2012 era a Gabriel Ginebra, filòsof i doctor en organització d'empreses. Sota el títol "El afán de perfeccionismo nos hace incompetentes" es conversava sobre els procediments: El sistema barroco acaba generando sus propios problemas y potenciando a los cabezas cuadradas. Definámelos. Todos esos personajes mediocres en su profesión pero pulidos en el arte del procedimiento.

l·listats d'atributs que pengen del *perfil del bon educador* o, també, els diferents decàlegs a seguir per arribar a ser un *bon educador*).

Una de les conseqüències del consum de projectes tancats és la que va aparèixer al taller “Deriva Mussol” que va fer-se a Copenhagen la tardor de 2012². L'experiència va ser amb motiu d'una trobada amb estudiants d'arreu d'Europa, i també de la mateixa ciutat danesa. Allò que va emergir com a evidència va ser la gran dificultat que van sentir les estudiants indígenes de perdre's per la seua ciutat. Sembla paradoxal que pogueres perdre't en un lloc que coneixes (o que penses coneguda que coneixes). Però és possible fer-ho. El que passa és que de fàcil no en té res. Cal tornar a mirar allò obvi, cal escoltar des d'altres freqüències, cal caminar pels marges dels recorreguts habituals. I és clar, quan el fet d'habitar un territori s'ha automatitzat, la dificultat per perdre-s'hi és enorme. Saber el carrer que ve després de la cantonada anticipa la seua trobada física, i tal anticipació no ajuda a decidir itineraris “sobre la marxa”.

decidir sobre la marxa,
educar sobre la marxa,
um vôo sem instrumentos

Entrar a l'aula és, amb paraules d'Ira Shor, com un *vôo sem instrumentos*. (Freire, P., Shor, I., 2008: 17). Allò que hi passa, ens diu la mestra, és un vol sense instruments. O, si més no, seria bo que ho fos, perquè si no, quan el curs està preparat anticipadament al cap del professor, escrit al programa de l'assignatura, concretat en el llistat de lectures obligatòries, organitzat en el temps de la institució i no en el temps de la curiositat i el sentit, si el què i el quan ensenyar es decideix lluny de la situació concreta que viu tant l'aprenent individual com tot el grup amb qui comparteix l'experiència d'aprendre, l'aprenentatge s'haurà de buscar fora de l'aula. I davant un escenari així, Shor pregunta a Freire ¿Vostè percep el que hi ha de mort en tot això?

Després del que ens planteja aquesta pregunta, és clar que l'educació té a veure amb la vida, amb el néixer una i altra vegada, sense repetició, amb allò nou que cada criatura porta al món (Arendt, 2009). Tot allò que tanca la porta a la vida l'està obrint a la mort en el quotidià de les nostres institucions. Aleshores, la mort educativa seria, per exemple, quan l'altre decideix per mi, quan l'altre pensa per mi, o quan pense que jo puc fer que l'altre pense com jo considere que cal pensar, o quan jo porte una maleta pedagògica tan gran i tan plena que l'altre no té espai: ni per ser, ni per a crear això que també es diu tant de “adoptar un pensament reflexivament crític”. I tot això, sempre en nom del bé de l'altre. L'arrogància de tal propòsit emmascara el significat de què és pensar, què vol dir saber pensar, o quins són els espais, els referents i els costums de pensament dels nostres dies.

² “Deriva Mussol” pot conèixer-se en aquest mateix número gràcies a l'article que signa Eva Marichalar.

Solemos utilizar el término y el concepto de pensamiento con irreflexiva amplitud y largueza. Asignamos el proceso de «pensar» a una ingente multiplicidad que se extiende desde el torrente subconsciente y caótico de restos interiorizados, incluso en el sueño, hasta el más riguroso de los procedimientos analíticos, (...) Definido de forma responsable -carecemos de un término señal-, el pensamiento serio no es frecuente. Casi todos nosotros apenas tenemos conocimiento de lo que es «pensar», transmutar los tópicos, los manidos desechos de nuestras corrientes mentales, en «pensamientos». Percibidos de forma adecuada - ¿cuándo nos detenemos a reflexionar? -, la instauración del pensamiento de primer calibre es tan rara como la composición de un soneto de Shakespeare o de una fuga de Bach. (...) Las cosas excelentes, advierte Spinoza, «son raras y difíciles». (Steiner, G. 2012:16)

Una altra de les perversions de l'ofici d'educar també emana de les metodologies que s'han embolcallat d'una aura màgica, d'un poder d'influència equiparable al de les meigues o dels xamans. El discurs metodològic embruixa de tal manera que, tot i pensant que l'escollim a partir d'un criteri lliure d'influències estratègicament dirigides, la metodologia ens ha caçat rere la disfressa d'"un recurs metodològic més al nostre servei". Res més lluny de la veritat: ara som nosaltres qui estem al seu servei, perquè ha estat ella i no nosaltres qui ha decidit. I d'aquí una altra perversió de l'ofici: la que origina la fe en la idea - idea que va sedimentant-se en creença- i que diu que l'eficàcia de la metodologia rau en l'obediència de l'executor-educador, en el compliment de tots els mandats que porta el paquet metodològic. Per tant, si no es donen els resultats esperats, l'error és de l'educador. I per l'educador, evidentment, la raó del fracàs caldrà buscar-la en l'alumnat. I així la roda de culpabilitzacions va girant ara cap als uns ara cap a les altres, i difícilment cap al *mètode*. Entrampats en la tècnica i en el repartiment de culpabilitzacions, qui té temps per pensar? Si no hi ha temps per pensar, si no podem pensar bé encotillats pel que ens diuen que hem de pensar, com llavors pretenem, a més, ensenyar a pensar críticament?

La crítica no es una técnica, sino un arte, el arte de encontrar criterios. Este arte, como todos los otros instituye una dinámica interpretativa (crítica) que es necesario retomar incesantemente. (Duch, 2002:95)

Seguint la insistència d'Arendt (2007), Duch insisteix en la necessitat d'actualitzar el judici en el present, reprendre incessantment l'ara i aquí del context concret, la qual cosa no permet que apliquem acríticament les plantilles ni les graelles, ni les fitxes ni les consignes administrades pels experts. Si oblidem l'art de la

crítica i el que ell comporta, la seqüenciació definida i lineal, amb les característiques detallades dels objectius assolibles en cada una de les “fases” (abraçant tot l’arc competencial, és clar) no deixa cap escletxa perquè l’artesania pugui entrar en el camí d’aprendre i ensenyar.

La qüestió relacional que aborda el subjecte, des del compromís, acaba no sent una qüestió ètica, ni tant sols moral -tal i com per tocaria al compromís *per se*- sinó una qüestió notarial: Contracte de confidencialitat, el pla docent, el compromís de doctorat, el compromís d’avaluació mútua. Són protocols metodològitzats. O la protocol·lització de la metodologia: tanta relació *amb* l’altra elimina l’altra, i passen a primer pla els usos i costums del moment. La pretensió de controlar l’altre és evident que falla, per moltes metodologies innovadores que ens presenten. Falla perquè l’altre és inaprensible. Alguna cosa similar al que el protagonista de *Diari d’un Cos* escriu a la seua filla:

“El cos no era tema de conversa entre nosaltres, i us vaig deixar, a en Bruno i a tu, que us apanyéssiu amb l’evolució del vostre. No hi vegis l’efecte d’una indiferència o d’un pudor particulars; nascut el 1923, he estat senzillament un burgès del meu temps, d’aquells que encara fan servir el punt i coma i que mai no es presenten a esmorzar en pijama, sinó ben dutxats, afaitats de fresc i encotillats com Déu mana amb el vestit del dia. El cos és un invent de la vostra generació, Lison. Si més no quant a l’ús que se’n fa i l’espectacle que se’n dona. Quant als metges (quan fa que et van auscultar per última vegada?), els d’avui dia, el cos, és ben senzill, no el toquen. Ells només saben de trencaclosques cel·lulars, del cos radiografiat, ecografiat, escanejat, analitzat, del cos biològic, genètic, molecular, de la fàbrica d’anticossos. Què vols que et digui? Com més l’analitzen, aquest cos modern, com més l’exhibeixen, menys existeix.” (Pennac, 2012:10)

La desaparició de l’altre sota l’estudi de l’objecte amb què l’hem convertit. L’altre no és l’altre, és una cosa. Aquesta analogia de l’educació amb la medicina és molt freqüent, i les crítiques a les seues praxis són igualment similars. Llegint-les és difícil destriar si es fa referència al que passa en una sala de quiròfan o en una aula, perquè canviant el mot *metge* pel de *mestre* o *educadora*, el significat del text roman intacte:

En efecto, el médico -sobre todo el cirujano, y soy hijo de cirujano- no es el que habla, es el que escucha. Escucha la palabra de los otros no para tomarla en serio, no para comprender lo que quiere decir, sino para descubrir a través de ella los signos de una enfermedad seria, es decir, de una enfermedad del cuerpo, de una enfermedad orgánica. El médico escucha,

pero para traspasar la palabra del otro y alcanzar la verdad muda de su cuerpo. El médico no habla, actúa, es decir, palpa, interviene. (Foucault, 2012:38)

Potser ha estat l'afany d'intervenir el que ens ha dut a cosificar l'altre; prioritzar l'acció per damunt del sentit de la relació, o millor dit, per damunt del projecte que ens ha portat a compartir aquests temps educatiu, ha reforçat la pretensió de dominar l'altre i, amb ell, la pretensió del domini del temps educatiu.

Desobeir el temps

En les nostres trobades amb amics i col·legues, és habitual comentar aquesta sensació constant de no estar “en els temps”, de no “tenir temps” (o almenys el que seria suficient) per a poder llegir, conèixer els “últims avanços”, participar d'aquesta voràgine d'informacions que ens arriba i ens inunda des de tot arreu i des de totes les institucions. Allau informatiu que desencadena, a més, una protocolització del nostre quotidià. D'aquesta manera, la metodologia se'ns presenta com un activisme constant i al mateix temps com un estar al dia, un estar al cas de les últimes tendències, un apropiar-me continu del que impera, del més “in”. És a dir, sense pausa, sense temps per parar, sense temps per distreure's, sense temps per deixar que l'atenció es desvii pel seu compte (perquè a les nostres institucions educatives és freqüent que tot el que és desviació es considere patològic), sense temps per poder col·locar la nostra mirada i el nostre gest en i des d'un altre lloc que el que m'han assignat; el que amb sornegueria ens diu el Roto:

Sospecho que me han dado este ordenador para que no mire por la ventana.

Aquesta racionalitat dels llenguatges i dels desitjos, aquest segrest del temps per part de la “raó innovadora” resulta una injecció d'angoixa i de culpabilitat que es manifesta en la nostra expressió de “no puc fer això perquè això és perdre el temps”, expressió que treballa regulant “el que està bé” i “el que està malament”, el que és encert i el que és error, el que pots fer i el que no pots fer amb el teu temps. Culpabilitat també que desencadena una relació amb la institució de responsabilització individual dels seus fracassos i dels seus èxits, fent que allò que hauria de ser, potser, una resistència, es converteix en una *psiquiatrització del quotidià* (Rendueles, 2004) al desencadenar un sofriment emocional difícil, per a molts, de suportar.

En aquest origen, ens trobem que cada dia apareixen nous i múltiples títols que tenen a veure amb això d'incorporar a les nostres institucions allò emocional, com si qualsevol acte, gest o pensament en la nostra pràctica docent pogués des-

vincular-se de l'emoció, com si també ara les raons de la raó no formessin part de les raons del cor, com si l'única possibilitat fos que les emocions es donaren sota el prisma de l'educatiu. "Educar les emocions" ¿no seria una nova forma de submissió, de domesticació, de control?

Una d'aquestes emocions, contínua i constant, és la por. La por a ser rebutjats, a la no acceptació, a no poder ser una mateixa, la por a no poder ensenyar la nostra singularitat; la por a la renúncia de la nostra manera de comprendre i de fer, la por a sentir-nos sols, a no fer bé el que la institució ens demana. La por a ser mesetre. Però mirem-ho bé: hi ha temps per a pensar a les nostres institucions? Potser sí, potser només per dir-nos que això ara no toca, que ara no és el moment. D'altres ens diuen que potser sí, si aquest sí entenc que a cada una, que a cada un, docents i aprenents, se li respecten "els ritmes", que cadascú té un ritme, sobretot per a aprendre. S'ha escrit molt sobre aquesta qüestió, i en la necessitat de categorització i classificació (no de respecte) ens parlen dels "tres ritmes": ràpid, moderat i lent. La paradoxa és, potser, que de nou (i de vell) diem que ens referim als temps quan en realitat la premissa no són els temps sinó la seua velocitat (més alta velocitat igual a millor resultat acadèmic). Qualitat i quantitat, tot per a i cap a l'eficiència i l'eficàcia.

¡Ah!, pues ahí está el problema -dijo el Sombrero-, el tiempo no soporta que lo marquen ni que lo clasifiquen, pero si estuvieras en buenas relaciones con él, podrías hacer lo que quisieras con el reloj; por ejemplo, imagínate que marca las ocho de la mañana y es la hora de comenzar tus lecciones en la escuela, pues bastaría con girar las manecillas un poco y ya sería la una y media, ¡hora de comer!. Alicia en el País de las Maravillas

El personatge d'Alicia en el País de las Maravillas ens diu que el *quid* de la qüestió està en tenir *bones relacions amb ell* (el temps) però el nostre empeny i pretensió està en el domini, coacció i subjecció del temps. Per a tal fi dividim el temps en cursos acadèmics o anys, els cursos en semestres (eufemisme de quadrimestres), els coneixements en mòduls, les disciplines en crèdits; i en aquest nostre afany per dominar el temps, res és possible. Alhora, els i les alumnes viuen el temps de dins les institucions escolars i escolàstiques com un temps lent, pesat, repetitiu i uniforme; un temps en què mai passa res, on mai esdevé quelcom d'interès, un temps en què cada hora està farcida d'activitats i on cada activitat o tasca té la seua hora. Tot està mesurat, planificat i programat, sense temps ni espai per a l'imprevist, o siga, sense les condicions que necessita l'esdeveniment que mou, que sorprén, que commou i que empeny a un canvi; sense que ens pugui visitar l'esdeveniment que obri l'experiència d'un nou aprenentatge. Només l'avorriment.

Potser, en algun moment, haurem de parar-nos; tal vegada un dia, davant aquesta impossibilitat de dominar allò altre que passa en el temps, sentirem la necessitat de parar-nos. Potser serà en aquesta *manera de ser de l'ocupació* que ens senyala Heidegger (2008) i que ell anomena repòs - i on l'ocupació segueix sent un *estar-en-*, potser serà així, dèiem, com se'ns permetrà -ens permetrem- mirar al voltant nostre i entendre que estem i ens mantenim enmig d'alguna cosa; i també ens permetria el pòsit (en el repòs) per a trencar amb aquesta inèrcia del fer de les nostres institucions.

El reposo es un modo de ser de la ocupación. La ocupación continúa siendo todavía un estar-en, aun cuando se detenga la realización de algo. En el momento en que se abandona la ejecución de algo, el mirar alrededor [[constitutivo de la circunspección]] se convierte en un simple permanecer contemplativo en medio-de-algo... En el reposo, el estar ocupado deja de concentrarse sobre determinadas situaciones requeridas (...) (2008:51)

No obstant la possibilitat, al final sempre ens tenen entretingudes i nosaltres, al nostre torn, ens dediquem a entretenir-los (sovint aquesta és la sensació de moltes i de molts mestres), i acabem conjugant el/seu temps de l'ocupació: ocupen, ens ocupen i els ocupem mentre em sotmet, ens sotmetem, a les conviccions institucionals; i mentrestant, l'excessiva burocratització dels nostres centres només ens permet moure'ns en una trajectòria lineal, en un acte permanentment rectilini. Tot forma part d'un temps mesurat, en cap moment es té en compte el meu/nostre temps, el temps vital. El temps que empresona i segresta l'experiència educativa, doncs, és un temps organitzat, distribuït, computat, imposat des de fora l'aula, des de fora el grup, des de fora l'experiència; el fet que siga un temps caigut de dalt i de fora les institucions fa que ens trobem sotmesos al seu temps.

Pues bien, el individuo no inventa el concepto de tiempo por sí mismo, sino que aprende desde su infancia tanto el concepto de tiempo como la institución social del tiempo que le está unida de modo indisoluble, ir creciendo en una sociedad a la cual pertenecen ese concepto y esa institución. En ella, el individuo aprende el concepto del tiempo no sólo como medio de la reflexión que verá la luz en libros filosóficos. En efecto, todo adolescente sabe pronto reconocer el tiempo como símbolo de una institución que igualmente pronto empieza a coaccionarlo. Si dicho adolescente -él o ella- no aprende, durante los primeros diez años de su edad, a desarrollar una autoacción que corresponda a esta institución o, en otras palabras, si el joven no es capaz en esa sociedad de ajustar su conducta y sensibilidad a la institución social del tiempo, le será muy difícil, sino imposible, ocupar la posición de un adulto. (Elías, 1984:20)

I és així com també el temps, com a símbol d'una institució, ens coacciona per a viure, per a aprendre, per a ser i existir en allò social; i sense aquesta acomodació, ens diu Elías, és a dir, si no responem a tal intimidació de la institució social del temps serà quasi impossible ocupar la posició d'adult. El temps ens marca, per tant, la pertinença o no a un grup d'edat i el que això significa, el que podem o no podem fer, el que hem de fer, el que hem d'aprendre i el que ens han d'ensenyar, però la majoria responem a aquesta intimidació *de la institución social del tiempo*. La Caterina Lloret (1997), en el seu capítol "Las otras edades o las edades del otro" ho exposa de manera clara:

Pertenecer a un grupo de edad significa tener que adecuarse a un normativa bastante precisa: en cada edad podemos o no podemos hacer, debemos, (como si vivir fuera una deuda) hacer una serie de cosas y, sobre todo hemos de tener muy en cuenta las posibles desviaciones respecto a los modelos socialmente sancionados. A esto bien se le pudiera llamar vivir de prestado.

Ya en los años infantiles, por ejemplo hay que adaptarse a la escuela graduada que determina aulas y currículum según una edad que resulta ser la del grupo, y la de su imagen psicopedagógica, una imagen que determinara la pertinencia o impertinencia de los años de cada niño o niña (...) Podemos hablar de la edad escolar, de la edad militar, de la edad laboral, de la edad procreadora y de muchas más. (1997:13)

El temps robat, se me'n va el temps, no tinc temps, no sé organitzar el meu temps: haig de fer un curs de gestió del temps, em feu perdre el temps, no estic per perdre el temps, quina pèrdua de temps!, no tinc més temps, i com passa el temps...!, el temps passa volant, m'agradaria tenir més temps, aprofitar el temps, temps present, futur, passat... no et done més temps. Se t'ha acabat el temps. ¿Amb un únic instrument es pot mesurar tot aquest temps? En quasi totes les cultures, el rellotge (aquest instrument de mesura) s'ha convertit en un nou tòtem, un emblema amb múltiples significats, amb funcions diverses, però potser amb l'única finalitat de cronometrar les nostres vides. Vides amb temporalitats diferents i, conseqüentment, vides amb dimensions que no poden unir-se o reunir-se mai. Com ens repetia lúcidament la Caterina "que no ens segresten el temps ni l'espai".

Cuanto más se absorbe la ocupación en el mundo (ahora esto, entonces aquello y entonces todavía aquello otro), tanto menos "tiempo" tiene. Cuanto con más frecuencia y apremio la absorción de la ocupación tiene que preguntar por el "cuándo", tanto más valioso se hace el tiempo. Y cuanto más valioso es el tiempo, tanto más preciso y manejable se hace el reloj. Cuando la forma de hablar de la ocupación dice: "no tengo tiempo", quiere decir: ahora no me sobra tiempo para... La ocupación queda absor-

bida en el tiempo disponible. No debe perderse tiempo. Ni si quiera el establecimiento del “ahora adecuado” debe tomar en consideración el “tiempo”. La preciosidad del tiempo documenta el ser del tiempo. Hay “el tiempo”. (Heidegger, 2008:93)

El temps es també manifestació i expressió de les modes, *de lo cool* i és així com al utilitzar els codis del moment (els de moda) que imperen en els nostres contextos de treball ens quedem capturats per ells, i què hi ha realment? i anem innovant, és a dir, canviant els codis d'ús del llenguatge, en les formes, en tot allò extern. I què hi ha en aquest camí, serà que la *innovació* consisteix precisament en això? serà que la *innovació* vol dir anar canviant els codis per a seguir fent el mateix? Seria bo sortir d'aquest món d'estructura dicotòmica i contradictòria, sortir dels codis atàvics. Potser ens hi ajudaria el fet de trobar alguna forma per a l'oblit.

Perquè en l'enginyeria metodològica, la programació didàctica ens obliga a adoptar un estat ben estrany, un estat “d'endevinació”, de predicció futurista (*aquesta setmana toca aquest tema, el proper dimarts farem tal activitat*). La col·locació que anticipa el futur ens obliga, al seu torn, a obviar el present. El coneixement s'encapsula en el temps passat, i el passat està curricularitzat, de manera que el que està curricularitzat esdevé memòria i la resta, el que queda, el que no ha estat curricularitzat, és oblit, és res.

La memoria del pasado, la espera del futuro y la atención al presente (...) se presentan así como dispositivos destinados fundamentalmente a pensar y administrar el tiempo. (Augé, 1998:65)

Marc Augé fa un pas més i a continuació escriu:

La tercera figura es la del comienzo (que quede claro que este último término designa algo completamente contrario a la repetición: una inauguración radical; el prefijo re- implica en adelante que una misma vida puede experimentar varios principios). Su pretensión es recuperar el futuro olvidando el pasado, crear las condiciones de un nuevo nacimiento que, por definición, abre las puertas a todos los futuros posibles sin dar prioridad a ninguno. (Augé, 1998:66)

Seria, doncs, en la figura del començament on podem trobar allò que necessitem per a nous inicis lliures d'encapsulaments previs; el començar de nou cada dia que, no obstant, res té a veure amb la repetició del passat, sinó més aviat amb la contingència, amb allò que l'ara i aquí aboca en el present.

Una confusió habitual en relació al temps d'educar que no mira, que no s'incardina en la contingència la trobem, per exemple, en la urgència que ens arri-

ba en forma de petició - exigència que ens fan força estudiants d'educació: “ensenya'm com ho *hem de fer*” (no ara, sinó en el futur). Quan en lloc de donar *la* resposta proposem que es formulin la pregunta que es qüestiona *com ho fem* per poder explorar la manera singular de cadascú, hi ha certa incomoditat. Digues-me com! Té un to d'urgència. La impaciència per rebre la resposta correcta és ben comprensible si tenim en compte que en la nostra societat, a la que Beck qualificà de *la societat del risc*, la seguretat és un dels béns més preuats. En un entorn ple d'amenaques per la integritat de les persones, tot dispositiu presentat com a protector de les nostres vulnerabilitats és rebut amb gran joia i descans de l'ànima. I el dispositiu de seguretat també el busquem a les aules, aquests instruments protectors del procés d'aprenentatge, malgrat alguns i algunes -com Shor i Freire amb la seua conversa- ja fa temps que van identificar-los més com a ocupadors de l'experiència humana que no com a facilitadors.

Pensem, per tant, que tenim prou motius per desobeir el temps que ens ve donat, i sostenir una actitud de desobediència, de transgressió, davant l'organització dicotòmica i simplista de la realitat (predictible/impredictible, veritat/mentida, cert/fals, bé/malament, apte/no apte, certesa/incertesa). Tenim motius, pensem, per concebre la possibilitat d'un nou començament i incorporar la incertesa de l'imprevist en la contingència, perquè com ens diu Javier Rábago (El Roto) “*Nada es de duración infinita y todas estas cosas (las modas en el tiempo) acaban desapareciendo. Quizá lo más duradero sea el grafito, ese lápiz que es casi eterno, porque no deja de ser más que carbón*”.

Però amb aquesta reflexió no ens proposem que ara tots i totes ens haguem de moure pels mateixos motius cap a la desobediència. No pretenem que tothom, de cop i volta, comence a desobeir el temps i menys que aquesta desobediència vinga determinada pel fet que ara està de moda, perquè és l'última tendència, perquè és un indicador de bones pràctiques (!). Res més lluny de la nostra intenció. Més aviat, es tracta d'entendre la nostra responsabilitat, es tracta de tenir en compte les consideracions ètiques del nostre ofici i des del criteri de cadascú, situat en el seu context concret i amb el sentit amb el que entén l'educació, actue en consciència en la seua pràctica quotidiana.

¿Consideracions ètiques o estètiques?

Quan entrem a l'aula -siga aquesta de primària, secundària, d'adults, educació superior, universitat, formació contínua,...- el primer que trobem és una preocupació funcional per a presentar els “continguts”; que si el *power point*, que com serà la presentació dels treballs -escrits i orals-, les intervencions per part del professor, etc. Tot està reglat i mediat per l'última o conglomerat de les últimes tendències tecno-metodològiques, tot ha de tenir unes característiques formals, a vegades no

explícites, però que tots i cada un dels que formem part de l'acadèmia presentem i que finalment acaben formant part de l'avaluació, arribant triomfalment fins als tribunals de doctorat i de concursos públics.

¿Per què es repeteix la constant d'aquesta situació en qualsevol acte escolàstic?

Pot ser a causa del fet que partim d'una premissa acadèmica tàcita segons la qual la incorporació de tècniques gerencials és una molt bona opció degut a la seua ja demostrada bondat eficient i de tant d'èxit en els àmbits mercantils (de màrqueting); àmbits on imperen la gestió i l'increment dels resultats de producció i ventes que avalen el grau d'eficiència de les tècniques utilitzades (vegen-se els exemples quotidians a través dels anuncis publicitaris). Les tècniques reverenciades serien aquelles que ordenen els desitjos, les necessitats, les apetències, accions i actuacions de la majoria de les persones que reben i acaten les ordres rebudes a partir d'aquests *inputs* incorporats i admesos com a normativització de les seues vida en les quals tot passa pels impulsos, la immediatesa i el confort o comoditat, i per no haver de prendre cap tipus de decisió; davant l'oferta de les tècniques, i seguint la filosofia de mercat més actual, només cal escollir entre tot el que se li ofereix.

Per tot el que fins ara s'ha exposat, la bondat metodològica es valora a partir de criteris d'eficiència, eficàcia i novetat, o el que és el mateix, a partir de criteris que posen "la marca" de "funcionals" a les eines didàctiques. S'assumeixen els preceptes gerencials com a paradigma, és clar que sense admetre-ho ni anunciar-ho així; és més, la majoria de vegades es fa emmascarant-lo d'un discurs amb pàtines de crítica cap a aquest tipus de pràctiques de caire més mercantils, més empresarials, però que bé podrien haver estat dissenyades en els despatxos d'aquestes empreses. I és que a les institucions educatives també, com a les empreses, fem contractes: contractes didàctics, contractes - programa, plans docents, compromisos de doctorat, plans de treball de pràctiques, contractes de confidencialitat, contracte d'avaluació mútua, i d'altres (de fet, cada setmana se'ns solen "proposar" alguna novetat de l'estil). Tots, absolutament tots, sota la justificació de l'"optimització" dels processos educatius, de la clarificació dels objectius i tasques i, sobre tot, per tal d'estrènyer -o escanyar?- el vincle entre l'estudiant i el seu aprenentatge, entre l'estudiant i el professor; per tal de fomentar els compromisos docents i els vincles de les relacions docents. Tots carregats i armats amb una retòrica que posa l'alumne i el seu compromís al centre del discurs pedagògic i li construeix uns aparells de relació amb els seus aprenentatges i/o amb els seus professors. No obstant, quan ens aturem en el sentit de totes aquestes construccions metodològiques (els diferents contractes, per exemple) que emparen i regulen aquest procés, apreciem que tals aparells incideixen, en efecte, en els processos

relacionals i de compromís dels i de les estudiants ja que els situen no en una posició central -com diu el discurs -, ni en una situació en què poden partir de sí mateixos -de les seues necessitats o desitjos, com també diu el discurs -, sinó que els situa als marges que la institució ha volgut per a ells: aquests són els teus objectius, aquestes són les teues tasques, aquestes són les teues obligacions - prohibicions, aquests són els teus resultats, aquest és el teu itinerari formatiu (i a vegades també es diuen quins són els seus drets...).

Tot plegat es tradueix inevitablement, i de manera molt especial, en l'augment dels processos d'avaluació, és a dir, en la necessitat d'hiperavaluació de qualsevol activitat o procés educatiu, d'hiperavaluació de l'acció de les persones que hi participen (o com es diu en l'argot agents i pacients educatius) i de l'organització -delegada cada vegada més a l'àmbit exclusiu de "la gestió"- de les institucions educatives. Totes les avaluacions ben protocolaritzades, ben detallades, ben representades amb xifres i gràfiques de formatgets, amb les seues graelles que ens donen explicacions de "tot" el que ha passat en el procés. Tot ha de quedar atrapat en aquesta avaluació. Tot sota control: un èxit de l'avaluació. I està clar: tota aquesta bastida avaluadora es realitza a partir de les virtuts dels criteris gerencials de quantificació regalats generosament per part del *savoir faire* econòmic dominant i, obediènts, presentem la proposta en forma de justificació, objectius, indicadors d'avaluació (recordar que és molt important que siguin el més precisos possible) i resultats.

Amb tot aquest camí ja fet, la institucionalització d'un model de pensament quasi bé és un fet consumat. Per a l'assoliment final, caldrà aconseguir que el coneixement acabe de ser encabit en estructures suficientment reglamentades encara que, això sí, les presentarem sota uns dissenys a tot color, en alta definició, aprofitant les possibilitats que ens ofereix la tecnologia punta. D'aquesta manera, "es venen" millor, convencen més ràpid, són més atractives i seductores pel seu consum sota el lema "dissenyats per a ells, pensant en ells, pensant per ells". També estan dissenyades, també, per a nosaltres, pensant en nosaltres i per tal que nosaltres no hàgem de pensar. Obviem, per tant, el que Duch (2002: 227) ens presenta com a ètica:

La ética como reconocimiento (más que "conocimiento") del otro.

Seguint el que ens diu, l'ètica en l'educació no consistiria, tal i com ens entossudim cada vegada més, en el coneixement exhaustiu i detallat de l'altre i del que fa, sinó, d'entrada, en el seu reconeixement. El reconeixement de l'altra, tal i com ens suggereixen les paraules de Duch, requereix deixar-li espai perquè ell -siga quin siga el lloc que ocupa de la relació educativa- entre a la proposta pedagògica i se la faça seua; perquè ella, ell, pugui entrar-hi sense impediments i sense condi-

cions. Moltes de les propostes metodològiques *cool* són, i cada vegada més, propostes que plantegen una falsa dimensió subjectiva, una retòrica explicativa que diu centrar-se en el subjecte però que en realitat planteja unes pràctiques hermètiques, algunes fins i tot totalitàries; i el seu disseny ja preveu, i per tant contempla, qualsevol possibilitat per tal que l'alumna esculla "segons la seua subjectivitat", i per tal que la mestra decidisca "segons el paradigma pedagògic del moment".

El que succeeix amb tota la dinàmica de les diferents estratègies metodològiques exposades fins ara és l'última perversió de l'ofici de la que volíem parlar. Aquesta perversió la trobem en el fet que simultàniament a l'obertura infinita del ventall d'àmplies i restringides possibilitats d'elecció, es van plegant les consideracions ètiques de tota proposta pedagògica. Som conscients que el retrat que hem fet de la situació actual d'això que s'anomena "metodologia", tal i com la veiem, vivim i pensem nosaltres, és un retrat de salut en estat crític i, per tant, pot arribar a desanimar enormement; és cert que davant d'aquest panorama l'optimisme ho té més difícil que de costum. Al contrari: també diem que, tot i així, i malgrat tot, encara pensem que podem resistir a tal cancel·lació de l'ètica si tenim present la idea d'Agamben:

Ética no es la vida que sencillamente se somete a las leyes morales, sino aquella que acepta ponerse en juego en sus gestos, irrevocablemente y sin reservas. (2005: 89)

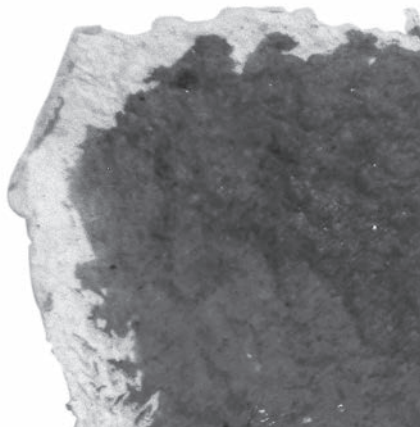
I si ens atrevirem a *volar sense instruments*?

Per a arrancar el vol i planejar a plaer, només ens caldria acceptar que per aquest projecte és necessari entrar-hi a jugar com en tot joc: partint de les regles bàsiques ètiques, i començant a inventar-se les trames hagudes i per haver que vagen a favor de l'educació.

Referències bibliogràfiques

- AGAMBEN, Giorgio (2005). *Profanaciones*. Barcelona: Anagrama
- ARENDT, Hannah (2007). *Responsabilidad y juicio*. Buenos Aires: Paidós
- ARENDT, Hannah (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós
- AUGÉ, Marc (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa
- BECK, Ulrich (1988). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós
- CASTEL, Robert (1984). *La gestión de los riesgos*. Barcelona: Anagrama
- COLLELLDEMONT, Eulàlia (2012). "Posibilidades didácticas de los museos virtuales de educación" *Revista de Ciencias de la Educación*. Núm 231-232. Julio-diciembre. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación (ICCE). pp. 389-400.
- DUCH, Lluís (2002). *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y Salud*. Madrid: Trotta

- ELÍAS, Norbert (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica
- ELÍAS, Norbert (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid: La piqueta
- FOUCAULT, Michel (2012). *Un peligro que seduce*. Madrid: Cuatro
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira (2008). *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Sao Paulo-Brasil: Ed. Paz e Terra
- HEIDEGGER, Martin (2008). *El concepto de tiempo*. Barcelona: Ed. Herder
- LLORET, Caterina (1997). *Las otras edades o las edades del otro*. En: Imágenes del otro. Barcelona: Virus
- PENNAC, Daniel (2012). *Diari d'un cos*. Barcelona: Empúries.
- RENDUELES, Guillermo (2004). *Egolatría*. Oviedo: KRK
- STEINER, George (2012). *La poesía del pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.



Formació, informació, deformació. Un recorregut per experiències educatives.

Xavier Aranda, Director del CFA Jacint Verdaguer. Professor de la Universitat de Barcelona



El profesor ha de sacar al alumno de su mundo, conducirlo hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda, y traspasarle un poco de su alma, porque quizá toda formación no sea más que una deformación. (Steiner, G., 2005:37).

Al llarg de la meua trajectòria professional sempre he estat vinculat amb l'educació d'adults però en diferents escenaris i amb diferents protagonistes: com a alumne universitari i alumne en formació permanent, com a docent de formació instrumental i bàsica d'adults, com a formador de formadors, com a professor universitari i com a director de centre educatiu. Tots aquests espais i moments d'ensenyar i aprendre m'han permès experimentar en primera persona diversos posicionaments i variades maneres de fer i d'entendre l'educació.

Cada moment educatiu és únic, un temps irrepetible que em fa entendre cada situació de formació viscuda com a singular i exclusiva, no podem pretendre per tant entendre'l com a lineal i constant sinó que hem de preparar-nos per deixar espai a allò incert i discontinu, apropar-nos al moment educatiu amb els sentits però també amb els sentiments (i també l'ànima, recordant María Zambrano i el seu "Saber sobre el Alma"), amb capacitat de sorprendre'ns i de qüestionar-nos, sense la necessitat ni la obligació de cosificar el saber per tal de fer-lo nostre, sinó des de la llibertat, deixant que els

sabers ens traspassen, ens empapen, i ens deixen els seus “sediments”. Percebre, sentir i intuir el que succeeix, el que vivim a l’aula i el que ens envolta. Només si estem amb predisposició i amb la incertesa de viure alguna cosa nova, podem encetar a gaudir del moment educatiu.

“...las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad: del descentramiento de sí para dar la oportunidad que el otro se manifieste, se exprese, te toque. La apertura a la experiencia es pues lo mismo que “dejarse tocar”: reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegues sin imponer la propia mirada.” (Contreras, J., Pérez de Lara, N., 2012:30).

Però només he arribat a significar la meua experiència educativa deixant-me temps per pensar-la, reflexionant sobre allò previst o imprevist que succeeix a l’aula, amb el sentiment d’entendre més que amb la necessitat de buscar solucions últimes, i en alguns casos cosificant-la mitjançant la escriptura. Sempre hi ha un abans i un després de la nostra experiència educativa, són aquells moments que ens deixen una empremta i que modelen i determinen la nostra manera de fer i de pensar, que ens condiciona en properes decisions i provoquen canvis en la nostra identitat i subjectivitat docent; en definitiva, una experiència de investigació educativa.

La formació inicial i la formació permanent, generalista i específica, teòrica i tècnica, fonamentalista i pragmàtica, des del desconegut o des de l’experiència

Els alumnes que arriben a la universitat amb la pretensió de formar-se per ser mestres porten un gran avantatge pel que fa a altres graus o titulacions, porten una experiència viscuda en primera persona, com a protagonistes. Des dels tres o els sis anys han estat escolaritzats i han estat implicats en situacions d’ensenyament i aprenentatge amb multitud de mestres, alguns hauran deixat més empremta que uns altres, però en qualsevol cas tots han viscut i també patit tota una gran passarel·la d’estils de ser docent. Crec que és important que aquests futurs mestres que es troben formant-se a la universitat, ja des de primer, prenguen consciència de la seua trajectòria educativa viscuda, que revisen, se sensibilitzen, es qüestionen, revisquen i doten de sentit alguns d’aquells moments educatius que més impacte hi van tenir.

Per això, un dels treballs que faig amb els alumnes de primer del grau de mestres de primària és escriure un relat autobiogràfic de la seua experiència educativa viscuda al llarg de tots els anys d’escolarització. Es tracta de rescatar aquells records que prenen una rellevància especial i dotar-los de significat educatiu, caldrà mirar-se introspectivament amb la deformació o lucidesa que provoca el distanci-

ament en el temps, un procés de recerca en què s'han de qüestionar moments i situacions viscudes, espais, companys, sabers, mestres,... que han marcat d'alguna manera la seua manera de ser, d'estar o d'entendre el que comporta "educar", amb la finalitat de prendre consciència de l'escolarització viscuda per tal de començar a construir la pròpia identitat com a docent.

Per desgràcia encara trobe molts textos en els quals acostumen a aparèixer aspectes com el càstig, sancions, la frustració, els prejudicis, la falta d'enteniment o preocupació,... en els quals els docents hi tenim una gran responsabilitat ètica. Recordar i revisar el que van sentir, intentar entendre el que van viure o buscar alternatives o possibilitats aporta un aprenentatge únic. Però també en altres relats o textos es pot apreciar clarament que l'alumne universitari relaciona sovint l'èxit acadèmic obtingut fins al moment (ja que arribar fins a la universitat ja és tota una carrera d'obstacles) amb la relació amb algun professor, amb la confiança i reconeixement que algun mestre en algun moment va establir amb ell, creure en les seues possibilitats, sentir-se escoltat i valorat. En qualsevol cas sembla clar que la relació que s'estableix entre docent i alumne és clau, la manera de ser i de fer del docent, la manera d'entendre la educació, la disponibilitat i proximitat, i la manera d'estar, sentir i sentir-se condicionen de manera molt significativa el procés d'aprenentatge.

Les inseguretats i la falta d'experiència fa que moltes vegades quan aquests alumnes universitaris comencen la seua trajectòria professional, busquen recursos educatius en models viscuts com a alumnes abans que en allò après a la universitat. Està clar que són molts més anys els que l'universitari ha estat aprenent durant tota la seua vida a l'escola o a l'institut que els escassos quatre anys que ha estat aprenent a ser mestre. Per això és imprescindible deixar espai per pensar amb llibertat i de manera desordenada, ja trobarem el moment per ordenar, "Enseñar es siempre, exponer de modo ordenado aquello que se ha descubierto de modo más o menos aleatorio". (Merieu, 1998:76). Recuperar aquells records escolars que només per pertànyer a ells tenen una rellevància especial, repensar els seus moments escolars amb la tranquil·litat de no ser jutjat per altres, amb la perspectiva que dona el pas del temps i amb la certesa que són únics, reflexionar sobre el que van viure i el que van sentir, qüestionant-se el per què i el com no tant per buscar solucions "perfectes" sinó per obrir grans preguntes que ajuden a esdevenir docents sensibles, implicats i responsables.

Una altra pràctica que va en aquesta línia amb els alumnes universitaris de primer de mestres de primària és decidir entre tots els alumnes del grup, de manera compartida i des de les seues experiències viscudes, quins són els aspectes prioritaris i essencials del "ser docent". Es tracta de consensuar mitjançant dinàmiques cooperatives aquells aspectes que per ells tenen una importància rellevant en

la tasca de ser mestre. No importa tant el resultat al que arribem, ja que cada any és diferent i enriquidor, sinó el procés que es segueix, els diàlegs que s'obrin, les qüestions que apareixen o el descobrir com un mateix concepte pot ser entès de maneres tant diferents. Com no pot ser d'una altra manera afloren alguns aspectes vinculats a aprenentatges teòrics i universitaris però sobretot es construeix partint de les seues experiències viscudes i que per algun motiu han estat per ells importants o prioritàries. Alguns dels aspectes que apareixen són: “que sàpiga escoltar”, “que siga sensible”, “que sàpiga comunicar i contactar amb els alumnes”, “innovador”, “que siga capaç de passar-ho bé i fer-ho passar bé”,... no cal dir que qualsevol d'aquests enunciats suposen un ampli debat: què entenem per...? com s'aconsegueix que...? per què serveix...?, i moltes altres qüestions que juntament amb el fet d'haver de concretar-les i consensuar-les fa que els alumnes seleccionen i descarten, es posicionen, exposen i defensen les seues creences, prenguen consciència dels seus ideals i els dels altres, entenguen altres maneres de fer i d'entendre,... En definitiva aquesta pràctica té com a finalitat que aquests futurs docents que comencen ara la seua formació es qüestionen quin és el mestre que volen ser i per què.

La veritat és que és curiós però sempre com a reflexió final i conjunta un cop hem acabat aquest treball veiem que majoritàriament hem prioritzat aquells aspectes docents vinculats amb la personalitat i la manera de ser i d'estar del mestre, per sobre dels sabers i coneixements vinculats amb les matèries a impartir o inclús de les seues pràctiques metodològiques. Resulta interessant reflexionar sobre aquest fet amb alumnes que inicien la seua formació en la universitat, revisar i comparar les prioritats formatives de la universitat al llarg dels quatre anys del grau de mestre amb els aspectes que el grup a considerat com a prioritaris en la figura del docent, una formació universitària més centrada en continguts i en competències de “saber” que en el “ser”. Em qüestione si es considera que la sensibilitat, la reflexió, el saber escoltar o la capacitat de comunicar, entre molts altres, ja són aspectes que ha de portar l'alumne apresos i desenvolupats quan arriba a la facultat, i en tot cas, si és així, si es valoren d'alguna manera en el moment de l'accés a la facultat de formació del professorat.

Formació contínua dels docents, necessària i demandada, finalitats i expectatives, què busquen els docents i què vol l'administració

Els docents que assisteixen a cursos de formació permanent i contínua del professorat ho fan amb diferents i variades motivacions, des de l'únic reconeixement d'hores de formació fins a la inquietud i les ganes per “posar-se al dia” o per aprendre aspectes didàctics nous. Moltes vegades els docents que es formen arriben al curs amb les expectatives de “recollir” i “emportar-se” aquelles “estratègies” di-

dàctiques innovadores que ens “faciliten” la nostra tasca com a docents i que ens “garantisquen” un “bon resultat” a l’aula, el que anomenem col·loquialment com a “fórmules màgiques”. Tots els professionals de l’àmbit educatiu som conscients que qualsevol moment educatiu és únic i irrepetible, però malgrat tot, moltes vegades continuem demanant “pràctiques didàctiques” amb les quals ens puguem “identificar” per la seua “proximitat” (de nivells, de moments, de materials, de grups, d’edats,...) per tal d’importar-les i que serviran per “resoldre” aquells “problemes” que preocupen i que fan sentir-se “impotent” davant el grup i davant la institució educativa (l’excés de paraules entre cometes d’aquest últim paràgraf vol reflectir un conjunt de conceptes que solen aparèixer de manera habitual i reiterativa en les sessions de formació permanent amb personal docent).

És important partir de les experiències pròpies dels docents, de les seues pràctiques diàries, de les seues dificultats trobades sense “problematitzar” o “culpabilitzar” sinó amb la intenció de comprendre el moment educatiu i compartir les nostres vivències amb altres docents, aportar les preocupacions o necessitats en el nostre dia a dia però també les il·lusions pel que fem i pel que ens agrada fer. Cal per tant, proposar moments i estats de reflexió de la nostra pràctica, conèixer i analitzar pràctiques d’èxit d’altres col·legues, contrastar el que fem amb alguns aspectes teòrics semblants, reconèixer el que fem i pensar sobre què podríem canviar.

Però no sempre estem disposats a encetar processos reflexius de la nostra pràctica, potser per estar poc habituats o per pors a allò desconegut o al que ens puguem trobar o a mostrar-nos als altres (i a nosaltres). Pensar, analitzar, entendre,...tornar a pensar.... sobre la nostra experiència docent són processos laboriosos, dolorosos i de vegades poc gratificants, ja que “invertim” molt (no només temps sinó també “implicació”) i a vegades és difícil trobar algun resultat a curt termini. Hem de conscienciar i sensibilitzar als que es formen, però també hem de mostrar-los les possibilitats i potencialitats d’aquestes pràctiques com a processos d’investigació educativa i com a experiències d’aprenentatge (o d’autoaprenentatge), com la única via possible cap a la innovació i el canvi. Hem de guiar i acompanyar al docent en el seu procés de formació (a vegades deformació) i reflexió sobre els seus sabers, plantejar moments de reflexió en grup, plantejar grups de treballs amb preocupacions afins, crear espais de intercanvi des de la confiança i la llibertat, sense sentir-nos jutjats o qüestionats sinó acompanyats i guiats.

Els docents que realitzen cursos de formació permanent l’últim que volen és tenir el sentiment de “*perdre el temps*”. El temps, a totes les edats però sobretot als adults, ens condiciona completament el nostre dia rere dia, la nostra manera d’estar i de viure i inclús la nostra manera de relacionar-nos. El temps el comptem o descomptem, l’afegim o el traiem, l’acumulem o el seccionem, el deixem passar

o el compartim, però en qualsevol cas necessitem tenir la certesa (més la sensació que la certesa) que l'aprofitem al màxim, que el que estem fent no solament està lligat amb la pràctica diària sinó que ens comportarà algun saber nou que possibilitarà introduir canvis en el nostre treball a l'aula. Per tant, tots els processos de formació permanent del professorat haurien de tenir un sentit i també una intencionalitat clarament compartida, haurien d'ajudar a plantejar elements de reflexió de la nostra pràctica per tal de comprendre què fem, com ho fem i què volem fer.

És imprescindible donar-nos “temps” per afavorir aquests processos de conscienciació i interioritzar la pràctica reflexiva com allò habitual en la nostra tasca docent, “atrevir-nos” a introduir canvis en la manera de fer i d'entendre l'ensenyament, canvis que poden suposar moure estructures rígides i consolidades però que ens aporten la satisfacció i el gaudir de la nostra feina.

Per una altra banda, és important plantejar aspectes i termes educatius amb la necessitat de buscar el sentit i sense perdre'ns en els contrasentits dels múltiples significats i contradiccions d'algunes paraules o termes. Per exemple “programar” i tot el que comporta (moments, graells, apartats, competències, temps, materials,...), tasca tediosa i que normalment es relaciona amb documents poc funcionals i molt estructurats, amb poca utilitat personal i amb exigències del centre o de la inspecció educativa, documents rígids que encotillen més que ajuden. Es pot partir d'allò que necessitem a l'hora de planificar o preparar la sessió de classe, les activitats que faré i per què, una preparació que siga molt més propera i realista, deixant espais oberts a que cadascú s'expressi des de la seua realitat i no exclusivament emmarcar el treball en taules i conceptes arbitraris que segurament seran poc productius.

Durant els processos de formació ha d'haver moments que faciliten aflorar la manera de fer i de pensar dels docents, amb la confiança i la llibertat d'aportar la seua experiència al grup. Aquests moments solen ser importants per facilitar la comunicació entre els membres del grup i per plantejar la finalitat i intencionalitat del curs de formació. Els formadors que guien aquests processos formatius han d'estar atents i oberts a les demandes, saber recollir-les, reconduir-les i significar-les.

Però moltes vegades ens trobem amb conflictes i resistències en aquests processos de formació contínua:

“No hi ha res nou, és el mateix de sempre però hi diuen d'una altra manera, segons les modes del moment”. Potser tenen part de raó i ens trobem de tant en tant i de manera recurrent amb conceptes que apareixen i reapareixen amb terminologies noves o diferents, concretes o ambigües i abstractes. Malgrat tot cal posar en comú el sentit i el significat i la funcionalitat de tots aquests termes, siguen nous o habituals. Aquests moments de diàleg compartit faciliten espais per pensar i

entendre la nostra pràctica, per qüestionar-nos o plantejar-nos quins aspectes caldria canviar, reflexionar sobre què puc fer jo com a docent i què podem fer nosaltres com a grup, com a claustre.

“Ho tinc aquí en el cap, no em fa falta escriure-ho”. A vegades tenim una gran resistència a plasmar per escrit la planificació educativa (previsió d'activitat) o el realitzat a l'aula (diari d'aula), o perquè es viu com una “pèrdua de temps” o per pors a no saber com fer-ho o pors a mostrar-nos. El pas del pensar a l'escriure és decisiu, es necessiten posar en joc tot un conjunt d'estratègies cognitives, deductives i interpretatives que condicionen i t'obliguen a decidir i seleccionar quines paraules utilitzaràs ja que la frase que escrius et representa i t'identifica. L'escriptura també suposa prendre consciència del que es fa, una manera de valorar i revisar a què dedique més temps o a què menys, què té més significat o més valor i què deixi en un segon terme i per què. També el fet d'escriure ajuda a poder compartir-ho amb els altres, és una inversió a mig o llarg termini, però ens dóna seguretat, ens ajuda a tenir coherència i ens dóna fiabilitat.

“Tot això està molt bé però és molt teòric, perquè em serveix”. Hem de partir de la pràctica i l'experiència educativa dels docents, no té sentit aportar elements de fonamentació teòrica quan encara no hi ha una predisposició clara ni tan sols una necessitat d'aquests elements. Els aspectes teòrics, en qualsevol cas, han de tenir una significació directa sobre la nostra feina a l'aula, que siguin fàcilment relacionables amb exemples quotidians, intentant aportar també nous textos o nous autors ja que els poden sentir com a més propers. En qualsevol cas, les aportacions teòriques han de garantir un contrast amb la nostra experiència educativa, han de facilitar ancoratges i vinculacions, i han de facilitar trobar sentit o plantejar-nos qüestions en relació a les nostres pràctiques.

“Com anem a introduir canvis si l'administració no ajuda per res”. Podem lamentar-nos del moment actual, de les polítiques educatives, de les retallades econòmiques i de personal,... però possiblement no ens sentirem millor ni ens ajudarà a millorar el nostre dia a dia. Cal desprendre'ns de les queixes i reclamacions si aquestes només serveixen per justificar el nostre “no fer”. Ens podem trobar que la sessió de formació es converteix en sessió reivindicativa i de queixa per la política de l'administració, en bona part perquè sovint s'identifica als formadors com a integrants de l'administració, però aquest discurs no ha de significar exclusivament un posicionament victimisme i estàtic sinó que malgrat les dificultats del moment ens hem de plantejar les nostres potencialitats i les nostres ganes per continuar fent una feina que ens agrada i ens satisfà.

“Quina manera de perdre el temps, és impossible fer això en la meua classe, d'on trac el temps per fer tot això”. El docent ha de veure clar que el que se li proposa en el procés de formació li ha de comportar un canvi no només de la seua

pràctica diària sinó també una millora en la qualitat professional i personal. La inversió de temps ha de comportar beneficis i reconeixements sinó difícilment es mantindrà. Però per una altra banda també és important el compromís de la direcció del centre amb els docents que es formen, facilitar moments i espais, valorar l'esforç que realitzen, reconèixer davant de tot el claustre la implicació i responsabilitat són aspectes imprescindibles per difondre la tasca formativa i per incloure aspectes d'innovació educativa a nivell de centre i no exclusivament a nivell de mestre, contagiar les ganes de fer, la implicació i responsabilitat i la satisfacció que tot plegat comporta.

“És que quan ho fem amb tu és molt fàcil però després sols és una altra cosa”. La formació ha de facilitar l'avançar en el procés cap a l'autonomia dels aprenents i, conseqüentment, de tot el claustre. El centre que es forma ha d'anar agafant protagonisme en el seu aprenentatge, empoderar-se del seu procés de millora i canvi, tenir confiança i seguretat a l'hora de proposar-los, però també el fet de saber que tenim un formador de referència que està disponible (sobretot actualment amb els mitjans tècnics i informàtics) pot ajudar molt a donar seguretat. Si al centre educatiu hi ha algun docent més avantatjat que siga un referent per a la resta dels docents, juntament amb la direcció, poden liderar i facilitar els processos de canvi de la institució.

“Jo el que necessite són tècniques, exemples concrets per a fer en classe”. Cada moment educatiu és únic i irrepetible, per tant no existeixen maneres úniques de fer com no existeix una única manera d'aprendre. Una experiència didàctica que en un grup i en un moment concret ha funcionat, en una altre situació és possible que estiga abocada al fracàs. L'anàlisi de situacions concretes i les reflexions sobre aquestes ens poden aportar elements que podem incorporar en les nostres pràctiques. Resulta interessant buscar aspectes comuns de treball que servisquen per a unir el grup o perquè el grup es pugui identificar amb ell, a partir d'aquestes motivacions comunes podem plantejar compartir experiències educatives, i pensar la seua viabilitat en altres grups o ensenyaments.

Però trencar amb totes aquestes resistències no sempre és fàcil. Recorde un dels primers centres als quals vaig assistir com a formador, fa més de set anys, una escola d'adults de la perifèria de Barcelona amb uns vuit mestres, molts d'ells obligats a assistir al curs que es feia fora del seu horari de feina (obligats en part per la seua situació d'instabilitat o per condicionaments de la direcció), durant tot un matí de 9 a 13:00, amb molt poca predisposició i amb la certesa de perdre el temps, amb rebutjos i resistències contínues, qüestionant-me el meu saber o les propostes de treball (en definitiva la meua autoritat), amb queixes contínues sobre la situació educativa, sobre l'administració, fins i tot sobre els seus propis alumnes. En la primera sessió no solament vaig haver de desmuntar tot el planificat sinó

també reconduir la situació, justificar-me qui era jo, què era el que feia allí i qui-nes eren les meues pretensions.

Em vaig adonar que era impossible qualsevol plantejament formatiu i de construcció conjunta sinó es trencaven abans aquestes resistències i tensions, per això havien de sentir-se implicats i protagonistes, deixar espai perquè parlaren i sobretot sentir-se escoltats. Vaig anar esbrinant (en moments de conversa informal durant el cafè de la pausa, a l'entrada o a l'eixida) i intuïnt que existien conflictes personals molt importants entre diversos membres del claustre que condicionaven greument la convivència, que normalment s'evitaven fins i tot a l'espai de treball, que alguns acabaven d'arribar a l'escola i sabien que no continuarien el proper curs, que uns altres acumulaven llargs períodes de baixes laborables,... tot un esquelet de centre que determinava i limitava el treball en comú.

Em vaig replantejar les sessions, tenint en compte el conflicte de convivència que existia i la escassa intenció que tenien els seus membres d'arreglar-ho, vaig treballar més des de la individualitat, vaig reforçar enormement les aportacions i els petits avanços, vaig intentar evitar forçar la relació de dos docents si intuïa que no volien treballar junts, vaig plantejar un assessorament personalitzat i individualitzat per a cadascun d'ells tenint en compte la docència i les motivacions de cadascú, i també vaig haver d'aportar en diferents moments aspectes meus professionals que pogueren avalar el meu saber i la meua trajectòria professional perquè pogueren reconèixer-me una certa autoritat. Amb tan sols tres sessions presencials (que era la planificació d'aquesta formació, ja que la resta eren hores de treball telemàtic) no es pot plantejar obtenir canvis qualitatius significatius, sobretot pel que respecte a les sinèrgies de treball entre els docents, malgrat tot crec que a la darrera sessió el clima d'aula va ser una mica més relaxat i participatiu.

La veritat és que he de reconèixer que jo també he assistit a alguns cursos amb escassa motivació inicial i que també m'he qüestionat el coneixement del formador. El bon saber fer de l'orador, la sensibilitat, l'experiència, i la capacitat d'arribar a l'altre són aspectes que ajuden a trencar aquests prejudicis i que ens predisposen (tant als alumnes com al formador) per tal de compartir experiències i reflexions (i sobretot dubtes i qüestionaments) del nostre dia a dia.

Hauríem de plantejar-nos que si la formació contínua i permanent en general no compleix amb les expectatives dels docents potser no siga per qüestions de contingut sinó per qüestions metodològiques. Històricament aquesta formació es dedicava exclusivament a transmetre coneixement o a aportar aspectes educatius teòrics (basats en ideologies del "reciclatge" docent), sense estar contextualitzats o sense qüestionar-nos la seua necessitat o viabilitat.

Plantegem cursos de formació orientats a introduir canvis en aspectes metodològics i didàctics però no els tenim en compte com a formadors en el nostre curs,

no emprem aquelles estratègies i aquelles maneres de fer de manera habitual i continua en les sessions de formació; què millor que aprendre una pràctica didàctica fent-la servir, experimentant-la i vivint-la en primera persona.

Resulta imprescindible que la formació permanent tinga la pràctica reflexiva com a metodologia de treball, pensar sobre l'experiència educativa de cadascú, compartir-la, analitzar i proposar possibilitats de canvi, ha de ser el camí a seguir perquè la formació siga realment significativa. En definitiva, si el que es pretén és un canvi, una millora, una innovació o una transformació en la pràctica del docent només s'aconseguirà si es parteix de l'experiència pròpia i personal del docent.

El centre com a protagonista del seu procés de formació, investigació i innovació

Cal tendir a processos de formació permanent del professorat que s'articulen com assessoraments en centre, on majoritàriament participen el major percentatge possible de docents i per tal de treballar aquells aspectes que prioritze el claustre. És important arribar a aquesta formació a partir d'analitzar com a centre les nostres singularitats, potencialitats i necessitats per tal de prendre consciència de quins són els canvis o les innovacions que volem introduir. El fet que la formació siga mitjançant assessoraments específics en centre o com a màxim entre dos o tres centres (si parlem de claustres petits) facilita l'adaptació a les especificitats de cada institució, el realitzar transferències a altres disciplines o matèries, el seguir compartint amb els companys en altres moments de treball, el consolidar línies comunes de treball, l'implicar a la resta de companys evitant al màxim les resistències i el que es puga constituir com un projecte comú del centre.

Cal tendir a utilitzar las pràctiques reflexives com quelcom inherent al treball diari dels mestres, “una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus* “ (Perrenoud, 2004:13), no exclusivament com a eina per moments de formació o de crisi sinó com dinàmiques habituals d'aula i de centre.

La funció de l'equip directiu del centre és essencial. Han d'acompanyar i formar-se alhora que ells, han de ser responsables de planificar el seu projecte anual de centre tenint en compte els moments per a la formació i les prioritats que el claustre ha definit. La direcció del centre ha de promoure i implicar-se en processos de canvi i innovació, reconèixer i valorar els esforços que per tots significa introduir canvis en la nostra pràctica, proposar processos d'avaluació que serveixen per encetar nous anàlisis i noves reflexions, en definitiva estem parlant d'un procés d'investigació educativa liderat pels mateixos components del centre i que cíclicament comporta moments de reflexió i moment d'actuació que es reflecteixen amb canvis en la pràctica a l'aula.

És imprescindible que la majoria dels components del claustre s'identifiquen amb aquestes processos de formació interna, que ho visquen com una oportuni-

tat per aprendre, compartir i introduir canvis en la manera de fer del centre. Però aquest és un procés llarg i per tant caldrà deixar temps per tal que es vagen consolidant aquells petits canvis de manera que es puguin anar incorporant i assumint com a habituals en les dinàmiques del aula i per tant del centre.

Cada institució educativa necessitarà del seu propi temps, que vindrà determinat per multitud de facetes i d'elements, com el nombre de mestres, les motivacions, l'estabilitat de la plantilla, les línies de treball, les coordinacions,... cal no desistir i no deixar d'insistir en la necessitat de mantenir aquest procés formatiu de centre, els processos de revisió i avaluació han de ser constants i periòdics per tal de tenir perspectives cronològiques que ajuden a veure i a valorar els progressos i els canvis ja consolidats, mantenir les fortaleces davant de moments de crisi en els que caldrà treballar i acompanyar més d'aprop i més significativament, donar a conèixer i difondre les nostres pràctiques també ens ajudarà a constituir-nos com un claustre fort, cohesionat i innovador.

En definitiva, sóc conscient que encetar processos de formació i innovació en el centre no resulta gens fàcil com no és gens fàcil el fet d'ensenyar a una persona, com diu Merieu “la educación está llena de “calamidades” porque es una aventura imprevisible en la que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar” (Merieu, 1998:64), però que malgrat totes les calamitats imprevisibles que ens podem anar trobant en la feina d'educar sempre obtenim la gran satisfacció de poder traspasar una mica de la nostra ànima als nostres aprenents, deixar una empremta en una altra persona que ha confiat en nosaltres, al que hem acompanyat i ajudat en el seu procés de construcció de sabers i de sentits.

Referències bibliogràfiques

- CONTRERAS, J., PÉREZ DE LARA, N. (2012). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- MERIEU, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó
- STEINER, G., LADJALI, C. (2005). *Elogio de la Transmisión*. Madrid: Siruela

Fora de camp

Pere Duran Bonet, Ex-mestre del CFA Carmen Carr i del CFA Jacint Verdaguer



Lo más sospechoso de las soluciones es que se las encuentra siempre que se quiere.

Rafael Sánchez Ferlosio

El rellotge

A l'entrada del Centre Penitenciari d'Hòmens de Barcelona hi ha un gran rellotge, però la seua ubicació i la seua orientació el fan gairebé invisible. He trigat molts dies a veure'l i això em sorprén, doncs és tan gran com imperceptible.

El rellotge és molt vell. L'esfera blanca ha estat rossegada i les agulles es van aturar un dia a les dotze i cinc. La seua immobilitat sembla que assenyala la decadència d'allò que presideix.

En un primer moment vaig pensar que era allà només pels àvids observadors o per les persones que fumen recolzades a les columnes. En aquest primer moment vaig sentir l'orgull de qui fa un gran descobriment, d'aquell que ha tingut el privilegi d'una revelació.

Dies més tard, mentre escric aquestes línies, percebo la innocència d'aquest pensament. M'adone que el rellotge no només ha estat vist pels meus ulls escrutadors. El rellotge és vist per tothom. De fet és tant visible, està tant present, que malgrat merèixer l'esforç d'alçar la mirada, sembla que no mereix l'esforç del record ni de la paraula.

El text

Aquest text que presente consisteix en un recull de reflexions sobre fets i accions molt quotidianes. De la mateixa manera que el rellotge que presideix l'entrada al Centre Penitenciari, pense que les descripcions i reflexions que vénen a continuació formen part de quelcom que és visible per mestres i professorat.

La finalitat d'aquest text és descriure, justificar i plantejar preguntes i límits sobre les meues maneres d'obrar a les aules de les diferents escoles on he treballat. Malgrat tractar-se d'una publicació orientada a mestres i professorat d'escoles de persones adultes, aquest text comença amb alguns elements del meu pas per l'educació infantil. Pense que el metodològic, o més aviat, la reflexió sobre el metodològic no fa distincions en relació a l'edat dels nostres alumnes. Diria que el metodològic respon a una manera de reflexionar davant un quotidià on es manifesten, de vegades subtilment, els desitjos, les necessitats i les relacions que es doxiquet dins de l'aula i en tot allò que l'envolta.

Arribar a l'escola

Son les 8.45. Surt del cotxe. El sol ja fa estona que ha sortit. Passe de llarg la porta principal, travesse un pati, a la meua dreta deixe el sorral. Unes passes més i ja entre al barracó on és la meua classe. Trac la càmera de fotos de la motxilla i la deixe en un prestatge per tenir-la ben a mà.

La Teresa m'ha ensenyat a documentar el treball que fem a l'aula amb els alumnes. Faig moltes fotos i algunes tardes escric en el meu diari. Les fotografies després em permeten revisar i recordar detalls que potser en la voràgine de l'aula m'han passat desapercebudes.

Mentre sóc sol a l'aula despenge i endrece algunes de les pintures esteses en una corda que ja estan seques. Comence a sentir que arriben els primers pares, em pose la bata, surt de l'aula i me'n vaig cap a la porta.

Una bata vermella

Ja fa uns mesos que vestisc aquesta bata vermella. Quan la vaig comprar em va agradar. No era la bata blanca dels metges. Tampoc era la bata ratllada d'algunes mestres. A la botiga també em va agradar una bata de color blau com la vestimenta dels mecànics i dels treballadors de les ferreteries. Al final vaig quedar-me una bata d'un color vermell més aviat fosc que em recordava a la que fan servir els mestres de taller o alguns fusters.

És una bata i potser també és un uniforme. Però jo l'he triat i m'agrada.

Una bata dels quadres

La funció més evident d'una bata seria evitar que els xiquets i les xiquetes embruten la roba. Això ho podrien assenyalar la majoria de pares i mares. Però en relació a la seua experiència escolar com alumne, Rafael Sánchez Ferlosio assenyalava un altre sentit polític - per dir-ho d'alguna manera -, de l'ús de l'uniforme en alguns centres escolars:

antes de la universalización de la enseñanza, el uso de uniformes en los centros “de pago” apuntaba a mi juicio, especialmente a disminuir en lo posible la ocasión para esa gran maldad de la comparación social, que siempre y en todas partes ha tenido por criterio principal el atuendo. (2002: 87)

Però l'uniforme escolar, o en aquest cas la bata, també pot complir unes funcions menys explícites. Michel Foucault (2002:142) hi fa referència com a

“Técnicas minuciosas siempre, con frecuencia ínfimas, pero que tienen su importancia, puesto que definen cierto modo de adscripción política y detallada del cuerpo, una nueva “microfísica” del poder (...) Pe-

queños ardides dotados de un gran poder de difusión, acondicionamientos sutiles, de apariencia inocente, pero en extremo sospechosos, dispositivos que obedecen a inconfesables economías, o que persiguen coerciones sin grandeza, son ellos, sin embargo, los que han provocado la mutación del régimen punitivo en el umbral de la época contemporánea”

En aquest moment la meua intenció no és assenyalar aquests *acondicionaments subtils* que comencen a ser presents a l’educació infantil i que d’una o altra manera s’estenen al llarg de l’escolaritat.

Aquí només vull insistir en la descripció i la reflexió de les pràctiques quotidianes i les contradiccions que s’hi poden observar.

Preguntes

Quan el xiquet de quatre anys li demana al mestre perquè s’ha de posar la bata si avui no farà pintura, la resposta del mestre acostuma a ser que se l’ha de posar perquè a classe s’ha de portar bata.

Sovint em crida l’atenció que aquests diàlegs deixen de banda qüestions que preocupen al xiquet. Intuïsc que a més d’una estètica del discurs pedagògic que es sedueix a ell mateix, també hi ha una dificultat per acollir altres preguntes rellevants. Estem a mes de maig, i a finals de la primavera en un barracó de xapa hi fa calor. Un xiquet lògicament es fa preguntes.

Quinze minuts

Davant aquesta resposta del mestre pense que un xiquet aprén dues coses que podrien ser fonamentals en la seua trajectòria escolar. La primera és l’arbitrarietat d’algunes de les convencions, normes i accions que es fan en el recinte escolar. La segona, i més important, és que les seues preguntes no son pertinents. Son excloses o ignorades.

Però també és interessant observar les resistències que alguns xiquets ofereixen a l’hora de posar-se la bata. Hi ha xiquets que amb quatre anys es posen la bata gustosament. N’hi ha d’altres que tampoc tenen grans inconvenients a l’hora de posar-se-la. Però n’hi ha que ofereixen molta resistència. En aquestes situacions de vegades puc intuir que hi ha alguna cosa més.

Posar-se una bata quan es tenen quatre anys, pense que és un acte que de vegades pertany a l’ordre de les dificultats. Gestos, moviments i coordinacions que no són espontanis. La espontaneïtat pense que sorgeix, per exemple, al sorral. M’agrada pensar i veure que els xiquets superen i s’exposen a les dificultats al seu ritme, de genolls i plens de sorra.

Som en un estret i curt passadís. La majoria de xiquets i xiquetes ja han entrat a l’aula. M. agafa la bata amb les dues mans mentre encongeix el seu cos recol-

zat a la paret. Sóc al seu costat observant els seus moviments. El mire i pense que en les seues dificultats d'alguna manera s'adona de la seua immaduresa motriu. Un senzill acte rutinari com el de posar-se la bata, ja s'ha convertit en exposar-lo al "no saber". Tinc la impressió que a l'escola sempre hi ha una gran insistència, potser excessiva, de treballar amb el que el xiquet "no sap".

El xiquet diu que no li agrada la bata, que no se la vol posar. Espere i insistisc en que es pose la bata. Hem passat més de quinze minuts en aquest estira i arronssa. Mentrestant els altres xiquets i xiquetes esperen, com poden, asseguts en una rotllana preparats per començar l'assemblea.

M. Ja són tres quarts de cinc de la tarda. Sóc a l'aula de la Teresa i quan em demana com ha anat el dia li explique les dificultats que tinc amb M. per aconseguir que es pose la bata.

M. És un xiquet que encara parla poc. Li costa menys expressar-se a empentes que a través de la paraula. Conviure en un espai reduït amb 14 xiquets i un adult sense tenir un gran domini de la llengua és complicat. Apareixen dificultats on els altres xiquets no les troben. M. sempre va a remolc de la nostra exigència. Volem que participe a l'aula a la nostra manera, amb la seua bata i les nostres paraules. Li costa menys donar una empenta que demanar que el deixem passar. Li costa menys prendre els estris de la cuineta a un altre xiquet que demanar-los-hi.

A l'escola es diu que les seues formes no son vàlides. En un degoteig constant de discursos demagògics - que no pedagògics - se li demana constantment que no siga ell. És a dir, volem que faça les coses com *nos-altres*. De moment M. està fora i el volem "incloure a la nostra manera". No li donem cap altra opció vàlida. No el podem deixar experimentant amb materials més adequats per a ell perquè no és el que s'espera d'ell. A l'hora de l'assemblea no pot estar jugant amb els animals de plàstic malgrat no estigui preparat per estar vint minuts a l'assemblea. Insistisc, no és el que s'espera d'ell.

Finalment M. es posa la bata després de que jo li haja cordat el primer dels botons. Mentrestant em pregunte si la solució més lògica seria no obligar als xiquets i xiquetes a posar-se la bata, només fer-ho en les situacions en que és necessari. Tant important és que els xiquets sempre es posen la bata?

L'argument

En una altra situació com aquesta, la resposta des de la institució ja no és: "s'han de posar la bata perquè toca". Això seria considerat políticament incorrecte. La perversitat d'allò metodològic se'ns presenta quan s'argumenta que posar-se la bata és important perquè els xiquets i les xiquetes han d'aprendre a vestir-se i a cordar-se els botons. Però jo em pregunte si no és per aquesta raó, i d'altres, que a la classe vam crear un racó de disfresses?

Supose que es comprensible que en una situació com aquesta em vinguen al cap les paraules d'en Rafael Sanchez Ferlosio (2008: 18) quan escriu allò de “*el que quiera mandar guarde al menos un último respeto hacia el que ha de obedecerle: abstengase de darle explicaciones*”.

El racó dels animals

Quan la inspectora entra a l'aula i veu que hi ha un racó preparat perquè dos xiquets juguen amb animals de plàstic se sorprén. Imagine que allà hi espera veure els xiquets en activitats que els condueixen clarament cap a un objectiu curricular observable. Hi ha dies que fins i tot a mi m'agradaria que fos així. Seria tot tant senzill que la meua feina com a mestre només consistiria a administrar activitats i cossos.

La batalla dels xiquets

Tinc la impressió que és en aquesta primera etapa de la escolaritat quan els xiquets i les xiquetes poden qüestionar-se el sentit de les pràctiques escolars. És en l'inici d'aquest procés d'institucionalització quan encara es permeten reconèixer i anomenar el sense sentit d'algunes de les nostres pràctiques. La facultat de percebre això sembla que es va perdent al llarg de l'escolaritat.

Pense que aquest fet l'intueix qualsevol persona que ha estat a la universitat o que ha compartit més d'una vesprada amb un xiquet de tercer de primària que afortunadament fa els deures amb poca devoció: memorització de les parts del cos, aritmètica i respondre preguntes de “comprensió lectora”.

Celestin Freinet (1988: 32) ja ho assenyalava referint-se a “*l'inútil treball de soldat*”:

Nadie ha tenido todavía la idea de caricaturizar los desesperantes ejercicios de la escuela, la tinta roja en los cuadernos y el ritmo uniforme y lento que hace que una clase camine al paso — física e intelectualmente — en el orden y en la disciplina y que, para mantener este orden y esta disciplina, deba librar una batalla con los niños demasiado rápidos o demasiado concienzudos, con los que han terminado los deberes demasiado deprisa y que honestamente no se les puede pedir que los repitan. Hay una ley del entorno escolar. Quien trata de violentarla echa por tierra todo el edificio.

Sembla com si la demanda de Freinet fos recollida vint anys després per en Bill Watterson o per en Francesco Tonucci. Els seus respectius personatges *Calvin i Hobbes* i *Il Frato* caricaturitzen les grans contradiccions i límits de l'escolaritat.

La *innocència* d'aquests personatges ens mostra la tenacitat dels mestres intentant-los acostar a l'estrany i desconegut món dels adults. Quan llig les tires de Calvin i Hobbes somric i admire la seua irreverència.

L'escola d'adults

Una escola d'adults dins d'un centre penitenciari no deixa de ser, primer de tot, una escola d'adults. La veritat és que he estat pocs mesos treballant-hi, però m'atreisc a afirmar que hi ha alguns trets o característiques molt específiques de la institució penitenciària que d'una o d'altra manera arriben a les aules.

Erving Goffman (1961: 20) descriu algunes característiques comunes al que ell anomena “*instituciones totals*”. Del seu text titulat *Internados*, m'interessa destacar dues de les particularitats de la vida dels alumnes dins d'aquests centres. La primera és que “cada etapa de la actividad diaria del miembro se lleva a cabo en la compañía inmediata de otros, a quines se da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas”. La segona, i que com a mestre m'inquieta sovint és que “todas las etapas de las actividades diarias están estrictamente programadas, de modo que una actividad conduce en un momento prefijado a la siguiente, y toda la secuencia de actividades se impone desde arriba. Mediante un sistema de normas formales explícitas, y un cuerpo de funcionarios”.

Es pot observar que aquestes dues característiques també estan presents, amb més o menys intensitat, en la gran majoria dels centres educatius.

És una manera que tenen les institucions de negar la singularitat dels alumnes i no la puc ignorar en la meua manera d'entendre el treball a l'aula. Potser són contradiccions que les pròpies institucions no tenen la capacitat d'assumir, però m'agradaria que fos d'una altra manera. Potser és una il·lusió i amb el pas dels anys consideraré que no és una qüestió tant rellevant a dins les aules. De moment he de confessar que és una preocupació que orienta moltes de les meues accions.

Calvin i el capità Spiff

El Capità Spiff és l'alter ego d'en Calvin. És l'heroi en que es refugia el personatge d'en Bill Waterson durant les classes de la Señorita Carcoma.

En Calvin sempre té la possibilitat de resistir-se al sense sentit. Ho aconsegueix quan es converteix en el Capità Spiff i arriba a planetes remots pilotant la seua nau. També ho fan els nostres alumnes quan no assisteixen a classe o quan fan acte de presència només amb el cos.

M'agrada pensar en aquestes coses abans de cercar d'altres causes que justifiquen el desinterés dels alumnes.

Una pila de diaris

Llegir el diari també es pot fer a casa, en un bar, a la biblioteca i, fins fa pocs mesos, en alguns espais de la presó¹.

En entrar a l'aula on es fa el Castellà Bàsic es pot veure una pila de diaris. Uns quants exemplars de La Vanguardia i un exemplar d'El Mundo Deportivo.

¹ Tradicionalment la biblioteca del centre penitenciari s'encarregava de distribuir exemplars de la premsa diària per Les biblioteques dels diferents mòduls i de l'àrea educativa. Des del curs 2011/12 s'han anul·lat les subscripcions o els convenis amb les editorials i s'ha deixat de rebre la premsa. Tal i com senyala l'Article 128 de la Legislació Penitenciària titulat “Disposición de libros y periódicos”, els interns tenen dret a disposar de llibres, diaris i revistes de lliure circulació. Malauradament en aquest moment els interns d'alguns centres penitenciaris de Catalunya ja no gaudeixen d'aquest dret.

Quan arriben els primers alumnes a classe s'afanyen a agafar el diari i obrir-lo per la secció que més els interessa. A un li interessa l'economia, n'hi ha d'altres que s'interessen per la política internacional, d'altres pels esports, d'altres pels successos.

En el grup de castellà bàsic hi ha alguns alumnes que no tenen dificultats per llegir. D'altres sí que en tenen i habitualment llegeixen els titulars i les notícies menys extenses.

Mentrestant jo col·loque sobre la meua taula els documents i materials que treballarem durant la sessió. Algun alumne aprofita aquest moment per comentar-me o demanar-me alguna cosa.

Quan ja han arribat els darrers alumnes comencem la classe. Una vegada tots estan asseguts als seus llocs amb les esquenes gairebé tocant la paret, els observe mentre, casi a mode de ritual, dic: *“si os parece vamos a empezar”*. Deu ser que em faig gran, però escrivint aquest text m'adone que mai havia tingut present molts rituals que formen part del meu treball a l'aula.

Els alumnes esperen en silenci i acaben de tancar els diaris o alcen la vista. Els mire un per un i faig una pregunta ritualment estúpida: *“¿cómo estáis?”* La resposta és sempre la mateixa. Alguna rialla de complicitat davant una pregunta que ells també consideren absurda.

Comence explicant el treball realitzat en la sessió anterior. Pense que dóna continuïtat al treball i és de gran ajuda pels alumnes que per una o altra raó han faltat a classe. Seguidament apunte a la pissarra, amb uns retoladors que s'entossudeixen en no voler escriure, una petita llista amb el treball o les tasques que farem en aquella sessió.

Repartisc el material. De vegades tots fem el mateix i d'altres vegades fan activitats diferents.

L'ordre

Comencen a treballar individualment, en parelles o en grup depenent de l'activitat. Si algú acaba de vegades em demana més feina o simplement es posa a llegir el diari.

D'aquesta manera hi ha moments que una classe de castellà bàsic pot convertir-se en un espai aparentment caòtic. Dos alumnes llegeixen el diari, un altre està dibuixant un alfabet gòtic per una exposició, dos alumnes passen un text a l'ordinador, tres alumnes estan acabant un text sobre les tradicions en el seu país i tres alumnes més fan uns exercicis de gramàtica.

Si la inspectora obrís la porta no sé què en pensaria, però tinc la impressió que els alumnes viuen aquest desordre amb naturalitat i amb tranquil·litat. Els observe i veig que excepte un alumne la resta semblen estar prou bé. Pense que el be-

nestar dels meus alumnes a l'aula és fonamental. Avui sembla que no és un bon dia per aquest alumne. Hi ha preocupacions que no faciliten el treball i la concentració dels alumnes a l'aula. De vegades diuen que l'escola els serveix per oblidar-se de les dificultats i pensar en altres coses. De vegades supose que això no és possible.

Una proposta raonable

Com he dit abans, en arribar a la classe els alumnes es troben damunt la taula la premsa del dia. Recorde que els meus primers dies de mestre de Castellà Bàsic vaig proposar que triaren una notícia entre tots, la llegírem i la comentàrem. Pense que la proposta era raonable, però no va succeir el que jo esperava. Potser perquè els interessos eren molt dispers, potser perquè la notícia que vam triar era massa extensa i potser perquè contenia mots poc apropiats per persones que estan començant a aprendre una nova llengua. També podria ser perquè l'activitat es ralentitzava massa i, fins i tot, perquè potser aquell no era un bon dia.

Dia rere dia he seguit portant la premsa a classe. De vegades encara recupere alguna notícia i la comentem. Pense que la riquesa semàntica i sintàctica d'un diari com La Vanguardia, no és el text que més s'ajusta a les necessitats del meu grup d'alumnes. Malgrat tot, pense que facilitar l'accés i ajudar a la comprensió de la premsa diària és una tasca que tinc la possibilitat d'assumir com a mestre.

Autonomies per actuar

Finalment la lectura del diari es va consolidar com una "activitat" no dirigida. He de reconèixer que de vegades comentàvem alguna notícia, però moltes vegades la lectura del diari es convertia en una finalitat en sí mateixa. Sembla que en una aula només s'han de fer "activitats". Sembla que no puga ser que dos alumnes de la classe de castellà passen una hora llegint el diari.

Es com si no poguérem tenir en compte allò que l'alumne aprén sense la nostra supervisió. Em recorda al treball per racons que fèiem a infantil, on els alumnes a la seua manera i en relació a les seues necessitats o desitjos decidien allà on volien participar. No serà que darrera aquesta desconfiança s'exclouen diferents maneres o modalitats d'aprendre?

"Una clase, con o sin la presencia de un niño "discapacitado", necesita intervenciones estratégicas, métodos, lenguajes e instrumentos diversificados, distintos códigos y modalidades, que favorezcan y potencien la originalidad de cada uno.

Una intervención pedagógica integrada no propone discriminaciones y clasificaciones refiriéndose a la cantidad de conocimientos que un niño posee (mientras más sabes, mejor eres).

No se refiere a modelos iluminísticos y sumatorios de los conocimientos, sino que propone autonomías para actuar en el saber: un niño debe

poder aprender a preguntar, a quien preguntar, cómo preguntar y qué preguntar; debe saber verificar y formular hipótesis e instrumentos para la investigación; un niño capaz de aprender a aprender también fuera de la escuela, y con modalidades que, quizá, muchas veces la escuela excluye.”
(Cuomo, 1995: 85)

Administrar activitats

Però de fet, allò que em crida l'atenció mentre escric aquest text, és la necessitat que tinc de qualificar la lectura del diari amb el terme “activitat”. Sembla que jo mateix no estic al marge d'aquest imperatiu de convertir cada fet en una “activitat”.

De vegades això em fa pensar que els més institucionalitzats som nosaltres mateixos. Pense que existeix una lògica de la institució, que ja és analitzada en altres articles d'aquesta revista, que ens arrossega als mestres en aquest sentit. Poc temps i moltes reunions per planificar, per fer programacions i per preparar esdeveniments. Sembla que la nostra feina es converteix en parlar del futur, en administrar activitats.

Diria que compartir amb altres mestres no és només intercanviar materials, és necessari poder parlar amb calma dels progressos i dificultats dels nostres alumnes. També ho és poder parlar dels propis límits, dels nostres encerts i de les nostres dificultats. Però sempre hi ha la sensació de fer tard, que hi ha quelcom més urgent, i la preocupació per allò metodològic s'esvaeix en la nostra soledat.

Escriure al tren

Durant aquests mesos el diari de classe ha estat una de les feines que m'ha exigít més esforç i més constància. És curiós, perquè em considere una persona treballadora i al mateix temps poc constant. Deu ser un costum ja molt arrelat de dedicar les meues energies a allò més urgent, a allò que he de fer per aquesta vesprada o per demà al matí.

Segurament aquesta és una de les raons que em van portar a comprometre'm amb els alumnes a començar cadascuna de les classes amb el nostre diari.

Dic el “nostre” diari amb la boca petita. No se si és el nostre diari o el meu diari. El dubte està present gairebé tots els dies, quan no ser si escriure en tercera persona, en la primera del plural o en la primera del singular. És a dir, en una forma més neutra, o apropant-me al nosaltres o al jo.

També m'envaeix aquest dubte quan en l'escriptura del diari recull situacions que per a mi han estat importants o pense que val la pena destacar-les. Al principi dubte molt. En el trajecte de tren mentre escric aquelles línies em preocupa si els meus alumnes tenen algun interès en llegir allò que jo assenyalé, allò que jo recupere de la classe anterior. Passen els dies i el dubte s'esvaeix. M'adone que aques-

ta és una preocupació meua, no és la seua. Els alumnes veuen el diari d'una altra manera, hi resten transcendència. De totes maneres, sense por a equivocar-me, també puc afirmar que la lectura del diari, amb els dies, es converteix en un ritual, en la nostra manera de començar la classe.

El relat

M'agrada el diari, pense que ens ajuda a tots a sentir-nos còmodes al entrar a l'aula.

Quan els primers alumnes ja estan asseguts a la seua cadira, comence a repartir el document. Una còpia per a cadascú. Faig servir un tipus de lletra clar. La mesura de la font també intente que siga gran. A més, a alguns alumnes amb problemes de visió els hi faig còpies ampliades. És sorprenent quants alumnes que he tingut amb problemes de visió. I és sorprenent veure com els hi facilita l'aprenentatge de la lectoescriptura unes ulleres. Però el més sorprenent són les dificultats que he vist que tenen els meus alumnes per concertar una visita amb l'oftalmòleg de la presó.

Torne al moment en què estic repartint el text. Mentre arriben la resta de companys, alguns alumnes comencen a llegir el relat. Jo aprofite per preparar els materials que farem servir en aquella classe. Aquest també és un bon moment per conversar o per veure com estem. Quan ja estem tots asseguts, els alumnes acaben de llegir el text. Quan observe que tots han acabat, demane qui vol començar-lo a llegir en veu alta. Gairebé sempre cadascú llegeix un fragment. Si algun dia el relat és molt curt, el llegim dues vegades.

Conèixer els alumnes

M'agrada veure els meus alumnes llegint aquest diari.

També gaudisc del fet d'escriure'l. M'agrada perquè és un temps que dedique a pensar com ha anat la sessió de treball realitzada. Sent que treballo, sent que aquest moment tant precís justifica una part important del meu treball com a mestre. És una estona que m'ajuda a donar continuïtat al treball de classe. M'ajuda a entendre que el treball que fem no es limita només a preparar una seqüència lògica d'activitats. M'ajuda a recordar reflexions que s'han fet en alguns moments de la sessió i recuperar-les en la següent sessió. M'ajuda a apreciar comentaris i reaccions davant les meues paraules o davant les paraules dels companys de classe. Pense, també, que m'ajuda a conèixer-los.

Fotografies

Anteriorment descrivia la classe amb els xiquets de quatre anys amb la paraula voràgine. Amb els adults, la meua sensació és diferent. Les classes són igual d'exigents, però la intensitat ve donada per altres coses i d'una altra manera. Ja no és el cos el que s'expressa impetuosament com amb els xiquets.

Amb els adults pense que pesa més la paraula i el cos només s'expressa mitjançant el gest.

Els ulls d'un alumne que lluiten per no aclucar-se, apartar els ulls en forma de desaprovació, un somriure tot just entrar per la porta, algú que dóna la mà mig absent o algú que cerca el meu reconeixement amb la mirada.

De fet, si m'hi pare a pensar, el diari de les classes a l'escola d'adults em recorda a les fotografies que feia quan documentava el treball dels meus alumnes a infantil. En el primer cas mana la paraula. En el segon mana el cos o l'expressió a través de la pintura.

Potser no deixa de ser el mateix i ara, acabant aquest text, recorde la satisfacció que tenien els xiquets i xiquetes en veure els seus treballs o ells mateixos en les meues fotografies. Pense que no és massa diferent de la satisfacció que devien sentir els meus alumnes de FI 2 quan veien imprés el seu nom i les seues reflexions en els nostres textos.

Referències bibliogràfiques:

- CUOMO, Nicola (1995). La integración, mentalidad y competencias. En: López Mele-ro. *Lecturas sobre integración escolar y social*. Madrid: Paidós.
- FOUCAULT, Michel (1999). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- FREINET, Célestin (1988). *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes
- GOFFMAN, Erving (2004). "*Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*". Buenos Aires: Amorrortu.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, Rafael (2002). *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Barcelona: Destino.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, Rafael (2008). *Vendrán más años malos y nos harán más ciegos*. Barcelona: Destino.

L'Associació Tapís.

El treball en l'àmbit de la inserció sociolaboral d'una entitat petita de la comarca d'Osona

Jordi Tolosa



Quatre apunts sobre l'Associació Tapís

L'Associació Tapís és una entitat sense afany de lucre que treballa a la ciutat de Vic per a la inserció sociolaboral de persones en risc d'exclusió sociolaboral de la comarca d'Osona. Actualment compta amb dues àrees diferenciades: l'Empresa d'Inserció Treballs i Serveis Tapís, E.I. S.L.U. i el Centre de Formació Tapís. La primera, a la qual hi treballen un total de 13 persones en procés d'inserció, està dividida en tres seccions: El Fil, que es dedica al triatge i venda de roba de segona mà i que està compartida amb Càritas arxiprestal de Vic; La Clau, que és la secció de mecanitzats i treballs auxiliars per a la indústria metal·lúrgica; i La Taca, compartida amb Càritas i dedicada a les neteges domèstiques i industrials. Al Centre de Formació s'atén, a l'actualitat, un total de 12 joves que participen al programa Aktua; també s'hi realitzen tasques d'acompanyament menys intensives a algunes de les prop de 60 persones que durant els tres últims anys han pres part als programes d'itineraris individualitzats per a persones perceptores de la Renda Mínima d'Inserció que s'hi han desenvolupat, algunes de les quals dins del projecte de Parelles per a la inserció; finalment, es participa en el desenvolupament de cursos de formació laboral dins el treball en xarxa amb Càritas i el Casal Claret de Vic.

Les persones ateses vénen derivades per Càritas o pels Serveis Socials Municipals dels diferents pobles i ciutats de la comarca, amb un percentatge aproximat d'un 80% de persones estrangeres, la major part de les quals de nacionalitat marroquina. La distribució per sexes acostuma a quedar força repartida i la distribució per edats depèn, bàsicament, dels projectes concrets que es porten a terme. Entre les dues àrees hi ha, entre tasques d'acompanyament a la producció, de formació, d'administració i de gerència, un total de 9 persones contractades que cobreixen un total de 7 jornades laborals i entre les quals hi ha dues educadores socials i dues tècniques en integració social.¹

L'Associació es va constituir legalment l'any 1985, per bé que havia iniciat la seua activitat un parell d'anys abans, quan un grup de persones de la ciutat de Vic van recollir l'impuls inicial de Càritas en observar, amb preocupació, la falta de recursos destinats a joves en situació de risc d'exclusió sociolaboral a la comarca d'Osona, i decidiren, en la mesura de les seues possibilitats, dedicar els seus esforços a pal·liar parcialment aquesta mancança.

Quan, a través d'Escoles Taller, Cases d'Oficis i altres recursos destinats a joves que havien abandonat el seu recorregut acadèmic abans de l'obtenció del graduat, l'administració va començar a donar resposta

¹ Informació extreta de la memòria de Tapís (www.tapis.cat) de 2011: http://www.tapis.cat/upload/g08974917/files/Mem_ria_2011_A5.pdf

a la necessitat d'aquests joves en el seu procés d'apropament al món laboral, l'Associació Tapís va anar reorientant la seua activitat cap a la inserció sociolaboral de persones adultes que, a parer de les persones que en aquells moments formaven part de l'entitat, comptaven amb un nivell d'atenció i acompanyament menor.

Recentment, i de nou com a resposta a la combinació entre la desaparició d'alguns d'aquests recursos d'inserció de l'administració per a persones joves i unes xifres d'atur juvenil absolutament preocupants, del 36,8% entre els 16 i 29 anys, i amb taxes superiors al 50% per joves menors de 24 anys², s'ha représ el treball amb un projecte específic per a noies i nois en situació d'atur i sense el Graduat en Educació Secundària que incorpora aquests dos elements (aprenentatge laboral i represa del recorregut acadèmic) per tal de facilitar el seu apropament al món del treball.

Si bé ja els primers projectes incorporaven el vessant productiu, des de l'any 2001, amb l'entrada de persones adultes, es van començar a realitzar els primers contractes laborals. L'any 2008, aquest àmbit productiu amb treball assalariat va acabar prenent la forma d'Empresa d'Inserció Treballs i Serveis Tapís, E.I. S.L.U.

La proposta: primeres impressions

La primera resposta, íntima, davant la proposta d'escriure un article explicant la metodologia de treball de Tapís va ser, més o menys, un *fem el que bonament podem*. Bonament perquè - com podria ser d'una altra manera? - rere cadascuna de les accions que portàvem a terme en els diferents projectes de l'associació hi havia el desig de fer-ho bé. Amb tot, però, quina garantia de qualitat s'hauria de desprendre d'aquesta simple voluntat? Certament, ben poca. I tanmateix intuïem que sense aquest desig, la nostra feina perdria tot el sentit que li atorgàvem; que calia, en qualsevol cas, matisar el significat que, col·lectivament, donàvem a aquest *fer-ho bé*, conscients com érem que no era exactament el mateix que li donarien molts altres professionals amb els quals, amb tota probabilitat, s'anirien trobant, en el transcurs de les seues vides, les persones a qui acompanyàvem en el seu procés d'inserció.

Alhora, però, aquest *fem el que podem*, responia a un cert sentiment de desorientació davant d'una realitat que està transformant radicalment alguns aspectes centrals de la pràctica en la *inserció sociolaboral de persones en risc d'exclusió*: tan centrals com ho són la situació del mercat laboral o, més profundament encara, els mateixos conceptes de *treball* i *risc d'exclusió*.

Des d'un punt de vista més pragmàtic, a més, la nova conjuntura suposava canvis profunds en les fonts de finançament per a les entitats socials, i aquests canvis havien de tenir, lògicament, algunes conseqüències importants a l'hora dissenyar i desenvolupar projectes d'inserció.

Finalment, *fer el que es pot* no deixa de ser, en certa forma, la reacció davant la constatació de l'escletxa que sovint s'acaba creant entre la teoria i la pràcti-

² Enquesta de Població Activa del 3r trimestre de 2012.

ca; entre aquells quatre pilars -o potser menys- que orienten el treball i en delimiten la seua avaluació, i el resultat d'una praxis constreta per aquesta realitat canviant i imprevisible. Plantejar-se la metodologia de treball de l'entitat sense posar sobre la taula les contradiccions del dia a dia ens semblava poc honest i, alhora, gens útil.

La pregunta seria, doncs, si es pot parlar, estrictament i més enllà d'etiquetes i categories més o menys tancades, d'una *metodologia de treball de Tapís*; d'una manera de fer que definisca l'entitat a l'actualitat i que, d'alguna manera reculla l'herència d'aquests gairebé 30 anys d'experiència.

La *garbellada* com a eina de reflexió col·lectiva

La proposta de redacció d'aquest text va arribar, precisament, en plena reflexió al voltant del sentit de l'entitat i sobre com ens hàviem de posicionar en aquest context que reconeixíem com a canviant i incert. Vèiem amb preocupació com el dia a dia deixava poc de marge per al replantejament en profunditat de la nostra feina, alhora que reconeixíem la necessitat d'aturar-nos per mirar enrere, als costats i endavant, abans d'anar fent per pura inèrcia. La imatge de girar el cap a totes bandes és, ben mirat, un reflex força acurat del repàs de la feina feta, i de la que feien les entitats, administracions, empreses, col·lectius diversos i persones vinculades a l'entitat; i, finalment, de les perspectives de futur que se'ns obrien.

A aquest procés de reflexió el vam anomenar, ja des d'un principi, pels volts de l'estiu del 2012, *la garbellada*. Com a exercici de separació del gra de la palla, la imatge també resulta força evocadora. Es tractava de resituar l'entitat en un moment en el qual, tal i com s'ha insinuat anteriorment, alguns dels objectius que regien el nostre treball, es trobaven en una situació especialment crítica. Per una banda, i tal i com s'analitzarà més endavant, la inserció laboral, entesa en el sentit de les possibilitats reals d'aconseguir que un percentatge elevat de les persones a qui acompanyàvem aconseguiren algun tipus de contracte laboral a l'empresa, es mostrava com una autèntica quimera; aquest fet resulta especialment conflictiu davant la paradoxa que l'accés a una feina remunerada ja no garanteix, en molts casos, els mínims necessaris per cobrir les necessitats que considerem com a bàsiques - una alimentació sana i variada, un habitatge digne, la salut, l'educació i la possibilitat d'unes mínimes relacions personals sanes - com a conseqüència de la creixent precarització del mercat laboral i de l'abandonament progressiu a les lleis del mercat de molts d'aquests aspectes cabdals per garantir una vida plena i satisfactòria; per altra banda, els col·lectius que podien identificar-se sota l'etiqueta d'*exclusió social* s'ampliava d'una forma totalment inimaginable tan sols cinc anys abans, alhora que les persones que tradicionalment es trobaven en risc d'exclusió quedaven definitivament excloses i amb ben poques possibilitats de trobar esclat-

xes cap a una societat ancorada en un sistema econòmic que combinava el nou esclat de precarització amb l'antic esclat d'individualisme i manca de solidaritat.

La *garbellada* va començar, finalment, el mes d'octubre i s'allargarà encara durant alguns mesos. En les quatre sessions que s'han portat a terme fins a dia d'avui hi han participat les sis persones de la junta de l'entitat, les i els tècnics que treballem tant a l'empresa d'inserció com a l'associació, i algunes persones externes que, tant per les afinitats que puguen tenir amb l'entitat, com pel seu recorregut professional i personal, ens semblava que podien ajudar-nos a orientar la reflexió. El treball realitzat fins ara ha servit per realitzar una anàlisi més o menys acurada i consensuada de les fortaleeses i debilitats internes, així com de les oportunitats i amenaces que es generen en l'entorn de l'entitat en quatre plans diferents: el de les diferents persones a títol individual (contractades, membres de la junta i voluntàries) que participen als diferents projectes; el de les persones ateses; el de l'equip de treball; i el de l'entitat com a institució. Finalment, i a la llum d'aquesta anàlisi, s'ha decidit aprofundir, de cara a posteriors sessions, en cinc plans diferents que regeixen l'activitat de l'entitat: 1. La missió i els objectius; 2. Les entitats amb les quals volem caminar plegats i la coordinació que hi establim; 3. La organització tant a nivell de membres de la junta, com de la resta de persones voluntàries, els i les sòcies i les persones contractades; 4. La formació continuada, relacionada amb el coneixement d'experiències similars i de la realitat social; 5. Les fonts de finançament.

Sense aquest procés, encara inacabat - segurament inacabable - aquest article no seria possible i, en tot cas, el converteix en un text col·lectiu que intenta recollir la percepció que, sobre el treball de l'entitat, tenen un nombre important de les persones que hi entren en relació diàriament.

Tot partint de la base, doncs, que efectivament hi ha una certa manera de fer que, d'alguna forma o d'altra ens defineix, plantejarem l'anàlisi a partir de quatre àmbits concèntrics i interdependents sorgits arran d'un treball previ de definició d'indicadors d'avaluació que s'està realitzant a través del treball en xarxa amb Càritas i el Casal Claret de Vic: 1) l'equip de treball, els recursos i els processos organitzatius; 2) l'atenció a les persones a les quals acompanyem; 3) la sensibilització i la intervenció en la comunitat i a la societat en general; i 4) l'anàlisi de la realitat. No es tracta, en tot cas, d'una anàlisi exhaustiva, sinó, més aviat, d'un breu relat d'experiències a partir d'una tria d'aquells aspectes més rellevants i que, al nostre parer, exemplifiquen millor la nostra metodologia de treball.

Equip de treball, recursos i processos organitzatius

Tal i com s'ha indicat en els apunts previs sobre l'entitat, Tapís compta amb dues parts més o menys diferenciades: l'Empresa d'Inserció que, amb les tres sec-

cions esmentades, es dedica a la producció de béns i serveis per al mercat, i el Centre de Formació, dedicat a projectes de formació per a la inserció però sense un contracte laboral ni una activitat productiva estable. Alhora, hi ha una certa dispersió d'espais, de manera que el taller de triatge, el magatzem i la botiga de roba es troben en instal·lacions diferents i allunyades del lloc on es desenvolupen la resta de seccions i projectes.

Amb tot, es dona una gran importància a la coordinació entre les persones responsables dels diferents projectes amb reunions quinzenals d'equip, en les quals es posen en comú les informacions de cada secció i es defineixen les línies d'acció. Alhora, el treball en xarxa hi té un pes important, especialment amb Càritas i el Casal Claret de Vic. El nivell de col·laboració amb aquestes entitats és força estret i passa pel desenvolupament de projectes compartits, per la utilització d'espais i per un progressiu treball en comú per a la prospecció d'empreses i la intermediació laboral. Aquesta col·laboració amb entitats afins des de l'autonomia de cadascuna d'aquestes, a més d'enriquir els punts de vista, facilita, a mig termini, l'aprofitament de recursos. Amb tot, les dificultats del moment fan que, sovint, siga difícil, a curt termini, arribar al nivell de coordinació necessari per tal de garantir aquesta millora de l'efectivitat.

Finalment, el voluntariat hi juga també un paper molt important. A banda de la dedicació de les persones de la junta, molts dels projectes de l'entitat compten amb la participació de persones que, de forma voluntària, hi dediquen una part del seu temps. Cal valorar els canvis que s'estan produint en la relació de les entitats socials i l'administració. Si a partir dels anys 80 i, especialment, durant els 90 es va donar un procés de professionalització de moltes associacions, finançades majoritàriament amb subvencions públiques, la forta disminució dels recursos públics ha provocat una baixada dràstica del finançament de les entitats que han de buscar alternatives per tal de mantenir l'activitat. Si bé la presència de persones voluntàries ha resultat una constant en la trajectòria de Tapís, els canvis esmentats fan que, ara més que mai, la presència de voluntariat, així com la recuperació d'una base social àmplia, es convertisquen en una garantia de supervivència.

En aquest sentit, un dels aspectes que s'ha valorat com a fortalesa de l'entitat en el procés de reflexió, és la doble vessant de professionals alhora que militants de moltes de les persones que participen a l'entitat. Aquest punt, però, té alguns serrells delicats que cal tenir en compte: especialment, la preservació dels aspectes de *militància* com una aportació lliure i voluntària que no puga acabar camuflant la pèrdua, conscient o inconscient, de drets laborals; per altra banda, el manteniment d'una concepció activa del voluntariat que incorpore el vessant crític i transformador.

L'atenció a les persones

La centralitat de les persones és una qüestió essencial i irrenunciable del treball a Tapís. Això resulta especialment rellevant en un model que tendeix a posar, cada cop més, les persones al servei del mercat. En aquest sentit, es crea una tensió entre el treball entès com a activitat a través de la qual, cada persona transforma el seu entorn, manté un nivell d'activitat física i mental saludable i se sent co-partípic de la societat en la qual s'insereix, i el treball com a simple resposta passiva a les exigències del mercat laboral per tal d'intentar mantenir uns hàbits de consum elevats, però també, i cada cop més, com a forma pràcticament exclusiva de garantir la satisfacció d'algunes necessitats bàsiques.

Aquesta tensió es permanentment present en el nostre treball quotidià. La inserció en el mercat laboral és, generalment, el principal objectiu de les persones que participen als diferents projectes. Per a les persones de l'equip de treball, aquest és, també, un objectiu molt important, però no és l'únic i, segurament, tampoc el principal. La formació bàsica, l'adquisició de competències, d'hàbits laborals i habilitats socials tenen un sentit en elles mateixes, no només en relació a les possibilitats d'inserció. La millora en el nivell d'autonomia que ofereix una feina remunerada augmenta també amb un major nivell formatiu que, per una banda, amplie el ventall de feines possibles, i per l'altra dote la persona d'eines per tal d'afrontar críticament aquella part de la seua realitat en la qual tinga espai per decidir.

Les metodologies de treball han d'apuntar cap a aquests objectius en part complementaris, però en part, també, conflictius. La major part del treball es realitza a partir d'itineraris individualitzats en els quals es combinen aspectes laborals, aspectes formatius i espais de tutoria a través dels quals cada persona participa en la definició de l'itinerari. La formació laboral intenta incorporar elements de producció i, en la mesura del possible, un cert nivell de retribució econòmica. Això, que resulta evident a l'empresa d'inserció, en la qual hi ha contractes laborals i venda de béns i serveis en el mercat, pren, en altres projectes, la forma de beques-salari, o bé va lligat a determinades prestacions socials. En tots els casos, però, s'intenta crear el lligam entre retribució i implicació. Alhora, s'intenta incidir en la transparència, especialment en aquells projectes que incorporen alguns elements de producció per tal de visibilitzar el nivell major o menor d'autogestió dels diferents projectes.

Aquest funcionament per itineraris apunta, per bé que no el garanteix, cap a un element metodològic important: la inducció com a mètode principal de treball. L'escolta de les inquietuds, necessitats i expectatives de les persones - combinada amb una aprehensió del context també a través de l'experiència - és allò que ha de permetre arribar a uns compromisos i definir l'itinerari individualitzat.

Un altre dels elements característics del treball a Tapís, donada l'evident limitació de recursos, és l'aposta per un treball intensiu amb un nombre reduït de persones, davant l'opció de fer projectes més multitudinaris però amb un nivell d'acompanyament menor. Per bé que ambdues opcions tenen avantatges i inconvenients, la primera incorpora el sentit de procés i de referència que no resulta possible amb el segon model. L'experiència ha posat de manifest que, efectivament, per a un bon nombre de persones que han participat en alguns dels projectes de l'entitat, aquesta s'ha convertit en un referent important tant en relació a la inserció laboral, com en altres àmbits de la vida: dubtes relacionats amb l'educació de les filles i els fills; dificultats d'economia domèstica; situació de les relacions familiars; dubtes a l'hora de tramitar papers per a l'administració o relacionats amb factures de gas, telèfon o electricitat; dubtes referents a l'educació de les filles i els fills, etc.

Val a dir, a més, que aquesta funció pot ser perfectament complementària amb la participació de les persones en recursos externs més puntuals que complementen l'itinerari personal.

El nivell de democràcia en la presa de decisions és un altre element important. Com en bona part de les metodologies de treball, però, es fa palesa la tensió entre els dos sentits anteriors del concepte treball. Incidir en el nivell de transparència o democràcia pot semblar contradictori en el treball amb persones que projecten les seues expectatives cap a un teixit empresarial que, majoritàriament, ni és transparent, ni és democràtic. El conflicte entre drets i deures pot semblar un fals debat en un hipotètic model ideal de corresponsabilitat de totes les parts implicades en el mercat laboral, però es converteix en un debat absolutament tangible quan la necessitat de reconeixement dels drets topa frontalment amb una conjuntura en la qual la seua exigència pot tancar les portes de la feina remunerada; el conflicte entre l'autonomia i la *doma*, com a expressió dura i incòmoda d'algunes exigències difícils d'eludir en el procés d'inserció, és un element permanent i desagratit de la feina orientada a la inserció sociolaboral.

I aquí, com a sortida, només hi queda la centralitat de la persona: el treball orientat a facilitar que la persona acompanyada, en funció de les seues expectatives i objectius, tinga accés a la informació necessària per decidir lliurement, a través del seu itinerari d'acompanyament, quines accions pot emprendre i de quina manera per tal d'apropar-se a aquets objectius. L'itinerari formatiu, entés així, no minimitza les exigències del mercat laboral, però contraresta la posició de dogma que assoleixen en una interpretació acrítica de la societat.

La combinació de treball intensiu i de situació de les relacions personals en el centre genera oportunitats a les quals no s'hauria de renunciar. Hi ha experiències molt contradictòries davant situacions similars, prova inequívoca que cada perso-

na és única i irrepetible. Amb tot, la implicació de les persones i l'actitud que prenem davant l'entitat es mostra íntimament lligada al grau de confiança que se'ns fa sentir i al nivell de llibertat i corresponsabilitat de la qual se'ns fa partícips.

La situació actual de crisi, però, incorpora noves tensions al treball per a la inserció sociolaboral. Per una banda, fa a miques l'antic mar de fons que permetia afirmar que, costés més o menys, fos més lent o més ràpid, un procés emprès en la direcció d'adquirir uns hàbits laborals determinats - molt centrats en l'adquisició d'hàbits laborals majoritaris i l'acceptació d'ordres - i un nivell formatiu bàsic no especialment exigent podia ser garantia d'inserció laboral. Actualment aquesta mirada que donava sentit a la formació en ella mateixa, que valorava també l'autonomia i l'esperit crític, i que, creiem, incorporaven tots els projectes de l'entitat, s'ha anat convertint en un element ineludible per tal que moltes persones que no poden accedir al mercat laboral, aconseguisquen trobar vies alternatives per tal d'evitar l'exclusió. En aquest sentit, pren força el reforç de les relacions personals i el sentit de comunitat. Si les persones som allò que importa, en la mesura que el mercat ens exclou, hem d'explorar aquelles vies que, fora del mercat, ens inclouen de nou a la societat. Molts dels nous projectes que s'han anat gestant a l'entitat durant els darrers anys, sobretot a través del treball en xarxa, es fonamenten en el sentit de treball no constret als límits del mercat i en la recuperació de l'acció comunitària com a font principal de benestar per a les persones.

Sensibilització i intervenció a la comunitat i a la societat

La sensibilització és un element important de la nostra feina, especialment pel que fa al reconeixement del dret de totes les persones a treballar i a poder accedir a la satisfacció de les necessitats. Això pren una importància especial davant la constatació que massa sovint hi ha un decalatge molt gran entre allò que *demana* el mercat laboral i les competències reals de les persones. La inversió dels termes, la recuperació d'un treball en funció de les persones i no a l'inrevés, que incorpore com a element central la necessitat d'incloure totes les persones en funció de les seues possibilitats i, només a partir d'aquí, fer un esforç col·lectiu per estirar aquestes possibilitats mitjançant processos formatius, ha de centrar aquesta part del treball.

El treball en xarxa és cabdal en aquest aspecte, especialment a través de la participació en la Xarxa d'Entitats d'Inserció Sociolaboral d'Osona (XEISO³) formada per nou entitats Osonenques (Associació de Disminuïts Físics d'Osona, Associació Sant Tomàs, Càritas, Centre Especial de Treball La Calandra, Creu Roja, Fundació Centre Mèdic Psicopedagògic d'Osona, Fundació Trueta, Sambucus i Tapís) que treballen en els àmbits de les discapacitats i l'exclusió social. Alhora, l'extensió d'aquesta coordinació cap als serveis socials dels diferents ajuntaments de la co-

³ http://www.ccosona.net/xeiso/xeiso_ca.php

marca i el Consell Comarcal, cap als diferents centres de formació bàsica i professionalitzadora de la comarca i cap a la universitat, possibilita un major nivell d'incidència al si de la societat.

En aquest sentit, cal remarcar la participació en el projecte AquíSPOT⁴. Aquest col·lectiu, creat a partir de la trobada d'entitats que treballen en àmbits tan diversos com l'art, el medi ambient, la inserció sociolaboral, l'educació o la comunicació, i amb la participació de l'administració, treballa per a la creació de tallers, generalment a l'espai públic, per a l'allargament de la vida útil, el reciclatge i el reaprofitament d'utensilis i materials, tot combinant el vessant creatiu amb la minimització dels residus i l'estalvi econòmic. Hi destaca, doncs, l'apropament de les persones a noves formes de relació amb els béns materials i el consum, tot aprofundint en el sentit de comunitat.

Anàlisi de la realitat

Resulta tan evident com necessari remarcar que els projectes de l'entitat, com a síntesi dels quatre àmbits analitzats, es porten a terme amb la participació d'unes persones concretes, amb les seues especificitats - punts de vista, objectius, capacitats i dificultats pròpies - en uns contextos socials i comunitaris concrets i amb una realitat que constreny les possibilitats de desenvolupament a partir d'uns límits més o menys definits.

Apropar-nos a aquesta realitat, tant pel que fa als contextos socials, econòmics i culturals de les persones, i alhora, apropar-nos a la realitat de l'administració, del mercat laboral i el teixit d'empreses que el formen, dels sindicats, i de les entitats i moviments socials del territori resulta essencial per tal d'orientar la feina en cadascun dels altres tres àmbits: a l'hora d'organitzar l'equip de treball i distribuir els recursos, d'acompanyar les persones i d'intervenir en la comunitat i fer sensibilització.

De nou cal remarcar la importància de la inducció en l'aprehensió d'aquesta realitat complexa per tal d'analitzar-la. Si en l'apartat referent al treball amb les persones incidiem en l'experiència i l'escolta com a eina de reconeixement de les seues inquietuds per tal de definir l'itinerari, alhora, ens ofereixen petites peces del trencaclosques de la realitat de la nostra comarca en virtut de la multiplicitat d'elements de la seua identitat: com a joves, com a dones, com a adults, com a aturades i aturats, com a homes, com a nigerians, com a sud-americanes, com a filles i fills de famílies marroquines, alhora que com a persones exposades a determinats condicionats acadèmics, laborals o de consum.

El treball en xarxa i el manteniment d'un cert contacte amb els diferents agents que intervenen en la inserció laboral, siga des d'un vessant econòmic, polític o social, ens faciliten, alhora, millorar la comprensió d'una societat complexa.

L'altre aspecte metodològic important consisteix en la capacitat d'adaptar una part del nostre treball a aquesta anàlisi de la realitat. El trajecte que passa pel

⁴ <http://aquispot.cat/>

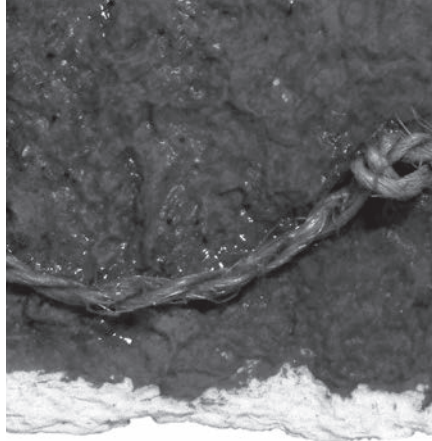
treball inicial amb joves, l'orientació cap a altres col·lectius quan l'administració va cobrir les necessitats formatives del jovent i la recuperació de projectes per aquest grup d'edat davant la necessitat actual exemplifica, d'alguna manera, aquesta aprehensió de la realitat, així com la combinació entre aquells elements que s'han mantingut constants en la pràctica de l'entitat i aquells que s'han anat adaptant a la conjuntura.

En aquest sentit, si bé la primera tendència a l'hora d'analitzar les metodologies de l'entitat és la de fer aflorar aquells aspectes de permanència, aquells que, malgrat els canvis, es mantenen constants en la pràctica educativa, cal reconèixer, també, que l'adaptació a aquells elements de canvi de la societat en la qual estem immersos - ni que siga per canviar-ne alguns aspectes - constitueix un element central en la nostra metodologia de treball.

Epíleg

En els darrers anys hi ha hagut canvis profunds en la societat que estan tenint importants conseqüències en el treball en l'àmbit de la inserció sociolaboral amb persones en risc d'exclusió social. Aquests canvis, que van des de l'estructura del mercat laboral fins al mateix concepte d'exclusió social han provocat un procés de reflexió a l'Associació Tapís, entitat amb prop de 30 anys d'experiència en aquest sector, que hauria de servir per tal de reorientar el treball i adaptar-lo a la nova conjuntura.

Aquest procés d'adaptació, però, no hauria d'anar, en cap cas, en detriment d'alguns elements que resulten centrals en el treball de l'entitat. A partir d'una anàlisi en quatre nivells diferenciats (equips de treball, recursos i processos organitzatius; atenció a les persones; sensibilització i intervenció a la comunitat i a la societat; i anàlisi de la realitat) s'ha intentat aprofundir en quins són aquests aspectes centrals que orienten el treball i quines són aquelles accions, formes d'organització i coordinació que poden encaixar en aquesta mirada de fons. La centralitat de les persones en el seu procés d'inserció laboral i d'inclusió social, així com l'adquisició d'autonomia com a objectiu ineludible es converteixen en el pilar bàsic al qual caldrà adaptar les metodologies de treball. A partir d'aquí, les metodologies emprades es fonamenten l'atenció individualitzada per itineraris formatius i en una presència creixent del treball en xarxa amb altres entitats i serveis que treballen tant en l'àmbit de la inserció sociolaboral, com en altres aspectes de la vida de les persones que possibiliten una visió transversal i integral d'aquestes.



Investigar en educació; introspecció retrospectiva d'un supervivent (crec) de les modes i les etiquetes en investigació.

J. Reinaldo Martínez-Fernández, Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació



El paper en blanc durant dies, setmanes i així fins quasi un parell de mesos des que la Professora Díaz Fernández em va plantejar este repte: escriure sobre la investigació en educació des de la meua experiència i la meua visió futura sobre este assumpte. A més, Díaz Fernández em fa referència “a les modes”, i ací agregue “les etiquetes”, i les seues influències en el procés d’investigar en educació, com a eixos temàtics vertebradors del text. Així, iniciem un conjunt de reflexions sobre el procés d’investigació, i la seua relació amb una certa demanda d’estar *a la moda*; així com d’assumir i vestir l’*etiqueta* corresponent.

A *la moda* en la investigació educativa consisteix a ser “el més llest o llesta” en les últimes tendències cualis (Atlas-ti, la *groundtheory*, el subjecte, la veu o l’experiència profunda que aporta de significat a X); un poc de por, no?; però si l’*etiqueta* t’assigna “el Sant Benet de cuanti” toca SPSS en la seua ultimíssima versió, *path* anàlisi, equacions estructurals o altres mandanques. Qui desitja escalar a les altures de l’Olimp amb l’etiqueta de metodologies *complementàries*, doncs mescle ambdós discursos i estarà en la cúspide per a ser escoltat; i és clar, -molt- respectat.

Les *modes* i les *etiquetes* obliden que el procés d’investigació és, més pròpiament dit, endinsar-se en l’anàlisi d’una realitat, factors o contextos per a indagar, inquirir, reflexionar, demanar i respondre a uns interrogants d’investigació amb respecte a la sensibilitat i la complexitat humana. Ec-

hart Muñoz, Cabezas i Sotillo (2010) enfatitzen “per a conèixer millor, per a poder transformar” (pàg. 25). Així, l’arsenal de tècniques, metodologies i altres aparells no són més que instruments, ferramentes o coses que han d’estar al servei d’eixa “profunda” indagació sobre el fenomen, procés, factor, institució o persona que s’estudia; i de la finalitat teòrica, metodològica o aplicada que aquesta indagació pretén. En este sentit, el plantejament del problema descrivint els factors i el context que s’estudia; i els interrogants d’investigació -teòrics, metodològics i contextuals- són la base (abans, durant i després) del procés d’investigació. En paraules de Lyotard (1989, original de 1954), es tracta d’un “... estil interrogatiu,... (de) inacabament essencial».

D’acord amb allò que s’ha declarat, investigar en educació és endinsar-se en un context amb la major, o no, claredat teòrica, conceptual i pràctica a preguntar-se, indagar, descobrir, deixar-se sorprendre; i amb la major de les sorts, respondre a les inquietuds amb les quals ens introduïm en la investigació. Però, són eixes preguntes les que guiaran el procés (abans, durant i després; permeteu-me insistir), sense que siga «un problema» no trobar les respostes definitives. No obstant això, els centres de formació docent s’encaboten en les *modes* i les *etiquetes*, o ambdós al mateix temps per a dissenyar, desenrotllar i avaluar la formació investigadora basada en un ventall de tècniques i sabers metodològics, que no epistemològics, ontològics i fenomenològics que “moguen” al subjecte perquè fonamenten la seua investigació en la capacitat interrogativa.

En conseqüència, partim que investigar en educació és quelcom tan simple en la seua definició, i tremendament complex en la seua execució: saber preguntar i saber preguntar-se ‘bé’ durant tot el procés de la indagació científica.

Introspecció retrospectiva tercera

Ara bé, el subjecte que investiga, com a subjecte humà que indaga, parteix d’una història personal, professional, social que tamisa “la seua mirada i les seues preguntes”; per això, vull contar als lectors un resum de les meues batalles (i supervivència) personals i professionals en la investigació educativa; que són el paraigua epistemològic d’esta paper.

Hui en dia, els meus col·legues en l’àmbit de la psicologia i de l’educació m’etiqueten de quantitatiu (dies de dades, números, equacions estructurals, significació, anàlisi multivariant i calculadores online, entre d’altres); per tant, em defineixen com a cec al context, a la veu, al subjecte; i molts em defineixen com un investigador que parcel·la, fita, fragmenta la realitat educativa. Jo?, em dedique a preguntar-me i preguntar-hi al context mentres escolte i observe (i hi faig preguntes als meus números). Els meus col·legues pedagogs i antropòlegs m’etiqueten de qualitatiu; per tant, em defineixen com sensible a l’altre, al context, la cul-

tura, l'aula, “els processos”, la interpretació; encara que algun d'aquests se senta “trist” pel meu abandó de l'etnogràfic, i la meua ‘debilitat’ per la *moda cuanti* i ‘eixos números’. Jo?, em dedique a preguntar-me i definir variables, factors i instruments per a “sumar informació a la comprensió de realitats” amb la intenció de comprendre-les i discutir-les.

Introspecció retrospectiva segona

Durant la meua formació doctoral vaig tindre “la sort” de caure en un context de *modes* quantitatives: el mesurament, els instruments, les variables, l'anàlisi factorial, el significatiu, l'impacte, el suport empíric del que es diu; unit a cert ‘menyspreu’ de cert col·lectiu d’“investigadors de la ment” pel qualitatiu i fins pel subjecte. Per a la meua altra sort, no vaig deixar de preguntar-me, de qüestionar el que em pregunte, des d'on em pregunte, per què em pregunte; i perquè eixe arsenal cuanti va estar (i està) al servici de les meues indagacions, i les dades quantitatives obtingudes serveixen de suport a les respostes o altres preguntes que el mateix procés d'indagació genera; però sempre amb una mirada ferma cap al context i cap al subjecte de l'educació.

Introspecció retrospectiva primera

El meu inici en la universitat em va posar (per sort) en un context de *modes qualitatives*: la veu del subjecte, l'observació, les categories emergents, l'etnografia i la busca del sentit profund, entre altres interessants reflexions sobre la naturalesa humana, del sentit epistèmic i estructural (dies amb Levi Strauss, Ferdinand de Saussure, Margared Mead o Bronislaw Malinowski sobre la taula del meu estudi). Ja estava la meua altra sort (per sort) centrada que em fera preguntes, qüestionara les preguntes i no deixara de concloure sense noves preguntes; i tot això com a part de la meua preocupació constant per la comprensió dels processos educatius en la condició d'allò humà.

De manera que *introspecció retrospectiva hui -que mira al futur-*, en este no deixar d’“aprendre” sobre diferents tècniques, programes, proves, formes de categorització, il·luminació holística, etnografia, treballs de camp, bases de dades en l'SPSS, i un llarg etcètera; he tingut (i tinc), també, la sort que inspirat en meravellosos mestres veneçolans (Núbia, Orants, Valentín, Franklin, Dinorah), espanyols (Gloria, Eduard, els meus estudiants) i holandesos (com Vermunt) no he deixat de fer-me preguntes; i ells, amb la seua invitació a què no deixe d'observar, llegir, escoltar (al subjecte, l'humà, el context); m'han rescatat de les *modes* i de l'oceà de tècniques. Els dec molt de la meua supervivència a les *modes* i les *etiquetes*.

El que primordialment he après i inspira el meu treball com a investigador en educació, i que vull destacar en este article, és posar-me en situació de preguntes



constants, al llarg del procés, i abans, i després. En paraules de Heidegger (2008, original de 1924): “La investigació és una determinada manera d’estar= en= el món”; i des de la meua concepció eixe estar investigador implica indagar, preguntar i preguntar-se. Eixes qüestions han de ser eixos espais de coneixement que permeten respondre, o no, al context, al marc teòric, a les aproximacions metodològiques, i en el cas de les Ciències de l’Educació a optimitzar el nostre coneixement de la realitat educativa des de la mirada, la veu o els indicadors que obtenim en eixe enriquidor procés d’indagació en uns contextos; generalment amplis, rics i complexos.

Així, podem acompanyar a diverses de les declaracions que es fan en este número sobre la banalització del pedagògic, el mal de la “innovació” en la docència i l’aprenentatge, la novetat, l’últim o el *cool*. Es tracta de *modes* que posen als educadors i investigadors de l’educació en la tasca de guanyar-se la millor de les *etiquetes*, i ens oblidem que l’essència del procés d’investigació (abans, durant i després) està en la capacitat d’indagació, de fer-se preguntes i activar una reflexió crítica sobre aquestes amb base en els més sòlids coneixements teòrics, metodològics i contextuals que es puguin disposar; però al servici de les preguntes i no com “la millor de les maneres” d’estar *a la moda* (toca Atlas-ti o SPSS o SEM... “es fa com siga, però ha d’anar”) o a cura de la meua *etiqueta* (“és que sóc qualitatiu”), o les *modes conceptuais o temàtiques* que marquen que s’ha d’analitzar l’escola inclusiva, les tics, o la cooperació en l’aula sense que això estiga acompanyat d’un esperit crític i reflexiu que fonamente unes preguntes d’investigació i una finalitat d’aquesta indagació.

Investigar en educació, llavors, què és?

Diria que investigar en educació és el procés que s’inicia, es desenrotlla i culmina continuant entorn d’una o un conjunt de preguntes que indaguen sobre el marc teòric, contextual i/o metodològic que permet, o no, comprendre una realitat, problema o aspecte educatiu que es defineix com rellevant -des de la visió de l’autor, del context, o des de la veu d’altres investigadors-. D’esta manera, el rigor està en la justificació d’eixes preguntes des de distintes arestes -teòrica, contextual i metodològica-, almenys. A això, no es pot respondre amb un “perquè toca”, o “és el que ací s’està fent”, o “per a provar què passa ací aplicant allò que va funcionar allà”, o el tan socorregut “perquè m’exigeixen que siga així”. És per tant, una condició clau que el procés d’investigació gire entorn de preguntes per respondre o com a mínim discutir, les que poden ser punt de partida, part del procés o inclús un dels més importants resultats de la investigació.

Què fa que unes preguntes siguen rellevants en la indagació?; perquè diria que una raó fonamental és perquè així són valorades pel propi context a què s’inves-



tiga, per les discussions i reflexions en el si d'una comunitat d'investigadors (xarxes), o per l'impacte dels resultats, el sentit d'allò que s'ha trobat, els significats o declaracions que responen als interrogants plantejats en un fenomen, context o aspecte educatiu igual o semblant, que al seu torn poden derivar (haurien) en noves -altres- preguntes. El que Eco (2001) defineix com el component d'utilitat de tota investigació científica -i social-.

De manera que si assumim el valor -poder- de la pregunta d'investigació, ens ubiquem en un procés complex de legitimació sobre "la qualitat" de les preguntes i del valor "científic" d'aquestes i les seues respostes o preguntes derivades. En tot cas, i des de la meua manera de comprendre, açò és investigar en educació, i no disposar d'un arsenal de tècniques que responen a la *moda* cuali, cuanti o complementària; o la defensa a ultrança d'una clara *etiqueta* com a centre d'investigació, com a grup o com a subjecte que investiga en educació cuali o cuanti.

El rigor de les preguntes i del procés d'investigació educativa, en general, ha d'estar fonamentat en un clar sentit de la coherència, la consonància, l'ètica, entre altres. De manera que les activitats, materials o accions que l'investigador porta a terme han d'estar estretament vinculades i cohesionades amb les preguntes d'investigació. Ara bé, és clar que el marc conceptual (humanista, crític, filosòfic, cognitiu, complex, etc.) de l'investigador; i la seua visió del món, el defineixen i influeixen en el tipus de preguntes que es formula i la finalitat o intenció d'aquestes. Per tant, el marc teoricoconceptual, i la biografia de l'investigador, des de les quals "es pensa" o "es defineix" la investigació són aspectes rellevants per a identificar, elaborar i respondre les preguntes; i base per a fonamentar el tipus d'anàlisi que es realitza, i les "tècniques" que se seleccionen per a respondre i tornar a preguntar. I més enllà d'això, el marc conceptual i epistemològic defineixen l'investigador com a subjecte i defineixen la seua relació amb el coneixement i la indagació.

En suma, considere que les preguntes són la peça clau de la investigació; i a posta -clar està-, que aquestes estan filtrades, tamisades o mediades pel marc teoricoconceptual i epistèmic des del qual l'investigador s'aproxima al fenomen que estudia. Les "tècniques d'anàlisi" estaran perquè al servici de les preguntes, del context i del marc teoricoconceptual des del qual l'investigador "es pregunta, observa i reflexiona"; i no com una mena de catàleg *in -de moda-* que han d'aplicar-se per a 'demostrar' que es domina la investigació i que estem *en l'ona*, perquè això incrementarà la nostra cotització com a investigador, i donarà valor a la nostra *etiqueta*.

Mirades futures

És evident que les tècniques o programes que es posen de *moda* (Atlas-ti, SPSS, LISREL, etc.) tenen la seua rellevància i impacte en la investigació social i educa-

tiva; a més de comportar tot un mercat (de llibres, programes, cursos, etc.), però que de poc o res valen, si l'investigador no té la capacitat de saber preguntar-se, de preguntar-se pel pertinent, rellevant i saber respondre, o no, a això en tot un marc d'intencionalitat de preguntes i respostes -amb un fi-.

Un dels meus estudiants de postgrau, recentment, em va escriure: "*la delicada tasca per la pregunta*". Que fi, que filat diria jo; em remet a un minuciós saber fer, i preguntar-se. Però és que després m'agrega (el mateix estudiant): "... *la resposta (amb) una intenció de compromís social, emancipador, científic, institucional, personal...*" De manera que ens queda molta reflexió entorn de les respostes, i entorn de la capacitat de preguntar i preguntar-nos.

Així, mirades futures han de posar l'èmfasi en la capacitat dels educadors, formadors de formadors i ciutadans compromesos amb l'educació en eixe saber fer-se preguntes, trobar-les, discutir-les, definir-les o reelaborar-les i rebutjar-les quan així es considere; i donar-hi intencionalitat a les possibles respostes (potser altres preguntes).

Crec, fermament, que eixa capacitat d'indagar, reflexionar, qüestionar, redefinir i fins a abandonar preguntes ha de ser un exercici pedagògic des dels primers anys de l'escolaritat. En el cas de la formació de formadors, educadors, pedagogs, mestres i altres professionals de les Ciències de l'Educació i altres Ciències Socials ha de ser un exercici diari, transversal i fins a *leit motiv* de la formació; i més encara de l'exercici professional com a educadors. Així, l'estudiant (i el professor) de pedagogia o d'altres àrees de les Ciències de l'Educació ha de ser un subjecte actiu en el procés d'indagar, preguntar, a vegades -moltes- escoltar, observar i fins a saber callar, per a arribar a les preguntes que li permeten definir un camí (recte, curvilini, d'anada i tornades, espiral) en la busca de la comprensió, de respostes i de noves preguntes. No obstant això, sabem que molt del que es fa en les aules, de pràcticament tots els nivells educatius, és escoltar, repetir i -moltes vegades- callar.

De manera que mirades futures han de posar l'èmfasi en la pregunta, en la indagació; i no sols del subjecte que investiga i la seua mirada -personal- sobre el context, creiem en una necessària comunitat "de preguntadors i preguntadores". En eixe procés de 'compartir', cooperar, discutir, escoltar, observar creiem que els equips de treball, l'escriptura col·laborativa, la investigació conjunta són riques fonts d'experiències, inspiració i fins a obstacles que han de permetre a l'investigador -com a subjecte- apropiar-se de significats, negociar-los i -també- abandonar-ne d'altres. No sols com una *moda* de comunitats d'aprenentatge o de xarxes col·laboratives, sinó com un procés de verdader «créixer junts»; i això requereix obertura, empatia, comprensió i aprendre *amb* els altres. Potser este és un clar camí -i desafiament- cap a la complementarietat de les persones, de les preguntes i de les respostes que *no* de les "tècniques" i els mètodes.



La complementarietat que, des del meu punt de vista, està present en tot context humà, però que per *modes* o *etiquetes* ens encabotem a “separar, fragmentar” o posar a debat. De manera que som nosaltres els cridats a superar dos arrellats mites que alimenten a *modes* i *etiquetes*.

D’una banda, la falsa creença que la investigació quantitativa està exempta de tot interpretació i anàlisi de caràcter qualitatiu, que este no va més enllà dels números i estadístiques en un afany de fragmentació de la realitat; i per una altra que la investigació qualitativa “es perd” o naufraga en el mar de veus, descripcions i relats des del subjecte en un afany d’amplitud. En el primer cas, fals, perquè si l’anàlisi de dades quantitatives només se centrara en reports numèrics -i potser este tipus de material existeix-, no té tota validesa científica i de pertinència social ja que eixos valors han de ser interpretats i atribuïts de significat en un context, creiem que molt més encara que investiguem en educació. En el segon cas, també fals, perquè precisament eixa atribució de significat, interpretació en context i pertinència només pareix possible des de la veu o les múltiples veus dels subjectes.

En suma, creiem que preguntar, preguntar-se, preguntar-nos... i refer preguntes amb intenció en les seues respostes, des d’espais personals i col·lectius del co-neixement, ha de ser la base d’eixe investigar en educació.

-com em deia la meua iaia: “este xicot sí que va eixir preguntador”
Lulú

“no hi ha qüestions esgotades, sinó hòmens esgotats en les qüestions”
Ramón i Cajal

Referències bibliogràfiques

- ECHART MUÑOZ, E., CABEZAS, R., & SOTILLO, J. A. (2010, coords.). Metodología de investigación en cooperación para el desarrollo. Madrid: Catarata.
- Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- HEIDEGGER, M. (2008). *Introducción a la investigación fenomenológica*. Madrid: Síntesis.
- LYOTARD, J. F. (1989). *La fenomenología*. Barcelona: Paidós.

Este article s’ha “enriquit” molt en un marc de preguntes i intercanvi en el si del Grup de Recerca PAFIU / <http://grupsderecerca.uab.cat/pafiu/> Universitat Autònoma de Barcelona

Deriva Mussol: caminar a la deriva com a experiència de recerca

Eva Marichalar Freixa, Universitat de Vic



What I am also troubled about, among other things, is the growing tendency of schools to define their objectives in technical or in quantitative terms. It is increasingly disturbing to depend on assessments and accountability, to spend so little time on what it means for individuals to become-- to create themselves among beings who are different, to choose themselves as thoughtful human beings, decent and engaged, wide-awake to the world.

Maxine Greene¹

A tall d'introducció

La meua última obsessió és aprendre a escoltar. Potser perquè sempre m'han dit que no calle, potser perquè és del tot cert que em costa molt. En tot cas, fa temps que aprendre a escoltar s'ha convertit en la meua voluntat d'aprenentatge com a persona. La persona que sóc a vegades fa d'educadora, a vegades d'artista, a vegades de recercaire i altres vegades fa d'altres coses que ara no vénen al cas, però que no per això veig separades de les primeres tres. Posar etiquetes que defineixen el què els altres esperen de tu i no el què tu vols i pots arribar a fer no és la meua manera de veure les coses. Des del meu punt de vista, les línies que separen la tasca educativa de l'artística i de la investigadora són molt sovint inexistents, i això si és que n'hi ha cap, de línia. No transforma només qui és mestra/e, no fa art només qui és artista, no recerca i innova només qui és investigador/a. I el debat no és nou. El verb “ser” ens confon i ens col·loca massa vegades en una posició de judici, categoria i objecte; en molts casos preferisc “estar” i “fer” com a formes més justes amb el present de cada experiència.

Quan pensem en recerca... Rectifiquem: quan jo fa ara poc més d'un any pensava en recerca, pensava en tot allò que em deien els manuals de mètodes científics que és recerca. Estava (i estic) tan ocupada per encarar el que ha de ser el meu Treball Final de Màster que havia elevat la recerca a una categoria “superior” i per mi, almenys de moment, inabastable. De fet, pense que en el món categoritzat per jerarquies en què vivim, ens fan creure molt sovint que la recerca és una lliga reservada tan sols per uns quants (així, en masculí). I això no passa només amb la recerca, sinó també amb l'art i l'educació. En definitiva diríem que això

¹ El què també em preocupa, entre d'altres coses, és que les escoles tendeixen cada vegada més a plantejar els seus objectius en termes tècnics o quantitius. Resulta cada vegada més inquietant la dependència vers avaluacions i acreditacions, la dedicació de temps tan minsa a tot allò que les persones necessitem per esdevenir nosaltres entre la diversitat de la resta, per tenir l'opció de convertir-nos en humans reflexius i compromesos, oberts al món. Les traduccions de les cites en anglés són lliures i realitzades per l'autora de l'article.

passa amb tot; ens hem arribat a jerarquitzar de tal manera que ara, per establitzar-nos, ens veiem obligades a fer de paraules com “horitzontal” les noves protagonistes.

Ironies del destí, o precisament per això, va ser justament la meua defensa de la necessitat de “relacionar-nos des d’una perspectiva horitzontal” la que em va dur a conèixer, ara ja fa més de dos anys, el treball de Javier Rodrigo i el projecte cultural Transductors, del qual n’és un dels directors²:

Mi propuesta intenta recomponer las relaciones cruzadas de cultura, pedagogía y arte, no sólo desde lo específico de una educación artística contemporánea, sino más bien desde los territorios de cruce transversales donde recomponer una pedagogía crítica, y al mismo tiempo una pedagogía de las artes. (Rodrigo, 2007: 76)

Aquesta descoberta em va dur a encetar una nova línia personal de recerca, la qual vaig anar continuant mitjançant d’altres activitats i tallers, i que em va dur a finalment a dibuixar la temàtica del meu Treball Final de Màster. Investigaria sobre la meua pròpia pràctica com a educadora i artista. Investigaria sobre quelcom que d’entrada només intuïa i que avui dia, encara ara en el moment que escric aquestes línies i que vosaltres llegiu aquest article, segueix en moviment i transformació constant.

Allò que intuïa volia ser un procés col·lectiu de recerca i creació artística centrat en l’escolta com a lloc des d’on poder dialogar amb tots i totes les participants d’aquest mateix procés, és a dir: com a lloc des d’on poder dialogar amb un territori (Vic) i els seus i les seues habitants (veïns i veïnes). M’interessava aprendre, crear i investigar de forma compartida. Volia escoltar aquest espai, aquest temps i aquestes persones per, després i no abans, acabar trobant conjuntament una forma de narració artística que representés tota aquesta experiència.

Col·locar-se amb una actitud d’escolta implica viure una sensació d’incertesa constant perquè allò a escoltar és imprevisible. I què són aquesta actitud d’escolta i aquesta incertesa sinó pistes que ens porten a pensar en la tasca investigadora? Com quan intente definir-me en una etiqueta tot se’m tornava a barrejar de nou. Tant si faig d’educadora com de creadora o artista (o com se’n vulga dir), la recerca m’acompanya de manera constant. I m’acompanya a mi com acompanya a centenars d’artistes i educadors. Investigaria, doncs, sobre una investigació educativa i artística entorn el territori. Una investigació que se’m presentava com una oportunitat única per aprendre des de tots els vessants que aquesta abraçava. Els manuals de mètodes en investigació, d’això en diuen investigació educativa o investigació-acció. Per mi, és una experiència extraordinària que tinc la sort de viure i que m’agradaria, aquí, saber compartir amb vosaltres.

² El mes de novembre de 2010, en el marc de les activitats impulsades des del Centre d’Arts Contemporànies de Vic (ACVIC), vaig assistir al taller mediat per Javier Rodrigo i La Fundició: *Estratègies per treballar en el territori. Transductors. Pedagogies col·lectives en xarxa*. Aquest primer contacte amb les idees i propostes de Rodrigo va suposar obrir la porta de tot el procés que va esdevenir després i que encara perdura. Us convida a visitar els seus catàlegs en línia i tota la informació sobre aquest projecte a <http://transductores.net>

Com va començar tot

Com acabe d'explicar-vos, el projecte que acabaré aquí explicant com a Deriva Mussol va nèixer de les meues obsessions amb el títol de "L'escolta". Era un títol que no m'agradava i que em sonava pretensions, però que m'ajudava a centrar-me en el què per mi seria l'arrencada de tot el procés. Era el mes de novembre de 2011 i vaig aprofitar per presentar-me a la convocatòria que en aquell mateix moment oferia ACVIC per a projectes en fase de creació³. M'havia presentat així: *"Com a punt de partida del projecte i tema central del treball, sorgeix la voluntat de treballar amb el territori i els seus habitants com a protagonistes d'un procés creatiu que té com a finalitat crear un espectacle de carrer des d'una òptica artística i social. Volem crear un espectacle que nasca des de la pròpia idiosincràsia del lloc on va destinat i que pose la potencialitat de què gaudeixen les arts de carrer com a eina de dinamització i d'autorepresentació al servei dels habitants d'un territori, del qual ells en són els indiscutibles experts"*. Això és el què deia en aquell moment. Després, amb el temps, la manera amb la qual explique el projecte ha anat canviant. Paraules com "espectacle", "dinamització" i "autorepresentació" s'han vist ampliades (ja no parlem de "espectacle" sinó que deixem que cadascú hi done el nom que crega), diluïdes (la "dinamització" potser arribarà en un futur, però d'entrada ha estat una voluntat massa agosarada o una voluntat que, de moment, s'ha anat desdibuixant de les nostres intencions), i transformades (el fet de la "autorepresentació" s'ha acabat movent cap a un pla de narració tot allò que ens passa).

Si m'havia presentat a la convocatòria amb la idea de l'escolta com a eix d'aquella primera idea de recerca, també era important el fet que ho volia viure de manera compartida amb un grup de participants que estigueren vinculades i vinculats de manera diversa al territori, ja fos per la situació personal o la procedència. I no només em semblava interessant el fet que els i les participants es relacionaren amb Vic de diferents maneres (curiosament, cap dels participants que hi vam acabar participant hi hem nascut), sinó també que aquests i aquestes participants tingueren diferents raons, diferents finalitats amb les quals trobar sentit al projecte, fins i tot aquell "no saber perquè" que a mi tant m'interessava: *"no sàbies quina cosa era però t'enganxava"*, m'explicava mesos més tard en Guillem⁴. En aquells moments, com passava amb les paraules que he remarcat abans, jo parlava de crear un grup de "treball", "horitzontal" i "col·laboratiu". Ara, "treball" em remet a conceptes mecanicistes i industrials, "col·laboratiu" em fa pensar en una dinàmica que va de fora cap a dins, i davant de "horitzontal" preferisc conceptes com donar valor a totes les veus participants com a manera de fugir de la confusió a la qual sovint ens porta la paraula "igualtat" a l'hora de parlar d'aquesta horitzontalitat versus jerarquia que apuntava al principi. Entretenir-me en aquests

³ La convocatòria es dirigia a crear l'actual programa de residències Projecte Vivre del centre d'art i "L'escolta" va ser una de les tres propostes seleccionades.

⁴ En aquest article he volgut sentir-me també acompanyada per les veus amb què compartisc aquesta experiència, així com també donar visibilitat a tothom que ha fet possible que jo ara puga estar escrivint això. Les cites s'han extret d'una sèrie d'entrevistes recollides en un documental que recull l'experiència personal viscuda de les i els participants, i del qual torne a fer esment més endavant en una nota de peu de pàgina a l'apartat 3.



canvis de llenguatge ho trobe aquí interessant com a una manera més de mostrar el què aquesta experiència conjunta de creació, aprenentatge i investigació ha suposat de cara a la meua tasca educativa i investigadora. Quantes vegades ens dediquem amb els nostres i les nostres estudiants a revisar el llenguatge? A pensar-lo i reflexionar-lo? A modificar-lo si cal? Les coses s'aprenen pel camí i fent camí es descobreixen coses noves que no em calia, ni de bon tros, tenir definides des d'un principi. De fet, allò que pots tenir des del principi definit pot també acabar desapareixent o, com hem vist ara aquí amb aquest joc de paraules, transformant-se.

Això és el que va passar amb la *“finalitat de crear un espectacle de carrer”*. No voldria deixar aquí de banda el lloc que les arts de carrer van ocupar com a tercera pota (l'escolta, la construcció conjunta de l'experiència i el teatre eren les tres coses que sempre vaig tenir al cap en l'arrencada de tot plegat). En aquells moments, i encara ara, jo veia les arts de carrer com una oportunitat des d'on viure aquesta experiència compartida d'escolta vers uns participants i un territori. Volia viure les arts de carrer com una manera de revelar allò viscut, com a peça artística que sorgeix des de l'experiència viscuda i no que la condiona. Per mi això era molt important i encara ara ho segueix sent, encara que el procés compartit ens hagi dut a pensar d'una altra manera aquest vessant artístic. De fet, en aquells moments, més que per donar-hi importància, parlar de la creació d'un espectacle de carrer em va servir per tenir una “excusa” a l'hora d'explicar què pretenia jo amb tot plegat. Ens fa tanta por saltar al buit a investigar, a aprendre, a crear, que creiem fermament que per fer-ho cal sempre tenir un objectiu. Jo no ho pense així, o almenys no amb aquestes paraules. Per mi, allò que és necessari, és trobar sentit allò que vols fer. També és important tenir unes voluntats, un lloc on ens *agradaria arribar*. I això no són objectius? És clar que ho són, però amb una diferència molt gran. Parlar d'objectius ens porta a una obsessió pel resultat, i en aquesta obsessió deixem de viure el camí i el més important: deixem d'escoltar.

Poc després de ser seleccionada per la convocatòria d'ACVIC vaig rebre la proposta de Dolors Rusiñol, directora i companya de l'Aula de Teatre de la UVic, per tal que aquest “espectacle de carrer” que jo veia més com “excusa” que com a “finalitat” es convertís en la producció anual que presenta l'Aula i que aquell any s'havia d'estrenar el dos de juny de 2011 en el marc de la XI Mostra Transversal de Teatre Universitari, allotjada per la mateixa Universitat de Vic.

A partir d'aquí, quan em vaig reunir per primera vegada amb els i les participants que s'havien interessat per formar part aquell any de l'Aula, vaig decidir no posar més etiquetes al que podíem arribar a fer i els vaig dir que el dos de juny “faríem alguna cosa”. Amb aquest “fer alguna cosa” volia deixar clar que jo buscava arribar a alguna banda, que el projecte sí tenia una finalitat clara, és a dir que no anava perduda, que jo volia trobar, aprendre, crear. Però volia arribar a algun

lloc a partir del què ens hagués passat pel camí a tot el grup, i no a partir d'una finalitat o una etiqueta preconcebudes. “*Tots cap a un objectiu sense tenir clar aquest objectiu*”, com va acabar definint la Mireia en recordar aquest moment. Volia que entre tots aprenguérem a escoltar-nos, a escoltar el territori, que tornàrem a gaudir de la capacitat que ens passaren coses, de “convocar l'imprevist” (Gómez, 2011).

Després d'aquesta primera trobada amb el grup, vaig proposar a Jordi Lafon (artista plàstic que en aquell moment col·laborava amb l'Aula de Teatre com a escenògraf) afegir-se a l'experiència que estàvem arrancant. L'Aula ens havia permès treballar junts en més d'una ocasió i creia, que amb ell al grup, les oportunitat de generar noves preguntes i aprenentatges es multiplicaven. Vam convocar, doncs, una segona trobada. Hi havia gent nova i vam tornar a repetir, ara ja en Jordi i jo junts, quin tipus de viatge volíem emprendre de forma conjunta amb tothom que ens volgués acompanyar. Vam tornar a repetir que aquell dos de juny “acabariem fent alguna cosa”, que “ja aniríem veient com ens organitzàvem” i que “ja aniríem parlant com ho fariem tot plegat”. De moment, començaríem la nostra recerca caminant. Caminariem junts a la deriva per la nostra ciutat, Vic, per escoltar el nostre territori, escoltar-nos a nosaltres mateixes i per provocar que ens passaren coses. Aquella idea inicial, que ja tenia des de feia temps, d'utilitzar la deriva com una de les maneres de fer possible l'escolta, va esdevenir a partir de llavors un nou element central del qual estàvem a punt de viure. El “com ho fariem”, la deriva, allò que ens havia de permetre, des de l'escolta, compartir i construir unes finalitats comuns, es va convertir en l'autèntic protagonista. Va ser així com en el “com”, i no en el “cap a on”, que vaig ser capaç de connectar amb l'origen del que a mi realment m'interessava, allò que l'Ona va acabar sintetitzant molt millor que jo: “*Incertesa, descobriment i aprenentatge*”.

La idea de la deriva, del deambular la ciutat com a manera de viure l'imprevist i de fugir del control imposat per una visió liberal (quina trampa aquesta paraula) d'entendre el món, m'havia arribat a partir de les idees que el filòsof francès Guy Debord (1958) va transmetre en la seua Teoria de la Deriva. Debord, fundador i principal teòric de la Internacional Situacionista de mitjans del segle XX, apareix com un dels referents clau de totes aquelles pràctiques que giren entorn la tradició del caminar⁵. La seua proposta de eixir a caminar a la deriva com a manera d'entrar en joc amb el relleu psicogeogràfic que forma part de cada ciutat ofereix la possibilitat de donar un gir a la manera que tenim de veure les rutines que cada dia s'hi donen, així com també de viure-hi noves situacions que ens porten a qüestionar-nos aquestes mateixes rutines. I no només això; per mi, aprendre a jugar físicament amb el temps i els espais que habita el nostre cos obri la porta per poder, en un futur, saber jugar millor a l'hora de pensar en transitar nous camins.

⁵ Una obra de referència entorn els orígens del caminar i la deriva com a pràctica artística la trobarem en l'obra de Francesco Careri (2002), *Walkscapes: El andar como práctica estética*.



Caminar a la deriva com a experiència de recerca

“Caminar sense rumb t’està dient molt de com ets i què vols”, em va dir la Blanca en una de les entrevistes. Hi he pensat molt i crec que, almenys pel que fa a mi, té tota la raó. Aquest “caminar sense rumb” que genera tant sovint desconcert i preguntes, a mi m’ofereix un lloc ja des de sempre conegut que m’interessava (i ara encara m’interessa més) explorar. Caminar, i caminar junts, és una experiència que hem viscut amb la pell i que, per tant, transforma. Caminar junts obri un espai personal des d’on connectar amb tu mateix, amb l’altre, amb el terra que trepitges. Es crea un vincle entre tots els elements des d’on llavors poder compartir vivències i parlar, i això, inevitablement requereix temps i resistència.

Des del primer dia, per qüestions de coincidències horàries que escapen a qualsevol intenció filosòfica o de concepte, hem caminat de nit. De fet, va ser en la nostra primera deriva nocturna que vam decidir anomenar-nos Mussol⁶. Quatre mesos més tard, va arribar el moment de presentar la nostra experiència a la Mostra de Teatre. Va ser en aquell moment, fruit de tot el procés que acabàvem de viure, que vam trobar important afegir la idea de deriva a la manera d’anomenar-nos; i així va ser com va nàixer el que des de llavors coneixeríem com a “Deriva Mussol”.

El fet de caminar i la deriva havien estat, i són, una manera de col·locar el cos en el present de l’experiència, una manera d’estar en un moviment constant que activa el pensament (recordem, a mode d’exemple, les passejades de Rousseau). Una manera d’escoltar, de posar el cos en situació amb un espai, un temps, unes persones, un bullir d’ingredients que es transformen en una experiència viscuda, en un aprenentatge. “Caminar sense rumb” et connecta amb el camí i aguditza el teu sentit d’escolta. *“Com que no vas enlloc, et centres en cada passa”*, hi afegia l’Anna. Tot es fa possible. El present pren tot el sentit i la mirada es transforma. Caminar a la deriva permet que et passen coses, viure l’imprevist i poder obrir noves portes (i què és sinó aprendre?). Caminar ens lliga als orígens ancestrals de la humanitat, ens fa fortament conscients de que estem inevitablement vivint una experiència a través del cos, el temps i l’espai; tots ells elements de la complexitat que vivim en cada moment. La deriva és per mi, en definitiva, una defensa del valor del procés (ara que també està tan de moda parlar de la importància d’aquest Procés, una altra senyal d’alarma que em fa sospitar que el Resultat és l’autèntic protagonista). En el procés està l’aprenentatge i el resultat, en tot cas, te l’explica i fins i tot te’l pot arribar a qüestionar. Tot el meu procés de recerca, així com tot el meu procés de recerca sobre la recerca (el Treball Final de Màster) ha estat també en si mateix un procés constant d’aprenentatge. Aprenentatges en solitari i aprenentatges compartits, tal com passa a les aules que encara avui dia es troben vives; tal com passa a les aules on les mestres i els mestres decideixen viure la deriva que suposa aprendre de forma compartida amb les seues i els seus estudiants.

⁶ Per raons organitzatives, el programa de la Mostra de Teatre en la qual participàvem ens exigia posar nom a la nostra experiència molt abans del que nosaltres haguérem desitjat. Conscients de la urgència i encara massa a l’inici per plantejar-nos fins i tot si aquest nom era necessari, vam trobar en *el Mussol* un nom amb què des de llavors ens hem sentit còmodes.

Te alineas desde lo inacabado porque Tú tampoco estás segura. Quizás, para alinearte con tus estudiantes, o sea, colocarte a su lado y no delante o sobre, sería interesante que iniciaseis un proyecto juntos, un proyecto que tú tampoco sabes cómo será, donde puedes aprender del porqué. Estás en crisis igual que los estudiantes, pues estás luchando por entender los debates y, por tanto, ya no entregas el conocimiento, sino que utilizas los márgenes del debate para mirar en el conocimiento histórico y pensar algo nuevo y compartido. (Ellsworth, 2011: 36)

Un mes després d’haver presentat Deriva Mussol amb una acció a l’espai públic⁷, derivant llavors entre llibres, vaig trobar en les paraules d’Elizabeth Ellsworth la manera per la qual havia lluitat col·locar-me en el grup (i dic lluitar perquè col·locar-se així no és fàcil de dir ni de fer, no ens enganyem). Aquest posar paraules que m’oferia ara la lectura me’n feia ressonar unes altres, les de Javier Rodrigo citant Tomás Villasante a l’hora de definir el concepte “Transductor”:

[ser Transductor implica] querer ser sujetos que traducen y que también dinamizan, que se implican en las reversiones, sin querer cerrar una sistematización única, sino abrir nuevos caminos más complejos (Rodrigo, 2010:18)

Com ja he explicat anteriorment, aquesta descripció m’havia encaminat inicialment sobre la pista. A partir d’aquí, la idea de la deriva com a lloc des d’on sovintegar aquests camins incerts per aprendre a partir d’ells, a banda de col·locar-nos en una metàfora que representava la meua manera d’entendre els processos compartits d’aprenentatge, creació i recerca, ens traçava un camí obert que era alhora mètode i finalitat. Un camí obert i, per tant, subjecte a canvis. Plantejar les coses de forma marcada i prèvia a l’experiència pot fer-nos caure en el perill de desglossar-les, analitzar-les, desfer-les en parts abans de comprendre-les i viure-les en tota la seua globalitat. Unes parts que quan les tinga totes per separat m’hauré d’inventar la paraula “xarxa”, “interdisciplinari” o “coordinació” per fer que funcionen, perquè quan ho tinc tot encapsulat i etiquetat i separat, se’m fa clar que allò no funciona. Perquè allò no ha funcionat mai per separat. No veig que calga planificar les coses per descobrir-les ni que calga saber què s’està fent per estar fent alguna cosa. Les coses s’han de deixar que passen, i la deriva em sembla una bona manera de fer-ho possible.

Torno a pensar ara i aquí en la incertesa. L’únic que teníem clar a l’hora de començar “El Mussol” és que caminaríem a la deriva. Una pràctica més vella que *el ‘nar a peu* ens havia de servir per arribar a noves descobertes en el camp de les pràctiques artístiques i educatives. Un (per nosaltres) nou horitzó des d’on pen-

⁷ L’acció arrencava a l’AC-VIC amb el breu documental que he comentat en una nota de l’apartat anterior per, a continuació, convidar el públic a afegir-se en una caminada pel riu Méder. En el passeig pel riu hi anaven apareixent elements viscuts a partir del nostre derivar en un format que vam nombrar “re-presentacional”, ja que s’hi barrejava tant la idea de l’objecte que representa com la del subjecte que es presenta. Tant el documental com un breu reportatge de l’acció es poden sol·licitar per correu *gmail* a l’adreça de *derivamussol@*



sar a partir d'allò viscut m'havia de permetre mostrar que sí, que aprendre al marge d'objectius rígids, rúbriques, planificacions i índexs és possible. Estem tan obsessionats per arribar a una "qualitat" que se'ns està oblidant que allò que realment importa és allò tan simple i, per tant, tan complicat: estar. Estar en el moment, estar en el procés. "Estar", aquell verb que ja he començat dient que preferia molt abans que "ser". I és que pensem que si no marquem a l'avançada tot això no servirà de res. Ho pensem perquè estem cagats de por davant la mínima possibilitat d'error (i no ho dic per acusar, ho dic per experiència). La més mínima visió de no estar produint ens fa un pànic tan horrorós que ens inventem un nou sistema al qual anomenem "competències" perquè no podem obviar que el tema dels "continguts" s'està tornant tan líquid que la nostra lògica conservadora ja no sap com defensar-ho i llavors ens cal inventar nous termes i sistemes de classificació i avaluació. I espantem al personal anar dient que a Finlàndia sí que estan bé i que nosaltres som un desastre. I així no hi ha manera que la gent estiguem on hem d'estar, en el present. Si des de l'educació repetim tants cops que allò important és "acompanyar", jo dic que "acompanyar" és una cosa que em sembla que només es pot fer des del present, des de l'instant compartit. Perquè, qui ens ha dit que ho sabem tot per predeterminar l'experiència que "es veu que sabem" que viuran els i les nostres alumnes? I el mateix passa amb la investigació. Si només seguisc el que em diu un manual, només trobaré el que tenen preparat per mi. Però, i l'essència de cadascú, i allò que cadascú pot aportar? Si ens centrem en el moment i en deixar que passen coses això inclou a tothom, és escoltar el que hi ha. "Escoltar el que hi ha" és una manera d'entendre l'educació, l'art i la recerca. Escoltar el que hi ha és mirar qui ens acompanya, i qui ens acompanya és (ja ho he dit) el lloc, el temps i les persones, en un sol esdeveniment que esdevé únic per a cada circumstància i que per tant no puc preveure.

"El Mussol" havia arrancat amb una voluntat sobretot d'experimentar, de provar, de veure "què passa" i de veure "què ens passa si". Seria caminant que ens trobaríem l'imprevist que ens porta a aprendre. I l'aprenentatge el vam fer i l'estic fent mentre narre l'experiència. Quan ens parem a pensar i a parlar sobre què ens ha passat, què m'està passant. Caminar, pensar, parlar, unes accions que es donen en el desordre endreçat del derivar, cadascuna per separat i totes al mateix temps.

Els Parlem i el derivar físic com a deriva del pensament

I ara aquí hi entra la conversa. Sabem que quan tota l'experiència viscuda es comparteix a partir de converses, es van construint significats nous i compartits que permeten posteriorment conceptualitzar unes idees que es presenten més vives i més en connexió directa amb el sentit d'allò sobre el què es parla. A Deriva

Mussol, d'aquestes converses en vam dir, i en diem, "Parlem". Parlar era el que definia allò que volíem transmetre com a acte des d'on repensar contínuament l'experiència, des d'on conviure amb l'inesperat, des d'on plantejar-nos de manera contínua nous reptes que ens pogueren dur a una recerca viva tan vàlida com les etiquetades en manuals. El derivar físic ha esdevingut en un derivar del pensament que ens condueix cap a preguntes que sorgeixen dels propis participants i dels propis espais i temps compartits i no de les idees, espais i temps d'uns altres. Aquest apunt és important perquè perceb que vivim uns temps on ens passem la vida vivint la vida dels altres. En educació aprenem allò que ens volen fer aprendre uns altres. Socialment vivim volent una vida que ens imposen uns altres. En recerca investiguem segons allò que també ens marquen uns altres. En aquest primer tram del camí viscut per Deriva Mussol, volíem viure el repte de "ser nosaltres" en el nostre espai, en el nostre temps. I aquest repte d'aprendre a conviure amb la incertesa per escoltar i "ser nosaltres" és el que va donar valor a l'experiència i el que realment va permetre que aquesta es convertira en una vivència "compartida"; és a dir, aquella voluntat "col·laborativa" que expressàvem en un principi.

Vull aquí parar-me un moment per tornar a la idea de la dificultat que es presenta a l'hora de voler promoure processos que podem adjectivar com a col·laboratius o compartits. Es faci servir un terme o altre, la feina és dura i constant i com a acompanyants d'un grup que vulga abraçar aquest espai no podem baixar la guàrdia en cap moment. L'impuls cap a la jerarquia i cap a la possessió del càrrec d'expert que busca tenir el control de la situació ha quedat tan marcat dins la dinàmica humana que no es pot dir que s'està duent a terme una experiència respectuosa amb totes les veus si aquest punt no es treballa i no es revisa de manera constant durant tot el procés. És el mateix que passa amb el terme tan repetit actualment com és el de "participació". Fa un any jo parlava constantment de participació, volia que "L'escolta" i després "Deriva Mussol" foren processos participatius. Llavors vaig entendre que participació era conseqüència (ve després i no abans) de tot un treball d'escolta i d'un procés que podia fer sentir algú interessat per formar part d'una experiència de manera lliure. Però en cap cas la participació constituïa per mi l'eix del meu interès. Si ho fos estaria dient que tothom s'ha de sentir interessat per la meua proposta i per tant, jo hauria de buscar com tothom hi pot participar perquè pense que tothom hi ha de voler participar. I això per mi no calia ni que fóra així. De fet no sé si es tracta de fer coses perquè hi participi tothom. Ens hem arribat a creure que tenim el control sobre la participació i això no és cert. De fet, pense que en general ja ho hem començat a intuir, però fora de ser crítics amb nosaltres mateixos i mateixes hem sortit per la tangent i ens hem inventat un terme que encara em crea més conflictes: la participació "activa". Vaig entendre que en la meua experiència volia es-



coltar i posar-me de costat a tothom que hi participara, però que hi acabaria participant qui volguera. I això és molt diferent que pensar que jo puc fer quelcom on hi participarà tothom qui jo vull que ho faci. La participació pense que ha de ser lliure, i és per això que també vaig acabar abandonant aquest terme a l'hora de marcar les voluntats principals de l'experiència que aquí presento. El que sí va resultar molt interessant va ser viure com aquesta preocupació per crear un procés participatiu es va traduir dins del grup en un debat de què volia dir participar en el procés. I això és molt diferent. Calia que tothom vinguera sempre i a tota hora per considerar que hi participaven? La presència física era l'única manera de participar? Puc considerar-me una més del grup si em col·loque a una distància més gran a nivell de presència física i fins i tot de compromís? Quins compromisos he d'oferir per participar en el grup? Quin grau de permeabilitat participativa estàvem disposats a acceptar? Totes aquestes eren preguntes que encara avui dia reappareixen periòdicament en els nostres Parlem i que constitueixen una part important del nostre funcionament com a grup amb una voluntat de participació permeable, que permeti entrades i sortides i diferents nivells de compromís, que aprengui a gestionar aquesta permeabilitat i que, per tant, abraça també uns temps i espais de trobada igualment mòbils i permeables. A part de qüestionar-nos el concepte de participació, des d'un bon principi també ens vam qüestionar la necessitat de tenir un calendari marcat de trobades, així com els espais on ens trobaríem cada dia. Vam defensar, i va ser motiu de discussions apassionants i enceses, que aniríem marcant els dies i llocs sobre la marxa, a mesura que el grup anés generant les seues pròpies necessitats. Tornàvem al mateix: escoltar i decidir. Sóc i som ara conscients que aquesta voluntat i aquesta inquietud per trencar al màxim amb marcs organitzatius i conceptuals preestablerts, va ser potser ja d'entrada i també més endavant una de les raons per les quals algunes i alguns dels participants dels inicis acabaren optant per no continuar. I ja era això precisament el què defensàvem: volíem crear un espai que ens aportara vivències significatives, un espai per oferir com a una oportunitat més i no com "la" oportunitat; un espai en el qual ets lliure d'entrar i eixir segons el teu interès o voluntat per ser-hi o no. Com *"amb totes les coses, sempre pots fer servir diferents vies per arribar a un mateix punt"*, apuntava l'Òscar. I m'agrada anotar-ho aquí. Sempre he pensat i he dit que Deriva Mussol, aquesta experiència que hem creat de manera conjunta, és "una" manera, no "la" manera.

De tornada cap els Parlem, vull remarcar que han esdevingut indispensables. És aquest "posar paraules" que ja he anat anotant en línies anteriors el que ens permet construir nou pensament de forma compartida.

Walking as art calls attention to the simplest aspects of the act: the way rural walking measures the body and the earth against each other, the

*way urban walking elicits unpredictable social encounters. And to the most complex: the rich potential relations between thinking and the body [...].*⁸
(Solnit, 2001: 276)

L'acte del caminar estableix una rica relació entre cos i pensament, ens diu Rebecca Solnit; en el caminar, el cos, la ment i el món van de costat, ens repeteix sovint en les seues obres. I això és el que de seguida vam *sentir* quan vam començar a derivar. El derivar físic esdevenia en una deriva del pensament que *sentíem necessitat* de compartir “Parlant”. No era tan “debatre” el que buscàvem, tampoc “reunir-nos” ni “discutir”; i malgrat això, està clar que els Parlem eren (i són) aquells espais on “reunir-nos” per “debatre” i “discutir”. Però per nosaltres dir-ne “Parlems” ens era important i ens feia sentir còmodes, perquè en realitat era aquest altre acte simple allò que també buscàvem: Parlar. Caminar i parlar, derives físiques i derives de pensament, anar d'una cosa a l'altra desafiant qualsevol temporització de seguir una línia recta en el temps i l'espai.

“Els Parlem no són només parlar de què ha passat, sinó que també són poder-nos conèixer una mica més”, afegia la Georgina. Aquesta manera que vam trobar de crear un espai de recerca i creació en moviment constant va configurar al mateix temps l'esperit de la nostra manera de funcionar com a grup. O la manera en què preteníem funcionar com a grup va augmentar encara més aquest caminar a la deriva que suposa tot moviment constant. En tot cas, la voluntat expressa de no voler seqüenciar cap tipus d'ordre dels esdeveniments i entendre que en el deixar-se perdre hi ha un gran sentit, ens va permetre assolir uns aprenentatges que els nostres cossos estic segura que no oblidaran: “Vull que (el Mussol) hi siga i que forme part de la meua vida”, em va emocionar sentir dir a l'Helena.

A mode de tancament

Aquest “deixar-se perdre” que he viscut amb Deriva Mussol em suposa un estar en crisi constant. Una de les coses que he après fins ara és el fet que col·locar-se amb una actitud de “a veure què passa” pot desencadenar un allau de descobertes i llocs per on tirar. Aquesta és la part apassionant, la que et fa defensar tot el sentit que per tu té la deriva; després arriba la crisi, l'abisme. És en aquest moment, asseguda a l'abisme, on crec que sí té sentit endreçar el camí fins aleshores viscut i qüestionar-nos un què, un per què, un com i fins i tot un on, un quan, i un amb qui. El respondre aquestes preguntes ens ha d'ajudar a fer una parada en el camí per tornar-lo a emprendre amb nova força i per saltar, si cal, al buit. I el camí el continuarem reprenent amb voluntat d'escolta, que ens du de nou a la deriva i que fa de l'imprevist el nostre company de viatge. I tot això per tornar a la crisi, a l'abisme, on ens seurem amb preguntes renovades i on podrem, si cal, començar-ho tot de nou. Això és el que hi veig que no em

⁸ El caminar com a art ens fa centrar l'atenció en els aspectes més simples del propi acte: la forma en què en el caminar rural mesura la relació establerta entre el cos i la terra, la forma en què el caminar urbà provoca trobades socials imprevisibles. I també en allò més complex: les riques relacions potencials entre el cos i el pensament [...].

cal perdre de vista i allò que hi veig que, precisament, sí que oblidem quan ens entossudim a marcar objectius i fites per arribar a algun lloc que creiem necessari, sense ni tan sols qüestionar-nos sovint el seu sentit. I pense aquí en la definició que ens fa Gisèle Barret del que ella defineix com a “pedagogia de la situació”⁹:

Es una invitación al viaje, al gran viaje imprevisible, vasta deriva con pequeños itinerarios bien jalonados, con escalas a horas fijas, pero dejando libre su ritmo, su espacio y su energía, permitiendo el disfrute tanto de los imprevistos como de los elementos identificables de la experiencia viva.

Barret, referent en el camp de la pedagogia teatral, em torna a com va començar tot plegat, a la meua obsessió pel cos i l'espai heretada dels meus anys fent teatre, a l'oportunitat de participar en la Mostra de Teatre Universitari que ens va oferir l'Aula de Teatre de la universitat on faig docència. I arribades i arribats a aquest punt, he de dir que la participació de Deriva Mussol a la Mostra de Teatre sí que va ser en certa manera un objectiu, un lloc on agafar-nos. No anàvem tant a la deriva com jo encara ara m'entossudisc a voler provar. Però pense que d'això n'érem conscients i per això vaig voler ja d'entrada transformar el punt amb el qual visualitze la paraula “objectiu” amb el camp obert que m'ofereix el fet de pensar en “horitzó”. El més important és que allà on vull arribar no se'm pose davant i em tape tot el camí.

Això que ara puc explicar amb aquestes paraules, ja era dins l'impuls que en un inici em va fer polaritzar el meu discurs i afirmar que només volia escoltar, que la resta no m'interessava. Ara pense que d'escoltar no sé si n'he après (realment, aquell títol inicial de “L'escolta” no era només pretensions, sinó que partia del desconeixement més absolut), escoltar és una cosa molt seriosa que requereix d'una gran atenció. Ara bé, després de mesos de Derives i Parlems, he pogut viure que sense l'esforç constant d'escoltar difícilment podem observar, construir, compartir, qüestionar, aprendre.

Deriva Mussol va arrancar com un espai des d'on poder viure un procés artístic de recerca que emergeix de l'experiència viscuda entre la ciutat de Vic i un grup de persones que s'anirien trobant per caminar, de nit, a la deriva. El grup volia ser un espai on acollir i donar valor a totes les veus dels i les caminants. La incertesa es va presentar com a acompanyant esperada i benvinguda. Tot plegat, una experiència que volíem (ens ho demanaven també) narrar en clau artística, en una acció de carrer. Tot això, ara ho puc explicar d'una altra manera. M'ho puc explicar a mi d'una altra manera sense que vulga dir que serà així per sempre. Deriva Mussol, és per mi, ara, un espai de recerca educativa i artística de voluntat transformadora (en tant que vol provocar canvis), que parteix de l'escolta com a lloc des d'on con-

⁹ Veure <http://www.gisele-barret.com>

viure amb la incertesa de les coses que van passant i poder, a partir de la documentació i de la conversa, convertir-les en oportunitats d'estudi i debat, les quals poden concloure en posteriors accions concretes tant en el camp artístic, com educatiu, com en l'investigador. En aquest context, les arts se'm presenten com a forma de narració d'aquesta experiència, una experiència que m'ha dut a pensar en les arts com a forma de narració científica.

I en tot el que fins aquí hi he exposat hi ha la meua vivència, el meu aprenentatge, que no per ser compartits amb la resta de Mussoles i Mussols ha de traduir-se d'igual manera en cadascun de nosaltres. És la idea del "Transductor" que cita va en el tercer apartat segons les paraules de Villasante. En aquestes línies he exposat la meua traducció del que ara, per mi, suposa el Deriva Mussol. Aquesta traducció acabarà sobre la taula d'algun futur Parlem i es tornarà a barrejar en aquest anar i venir, aquest deambular del coneixement, que tots tenim oportunitat de viure i que cal defensar per no caure en una mecànica i freda línia recta. I és que la vida va lligada a un batec de línia ondulant, no previsible. Com m'agrada recordar que va dir en Jordi: *"Sobretot que cadascú vagi al seu aire... i a partir d'aquesta premissa, si busca i si deriva s'emocionarà com ho hem fet nosaltres"*.

L'escolta, el caminar, el pensar i el parlar van anar esdevenint en elements claus per provocar l'imprevist. I això va anar sorgint durant la recerca, no estava predeterminat, tot i que ja era allà: quan vam fer l'acció final a l'espai públic, els resultats es corresponien amb aquell primer full de ruta sobre "L'escolta" que havíem oblidat i on vaig trobar que ja ho havia explicat tot, però que malgrat haver-ho explicat tot no en vaig arribar a ser conscient fins que no m'ho vaig permetre viure. I m'ho vaig permetre des de la incertesa. El Mussol accepta la incertesa com a part que va per força lligada a la vida i que si té una finalitat clara, aquesta és la de permetre'ns viure i compartir coses de manera conjunta, aprendre junts. Tot és en definitiva un sol procés que es dona alhora i que separem per necessitats nostres de qualsevol ordre. Organitzar i etiquetar, allò de què fugíem des d'un principi, respon a necessitats d'un ordre marcat pels humans, no per un ordre que exigeix el propi objecte. Posar nom i separar en parts ens pot ser útil a l'hora d'analitzar i avançar en un procés, però aquesta anàlisi i tota categorització no hauria de determinar la certesa de que, a partir de llavors, les coses han de ser *només* d'aquella manera.

"El Mussol" ha estat una experiència que m'agradaria pensar que hem permès que passe. A vegades les coses ja hi són i tan sols els hem de donar espai per fer-les presents. És a dir, abans que el dos de juny passara, ja ens havia passat, a mi ja m'havia passat. Ha estat més tard, gràcies a les hores de converses amb l'Anna, la meua directora del Treball Final de Màster, que he pogut posar-hi noms, explicar-m'ho i explicar-ho parlant i escrivint. Algú potser dirà que de manera desendreçada, algú altre dirà que de manera vaga... Potser sí, però jo dic: a la deriva.



Referències bibliogràfiques

- ACASO, M.; ELLSWORTH, E. (2011) *El aprendizaje de lo inesperado. Conversaciones*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- CARERI, F. (2002) *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- GUY DEBORD (1958) *Teoría de la deriva*. Text publicat en el núm. 2 de la revista *Internationale Situationniste* i traduït en la publicació *Internacional Situacionista*, vol. I: *La realización del arte* (1999) Madrid, Literatura Gris.
- RODRIGO, J.; COLLADOS, A. (2010) *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada: Centro José Guerrero y Diputación de Granada.
- SOLNIT, Rebecca (2001). *Wanderlust: A History of Walking*. London: Penguin Books.
- VILLASANTE, Tomás R. (2006): *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Webgrafia

- WWW.GISELEBARRET.COM [últim accés: 03/02/2013]
- GÓMEZ, Anna (2001) Entre converses. Una recerca narrativa en pràctiques d'educació social. Tesi doctoral. <http://hdl.handle.net/10803/9324> [últim accés: 01/02/2013]
- GREENE, Maxine (2007). *Countering Indifference - The Role of the Arts*. <http://www.maxinegreene.org/articles.php> [últim accés: 04/02/2013]
- RODRIGO, Javier (2007). *Educación artística y prácticas artístico-colaborativas. Territorios de cruce transversales*. En Junta de Castilla Y León (ed) (2007) *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto*. Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo. Valladolid. <http://www.box.net/shared/4vd9kugpfe/1/24434306/256758988> [últim accés: 03/02/12]



Educar i educar-nos: parlem-ne

Dolors Gubau Fradera, Mestra i antropòloga



El que es pretén és poder compartir una reflexió del concepte *cultura* i així disposar d'una base una mica més àmplia per entendre la societat multicultural en què vivim. En aquest sentit pensar i repensar en el que Mc Laren¹ anomena “**cultura depredadora**”, cultura dominant, i que ens és necessari conèixer, i reconèixer, els paradigmes que la componen. Veurem que la cultura no és quelcom abstracte, ni neutre, i que per crear cultures alternatives a la depredació és necessari conèixer “**l'altre**” (alteritat) per tal de poder assolir eines, actituds, afectes, posicionaments, que ens ajuden a ésser més lliures, més crítics com a persones i com a subjectes socials.

I com a última reflexió, veurem com la pedagogia crítica ens ajudarà a combatre l'analfabetisme social i polític, afavorint així la ruptura amb el gregarisme individual i social, desenvolupant, també, el creixement individual (autonomia) i col·lectiu (associacionisme) de les persones participants.

*“En realidad nadie puede morir en
paz si no ha hecho todo lo posible
para que los otros vivan”
Albert Camus*

¹ Mc.Laren, Peter “Pedagogia crítica y cultura depredadora”. Ed. Paidós 1995

Cultura, element de reflexió

Fa uns dies en un diari del país hi havia un acudit molt significatiu en relació a l'exercici de reflexió que pretenc fer amb aquest escrit.

En unes imatges d'El Roto² hi podies observar un edifici en flames; un home li deia a l'altre: “ *el que és important no és que hi haja foc, sinó que no s'hi veja el fum...* ” L'actitud d'encobrir aquelles dificultats, realitats que vivim al dia a dia no ens permet enfrontar-nos a les possibles solucions.

Aquest exercici, doncs, és un acte de remoure realitats relacionades amb els canvis que vivim tots nosaltres i de pensar com deixar de paraitzar-nos pel desconcert de la immediatesa i rapidesa del món actual. No es tracta d'un treball amb pretensions investigadores; és tan sols poder compartir amb vosaltres el que em preocupa i defineix la meua experiència quotidiana.

La importància de la cultura és capital en aquest relat. De fet, va ser l'antropologia social que a principis de s. xx va començar a veure que era necessari definir-ne els paràmetres per tal de poder interpretar les comunitats “primitives” o “salvates” que havien entrat en contacte, fruit de les colonitzacions. Això no vol dir que anteriorment i des de molt antic la qüestió no preocupara.

L'Enciclopèdia catalana ens defineix **cultura**, i agafem la definició més conceptual, com a “*conjunt de tradicions (literàries, historicosocials i científiques) i de formes de vida (materials i espirituals) d'un poble, d'una societat o de tota la humanitat*”. Però si fem un pas més enllà i des de l'antropologia cultural s'amplia el concepte, veiem que es tracta “*d'una informació transmesa (entre membres d'una mateixa espècie) per aprenentatge social, és a dir per imitació, per educació, ensenyament o per assimilació. Els trets culturals o mems són les unitats de transmissió cultural*”³. El concepte antropològic de cultura ens mostra amb claredat quina és la importància del contacte humà com a forma de transmissió del coneixent, d'experimentació vivencial i intel·lectual, però també ens mostra que pot significar un procés d'aculturització.

El terme cultura evoluciona, com tot en el camp de l'epistemologia. Podríem traçar-ne un recorregut des de la **paideia** clàssica fins al **relativisme cultural** de Franz Boas⁴, en el qual es rebutja la divisió cultural en funció de la categorització jeràrquica (inferioritat-superioritat) i marca la diferenciació entre “la transferència d'informació per mitjans conductuals com a contrast amb la informació genètica que passa d'una generació a l'altra”. A Boas i els seus deixebles, sens dubte, devem el valor conceptual que nosaltres emprem, inclòs moltes vegades lleugerament. Malinowski⁵ concep la cultura com “el resultat de la relació que s'estableix entre unes necessitats bàsiques i el medi ecològic”. Cadascun d'ells obra i amplia a nous paradigmes analítics i així els seus successors, Marcus, Lévi-strauss... També el concepte s'amplia en el sentit descriptiu, introduint definicions com és ara sub-

² Diari *El País*, 19/06/12

³ <http://www.pensament.com/filoxarxa>

⁴ Boas, Franz. “Franz Boas, textos de antropologia” Ed. Centro de estudios R. Areces. 2008

⁵ Malinowski, Bronislaw. “Una teoria científica de la cultura”. Ed. Edhasa. 1981

cultura, cultura minoritària, cultura minoritzada, cultura mediàtica, etc. La teoria, doncs, ens servirà per a formular conceptes que ens ajudaran a comprendre aquesta realitat tan complexa com és la cultura social. Tot plegat per poder entendre quina és la realitat de l'ésser humà i els seus comportaments i poder evitar, resoldre, mitigar conflictivitats i conseqüentment ésser una mica més “feliços”. Veiem que la teoria és fruit d'una observació empírica de la realitat i que aquesta té la mateixa complexitat.

Ens centrarem en el món occidental, sabent que és un exercici totalment etnocèntric, però necessari per acotar una mica. Després de la Segona Guerra Mundial es pot observar d'una forma clara i precisa algunes de les cares d'aquesta cultura social. En el Bloc de l'Est i durant molt anys (fins la caiguda del mur de Berlín) el perfil cultural d'aquests països està caracteritzat per una **cultura autoritària** en la qual s'anul·la la persona pel bé del col·lectiu i de l'Estat. En l'imaginari col·lectiu s'hi van dibuixant formes de responsabilitat política, formes de control i d'auto-control, d'obediència absoluta que aniran minant la riquesa de la personalitat de la ciutadania i sempre en defensa del “pare” estat. Ens trobem amb esperits militaritzats d'una disciplina fèrria tant als països de l'Est com a la Xina.

En l'anomenat món occidental la perspectiva no és molt millor. Després de gairebé vint anys de reconstrucció dels països que han participat en la Segona Guerra Mundial emprenen una carrera boja basada en la producció, el consum, la propietat privada i amb l'eslògan “tu vals, tu ho pots tot” que ens va conformant les nostres actituds i les nostres ments, però, alerta, també els trobem avui. L'especulació financera, el consum desmesurat dels recursos naturals i no renovables, la satisfacció de les nostres falses necessitats...són conductes difícils de canviar i en el cas dels recursos no hi ha marxa enrere. Els **massmedia** són utilitzats per a crear noves identitats, afinitats, nous comportaments, en definitiva. Borja Bas, citant a Rancinan⁶ escrivia que si algú eix al carrer i pregunta per Sant Sebastià, ningú en sabrà donar raó, en canvi *“Mickey Mouse es el nuevo Jesucristo... si preguntas por Mickey, nadie dudará un instante. Medio siglo de cultura de consumo ha borrado de un plumazo el incalculable valor cultural de dos mil años”*.

No cal ni dir que en aquesta cronologia relatada ràpidament s'ha de destacar, per sort, l'existència de cultures minoritàries i contestatàries, constituïdes algunes d'aquestes com a grups i font de pensament que ens han permés mantenir-nos allunyats, en part, dels models descrits anteriorment i que han exercit i exerceixen de retroalimentació de les ments i cultures no alienades.

Què passa, doncs, en aquest món que canvia i esborra tan ràpidament, en un espai tan global? Com actuem? Com és aquesta cultura depredadora que ens devora? McLaren, en poques paraules ens dóna un punt de partida: *“Es la cultura del universalismo comprimida en un tiempo local”*⁷. Aquesta paradoxal situació ja ens

⁶ Bas, Borja, cit, a Racinan. El País semanal, 17/06/12

⁷ Mc Laren, Op. Cit.

dóna una idea de com és possible viure una ciutadania pública i responsable. Els models de consum i conductuals, difosos pels mitjans de comunicació (o incomunicació) i per l'ús d'internet, passen a ser els mateixos a Senegal que a Carolina del Nord, obviant del tot el respecte a les diferències, les diferències territorials, culturals...ans el contrari, devorant-les. Aquesta economia de consum arriba a distorsionar de tal forma l'estat del que és real i del que és imaginari, que es fa difícil de distingir. Els patrons culturals que han regit la història dels últims tres-cents anys han canviat en quaranta, però, alerta, han canviat de tal manera que tenim la convicció que decidim sobre la nostra capacitat adquisitiva, el domini de l'espai-temps, el dissenyar el model de vida, de família...quan en realitat poc decidim. En canvi, els *inputs* que rebem volen reforçar la idea que sí som protagonistes de la nostra vida i existència. La contradicció és, doncs, entre l'aparença i la realitat; aparentment sembla que som amos però en realitat som servents i dependents. Cada vegada més les nostres necessitat, emocions, afectes els satisfem mitjançant tot aquest conjunt electromagnètic d'*ipads*, *ebooks*, mòbils de tota mena i condició que ens transforma de **subjectes** a **objectes**. Si no fóra així, per què una TV ens mostra setmanalment cases on viuen els rics? Erotitzem emocions i necessitats a través de les pantalles. Aquesta crisi de cultura, produïda pel **tecnocapitalisme** ens porta a una crisi d'identitat i històrica de difícil solució i com diu McLaren: "*nuestros ojos y oídos ya no nos pertenecen*".⁸

Estem parlant de trets culturals predominants, però no de cultures úniques. Fixeu-vos que no he parlat de "la cultura", sinó de "cultura" o "cultures". En aquesta descripció última no podem obviar de cap manera tots els moviments "culturals" i "contraculturals" que han conformat la segona meitat del s.xx., com hem dit abans, i gràcies a alguns d'aquests moviments, lluites... encara no ens han devorat del tot.

No es pot parlar de cultura, doncs, sense pensar en diferents aspectes: que és canviant i també pot ser perversa; que no és única; que és un dels elements més importants com a cohesionador o desestructurador de col·lectivitat; que és fonamental en l'essència política per a formar subjectes actius; que hauria d'ésser intercultural i no tan sols multicultural i que desenvolupa l'equitat i solidaritat entre gèneres, minories... que no hauria d'ésser una **cultura depredadora** que porta a la destrucció. Dewey ressaltava la importància de l'educació, i el fet cultural, per un canvi social, amb aquestes paraules: "*La finalitat última de la producció no és la producció d'objectes, sinó la producció d'éssers humans lliures associats entre si en peu d'igualtat*". Aquests paraules explicarien molt bé el per què s'ha de fomentar la cultura de l'equitat, solidària, responsable...Les paraules de Dewey ens permetran obrir el camí a reflexionar sobre els "éssers humans lliures entre si..." a l'altre.

⁸ Mc Laren, Op. Cit.

⁹ Dewey, cit, en McLaren, Op. Cit.

Veuríem, doncs, que cultura és aquell pensament i activitat humana que es transmet a les comunitats (hàbitats) de formes molt diverses i que aquesta relació genera comportaments i models conviviaus que no necessàriament han d'ésser iguals, però que a la vegada generen afinitats.

La cultura, però, no és neutra, i ací és on hauríem, com a docents, de parar molta atenció. Sovint quan es parla de cultura ens quedem en la superfície, ens quedem en la visió consumista, considerem *cultura* majoritàriament allò que podem comprar, podem consumir, però no reflexionem en allò que podem generar, o generem amb les nostres accions diàries. Ser crític, ser participatiu, ser generós, ser inquiet, tenir curiositat, conèixer i reconèixer l'altre, tot això ens apartarà d'aquest model comentat que ens està malmenant. Max-Neff¹⁰ ens parla de la necessitat de diferenciar entre: **necessitats i satisfactors de les necessitats**, les necessitats són implícites en l'ésser humà, els satisfactors els podem mesurar, controlar, és a dir, el que nosaltres creem culturalment, en part, està en les nostres mans.

*“Conèixer l'altre significa
caminar tres-cents llunes
amb les seues quioves”
Anònim navajo.*

L'alteritat, element de coneixement i cohesió

La relació amb els altres ens infereix coneixement i a la inversa. Aquesta idea és la que em motiva per analitzar una mica com es genera aquest “conèixer” i com n'és d'important en aquesta societat global i multicultural en què vivim, consegüentment en les aules escolars, i sobretot com es concreta aquest conèixer amb el fet migratori que en alguns casos pot afectar a més del 20% d'algunes poblacions de Catalunya.

Interessar-me pel tema de l'**alteritat** em ve de lluny, primer com a antropòloga i després d'uns quants anys, i amb l'emigració, em vaig adonar que podia servir-me per entendre més aquesta nova realitat sociològica que configura el nostre país-territori, els nostres pobles, els nostres centres educatius...

L'alteritat ens proporciona coneixement. Podríem definir com *alteritat* tots aquells comportaments, actituds, trets culturals que ens defineixen en contraposició a l'altre, al diferent. Aquestes diferències poden ser d'origen ètnic, religiós, d'orientació sexual... i sovint són viscudes des de la superioritat, des de la dominació, el que genera intrínsecament desigualtats socials. Construïm estratègies de visualització de l'altre constantment i a la inversa. Aquest exercici constant és el que permetrà construir l'entrellat de les relacions socials amb les seues perversitats i beneficis. Per tant, per ser qui sóc, necessite de l'altre perquè em dibuixe

¹⁰ Max-Neff, “Desarrollo a escala humana” Ed. Nordán. 1993

i jo el dibuixe a ell. Però aquesta mirada cap a l'altre es fa a través d'un visor que moltes vegades no és res més que la caricatura de la realitat, aquesta mirada distorsionada ens porta a la construcció d'estereotips culturals que freqüentment disten molt de la realitat.

Originàriament, s'usava el concepte d'alteritat per analitzar les cultures estranyes i exòtiques de pobles colonitzats des de la perspectiva, sovint, d'occidental no occidental com a sinònim de civilitzat o salvatge. L'altre, doncs, se situava categòricament en una escala inferior de la "civilització" occidental. De tota mena, val a dir, que he tingut l'oportunitat de presenciar espectacles esperpèntics i còmics de grups de folklore de Nicaragua, Mèxic o Brasil on fan un retrat dels colonitzadors que són dignes de reflexió. El que als espanyols o portuguesos els semblava elegant per als altres només era motiu de mofa. Mostraria aquest exemple la **relació bijectiva** que es produeix en la construcció de l'alteritat.

El concepte, com el de cultura, evoluciona, i ja no és tant *jo sóc jo*, en contraposició a l'altre, al diferent, sinó que necessita conèixer més al "jo" per conèixer millor l'altre (supramodernitat) R.Bartra¹¹. La cultura global ens ha portat a la visualització de la diversitat cultural, de les diferències múltiples, ja no és la visió reduccionista de principis del s.xix o xx. que tan sols buscaven al diferent per exhibir-lo en fires o dissecar-lo; ara, el nostre veí, els nostres alumnes, la nostra cunyada pot ser el diferent.

La Júlia Torres i en R. Alcoberro¹² ens plantegen diferents formes de veure l'altre: l'altre com a obstacle; l'altre com a mitjà; l'altre com a adversari; l'altre com a col·laborador; l'altre com a persona; l'altre com a misteri; l'altre com a rostre de Déu. Aquesta variada proposta ens conduirà a entendre que aquest "altre" és canviant i mutable així com el "jo". Pensar que l'altre, l'enemic, és sempre el mateix ens pot conduir a errors i confusió. Els interessos individuals i grupals canvien i establir enemics perpetus ens pot portar per mal camí, el de la xenofòbia, l'etnocentrisme, l'assimilacionisme, en definitiva a les desigualtats.

La **immigració**, aquest "altre" actual, és el que ens fa sentir que la nostra identitat trontolla, de tal forma, que en les eleccions franceses, un polític es preguntava si en el futur no llunyà, França continuaria essent francesa. Si creiem que les identitats tan sols les construeixen els territoris, crec que en tenim una visió molt reduccionista. Moviments socials, interessos culturals, activitats productives, necessitats afectives, tot allò que no ho podem fer sols, creen afinitats, però també poden crear identitats. La **identitat** no és tant sols el vincle amb el territori.

Es pot observar que en la preservació dels nostres trets culturals i la necessària convivència amb els altres, paulatinament, es va construint allò que s'anomena identitat. Aquesta identitat la veiem amenaçada sistemàticament en el moment de confrontació amb el diferent, i en el cas del nostre país, i en els últims trenta anys,

¹¹ Bartra, Roger. Entrevista con Bartra 91-93 (R.G. Ferriz entrevistador) en Antropólogos Iberoamericanos en Red.

¹² Torres, Júlia, Alcoberro, Ramón en www.alcoberro.info

la presència d'una forta immigració ha fet que afloraren actituds i valors xenòfobs tant als pobles com a les comunitats educatives. Des dels nostres llocs de treball, la intervenció per llimar desigualtats ha de ser permanent i revisable.

Einszerberger¹³ ens relata un magnífic exemple que val la pena recollir:

“Dos pasajeros en un compartimento de tren. Nada sabemos de sus antecedentes, de su procedencia ni de su destino. Se han instalado cómodamente, han acaparado mesitas, colgadores y portaequipajes, han esparcido periódicos, abrigos y bolsos en los asientos vacíos. Poco después se abre la puerta y aparecen dos nuevos pasajeros. Los dos primeros no les dan la bienvenida. Dan claras muestras de disgusto antes de decidirse a recoger sus cosas, a compartir el espacio del portaequipajes, y a recluirse en sus asientos. Aún sin conocerse en absoluto, los dos pasajeros iniciales demuestran una sorprendente solidaridad mutua. Actúan como grupo establecido frente a los recién llegados, que están invadiendo su territorio. A cualquier nuevo pasajero lo consideran un intruso. Su actitud es la de aborígenes que reivindican la totalidad del espacio disponible. Una concepción que escapa a toda explicación racional. Y que, sin embargo, está hondamente arraigada.

Con todo, la sangre casi nunca llega al río. Ello se debe a que los pasajeros están sometidos a un sistema regulador que no depende de ellos. Refrenan su instinto territorial por la interposición del código institucional de las compañías ferroviarias y de ciertas normas implícitas, como la de la cortesía.”

Bon exemple per entendre fins i tot algunes dinàmiques que es poden donar en les nostres aules, en les nostres comunitats de veïns, les associacions a les quals pertanyem... tot són estàncies, “**territoris transitoris**” susceptibles de canvi, que impliquen algunes vegades, fins i tot, canvis d'estatus. Ens mostra, la mobilitat de clans, traduït a l'actualitat, mobilitat i transformació de grups d'interessos.

Entendre, conèixer i reconèixer l'**altre** ens portarà a entendre una mica més la psicociologia del “foraster”, i en el meu treball com a docent, sempre hi és present aquesta necessitat. Es podria posar com a exemple de “conèixer” el treball sobre el dol migratori que es pot realitzar des de la docència, tant amb persones adultes com amb adolescents. I en aquest sentit es poden dissenyar programes que servisquen per a treballar l'anomenada **síndrome d'Ulisses**, definit com a síndrome de les persones emigrades amb quadres d'estrés crònic i múltiple. El període en què la persona pateix aquesta síndrome se'l defineix com a **dol migratori**. La primera persona a qui vaig sentir parlar d'aquest dol va ser el Dr. Joseua Achotegui, psiquiatre-investigador cap allà l'any 2000. El defineix com a dol múltiple, carac-

¹³ Einszerberger, Hans Magnus. “La gran migración”. Ed. Anagrama. 1992

teritzat per set pèrdues: per la separació de qui estimen, de la llengua materna, de la cultura, de la terra, de la situació social-relacional, del contacte amb el grup d'origen i per la pèrdua de la seguretat física. Aquest estat produeix una identificada simptomatologia que s'expressa en melangia, tristesa, migranyes, dificultats per dormir...la vulnerabilitat amb què sent que viu n'és la causa.

Conscients que no es tracta de fer un treball exhaustiu sobre el dol migratori, tant sols s'ha volgut mostrar com a possibilitat de treball en les nostres aules i de fet, amb la Verónica García, antropòloga, vàrem dissenyar un programa anomenat “Taller de suport psicosocial per a dones extracomunitàries” finançat pel Ministerio de Asuntos Sociales, i pel Departament de Salut de la Generalitat, que ens ha permès durant aquest últims 10 anys treballar aspectes psicobiosocials que tenen molt a veure amb tot el referent a les emocions, als aspectes cognitius, relacionals, conductuals, culturals...S'ha tractat de comprendre'ns i comprendre per afavorir el procés de normalització en la nova terra de residència, descobrint alhora la realitat del context, el que és bo, i el que no ho és tant, s'ha tractat de defugir de les mitificacions i dels “dorados” que l'estranger ha vingut a cercar. Vàrem tractar que el “viatge” fos un element positiu i punt de partida de tot el treball. La necessitat de fer aquest treball venia donat sobretot per les dificultats d'aprenentatge que notàvem en les dones extracomunitàries d'origen magrebí. Arribàrem a la conclusió que primer s'havia de posar “ordre” en les nostres emocions, en el reconeixement del jo, en la verbalització, si volíem obtenir bons resultats d'aprenentatge i afavorir la cohesió social i la comprensió mútua.

Tant de bo fóssim capaços d'aplicar en aquests processos el que P. Freire anomena “**parentesco intelectual**”, buscar similituds i complicitats per a l'assimilació de la realitat, allò que ell defineix com si “ *el encontrarse con esa (esas) persona por primera vez fuese en realidad un reencuentro largamente esperado*”.¹⁴

*“La cultura popular se forma siempre
en reacción a las fuerzas de domina-
ción, y nunca forma parte de ellas”
(John Fiske)*

Pedagogia crítica i per a la participació

Educar-nos és quelcom que hauríem de fer al llarg de la vida, això ja ningú ho posa en dubte i la nostra funció com a educadors hauria d'anar dirigida i pensada en aquest sentir. Però això no és fàcil, si pensem que l'aparell educatiu no ens mostra res més que el reflex del que passa en el món, això encara complica més les coses. Si com hem vist anteriorment hi ha una crisi cultural profunda, l'educació no se'n salva. Com deia Freire, moltes vegades practiquem una educació “ban-

cària” que ni tant sols ens qüestionem i que els objectius que ens marquem moltes vegades són absolutament crematístics; aleshores, aquest camí difícilment ens portarà a la pràctica d’una pedagogia crítica i alliberadora.

En aquest escenari, m’aturaré a exposar alguna reflexió, dubtes i qüestionaments que m’ha ocasionat l’ensenyament en un col·lectiu especialment feble i vulnerable que és el de les persones estrangeres extracomunitàries i com fer-ho per poder exercir una pedagogia crítica desenvolupant pensament crític que siga útil per al coneixement i vivència en la societat d’acollida.

Per això, tractarem: algunes reflexions prèvies sobre **pedagogia crítica**, com es produeix la trobada amb els col·lectius de persones estrangeres analfabetes, alguns criteris i exemples per a una intervenció educativa, equitativa, lliure i participativa. En el rerefons dels punts assenyalats hi ha un debat que hem sostingut durant algun temps al centre on he treballat, que és la conveniència o no de practicar polítiques educatives de **discriminació positiva** amb els col·lectius més afeblits i que ha estat motiu, aquest debat, d’evolució positiva palpable.

Segurament que poden resultar obvietats les reflexions que segueixen, però em sembla interessant recordar-les, ja que moltes vegades el dia a dia ens porta a practiques educatives mecanicistes i amb mètodes directius que s’allunyen molt de les intencions i voluntats que teòricament volem. El que primer hauríem de revisar, crec, és el nivell de connexió o aïllament que el centre educatiu manté en relació al barri, institucions educatives, de lleure, veïnals, ateneus... per tal d’assegurar la realitat de les demandes socials que puguen afectar els nostres programes. Si no coneixem la realitat difícilment podem llegir el context en què ens trobem. Aquesta mateixa idea, explicaria el desenvolupament dels dos punts anteriors, el de la cultura i el de l’alteritat. Tots dos i juntament amb el context socioeconòmic ens ajudaran a construir practiques educatives en una línia transformadora.

Un altre vincle que cal revisar, a l’aula, és la relació entre el que es pensa i la realitat. Aquest té dos àmbits: la realitat educadora i la realitat social. Ambdues relacionades estretament, i si no es dona aquesta relació difícilment es podrà avançar en la transformació de la realitat, individual i social, que en definitiva és el que nosaltres pretenem. Si nosaltres no planifiquem amb voluntat participativa, activa i creativa, podem exercir una acció contrària als nostres teòrics objectius, és a dir, podem exercir de fre, en lloc de ser impulsors de canvi. De mètodes participatius n’hi ha infinits, projectes de base territorial, treballar per projectes, d’investigació-acció-participació... Triem el que triem, haurien de servir per fomentar una educació crítica i participativa, digna, evitant que fos una educació dirigida a classes marginals i febles, amb una tractament caritatiu d’educació allisonadora de conductes “correctes” i moralitzants. Ans el contrari, el que s’hauria de fomentar amb la nostra intervenció és que les persones extracomunitàries o no, arribaren

¹⁴ Freire, Paulo. Cit. En McLaren. Op. Cit.

a distingir bé les estructures que hi pot haver en un context determinat i conèixer alhora les seues dinàmiques, els seus funcionaments, així segurament, es podria arribar a tenir cert coneixement de les contradiccions, circuits, eixos relacionals que configuren l'entramat social i com aquest s'enllacen amb el pensament social, els afectes, els mites, els prejudicis, les complicitats...

Sense aquest procés de **coneixement previ** és difícil arribar a adquirir un pensament crític. Tot plegat, quins seria el nostre objectiu últim? Que les persones tingueren una major autonomia tenint en compte les especificitats que ens podem trobar en els diferents col·lectius, de gènere, d'ètnia, de nacionalitat... I tenir major autonomia voldria dir que aquest pensament crític li servira per a poder conviure amb la realitat quotidiana, social, vivencial. Construint al mateix temps una persona activa i compromesa en el seu entorn, barri, poble... que la seua acció intel·lectual anara lligada amb la seua acció social.

Hauriem d'entendre aquest procés des d'un punt de vista holístic. El coneixement de la realitat passa, doncs, per un coneixement instrumental, emocional, cognitiu, social, ètic... i evidentment cultural, com ja hem assenyalat. La tasca d'educador consistirà a acompanyar, dinamitzar aquests col·lectius en el quals ens haurem de submergir, per conèixer, detectar, visualitzar i a través del diàleg arribar a consensos i objectius convenients per les fites marcades. L'important és aconseguir que la persona se senta activa, amb veu i opinió, copsar com es veuen representats els seus pensaments, desitjos, i consciències en l'entorn en què viuen. En el cas de les persones extracomunitàries tenir-ho en compte és extremadament important.

Referent al col·lectiu esmentat, s'hauria de considerar el potencial de coneixement, intel·lectual, cultural que posseeix en el moment del contacte, i que es podria resumir en el coneixement popular, de transmissió oral quasi sempre, i pràctiques vivencials sovint primàries (món rural) i patriarcals que en cap cas vol dir pobres o mancades d'interés.

Impulsar una **pedagogia participativa** ha de portar implícit que l'alumne pot canviar el seu futur, no enganyar, però sí estimular. Tinc el convenciment que és més difícil pal·liar la manca de poder que l'infereix el ser persona immigrada que el seu propi analfabetisme. La mecànica de l'aprenentatge es pot resoldre amb més o menys fortuna, però la presència i intervenció social no és possible si no hi ha un treball present en què ell/a es construeix el seu propi rol: ser, fer, existir.

Quan ens trobem davant d'un col·lectiu de persones "novingudes", encara que faça trenta anys que viuen al territori les anomenem així, s'evidencia una vegada més l'adscripció de "propis" i "estranyos" com una elaboració cultural que amaga relacions, contactes i conflictes complexos i que en aquesta complexitat intervenen curiositats, servilismes, rebutjos, humiliacions ressentiments... A l'anti-

guitat moltes vegades s'utilitzaven paraules-concepte com és ara tartamud, mud... per referir-se a l'estranger, la negació del verb, del llenguatge, de la persona en definitiva. Segons Lévi-Strauss, el concepte “home”, que engloba totes les expressions de vida de l'ésser humà, es forjà tardanament i va tenir certes dificultats de difusió, en un principi tan sols s'aplicava en l'interior de la tribu, del grup lingüístic, amb la qual cosa els grups “propis” s'autodenominen “éssers humans”, “els millors”, “els perfectes”, com a conseqüència, la resta de la població queda exclosa i se'ls denominava “els dolents”, “malvats”, “ous de puça” i fins i tot altres denominacions que representen la inexistència, per ex. “fantasmes” o “aparicions”.

D'acord que és una descripció antropològica però era per mostrar la complexitat amb què ens enfrontem i allò ocult que hi ha en el nostre imaginari col·lectiu. Davant la sospita d'actuar amb prejudicis ens posicionem, just a l'altre pol, el de voler “ajudar” caritativament a l'estranger.

La meua pràctica en aquest sentit es podria resumir com segueix. El centre on he treballat està situat en una població d'uns vint-i-dos mil habitants aproximadament, entre un 18 i 20% de la població és estrangera extracomunitària. Al principi, com a totes les poblacions, entre els anys vuitanta i noranta quasi tot eren homes, paulatinament i per reagrupació familiar va haver-hi presència femenina i vida en família. La gran majoria procedien del Marroc i alguns algerians, més tard van venir la població subsahariana.

De tothom és sabut que en el món musulmà la vida exterior està reservada als hòmens, i el món interior a les dones. No entrarem a diseccionar la cultura musulmana, però la dada anterior ens serveix per explicar la idea. Els hòmens venien sense dificultat al centre, les dones no i per això vàrem haver d'aplicar criteris de discriminació positiva cap aquest grup. Primer, el curs era totalment gratuït, els deixàvem portar la mainada, els grup eren femenins en exclusivitat, s'acceptaven inscripcions en qualsevol moment del curs...Aquests criteris varen portar algun problema amb l'altre alumnat i també amb els propis grups de dones. Després d'uns anys de treballar amb elles, i diria que d'una forma força tradicional, ens vàrem adonar que hi havia un estancament notori. Davant la situació vàrem definir dos eixos, un cap a la **normalització** de les relacions, i l'altre cap al treball **psicosocial** com a camí cap a l'aprenentatge. No obstant això, teníem el convenciment que el temps emprat en la discriminació positiva fou necessari per a consolidar els grups, però també conscients que si s'apliquen aquests criteris no han de ser perpetus i han de ser revisables.

És important tenir en compte que la paraula “normalització” pretén ser un substitut de la paraula “integració”. Entenem que la paraula integració implica quelcom de pèrdua de la cultura d'origen, en canvi “normalització” implica conservació i coneixement de la cultura del lloc on vius. Com es gestiona dependrà de cadascú. Això ens va fer plantejar, doncs, que gradualment, els alumnes estran-

gers havien de “normalitzar” les relacions dins l'àmbit escolar, per això es va fer pagar la quota per material igual que els altres alumnes, la inscripció era a les mateixes dates que tothom, la mainada no podia assistir a classe, o bé la incorporació d'hòmens en els grup de dones, que va ser el més difícil. De tota manera, les dones continuaven tenint activitats específiques per treballar l'autoajuda i la projecció externa. Però cal dir, que aquestes mesures tindrien un sentit negatiu si no s'enquadraren en un marc de promoció de la visualització dels diferent col·lectius en el centre, d'impulsar lideratges positius, i sobretot promoure espais col·lectius d'acció, com per ex. Tallers de teatre, participació en la revista, en xarxes d'intercanvi, bancs de temps... Al cap d'uns deu anys podríem dir que les relacions són bastant normalitzades dins el centre, i allò que en un principi ens semblava que seria un fracàs ha estat el contrari, ens a permès relacionar-nos d' igual a igual.

Però, aquesta normalització no hauria estat possible sense fer un treball molt profund d'habilitats psicosocials que condueixen al treball de l'autonomia, l'autoestima, el coneixement dels circuits socials, afectius, xarxes de comunicació, presència social i vida associativa. Del treball n'han sorgit fruits, que moltes vegades són difícils de visualitzar. Dones d'àmbit rural, que no tenien ni carnet d'identitat, ara van a la biblioteca pública, o participen en una exposició col·lectiva de la ciutat, participen en la construcció d'una xarxa d'intercanvi de llengües o es constitueixen com a associació de dones. El treball mecànic de l'aprenentatge no obri camins tot sol.

Alguns **exemples** d'intervenció educativa (molt sintèticament):

1. **Mirades:** És un treball multidisciplinari per treballar l'alteritat com a eina de coneixement i reconeixement de “l'altre”.
L'objectiu és posar en contacte dones estrangeres i dones autòctones per conèixer i motivar la cohesió en el centre. En total, un conjunt de setze dones. La finalitat, l'elaboració d'un reportatge anomenat “Mirades” en què es reflectirà la visió que té un col·lectiu de l'altre. El que es visionarà és el fruit del treball d'un taller de sis sessions on es treballa mitjançant unes pautes d'observació, de contrastació, d'opinió i de dibuix.
Quant a l'aprenentatge, posa en contacte a les participants amb uns medis audiovisuals desconeguts per al col·lectiu: elaboració d'un guió, execució, realització d'entrevistes.. en definitiva, producció d'un reportatge visual. Serveix per aprofundir en les relacions afectives, per verbalitzar opinions, per aprendre tècniques...
2. **“Coneix-te, coneix-nos”:** xarxa d'intercanvi de llengües, que va funcionar durant tres anys. Varen participar-hi una seixantena de persones de dotze països diferents.

L'experiència superava l'àmbit escolar, incidint en la població en general. Els objectius eren aprendre la llengua d'interés del participant. Les més demanades eren català, castellà, anglès, francès i àrab. Els grups no podien ser més de tres persones, i la persona demandant no forçosament havia de donar hores de conversa. També era objectiu primordial el fet de generar amistat i cooperació. D'aquesta xarxa varen sorgir altres activitats. La gestió de la xarxa la realitzaven alumnes i professores.

3. “De bat a bat”. Una macroexposició impulsada per l'Ajuntament, comissariada per la Rosa Raurich, amb la intenció de mostrar la diversitat existent en la població, diversitat social, ètnica, urbanística....

El que es pretenia era afavorir la participació de la població en la recuperació de la memòria històrica recent, els últims cinquanta anys, i la participació en els diferent àmbit de l'exposició.

El centre va participar en recuperació documental de la vila, en part. En l'elaboració del documental “Mirades” i en la participació d'una *performance* feta per una artista suïssa. També en l'elaboració de catifes, inspirades en la iconografia amazigh.

El nostre objectiu, que els alumnes estrangers, sobretot, coneixeren part del nostre passat. Crear o aprofitar espais de relació comuns. Compartir activitats de lleure. També potenciar habilitats creatives de l'alumnat.

Aquestes activitats tenen en comú la voluntat d'intercanvi, de coneixement i de convivència. També que serveixen per educar-nos com a persones responsables èticament i socialment i per acabar, dit siga de pas, amb l'analfabetisme polític. En definitiva, que siguem capaços de decidir la nostra pròpia acció. En el món que vivim, tan desconcertant i ràpid, és necessari que estiguem ben afermats al terra.

La pretensió d'aquest escrit, com he dit al principi, no era d'altre que dialogar amb els meus propis convenciments, dubtes, errors... i compartir-lo amb vosaltres, companys i companyes de camí.

Podríem concloure, amb la companyia de P. Freire que amb la seua lucidesa ens diu: “*Quiero aprender a leer y a escribir- dijo en cierta ocasión un campesino de Pernanbuco- para dejar de ser la sombra de los otros. Más tarde, el aprender a leer y escribir le demostraria que, en sí, no basta para que dejemos de ser la sombra de los demás, que hace falta mucho más. Sería una contradicción que los opresores defendiesen una educación liberadora*”¹⁵.

¹⁵ Freire, Paulo. Cit. en el butlletí de l'Ateneu de Palafrugell.

Relació de títols publicats

- Q1. A propòsit del currículum de FPA
- Q2. FPA, desenvolupament social i territori
- Q3. Vells i nous sentits de les alfabetitzacions
- Q4. Metodologies en els processos formatius
- Q5. Organització dels processos d'educació i formació de persones adultes
- Q6. Educació de persones adultes i cultures: multi/inter/culturalitat
- Q7. Formació al llarg de la vida i qüestions de sexe-gènere
- Q8. Dilemes pràctics de l'educació i formació de persones adultes
- Q9. Una formació de persones adultes a distància
- Q10. Comunitats d'aprenentatge, escoles ciutadanes i globalització
- Q11. Comunitats i dinàmiques educatives i socials
- Q12. Plans territorials, desenvolupament local i formació de persones adultes
- Q13. Presència de Freire: ètica, praxis educativa i política
- Q14. Els projectes pedagògics-polítics a les iniciatives de FPA
- Q15. Entre la teoria i la construcció de les pràctiques
- Q16. Experiències educatives, projectes polítics i ciutadania
- Q17. Esdevenir freireà, emancipació i educació popular. Homenatge a Paulo Freire
- Q18. Processos i plans territorials d'educació permanent
- Q19. Diàlegs imprescindibles. Didàctiques i accions transformadores en la FPA
- Q20. Relacions i mediacions en l'educació des d'una perspectiva de sexe-gènere
- Q21. Experiències de la praxi i pedagogies crítiques
- Q22. Territori i declivi de les institucions educatives i socials
- Q23. Promoure reflexions, proporcionar experiències i crear condicions en la FPA
- Q24. Pensar i actuar des de la comunicació plurilingüe
- Q25. històries de vida i emancipació
- Q26. la formació inicial de les educadores i educadors i l'educació permanent
- Q27. entorns multimèdia, aprenentatge col·laboratiu i formació de persones adultes
- Q28. metodologies col·laboratives i relacionals en la formació de persones adultes

