

Quaderns d'Educació Contínua

aprenent amb les persones adultes educandes i educadores

Consell de direcció i coordinació

Tere Vila, Encarna Such Cardona, Juanma Sanchis Marqués, María José Picher, Carlos Pallarés, Rosa Navarro, Pascual Múrcia Ortiz, Dolors Monferrer Ferrando, Rosa M. González Conca, Goio Fidel Sarmiento, Ana Cubas, Iolanda Corella Llopis, Antonia Campos, Francisca Borox López, Isabel Aparicio, pep aparicio guadas

Consell de redacció i assessorament

Antonia de Vita (UNIVR), Dolors Vinyoles (Escola de la Dona-Diputació de Barcelona), Inma Vilatersana, Jordi Vallespir (UIB), Antoni Tort (UVIC), Joan M. Senent (UV), Francesca Salvà (UIB), Manuel Rodríguez (UV), José Ignacio Rivas (UMA), Piergiorgio Reggio (UNICATT), Cruz Prado (ULASALLE), Anna Maria Piusi (UNIVR), Agustí Pascual (UV), Sebas Parra (UdG), Josep M^a Navarro i Cantero (FDC), Peter Mayo (UM), Vicent Mas

(UA), Ángel Marzo (UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando Marhuenda (UV), Fernando López Palma (UB), Paco López (Centre Social FPA Vicent Ventura), Licinio C. Lima (UMINHO), Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel (MSU), Francesc Hernández Dobon (UV), Francisco Gutiérrez (ULASALLE), Anna Gómez (UVIC), Paula Guimarães (UL), Rosa M. Falgás (ACEFIR), Pep Lluís Grau, Gloria Díaz (UB), Joan Colomer (UdG), José Clovis Azevedo (Centro Universitário Metodista IPA), Rafa Castelló (UV), Isabel Carrillo (UVIC), Vicente Carrasco (UA), Xavier Besalú (UdG), Antonio Benedito (UV), José Beltrán Llavador (UV), Clara Arbiol González (UV), Vicent Aparicio (UV), Marina Aparicio Barberán (IGOP-UAB), Consol Aguilar (UJI),

Correcció i traducció
Joaquín Martínez Ortiz

Disseny i maquetació
gap

Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa

Redacció, secretaria i administració:

C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@terra.com

ISSN: 1575-9016

Dipòsit legal: V-5125-2000

Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografia e Ciências Sociais
<http://www.dge.uem.br>

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



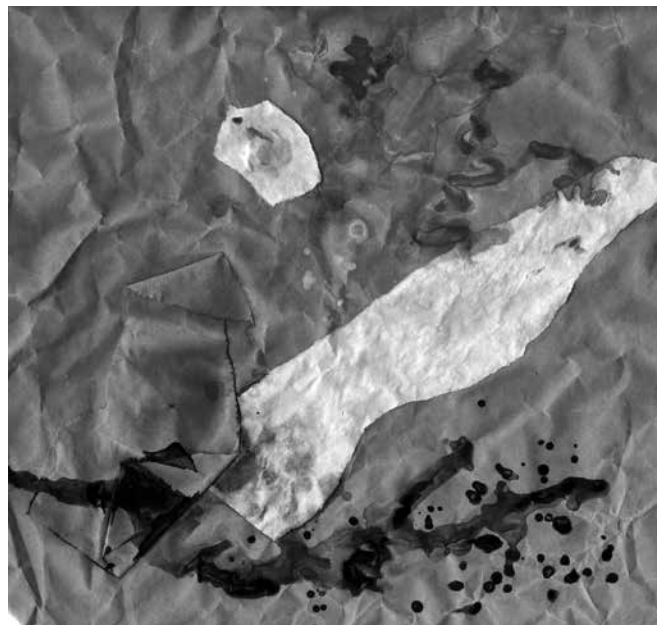
L'Ullal Edicions



TAREPA - PV

Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults

Quaderns d'Educació Contínua ☆ 30



Títol: Arrugues

Autor: Santiago Sancho Gómez

Tècnica: collage i gouache sobre paper kraft

30x30cm

any 2014

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 • UB: Universitat de Barcelona • FDC: Desenvolupament Comunitari • UIB: Universitat de les Illes Balears • UM: Universitat de Malta • UMINHO: Universitat del Minyo • UNIVR: Universitat de Verona • ULASALLE: Universidad de La Salle • UNICATT: Universitat Catòlica de Milà • UMA: Universitat de Màlaga • UL: Universitat de Lisboa • JCU: James Cook University • MSU: Montclair State University

Sumari

editorial

carpeta

Aprenent amb persones adultes. El paper de la pràctica en la formació de persones adultes

Peter Mayo • 5

Les narratives en el saber acompanyar. Aprenent entre persones adultes

Anna Gómez Mundó • 13

El valor de l'educació: imaginar i viure processos transformadors als grups d'aprenentatge

Isabel Carrillo Flores • 25

Els subjectes i les experiències: dones i homes que aprenen i canvien

Àngel Marzo Guarinos • 34

contínua

Conversant... Consol Aguilar i María José Gámez

María José Gámez i Consol Aguilar • 43

persones, territoris i experiències

Importància de l'educació entesa com a acció cultural alliberadora i algunes propostes que orienten la pràctica educativa

Vicente Martí Garbín • 61

Metodologies actives i participatives: la eurtimnia en la formació de persones adultes

Ana M. Vernia Carrasco i Manuel Martí Puig • 68

Associacionisme i educació

Antonia Campos Campos, M. Angeles Rodríguez Navalón, Vicent Vila Penrucho i Vicent Penalba Azorín • 73

investigació

Pedagogia de la Memòria i Ciutadania Democràtica: tesis per a la deliberació

Jorge Osorio V. i Graciela Rubio S. • 77

arxiu

Llibres • 93

Fotografia • 97

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 10 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.

<http://www.boschimorata.org/>

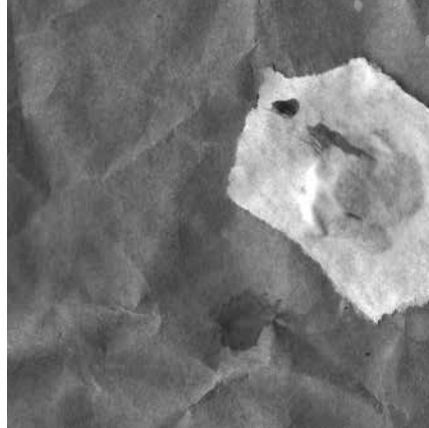
Aprendre amb les persones adultes, aquest és el nucli temàtic que poc a poc anem construint, des de diferents àmbits i territoris, iniciatives i camps d'experiència i coneixement; que anem configurant des de diversos sectors, subsistemes i agències; que anem investigant des d'organitzacions, col·lectius, entitats, institucions... tractant sempre de difuminar el límit fronterer entre teoria i pràctica, entre persones educadores i persones educandes, entre pensar i fer...

I ací al present número abordem pràctiques, reflexions sobre les pràctiques, construccions singulars i col·lectives de sabers i coneixements... al voltant del politema **aprenent amb les persones adultes educandes i educadores**, amb el qual volem establir els processos d'aprenentatge amb *“l'hipòtesi de l'educació permanent –que els educadors necessiten necessàriament ser professionals formats en centres d'educació o universitaris– (que) suggereix investigacions que puguem examinar la contribució a les activitats educatives de (a) els treballadors, que posseeixen el seu propi coneixement específic; (b) els pares; (c) aquells que s'han involucrat en la vida política i social; (d) artistes, (e) científics; (f) qualsevol adult amb capacitat per a aprendre i ensenyar”* com va deixar escrit i practicat Ettore Gelpi, i tal vegada fa ja prou temps que aquesta perspectiva i dinàmica és absent als centres educatius, a les universitats... on els programes-projectes-processos de formació de formadors, d'autoformació i autoorganització... són inexistents o semblen un territori desert.

El paper i la funció de les persones educadores és situar-se elles i ajudar a situar-se a les persones edu-

candes en la senda d'aprendre a aprendre a aprendre i, el seu correlat significatiu, desaprendre a desaprendre a desaprendre, superant qualsevol temptativa de racionalitat instrumental i fent arrelar una dialògica de llibertat i d'emancipació, en la qual les persones educadores i les educandes en una relació-mediació de doble vincle pogueren aprendre i ensenyar, cooperativament i mutualment, recombinant i recomponent experiència pràctica i teoria, coneixement i acció, sistematització i reflexió sobre l'acció... tot fent emergir el pensament de l'experiència.

Finalment, la vida als centre educatius, a les iniciatives educatives i formatives... des d'una perspectiva freireana i gelpiana, es pot concebre –i aquesta acció implica ja en si mateixa un canvi mental i corporal, tant pel que fa a la manera de posar-nos en joc com a la d'ex/posar-nos en lloc per part de les persones educadores doncs suscita, i promou, partir d'un mateix per eixir a la recerca de les i els altres i coefectuar la construcció d'un grup d'aprenentatge... amb les i els altres –aprenent amb...– prescindint de les continuïtats i de les automaticitats que suposen sempre uns *a priori* que comporten en si mateixos els equipaments, certes tècniques participatives i actives que continuen tancant a les i els treballadors amb una única joguina: el seu treball convertit en un fer que ja no és fabricar i en un actuar que ja no és tampoc fer doncs desconeixem allò que estem 'produint', aprenent... i així l'aprenentatge, i l'educació amb ell, són mutilats i esdevenen un aprenent sense les altres persones adultes..., en una praxi inautèntica, inhabilitadora i incapacitadora dels homes i dones que hi intervenen.



Aprenent amb persones adultes. El paper de la pràctica en la formació de persones adultes

Peter Mayo, Universitat de Malta

Traducció: Marina Aparicio Barberán



La pràctica durant molt de temps ha estat una característica important de l'educació de persones adultes i els debats es centren al voltant d'aquest camp. És comú donar importància a aquest aspecte de l'educació i la trajectòria de vida d'un adult en les avaluacions dels programes de la universitat que es centren específicament en les persones adultes. L'èmfasi ací està en la participació de les experiències de vida de les persones adultes. Això es basa en la creença, arran de Freire, que els punts de partida de l'aprenentatge efectiu són situacions existencials concretes dels alumnes. Amb aquesta visió en ment, els diferents llocs de pràctica (família, treball...) són considerats com llocs importants de l'aprenentatge.

A més hi ha haguda una llarga sèrie de debats entorn dels mitjans d'avaluació i validació de la pràctica, especialment en l'àrea d'avaluació d'aprenentatges previs i reconeixement (PLAR, en les seues sigles en anglès). Els paquets de validació també han estat els resultats dels projectes per a aquest propòsit. Una gran quantitat de l'educació de persones adultes adopta la forma d'intents d'aprendre a ser capaç de fer front als objectius immediats, tant individuals com comuns. Per tant, la rellevància esdevé una característica important. Per rellevància entenem una forta connexió entre l'aprenentatge i la vida.

La pràctica i la praxi

I no obstant això, el camp de la pràctica, encara que capaç de generar diferents formes d'aprenentatge i diferents punts de vista, es capten en una frase comú, o (he de dir?) el clixé més aviat caduc, la “Universitat de la Vida”, també es diu que te els seus límits. Això ha estat discutit en relació a les escoles on l'aprenentatge de la “derivada de la vida”, encara que és necessari com a potencial punt de partida, sovint no es considera suficient en si mateix per proporcionar el tipus de coneixements necessaris per participar plenament del que la vida en si mateix pot oferir (Young i Muller, 2010). Aprofitant els aspectes de la vida com un ‘motiu ocasional’ (Martinelli, 2007) sent un conducte que porta gradualment els alumnes cap al cor d'aquelles disciplines que contenen un coneixement que és ‘molt útil’ (un terme polèmic que planteja la qüestió: qui decideix el que és útil?) al món exterior. La intenció és portar als estudiants a aquest nivell més alt, a “prendre... els estudiants més enllà de la seva experiència i que puguin preveure les alternatives que tenen alguna base al món real” (Young 2013: 107). Es sosté per alguns que això és el que justifica l'esforç d'assistir a una escola, no importa el poc ortodox que siga el seu enfocament global (penseu en Barbiana i Lorenzo Milani, Batini et al, 2014) en comptes de aprendre de la vida mateixa.

Un podria argumentar, en el mateix sentit, que necessitem institucions que ens permeten donar passos cap endavant i que proporcionen el coneixement que, encara que idealment tinguen la seua base al món real, no es pot aprendre simplement a partir de la vida quotidiana sense alguna intervenció professional o important per professors i d'altres, incloent els seus companys. Es diu que els adults tenen una gamma més ampla d'experiències que els nens i, per tant, això dona més raons per a que les seues experiències participen (encara que jo sostinc que això ha de ser una característica de l'educació en tots els nivells, una qüestió de grau). Aquí és on la vella màxima socràtica, segons allò informat per Plató en l'Apologia, guanya importància: una vida no examinada és una vida que no val la pena viure. La pràctica pel nostre compte, sense condicions adequades i sense estimular la reflexió i l'anàlisi, a més d'elaboració imaginativa de pensament, no necessàriament et ‘fan perfecte’. A la visió de Freire, l'acció sense reflexió és simple activisme. El que realment ‘fa la perfecció’, o millor dit, ens porta cap endavant, en l'opinió de molts però sobretot Iram Siraj Blatchford (1994), és la praxi.

La praxi (Brookfield, 2005) no s'ha de confondre amb la pràctica, aquesta també implica la reflexió sobre l'acció per a l'acció transformadora. Freire va adoptar la praxi com un dels seus conceptes filosòfics i pedagògics centrals (Gadotti, 1998). És el vehicle pedagògic clau per a l'entrada a la consciència crítica o ‘*conscientização*’. Aquest és el mitjà pel qual un pot estar aturat darrere del món de cada dia i de l'acció de percebre el món des d'una perspectiva més crítica. És el tipus d'enfocament de Freire que un altre pedagog crític, Ira Shor, anomena ‘*extraordinarily reexperi-*

encing the ordinary' (Shor, 1987: 93). Els educadors i els alumnes han de començar des de la seua situació existencial. A continuació, s'involucren críticament a través de la praxi, l'obtenció de la distància crítica, per descobrir les contradiccions subjacents de la lectura del món, de la història, de les situacions particulars... L'estimulació per fer això pot ser diversa –una experiència extraordinària, preguntes crítiques plantejades pels educadors, una codificació dels aspectes d'aquesta experiència en la forma d'una fotografia representativa, un dibuix, una obra de teatre o un documental- (Freire, 1973). La gamma de mitjans de comunicació implicats és prou ampla per incorporar molts altres. Qualsevol que siga el mitjà utilitzat o l'experiència que es posa en dubte, ha de tenir la possibilitat de permetre a les persones prendre distància del món que saben i coneixen per veure des d'una perspectiva diferent, el tipus de llum que permet el que Mezirow anomena una 'transformació de perspectiva' (Mezirow, 1978). Hauria potencial ací per a una persona, sense cap tipus de garanties, de desenvolupar una visió més coherent i, per tant, crítica de les coses.

Per desgràcia, la monotonia i les pressions de la vida neguen temps i espais per a que la praxi es done. Algunes persones gestionen pel seu compte per tal de forjar aquests espais. Per exemple, hi ha una discussió en Freire i Faundez (1989), on les dues persones, procedents d'Amèrica Llatina, a l'exili a Suïssa, es refereixen a l'exili com una forma de praxi, una forma de revisió dels seus respectius països (Brasil i Xile) des de la distància, basant-se en les seues experiències passades i la informació rebuda recentment, per començar a veure-ho sota una llum diferent. Alguns s'ensopeguen en aquests espais. Revelant que entre aquests hi ha part d'activistes polítics que van patir presó i van trobar l'espai per a la reflexió crítica a les presons, sovint instigats per presoners afins de consciència... que serveixen com a companys dels alumnes i com a persones en el diàleg amb els que reboten i confronten idees. Els casos de Gramsci, Luxemburg, Mandela i Castro, tots trets del seu 'món de la pràctica i l'acció' i aïllats, ja siga per períodes curts o llargs, vénen a la ment. Aquestes situacions que van permetre una reflexió crítica sobre la pràctica a través de la força de 'quedar-se enrere' o l'obtenció de 'distància crítica', la *criticitat*, possiblement, millorà pel contacte amb altres presoners polítics al pati o als passadissos (com amb Gramsci), van donar lloc a reflexions que s'expressen en una sèrie de publicacions (Gramsci, 1971; Mandela, 1995).

Altres requereixen ajuda en aquest sentit, si bé, amb alguns, com els que acabem d'esmentar, aquest ajut és de la classe més mínima. No obstant això, és suficient per desencadenar la reflexió.

Intents específics d'educació organitzats a les presons s'han documentat, per exemple, educació a les presons, igual que amb Castro, Gramsci, els presos polítics irlandesos dins del Maize, i els palestins dins d'Ansar III (Sacco, 2001)... Altres formes d'ensenyament en les presons s'han organitzat entre els reclusos de diferents tipus en

una àrea que ha estat creixent ràpidament a Europa, per exemple veieu: <http://www.epea.org/>.

Després hi ha les diferents formes d'aprenentatge no formal a tot el món que ofereixen aquest tipus d'estímul per a una varietat de propòsits d'adquisició de l'al·fabetització, l'educació sanitària, el desenvolupament cooperatiu, la consciència del consumidor... Aquests ajustaments d'educació popular han estat objecte de molta recerca en l'educació de persones adultes (La Belle, 1986; Torres, 1990; Kane, 2001) i es diu que dóna importància a la flexibilitat, a la pertinència; codificacions de l'experiència amb distància crítica, com en Freire... però que se centren en primer lloc i com a punt de partida en el camp de la vida quotidiana, de les activitats de la vida pràctica. Els educadors involucrats diuen que ensenyar així, com facilitar l'aprenentatge treient a la llum 'temes frontissa' (Freire, 1973) pot estimular la imaginació i el sentit crític per a veure, d'eixa manera, més enllà de punts de vista comuns de la realitat.

A més, la parella pot ser un company o grup de companys amb els quals la persona s'involucra en el debat o co-investiga un objecte d'investigació. Els nens sovint s'han organitzat en grups de la tutoria entre iguals com amb l'enfocament Montessori o l'enfocament adoptat per Lorenzo Milani a la seua escola a Barbiana (Scuola di Barbiana, 1996; Batini et al, 2014). Això representa una tradició que es remunta almenys a l'escola del segle XVIII de Juan de Lancaster, a Anglaterra. Els adults però poden organitzar-se ja siga dins d'un marc d'aprenentatge no formal en grups de tutoria o voluntàriament o involuntàriament poden trobar-se en un; exemples de la primera són els cercles d'estudi suecs, així com exemples d'aquests últims són els grups de jubilats que es reuneixen en un club en particular o pub en un dissabte a la tarda o en un altre moment del dia. Entre els dos conjunts de grups de tutoria entre iguals es troben per exemple els clubs comunals on els tutors poden congregar per xerrar uns amb altres sobre, per exemple, els processos de criança dels nens sota la seua cura. Això pot succeir d'una manera organitzada dins dels centres comunitaris desenvolupats per a aquest propòsit i d'altres. També poden reunir-se informalment, és a dir en salons de bugaderia públics on les experiències percebudes o assumides com a 'bones pràctiques' (trobe trillada aquesta euro-parla) són compartides. Els diàlegs i els intercanvis poden ajudar a estimular canvis en la pràctica i generar una 'perspectiva de transformació'. Als exemples anteriors hi ha diferents possibilitats per a reflexionar i compartir experiències de la pràctica amb els altres, sovint amb més experiència, en una situació en les quals emergeix el potencial per constituir el que Lev Vygotsky anomena 'zones de desenvolupament pròxim'.

Una idea que ha estat flotant al voltant de l'educació permanent molts anys i posada en pràctica en diversos països, a més d'estar en la literatura de l'educació de persones adultes, és la que indica que el lloc de treball esdevinga una organització

d'aprenentatge (Fenwick, 2008) on les experiències són compartides. Aquesta ha estat en consonància amb el concepte molt celebrat de gestió de qualitat total (*total quality management*, TQM). Aquest concepte ha estat adoptat per moltes organitzacions, incloent els sindicats que volen mantenir en l'agenda el tema de la participació dels treballadors. El concepte també ha estat vist però amb recel pel que fa als interessos de la seua gestió ja que fa als treballadors més 'lleials' a l'empresa a través de tenir un sentit limitat de propietat de la mateixa. Les formes més interessants d'aquest tipus de compromís amb l'intercanvi de les pràctiques en el lloc de treball es pot trobar en algunes de les formes més radicals de l'autogestió o el desenvolupament cooperatiu en què la posada en comú de la pràctica i l'aprenentatge que d'això es porta a terme dins del procés del que alguns anomenen: un compromís crític amb el món del treball. En resum, l'intent és més radical si s'involucra no només la manera de dur a terme la producció de manera més eficient, sinó també i sobretot implica participar críticament en el procés de producció en si mateix i en les diferents relacions socials que comporta, amb la perspectiva de transformar-lo. Més radicalment, també pot consistir en qüestionar la naturalesa de la producció en si (Milani, 2002). Com més gran és el grau de control dels treballadors majors són les possibilitats d'aquest tipus de compromís amb la pràctica que es produeix. Les possibilitats que aquest compromís es present a les empreses capitalistes tradicionals són molt remotes.

Només un altre lloc de la pràctica, que també va involucrar l'aprenentatge de tipus formal i no formal i, possiblement, fins i tot accidental, és el previst dins dels moviments socials (Welton, 1993; Hall i Clover, 2006). L'aprenentatge a través de la pràctica es pot adquirir de manera informal com quan la gent participa (English i Mayo, 2012) en una acció pel canvi o per oferir resistència a les forces que representen una amenaça per als ciutadans al món de la vida (Foley, 1999). Els moviments també poden proporcionar experiències directes d'aprenentatge com les destinades a l'adquisició de competències per proporcionar formes alternatives de la pràctica social. Els vells sindicats van proporcionar formes de capacitació destinades a millorar la pràctica en camps com ara la negociació de les condicions laborals, la negociació sobre salaris... Hi ha que sostenen que l'aprenentatge en moviments socials també es pot produir incidentalment. Un aprèn de l'altre quan s'involucren en l'acció col·lectiva com amb els aixecaments àrabs on les persones aprenen dels altres i intercanvien idees pel que fa a la millor manera d'anar sobre la seua pràctica a representar una seriosa amenaça per als règims corruptes de govern. El que tenim ací és la dimensió col·lectiva de l'aprenentatge pel que fa a la millora de les condicions de vida. Es tracta d'aprendre a través de la participació col·lectiva en lluites singulars. És comú trobar-se amb situacions en què les organitzacions pertanyents als moviments socials realitzen tallers per donar sentit teòric de la pràctica a la que es dediquen. Aquest va ser el cas de les activitats organitzades per l'acadèmia del partit verd

a Viena, en la qual van participar un col·lega i jo. Es centrava en la producció de sentit teòric de la participació a diversos activistes en les protestes i d'altres activitats en relació amb la neoliberalització de la Universitat, un seguit d'accions sota el títol de Unibrennt –la Universitat crema-, (Mayo, 2012). Altres moviments impliquen aprendre de situacions singulars relatives a les pràctiques creatives en relació amb el consum, la producció i l'organització dels ciutadans. Les pràctiques cauen sota el terme genèric de 'creació social', (De Vita i Piusi, 2013).

Finalment una cosa que cal remarcar respecte a les organitzacions que participen en la pràctica a l'àmbit social, especialment la participació de les ONG cooperants. No és estrany experimentar situacions caracteritzades per desavinences entre teòrics i pràctics reals, aquesta última qüestió és una queixa sobre l'existència de torres d'ivori en les quals els teòrics i investigadors estan separats de, per així dir-ho, 'les trinxeres', mentre que els primers sovint s'involucren en actituds paternalistes cap als investigadors que són descartats com a persones que actuen amb 'bones intencions', però que fan el joc a les autoritats amb les seues accions per la seua incapacitat 'd'entendre' la naturalesa de les forces estructurants en el joc. Això sovint condueix a una dicotomia poc saludable que es caracteritza per la manca de respecte mutu i la manca de reconeixement, que diferents ferramentes de coneixements i percepcions sorgeixen de diferents fonts, entre elles la pràctica exercida pels propis treballadors voluntaris.

English escriu sobre la pràctica i la teoria dividides en aquest context, però també utilitza un concepte de Homi Bhabha relacionat amb l'àrea d'estudis culturals. Ella adopta la noció de 'third space' de pràctics (*practitioners*) per a "referir-se als espais intermedis o llocs marginals en què hi ha un moviment fluid entre els rols d'educador de persones adultes, investigador, pràctic (*practitioner*) o teòric" (English, 2005: 503). Molts educadors de persones adultes solen combinar aquestes funcions, sabent-ho o no. Això permet l'abast de tots dos sectors per treballar junts i aprendre els uns dels altres. Ambdues parts poden tenir accés a diferents tipus de recursos, els que tradicionalment pertanyen a l'acadèmia i les derivades o que estan fortament relacionats amb el camp de la pràctica mateixa.

Referències bibliogràfiques

- BATINI, F, MAYO, P and SURIAN, A (2014), *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the Struggle for Social Justice*, New York: Peter Lang.
- BROOKFIELD, S.D (2005) 'Praxis' in L. English (ed.) *International Encyclopedia of Adult Education*, Basingstoke, UK and New York: Palgrave-Macmillan.
- DE Vita, A and PIUSSI, A. M. (2013) *Learning with Adults. A Reader*, Rotterdam and Taipei: Sense.
- ENGLISH, L (2005) 'Practitioner' in L. English (ed.) *International Encyclopedia of Adult Education*, Basingstoke, UK and New York: Palgrave-Macmillan.

- ENGLISH, L and MAYO, P (2012) *Learning with Adults. A Critical Pedagogical Introduction*, Rotterdam and Taipei: Sense. (Hi ha traducció en castellà i en valencià: Institut Paulo Freire d'Espanya. Xàtiva, 2013).
- FENWICK, T (2008) 'Workplace learning: Emerging trends and new perspectives', *New Directions for Adult and Continuing Education*, Volume 2008, Issue 119, pages 17–26.
- FREIRE, P (1973) *Education for Critical Consciousness*, New York and London: Continuum. (Hi ha traducció en castellà i en valencià: Institut Paulo Freire d'Espanya. Xàtiva)
- FREIRE, P and FAUNDEZ, A (1989) *Learning to Question. A Pedagogy of Liberation*, Geneva: World Council of Churches.
- FOLEY, G. (1999). *Learning in social action. A contribution to understanding informal education*. London and New York: Zed Books.
- GADOTTI M (1996) *Pedagogy of Praxis: A Dialectical Philosophy of Education*. Albany, NY: SUNY Press. (Hi ha traducció en castellà: L'Ullal edicions, Diàlogos, Institut Paulo Freire d'Espanya. Xàtiva, 2003)
- GRAMSCI A (1971) *Selections from the Prison Notebooks*. Edited by Q Hoare and G Nowell Smith. New York, NY: International Publishers.
- HALL, B.L., and CLOVER, D.E.(2006). Social movement learning. In R. Veira de Castro, A.V. Sancho, and P. Guimarães (Eds.), *Adult education. New routes in a new landscape* Braga: University of Minho.
- KANE L (2001) *Popular Education and Social Change in Latin America*. London: Latin American Bureau.
- LA Belle TJ (1986) *Non-Formal Education in Latin America and the Caribbean: Stability, Reform or Revolution?* New York, NY: Praeger.
- MANDELA, N (1995) *Long Road to Freedom. The Autobiography of Nelson Mandela*, London: Abacus.
- MAYO, P (2012) *Politics of Indignation. Imperialism, Postcolonial Disruptions and Social Change*, Winchester; Zero Books.
- MARTINELLI, E (2007) *Don Lorenzo Milani. Dal Motivo Occasionale al Motivo Profondo*, Florence: Società Editrice Fiorentina.
- MEZIROW, J (1978) 'Perspective Transformation' *Adult Education Quarterly* 28 (2), 100–110.
- MILANI, B (2002), From Opposition to Alternatives. Postindustrial Potentials and Transformative Learning. In E. O'Sullivan, A. Morrell and M.A. O'Connor (Eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis*, New York and Basingstoke: Palgrave.
- SACCO, J (2002). *Palestine*, Seattle, Washington: Fantagraphics Books.
- SCUOLA DI BARBIANA. (1996). *Lettera a una Professoressa (Letter to a teacher)*. Florence: Libreria Editrice Fiorentina.

- SHOR I (1987) *Critical Teaching and Everyday Life*. Chicago, IL and London: University of Chicago Press.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I (1994) *Praxis makes Perfect. Critical Educational Research for Social Justice* Derbyshire: Education Now Publishing Co-operative Ltd
- TORRES, C.A. (1990). *The politics of nonformal education in Latin America*. New York: Praeger.
- TORRES, C. A (2013) *Political Sociology of Adult Education*, Rotterdam and Taipei: Sense.
- WELTON, M. (1993b). Social revolutionary learning: The new social movements as learning sites. *Adult Education Quarterly*, 43(3), 152-164.
- YOUNG M (2013) Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies* 45(2): 101–118.
- YOUNG M and MULLER J (2010) Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1): 11–27.

Les narratives en el saber acompanyar. Aprenent entre persones adultes

Anna Gómez Mundó, Universitat de Vic



*No, jo no em trobo mai sol
si et tinc, ma solitud.*

*Amb tu he après que ara el meu cor
pot plorar fins buidar-se;
però, si et dic que ja en tinc prou
no et veig mai inquietar-te;
i si m'enyoro d'amor
d'una altra amor llunyana,
tu seràs sempre, l'últim jorn,
la darrera companya.*

*No, jo no em trobo mai sol
si et tinc, ma solitud.*

Georges Moustaki

Mentre escrivia algunes idees i reflexions que volia compartir amb vosaltres i aplegava fragments escollits entre novel·les i contes llegits últimament; en fi, mentre estava entre un munt de papers i davant la pantalla de l'ordinador, escoltava música. Sovint, quan haig d'escriure alguna cosa que considero 'important', m'acompanyo de música. I moltes, moltes vegades, al cap d'una estona resulta que el CD s'ha acabat i jo ni me n'he adonat. La trobo curiosa aquesta relació que mantinc amb la música mentre escric. Són dèries meves, també és veritat, però si ho plantejo aquí, al començament del text, és perquè les notes i les paraules d'aquesta cançó, mentre sonaven per l'estudi abrigant-me en la incertesa de què puc explicar i de com puc fer-ho, m'han vingut a visitar i m'han donat un cop de mà. I ho han pogut fer perquè m'estaven acompanyant.

Les narracions en la vida

Molts homes i dones han pensat de què va això de viure. Moltes i molts han interrogat la vida i han indagat quin o quins elements fan que nosaltres siguem qui som i puguem ser més del que ja som. Gràcies a escol-

tar-los i a llegir-los, he anat aprenent el valor incommensurable que tenen les narratives en la nostra vida, en fer que aquesta vida pertanyi, a més de la condició animal, a la condició humana.¹

El joc de les paraules cantades, pensades, parlades, escrites, conversades; el joc de les paraules dites a grans crits o a mitja veu, xiuxiuejades a l'orella; el joc que provoquen les paraules llegides en les cartes o les gargotejades en papers rebregats, les impreses en llibres nous i vells; el joc de les paraules que omplen mercats, cafès i cuines, biblioteques i aules, les paraules que acompanyen el son dels infants i les que desvetllen passions. Totes elles sostenen la nostra condició humana de ser transmissors i creadors de sentits. Del sentit de ser, de viure, d'ensenyar i d'aprendre, de criar les criatures i d'argumentar les nostres idees.

És tan gran el poder que tenen les paraules en la nostra vida que arriben fins i tot a salvar-nos de la barbàrie. En el taller que vam fer a Xàtiva², vam dedicar-nos a mirar en quins moments volíem agredir l'altre dirigint-li insults. Va ser una experiència interessant. Totes i tots aportàvem situacions de la vida quotidiana on la violència apareixia en forma d'insult, i vam adonar-nos que amb l'insult no només agredíem l'alta persona, sinó també a qui remetia la paraula que utilitzàvem. Per exemple, al dir 'subnormal' estàvem menyspreant a totes les persones que per la seva manera de ser surten de la normalitat establerta; o al dir 'gorda' estàvem ridiculitzant a totes les persones que no encaixen en les mides que la moda del moment estableix pel cos de les dones. Mentre parlàvem d'aquesta violència i de quan la utilitzàvem, un dels participants va dir "l'insult ens surt quan ens falla la paraula", i una companya va afegir "sí, és clar, l'insult mostra la falta d'arguments per continuar la discussió que no sabem mantenir". Clar i curt. Unes observacions lúcides que ens ajuden a veure la importància de tenir paraula i de saber-la posar en joc per, com diu Lluís Duch (2002), emparaular el món i no destruir-lo. La força civilatòria de les paraules en contrast amb la força destructora dels insults la va aportar un jove al taller de la tarda: "El foc no s'apaga amb foc, sinó amb aigua." Amb aquestes paraules el jove indicava un moviment necessari per no atiar més el foc, el moviment que fa aquesta persona desplaçant-se cap a un altre lloc on el joc de la relació entre humans no passi per l'ús de la força ni la violència, sinó que es jugui amb l'ajut de les paraules que disposem. És un treball de civilitat de tan quotidià invisible, però com l'aire que malgrat no veiem ens dona l'oxigen de vida, les paraules ens donen la dimensió simbòlica que ens fa humans.

"Quan en Baltasar entra a casa sent el xiuxiueig que ve de la cuina, és la veu de la mare, la veu de la Blimundo, ara l'una, ara l'altra, amb prou feines es coneixen i tenen tantes coses a dir-se, és la gran, inacabable conversa de les dones, sembla cosa de no res, això pensen els homes, i no s'adonen que aquesta conversa és el que manté el món en la seva òrbita, si no parles-

¹ Les persones disposem de diverses narratives amb les quals dir i dir-nos. Els llenguatges del cos, els de les arts, el llenguatge de signes o el de la música són alguns exemples de la riquesa de les possibilitats narratives que tenim a la nostra disposició. En aquest article em centraré en les narratives que em són més quotidianes en la meua experiència educativa, les narratives que podem articular amb les paraules, siguin orals, escrites o llegides.

² Va ser al CPFPA Francesc Bosch i Morata amb motiu de la Jornada *Com la pluja d'abril*, el 2 d'abril de 2014. Els tallers que s'hi van dur a terme van tenir sessions al matí i a la tarda.

sin les dones les unes amb les altres els homes ja haurien perdut el sentit de la casa i del planeta.” (Saramago, 1999:120)

Amb les paraules intel·ligents amb les quals l'escriptor portuguès anava teixint les seves històries, en aquest trosset de novel·la torna a aconseguir de manera senzilla comunicar la potència de les paraules per a la vida, ara en forma de les mil i una converses que s'han mantingut i es mantenen entre dones; aquestes converses que donen sentit al món on viure i que posen en relació, en una conversa inacabable, unes persones amb les altres. Amb la coneixença i el reconeixement de l'altre amb qui converso, l'altre ja no és un estrany que fa por, sinó que esdevé el meu interlocutor amb la seva diferència, sí, que em resulta estranya, sí, però que ja no m'és amenaça, sinó company en el meu intent incessant d'emparaular el món. És un estrany que m'acompanya en la cerca de significats.

La de la conversa és una escena quotidiana del que estic plantejant, amb el protagonisme de l'oralitat. No obstant, aquesta cerca de significats no queda reclusa en les paraules orals, sinó també en les paraules que anem escrivint. La pràctica de l'escriptura -aquest saber que moltes vegades perseguim i assagem a millorar acudint a espais com les escoles de persones adultes- és un camí més que tenim per entendre'ns una mica millor. En una entrevista, Doris Lessing deia “*S'utilitza el procés de l'escriptura per esbrinar què pensem i fins i tot el que ets*”³. I és que moltes vegades és enmig de l'exercici esforçat de l'escriptura on ens visita un punt de llum en la comprensió de què és allò que realment sentim, de què significa per nosaltres la vivència que estem recordant i que escrivim, de què pot explicar la reacció que una persona està tenint davant d'una situació concreta. Potser, en part, és per això que les persones vivim amb tanta intensitat el fet d'escriure retalls de la nostra biografia, una activitat també molt habitual –i necessària– en els tallers de lectoescriptura dels centres d'educació amb persones adultes. Rememorant aquella època de la nostra vida l'expliquem a l'altra mentre ens la tornem a explicar a nosaltres, i no de qualsevol manera, sinó amb aquelles paraules que coneixem i que s'acosten de la millor manera al record que en tenim. Un record que signifiquem i així, amb aquest gest de significació, dotem de sentit a la nostra pròpia vida i la d'aquells que ens han acompanyat perquè la vida “*Al final, en efecto, es una cuestión de narración. De cómo nos contamos a nosotros mismos. Aprender a vivir pasa por la Palabra.*” (Montero, 2013:204). Els relats de vida que expliquem, la biografia que escrivim o l'experiència vital que recordem amb el silenci del nostre pensament són exemples de les narracions que esdevenen construccions de sentit:

“Las narraciones no son simples maneras de contar las cosas, sino que condicionan cómo apprehendemos y construimos el mundo. Las narracio-

³ Citada en l'article de Josep Massot publicat a La Vanguardia del dilluns 18 de novembre de 2013, amb motiu de la mort de l'escriptora.

nes son aquellos instrumentos a través de los cuales damos sentido a nuestro mundo, constituyéndolo como significativo para nosotros. La narración es, pues, una de las principales herramientas de construcción de la realidad simbólica.” (Cabruja, 2000:84)

Les narracions són, doncs, pràctiques humanes de creació de sentit.

Les narracions són, doncs, mostra de l'experiència simbòlica que dia rere dia ens humanitza.

La dimensió transgressora de les narratives

El poder ens vol submisos, obedients al què ens diu que hem de fer. El poder insisteix en que pensem el que ell vol que pensem i que ho fem a la seva manera. La uniformització del pensament presentat sota la forma del pensament únic és contínuament present en les nostres vides, i amb força, a través dels pseudodiscursos dels personatges de la política institucional i de molts dels que ostenten càrrecs de responsabilitat en l'àmbit de l'educació i la cultura del nostre país.

No obstant, i cada vegada amb més freqüència, els abusos de poder que es pretén exercir sobre els i les ciutadanes troben resistències. Són resistències intel·ligents i pacífiques. Són resistències que es fan amb les paraules per part de molts homes i dones que, com aquell jove de Xàtiva ens ajudava a veure, es desplacen de l'opressió del foc cap a un altre lloc més civilitzador. Són homes i dones que entren a jugar en el joc simbòlic de la cerca i el sosteniment de sentit gràcies a les narracions que van articulant mentre parlen, escriuen o llegeixen. Són, per tant, dones i homes que resisteixen i transgredeixen les dinàmiques clàssiques del poder. Presentats així, poden semblar una mena d'herois llunyans a nosaltres. Res més lluny de la realitat: molts d'aquests homes i dones viuen entre nosaltres -podem fins i tot ser nosaltres mateixes-, són persones anònimes, i algunes d'elles participen de l'experiència que és possible viure en els espais on ensenyem i aprenem entre persones adultes, perquè aquests són espais de paraula.

Siguem educadores, mestres o alumnes, al acudir a l'escola, o a les associacions, o a les assemblees de les que formem part, tenim entre mans les paraules i, amb elles, la possibilitat de perseverar en la cerca de la veritat (sempre provisional), del saber, del sentit de les nostres existències:

“Así, la búsqueda de significado, y no necesariamente la búsqueda de la verdad, está implícita en el impulso de hablar. De todas las necesidades humanas, sólo la ‘necesidad de la razón’ no puede satisfacerse adecuadamente sin el pensamiento discursivo, y éste es inconcebible sin palabras llenas de significado aun antes de que, por así decirlo, el espíritu viaje a través de ellas.” (Arendt, 2007:121)

La potència transformadora de les narracions és ben coneguda per les instàncies del poder dominant, i per això és ben visible com, al llarg de la nostra història, ha intentat repetidament ocupar els espais de paraula de les dones i homes a qui volia sotmetre sota el seu control. També són conegudes –i no sempre reconegudes– les formes amb les que la comunitat popular ha plantat cara a aquests intents. També les que han estat i són encara plantejades des de les diverses experiències d'educació amb persones adultes tant del nostre territori com les de mars enllà. Amb enginy i la voluntat robusta de no deixar de ser, de no perdre la dignitat sinó de créixer amb ella, moltes persones hem buscat les escletxes de la nostra realitat que permeten mantenir i continuar creant vida digna:

“Aquí la cultura literaria es rehén del Estado, pero florece el arte de la narración oral. En Praga, las historias no son sencillamente historias: es lo que la gente posee en vez de la vida. Aquí, la gente se ha convertido en historias, ya que no tienen permitido otra cosa. Contar historias es la forma que ha adoptado su resistencia contra la coerción existente.” (Roth, 2012:541)

La clandestinitat amb la que moltes vegades ha calgut portar a terme aquestes pràctiques de resistència no és casual, doncs, ni tampoc cal pensar que la relació clandestina amb les narracions només pot trobar-se en contextos de governs explícitament totalitaris. Avui mateix vivim en una realitat que s'obstina en menysprear i arraconar cap als marges del coneixement reconegut com a vàlid i necessari tot un gruix de sabers humanístics i científics. I l'arraconament no es dona únicament per part de les instàncies governamentals, sinó que el seu discurs ha calat ben endins de molts caps de mestres, veïns i familiars que insisteixen repetidament en que ens dediquem a aprendre coses *útils* i pràctiques i que ens deixem de romanços (referint-se així a tot el ventall de *sabers inútils*⁴ que ens atrauen i ens sostenen en la nostra creació simbòlica). Vivim en una realitat sospitosament semblant a la que l'escriptora Alice Munro vivia a principis de segle XX a Canadà i que he trobat descrita en varies de les seves narracions. En un dels seus llibres mostra com la lectura del seu món, a partir de com veia que era tractada la seva mare –una dona que venia enciclopèdies per les cases i que tenia una gran curiositat per aprendre i comprendre el món– la va portar fins i tot a dissimular la seva passió per la lectura i pel saber:

“Y si la felicidad de este mundo está en creer en lo que vendes, entonces mi madre era feliz. El saber no era para ella algo hostil, sino acogedor y entrañable. Un gran consuelo, aun en esa fase de su vida, era saber localizar el mar de Célebes y el palacio Pitti, ordenar cronológicamente las esposas de Enrique VIII y aprender algo sobre el sistema social de las hormigas,

⁴ Per a la qualificació d'útil i inútil, m'oriento per la presentació, descripció i reflexió sobre aquests dos tipus de sabers que Nuccio Ordine exposa en el seu llibre *La utilidad de lo inútil*.

los métodos utilizados por los aztecas en sus matanzas sacrificiales o la red de instalaciones sanitarias de Cnossos. Se embalaba al hablar de esos temas y no podía parar; se los contaba a cualquiera.

Tu madre sabe un montón de cosas- decían tía Elspeth y tía Grace con tono despreocupado, sin envidia.

Y yo veía que para ciertas personas, tal vez para la mayoría, el saber era sólo una excentricidad; resaltaba como las verrugas. Pero yo compartía la avidez de mi madre, no podía evitarlo. (...)

Yo misma no era muy diferente de mi madre pero lo ocultaba, sabiendo los peligros que encerraba.” (Munro, 2013:100; 123)

Actualment, la dissimulació o l'acció de disfressar el què realment ens mou la curiositat per aprendre encara continua; és més, no només no ha desaparegut la consciència que cal preservar en espais privats la dedicació a l'aprenentatge dels *sabers inútils* sinó que sabem que a l'hora de presentar-nos públicament amb el currículum cal ometre aquesta dedicació. Com a conseqüència, i paral·lelament a la tecnocratització de la nostra societat, la pràctica de la paraula va restant arraconada o desplaçada fora dels espais majoritaris de formació, els quals aboquen els seus temps i recursos en la difusió dels coneixements *útils* i en la captació de nous clients que consumeixin les píndoles de coneixement que s'encarreguen d'administrar. Aleshores, la capacitat transgressora de les narratives queda circumscrita en petits cercles de resistència; uns homes i dones que esdevenen resistents no tant per consciència bel·ligerant sinó per la necessitat humana de continuar sent en veu pròpia. En aquest sentit, trobo en l'autoria de l'escriptura i dels testimonis orals una manera de preservar de la interpretació d'altres el testimoni de la pròpia experiència:

“Acerca de mi edad, diré simplemente, a título orientativo, que los noventa ya no los cumplo. En definitiva, la edad no es cuestión de años sino de mente y, mentalmente, yo soy un hombre maduro –eso no voy a negarlo-, pero en pleno uso de mis facultades intelectivas. Un hombre, además, que ha vivido mucho. De ahí que me parezca oportuno dejar constancia, a través de una página web, por escrito y de viva voz, de las experiencias por mí vividas, tanto por la utilidad que ello pueda tener para quienes ni saben de mi existencia, como para evitar que determinados sujetos que me conozco acaben dando una visión sesgada y hasta malintencionada de tales vivencias. La presencia de la voz, en este sentido, me parece importante, ya que viene a ser en relación a lo relatado lo que las huellas dactilares respecto a lo tocado.” (Goytisolo, 2012:87)

Acompanyar amb les paraules

En educació, treballem amb les paraules. El nostre ofici es mou entre paraules i, per tant, en la possibilitat permanent de fer narració, de crear sentits, de jugar amb el simbòlic. Per tant, aquell que camina per les rajoles de l'educació -qui aprèn, qui ensenya- està immers en un afer cultural de primer ordre. Amb el llenguatge com a equipatge simbòlic, emprenem el trajecte de viure i, amb ell, el viatge de conèixer qui som i de ser més del que ja som. El llenguatge és, aleshores, el primer company d'aquest viatge marcadament simbòlic de significar el món i la nostra vida en ell. La companyia que ens fa no és, en absolut, una companyia neutra. És una companyia que té com a primera característica la seva presència. I la presència del llenguatge no només és un fet, sinó una necessitat. La manera d'acompanyar que té el llenguatge en les pràctiques narratives de l'escriptura, la lectura i l'oralitat és diversa, com diverses són les experiències que podem viure mentre escrivim o llegim. Escoltem, si no, la imatge de companyia i llibertat que la Dolors Ódena ens dona en el seu relat:

“Para mí la librería es el lugar más interesante para ir a caminar; aunque uno no compre, se puede pensar en todas las historias y relatos que están allí encerrados, esperando al lector para poder salir. Porque las letras desde siempre han buscado con desesperación dejar la cárcel de papel, salir y pasear gracias al efecto liberador de la imaginación de los lectores. En realidad todo lector no es más que alguien que de vez en cuando lleva a pasear a las palabras.” (Radio Nikosia, 2005:115)

També l'escriptura pot ser entesa d'una manera diferent a la que l'entén com una pràctica solitària i aïllada dels altres i del món:

“Aunque, a decir verdad, paciente lector, yo me daré por satisfecho si he logrado traerte hasta la última página y has disfrutado del paseo, pues escribir no es sino salir a dar una vuelta con alguien al que aún no se conoce.” (Martín, 2012:609)

Tant l'escriptura com la lectura porten a obrir-nos a una experiència, pròpia o aliena, que neix i reneix cada vegada que l'intentem llegir o escriure. Perquè l'experiència, en sí mateixa, és única i irrepetible, no pot copiar-se i enganxar-se a la vida de qualsevol, sinó que l'únic que podem fer –i que bé!- és recrear-la portant-la cap a nosaltres, dotant-la de sentit des del context del present que vivim. Cada paraula llegida o escrita ens en suggereix d'altres, ens traslladen en altres mons, ens evocuen temps passats o somnis que encara perseguim, ens condueixen per nous camins de reflexions, de pensament o de comprensió; o ens els recuperen. I així, continuem la nostra història ocupats amb el treball simbòlic que ens humanitza.

Tot això que he exposat, també ens passa amb les paraules que deixem anar oralment i, ara que hi penso, m'adono que l'oralitat potser és la forma narrativa, de les tres que mostro en aquest text, que més ha pogut escapar de la idea reduccionista que pensa que les pràctiques narratives són realitzades d'esquenes al món.

En l'oralitat, sobretot en les pràctiques de conversa, hi ha algú a qui dirigir les paraules; a no ser que el destinatari sigui un mateix, situació que només pot donar-se en aquella forma de conversa silenciosa que una persona manté amb ella mateixa, la pràctica de pensament. Sigui com sigui, sonora o silenciosa, la narració oral és mestra d'un saber fonamental per la pràctica d'acompanyament, això és, el saber escoltar:

“Antes de ser elevada al rango de relato literario o histórico, la narración se practica primero en la conversación ordinaria en el marco de un intercambio recíproco. Nuestra relación con el relato consiste, en primer lugar, en escucharlo: nos cuentan historias antes de que seamos capaces de apropiarnos de la capacidad de contar y a fortiori de la de contarnos a nosotros mismos.” (Ricoeur, 1999:20).

En la novel·la d'una jove escriptora islandesa vaig trobar un fragment preciós que em va fer córrer a agafar paper i boli per recollir-la en el quadern on anoto paraules que m'ajuden a comprendre, que m'obren significats, que diuen millor que jo allò que intueixo o sé. Fragments amb qui converso perquè, com li passa a la Dolors, a mi també m'acompanyen a passejar. En aquest passatge, el protagonista explica com intenta, amb l'esforç de fer-ho amb una llengua que no és la materna, comunicar a una companya com és la seva terra. I com ho fa escoltant a qui l'escolta, com ho fa acompanyant-la en la comprensió del què li narra, com ho fa amb una cura exquisida de les paraules que escull per a la narració que desitja que sigui també la narració de qui té al costat:

“Practico la lengua, emparejo sustantivos y verbos y luego hago sitio a las preposiciones en torno a las plantas, para que mi acompañante consiga percibir cómo es su entorno exacto. Desde las quebradas bajo hacia el mar y extendo la playa de arena. Porque me parece importante que esa muchacha extranjera (digo muchacha, como haría mi anciano padre) pueda vislumbrar las amplias playas de arena yerma, no hay ni la huella de una sola pisada, nada sino el mar infinito y tal vez la cresta de las olas que arrojan su espuma sobre el mar y, por encima de todo, el cielo infinito. Digo infinito dos veces porque quiero hacerle comprender cómo es andar sin pisar las huellas de ninguna otra persona sobre la playa negra, excluyo el graznido de la gaviota porque altera la quietud de la imagen.” (Ólafsdítkir, 2012:84)

Acompanyar processos: quan ensenyar és aprendre

El mestre i la mestra acompanyen el procés d'aprenentatge que fa qui aprèn al seu costat. Al mateix temps, i al contrari del què encara diu el discurs dominant

-amb un missatge que ha calat profundament en l'imaginari social-, un bon mestre, una bona educadora, saben que mentre ensenyen aprenen. Poden aprendre sempre i quan no caiguin en la trampa del Poder, aquella força invisible que sempre sobrevola els contextos educatius. La invisibilitat del Poder es perd quan aquest pren forma i cos en les pràctiques que duen a terme els educadors, sigui de la manera que decideixen què cal ensenyar, sigui amb el tracte dispensat en la relació amb qui vol aprendre, perquè tal i com ens adverteix Paulo Freire (1990), el poder sempre ronda a qui pretén ensenyar, tant en el context on desenvolupa la seva pràctica com en ell mateix.

Totes i tots podem abusar del poder que tenim en nosaltres per a fins d'incapacitació, adoctrinament o de sotmetiment de qui diem estar acompanyant. Quan amb la nostra pràctica anem reforçant un vincle de dependència vers nosaltres, quan som cecs i sordes a l'alteritat de qui acompanyem, amb les seves necessitats i capacitats diverses, quan obliquem de mil i una maneres subtils a que l'altre faci i digui el que nosaltres volem que pensi i escrigui, estem sostenint una relació on nosaltres ostentem un espai de poder real, però nu de cap potència educadora. En aquests casos, considero que el fet d'estar vinculat a una altra persona no es tradueix en un acompanyament, sinó en una forma de les moltes que pren la subjecció.

De la mateixa manera a la subjecció, l'acompanyament pot dur-se a terme de moltes formes diferents, tantes com la singularitat de les persones i de les situacions ho senyalin. Siguí com sigui, l'acompanyament no és una pràctica homogènia ni aplicable com si d'una fórmula química es tractés, si bé és possible observar alguns aspectes que comparteixen la companyia que es dona en els processos educatius. D'entrada, es suprimeix l'afany de tenir un control sobre l'altre i sobre el procés que ambdós estan vivint. Si no es tracta de sotmetre ni de posar sota condicions alienes la singularitat de l'altre acompanyat, les formes de control no hi tenen cabuda obligant-nos, així, a aprendre a conviure amb la incertesa que la llibertat de la relació aporta al vincle educatiu. Perquè en aquell vincle en participem les dues persones, amb la imprevisibilitat que la vida porta en sí mateixa.

La visibilitat del vincle és una altra qüestió: pot ser més o menys notori de portes enfora, però en la intimitat de la relació és important que s'orienti per no caure en la monopolització de l'espai, el temps, els sentirs ni les decisions de l'altre; que no tapi ni substitueixi la singularitat de l'altra-alumna, de l'altre-company, de l'altra-resident. Més aviat, es tractaria d'una presència que, per anar bé, Deligny (1971) deia que havia de ser <lleugera>. Una presència que sàpiga fer arribar un "sóc aquí" sense parlaments ni contractes, transmetent l'acceptació a la persona essent qui és i com és. A partir d'aquí, el que el procés educatiu els depari serà el marc on aquest acompanyament podrà caminar amb l'alerta activada per evitar caure en la temptació de generar la necessitat de l'altre cap a un mateix, la seva dependència.

La necessitat de sentir-nos necessitats com a educadores és una perversió de la relació d'acompanyament força freqüent, i és una de les raons per les quals sovint tendim a actuar per a solucionar ràpid el contratemps de l'altre, correm a aplanar els obstacles que dificulten el camí de l'altre, li donem la resposta a l'acte per evitar-li els sentiments d'angoixa, frustració o desorientació que podrien desanimar-la a continuar el procés. La possibilitat que apareguin aquestes situacions hi és, i és aleshores on es fa evident la dimensió artesanal que té la pràctica educativa, el caràcter d'ofici que atorgo a l'educació, perquè en cada situació cal ajustar-nos, fins i tot a comprendre que la millor acció que podem dur a terme és la de la no-acció. Davant el voluntarisme que porta a l'activisme indiscriminat, és fonamental orientar-se amb el rigor del saber de l'experiència. No podem pensar que podem contrarestar la impaciència que sentim per a què arribi la solució a l'atzucac que viu qui acompanyem amb el seu contrari, la paciència infinita. L'equilibri està en un altre lloc, i aquest és el que ens aporta el saber de l'ofici: l'escolta, el rigor, la confiança en l'altre i la humilitat de saber que ni ho som tot ni ho podem ser tot per l'altre. L'actualització d'aquest equilibri és constant, i per tant demana de nosaltres la tenacitat i la cura permanent de la nostra dimensió ètica:

“Existe otra cualidad fundamental que no puede faltarle a la educadora progresista y que exige de ella la sabiduría con la que debe entregarse a la experiencia de vivir la tensión entre la paciencia y la impaciencia. Ni la paciencia por sí sola ni la impaciencia solitaria. La paciencia por sí sola puede llevar a la educadora a posiciones de acomodación, de espontaneísmo, con lo que niega su sueño democrático. La paciencia desacompañada puede conducir a la inmovilidad, a la inacción. La impaciencia por sí sola, por otro lado, puede llevar a la maestra a un activismo ciego, a la acción por sí misma, a la práctica en que no se respetan las relaciones necesarias entre la táctica y la estrategia. (...) La virtud no está, pues, en ninguna de ellas sin la otra sino en vivir la permanente tensión entre ellas. Está en vivir y actuar impacientemente paciente, sin que jamás se dé la una aislada de la otra.” (Freire, 2012:82)

Colina, des de la seva experiència com a psiquiatra, descriu la convivència amb aquesta tensió des d'un equilibri que entén com a necessari i alhora com un art:

“El arte de no intervenir regula el equilibrio entre el activismo terapéutico y la negligencia profesional. No es un arte asistencial; es más bien una maestría personal. (...) El arte de no intervenir es aquella moderación que, como todos los buenos propósitos terapéuticos, apuesta por la autonomía y la libertad del paciente.” (Colina, 2013:7)

A vegades aquest saber consisteix en callar, en suspendre les paraules. A vegades, en suspendre el gest sense que això signifiqui un abandonament, un quedar-se amb els

braços creuats deixant el procés educatiu a la sort d'un destí salvífic. La dificultat per a sostenir-se en aquest delicat equilibri és evident, però admetre-la no pot ser el pretext per a dimitir de l'acompanyament, sinó un motiu per continuar teixint permanentment els fils de la relació dedicant-li l'esforç i l'energia que tot artesà posa en el seu ofici. Hem optat per acompanyar processos d'aprenentatge, processos de creació de sentit, processos, en definitiva, de vida. El què ens trobem en els processos d'acompanyament, doncs, no deixa de ser el testimoni dels sentits del nostre ofici, educar.

Acompanyar entre narratives

No vagis a davant perquè no et puc seguir.

No vagis a darrera perquè no et veig.

Posa't al costat.

Quan l'educadora va acabar la xerrada sobre *l'acompanyament* a un grup de veïnes, una dona li va dir el refrany que li donava les pistes per acompanyar altres veïnes que vivien situacions de vida complicades. L'educadora me'l va passar contenta d'haver conegut per boca d'una altra dona el saber que moltes vegades porta el refranyer popular i que en aquella ocasió es referia a un saber bàsic de la seva feina. En efecte: breu i senzill, el refrany dóna el punt on convé col·locar-se sempre que vulguem acompanyar-nos. Ple de sensatesa, planteja l'acompanyament fora dels marges de control d'una persona sobre l'altra, i ho fa apel·lant dos aspectes àmpliament reconeguts -encara que no sempre practicats- pel discurs pedagògic: el ritme i la mirada.

Els dos elements que el refrany aconsella tenir en compte per acompanyar són fàcilment identificables en una escena típicament reconeixible per als qui aprenem i ensenyem a llegir. Sigui nostre o d'algú altre, un dit ressegueix les lletres de les paraules. Si ho fa molt ràpid, la seva pressa ens desborda i perdem la comprensió de la lectura. Si ho fa molt lent, és una presència sense sentit que anem deixant enrere. Si ho fa seguint el ritme de la veu, ens serveix de coixí on posar l'atenció i dirigir-hi la mirada.

Com en la lectura, la conversa necessita del ritme. I en l'escriptura la narració recorda, evoca o imagina amb un altre tipus de mirada allò que vol dir. Acompanyar-se vol dir poder mirar-se, i per fer-ho cal acompanyar els ritmes talment com si fos un ball.

Des del meu punt de vista, les diferents formes narratives protagonistes d'aquest text -la lectura, l'escriptura i la conversa oral- demanen un ritme, tenen un ritme. I en totes elles hi veig una participació de la mirada, en cada una d'elles amb una complicitat diferent: una mirada al record, una mirada endins, una mirada a l'evocació, una mirada al paper, una mirada als ulls de l'altra. A més, juntament amb aquesta bonica coincidència, les narratives lliguen sabers i no sabers, fan de pont entre el què ja sabem amb el què encara desconexim; vinculen persones i obren camins per conèixer-nos millor a nosaltres mateixes; relaten històries de temps passats i tracen projectes de futur.

En definitiva, les narratives són partíceps d'aquest saber acompanyar que ocupa bona part de la nostra inquietud com a mestres i, de la mateixa manera que amb elles podem alimentar la curiositat i la voluntat de ser i de ser més dels altres, és bo saber que amb elles també podem alimentar la nostra. És amb elles, amb les narratives, que podem acompanyar i acompanyar-nos mentre aprenem entre persones adultes. Almenys en el meu cas, no en tinc cap dubte. He començat amb una cançó, he pogut seguir gràcies a l'oralitat del taller de Xàtiva, m'he sostingut en textos d'homes i dones, m'han regalat un refrany i així, entre narratives, he anat escrivint aquest text en una solitud que, sens dubte, m'acompanyava:

“Que hay personas que he frecuentado, que he conocido, que me dieron esto, luego aquello, luego esto, luego aquello, y luego la historia se fabricó, pero la saco de ustedes, la extraigo de los otros. Por eso te digo que tal vez el comienzo de la historia lo tengan otros. Los escritores que piensan que están solos en el mundo, incluso grandes escritores, muestran una idiotez suprema.” (Duras, 2005:182-183)

Referències bibliogràfiques

- ARENDRT, Hannah (2007) *Responsabilidad y juicio*. Barcelona: Paidós.
- ÓLAFSDÓTKIR, Audur Ava (2012) *Rosa Candida*. Madrid: Alfaguara
- CABRUJA, Teresa (2000) “Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad”. *Anàlisi*, núm.25, pp.61-94.
- COLINA, Fernando (2013) *Sobre la locura..* Madrid: Cuatro
- DELIGNY, Fernand (1971) *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Estela.
- DUCH, Lluís (2002) *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y Salud*. Madrid: Trotta.
- DURAS, Marguerite (2005) *Las conversadoras. Entrevistas con Xavière Gauthier*. Córdoba: Ediciones Literales i Buenos Aires: El cuenco de plata
- FREIRE, Paulo (2012) *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós
- GOYTISOLO, Luis (2012) *El lago en las pupilas*. Siruela. Madrid.
- MARTÍN, Pablo (2012) *El anarquista que se llamaba como yo*. Barcelona: Acantilado
- MONTERO, Rosa (2013) *La ridícula idea de no volver a verte*. Barcelona: Seix Barral.
- MUNRO, Alice (2013) *La vida de las mujeres*. Barcelona: Lumen
- ORDINE, Nuccio (2014) *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado. 2014
- RADIO NIKOSIA (2005) *El libro de Radio Nikosia. Voces que hablan desde la locura*. Barcelona: Gedisa.
- RICOEUR, Paul (1999) *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: UAM-Arrecife.
- ROTH, Philip (2012) *La orgía de Praga*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- SARAMAGO, José (1999) *Memorial del convent*. Barcelona: Ediciones B.

El valor de l'educació: imaginar i viure processos transformadors als grups d'aprenentatge

Isabel Carrillo Flores, Universitat de Vic



Preludi

En aquestes pàgines es recullen alguns dels mínims que doten de contingut el valor de l'educació. Aquests mínims s'han anat descobrint i construint en la relació dialògica entre les pràctiques educatives, la reflexió sobre les mateixes, i els pensaments d'autores i autors que conceben el món i l'educació com a possibilitat.

El procés d'ideació pedagògica que es narra a través de l'escriptura, s'articula a l'entorn d'una pràctica concreta, les “Tardes d'Ètica”¹. L'escriure permet prendre distància, reflexionar i posar nom a l'acte que se està vivint, buscant no reduir a una anècdota la complexitat de la vida educativa.

Aquest és també un procés de recerca i de construcció epistemològica on es va desvetllant l'actitud de compromís, perquè escriure ajuda a pensar l'educació i pensar-nos com a educadores. Aquesta és una acció de responsabilitat amb l'educació i amb la vida que activa el procés dinàmic de la comprensió crítica i de la conscientització.

És amb Paulo Freire que anem desxifrant els sentits de la conscientització. El seu pensament que orienta el nostre fer educador quan ens diu que “La concientización implica, pues, que uno trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica. La concientización es en este sentido un test de la realidad. A más concientización, más se “DES-VELA” la realidad, más se penetra en la esencia fenoménica del objeto frente al cual uno se encuentra para analizarlo. Por esta misma razón, la concientización no consiste en estar frente a la realidad asumiendo una posición falsamente intelectual. La concientización no puede existir fuera de la praxis, es decir, sin el acto acción-reflexión.”²

Comprendre el món i comprendre el jo. Desvelar la realitat, la dels altres i la pròpia. Posar-se en joc i aventurar-se a imaginar i viure processos transformadors en els grups d'aprenentatge. Processos que requereixen dels mínims de valor d'una educació èticament política.

Els mínims que aquí es presenten no es formulen com a principis determinats ni determinants. En sí mateixos són dinàmics i necessiten de la contextualització. En cada pràctica prendran forma i adquiriran matisos diferents. Tampoc són els únics, però sí que en el propi fer educatiu han esdevingut essències mínimes, condicions irrenunciables per aprendre l'art de viure humanament bé.

¹ “Tardes d'Ètica” fa referència a Ètica, Drets Humans i Ciutadania, una de les assignatures optatives bianual de l'itinerari “Recursos i estratègies en l'àmbit social i comunitari” del Grau d'Educació Social de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic. L'horari és de tardes.

² FREIRE, Paulo (1977). Fundamentos revolucionarios de pedagogía popular. Buenos Aires: Editor 904, 24.

Parlo d'aquests mínims en els dos epígrafs en que he dividit el text. En un presento algunes notes sobre la primera experiència d'Ètica que va esdevenir dinàmicament transformadora. A continuació apunto, a través de la segona experiència d'Ètica, algunes reflexions sobre les essències mínimes que obren la possibilitat d'imaginar i viure processos transformadors en els grups d'aprenentatge.

Primeres Tardes d'Ètica

Març de 2012, s'estrenava l'assignatura d'Ètica, Drets Humans i Ciutadania. De març a maig vaig viure aquesta primera experiència amb un grup de nou estudiants de tercer curs. En diverses ocasions van expressar que havien escollit "Ètica", entre les altres possibles optatives, buscant viure processos diferents. Coincidien en el desig de gaudir d'un espai per dialogar, per problematitzar, per reflexionar sobre el jo i els altres, per analitzar els conflictes de valor del nostre món pròxim i llunyà, per evidenciar la dificultat de la conscientització i de coherència ètica individual i col·lectiva.

Amb un esbós de programació inicial com a punt de partida, el full de ruta es va anar concretant en el dia a dia. A mesura que ens anàvem coneixent també va ser possible construir un procés educatiu relacional que ens va demanar desplegar la disposició generosa, solidària i participativa. Però, a més, ens va exigir aprendre a viure els temps amb lentitud. Cada dia que ens trobàvem ens adonàvem que no podríem córrer i que era necessari dosificar els continguts. Sense presses els temes prenen forma, s'ampliaven, s'escurçaven o s'entrellaçaven amb altres continguts. Canvis que també es van produir en la metodologia i la forma d'estar.

El que estava escrit a priori es reescribia. El què s'aprenia i com s'aprenia s'anava transformant i alhora transformava les mirades del jo i el nosaltres. Com a rerefons ens guiava sempre la realitat, punt de partida, referent, eix de reflexió. Cada tarda buscàvem el voler saber i comprendre què passa al món i perquè passa; com actuen els mecanismes de reproducció; què és l'alienació i l'opressió; quins són els impactes de la negació dels drets humans.

En la línia del que ens diu Edgar Morin buscava fomentar l'aptitud general per plantejar i tractar problemes; estimular la capacitat interrogativa; repensar el que anàvem pensant. Alhora volia despertar el desig d'aprendre, de reunir sabers, organitzar-los i donar-los sentit. Això demanava anar transformant les fronteres que estructuren de forma separada els coneixements per aprendre a descobrir i comprendre la complexitat. D'acord amb l'autor això no significa una acció d'ensenyar limitada a transmetre coneixements que s'han d'assimilar. És un "ensenyament educatiu" que vol generar "una cultura que ens permeti comprendre la nostra condició i ens ajudi a viure; i alhora, que afavoreixi una manera de pensar oberta i lliure."³

³ MORIN, Edgar (2001). Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure. Barcelona: La Campana, 11.

No volia desenvolupar un camí lineal. Buscant un símil de la realitat, de l'entorn que ens envolta i vivim, seguïem les marques vermelles i blanques dels grans recorreguts, perquè l'educació és un camí de fons, llarg, d'esforç sostingut. En ocasions calia desviar-se per descobrir algun llogarret fora de ruta. Altres dies d'etapes llargues calia mantenir els ànims. Quan el temps de classe s'esgotava i el debat continuava o marxaven encara conversant sentia que alguna cosa havia passat. I a la sessió següent continuàvem per camins no planers, que a mi em recordaven els camins de ronda de la costa brava. Pujant i baixant, amb revolts que de cop ens oculten la mar blava i de sobte ens sorprenen apareixent davant els nostres ulls, sentint la seva remor i els aromes de la pinassa mediterrània.

També l'educació és un emprendre camí, i al caminar aprendre a mirar i percebre, aprendre a sentir i emocionar-se. En les tardes d'ètica volia desvetllar el desig d'aprendre a desvelar, de no quedar-se indiferent, d'indignar-se, de posicionar-se. La indiferència és la pitjor de les actituds, ens diu Stéphane Hessel. La indiferència és fatalista, paralizadora i oculta que “en este mundo hay cosas insoportables”. La indiferència, el passar de tot, fa perdre un dels components essencials que formen les dones i els homes. En paraules de l'autor, aquest component indispensable és “la facultad de indignación y el compromiso que la sigue.”⁴

En aquesta primera experiència d'Ètica em guiava el voler descobrir i sentir cada dia el valor de l'educació, i el poder imaginar i viure processos transformadors en el grup d'aprenentatge que compartíem. Això és possible quan signifiquem i despleguem l'educació com un procés artístic i creatiu, que no està determinat ni determinat, sinó que acompanya l'aprendre l'art de viure humanament bé.

Cal, en aquest punt, clarificar que aquesta afirmació no vol dir que ensenyar per aprendre a viure bé significa mostrar com a desitjable les formes de vida que equiparen el benestar per a tothom amb un model de desenvolupament occidentalitzat, un model capitalista de desenvolupament econòmic que oblida el desenvolupament humà.

Seguint les aportacions de Maria Mies i Vandana Shiva es requereix una nova cosmologia i una nova antropologia, que des de la seva perspectiva ecofeminista vol dir reconèixer “que la vida en la naturaleza (que incluye a los seres humanos) se mantiene por medio de la cooperación, el cuidado mutuo y el amor. Sólo así podremos llegar a ser capaces de respetar y preservar la diversidad de todas las formas de vida, incluidas sus expresiones culturales, como verdaderas fuentes de nuestro bienestar y nuestra felicidad.”⁵

Utilitzant la metàfora de les autores de “retejer el mundo”, la transformació esdevé possible quan s'enseny a aprendre a desfer i fer, a deconstruir i construir, a idear amb veu pròpia la millor vida, la vida justa i feliç per a totes i tots.

Cada tarda d'Ètica buscava avançar en aquesta direcció. Era necessari fer pauses en les processos, per parlar, situar i significar l'educació que s'anava vivint.

⁴ HESSEL, Stéphane (2011). ¡Indignaos!. Barcelona: Destino, 31.

⁵ MIES, Maria y SHIVA, Vandana. Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas. Barcelona: Icaria, 15.

Descobrim i vivim el valor de l'educació

Al recordar per escrit aquestes primeres tardes d'Ètica m'adono de nou que la reflexió sobre les experiències viscudes reafirmen que el valor de l'educació no queda identificat en un únic principi o en un sol fet. El valor de l'educació està ple de valors, d'essències mínimes que es van desxifrant quan la teoria s'entrellaça amb l'acció de forma constant. El món de les idees orienta les pràctiques, i alhora la reflexió sobre les mateixes es generadora de noves idees. Aquests processos de transformació són formatius i, al ser-ho, transformen l'ensenyar i l'aprendre.

Recollim a continuació un exemple de mínims que van ser especialment significatius en la primera experiència d'Ètica i que en la segona experiència⁶ esdevenen eixos pedagògics fonamentals: viure un espai que acull amb calidesa afectiva; sentir l'acompanyar del gest que encoratja i reconeix el protagonisme plural de l'educació; respirar una atmosfera de cura que no oprimeix i allibera.

L'espai que ens acull

He arribat una miqueta abans a l'aula i he disposat les taules de forma que l'encontre cara a cara és possible. Les dispenso pròximes al finestral, perquè ens agrada la llum del sol de les primeres hores de la tarda. Tardes de primavera. Si el dia està núvol ens quedem mig en penombra. No importa. Amb cura, sobre cada taula, dispenso els textos escrits que ens acompanyaran. Vull que quan vagin arribant, del treball, de casa, d'un dinar ràpid, del transport que no va puntual... trobin que l'espai acull amb calidesa.

Aquesta petita organització busca personalitzar un espai que compartim amb altres persones durant el dia. Procuo que ens sentim còmodes.

En la segona experiència d'Ètica, després del primer dia, vaig decidir col·locar les taules i les cadires justes per les persones que formem el grup, per evitar que al seu re quedin cadires buides al meu costat. És una proximitat que a l'inici pot incomodar. Encara avui les biografies formatives expressen que s'ha après a crear distàncies que diferencien rols, qui té o no té "Autoritat", una autoritat que està donada i que no es fruit del reconeixement mutu.

Cal estimular l'aprendre a construir altres formes d'estar. És per això que també, intencionalment, vaig canviant de lloc, no seure sempre en la mateixa cadira. El meu moviment provoca que noies i nois s'hagin de moure i seure al costat d'algú amb qui no es té tanta complicitat. Obliga a mirar-nos des d'altres perspectives i, progressivament, va ajudant a descobrir i conèixer l'altre jo amb qui habitualment no es manté una relació de proximitat.

En un moment donat considero oportú parlar del perquè d'aquest moviment de cadires. Estan aprenent com a educadores i educadors, i penso que és necessa-

⁶ El caràcter bianual de l'assignatura va fer que el curs 2012-2013 no es pogués realitzar. En el present curs 2013-2014 es viu de nou l'experiència. Ens van matricular vuit estudiants d'educació social. Hi participen en les tardes d'Ètica set, en aquesta ocasió cinc cursen tercer i dos quart.

ri, i irrenunciable, explicar què fem i perquè ho fem. En educació és transcendent no amagar la nostra bel·ligerància. Cal mostrar la politicitat de l'educació i reflexionar-hi. A més, aquests espais de relació dialògica fa que com a educadora continuï aprenent amb elles i ells. Les seves preguntes i les seves aportacions enriqueixen els meus sabers i alhora m'interpel·len i orienten la reflexió sobre la pràctica i animen el canvi.

Amb aquests moviments, que procuro es converteixen en rutines plenes de valor, busco transformar la relació transformant l'organització de l'espai, de com ens situem en ell i com l'anem omplint amb les nostres presències visibles, les nostres veus i també els nostres silencis. M'orienta el voler que es desencadeni un aprendre a estar no únicament de costat o al costat de, sinó un aprendre a viure la relació educativa cara a cara, cor amb cor. Un aprendre a saber estar que no vol dir coexistència, sinó relació de vides. Relació del jo amb l'altre jo. Relació del jo amb el nosaltres.

L'espai com a lloc d'encontre i ètica comunicativa, que es dona quan s'hi participa, quan es forma part del mateix, fet que és possible quan es respiren els aromes d'acollida que fan sentir-se bé. Aprens a sentir-te bé quan l'espai que acull desperta confiança, respecte recíproc, i abraça la cultura del diàleg.

L'espai es transforma i alhora transforma trencant amb l'aïllament de l'educadora, de les educandes i els educands. Quan en ell es van construint relacions, encontres d'afectivitat on l'educació és possibilitat de ser i de dotar de significats a la vida. En aquest sentit es comparteix amb Sonia Lozzeli la necessitat "del espacio bueno [...] de unos ambientes educativos agradables y atentos, pero también de una vida de relación cargada de afectividad, de confianza y de respeto recíproco."⁷ L'espai no és neutral.

Viure processos transformadors als grups d'aprenentatge requereix tenir cura de l'espai que s'ha de projectar i s'ha de percebre com un entorn agradable on s'hi vol estar. Sentir que acull anima a voler endinsar-se en la comprensió profunda de la realitat existent per desvelar el món que vivim. I la confiança és necessària per aventurar-se a idear, sense pors i amb valentia, propostes compromeses a favor d'una realitat que encara no és però que es vol viure.

L'espai que acull és un espai que es va omplint dels significats de totes les persones que hi formen part. A més, és un espai ple d'estímul que invita a voler aprendre a viure l'educació més enllà d'una compartimentació horària que aboca a un simple transitar i ocupar les aules dels centres. L'espai també permea els ritmes dels temps. Sentir l'acolliment fa que no hi hagi urgència per marxar, o que no es vulgui donar per esgotat el que està passant en el moment que finalitza la classe. L'espai que acull desperta el desig de no voler tallar la vida educativa.

Alentir els temps no és fàcil. La fragmentació horària de les assignatures i el seu calendari concentrat en semestres, que són trimestres, ho dificulten. No s'ha de pas-

⁷ LOZZELLI, Sonia (...) "Entre teoría y práctica: una historia en proceso" en Cuadernos de Pedagogía, 397, 58-60.

sar pàgina ràpidament. No s'ha de convertir en efímer cada encontre. No s'ha de donar per après allò que simplement s'ha perfilat. Aprendre a transformar demana també transformar els temps que es viuen en els espais educatius. Fer possible que en cada nou encontre s'entrellaci el què ha passat, amb el que està passant i amb el que projectem passarà.

Un continu educatiu que articula memòria, present i futur. Un procés que es separa de la transmissió per ser generador de pensaments i de sabers no alienants, sinó alliberadors. Transformar per aprendre a pensar; pensar per crear pensaments i transformar. Perquè com afirma Amèlia Valcárcel “El pensamiento es la energía más sutil y necesaria de cuantas existen. A veces consiste en trazar una imagen global. A veces en corregir la existente con un repertorio de precisiones.”⁸

L'aprendre a pensar i a crear pensament requereix d'espais acollidors i de temps pausats, però constants. El pensar de cada jo va prenent forma i s'expressa amb el gest, amb la veu, amb l'escriptura. Modulant les impulsivitats i les timideses. Parlant des del convenciment i des del dubte. Afirmant i negant. Interrogant. Conformant idees. Aprenent a alçar la mirada i buscar l'encontre quan els ulls s'acliquen.

El gest que reconeix i encoratja

Avui ha estat una tarda diferent, especial, que ens ha demanat obrir-nos a l'altre, a la seva veu. En el mapa de ruta d'Ètica es van traçant camins per aprendre compartir els sabers, els interessos, les inquietuds, els interrogants de cada jo. Cada setmana una veu protagonista, és un animar les veus plurals. Veure's com a educadora, educador. M'adono que això demana un aprendre a situar-nos en un altre lloc, i mirar-nos en horitzontal des de les nostres funcions definides com a diferents.

En la relació educativa busco que cada dia sigui especial i el gest ajuda a que ho sigui. Gest que reconeix i encoratja. Que invita a participar, a ser protagonista, a reconèixer-se com a educadores i educadors. Perquè estan fent el camí i perquè cal ajudar a descobrir que les seves biografies estan impregnades de sabers que poden formar part dels continguts que es van desgranant.

Els grups d'aprenentatge es transformen desplegant l'autonomia educadora i l'autoestima. El convenciment que tothom té quelcom a ensenyar, i que els seus sabers personals són valuosos. Ser protagonista, assumir la responsabilitat d'ensenyar, és també un acte de generositat que dona valor a l'educació.

Els sabers es comparteixen a través del fer educatiu de cada participant. Aquest acte demana compromís. No tot s'hi val. Cal preparar-se, sentir-se partícip, i creure's que s'està compartint de veritat la responsabilitat dels processos d'ensenyar i aprendre. No és l'exposició d'un treball. És l'acte d'educar.

Cal actuar amb tacte per aprendre a veure i respectar l'altre, valorar la seva presència i mostrar-li el nostre reconeixement. Els processos transformadors nos es do-

⁸ VALCARCEL, Amèlia (1998). Ètica contra estètica. Barcelona: Crítica, p. IX.

nen si no hi ha respecte. I sense respecte no hi ha educació. Com expressa Richard Sennet, “La falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, però tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa.”⁹

Reconèixer l'altre, apreciar la seva persona, voler estar al seu costat, i donar valor al seu saber anima a ser protagonista de l'educació. El nostra actuar prudent, que no obliga sinó que invita i dialoga sobre les raons d'aquesta pràctica, encoratja a que es vulgui emprendre, amb il·lusió i amb alguns dubtes, el camí com a educadora o educador.

El respecte és un gest que necessita d'una atmosfera moral virtuosa, d'un clima obert i estimulants que propicia el desenvolupament de la subjectivitat autònoma i la comunicació dels sabers experiencials que, al compartir-los, es van teoritzant. Des del respecte és coneix una mica més i millor el jo i a les altres persones; es trenquen prejudicis; i s'enforteix la igualtat en la diferència. Aquest és un aprenentatge que contribueix a enriquir la pròpia individualitat i la cohesió del grup.

Senzillament el que passa és que s'aprèn a escoltar les presències, a percebre aquell saber que mostra cada jo en relació, i a valorar les veus plurals. La no escolta es va transformant en escolta activa. Acció que necessita del gest de silenci de l'educadora, del meu silenci. Silenci perquè sigui possible la paraula.

Roberto Iglesias, al parlar d'una conferència de Paulo Freire publicada sota el títol de “Virtudes del Educador” ens ho recorda amb aquestes paraules: “Muchos docentes se quejan de que los alumnos no hablan. Sólo habrá palabra, si se produce silencio. Esto es profundamente ideológico: hacer silencio para que todos se pronuncien, digan su palabra, hablen, discrepen.”¹⁰ És a dir, el silenci ens demana, a tot el grup, un aprendre a trencar la seqüència vertical dels processos d'ensenyament aprenentatge i la configuració monolítica del saber.

Cada gest de la educadora, que anima a un aprendre a desvelar els propis sabers, també ha de facilitar l'anàlisi d'uns sabers construïts, compartimentats en àrees de coneixement que es mostren aïllades als seus ulls. La fragmentació i encapsulament disciplinar inhibeix la comprensió crítica i holista del món que vivim. No permet el coneixement, aquell que neix de l'organització, la relació i la contextualització que fa cada persona.

Motivar processos transformadors d'aprenentatge requereix aprendre a descodificar una realitat que es presenta codificada; aprendre a veure que uns sabers tenen vincles amb altres; aprendre a crear noves significacions; i aprendre a despertar la sensibilitat ètica que possibilita la creació de coneixement per aprendre a viure des de l'amplitud d'una ètica planetària.

⁹ SENNET, Richard (2003). El respeto. Sobre la dignidad en un mundo desigual. Barcelona: Anagrama, 17.

¹⁰ IGLESIAS, Roberto (2003). De carambas, recórcholis y cáspitas. Una mirada trashumante de la educación. Argentina: Comunicarte, 142.

Viure una atmosfera de cura

Juguem a descobrir-nos. Posem en una bosseta objectes personals. Ningú pot mirar que hi posem. Comença una persona del grup i treu un objecte (tothom ha de treure un) i procedim a descobrir de qui és i perquè hem pensat en la seva persona. Amb el descobriment de la identitat, ella o ell ens explica els seus significats, i al fer-ho ens està parlant de la seva personalitat, dels seus valors, dels seus interessos i inquietuds. Al dia següent dono continuïtat a aquest procés afegint nous elements. Individualment fem un llistat de totes les persones que participen a les tardes d'Ètica, al costat posem una qualitat. Invito a iniciar la roda. De qui voleu parlar? Qui comença? Busco cada mirada. I es trenca el gel i es diu un nom. Qui diu el nom és la primera persona que comenta la qualitat que destaca. La resta del grup continuem i li anem dient coses boniques. Allò que hem percebut al relacionar-nos, a l'observar la seva persona, a l'escollar-la, al sentir-la pròxima. De cop m'adono que els rostres es ruboritzen i les veus expressen una certa tremolor, uns silencis, un no saber que dir quan han de parlar de les qualitats que el grup li va dient. Això m'emociona i alhora crec que també fa bategar els cors de totes i tots. Ho comento. Parlem que no és habitual sentir que algú et reconeix, et valora, i no et veu únicament com a mancança, dèficit, error...

En aquest procés de nou pren importància l'atmosfera moral que impregna l'espai i els temps d'educació, i que envolta i penetra els continguts que anem desgranant. En l'atmosfera de l'espai que compartim s'ha de respirar el meu saber estar com a educadora que facilita, orienta, acompanya, i el meu saber estar com a participant més del grup. Per això també parlem del meu objecte, del que perceben i van coneixent sobre mi, el que van descobrint del meu jo com a educadora i com a persona.

Torno a parlar aquí de la cura, perquè en aquest fer s'ha d'aprendre a tenir cura de l'altre i de la realitat que ens envolta. Les tardes d'Ètica demanen que tothom s'hi mostri, que tothom s'exposi. En un dels seus intercanvis amb educadores, una de les participants de Diotima ho expressa de la següent forma: "En la experiencia hay un ponerse en juego, tanto en la experiencia del hacer como en la del testimoniar[...]".¹¹ No és possible aprendre a posar-se en joc quan no hi ha cura, entenent que la cura és relació que fa que la persona es senti envoltada d'afectivitat i de suport.

En aquest sentit l'atmosfera d'aprenentatge és vitalment significativa. L'atmosfera transformada és transformadora. Hi ho és quan la cura impregna els processos de l'ensenyar i els processos de l'aprendre, i és fa possible anar transformant la verticalitat en horitzontalitat. Per no sentir-se objecte sinó subjecte dels aprenentatges. El no tenir por a expressar què es pensa de les altres persones en relació i, entre elles, l'educadora. I això és vitalment important, perquè al parlar del meu jo s'obre la possibilitat de parlar de l'educació i dels seus valors des d'una practica que s'està vivint.

¹¹ DIOTIMA (2002). El perfume de la maestra. Barcelona: Icaria.

Amb cura és possible revelar la difícil consciència moral i la coherència ètica. En aquest sentit facilita el parlar de les pròpies incoherències i d'allò que s'està en disposició, amb veritat sincera, de canviar.

També és possible evidenciar la constant necessitat d'estar alerta i fugir dels conformismes. De reflexionar sobre què vol dir que la vida no està determinada perquè el món se'ns ofereix sempre com a possibilitat.

Amb les següents paraules, que em serveixen no per concloure sinó per posar uns punts suspensius a aquest escrit, ho expressa Emili Lledó: “Éste es uno de los grandes retos que se le presentan a los seres humanos: el de la posibilidad del mundo, el que nos aparece siempre como algo abierto; nunca cuajado, nunca acabado. Es decir, que tu eres posible en el mundo; que te está dado conformarte en él; que para ti la realidad es siempre posibilidad. Pero si te cuajan, si te solidifican el mundo, ya no eres libre.”¹²

...

¹² CRUZ, Juan (2002). “Emilio Lledó. El profesor feliz”. El País Semanal, 10-16.

Els subjectes i les experiències: dones i homes que aprenen i canvien

Àngel Marzo Guarinos, Universitat de Barcelona



Branques de pi. A prop

el riu, fang roig.

Cel intens per demà

Maig de 2013

Si cadascú de nosaltres exposés les seves idees sobre com entenem que són els essers humans, dones i homes, segurament tindríem registres molt diferents. Malgrat això els nostres comportaments son bastant similars. Hi ha constants entre els humans de cultures, llengües, ideologies, estrats socials molt diferents. De d'una època relativament recent hem partit de la base de pensar que la vida era això que nosaltres pensàvem que era. Des de Plató, Aristòtil i molts altres pensadors partíem de la base de que érem allò que podíem se capaços de plantejar amb el nostre pensament.

Durant el segle xx vam veure que hi havia altres elements que entraven en joc i que no tenen menys pes que el pensament. La vida psíquica emocional està tan present en la nostra conducta que deixa en ridícul els nostres pensaments més del que imaginem. Si analitzéssim la congruència entre el nostre vestit, l'alimentació, la posició del nostre cos en el mon, les relacions que establím, i moltes altres coses amb els nostres idees i conviccions segurament veuríem que la dissonància és molt més gran del que imaginàvem.

També vam veure que som matèria viva, la cèl·lula o organisme fisiològic que reacciona com el comú de totes les biologies. La pròpia intel·ligència que havíem establir com a identitat de la nostra essència humana no és tant diferent de la que fa palesa en cèl·lules microscòpiques o organismes vegetals (Maturana, 2008)¹. O també, segons altres autors², en robots poden tenir un comportament que supera en intel·ligència o imita amb gran eficàcia les reaccions que acompanyen a les emocions humanes.

Hi ha un altre aspecte que m'agradaria destacar i que canvia la nostra percepció del que és la persona. Son els aspectes relacionals. Som persones en societat, marcats per l'entorn, que responem als estímuls dels nostres semblants i de tot el que ens envolta. Aquesta dimensió social és absolutament necessària per entendre el que passa amb nosaltres. I en aboca a que considerem els aspectes polítics del nostre comportament. Cap a on volem exercir el nostre poder, fins a on estem disposats a tolerar que els altres exerceixin una força sobre nosaltres, sobre allò que apreciem i que desitem.

Quan parlem de subjecte humà, doncs, ¿de què estem parlant? Ho fem d'una entitat dinàmica complexa, canviant, feble, inestable, incerta. Els models totalitaris tancats com per exemple aquell del venim molts

¹ Humberto Maturana (2008) diu que "un organisme viu és un organisme que es fa a si mateix".

² Rodney Brooks. <http://www.eduardpunset.es/423/charlas-con/robots-en-camino-hacia-la-vida>

de nosaltres de la *unidad de destino en universal o de la pureza racial*, els models mecanicistes en que l'acció porta a la reacció de forma irremeiable i única, els models tecnocràtics que pretenen una jerarquia de respostes dominades pels savis encara són present ens el nostre ADN i com a subjectes malgrat estar immensos en un procés d'hominització (Carbonell, E.), aquest no ens porta indefectiblement cap a la humanització, es a dir al ple desenvolupament de tots els humans.³

Al moment actual sens dubtes segueixen confluint diferents maneres d'entendre el subjecte però en tot cas penso que hem de fer l'esforç de plantejar la nostra manera de entendre al persona tenint en compte les dades de les que disposem. Cal una mirada rigorosa i crítica. No per una qüestió estètica o moral únicament sinó també perquè així podem aconseguir que la nostra feina sigui més intensa i productiva.

L'aportació que fem a l'educació és necessàriament dependent de com entenem que els subjecte aprèn. I quan dic entenem ho faig des de la òptica freiriana que es distancia del discurs que puguin ser les paraules supèrflues. Ell es situa a la praxi, es a dir, en com les idees esdevenen accions i les accions reconfiguren la nostra manera de pensar.

L'aprenentatge és una activitat consubstancial al subjecte, com a ésser viu. És la capacitat d'autoorganitzar-nos a partir de les nostres condicions i de les relacions amb el medi que ens envolta. L'aprenentatge té sempre una perspectiva de dinàmica d'autogeneració que permet recrear els coneixements i fer-los útil. Ens trobem identificats amb un aprenentatge que signifiqui un procés de recreació i no només el de reproducció de patrons o consignes. L'aprenentatge no és un afegit a allò que tenim, és una reformulació de la nostra manera d'entendre la realitat per donar noves respostes. I aquest procés és un procés de creació social. Ho fem en interacció amb les persones, amb l'entorn. Anna Maria Piussi (2006) diu que

No és només la visió més o menys sobtada que connecta dimensions, diferències, subjectes, cossos, habilitats, competències, temps i llocs abans desconnectats i els reuneix d'una manera nova i més vital.

Sinó també la recerca i la tasca quotidiana, fatigosa i pacient, lenta i ràpida, font de plaer i de desil·lusió en la que s'aprèn, en el transcurs de l'actuació individual i compartida, a entretenir, transitar i traduir entre diferents mons pels seus llenguatges, les seves regles, motivacions; a estar en presència dels límits externs i interns - sovint entretinguts de tal manera que fan difícil la necessària distinció - per travessar-los transformant-se i transformant-los en recursos per emportar-se i portar-los a un altre ordre de relacions.

Portant-nos a individuar precisament els contorns de la pròpia motivació i de les condicions necessàries per fer que existeixi allò que és essencial a la pròpia empresa com a pressa d'allò que és real (no, a la manera masculina, sobre la realitat) a la mesura d'un desig compartit.

³ “Sin embargo, “**hominitzación**” y “**humanización**” no son sinónimos. La humanización todavía no se ha alcanzado, sólo se llegará a ella con un pensamiento social crítico. Por eso, hay que avanzar en la socialización del conocimiento, conseguir que sus beneficios y los de la técnica sean patrimonio de toda la población siguiendo unos mecanismos innovadores, adecuados a los nuevos tiempos. Para obtener este objetivo, hay que hacer pedagogía científica y social sobre qué significa la integración de la diversidad en todos los niveles y también hay que llegar a una conciencia crítica de especie.”. <http://www.iphes.cat/es/node/435>

Aquesta manera d'entendre el procés de aprenentatge significa partir de si mateix, que l'educand i l'educador es reconeguin subjectes del procés d'aprenentatge no només de fora sinó partir de allò que és cadascú.

Aquesta posició fuig del patró asèptic, formal, pretesament imparcial. Chantal Maillard⁴ ens ofereix una aproximació metafòrica que penso que s'ajusta a aquesta visió del subjecte amb les següents paraules:

*Soy un animal enloquecido
que danza sobre el fuego
de su propio nacimiento,
mis pies arrancan de la tierra
y en la tierra late el eco
de mi propio latido.*

Pensem en una manera d'entendre l'aprenentatge rigorosa i contrastable. Aquí és on l'experiència pren un paper especialment significatiu. L'aprenentatge parteix de l'experiència viscuda i retorna a allò que el subjecte viu. I aquest retorn és el que valida el seu significat. Per tant no totes les experiències educatives signifiquen un aprenentatge real, contrastable. Sovint l'educació esdevé una activitat superposada a l'experiència de la persona que no arrela i dona els fruits desitjables.

Piergiorgio Reggio (2010) descriu l'experiència al moment actual como accelerada, fragmentada, virtual y homogeneïtzada segons patrones globals. Això fa que sigui complicat treure profit de l'experiència de la vida quotidiana elements significatius per la persona que l'ajudin a millorar la seva vida quotidiana. La simple acumulació d'esdeveniment no és en realitat una font d'aprenentatge. Perquè es doni l'aprenentatge cal reelaborar l'experiència viscuda i veure els significat que aquesta té per la persona i el seu entorn.

L'experiència que esdevé aprenentatge es converteix en generadora de noves accions i dota de sentit l'acció. Es situa en el terreny de la praxi que no és el territori dels conceptes únicament sinó que inclou els afectes, les relacions, el cos i l'entorn.

Aquest aprenentatge con diu Ettore Gelpi (1995) es situa més en el territori del pensament complex i no en el del pensament únic i lineal. Incorpora perspectives diverses sense anular necessàriament cap d'elles. És *el resultat també d'una producció del saber creatiu, solitari, inquiet i no d'una transmissió y producció del saber fundada en la rivalitat i la competitivitat*.

Pep Aparicio⁵ també ens acosta a aquesta manera d'entendre l'experiència i afegeix el component de sentit del que hem parlat en contra de l'aprenentatge entès com a cultura sagrada incapaç de veure el que els fets viscuts poden significar.

Lenta i arcaica l'aurora comença una nova esperança comuna mentre tu llunyà rere els llibres i els papers potser ets incapaç de veure i no traves-

⁴ Chantal Maillard (2002). *Lógica borrosa*. Miguel Gomez Ediciones. Málaga.

⁵ Pep Aparicio Guadas (2009). *Recol·lecció de la llum*. Denes Editorial. Paiporta.

ses singular i lliure les coses i les paraules ja esdeveniment imprevisible que tanca i obre com ara el verd calze de les roselles abans de florir: ¿cultura sagrada i profana?

Em aquest aprenentatge el subjecte pren les brides i l'educador aporta elements que faciliten l'elaboració de significats i sentits. El treball educatiu és una reaproximació a la vida quotidiana dels subjectes que aprenen. I l'aprenentatge implica una nova forma de consciència i una nova forma de pensar el què fer i com fer-ho. S'arriba, per tant, a l'experiència futura amb més saviesa, amb major capacitat per donar les respostes que volem donar. I també a oferir una solució conscient i justa als reptes que se'ns plantegen.

Es supera, doncs, la manera tradicional d'entendre el coneixement (Morin, 2011) que ha *infravalorat la capacitat de la persona per contextualitzar la informació i integrar-la en un conjunt que li doni sentit*. Això no significa ni renunciar al treball científic, ni retornar a un paradís pretèrit inexistent. Ciència i tecnologia són elements imprescindibles per la nova societat, però una ciència amb consciència i una tecnologia responsable i sostenible.

L'aprenentatge rebrà un nou impuls amb una visió del coneixement en la que el subjecte parteix de si mateix i a través d'una mirada crítica, reflexiva. Així converteix l'experiència en significats que tenen una incidència directa en l'actuació de la persona.

Aquests nous escenaris per l'educació no renuncien al saber que les dones i les homes han creat durant anys. El reconfigura, el recrea segons la fórmula de Paulo Freire (2004).

Per centrar aquesta perspectiva vaig a presentar tres metàfores-marc que penso que poden acostar-nos a la comprensió de com es dona la relació entre els subjectes i l'experiència en situacions d'aprenentatge.

La paràbola del cranc

D'aquesta primera farem al següent narració:

Davant del mar immens, de les onades, del vent, de l'ambient imprevisible i capritxós el cranc avança d'esquenes. Mira cap enrere amb respecte i veneració. Contempla el que ha passat i pren d'aquesta experiència el consell per les passes que farà en el futur.

Presa l'experiència d'aquesta manera els aprenentatges són, sovint la recerca del temps perdut. En educació de persones adultes encara escoltem que una persona cal que aprengui el que no va aprendre de petit o de jove. Així es reconstrueix el coneixement amb el patró del passat, no amb el motlle del que ha d'esdevenir.

Els canvis que puguin esdevenir segueixen patrons antics, rígids. Són compensació, segona oportunitat, recuperació. I, si la vida segueix, perquè mirar el que no es va fer i no el que es necessita pel que vindrà, totes oportunitats que ofereixi la vida.

En el marc d'aquesta paràbola els subjectes resten passius, expectants, immobilitzats. Com a màxim ens trobem davant la postura romàntica de la *recerca del temps perdut*. El mestre, l'educador és el que interpreta la realitat en al seva condició de savi. D'expert i l'educand escolta i rep els ensenyaments en posició fonamentalment reactiva i no proactiva.

Així analfabets, immigrants, aturat, jubilats, joves, dones i homes marginats, minories és considera que tenen una manca de coneixements, que són incapaços, que tenen algun dèficits que l'educació intentarà pal·liar fins a on pugui.

La paràbola de la vida amb el robot

El segon relat és:

Hem de trobar solucions al problemes de cada dia i tenim unes eines que ens ho permeten. Eines que cada vegada els experts van perfeccionant. Aquests robots són els que ens permeten donar cada vegada solucions més eficients i amb menys despesa d'energia. A l'extrem moltes coses serà impossible de fer-les sense ells. Les persones aspiren a tenir el robot que pugui solucionar tots els seus problemes. Només queda la prevenció, la sospita, la por de si un dia els robots tindran vida pròpia i passaran per sobre dels humans.

Es parteix de la idea de que els problemes que planteja la vida quotidiana, o bona part d'ells són estandaritzables i es pot buscar una solució tècnica cada cop més ajustada, un protocol.

L'educador ajuda a l'aprenent a saber fer anar aquest instruments que donen resposta puntual a les necessitats de la persona. Es planteja poc el perquè cal aquesta o aquella tecnologia. La solució tecnològica de per se és cada vegada millor. I el que no es posa sobre al taula pràcticament mai és el *per a què* freirià. El sentit de les coses ve predefinit i és extern al subjecte. Aquest, a vegades, rep la solució de vegades sense tenir el problema. Freire va parlar de la pedagogia de la resposta, davant de la pedagogia de la pregunta.

L'educand juga amb la màquina que probablement el supera en algunes ocasions però no necessàriament l'entén ni sap quin beneficis li pot aportar.

Alguns aprenentatges de simulació, algunes solucions tecnològiques, els programes definits des de fora del propi subjecte que aprèn moltes vegades els efectes que produeixen són un pseudo aprenentatge que poc té a veure amb els problemes de la vida quotidiana de les persones que aprenen i que donen solucions parcials o inútils.

A més el desenvolupament de la tecnologia sempre té una forta incidència en el entorn és necessiten condicions especials i no sempre harmòniques amb l'entorn natural o sociocultural. Signifiquen una inversió de recursos que cal calibrar si els resultat produïts la compensen

La paràbola de la illa

El tercer relat parteix de una proposta educativa en un espai natural i de dimensió humana:

Es crea un entorn de vida, una comunitat que permet unes condicions idònies per desenvolupament de l'experiència a l'abast de la persona humana. Com el l'obra de Huxley, La Illa, els seus habitants no estan exposats a segons quines condicions que són considerades agressives o poc humanitzants. Hi ha unes condicions harmòniques que contempen totes els possibilitats fins i tot les arriscades, i les més distants entre si. Estan separats del la resta del mon. Tot i que saben que hi ha altres realitats també saben que aquestes no reuneixen les condicions idònies que té la seva illa.

L'experiència s'emmarca en un context predefinit o com a mínim en unes condicions prèvies que no són accessibles a totes les persones i possiblement tampoc aplicables a totes les persones.

Aquesta estandarització d'alguns paràmetres fa l'experiència continguda i la desproveeix d'una part de la seva riquesa. Dóna seguretat i aixopluc, també crear dissidències i la gestió d'aquestes acostuma a ser el taló d'aquiles. A més el problema és qui regula els paràmetres del que està dintre o fora.

L'aprenentatge pot ser ric però té un cert component d'artificiositat. No hi ha diàleg consens negociació en igualtat real de condicions.

Situaria en el marc d'aquesta paràbola algunes experiències pedagògiques per l'excel·lència, entorns o comunitats d'aprenentatge... Es centra en el propi dispositiu pedagògic i no en les relacions o en un ecosistema obert (Clover, Follen i Hall, 2010). Una doble vida dintre i fora i és inevitable comparar una amb l'altra i establir jerarquies entre una i l'altra.

Si bé sovint aquest marc es desitjable com a a reacció al que criticava per exemple Pink Floyd en *El mur* o altres realitats educatives⁶ sovint s'acaba configurant un entorn parcial i que fàcilment resulta massa constrenyi per algunes persones.

Davant d'aquest marc l'educació com l'actuació sobre un ecosistema obert i dinàmic i la capacitat de transformar la realitat respectant el rol, la posició i els desitjos personal i col·lectius ens sembla més ajustat.

Els subjectes i les experiències

L'educació que proposem es desenvolupa en la trama que uneix als subjectes entre si en la vida quotidiana. No busca territoris externs o punts d'excel·lència sinó potenciar l'aprenentatge des de si mateix. Un aprenentatge per donar respostes que canviïn les opressions presents i futures. Una educació des de les relacions internes i externes al àmbit educatiu.

⁶ Ramon Paraiso en el seu article: "We don't need no education", la educación y los muros del Blog <http://fadultos.blogspot.com.es/> en fa una aproximació interessant.

Aquesta pedagogia no defuig el conflicte, ni l'amaga. Accepta la naturalesa controvertida, divergent, canviant i complexa de la realitat. Davant d'ella proposa una educació dialògica (Romao, 2003) que suposa la trobada entre els homes, les dones mediatitzada pel món.

L'educació és l'espai preparat no fora del món present, ni per dictar el que s'ha d'aplicar a la realitat quotidiana, sinó per fer una lectura crítica de la realitat, és el retrobament de la paraula que sintetitza Isis Saninz (2014) en el seu poema *Alfabetització*:⁷

*“y las palabras putas y frágiles
se volverán sólidas y artesanas
y acaso ganen su derecho a ser sembradas
a ser regadas por los hechos y las lluvias
a abrirse en árboles y frutas
a ser por fin alimento y trofeo
de un pueblo ya maduro por la revolución y la inocencia”*
Mario Benedetti

*Si en un descuido se desatan
ellas
tan frágiles
y tan precarias
ante mi
y ante todos
se ordenan
se derraman
como agua a borbotones
como tierra fértil
que estalla en verdes*

PALABRAS

*(Tú y yo sabemos que son y
serán siempre mucho más)*

*tú que apenas las intuyes
sabes
sientes
que son más
que valen más
llegan como de otro mundo
y anidan*

⁷ Del llibre col·lectiu titulat *Divendres Poesia*. Poble-nou, Barcelona. Imprès per Cevagraf s.c.c.l. Rubí.

*derriban
y construyen
desde dentro
y desde dentro estallan*

*aprendes a leer y aprendes
a leer el mundo
escribes
te escribes
y el placer de la incógnita
se repite*

*y si en un descuido se lanzan
se escapan de tus manos
papel
tinta
raíz
PALABRAS*

L'educació és l'entorn que permet el desenvolupament de la condició de perfectibilitat que atribuïm a tota realitat humana des de la consciència de la imperfecció (Marzo, 1998). El procés educatiu és epr tant un projecte permanent la recerca de sentit per a l'acció convinguda, negociada.

Homes i dones que canvien

Hem situat els aprenentatges en el territori de la praxi, els coneixement recreats que s'imbriquen amb el teixit del quotidià amb una perspectiva esperançadora. L'educació dona suport al treball a la salut, a la nutrició, a les relacions a les coses que importen a cada persona

Es situa a l'espai d'allò que es sempre perfectible i complex, multiforme i acompanya la generació del canvi desitjat.

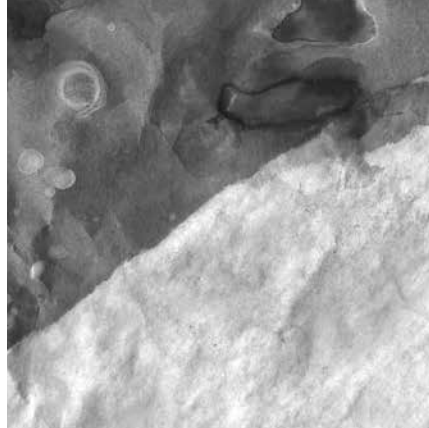
Però aquest canvi és una acció que no deixa impassible a l'entorn sinó que exerceix una força que cal considerar coma part substancial de l'educació (Gutiérrez, 2011). Si l'experiència és plural l'educació també ha de tendir a donar resposta a la pluralitat. Parlem d'un subjecte sexual, impregnat de cultura de llengua, de diversitat, sensible i sagaç.

Si hagéssim de trobar una paràbola-marc per la proposta educativa que formulem podríem parlar de l'hort jardí. Un espai de producció però també de convivència de gaudi.

I en el centre la paraula que brinda el subjecte com a element articulador i com a element d'acció reflexiva i proactiva. La paraula com a una eina carregada de futur.

Referències bibliogràfiques

- CLOVER, FOLLEN i HALL (2010). *La naturaleza de la transformación. Educación ecológica de personas adultas*. Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España.
- ESCOFET, A. y MARZO, A. (2013). *La educación: un proyecto colectivo enraizado en el devenir cotidiano*. Xàtiva: Laboratori Ettore Gelpi. Institut Paulo Freire de España.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogia de l'esperança*. Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España.
- GELPI, E. (1995). *Movimientos sociales, educación de jóvenes y adultos y pensamiento divergente y complejo*. Dialogos nº 1 Barcelona. pp 5- 10.
- GUTIERREZ, F. (2011). *La educación como praxis política*. Xàtiva: L'Ullal Edicions-Dialogos-red-Instituto Paulo Freire de España.
- MARZO, A. (1998). *Bases i recursos per una educació oberta al llarg de la vida. Temps d'Educació*, 20, 155 -173.
- MATURANA, H. y DÁVILA, X. (2008). 'Educador social o simplemente personas adultas, amorosas y serias y responsables', pp. 129-140, en: Batalloso, J. M. y Aparicio Guadas, P. *Figuras y pasajes de la complejidad en la educación* Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España.
- PIUSSI, A. M. (2006). *Formar y formarse en la creación social*. Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España.
- REGGIO, P. (2010). *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Xàtiva: Laboratori Ettore Gelpi. Instituto Paulo Freire de España.



Conversant... Consol Aguilar i María José Gámez

*María José Gámez, Professora Titular del Departament de Ciències de la Comunicació
Secretària de l'Institut Universitari de Desenvolupament Social i Pau (IUDESP)
Membre de l'Institut d'Investigacions Feministes Purificación Escibano
Universitat Jaume I Castelló*

*Consol Aguilar, Catedràtica d'Escola Universitària del Departament d'Educació
Membre de la Fundació Isonomia
Universitat Jaume I Castelló*

Traducció: Rosa Navarro Piquer i Juan Manuel Sanchis Marqués



Consol Aguilar. Què és per a tu, M^a José, la teoria crítica en relació amb la matèria que imparteixes?

María José Gámez. La matèria que jo impartisc a nivell de grau s'anomena "Comunicació per a la igualtat," en aquesta matèria em resulta molt fàcil explicar què és la teoria crítica; a nivell de postgrau impartisc qüestions relacionades amb "gènere i mitjans" o "gènere i violència" o "gènere i pau", amb la qual cosa també és molt fàcil integrar la teoria crítica en les meues ensenyances. Així, en aquest marc de la meua docència, per a mi la teoria crítica en les matèries que impartisc suposa la fonamentació teòrica. No puc ensenyar "Comunicació per a la igualtat", ni "Gènere i Mitjans de comunicació", ni "Gènere cap a cultures de pau", ni "Estratègies contra la violència de gènere", ni res d'açò, sinó partisc d'un suport que em ve de la teoria crítica. Jo estic immersa

en aquest marc teòric i a partir d'ell, tots els continguts que impartisc en les assignatures estan íntimament relacionats, perquè la igualtat ha de veure precisament amb pressupòsits sobre la diferència, pressupòsits que sempre qüestionen l'objectivitat, qüestionen les visions unívokes de la realitat, que parteixen de qüestionaments sempre dels caires, de les diferents maneres de veure, de com es veuen les coses, amb la qual cosa m'ix molt fàcil; o siga, la teoria crítica és la base de què partisc en totes les matèries, és la fonamentació teòrica. I en les teues assignatures, Consol?

Consol Aguilar. Amb les que no formen part dels graus, doncs igual que tu; i amb les assignatures del grau, com que el que jo done és didàctica de la llengua i de la literatura, al començament de l'assignatura ens constituïm en assemblea permanent per a treballar des de la democràcia deliberativa. En totes les assignatures treballem així, d'aquesta manera, i el que fem és intentar aquesta radicalització de la democràcia entesa com l'ampliació de drets i llibertats per a tot el món sense excloure a ningú. Primer treballar-ho des de quatre transversals que són: "gènere, diversitat, interculturalitat i pau", i després amb tot el que fem a classe des de l'aprenentatge dialògic; tot passa pel treball, la igualtat des de la diversitat, argumentar sempre, des d'arguments de raó i no de poder i així és com ho treballem tot i la veritat és que resulta efectiu, a la gent li agrada i treballa bé.

María José Gámez. Clar, a nivell de metodologies, en les assignatures que impartisc no partim d'aquest tipus de metodologia, d'assembleària, de decidir entre tots, però partim d'una metodologia dialògica que és que totes les classes són fruit del debat, tant de teoria, com de pràctica. Totes les classes es resolen al voltant d'un debat. Hi ha un grup d'alumnes, que sobre uns textos han de dinamitzar un debat; no té res a veure amb "exposarem un text", "farem una presentació"; no, són uns textos que serveixen de base tot el món ha d'haver compartit, i encara que no els hagen llegit abans, els debats es plantegen de tal forma que sense llegir poden participar. L'ideal és que lligen, per a això estan els textos. Es pot participar perquè els temes que tractem ens interpel·len com a subjectes, estem parlant de com es comuniquen les diferències. Encara que no els hages llegit, qualsevol alumne-a pot realitzar una aportació en tots els debats. Partim d'una participació dialògica i cooperativa en la metodologia docent.

Consol Aguilar. Més o menys nosaltres partim també dels debats. El que fem és que els lligen [els articles] i dividits en grups reduïts, perquè són classes molt nombroses, ja saps, fan una reflexió sobre allò que s'ha llegit, la pengem en l'aula virtual i plantegen dos interrogants per grup reduït. El debat de l'assemblea plenària, parteix

d'aquests interrogants i així treballem sobre els seus interrogants, que són els que realment els interpel·len i els interessen i a partir d'ací es va generant i construint tot el que fem. Veig que estem en la mateixa sintonia.

María José Gámez. Sí, què consideres indispensable com a professora en les assignatures que imparteixes en relació a la teoria crítica?

Consol Aguilar. Considere indispensable, en primer lloc, recuperar la veu estudiantil, que les teories que defensem, com deia Freire, tinguen coherència amb les pràctiques que desenvolupem, que s'establisca una relació ètica i de respecte entre l'estudiantat i la professora, que en aquest cas sóc jo, i que la fonamentació tinga rigor. Es suposa que estem formant al futur professorat, el grau és el de mestre/ mestra i han de ser conscients del seu paper polític i ètic, pel que fa a la política cultural i educativa, i quan arriben a l'escola, i el llenguatge ho comprén tot, ho inclou tot i és un element bàsic per visibilitzar aquells discursos que no són democràtics i que consegüentment, impedeixen la igualtat.

María José Gámez. Doncs, en les meues assignatures el que jo considere indispensable... Mira, l'assignatura que jo impartisc en grau és "Comunicació audiovisual" i en relació a oferir aquest aspecte polític, ètic, el que jo consideraria indispensable precisament és que tot l'alumnat acabara assumint la possibilitat de qüestionar tot el coneixement, la possibilitat de qüestionar tota visió del món, tot marc identitari construït i la possibilitat de reconèixer que en tot marc ja construït, consumit, fabricat, hi ha una relació de poder. I inclús, com que l'alumnat a qui jo impartisc classe en comunicació audiovisual és un alumnat que es dedicarà als mitjans de comunicació, allò important és anar als productes d'entreteniment de la cultura popular, de la cultura audiovisual que és on les nostres antenes estan més apagades o estan més relaxades; i precisament ací, que siguen conscients de la seua responsabilitat política a l'hora de crear certs productes. Si els crees amb un caire de gènere, d'ètnia, de classe, etc. perquè va dirigit a un públic en particular, fes-ho sabent el que estàs fent i el que implica el caire que estàs realitzant.

Consol Aguilar. Això implica compromís.

María José Gámez. Clar, clar, efectivament. És una assignatura, a més, en què una de les competències és el compromís ètic.

Consol Aguilar. I què opines de la relació entre les matèries que imparteixes i la construcció de la vida pública democràtica?

María José Gámez. Doncs, precisament, vindria vinculat al que acabem de comentar: el compromís ètic; perquè potser en l'àmbit en què em moc, el dels Mitjans de comunicació, són els que es constitueixen com a agents socialitzadors; els productes culturals creen marcs de referència, models identitaris. Per això, ells i elles, com futurs-es agents, productors, reproductors de mites, d'imaginari, de models tenen una responsabilitat davant d'aquesta esfera pública que construeixen els mitjans de comunicació. Són part, són un agent d'aquesta esfera pública, són constructors-es de l'esfera pública i com a tals han de ser conscients de la responsabilitat ètica i política que tenen. I en el teu cas?

Consol Aguilar. En el meu cas, l'educació. Nosaltres defensem que hem de treballar des de la construcció d'un projecte comunitari de la vida pública, perquè l'educació és un bé social i el llenguatge ha d'articular relacions que siguin dialògiques, que estiguen unides a relacions entre les persones igualitàries, i no a relacions de poder que marginen o que exclouen a una part de la gent. Novament en la línia freireana; de no eludir tota aquesta vessant ètica i política que impliquen les habilitats lingüístiques i, sobretot, a més de dominar les habilitats lingüístiques, saber utilitzar-les, que no és el mateix. Molta gent pensa que sí, i no ho és. Hi ha moltes teories. Per exemple, la gent que està treballant la lectura crítica, la creació de la formació de la recepció lectora o la concepció dialògica de la lectura, la concepció freireana de la lectura que va de la paraula a la lectura de la realitat del món; aniria en el sentit de la construcció d'una vida pública, que ha d'anar unida a la vida de l'aula; perquè, al cap i a la fi, per a nosaltres el sentit de la universitat hauria de ser aquest: fomentar una vida social pública més igualitària.

María José Gámez. Clar; per tant, a la pregunta quin tipus de pensament creus que ha de fomentar l'educació, aniria en la línia del que acabes de dir.

Consol Aguilar. Un pensament divergent, sempre, enfront d'un pensament convergent que va unit al pensament únic, a crear una ciutadania submissa, a una ciutadania que no es qüestiona, que no contrasta, que no confronta, que no polemitzar; doncs just el contrari, un pensament divergent on la gent aprengui a qüestionar, a dialogar, a polemitzar i, el que tu també comentaves abans, a qüestionar la realitat. El que deia també Freire "Som éssers de transformació, no d'adaptació". I tu que opines?

María José Gámez. Doncs, en el meu cas, a mi m'agradaria, ampliant el que tu acabes de dir, que el meus estudiantat i que l'educació en general, també, tinguera la capacitat d'adonar-se que tot acte comunicatiu suposa una relació de poder i que fo-

ren molt conscients, tant quan es veuen immerses en elles, com quan la reproduïxen. Les relacions de poder que comporten cada acte comunicatiu, per molt aparentment fútil o quotidià que sembla, hi són; un no pot estar fora del poder, no pot acabar amb el poder, però pot buscar formes de resistència corpusculars respecte al poder i es pot fer de forma diferent, es pot buscar una escletxa a aquestes estructures de poder; tot acte comunicatiu té un efecte no sols sobre les nostres relacions, sinó sobre els nostres cossos. La forma en què ens comuniquem té un efecte sobre els nostres cossos, la forma en què ens concebem com a éssers materials, corporis, més enllà del nostre posicionament polític; o siga, que foren conscients de les premisses del feminisme, que el que és personal és polític i ambdós estan immersos, implicats en eixos de poder que ens visiten, ens qüestionen, ens condicionen, contínuament en tota interacció i en tot moment.

Consol Aguilar. En relació al que dius, el nostre alumnat quan treballem totes aquestes coses, sí que se n'adonen que molts conceptes, situacions, que a nosaltres com a professorat ens semblen molt evidents, molt òbvies (...) que creiem que ja les tenen superades, potser mai no havien parlat, o mai no se les havien plantejat; perquè, clar, les subcultures de procedència també són molt distintes i és realment important; així que estic d'acord amb tu.

María José Gámez. Especialment en això que acabes de comentar, és molt curiós quan efectivament com tu dius, per a nosaltres són òbvies certes relacions de poder, certs marcs. No obstant acó, devegades l'alumnat ho viu com la seua quotidianitat, des del sentit comú, des del que ha de ser, des de les seues identitats o models quotidians i no es qüestionen què són, d'on vénen. Estan tan implicats en aquestes relacions de poder que és difícil que s'adonen que el que és personal és polític, i tot açò que estem comentant.

Consol Aguilar. A més, quan es planteja, són classes tan nombroses i és tan rica la diversitat que existeix que les interaccions que es produeixen són magnífiques perquè tothom pot aportar visions diferents, des d'inclús la mateixa edat, perquè l'estudiantat és prou homogeni quant a edat; però dins del mateix nínxol d'edat, hi ha històries diferents i maneres d'entendre-ho diferents. A veure, tu consideres que es qüestionen en les aules universitàries els discursos que produeixen desigualtat?

María José Gámez. És una pregunta un tant difícil. Es qüestionen en la mesura que la matèria versa sobre això. Jo estic segura que en una assignatura com a "sociologia de la comunicació de masses", aleshores allí s'ha de qüestionar un discurs que produeix desigualtat, o en "estructures del pensament contemporani". No

sé, en matèries específiques que com a part del seu contingut tenen aquest contingut, sí; però no sé fins a quin punt, el qüestionament de la desigualtat, que per reial decret hauria d'estar inclòs transversalment en totes les matèries, s'introdueix en els temaris i es treballa en les aules. L'estudi que es va fer des d'Isonomia, del que vam formar part tu i jo, de l'anàlisi dels plans d'estudi des de una perspectiva de gènere demostra que simplement hi havia tres graus de comunicació que tenien una assignatura específica sobre igualtat, una sola en cada grau i en la resta de graus era un tant...

Consol Aguilar. A mi em sembla molt preocupant, perquè estatutàriament la llei, per exemple d'igualtat, la inclou en el seu articulat. Hi ha una legislació que ja existeix referent a això i, no obstant això, aquesta legislació no arriba a la realitat, no transforma la vida quotidiana, es queda en el paper, en les coses xicotetes; inclús en el llenguatge no apareix. Al parlar d'interculturalitat, jo tampoc conec en el nostre àmbit un estudi. La diversitat cultural, de la qual sí que s'han dit coses, tampoc es considera i també està inclosa legalment. La sexualitat (...) es parla molt poc de la diversitat sexual en aquesta universitat. I la pau, vosaltres sí que teniu la càtedra de la pau [IUDESP], però tampoc està introduït dins del discurs. A mi em sembla que no es qüestiona aquesta desigualtat, que és una cosa que forma part d'un temari, però que no s'inclou el compromís del qual parlàvem abans, que tot el món hauríem de tenir. És una carència que tenim, tant l'estudiantat com el professorat. És un problema que està ací.

María José Gámez. Tu sí que l'abordes en les teues classes i jo també. Tu abans has començat a dir que és molt bonic quan es plantegen aquests temes en classe, perquè es planteja cadascun des de les seues inquietuds en assemblea. Quan tu treballes aquests temes en classe, es desenvolupa el debat o el diàleg sempre de forma fluïda, sense friccions?

Consol Aguilar. La fricció, nosaltres hem aconseguit que no es done, perquè aprenem des del principi que cal respectar l'altre-a, encara que opine just el contrari del que opines tu. Però, òbviament, els debats són molt vius, són molt intensos, perquè hi ha postures contràries ideològicament, hi ha postures contràries dins de les pròpies subcultures. Tenim estudiants d'altres països europeus, o d'altres països, per exemple magribins; llavors, tot això fa que el debat moltes vegades s'encenga, sobretot en certs temes molt polèmics, per exemple, el gènere. No es dona una polarització xics, xiques, sinó que les veus ja estan barrejades, és una cosa que abans no es produïa, sempre es donava aquesta polarització. A mi m'han passat coses molt boniques, per exemple, un estudiant que fa dos anys va eixir de l'armari en classe, els

companys-es ja ho haurien comentat amb ell, però bé acadèmicament l'eixida de l'armari es va produir en un dels debats i va ser molt bonic perquè a més la resta de la classe va respondre molt bé; no va tenir major transcendència, en el sentit que no va implicar tractar-lo de manera diferent, cap persona ni tan sols aquell estudiantat que en el debat s'havia posicionat d'una manera diferent. I fins i tot, jo crec que va empoderar la classe sencera. Ja no era un tema del qual es parlava en abstracte, sinó que era una persona de classe, que posava sobre la taula que això que deien, ell no ho estava vivint així i que ell vivia la seua sexualitat de manera diferent, i tot relacionat, a més, amb allò que s'estava tractant, que era la formació d'identitats, el llenguatge lligat a temes concrets de com es sexualitza en l'escola a través dels llibres de literatura infantil.

María José Gámez. T'ho preguntava, perquè les matèries que jo done estan molt centrades en el gènere, en la identitat, en el gènere sexual, en la identitat sexual, i sí que es produeixen. No que la gent es falte al respecte, perquè no és el marc com per a això, però sí que en interpel·lar de forma central tot el que tinga a veure amb posicionaments de gènere, sí que es produeixen debats acalorats...

Consol Aguilar. Molt intensos.

María José Gámez. Molt intensos. Perquè són qüestions que, insistisc, l'alumnat les té com la quotidianitat, el que ha de ser de sentit comú: un home és açò, una dona és açò, un 'marica' és açò, un 'trans' és açò; i en el moment que poses en tela de juí totes les construccions, és com que trontolla tot el que s'havia construït fins al moment; jo sempre li ho dic al meu alumnat abans de començar una assignatura, que es preparen perquè funcionarà en forma de teràpia catàrtica amb tots, que quan acabe l'assignatura els haurà remogut coses per dins.

Consol Aguilar. És el que passa amb la pedagogia crítica; ens transforma de veritat. Si diem que treballem pedagogia crítica en les aules i ni a l'estudiantat ni a nosaltres ens transforma gens ni miqueta, ni ens mou a res, jo no crec que siga una teoria crítica. La teoria crítica portada a la pràctica transforma, sempre que he tingut l'oportunitat, igual que tu, d'estar en diversos fòrums he après molt d'altres persones, i aquest aprenentatge ha sigut a partir d'aquesta transformació que s'ha produït en tot el món que, a més, implica risc.

María José Gámez. Sí, exacte.

Consol Aguilar. No és una cosa còmoda per a tot el món.

María José Gámez. Precisament les paraules incòmode, risc..., formen part de la metodologia dialèctica que es posa en escena en les classes: si vénis, has d'atrevir-te a arriscar-te, a ser vulnerable i a exposar-te per a la transformació.

Consol Aguilar. Però des del respecte; aleshores, el que més costa de treballar és que les assemblees comencen a funcionar, perquè no estem acostumats/acostumades a escoltar el que diu l'altra persona, i al principi més que debats són posicionaments: jo pense açò i ja està; després han d'anar reelaborant arguments, per a argumentar, contraargumentar. Descobreixen companys i companyes que no havien descobert mai. Són classes molt grans i no tot el món parla sempre; aprendre a escoltar des d'un altre punt de vista... i al final ells i elles mateixes ho contenen: que realment els ha transformat, que els ha ajudat a poder-se conèixer millor i a més de ser millors professionals, ser millors persones. Això és realment bonic, és la idea més potent del que podem aconseguir.

María José Gámez. Quin tipus d'identitats penses que s'haurien d'incloure en el currículum? Ja abans havies apuntat...

Consol Aguilar. Depèn d'on et mogues, podria obrir-se més aquest ventall, però bàsicament treballem quatre que són: el gènere, la construcció social i cultural del que és masculí i femení; la diversitat, entesa des de la diversitat sexual, que és una cosa que també es qüestiona molt, sempre deixen fora certes opcions sexuals que són tan vàlides com les més normatives; la interculturalitat, com a cultures en relació, sense cultures dominants ni cultures dominades; i després la pau, entesa com la pau i també en el sentit de la pau imperfecta. Però hi ha altres també: la identitat com a estudiant, la identitat com a professora, la identitat com a futurs i futures mestres, la identitat com a ciutadania;...són, com diuen tots els teòrics crítics, identitats híbrides que contínuament s'estan creuant i no saps molt bé on acaben els límits, si és que hi ha límits per a encreuar-se amb l'altra, però s'haurien d'incloure; hi ha molta reticència a incloure-les, tu ho saps, quan parlem de la inclusió curricular cal parlar molt perquè entren en els continguts curriculars; són importants aquestes identitats, s'ha treballat tan poc en la preparació del professorat, que no es valora prou ni es qüestiona el ser capaç de poder-lo incloure. És un problema, pense jo, de formació. I a tu, què et sembla?

María José Gámez. Estic d'acord amb tot el que dius. El llistat d'identitats seria inabastable, però més que tipus d'identitats, jo crec que en el currículum s'hauria d'incloure o treballar amb l'alumnat, una concepció de la identitat basada en la vulnerabilitat i la nostra constant necessitat de l'altre-a; a partir d'ací, això es pot treba-

llar en qualsevol tipus d'identitat. Implicaria estar disposat a l'altre-a i adonar-se de com la por a l'altre-a o la necessitat de l'altre-a (que és por-necessitat), ha creat una sèrie de memòries històriques, imaginaris culturals, des d'estigmatitzacions, mitologies, etc. Jo partiria més d'una concepció que incloguera una definició de la identitat basada en la vulnerabilitat i en la por, necessitat, exposició a l'altre-a.

Consol Aguilar. I, quina concepció de la cultura penses que hem de treballar a classe?

María José Gámez. Doncs, pense que ja ho hem anat dient. Una concepció de la cultura, seria com una concepció de l'educació, que fórem conscients de les relacions de poder que es transmeten, tant com productors-es, com consumidors-es, ciutadans-es. Simplement és una cultura conscient de les relacions de poder, conscient que la cultura s'assenta sobre relacions de poder. Jo tinc en ment els meus futurs-es càmeres, cineastes, productors-es de televisió, dissenyadors-es de continguts de graella, programadors-es, i m'agradaria que foren conscients que quan fan una telenovella, quan fan un programa d'entreteniment, un documental, totes les seues eleccions tanquen una sèrie de relacions de poder i reproduïxen una sèrie d'imaginaris que marginen o no, inclouen o exclouen. Hauria de ser una concepció de la cultura en què fórem conscients del que incloem i excloem, d'allò que visibilitzem i no visibilitzem. I tu què és el que opines?

Consol Aguilar. A mi m'agradaria poder incloure tant la cultura acadèmica, que és la que treballem, com la cultura popular i veure com es nodreixen mútuament; que l'estudiantat aprenguera que la cultura popular és molt rica, que ens pot informar de moltíssimes coses; que aprengueren quan investiguen, quan fan el seu treball, les seues tesis i els seus treballs d'investigació, a tenir un altre tipus de relacions, que són culturals també, amb la gent que investiga, des d'altres opcions distintes com la metodologia comunicativa crítica, que no siguin instrumentalitzadores, que siga una relació, no subjecte-objecte, sinó subjecte-subjecte... en definitiva, que fóra una cultura que es recrea i es creara també, dins dels centres educatius. Sembla que ve com un 'pack', que cal consumir i ja està, és una cosa externa a l'estudiantat, i no: és una cosa que va inherent a les identitats de les persones que integren el sistema educatiu. I tu què creus en relació a tot açò que estem comentant? En les aules universitàries i en el nostre ambient, es fomenta la llibertat de pensament?

María José Gámez. Jo crec que hi ha una espècie de contradicció, o paradoxa, o un poc d'esquizofrènia institucional, perquè crec que d'una banda, la llibertat de pensament és la base de la universitat. La universitat proclama la llibertat de pensament,

la universitat està assentada en la llibertat de càtedra, cadascú/cadascuna pot impartir el que considere adequat i es suposa que la nostra funció com a agents és obrir les mentes de l'alumnat; no obstant això, després trobes dinàmiques d'actuació en les aules, per part d'un cert perfil de professorat, que, a pesar que sembla que estem emboïcats en una onada de progressisme, no es dóna com a tal, i ens trobem amb certes dinàmiques docents que, o estan ancorades en el passat, certes dinàmiques unidireccionals, o estan ancorades en modes d'actuació jeràrquic, en què la veu del professor-a continua sent la màxima autoritat, a pesar que aquest professor-a el que vol és fomentar la formació del seu alumnat. Pense que hi ha una forta paradoxa institucional entre el que és l'essència de la universitat i el que ocorre en algunes aules. Ho intuïsc pels perfils de professorat i pel que comenta l'alumnat, o pel seu comportament en reunions de coordinació o investigació: la llibertat de pensament es fomenta quan el pensament que s'allibera és el meu, tu m'escoltes i em fas cas.

Consol Aguilar. Jo estic totalment d'acord, em sembla que no s'escolta prou a l'estudiantat, pensen que no tenen res a dir i no és així, perquè estar callat i no tindre res a dir són coses diferents i es tracta que nosaltres obrim un espai, perquè puguem parlar, explicar i dir com veuen i com viuen el món. El que passa és que clar, com diu Ramón Flecha hi ha encara molt de feudalisme universitari. I és molt difícil; estic amb tu totalment: llibertat de pensament sempre que defenses el que toca defensar, que és el que jo dic; no la llibertat perquè tu pugues ser lliure per opinar, per polemitzar, per qüestionar el que jo estic dient, que és el que hauria de ser. Quin concepte d'universitat és el que tu defenses ?

María José Gámez. Vull fer un comentari sobre el que hem parlat abans però vinculant-ho al que m'acabes de preguntar. A mi em fa gràcia la típica queixa que es sent a molts companys-es: "És que l'alumnat no participa, és que els dones l'oportunitat de participar i no participen, no creen debat, no pregunten"; i jo sempre em pregunte, valga la redundància, els has donat alguna cosa que els interpel·le, que els motive, que forme part de les seues inquietuds, de les seues necessitats? O simplement els estàs donant el que tu creus que ells necessiten? Els has preguntat a ells, a elles? Aleshores, quin concepte d'universitat defense? És una universitat en què el que es fa no ve des de dalt. El que passa és que és tan difícil vivint en un món d'estructures!; però al mateix temps, es pot gaudir del privilegi de fer això en classe, d'intentar desmuntar l'estructura; o si no, buscar-li les cosquerelles a tota l'estructura, a tots els marcs de reconeixement que et marquen l'estructura. I tu, quin concepte d'universitat defenses?

Consol Aguilar. No té res a veure amb la que tenim. Seria una universitat solidària, que fomentara valors humans, valors de cooperació, no valors de competitivitat.

tat; seria una universitat que no s'oblidara de la part educativa, perquè a més de formar gent per a les empreses, que sembla ser darrerament la finalitat de l'educació, l'educació és molt més que això; ha d'ajudar a formar éssers humans perquè siguin lliures, perquè siguin competents, perquè puguin opinar i sobretot, recuperar el sentit que la universitat és un bé públic, que està per a servir a la societat, perquè siga més justa i més democràtica; no servir a les empreses i per tant, al voltant d'aquesta concepció s'hauria d'articular tot. Llavors, no seria possible que una persona que vulga estudiar, no ho puga fer, per un criteri econòmic, no seria possible que un professor-a que no demostra que és competent en el seu àmbit, continue fent classe indefinidament. S'haurien de treballar moltes coses en aquest altre tipus d'universitat, el professor Sampedro deia que la universitat s'havia venut al poder financer, caldria parar i repensar el tipus d'universitat que volem tota la ciutadania i repensar, també, les finalitats que hauria de tenir l'educació.

María José Gámez. Doncs jo, encara que estic d'acord amb tu, no sé si seria tan contundent al dir que no té res a veure la universitat que tu desitges amb la que tenim, perquè a nivell institucional, d'organització, efectivament, i més amb l'actual panorama econòmic, no té res a veure amb el desitjable, però a nivell de subjectes tenen aquests valors, l'alumnat té aquests valors. Quan tu treballes pau, solidaritat, et trobes, almenys, en la meua experiència en les aules, a molt d'alumnat que sintonitza amb aquest tipus d'arguments, de posicionaments, de vivències i d'experiències. I ja que el meu àmbit d'actuació es concreta en l'aula, almenys en el moment en què estic allí com a docent, en la meua activitat política puc fer una altra cosa, però en el moment que estic allí com a docent, la universitat en què estic, sí que té alguna cosa a veure amb la que vull. Perquè el que vull és el que faig en l'aula amb el meu alumnat, és posar en valor el que ells ja porten; els valors que ells ja porten i que tenen, ja hi són.

Consol Aguilar. És clar, jo em referia a nivell institucional; no aquesta universitat, sinó la universitat en general. Per exemple, un programa d'investigació I+D, va demostrar que en la universitat continua existint la violència de gènere; era un tema tabú i ha hagut de demostrar-ho un I+D. Aquest tipus d'universitat no és la que moltes vegades la gent volem, sinó una universitat que recolze el/la més vulnerable, que lluita contra les injustícies i que es posicione davant d'aquestes; o, per exemple, una universitat com la que estem veient ací, on afortunadament cada vegada hi ha més gent que ha fet una insubordinació, inclús des de la mateixa institució jeràrquica. Una universitat que fa que part de la seua població no puga accedir per un criteri econòmic a un dret, com és l'educació, no és la universitat que vull. Ens estan venent les universitats competitives, que competeixen a veure qui li lleva més estudiants a qui.

Hauria de ser al revés, compartir recursos, compartir xarxes, compartir tot allò que es va generant perquè tot el món es vaja enriquint.

María José Gámez. Estem parlant del mateix, però ens aproximem des de diferents posicions; tu t'aproximes com si foren les estructures de dalt i jo des de la gent que ho conforma baix. Quan tu parles de que aquest tipus d'universitat, que estiga amb el vulnerable, que transforme les desigualtats, pense que ja no estem parlant de la universitat, estem parlant d'un tipus de ciutadania, un tipus de societat; i això és demandable no a la universitat, sinó del que estem parlant és de formar subjectes i ciutadans transformadors de les desigualtats. No vaig a demanar-li-ho només a la universitat, li ho vaig a demanar a tots els àmbits polítics, socials, culturals, etc.

Consol Aguilar. Clar, la funció és el servei a la ciutadania; a més, claríssimament.

María José Gámez. Què opines del model de competències que s'ha imposat en els nous graus?

Consol Aguilar. Que és nefast. A més, la comunitat científica internacional ha demostrat que el model de competències no és l'únic ni el millor. S'ha legitimat com si ho fóra i no és cert; hi ha altres accions educatives molt millors. El model de competències està aplicant-se moltes vegades sense cap criteri. Perrenoud, que ha treballat molt amb aquest model, és un dels seus conceptualitzadors, va avisar del perill que comporta quan s'aplica malament, pot fomentar la desigualtat social, que és el que està ocorrent en el nostre cas. Per exemple, quan fem les guies docents de les assignatures, no podem ni tan sols triar el tipus de competències, ja vénen donades per un programa informàtic: és absolutament kafkià. Acaba amb la idea del que estem parlant tot el temps, del que hauria de ser una universitat, perquè hi ha competències que no es poden valorar, ni donar un número. Per a mi, és una regressió brutal pel que fa a la ideologia educativa que s'hauria de defensar des de les instàncies públiques. A tu que et sembla?

María José Gámez. Tu dius que les competències venen donades per un programa informàtic, però aquestes competències abans les han introduït una sèrie d'acadèmics/acadèmiques que han pensat, quan dissenyaven el pla d'estudis, que les competències que s'havien d'adquirir eren unes determinades. Jo recorde la fase d'elaboració de tots aquests ítems de competències i recorde grups de treball en el que no tothom estava inclòs; s'elaboraven els ítems per a posar-los en comú amb els ítems que havia elaborat una altra universitat, sota un altre catedràtic, etc. Després, d'una

banda, efectivament, les dona un programa informàtic, però hi ha una responsabilitat per part de a qui se li ha donat el poder, per introduir aquesta sèrie de competències en el programa informàtic.

Consol Aguilar. Però tu no les pots optimitzar, ni les pots canviar, ni pots introduir altres. Ací en el Departament d'Educació, no es va incloure el gènere, i és molt important. Aleshores, ni està inclòs tot el que havia d'estar inclòs, ni, sobretot, es pot pivotar tota l'acció educativa de totes les assignatures o de 17 comunitats autònomes, al voltant d'un model que ni ha tingut debat públic, ni ha tingut debat dins de la comunitat educativa i que en molts llocs on s'ha aplicat, s'ha demostrat que no serveix absolutament per a res. I açò ho han dit moltíssimes veus de la universitat espanyola, que tenen moltíssim pes, nacionalment i internacionalt. Caldria veure qui ha defensat aquest model, quina ideologia educativa hi ha darrere del model i quin model de societat està impulsant. Açò és parlant amb poques paraules, caldria parlar de moltíssimes més coses; però si m'has preguntat la meua opinió, crec que és un error, que hi ha moltes altres alternatives, moltes altres accions educatives que ja han demostrat en la comunitat educativa internacional que són molt millors i que senzillament s'han invisibilitzat.

María José Gámez. Com quines?

Consol Aguilar. Doncs, per exemple en les escoles, tenim les comunitats d'aprenentatge. És un model reconegut internacionalment en els àmbits i en els fòrums educatius més importants, que s'està aplicant en moltes escoles, i que ha demostrat transformació de les desigualtats socials. Les competències, tu fixa't si has estat en molts llocs, quan s'està programant per competències, es programen objectius generals... segons han anat canviant les successives lleis tan sols canvia el nom del concepte, no canvia el pensament educatiu, sinó que s'agafa el mateix pensament i es va incorporant nova terminologia. Abans eren objectius, ara són competències i s'aplica el mateix patró, però no hi ha un debat seriós, sobre què signifiquen aquestes competències i, sobretot, per a què volem ser competents.

María José Gámez. Ah, és clar! Perquè tu expresses que estàs totalment en contra del model de competències. Jo és que, en teoria, des d'un punt de vista teòric, un model de competències, no em sembla erroni *per se*; el que em sembla erroni és la forma com s'ha intentat aplicar, que és el que tu estàs comentant ara: traduint simplement el que hi havia abans, li hem posat la paraula competència damunt i continuem fent el mateix, però un model basat en competències. Has parlat de les comunitats d'aprenentatge: diries queno es pot treballar l'adquisició d'una sèrie de com-

petències que desmunten, per exemple, models identitaris desiguals i fer a la gent competent en la creació de productes que no reproduïsquen estereotips de desigualtat ense comunitats d'aprenentatge? jo no puc treballar perquè la gent siga competent en una sèrie d'habilitats i capacitats fora de les comunitats?

Consol Aguilar. Però no parteixes d'unes competències preestablertes; estàs treballant a través de grups interactius, estàs treballant una altra sèrie de conceptes.

María José Gámez. És que tu estàs assumint que el model de competències que estem discutint és únicament el que s'ha implantat i el que estem utilitzant.

Consol Aguilar. I el que s'ha implantat en altres llocs i s'ha demostrat que no ha produït cap efecte beneficiós. Considere que quan s'organitza tot un pla, un canvi de llei, a partir d'un model concret, que implica tot el sistema educatiu, com a mínim cal obrir un debat públic, un debat de la comunitat educativa i, sobretot, que s'hauria d'haver defensat des d'arguments científics: què opina la comunitat científica de tot açò? No obstant això recorda que passa un estiu i en un mes havien eixit molts llibres al voltant d'aquest tema... un model educatiu implica sempre, sempre, debat.

María José Gámez. El que passa és que, per exemple, en la quotidianitat docent, quan ens cal treballar amb les competències... Jo et parle únicament de l'experiència que tinc en "Comunicació per a la igualtat". L'alumnat ha d'assumir una sèrie de competències, com són per exemple: ser capaç de crear productes audiovisuals que no reproduïsquen estereotips de desigualtat, o ser capaç de produir críticament lectures de productes audiovisuals, desentranyant la desigualtat que hi ha en aquests productes, com a competència en si. Òbviament tu estàs més ficada en l'àmbit científic de la didàctica de l'educació, però per a mi, per a la meua quotidianitat de docent, no em produeixen problema, igual estic cometent una heretgia dient açò, però a mi em serveixen per a treballar amb el meu alumnat.

Consol Aguilar. El que passa és que són posicionaments distints. Per exemple, jo no treballo partint d'aquestes competències, sinó que treballem primer generant debat al voltant de què és el gènere; això és el primer. Després veiem com estem nosaltres dins d'aquest marc del gènere; a partir d'ací, quines coses, quins tics tenim estranys tots i totes, que hem de fer en primer lloc-fer patents, perquè sinó sabem què és el que hem de corregir i què és el que hem de transformar no ho podem fer; i a partir d'ací és quan es va ampliant, i aleshores les competències, totes vénen soles, són resultat del treball. Tu no organitzes un treball prioritant a partir d'ací, que és el que s'està fent en molts llocs.

María José Gámez. És que com veig que en el treball quotidià de l'aula, que jo realitze de la forma que hem estat comentant, al final arribe a això, que el meu alumnat al final adquireix aquesta competència, no li veig les banyes.

Consol Aguilar. Ara canvia. En teoria, imagina't que ens posem malaltes i ve algú a substituir-nos. Aquesta persona a través de la guia docent, hauria de poder continuar treballant el que nosaltres estem treballant. Si aquesta persona únicament treballa competències, no té formació en gènere, és molt difícil i s'està fent així.

María José Gámez. Clar, és que jo ho treballo d'una altra forma. La competència està allí, al final del camí arribarem a això. Jo he dissenyat les meues classes d'acord amb la concepció de la docència que tinc, des dels anys 90, basada al Regne Unit, que ja ho hem parlat alguna vegada, del treball dins d'una facultat de teoria crítica, amb alumnat que eren 15 o 20 persones. Després jo això ho he intentat traduir a una classe de 70 o 90 i m'ha eixit bé, no sé com, però m'ix bé i la competència, que ara diu tot el món que és un model de competències, per a mi sempre ha sigut el resultat final del que jo faig amb l'alumnat: finalment eren capaços de llegir críticament o, en el seu moment, poder formar part d'un grup de treball que creava productes que no reproduïren estereotips. Per a mi les capacitats han vingut: "Ah! bé, açò és el que he fet sempre; doncs, ara està escrit".

Consol Aguilar. Però, ho has vist? depén del posicionament on s'estiga i no s'està portant a terme així. De fetés una autèntica bogeria, per exemple totes aquelles competències lligades a la ciutadania, com es mesuren? Perquè nosaltres, en teoria, hauríem defer el que, per exemple, es va fer en els anys huitanta en tot l'àmbit anglosaxó lligat a l'educació de la ciutadania; per exemple, la rebel·lia contra les injustícies, com es mesura? És que no te la deixen ni ficar. Què es va ficant i què es va deixant fora, què és el que es deixa al marge, què és el que es visibilitza, què és el que s'omet, què és el s'exclou, què és el que es nega? S'estan quedant moltíssimes coses fora, perquè òbviament les competències també van orientades en molts casos a les demandes empresarials, no al que realment ha d'oferir un sistema educatiu, que és la formació integral lligada a un model de societat; són opcions ideològiques.

María José Gámez. La meua opinió està parcialment esbiaixada, perquè jo estic impartint una matèria, que s'ha fet eco dels debats més crítics respecte al model universitari que s'està imposant. Si estiguera impartint teoria de la publicitat o si estiguera impartint estratègies de comunicació..., però és que estic impartint "Comunicació per a la igualtat". La meua visió és un poc idealitzada, pense. Quina responsabilitat ètica implica la investigació que generem i compartim?

Consol Aguilar. Una responsabilitat enorme, perquè el posicionament com a investigador-a, el que comentàvem abans, de no instrumentalitzar aquelles persones, amb les que estem treballant i investigant, l'ús i la difusió que se li donarà a allò que investiguem, la independència de la investigació, que ara està posada en tela de judici, en funció de les donacions que facen les empreses a determinats àmbits acadèmics, per a poder continuar investigant, que òbviament limita moltíssim la seua independència. Per més que es diga, tu no podràs parlar malament d'allò que has descobert, per exemple, que va en contra del senyor que t'està donant els diners per a poder seguir i pense que la responsabilitat s'hauria de cuidar moltíssim i més ara en una època de retalls: com es gestionen els diners per a investigar?, quin tipus de projectes d'investigació estan eixint endavant? Fixa't, novament, què és el que queda marginat i exclòs en aquests projectes que es van denegant; és també una qüestió ideològica i és realment important. S'està parlant, per exemple, de tot el que està ocorrent ara amb les humanitats. És una consideració de quin tipus de saber consideres que és vàlid per a una societat determinada. Pense que la responsabilitat ètica és total. Hauria d'existir un codi ètic en qualsevol investigació que es duguera a terme i és un camí que encara hem de treballar moltíssim tot el món. Què et sembla?

María José Gámez. Et vaig a contestar cenyint-me als àmbits d'investigació on es suposa que la responsabilitat ètica és part de la investigació i pense que, igual que he comentat abans respecte a aquella esquizofrènia institucional, o contradicció que es dona en la universitat, respecte a la llibertat de pensament i el que després es fa en les aules, crec que, en el cas de la investigació que generem i compartim, investigació, per exemple, que té a veure amb temes de desigualtat, amb temes de responsabilitat empresarial, de responsabilitat ètica, de gènere, totes aquelles investigacions que impliquen l'àmbit social, de les desigualtats socials, moltes vegades resulta paradoxal que es troben grups de treball o col·legues, subjectes, polítiques institucionals, o polítiques universitàries d'investigació, que per un costat preconitzen aquest tipus d'investigació i, d'altra banda, reproduïen desigualtats, conforme desenvolupen la seua investigació sobre la responsabilitat empresarial, l'ètica empresarial, el gènere, etc. Em referisc novament a les tensions que es poden produir a nivell institucional, de competència entre grups d'investigació, de prioritització de certs grups respecte a altres o d'intentar obstaculitzar el camí d'uns...; d'aquesta paradoxa que existeix entre gent que treballa aquests temes, però que reproduïen les desigualtats sobre les quals escriuen.

Consol Aguilar. Impostures, també.

María José Gámez. Exacte.

Consol Aguilar. Són impostures: gent que diu que està treballant un determinat tema, però no ho està fent i a més està perjudicant la gent que realment sí que està treballant en aquesta línia. És un tema tan important i tan poc trillat en l'àmbit universitari... perquè es parla poc. És un altre dels temes tabú. Pense que s'haurien de visibilitzar moltíssim més.

María José Gámez. I, respecte als temes tabú, abans has mencionat, per exemple, un estudi sobre la violència de gènere en la universitat, què opines quant a que continue havent-hi temes que són tabú en la comunitat universitària, com la violència de gènere?

Consol Aguilar. Pense que les persones que estem ací som les mateixes que van a comprar el pa o les que van a tallar-se el cabell. Pensar que perquè es tinga un títol universitari, o es treballes en una universitat, automàticament t'has convertit en una bona persona és un absurd. Ací patim dels mateixos mals que en la resta de la societat, però ja que tenim activats una sèrie de protocols en molts llocs, o que hi ha una normativa que fa de paraigua per a poder cobrir totes aquestes històries i defensar les persones més vulnerables, hauríem de defensar que açò es duguera a terme; no obstant això, en molts llocs, el que es fa precisament és premiar aquestes persones; donar-los més poder, donar-los més àmbit d'acció, en compte de controlar que aquest tipus d'històries mai es pogueren donar en una comunitat universitària. Amb la violència de gènere, no és prou dir tolerància zero, perquè això són paraules. Novament la consciència freiriana, la coherència necessària entre la teoria que defensem i les pràctiques que realitzem. Quan alguna cosa grinyola és per alguna raó; llavors hi ha molt més a fer. Hi ha molts més temes tabú, com el sexisme; hi ha un sexisme brutal, no latent, sinó patent, en totes les universitats. El menyspreu o la utilització de gent amb menor jerarquia acadèmica, és una altra cosa que s'hauria també de posar sobre la taula. Totes aquestes coses, com podem realment combatre-les? Perquè és un combat. Combatre-les i corregir-les perquè no es produïsquen i que les persones que les pateixen, que normalment són les més vulnerables, que no hagen de passar per aquestes autèntiques tortures. Què et sembla?

María José Gámez. Aquest tema seria interessant analitzar-lo en relació a com s'ha institucionalitzat el feminisme en la història democràtica d'Espanya, perquè té a veure amb una institucionalització de les reivindicacions feministes dins de les polítiques institucionals, la duana que ha hagut de pagar el feminisme perquè les seues reivindicacions foren sentides. ,Tot aquest tema de la violència de gènere, per exemple, no sols a nivell de la comunitat universitària, sinó a nivell institucional, la forma en què s'ha visibilitzat, quins subjectes es visibilitzen, en quins marcs, crec que òbvi-

ament incideix en com es tracta en la comunitat universitària també, perquè es tracta de forma succedània. No s'agafa al bou per les banyes, sinó que s'intenta fer d'una forma el més políticament adequada, per a no remoure la institució.

Consol Aguilar. Per això et deia jo que grinyolen les teories.

María José Gámez. Té a veure amb la forma que això s'ha dut a terme des del govern, des de les polítiques institucionals; és el que ens plou. És la forma que es va materialitzant o articulant el marc jurídic mediàtic general, a nivell de diferents àmbits; és el que ens plou des de dalt.

Consol Aguilar. És el poder, perquè les persones que exerceixen la violència de gènere poden seguir fent-ho. Quin tipus de poder tenen, quin tipus de poder apliquen perquè les altres persones miren cap a un altre costat? Hi ha moltes coses a parlar. O com la perceben; per exemple, en la investigació va quedar de manifest que moltes xiques, moltes estudiants no identificaven la violència, “mira quant em volen, em telefonen vint-i-cinc vegades per a saber què faig i amb qui estic”. Això no és voler-te, això és assetjar-te, això és un control total a través del telèfon. Ens falta formació, pense que és molt important, que per a poder transformar les coses cal compromís. Compromís i formació han d'anar units, han d'anar les dos rodes juntes. Una formació molt bona, però que no vaja unida a un compromís real per voler canviar una situació, que pateix distorsions, no serveix de molt; ni un que no vaja unit a estudiar quines coses s'estan fent en la resta del món que funcionen, què és el que val la pena, què és el que ens serveix de referència, doncs tampoc, perquè no podem estar inventant tots els dies la pólvora, sinó que hem de compartir, a més, el coneixement.



Importància de l'educació entesa com a acció cultural alliberadora i algunes propostes que orienten la pràctica educativa

Vicente Martí Garbín, CPFPA Francesc Bosch i Morata



Necessitat d'una educació entesa com “acció cultural alliberadora”

“La meua és una perspectiva dialèctica i fenomenològica. Crec que a partir d'aquí cal buscar la superació d'aquesta relació antagònica que no s'ha de donar a nivell idealista. Només cal diagnosticar científicament aquest fenomen perquè quedi plantejada l'existència de l'educació com a acció cultural de caràcter alliberador a través de la qual es pot proporcionar la extroyecció de la consciència dominadora que es troba habitant la consciència oprimida. Educació com a acció cultural alliberadora que siga capaç de permetre que la consciència oprimida extroyecte la consciència opressora que hi habita.”

(Paulo Freire: “Acció cultural alliberadora”)

Fa poc rellegia aquells textos de Freire que tant sentit tenien per a mi en aquella Espanya de la transició democràtica, on quedaven per guanyar encara molts espais de llibertat, i entre ells el d'una educació en democràcia. Han passat dècades i la pregunta és si en el context actual d'una Espanya democràtica, integrada a la UE i amb projecció al segle XXI, segueix tenint vigència una educació entesa com “acció cultural alliberadora”.

És possible que la resposta a aquest interrogant puguem trobar-la en el camp de la Sociologia i en concret en les indagacions d'un reconegut pensador

francès, Pierre Bourdieu (1930-2002). Més enllà de com gestiona cada país el seu propi sistema educatiu, Bourdieu té la genialitat de mostrar el que tenen en comú:

“[...] aquest sistema d'ensenyament en gran mesura obert a tots i no obstant això estrictament reservat a alguns aconseguix la gesta de conjugar les aparences de «democratització» i la realitat de la reproducció, que es compleix en un nivell superior de dissimulació i per tant amb un major efecte de legitimació social “. (Bourdieu).

“Tota acció pedagògica [...] està destinada a ‘reproduir l'arbitrarietat cultural de les classes dominants’ i és més violenta i més poderosa perquè amaga la seva veritable justificació, sota legitimacions falses”. (Bourdieu)

No és que Bourdieu sigui l'únic ni molt menys en desenvolupar en el marc de la sociologia de l'educació les teories de la reproducció. Triem a Bourdieu per ser un autor no marxista, de manera que ideològicament capiguem tots, però l'hem triat, sobretot, perquè no només descriu el què (paper reproductor del sistema d'ensenyament), sinó també **el com**: “[...] amaga la seva veritable justificació [...] en un nivell superior de dissimulació “. Entendre el com de la reproducció exigeix atendre un concepte central que aporta Bourdieu: l'habitus. Per habitus, Bourdieu entén el conjunt d'esquemes generatius a partir dels quals els subjectes perceben el món i actuen en ell. Aquests esquemes generatius es defineixen com “estructures estructurants estructurades”. Són socialment estructurades perquè han estat conformats al llarg de la història de cada agent i suposen la incorporació de l'estructura social. Alhora són estructurants perquè són les estructures a partir de les quals es produeixen els pensaments, percepcions i accions de l'agent.

La rellevància de la mediació social en el desenvolupament cognitiu ha estat posada de manifest per Vigotski en la seva “lleï de la doble formació”: “... en el desenvolupament cultural del nen, tota funció apareix dues vegades... primer entre persones (interpsicològica) i, després, a l'interior del nen (intrapsicològica)”. Bourdieu subratlla a més que aquests esquemes transmesos culturalment estan associats a la posició social. Això fa que l'eficàcia preponderada de les pràctiques culturals assumides com a pròpies respecte de les que no, actuï com a criteri de selecció de la cultura hegemònica (reconeixement arbitrari del seu valor en el camp del simbòlic) ja que, segons Bourdieu, la cultura importa com un assumpte que no és aliè a l'economia ni a la política.

En qualsevol cas, el que també volem ressaltar aquí és que l'habitus s'aprèn mitjançant un procés de familiarització pràctica que no passa per la consciència. En altres paraules, *s'aprèn mitjançant un procés de introjecció*, que no és altra cosa que un procés psicològic pel qual es fan propis trets, conductes o altres fragments del món que ens envolta.

No és estrany, doncs, que les crítiques més recurrents a les teories de la reproducció són aquelles que refereixen la impossibilitat de reconèixer la capacitat dels subjectes, tant educands com a educadors, de reaccionar contra les imposicions del model dominant. Per la nostra part deixarem als crítics que segueixin exercint la seva funció, agrairem les aportacions de Bourdieu i intentarem enfocar a la *qüestió central aquí: quina pedagogia ens pot capacitar per a reconèixer y generar respostes alternatives al model dominant?*

La resposta és òbvia: la “que sigui capaç de permetre que la consciència oprimida extroyecte la consciència opressora que en ella (introyectada) habita”.

En definitiva, una educació entesa com a acció cultural alliberadora (Freire).

Importància de la pedagogia de la pregunta per orientar la pràctica en una acció cultural alliberadora.

Ja que el paper reproductor del sistema d'ensenyament té lloc en un nivell superior de dissimulació, a més que els esquemes mentals a través dels quals percebem el món es poden aprendre sense passar necessàriament per la consciència, el primer repte amb què ens trobem a l'hora de portar a la pràctica una educació cultural alliberadora, respon a la qüestió: com sabem nosaltres i com sap el nostre alumnat de què o de qui ens hem d'alliberar?

Si vols trobar resposta “és necessari desenvolupar una pedagogia de la pregunta” (Freire). A més, i seguint la lògica d'Albert Einstein, si vols respostes diferents no facis sempre el mateix (anar al “currículum oficial”).

Quan en lloc d'assumir una pedagogia de la resposta, ets tu el que fas les preguntes, no pots esperar que les respostes estiguin allà enllaunades, etiquetades i disposades per ser consumides. Seràs tu el que hagi d'anar a buscar i és més probable que les trobis bussejant en un currículum “lateral”.

Em referiré a un currículum “lateral” com aquell que et permet accedir a un coneixement validat per la comunitat científica i que és difícil, quan no impossible accedir-hi des del currículum “oficial” que be donat des de “dalt” de manera que ja està decidit el que en línies generals has d'aprendre i has d'ensenyar. Com segurament saps, el terme “pensament lateral” ha estat encunyat per Edward de Bono per referir-se a un pensament creatiu que busca una solució mitjançant estratègies o algoritmes no ortodoxos, que normalment serien ignorats pel pensament lògic. Aquest és el sentit que vull donar aquí al terme “lateral”.

I parlant d'estratègies no ortodoxes, et vaig a proposar una que ens permeti una aproximació al coneixement de què o de qui hem d'alliberar-nos. L'estratègia consisteix a trobar una frase profunda i inspiradora a la qual li farem preguntes potents a veure on ens porten. Per sort treballa en una Escola on no cal obrir un llibre per trobar frases com la següent:

“L’acte de llegir implica sempre percepció crítica, interpretació i reescriptura del llegit”. (Paulo Freire: La importància de llegir i el procés d’alliberament).

Qui llegeix?

JO (“self”) NOSALTRES

Ens porta a l’autoconcepte i l’autoestima

REPRODUCCIÓ

Missatge que transmet: No es pot. (Processos de desvalorització)

ALLIBERAMENT – TRANSFORMACIÓ

Missatge que transmet: Sí que es pot. (Processos de valorització)

Com llegeix?

Ens porta a models o formes d’organitzar el pensament

REPRODUCCIÓ

Llegeix amb un pensament limitat a un o dos models:

Pensament racional - descriptiu (com són o com succeeixen les coses; causa-efecte; acció - reacció) i, en menys ocasions, pensament crític.

Tots dos models es contraposen creant una il·lusió d’alternatives: “progre” versus “conservador”. En qualsevol cas reproductor (ja que no solen produir noves propostes viables).

ALLIBERAMENT – TRANSFORMACIÓ

Llegeix amb un pensament obert a diversos models, a més de pensament racional- descriptiu i del pensament crític:

- Creatiu, lateral, generatiu.
- Sistèmic (atén la xarxa d’interrelacions)
- Dinàmic (sense jutjar, a on em porta?. Establir mapes relacionals)
- Estratègic: ¿Que fer amb el que tenim, o amb el que succeeix, per generar un futur alternatiu?

Per a què llegeix?

Ens porta a models o formes d’organitzar l’acció

REPRODUCCIÓ

Llegeix perquè sembli que tot canvia, sense que res substancial canviï. Passa de la idea pedagògica a l'acció i... poques coses canvien.

Exemple: "aprendre a aprendre"

Les autoritats educatives publiquen "disposicions oficials" (BOE, DOGV) i demanen al professorat que les incloguin en les seves programacions i es llancin al seu ensenyament a l'aula, imbuïts de renovació pedagògica, confiant en la seva "experiència" docent i... ja tenim l'alumnat "aprenent a aprendre"?

ALLIBERAMENT – TRANSFORMACIÓ

Llegeix relacionant la idea pedagògica amb la investigació científica existent i les seves aplicacions tècniques, que pren com a recurs desenvolupador de la idea, sense renunciar a elaborar recursos propis.

Exemple: "aprendre a aprendre"

Es relaciona amb "processos metacognitius" i la importància d'aquest autoco-neixement per a l'alumnat. Una aplicació tècnica podria ser mostrar als estudi-ants estratègies específiques d'estudi en cada matèria (identificar informació rel-levant, organitzar-la, relacionar-la amb altres fonts d'informació, memorització comprensiva, planificació de repassos...).

Una altra aplicació podria ser fer conscient l'alumnat de la importància del re-coneixement de patrons seguida d'una mateixa seqüència d'acció per a aquest patró. Ex: Quan són esdrúixoles (reconeixement d'un patró), les accentuem sem-pre (seqüència d'acció)

I podríem seguir fent més preguntes, com ara la que proposa el meu company Pep Aparicio: **per a qui?** Ens porta a considerar que és el que realment ens importa (motivació), si llegim sobretot per enaltir el nostre ego o promocionar la nostra marca personal (REPRODUCTOR), o si el que ens importa fonamentalment és l'interès del bé comú (ALLIBERADOR).

Propostes que orienten una acció cultural alliberadora a nivell de centre.

Encara que és cert que l'alumnat que es matricula en un centre de persones adultes vol obtenir un títol oficial, o busca algun altre tipus de coneixement específic que el centre oferta, no és menys cert, i això és el rellevant en el tema que ens ocupa, que l'acció educativa no es limita a l'adquisició de coneixements, també és *fonamental com un centre organitza l'experiència educativa de l'alumnat*.

El que tenen les persones adultes és una major trajectòria en la seva experiència de vida. Quan aquesta trajectòria es refereix al seu pas pels centres educatius,

estem parlant en no poques ocasions d'abandonament prematur, o experiències empobridores que tots coneixem.

Per a Jacob Levy Moreno l'inventor de la sociometria i del psicodrama, "*La representació de rols és anterior al sorgiment del jo. Els rols no emergeixen del jo, és el jo qui, però, emergeix dels rols.*" (J. L. Moreno. Psicodrama). El concepte "rol" està pres del teatre. A la Grècia clàssica i en l'antiga Roma, les parts a representar estaven escrites en "rotllos" que els apuntadors llegien als actors. Es tracta doncs d'un concepte referit als papers socials que ens toca representar.

Si acceptem amb Moreno la pressuposició que el "jo" (percepció del "si mateix") sorgeix dels rols, es comprendrà la importància de l'experiència educativa que podem proporcionar a les persones adultes.

Entre altres accions, un centre educatiu pot *facilitar experiències participatives, on s'estimulin i valorin les aportacions de l'alumnat*. Al CPFFPA Francesc Bosch i Morata podem posar exemples, des d'una entrevista d'avaluació personalitzada i orientadora amb cadascuna de les persones adultes (en lloc del repartiment del clàssic "butlletí" de notes) que busca no només parlar a la persona, sinó sobretot, parlar amb ella, donar-li veu; fins a tenir veu a la revista escolar o veu en diversos actes culturals i lúdics.

A més si volem una acció cultural alliberadora de "l'arbitrarietat cultural de les classes dominants" (Bourdieu) sembla clar que a més de participativa hem d'organitzar l'experiència educativa *impulsant la cultura popular i la recuperació de la memòria històrica i de la memòria personal (històries de vida)*. Una acció que s'entén oberta a l'entorn social i cultural.

Propostes que orienten una acció cultural alliberadora a nivell d'aula.

No cal dir que l'acció pedagògica en general, però especialment en el cas de persones adultes, ha d'anar orientada a un "si es pot" (processos de valorització) que passa per introduir diverses estratègies facilitadores. No es tracta aquí de presentar "receptes" ja que la realitat de cada aula i de cada centre és diversa, i en qualsevol cas, les "receptes" obeeixen més a una educació bancària que a una altra alliberadora. A més l'experiència d'algunes persones adultes en el seu pas pels centres educatius fa que estiguin propers al que en sociologia s'ha anomenat "cultura antiescola" (Paul Willis ha estudiat la cultura de "Els Col · legues"). En algunes ocasions el mal està fet i no sembla que una escola de persones adultes sigui una institució instaurada perquè els miracles ocorrin. Malgrat això m'agradaria contribuir amb una observació personal, al meu entendre important per la seva incidència en l'acció directa a l'aula.

Ja siguin idees pedagògiques o ja siguin "disposicions oficials", des de molt aviat en la meua tasca docent em vaig adonar d'una de les majors limitacions de l'acció educativa: pretendre passar de la idea o la "disposició" a l'acció concreta a l'aula, per

molt imbuïts de “renovació” que estiguem i per molt que es subratlli la importància (suposada) de la “experiència” docent. I és que, com assenyalen diversos autors, entre el desig i l’assoliment, mitja la força dels recursos, les estratègies educatives i de la metodologia. En aquest sentit vull presentar aquí, aquelles estratègies que permeten a l’alumnat aprendre procediments, quan se’ls ensenya a reconèixer patrons i a tenir associada una seqüència d’acció per a cada procediment. Hem parlat d’això com una aplicació tècnica que aborda els processos metacognitius quan fem conscient l’alumnat de com està adquirint un procediment.

Una altra eina facilitadora és *l’anàlisi de tasques*. Posarem un exemple concret de la seva aplicació.

Quan llegim amb atenció la SETENA CARTA (Cartes a qui vulgui ensenyar. Paulo Freire), trobem una idea rellevant: “Una activitat que cal incloure en la vida normal político-pedagògica de l’escola podria ser la *discussió*, de tant en quan, *de casos*...”

Ara bé, com passem de la idea político-pedagògica a l’acció concreta a l’aula? Sempre he cregut que el que diferencia un espai educatiu d’altres espais o escenaris, és que aquí es produeixen (esperem) processos d’ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit, no podem esperar que la discussió en una escola sigui la discussió habitual en un cafè amb els amics o en un plató de televisió.

Potser la nostra formació com a docents que ens permet entrar en una discussió de casos amb certa facilitat i normalitat (esperem) ens està impedit valorar la complexitat de la tasca que proposem al nostre alumnat que, evidentment, no té la nostra formació.

Una anàlisi de tasques, consisteix bàsicament en descompondre una tasca complexa en unitats més petites o discretes del procés que acaben integrant-se entre si per a produir un resultat observable (i per tant avaluable). En el cas que ens ocupa, l’alumnat abans d’entrar en una discussió fonamentada, ha de desenvolupar com a mínim les següents tasques:

- Diferenciar entre fets o dades i *la interpretació* d’aquests fets o dades.
- Identificar i desemmascarar fal·làcies.
- Argumentar mantenint una tesi o idea central.
- Extreure conclusions i elaborar propostes alternatives.

Metodologies actives i participatives: la eurtmia en la formació de persones adultes

Ana M. Vernia Carrasco

Universitat Jaume I de Castellón

Conservatori Professional de Música Francisc Peñarroja (Vall d'Uixó).

Manuel Martí Puig

Universitat Jaume I de Castellón

Centro Formació de Persones Adultes (Betxi)



1. Introducció

Són diferents les raons per les quals una persona adulta decideix rebre educació musical, motivacions, interessos o necessitats que poden determinar les metodologies a escollir. Aquest tipus d'alumnat es veu envoltat en el seu aprenentatge musical per mètodes pedagògics, programacions didàctiques, espais educatius i horaris que no són propis del seu perfil, ja que l'educació musical encara no està pensada per al discent adult. Tampoc no hi ha ni una manera de fer que s'adrece aquest perfil, ni bibliografia o recursos que tinguin l'objectiu en aquest perfil d'alumnat.

En aquest article es recull una experiència posada en pràctica des de fa ja uns anys, on les pedagogies actives tracten de formar part de la formació musical amb persones adultes, sobretot des del moviment i l'expressió corporal, dons l'adult està acostumat a rebre la seua formació d'una manera estàtica i poc participativa, des de les classes magistrals i com a un receptor que no interactua amb el propi context educatiu. A més, aquest tipus de metodologies posen de manifest la percepció que tenen les persones adultes pel que fa a la comunicació a través del cos o la veu com a instrument de expressió artística.

En aquest sentit, cal dir que un dels trets més rellevants de les pedagogies actives és el joc, qüestió per la qual solen utilitzar-se en l'aprenentatge dels més menuts. A més, es considera immadur a la persona adulta que juga, però jugar implica seny, equilibri mental o no patir desordres de personalitat com la depressió o altres patologies que impliquen el no gaudi del joc. L'activitat lúdica s'ha d'incloure en el quefer de l'aula, tant en les primeres etapes com en les etapes més avançades. (Bernabeu i Goldstein 2009). Amb tot, plantejar una activitat de manera lúdica que incremente tant l'activitat cerebral com la motricitat suposa millorar no sols per a la qualitat de vida, sinó també per a potenciar habilitats i capacitats psicomotrius, de memòria, de relacions socials o personals.

Dintre de les pedagogies actives, sobretot les que tenen relació més directa amb el moviment i l'expressió corporal, com Dalcroze, es pot potenciar el treball de lateralitat. Per Bolaños (2002) els moviments dels músculs del cos i la posició de les articulacions relacionades amb la flexió, són produïdes per les percepcions sinestèsiques. El coneixement de l'esquema corporal, la lateralitat i les relacions espacials donen garantia d'un

desenvolupament perceptual millor, ja que aquests elements configuren la percepció motora. Pel que fa a la lateralitat, hi ha, segons aquest autor, dues dimensions, la lateralitat corporal i la lateralitat conceptual. La primera es relaciona amb el domini de cada òrgan i sentit, i cadascuna de les extremitats, i la segona té relació amb la identificació i aplicació de la concepció direccional del propi cos.

2. Fonamentació teòrica

En els últims tems es fa referència al beneficis de la música d'una manera rellevant, tot i que ja en la Grècia Clàssica l'Educació Musical tenia un pes important dintre de la societat i com a pilar fonamental en l'educació integral de la persona.

Autors com Jung i Villaseca (2002) es pregunten per què hi ha una correlació entre música i intel·ligència, argumentant que per poder tocar una peça musical és necessari un ràpid procés de sincronització que processa molta informació simultàniament (notes, tempo, compàs, dinàmiques, etc.). Aquest complex i abstracte raonament també es dona en el procés d'escoltar música. Afirmen aquests autors que en cap altra activitat o assignatura la persona es veu en la complexa situació d'haver de realitzar tantes operacions, en tan poc temps i amb la necessària anticipació per a poder operar a la vegada, ja que no són només exigències mentals sinó també físiques. Conclouen aquests autors que la música a les escoles de formació general és la millor política social i en aquest sentit, volem afegir, seguint en la mateixa línia, que també per a la Formació de Persones Adultes, la música pot formar part rellevant de la mateixa manera que ho fa en altres nivells educatius.

2.1. Andragogia. La docència dirigida a les persones adultes

Parlar de formació o d'educació ens fa pensar en pedagogia de manera general incloent-hi en el vocable a infants, joves o adults, però la realitat és que aquests perfils de maduració necessiten maneres de procedir pensades per a ells atenent a les seues característiques tant físiques com cognitives, per això, com ja ho van fer altres amb anterioritat, preferim escollir paraules que representen de manera coherent l'Educació de persones adultes, per això ens mourem en l'àmbit de l'Andragogia i la Gerontogogia, doncs com diu Yturralde (s / d), l'Andragogia abastaria l'educació d'adults mentre que per a la gent gran o tercera edat adoptariem la paraula *Gerontogogia*.

Natale (2003) es refereix a la andragogia, citant Knowles, com a terme que va ser encunyat pel mestre alemany Alexander Kapp en 1833, encara que la seva difusió i sistematització es deu al propi Knowles, qui va establir en les dècades dels 70 i 80 la teoria d'un model "andragògic" per contraposar a un model pedagògic.

D'altra banda i com diu Mogollón (2012), l'adult gran ha estat relegat a participar en les investigacions gerontològiques educatives o socioculturals fins fa 30 anys, ja que en matèria d'educació només es tenia en compte a infants, joves i adults. En aquest

sentit, opinem que l'adult gran necessita que les investigacions que es dirigeixen al seu àmbit tinguin en compte totes les seves característiques, per això incidim en l'especificitat de la matèria i que l'atenció a la diversitat siga real i no un bonic discurs.

Cal no oblidar que la persona adulta té autonomia i capacitat de triar intuïnt els possibles efectes i conseqüències de les seves decisions García Aretio (1998).

3. Objectius

Parlar d'objectius dintre d'aquest àmbit es fa complicat ja que aquest col·lectiu manifesta molts i diversos perfils i interessos pels quals es planteja accedir a aquestes activitats d'educació musical. Sí podem dir els objectius que es pretenen:

1. La millora de la qualitat de vida dels adults, el gaudi i la motivació per estar actius, per relacionar-se amb els altres, per actuar i participar de manera activa per sentir-se útils, potenciant les emocions positives i actuar contra les emocions negatives.
2. Aprendre música a edats avançades des de pedagogies actives.
3. Potenciar la memòria significativa.
4. Millorar en el moviment. Psicomotricitat.
5. Conèixer els beneficis del treball de la lateralitat.
6. Potenciar i incrementar la relació social i interpersonal.
7. Mantenir-se actius en una etapa de la vida en què s'incrementa el temps lliure i la passivitat.
8. Enriquir el coneixement en general.
9. Fomentar l'aprenentatge al llarg de la vida i l'educació permanent en l'àmbit artístic per a adults i majors.
10. Oferir programes formatius que estiguin en connexió amb el principi de qualitat de vida.
11. Practicar l'activitat musical en grup com una forma de relació social i realització personal.

4. Metodologia

A través d'una metodologia activa i participativa, oberta i flexible en la qual tots els participants construeixen el seu propi aprenentatge com a model de constructivisme.

- Activa perquè les activitats plantejades implicaran el propi aprenentatge fomentant el moviment, la participació i el desenvolupament de les mateixes des d'una posició activa però sense desqualificar en cap sentit les actuacions passives que es poguessin produir per determinades circumstàncies.
- Participativa perquè involucra tots els que estan relacionats en el procés d'ensenyament-aprenentatge i no només des de l'actitud de receptor, sinó com a partícip del propi procés.

- Oberta perquè permetrà introduir noves activitats o plantejaments que reforcin les ja preparades i
- Flexible perquè permeti la seva contínua adaptació al procés educatiu.

A través de l' Eúritmia, sistema pedagògic que va desenvolupar Dalcroze, un equip de metges ha pogut constatar que aquesta metodologia millora l'equilibri i redueix el risc de caigudes. Aquest estudi es va realitzar en un grup de 134 adults majors. Els resultats van ser publicats a *Archives of Internal Medicine*.

4.1. Activitats

Les activitats dutes a terme s'han confeccionat pensant que la classes té un coneixement nul sobre música, per això no s'incideix en continguts musicals i les notes musicals es canten per imitació sense precisar una determinada afinació.

Les pràctiques de lateralitat s'organitzen des de continguts musicals sense fer esment directe a ells, fonamentant-se en la rítmica i l'expressió corporal, intentant exercir el control de les diferents parts del cos que participen d'una determinada activitat.

D'altra banda les activitats impliquen presa de decisions i reaccions immediates que fan que l'alumne hagi de mantenir-se contínuament en alerta i concentra, actuant de manera rellevant les diferents àrees cerebrals implicades, per això són necessaris xicotets exercicis intercalats de relaxació i recuperació de l'estat inicial.

Pel que fa a la docència, seria molt còmode per al professorat disposar d'una bateria d'activitats que es dirigeixen a aconseguir els objectius plantejats, però la realitat és molt diferent, ja que com es ve argumentant, les classes amb persones adultes plantegen una considerable diversitat de molts elements, per tant el docent té una important tasca, no només per aplicar les activitats sinó per en primer lloc confeccionar-les pensant exclusivament en el grup d'alumnes que té a classe, i tenint present que si el grup canvia per alguna circumstància, possiblement haurà readaptar-les perquè es puguin aplicar de nou i de manera significativa, doncs s'ha de tenir en compte que no es tracta d'una mera transmissió de continguts.

5. Conclusions

Després de l'experiència realitzada i la presa de dades així com el seguiment personalitzat de cada alumne, podríem dir que

- l'Educació Musical aplicada a les persones adultes, també pot implementar-se des de pedagogies actives que impliquen mètodes com la eurítmia de J. Dalcroze, on el moviment rítmic i la expressió corporal són la base fonamental.
- Les persones adultes, a més de plantejar una diversitat important a l'aula, parteixen de realitats socials i nivells cognitius molt diversos i que cal tindre en compte.

A més, la formació musical incideix en:

1. Millorar la qualitat de vida de les persones adultes.
2. Potenciar la memòria i el desig de participació.
3. Potenciar la motivació i les emocions positives.
4. Generar estats de benestar per a les relacions amb els altres.
5. Ajuda a la reeducació postural.
6. Permet de manera fluïda la comunicació amb el grup de classes.
7. Incrementa l'autoestima i incideix de manera positiva en l'autoconcepte.
8. Permet conèixer així mateix i a les seves possibilitats.
9. Provoca la necessitat de seguir participant en activitats de característiques similars (mantenint actius físicament i mentalment).
10. Incrementa l'interès per la formació en l'Educació Musical i les seves possibilitats per al benestar personal.

Referències bibliogràfiques

- BERNABEU, N. y GOLDSTEIN, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea
- BOLAÑOS, Guillermo (2002). *Educación por medio del movimiento y de la expresión corporal*. Costa Rica: EUNED
- DA FONSECA, Vítor (2000). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. (2ª ed.) Barcelona: Inde
- GARCÍA ARETIO, L. (1998). *El aprender adulto y a distancia*. Publicado en Educadores, Nº 145, Enero – Marzo, 19 pp. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20255&dsID=aprender_adulto.pdf
- JUNG, I. y VILLASECA, C. (Comp.) (2002). *Viva la música: enfoque de un perfeccionamiento docente intercultural*. Santiago de Chile: LOM
- MOGOLLÓN, E. (2012). Una perspectiva integral del adulto mayor en el contexto de la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34, 1 enero - junio
- NATALE, M. L. (2003). *La edad adulta: una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.
- YTURRALDE, E. (s.f.). Andragogía. Recuperado de <http://www.yturalde.com/andragogia.htm> [Consulta: 2 de mayo de 2013]
- WOOLFOLK, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.

Associacionisme i educació

Antonia Campos Campos, M. Angeles Rodríguez Navalón, Vicent Vila Perucho i Vicent Penalba Azorín,
Associació de Persones Adultes Participants, APAP



“Per educar un xiquet cal la tribu sencera.”

1. Associacionisme i educació

L'associacionisme, en general, per a mi és molt important però el relacionat amb l'educació i, concretament, amb l'escola de persones adultes més encara puix és un bé molt estimat per a la gent i per a la nostra ciutat.

Totes les associacions són importants perquè estan formades per persones amb opinió i criteri i treballen per una causa o bé comú malgrat que hi haja persones que sols busquen el seu benefici o el seu protagonisme –estic pensant en una molt concreta i dolenta- inclús passant per damunt de la resta de persones associades, xafant-les i humiliant-les, de manera autoritaria i victimaria.

Les persones tinguem que associar-nos i no esperar a que ens ho donen tot fet, hem de ser capaços de planificar i realitzar els processos associatius i educatius pertinents i convenients per enfortir les associacions en les quals participem, no deixant que ningú prenga les decisions per nosaltres, que ningú realitze o pressione per a realitzar un funcionament irregular... Per la nostra experiència adquirida en el funcionament de l'associació de persones adultes participants, considerem que és molt important que les persones s'associen, perquè quant més persones associades hi ha més forts siguem i més coses podrem fer, en un horitzó de present i futur per a nosaltres i per als nostres descendents.

Les associacions quan funcionen, realitzen accions formatives, culturals, etc. quan ixen endavant donen satisfacció i goig, per que vegem el treball ben fet, malgrat les acusacions de persones irrelevantes –que sols han buscat o busquen l'apropiació del projecte i iniciar una deriva empresarial-dictatorial menyspreadora de les persones, de les associacions i de l'educació-, d'unes tasques ben fetes que potencien no sols l'associacionisme sinó també els processos educatius que són inherents a ells. Les persones no tirem de menys les coses fins que les perdem i aleshores és massa tard. De vegades les coses més senzilles són les més importants com ara: acudir als actes, actuacions, conferències... que es fan amb molt d'esforç per part de l'Associació i del Centre; participar en els tallers i cursos, etc. que planifiquem entre totes i tots: inicialment al mes de maig-juny per a concretar-los en setembre-octubre, en virtut de les inscripcions, de les disponibilitats econòmiques –potser caldria recordar ací que donada la situació de crisi l'Ajuntament de la ciutat ha retallat molt la seua aportació a l'APAP per a la planificació i realització d'activitats-; quan la gent participa, acudint als actes ens dona l'energia necessària per continuar i fer més coses. És això el que fa que el centre públic Francesc Bosch i Morata siga tan singular i diferent a la d'altres centres.

2. ‘L’aventura de “conèixer i aprendre” és gratificant viure-la al llarg de tota una vida

Encara recordem quan a finals del 99, sense presa i sense ràbia varem decidir matricular-nos al CPFPA Bosch i Morata. No tenien cap raó, no tenien cap causa... sols era qüestió d’omplir un espai alguna part del nostre interior; de colp, i sense més, ens varen sentir immersos en la complexitat-complicació d’aprendre allò ja après i, a més a més, d’ampliar coneixements d’altres conceptes, experiències... per a transmetre-les a la nostra generació, responsable i compromesa, i a les altres geeneracions, a compartir aquests aprenentatges amb les altres persones; el van assumir com un doble repte: complementar l’educació i generar nous coneixements i aprenentatges en companyia amb d’altres dones i homes.

Prompte ens van adonar, potser com van llegir en un moment concret, que sabent multitud de coses no sabien de res i que el coneixement no pot ser acumulatiu, l’aprenentatge i el coneixement que amb ell fem és distributiu i dialògic, aquesta il·luminació ens va vindre quan van començar no sols a preocupar-nos per aprendre idees, conceptes... sinó sobretot per disfrutar amb la resta de companyes i companys en el procés educatiu d’aprendre i ensenyar, d’associar-nos i planificar esforços i accions per realitzar un projecte educatiu que era tan ample com la pròpia vida que vivim, en el qual descobrim, dia a dia, allò nou que renovella les nostres vides i la de la resta de companyes i companys estudiants, com el propi aire que respirem per a poder seguir vivint, per a poder continuar enfortint el projecte educatiu que és tan l’APAP com el Centre, i que hem pogut configurar com una comunitat educativa que propicia i consolida una ciutadania activa i democràtica, que garanteix unes condicions dignes i humanes d’aprenentatge de les persones joves i adultes.

Poc a poc, ens hem arrelat a l’Associació i al Centre, poc a poc, hem estat capaços de preparar, planificar i realitzar-mantenir una educació i formació continuada i permanent que a tingut sempre dos eixos:

- i. la promoció i consolidació de l’associacionisme de les persones joves i adultes que hi participen als processos educatius al Centre;
- ii. a través dels diferents tallers, cursos, jornades, cercles formatius... que tan l’associació com l’escola planifiquem amb singularitat, diversitat...

tractant de respondre i/o plantejar els interrogants que les persones joves i adultes, la societat, etc. plantegen i configurant una oferta en virtut de les demandes, interessos i necessitats de la societat, de les persones... i aquesta és la raó per la qual hem estat requerits, l’associació i el centre, a construir la possibilitat-realitat d’oferir formació professional.

Han passat molts anys des que vam començar a adquirir coneixements, aprenentatges i formes de vida, fins avui, en aquesta nostra escola d’adults, però una cosa au-

tètica tenim clara i que allà mateix vam descobrir, cap d'aquestes coses serien possibles si el centre i l'associació amb ell si no funcionarem democràticament, amb tolerància i solidaritat, amb col·laboració i cordialitat, oberta l'associació i el Centre a la societat de Xàtiva i al món, oberts al coneixement i a l'educació, propiciant, exercint i consolidant les pràctiques de llibertat, igualtat i dignitat per a i entre les persones joves i adultes.

Nosaltres, és clar, pertanyem a l'associació de persones adultes participants, gairebé des del mateix moment que ens vam interessar per l'aprenentatge i decidirem entrar com a estudiants al CPFPA Francesc Bosch i Morata. Hi ha hagut, durant el pas dels temps, problemes i commocions, canvis i transformacions... però l'ideal d'igualtat entre persones adultes educadors i persones adultes educands, en les seues causes i conseqüències i l'esperit que el projecte educatiu basat en la dignitat de les pròpies persones funcione, ha estat i és imprescindible i, estem ara per ara, orgullosos i satisfets de la comunitat educativa formada per el Centre i l'APAP, funcione imparablement, i des d'ací llancem una crida a la participació de les i dels estudiants en les activitats culturals, en les accions formatives... però sobretot, llancem una crida a la participació activa de les persones adultes educandes en la vida de l'associació, com a garantia última del dret a l'educació i de la consolidació del quefer democràtic en aquesta comunitat educativa.

3. Finalment una reflexió... o educació i associacionisme

Des de la perspectiva que ofereix el pas del temps, hem assistit en els últims anys des de l'Associació de Persones Adultes Participants del CPFPA Bosch i Morata de Xàtiva, a una sèrie de canvis i millores en les instal·lacions, i que ha culminat no fa molt, amb la cessió de l'antic edifici dels claretians recentment reformat i que en breu serà dotat amb equipaments i mobiliari.

La consecució d'aquesta vella i somiada reivindicació, aporta estabilitat i satisfacció per a tot el conjunt de professors, estudiants, persoens col·laboradores i, també, l'associació d'alumnes, i que obre nous camins i possibilitats a noves activitats i experiències educatives, algunes d'elles, aparcades al magatzem d'idees per falta d'espai.

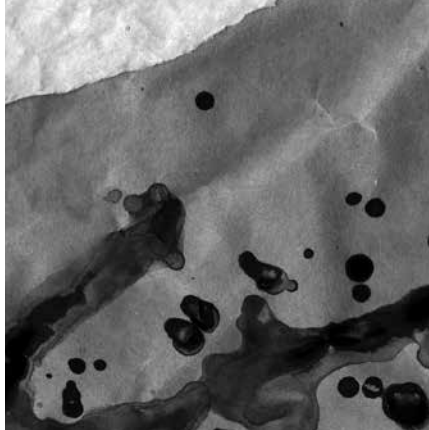
Arribats a aquest punt, salta necessàriament la pregunta: quin nou enfocament li donem ara, si és que se li pot donar un nou enfocament? Com anem a coordinar les activitats que desenvolupem i les que tenim en projecte? Com sortejar els greus problemes econòmics que estem patint en l'actualitat i que segurament s'allargaran en el temps? Com sortejar els problemes organitzatius d'administració i serveis?

Per afrontar aquests nous reptes des de l'associació-Centre, des d'una perspectiva temporal, i des del nostre punt de vista personal i emotiu, i valga aquest exemple que posem, cal fomentar la implicació de la gent jove que cada dia té més presen-

cia al centre i potser introduir algunes variacions en els processos educatius que oferim: per exemple, les qüestions relacionades amb la formació professional i l'ocupació, que tan preocupen en l'actualitat; a elles i a ells hem de dedicar un especial esforç i atenció i és que són el futur de la societat, del centre i també garantia de continuïtat de l'educació i de l'associacionisme.

Necessitem una empenta nova d'idees actuals, que ens connecten de ple en l'actualitat de les avantguardes; donar-los suport i que ens donen suport, i que participen activament en les diverses activitats, i adquireixquen consciència que el Centre-Associació ha de ser un projecte-programa-procés *“d'escola per a tota la vida”*.

Reivindicar i donar suport des de l'Associació, una escola i educació pública, així com el paper determinant de la dona en la nostra societat i en el món. Treballar la ment i despertar consciències, és una activitat que pot ser enormement interessant i gratificant a nivell personal, col·lectiu i socialment constructiu: canviar per millorar, millorar per ser més lliures, ser més lliures per a bastir una educació, un Centre-Associació i una ciutat, dignes, humanes i del ben viure, en aquests temps de penúria i crisi, i uns temps millors que esperem tot esperançats.



Pedagogia de la Memòria i Ciutadania Democràtica: tesis per a la deliberació

Jorge Osorio V.¹ i Graciela Rubio S.²

Traducció: Iolanda Corella i Marta Malet



La memòria és l'expressió d'allò absent, d'allò extirpat, d'allò desaparegut del passat; és també el desig d'un futur sense absents. Recordar és la condició del desig i de l'esperança de ser i de viure d'altra manera.

La memòria, en tant que acte de recerca i rememoració (anamnesis), és temporalitat del desig que duu allò absent en la distància al present. L'experiència de la temporalitat involucra un acte de representació amb sentit que pretén recuperar allò que no està present. L'evocació és un intent permanent de recerca i lluita contra el propi temps i contra la disseminació existencial de les accions i dels temps dispersos en els quals es desagrega inevitablement l'experiència vital. La reflexió sobre aquesta lluita permanent i els problemes que d'ella es deriven, no és, segons Paul Ricoeur, un tret exclusiu de la memòria vital, sinó que afecta transversalment a totes les formes de memòria. D'aquesta manera,

¹ Llicenciat en Història per la Pontificia Universitat Catòlica de Valparaíso i Diplomant de Post-Graduació en Drets Humans i Desenvolupament de l'Institute of Social Studies (ISS) de l'Haia. Professor universitari.

² Doctora en Educació per la Universitat de Granada, Magister en Història per la Universitat de Xile. Professora universitària.

les apories de la memòria, també incideixen en la investigació històrica, en tant, “*la història és de principi a fi, escriptura*”. Precisament, per la seua intenció de reconstrucció/rememoració d’allò que no està en el present; el passat.

La rememoració es configura com un acte voluntari, una intenció que també pot ser considerada com un acte expressiu de la intel·ligència desitjosa. Ella ens situa en la valoració de la dimensió temporal dels subjectes com a fonament d’una comprensió antropològica. Així, la realitat existenciària estaria marcada per la vivència temporal que s’expressa com una tensió permanent entre contingència i creació; rememoració i anticipació, entre passat i esperança. La dimensió temporal de l’existència ens remet a la memòria i a la seua necessitat, com acte d’avaluació i valoració des del present amb vistes cap al futur. Els continguts i el per a què del relat albergat per la memòria constitueixen, no per casualitat, el punt de discussió que la situa, respecte de la Història, en un angle crític, relatiu, sempre acotat; des d’un punt de vista alternatiu. Els continguts del relat construït conformen un camp de discussió obert sobre qui, quins fets i per a què recuperar des del fons memorial del subjecte que ha constituït espais d’experiència social que permeten projectar cap a un futur la seua acció. L’enunciació del desig, redimensiona la memòria vital, cap una acció política. És per açò que l’acte anamnèstic enuncia, responsablement i conscient, el per a què social i humà que la Història encobreix sota el precepte de ciència i coneixement. Aquest fet ens remet a la qüestió del deure de la memòria.

La memòria és un camp en disputa, és un litigi. Per a uns, és vitalitzada, com a record. Per a altres, és activitat de l’esperit, com a existència.

La memòria en tant que acte rememoratiu/reconstructiu constitueix un camp de litigi, en el qual es contraposen configuracions de món i possibilitats d’existència col·lectiva a partir d’un relat. Ella constitueix “la matriu històrica i segueix sent el guardià de la relació representativa del present amb el passat. Des d’aquesta perspectiva, la seua condició de camp de conflicte en el qual els subjectes, des dels seus propis mons, configuren i projecten els seus desitjos col·lectius, reafirma la seua consideració com un camp de discussió crític. I és més, les experiències socials del segle XX de dolor, mort, repressió, viscudes per les societats llatinoamericanes i europees declaren la necessitat d’historitzar la memòria.

Vist així, és més evident el seu rol en l’agenciament reflexiu i projectiu polititzant. Per això, alguns la vitalitzen sols com a suport del record del fet en el passat, com un temps ja tancat en el qual s’ha d’indagar evocant sols causes a compte i risc d’establir justificacions del present existent; causes explicatives que s’encadenen argumentant una fi ja predeterminada pel hui, tot vinculant, no sense intenció, la vivència temporal amb una perspectiva racional causal objectivant. Tot concloent en la necessitat de buscar lleis explicatives i d’excloure les particularitats; tot deslligant al



subjecte que evoca de la causa i tot enlaint, amb aquest fet, a aquesta última com a única raó veritativa que subordina l'experiència humana a una explicació, tasca que la historiografia positivista ha validat com a memòria escripturària.

I trobem la memòria com a activitat reflexiva del subjecte en què el record s'evidencia conscientment des d'un present. Un present inquietant que cerca respostes per tal de configurar un futur; que assumeix la condició vital del subjecte que s'entén a si mateix com a *“tasca per a si mateix i de si mateix”*, que assumeix la seua existència identitària com a devenir. Reflexió, en la qual l'explicació és complementada per la necessària comprensió dels actes humans.

D'aquesta última posició es desprèn que el passat mai no està acabat, i la seua consideració en aquesta perspectiva obri possibilitats de sentits per al present i l'expressió dels desitjos del futur. El passat, vist així, es configura com a fons d'experiència al qual recórrer des d'un present dinàmic i conflictiu. L'acció històrica constitueix un devenir permanent, caracteritzat pel fet de que som marcats per la història i que ens marquem a nosaltres mateixos per la història que fem. Es valida així la condició de tensió permanent que genera la temporalitat de l'acte humà, les seues significacions i les seues projeccions, ja que és precisament aquest vincle entre l'acció històrica i un passat rebut (d'altres) i no el fet, el que preserva la relació dialèctica entre l'horitzó d'espera i espai d'experiència i que permet configurar la memòria viva temporalitzada, resistent al poder i l'exclusió, com a portadora d'una crítica a la memòria escripturària.

La memòria no s'esgota en allò biogràfic totalitzador: mai hi haurà memòria total. Sempre oblidem; i oblidar ens permet viure també.

La memòria, com a recurs temàtic i reflexiu admet perspectives variades de consideració. No obstant, existeix acord en el fet que ella *“... sempre és memòria de l'individu”*. Que existeix com a tal en els subjectes i que això permet configurar reflexions en torn al seu rol social i al seu ús i implicància ètica. Açò implica reconèixer que *“la memòria individual pren possessió de si mateix precisament a partir de l'anàlisi subtil de l'experiència individual i sobre l'ensenyança rebuda dels altres.”* Des de la seua constitució fenomenològica, la memòria incorpora la dimensió de l'alteritat, ja que sempre remet a la relació del subjecte amb un altre i altres, que configura, en devenir constant, el si mateix com a altre. Des d'aquesta perspectiva, la memòria no pot ser entesa únicament com el relat biogràfic totalitzador i autoreferent, aquell que presenciem en algunes de les narracions/explicatives de la conquesta d'Amèrica en el transcurs del segle XVI, que foren configurades com una negació de l'altre, que fonamentaren dominacions i exclusions. Tampoc és possible, aleshores, comprendre la narració autobiogràfica i personal com una constitució aïllada i “pròpia”, sinó en permanent reconfiguració identitària amb la memòria construïda amb altres.

La memòria constitueix, també, *“una espècie de recapitulació ontogenètica dels diversos modes del ser històric, així com també la matriu formal de les categories historiogràfiques”*. Per això, la memòria no és un monument al qual es tendeix a entronitzar com a relat dominant, la qual cosa implicaria negar la configuració identitària i consentir la dominació explícita d'uns sobre d'altres. Tampoc és un fragment de vida i pensament volàtil que manca de veracitat. Siga açò dit en relació a les formes discursives que resulten respecte de la memòria. És innegable que en tant que matriu ontogenètica adquireix un valor suprapersonal, des del qual es desprenen també les formes de record i d'oblit. Però si aquest mateix tret s'associa a la configuració de l'existència temporal subjectiva amb altres, el que ens exigeix situar-nos en el present com a història, la consideració de la memòria aleshores ens obliga a projectar-nos *“molt més enllà de la simple fenomenologia de la memòria, fins i tot més enllà de l'epistemologia de la història, fins el cor de l'hermenèutica de la condició històrica. En efecte, no es pot fer abstracció de les condicions històriques en què es requereix el deure de la memòria.”*

Aquesta premissa no sols abraça els subjectes que conformen les societats en el seu viure diari, sinó també els intel·lectuals que construeixen discursos, des de la seua posició davant la societat, des de la qual la pensen, es pensen a si mateix i recorden. Aquest punt no és menor, quan es trasllada el problema a la construcció de referents d'identitat, sempre des d'un present que s'articula amb un passat i un futur com a llenguatge explicatiu del devenir social d'un Estat o d'un Poble. Al respecte, s'ha proposat que l'intel·lectual no sols està obligat unidireccionalment a dirigir-se a “un públic”; posició que el du a articular una memòria sense història. L'intel·lectual, des d'una opció democràtica, pot entendre el seu públic com a públic/comunitat. Un intel·lectual que construeix el seu discurs des de la pròpia història es deixa traspasar per les experiències tot fent d'elles un suport cognitiu i reflexiu i entenent que l'escriptura resultant és part del devenir històric configurat.

La memòria no és la negació del temps i l'alteritat de la seua construcció expressada en el monument, en el registre, i en el domicili de l'arxiu, així com tampoc és solament una expressió autorreferencial del subjecte.

Pel contrari, en tant que esforç rememorant, s'ha d'explicitar i validar, com a part de l'acte d'objectivització, el caràcter selectiu dels actes rememorats, doncs aquest fet considera el subjecte projectat en reflexivitat, des de si mateix i els altres cap als diferents temps i no com un subjecte receptor que, amb una extensa memòria com Funes el memoriós, queda immobilitzat i atrapat en una capacitat infinita per recordar-ho tot. Cal reflexionar precisament què hi ha de l'oblit de l'altre en la memòria construïda des d'una societat panòptica i com s'incorpora la justícia en la construcció de la memòria. *“És la justícia la que, en extraure dels records traumatitzants el seu valor exemplar, transforma la memòria en projecte.”*



La pedagogia de la memòria és el recurs radical contra l'oblit.

Ella es configura al voltant de la pregunta: què ens està permès oblidar? Aquesta és una pregunta substantiva per a desenvolupar una “ciutadania memorial”, que actue com a garant de la defensa i promoció dels drets humans i de la pròpia democràcia, en tant que espai públic. Una democràcia desenvolupada en les seues capacitats de deliberació i de conversació sobre dilemes morals, amb lideratges inclusius i capital cívic suficient té més possibilitats de no “fetitxitzar” el present i obrir la seua història a una dialèctica de la commemoració crítica.

Tot reconeixent la coexistència de múltiples memòries que nien en eixa matriu ontogenètica que sustenta l'acte humà, convé preguntar-nos quina memòria hem de recuperar i validar i per a què. Ja en la matriu hi subjau la potencialitat creativa i anticipatòria de l'acte evocatiu, el que ajustat al present, el propi present, ha d'avaluar les seues necessitats i projeccions, les que hui evidencien la necessitat d'una societat més justa i democràtica. En les nostres societats l'agenciamment temporal de la memòria es redimensiona des de la identitat construïda per tal de validar les veus silenciades, subvertir el discurs totalitzant, i obrir espais deliberatius inclusius.

En una societat en la qual el presentisme procura imposar-se com a vivència simbòlica d'un ordre social natural, que legitima les exclusions i les absències de paraules centrades en allò humà, i per tant, ajustades a un devenir i possibilitat de futur. Un hui, governat per un presentisme comunicacional, en el qual l'instant de la imatge sense record ha contribuït a estendre el present cap a tots els plànols, tot envaint els territoris d'espera i memòria; tot anul·lant les seues manifestacions i vitalitats; tot duent a eradicar l'espera i anquilosar la memòria, tot paralitzant la utopia/desig i, per tant, fent emergir, perillósament, la idea que no hi ha res a esperar. Un existir, en el qual la història polemàrica ha cedit al fetitxisme presentista en el qual “la fi de la història” es converteix en una realitat existenciària. És allí, on la pedagogia de la memòria es configura des de la necessitat vital de buscar la felicitat com a projecció voluntària de la intel·ligència desitjosa, que fonamentada en una consideració humana i temporalitzada del subjecte constructor de significats amb altres, pugafacilitar els espais per a expressar les configuracions de les identitats en devenir, devenir humà i just com a memòria cultural i memòria comunicativa.

La pedagogia de la memòria es projecta com l'intent de validar allò humà (en tensió) en allò social (...) i per això sorgeix en un “context polític de significació” com a contrapunt crític de l'ordre social per a configurar la ciutadania memorial, constituïda per homes i dones, subjectes crítics, que han de despullar, des de la memòria, el potencial ideològic de tota estratègia totalitzadora que legitime l'oblit.

La pedagogia crítica busca obrir l'arc temporal des del present cap al passat per tal de projectar una esperança de futur humà. Busca reconstituir i validar “allò públic” des d'una memòria crítica i empoderada, una memòria que es constituïska com a suport

d'un nou fòrum públic, que conflictua als subjectes i als poders establerts com un acte necessari en la construcció d'una nova significació del devenir humà social.

Pedagogia i memòria, un esdeveniment ètic.

Són “esdeveniments” alguna cosa més que els fets que representen novetats i contingències. Són aquelles denses històries narrades i experimentades de tal forma que vulneren tota quietud i tot ordre polític. Són expressions d'una “ètica negativa” ja que invaliden el llenguatge comú i remetent al sentit d'allò humà. I obliguen a l'ordre polític a una reflexió inquietant sobre la història.

Els esdeveniments emergeixen davant d'allò reflexiu com una condició de possibilitat de trobar-se en allò humà tot unint passat i futur. Els esdeveniments reveladors d'una ètica negativa, trenquen la il·lusió de continuïtat i de progrés present en les històries objectivades. Els esdeveniments es constitueixen com a condició de possibilitat de futur, gràcies a la valoració de l'experiència que es desenvolupa en el record construït amb altres que han sofert o són hereus dels sofriment. Els esdeveniments ens remeten a una reflexió sobre el sentit de la història, sobre fets que són possibles d'explicar però no de comprendre. Actes de genocidi, de tortura, de silenciament planificat des de la política. Actes que, en ser afrontats des d'una hermenèutica, subverteixen la justificació racionalitzada i que exigeixen l'explicitació d'un horitzó ètic des del qual assumir l'herència o petjada que ells descriuen en la nostra consciència i en el nostre cos. El sentit de l'ètica negativa, és contraposar des d'una experiència radical, una reconciliació de l'home amb el món des de la pròpia experiència humana.

El dolor del segle xx i el significat d'experiències límits de terror i repressió han generat un moviment social pro-memorial. La pedagogia ha de ser capaç de donar compte i promoure aquest procés. El “treball de la memòria” ens permet identificar les “males històries” i també ens obri la porta per analitzar/sentint el mal i el sofriment en la història.

La pedagogia de la memòria és un treball sobre el temps, sobre la història convertida en experiència, en font de desig i esperança. És una pedagogia de la vulnerabilitat i del patiment, així com de la justícia i la generositat radical. El treball de la memòria, com a temporalització conscient de l'experiència, comporta un significat empàtic que es projecta amb sentit amorós cap a les experiències de dolor d'altres. El sentit amorós emergent reuneix sentiment i raó en una sola vivència que mou al passat a obrir futur i a preguntar, des d'una contemplació justa, pels fets ocorreguts i per aquells que no es manifestaren. Aquest diàleg amb el no-oblit ve a relligar l'educació amb una pregunta clau: el sentit d'allò humà.

El “treball de la memòria” en societats democràtiques és sempre testimonial. Això suposa reconèixer el nostre vincle amb els esdeveniments, com a hereus, actors,



silenciadors o desmemoriats. El vincle té un fonament fenomenològic i ètic. Convé, aleshores, al treball de la memòria configurar el relat tot reconeixent en l'acte del record que el testimoni no constitueix un fragment d'història particular sinó que el testimoni és “rebut per mi de altre”. De la qual cosa deriva inevitablement la responsabilitat ètica individual i social.

Així, una democràcia pobra en la seua capacitat d'ensenyar ciutadania des de la memòria és sols un simulacre moral, una limitada forma d'entendre la política. Per això, la pedagogia de la memòria és, de forma declarada, una pedagogia del reconeixement de l'altre en mi, de l'expressió, de la deliberació necessària, de la creativitat i del diàleg. És un pensar el que no va poder ser pensat però que va ocórrer, en aquest sentit promou una educació de la raó crítica i una teoria laica de l'esperança des de la memòria viva. Que reconeix els vincles quotidians que tenim amb la vida, que la nostra identitat es configura temporalment, que el recordar ens remet a un passat i a un futur absent, sentit que vincula el treball de la memòria amb una teoria i pràctica de l'esperança. Al recuperar la vida com una totalitat i dels seus sentits possibles, no solament es reconeixen conscientment les “absències” i “oblits”, sinó que s'evidencia l'existència personal i pública d'un desig.

La memòria com a camp de treball pedagògic és una reflexió sobre la “fractura” i els conflictes i les catàstrofes existencials en el món. Per això, cal treballar “des de dins”, des de la parla i l'experiència dels actors. En aquest plànol, podem dir que la pedagogia de la memòria no pot ser sinó una pedagogia dramàtica.

Com a pedagogia de la memòria d'actes humans, el treball de la memòria s'orienta a rescatar i explicitar els oblits. En el seu treball de recordar, la distància es modifica tot emergint, si és necessari, una sola veu que uneix a qui investiga i al portador del testimoni. Açò suposa seguir un camí alternatiu a la historiografia tradicional. El fonament d'aquest gir des de la memòria radica precisament en el sosteniment antropològic de la pedagogia. No es tracta d'obviar els criteris de rigor investigador sinó, pel contrari, de validar els existents i obrir la veu de qui relata també a una crítica des de la memòria per a un futur més humà.

Treballar “des de dins” exigeix recuperar els silencis i fer-los paraula evocada en un temps, el temps dels testimonis, i recuperar la seua vivència per fer-la pública. En aquest acte d'investigació pedagògica es treballa amb els fragments de la memòria i els seus indicis que han resistit a les forces de l'oblit. El paradigma indiciari, és a dir, llegir les petjades dels esdeveniments a través de veus fragmentades, permet considerar la particularitat del fragment com una prova qualitativa d'evidència ètica.

Aquests fragments, en el treball des de la pedagogia de la memòria, són recuperats com a vivències humanes gràcies a l'eina de l'estranyament que permet situar críticament

els actes humans en el seu propi temps, esdevenint, fent evident en cada episodi l'afirmació, negació tàcita o explícita dels actors i dels relats ja configurats, d'un horitzó ètic polític. El relat que es configura així es manifesta com una narració curadora, capaç de redimensionar allò humà en els processos històrics, tot situant la veu des de la convicció.

És, precisament, des de la convicció i de l'acte anamnèstic configurat que emanen noves paraules per a atorgar un sentit a allò que s'ha recuperat des de l'oblit i el silenci. Aquest alliberament dels records du a una redefinició de l'experiència d'allò públic i enforteix la vivència democràtica com a espai en què l'altre s'ha relligat. Així doncs, aprendre a fer memòria és aprendre Altres paraules.

Pedagogia de la memòria, alteritat i democràcia

La pedagogia de la memòria és una ensenyança de la sol·licitud i de la deferència per l'altre. L'ètica sempre és finita; l'experiència radical de generositat amb l'altre és il·limitada. La generositat és testimonial. La democràcia ha de tendir a ser-ho. Les democràcies s'enforteixen reconeixent les seues històries. La història viva, narrada i testificada, és la memòria. Per això, la memòria no és un llast per a la ciutadania democràtica sinó un motor d'una actualitat ètica molt fecunda, l'única font capaç d'inspirar la cordialitat i la generositat davant l'horror, l'única que pot constituir societats capaces de contar veritats, jutjar la violència i fer pactes de mai més acceptar, executar o tolerar la mort "concentracionària".

La democràcia es constitueix com una cultura de proximitats. Un sistema de reconeixement i reciprocitat entre actors que s'identifiquen amb la no-violència i el no-oblit de l'altre. Vist així, la democràcia o es funda en una raó anamnèstica o no arriba a ser de veritat. En una democràcia radical no és suficient la tolerància; cal l'Hospitalitat. La pedagogia de la memòria busca acollir el passat-en-tant-que-memòria en la seua altredat, no fugint d'ell, ni negant-lo o duent-lo als extramurs de la societat. Assumint la memòria como l'experiència de l'altre i no com un absolut.

La pedagogia s'obre a ensenyar la màtria, com lloc d'acollida i reconeixement de la fragilitat i vulnerabilitat d'allò humà; una màtria democràtica que albergue la utopia-desig d'una comunicabilitat radical.

L'acte comunicatiu com a relat, es redimensiona des de la memòria com una possibilitat ètica de recuperar les petjades per a un alliberament. La memòria subverteix l'absolut ideològic des de la crítica emparada en l'experiència humana de l'altre. No es tracta, aleshores, de desfer-se del passat, sinó refer-lo, valorant i donant sentit a les paraules callades. Fer del silenci paraula.

Ensenya que la democràcia és un espai d'acollida que dona refugi i lloc a les veus de tots. Per això, la democràcia es valida com un sistema de comunicació i també un mode de crear una societat de testimonis, que ensenye a la política, la no-fugida, l'escolta i la responsabilitat d'allò obrat davant la ciutadania.



La pedagogia de la memòria requereix analitzar críticament la “memòria de la memòria”, és a dir, el mode de producció narrativa de la memòria, la seua gramàtica. Açò al·ludeix a les polítiques de la memòria que han sigut creades des de l'Estat, seleccionant discursos, continguts i mitjans de transmissió d'un sentit de passat i sempre de futur. Conscient de les transformacions socials i de les exigències des del present, la pedagogia de la memòria aboca la seua mirada cap a les polítiques que han configurat camins de reconeixement d'un nosaltres, avaluant si han sigut exitoses en la conformació de formes justes de reconèixer-se en allò social i humà. Formes que al·ludeixen, per al nostre país, a la capacitat que les polítiques de la memòria han tingut per a reconèixer els fets del passat recent com fets humans que han de ser definits històricament; açò és, historitzats. Situant-los temporalment, identificant els seus subjectes partícips, reconeixent des de l'estranyament la seua relació amb l'ètica en el devenir mateix dels esdeveniments, tot incloent veus diverses que també han participat d'aquesta experiència, superant la necessitat patològica que s'ha instal·lat d'haver d'oblidar i no nombrar allò.

La pedagogia de la memòria ha de reconèixer el passat com un fons d'experiència col·lectiu des del qual han d'emanar les polítiques de la memòria. Això suposa, des de la convicció, unir memòria, història, societat i política en un argument humà possible.

Per a una ciutadania memorial

Per a desenvolupar una ciutadania memorial, la pedagogia de la memòria es constitueix des del principi de l'exercici democràtic com a essencial responsabilitat, com a comunicabilitat cuidada i acrescuda (...), com a respecte i apertura a la paraula aliena. En el treball de la memòria es desenvolupa sempre una meta-acció, és a dir, una reflexió sobre el sentit de l'acció; la memòria es planteja en referència a...

La memòria és alguna cosa més que una acusació, o que una petjada de la inhumanitat i violència: la memòria està en el present; i com la referim sempre a un horitzó ètic-polític i a una acció, sempre és memòria futuritzada. La memòria com a problema està sempre en front, no en el passat. Des d'aquesta perspectiva configura de manera permanent noves narratives. És tasca de la pedagogia redimensionar l'acció cap a una transformació, i allunyar-la de la reproducció de l'ordre social.

Des del nostre present, en el qual el ciutadà ha cedit al consumidor i al mercat, la conducció i simbolització de l'acció, en què el futur es dissocia d'un sentit de bé i de projecte; la memòria ha de recuperar el seu agenciament per a la construcció d'una utopia desig que supere la fragmentació com a vivència social i històrica, així como la por que subjau al fet de valorar l'acció en una perspectiva col·lectiva.

Una ciutadania memorial ha d'assumir la responsabilitat social que requereix el reconeixement d'un fons d'experiència basat en un nosaltres per poder albirar un futur en unitat. La responsabilitat social implica reconèixer la diferència, fer-se càrrec de l'altre, acollir-lo en la memòria per construir un horitzó d'espera més humà.

Dotar de sentit memorial a la ciutadania significa plantejar el tema del vincle. Sols és possible una ètica pública memorial que aspire a construir una comunitat de sentit i de procediments per a resoldre dilemes i conflictes polítics, morals, socials. El treball de la memòria implica re-vincular: posar en temps real l'espera en l'àmbit dels llenguatges. Sense noves paraules no hi ha pro-memorial.

El treball de la memòria és sempre una acció creadora, ja que si es treballa amb les paraules, res no se salva de tornar a ser escrit o dit. Per això, la memòria és sempre la possibilitat de desmuntar els prejudicis, discriminacions i falses coherències.

Els moviments ciutadans memorials no són empírics ni lineals, són meta-polítics, és a dir, capaços d'apreciar la política en funció de l'horitzó ètic (o sistema d'apreciació) que s'ha elaborat des de les experiències al·ternatòries-crítiques.

En ells, el record no és un substitut de la justícia: ha de servir per a orientar justament el futur. Allò contrari de l'oblit no és sols la memòria sinó la veritat. Els escenaris del moviment Pro-memorial han de ser àmbits de construcció de subjectes autònoms, lliures, reflexius; no de víctimes, sinó realment de ciutadans en els quals es valora la seua dimensió històrica i que la seua trajectòria no està ajustada a un ordre social natural, sinó a un horitzó ètic.

La memòria com a horitzó ètic crític

Existeix una memòria com a “record del mal” del segle XX; en aquest sentit actua com a horitzó ètic-crític, com a raó no indolent. La memòria, aleshores, és un recordatori de la catàstrofe de la raó moderna. Aquest és el senyal inicial del moviment pro-memorial.

La memòria, o les memòries, són construccions obertes; són fràgils, però èticament són sostenibles i fortes, més que els grans relats sustentats en la mentida. La memòria no pretén el tancament de la història. No és un pensament únic. Si l'oblit és la catàstrofe, la memòria única també ho és.

El treball de la memòria constitueix un trajecte hermenèutic que evidencia que el segle xx ha donat compte, mitjançant els seus fets, de l'absència de memòria. La constitució de societats modernitzades ha configurat subjectes que allunyats de la lectura, s'han insensibilitzat a allò humà, s'han allunyat de la contemplació i han acusat una pèrdua del sentit.

La pedagogia de la memòria es constitueix com una aposta crítica a la modernitat, en la qual l'ètica de la comprensió humana substituïska a la raó instrumental. L'autenticitat subverteix la “veritat”.

La pedagogia obri un horitzó d'espera des dels subjectes

Pedagògicament, el treball de la memòria és una via per a construir sentits comuns, ja que sols hi ha moviment pro-memorial si existeix comunitat, és a dir, si ens podem reconèixer com a humans en alguna cosa comú, per exemple en el reconeixement de l'ètica dels drets humans com a base d'una societat justa.



La memòria no respon a un problema de fiabilitat sinó del sentit del testimoni. El treball de la memòria requereix identificar els espais culturals i lingüístics dels testimonis i sotmetre'ls a una anàlisi interna en funció del seu propi caràcter. L'acte promemorial ha d'aspirar a construir el seu propi arxiu, a realitzar una recopilació de testimonis i escriptures. D'ací la importància de tindre espais educatius, com ara les cases de la memòria i d'altres.

Diem que la memòria és un “treball de la memòria” per indicar que cal combatre les resistències a recordar les veritats del passat. El treball de la memòria ha de posar-nos en una dimensió de llarga durada per tal de fer-nos solidaris amb tota la història humana. Açò significa eixir de si, de la conjuntura pròpia, del territori particular i fer-nos ecumènics en el fet de recordar, en el de resistir i en el de transformar.

La pedagogia de la memòria ha de nodrir tot evocant el reconeixement de les petjades d'esperança en la història, mitjançant un procés de reflexió al voltant del sentit humà del “esperar” activament, és a dir, tot actuant en funció d'un horitzó ètic- crític que és la utopia. La utopia ens obre sempre a allò altre, a la possibilitat, a l'acció; i ens immunitza de tota rigidesa i unilateralitat del pensament. La memòria ens desplega en el risc, en la incertesa, en l'anàlisi del per-vindre.

Apunts bibliogràfics:

- Entenem que l'existència individual/subjectiva i els seus vincles amb la dimensió social, constitueixen un camp obert a la reflexió, a la creació i a la intervenció. Les categories organitzadores i analítiques de la vida social, no són sols ajustos progressius de representacions, sinó que constitueixen, a més, una construcció significativa contínua (no en sentit evolutiu) en la qual s'uneixen, no sense conflictes, la dimensió històrica dels subjectes i les seues capacitats de significació. Al respecte, es suggereix veure l'anàlisi de “allò social” presentat per Cabrera, Miguel Ángel en el seu text *La crisis de lo social y su repercusión en los estudios históricos*. Des d'aquesta perspectiva, l'acte anamnèstic forma part d'un entreteixit social, històricament situat, en el qual participen: el subjecte, l'imaginari (marc) i la societat. La relació constituïda entre aquests referents posseeix múltiples dimensions en les quals s'evidencia que els conceptes de societat i individu no són “naturals” i que l'acte intencional d'evocar es fa sempre des d'un present. Veieu el text de Miguel Ángel Cabrera en: *Pasado y Memoria*. Revista de Historia Contemporánea, N° 2 Departamento de Humanidades Contemporáneas, Universidad de Alicante, Alicante, 2002.
- En Ricoeur, Paul, *La Memoria, la Historia y el Olvido*, FCE. Buenos Aires, 2004, p.179. Ricoeur afirma que l'operació historiogràfica ha fundat la seua epistemologia i autoritat en matèries de veritat, tot fonamentant-se en les se-

güents fases: la fase documental, que inclou tant els testimonis oculars, com la constitució dels arxius que permeten establir la prova documental; la fase explicativa/comprendiva que implica respondre a la pregunta del per què; i la fase representativa referida a la configuració escripturària o literària del discurs ofert al coneixement, als lectors de la història. Ricoeur, op. cit. p.176.

- En la seua reflexió sobre l'objectiu de veritat en la història i de la fidelitat de la memòria, Ricoeur considera que la història també es troba afectada per les apories de la memòria, *“en el seu doble aspecte cognitiu i pragmàtic, principalment la representació d'una cosa absent ocorreguda abans, i la dels usos i abusos als que es presta la memòria en tant que activitat exercida, com a pràctica.”* Arega que el reconeixement d'aquesta aporia no contribueix directament a aclarir el problema de les relacions existents entre el coneixement de la història (història), la pràctica de la història (ordre social i ideologia) i l'experiència de la memòria viva, elements que segueixen constituint un camp de reflexió obert. Amb tot, considerem que l'enunciat d'aquest complex de relacions no fa més que evidenciar que l'experiència vital de la temporalitat en els subjectes comporta un potencial polític com a acte de representació /comprensió de l'experiència.
- Norbert Lachner proposa que la política contribueix de manera decisiva a la construcció simbòlica d'allò real. *“Una tasca primordial de l'activitat política consisteix en produir i reproduir les representacions simbòliques mitjançant les quals estructurem i ordenem ‘la societat’, tot incloent la pròpia posada en escena de la política. Ella actua, doncs, en un doble nivell: decisions concretes i representacions simbòliques. És mitjançant aquestes representacions que la política delimita no sols el camp d'allò que està a disposició de la voluntat política sinó, igualment, el camp d'allò possible, d'allò factible, d'allò desitjable. En definitiva, circumscriu allò que cal esperar de la política.”* Al respecte veure, Lechner, Norbert, *Las Sombras del Mañana. La Dimensión Subjetiva de la Política* Lom. Santiago, 2002 p.24. Lechner planteja, a més, la necessitat de realitzar una crítica cultural a les teories socials, és a dir, considerar com a camp analític la configuració sociohistòrica de la política, des dels subjectes que les han construït. Des d'aquesta perspectiva, escriu Lechner, s'hauria de sotmetre les teories socials a una crítica cultural i enfocar les claus interpretatives que ordenen el nostre mode de vida social i generen els imaginaris col·lectius sobre eixa convivència. Però, sobretot, hauríem de ficar atenció a les representacions simbòliques inherents a l'elaboració teòrica. Podríem així descobrir els símbols inherents que amaguen la producció social de l'ordre i que, per tant, inhibeixen que els homes es tornen subjectes del seu destí. La dimensió implícita dels subjectes en la construcció dels significats i marcs



interpretatius globals de la ciència i la política és la que també ve a configurar la interpretació de la memòria en altres contextos de l'existència social. Veure Lechner, Norbert, op cit. pp. 22 i ss.

- Segons Ricoeur la mateixa crisi de “allò social”, com a representació natural, exigeix una reflexió més profunda sobre la tasca de l'investigador reflexiu de les activitats humanes, en tant que els conceptes i les epistemologies no formen part d'una realitat “natural”, sinó que constitueixen “*formes històricament localitzades de construir significativament la vida social*” (Cabrera, op. cit. p.30). La reflexió més profunda de la qual parlem passa per considerar aquesta perspectiva, tot ressituant l'investigador amb si mateix i la seua intenció ètica que acompanya a la reflexió, el per a què. Més encara, si es considera la nostra pròpia condició històrica, inacabable que rep/hereta història i històries sobre les quals és inevitable, segons Ricoeur, no situar-se en perspectiva humana, i temporalment de futur, encara que siga tangencialment.
- Aróstegui, Julio, *Los Retos de la Memoria y Trabajos de la Historia*, en Revista Pasado y Memoria, N° 3, Universidad de Alicante, Alicante, 2002, procura diferenciar els àmbits en els quals es desenvolupa la memòria i la història (com a cos de coneixement) per a no confondre les seues implicàncies. De la seua lectura es dedueix que la historització de la memòria, remet a dur la memòria individual i del grup a l'àmbit d'allò públic. Això implica una operació d'objectivació de la memòria, en tant que racionalització d'ella i en tant que fenomenologia interpersonal. Ja que “*la memòria en que es basa un present històric ha de ser la memòria pública com a qualitat emergent en el col·lectiu social. Eixa memòria pública que conforma el present, construït sobre les memòries vives, no pot prescindir, tanmateix, de la memòria heretada, de la continuïtat de la transmissió històrica. D'aquesta manera, memòries individuals i col·lectives, memòries socials, memòries vives, i heretades, tenen necessàriament que convergir en la construcció d'una memòria històrica*”. Interessa, segons l'historiador, en quin grau les procedències de diverses fonts i formes de memòria (heretada, individual, col·lectiva, o social) participen del present històric. Ginzburg afirma, per la seua part, que últimament s'ha debatut sobre la relació entre història, record i oblit, entre altres motius, per “*la imminent desaparició física de l'última generació de testimonis de l'extermini dels jueus en Europa; per l'aparició de nous i vells nacionalismes en Àfrica, Àsia i en Europa; per la creixent insatisfacció davant una àrida actitud científica respecte de la història, i així successivament. Tot açò és innegable i justifica per si mateix l'intent d'incloure el record en una visió historiogràfica menys restringida que la vigent. Però re-*

cord i historiografia no són necessàriament convergents. Veure Ginzburg, Carlo, *Ojazos de Madera, Nueve Reflexiones sobre la Distancia*. Península. Barcelona., 2000, p.184.

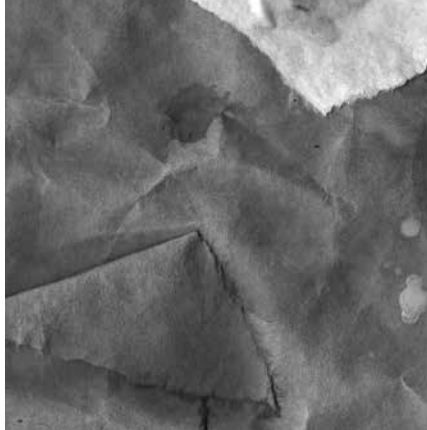
- No existeix relat o escriptura innocent. L'afirmació és de Hyden White, en *Metahistoria. La Imaginación Histórica en la Europa del siglo XIX*, FCE, Buenos Aires, 1998. La certesa no està en la font per si mateixa. La font constitueix un element clau per a l'orientació de la investigació històrica, però ella no és la portadora de la veritat. La fase escripturària presentada per Ricoeur és la que configura la reconstrucció d'allò que no existeix i que la font testimonia d'una forma fragmentada.
- Ricoeur reflexiona sobre la identitat i la seua configuració, en permanent referència a altres i, a la vegada, en permanent transformació/relació identitat-temps. En aquest context la memòria actua com a component temporal de la identitat, en unió amb l'avaluació del present i la projecció del futur. La incorporació de la noció de temps a la configuració de la identitat constitueix un problema. Ens proposa que “...el manteniment de si en el temps descansa en un joc complex entre la identitat personal mismitat i ipseïtat, si se'm permeten aquests barbarismes; d'aquest joc equívoc, els aspectes pràctics i “pàtics” són més temibles que els aspectes epistèmics. Afirmar que “la temptació identitària” (totalitzadores, seguint a Jean Le Goff) ha caracteritzat el desenvolupament identitari, com un replegament de la identitat sobre la identitat, o si es prefereix, en el lliscament, en la desviació, que du des de la flexibilitat, pròpia del manteniment de si en la Promesa, a la rigidesa inflexible d'un caràcter en el sentit quasi tipogràfic del terme. Entenim que es condueix amb una visió totalitzant i excloent de l'existència que indubtablement té efectes pràctics de relació amb el poder i entre els humans en la vida social.
- Per a una anàlisi de les polítiques de la memòria, de l'oblit i del perdó en els països llatinoamericans que visqueren dictadures militars en les últimes dècades del segle passat veure, Lefranc, Sandrine, *Políticas del Perdón*, Cátedra, Madrid, 2004.
- Machín, Horacio afirma que certes línies dels estudis culturals, han reconegut la importància de la memòria, però no han especificat amb claredat quines són les condicions històriques que permeten comprendre aquesta necessitat de convergència, ja que les lluites per la memòria emergeixen en un context de globalització. No és el cas, destaca l'autor, d'Ángel Rama que es presenta com un intel·lectual que recupera explícitament part de la seua tradició (ciutat lletrada) com a condició per a la construcció d'una identitat democràtica post-tradicional. Açò marca la diferència significativa amb la me-



mòria sense història dels estudis culturals llatinoamericans postmoderns locals cada vegada més vinculats amb les narratives de la globalització cultural, Machín, Horario. Ángel Rama i la *Lección Intelectual en Marcha*, en Moraña, Mabel (Editora), *Ángel Rama y los Estudios Latinoamericanos*, Serie Críticas. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, Universitat de Pittsburgh, 1997, pp. 71 a 89.

- En el conte de Borges *Funes el Memorioso* el personatge queda atrapat en una vivència paradoxal que experimenta al poder recordar tots els actes humans i els seus productes. Funes queda extraviat reflexionant en el mode de preservar i comprendre aquella infinitat de fets que la seua memòria ha mal-aconseguit contindre.
- Lechner assenyala que en l'actualitat s'imposa un discurs que considera que allò social i la seua forma de presentar-se (actes, dites, sistemes) és una realitat impossible de canviar, extrapolant-se, en una dimensió temporal quasi il·limitada, la idea que allò social "sempre ha estat així". Entenent, en una lògica no qüestionadora sinó justificadora, que els esdeveniments succeeixen sense possibilitat d'intervenció humana sinó que són el resultat d'un "fenomen natural " davant del qual no queda res per fer. Veure, Lechner, op.cit. 2002.
- La memòria és temporalitat de la imatge absent, i de llocs amb altres. Més encara, per recordar/rememorar, el subjecte ha de situar-se en la memòria d'altres, és a dir, referir-se a ells, als seus actes tot creuant els espais compartits que en el relat oficial no "han sigut registrats". Veure Ricoeur, op. cit., 2004
- Ricoeur redimensiona el concepte de testimoni des de la fenomenologia i l'alteritat. En no existir possibilitat de conèixer i sentir si no és amb altre o altres, la memòria individual pren possessió de si mateix precisament a partir de l'anàlisi subtil de l'experiència individual i sobre la base de l'ensenyança rebuda dels altres. Ricoeur, op.cit., 2004, p.158.
- Ginzburg sosté que el naixement d'aquest paradigma indiciari, l'arrel de la seua "genealogia", es remunta als nostres primitius avantpassats caçadors. El seu origen s'ha de buscar ben arrere en la història o, més precisament, en la prehistòria. Segons Ginzburg, l'arrel d'aquest paradigma està en la remota època en que la humanitat va viure de la cacera. Els caçadors en algun moment van aprendre a reconstruir l'aspecte i els moviments d'una presa invisible, a través dels seus rastres: petjades en un terreny moll, branquetes trencades, pels o plomes arrencats, olors, bassals tèrbols, fils de saliva. Aprengueren a observar, a donar significat i context a la més mínima petjada. Successives generacions de caçadors enriquiren i transmetieren aquest

patrimoni de saber. “Rastres” d’aquest saber ens arriben encara mitjançant els contes populars en els quals, a vegades, es transporta un eco -dèbil i distorsionat- d’allò que ells sabien. A aquest tipus de saber Ginzburg l’anomena “saber venatori”: el seu tret característic era la capacitat de passar de fets aparentment insignificants, que podien observar-se, a una realitat complexa no observable, almenys directament. Veure, Ginzburg, Carlo, *Mitos, Emblemas e Indicios*, Gedisa, Barcelona, 1989.



Llibres

Por i gosadia.

Paulo Freire i Ira Shor.

Instituto Paulo Freire de España.

Xàtiva, 2013

Iolanda Corella Llopis

Llegir “Por i Gosadia” és, alhora, una oportunitat i un plaer. Suposa l’oportunitat d’escoltar el que Paulo Freire respon a moltes de les qüestions o interrogants que com a persones educadores ens fem. I, per altra banda, aquesta conversa relaxada, es desenvolupa en un estil senzill, però profund i rigorós, que fa de la seua lectura un veritable plaer.

Però, no debades “Por i Gosadia” és un llibre dialogat. ¿Quina millor manera hi ha d’abordar la pedagogia dialògica que cap-

turar en paper una conversa entre els autors? Com a interlocutors, Freire i Shor són simultàniament autors i lectors de si mateixos; estan repensant-se l’un a l’altre contínuament i estan transformant-se en el procés del diàleg. També nosaltres, en tant que lectors, som convidats, d’alguna manera, a incorporar-nos a la conversa i se’ns ofereix la possibilitat de transformar-nos. Mentre els llegim, ens repensem com a educadors crítics i dialògics. Però, tal i com plantegen els autors, el diàleg no és un mètode, no és una tàctica; és l’essència, el cor, del fet educatiu. L’educació alliberadora o és dialògica o no és. El diàleg permet que els subjectes “recreen l’objecte del coneixement junts” i en fer-

ho, es transformen a si mateixos. Per tant, dialogar és un acte creatiu que “segella l’acte d’aprendre”. Ens obre a la riquesa de l’intercanvi que ens possibilita transformar-nos, i és aquesta natura comunicativa i transformativa la que és inherent a allò humà. El diàleg pertany a la naturalesa de l’ésser humà en tant que ésser de comunicació. Per tant, no hi ha educació alliberadora o humanitzadora sense diàleg. Així que, com he dit abans, no és gratuït que aquest siga un llibre dialogat; forma i contingut van de la mà.

A llarg de l’obra, els autors es plantegen moltes de les preguntes que nosaltres, com a persones educadores, ens fem en el dia a dia. Aborden les dificultats, els lí-

mits, les resistències i les pors que ens trobem a l'hora de dur la pedagogia crítica a l'aula: el pes d'un currículum oficial centrat en la transmissió de coneixements més que no en qüestionar-los; els sistemes avaluadors estandarditzats per garantir el control, sobre l'alumnat i també sobre el professorat; la por a ser sancionat o castigat en la teua carrera professional; la por a no respondre a les expectatives de l'alumnat; la dificultat de trencar amb el model d'educació bancària que tenim interioritzat a partir de la nostra pròpia experiència en tant que alumnes; les barreres del llenguatge amb l'alumnat; la dificultat d'eliminar l'autoritarisme a les relacions d'aula sense abandonar la responsabilitat del professorat i sense silenciar o manipular; en definitiva, la dificultat de dur a la pràctica una pedagogia a contracorrent, en tant que democràtica, en societats cada vegada més autoritàries...

Freire i Shor reflexionen sobre totes aquestes qüestions, i d'altres, mentre narren els seus propis processos de transformació des de l'educació tradicional fins a l'educació crítica i les seues pròpies experiències educatives mostrant-se com a testimoni d'aquest canvi. La natura política de l'educació ens obliga sempre a optar, a posicionar-nos, ja que davant de nosaltres s'obren les possibilitats de fer; i som nosaltres els que triem. No hi ha neutralitat política possible i hem de decidir on volem estar; a favor de qui, i contra qui, eduquem.

Per tant, com trencar les resistències, els immobilismes, les justifications per a no fer? Com acabar la por? Els límits que trobem als nostres contextos han d'abordar-se críticament entenent-los en tant que evidències de què avancem en una direcció que desafia l'*status quo*. La por no ha d'immobilitzar-nos sinó que hem de conceptualitzar-la com un indicador

de que la nostra posició tensiona el sistema. Els límits han de ser apamats, temptats, per a, estratègicament, dur-los més enllà. És en l'acció que anem a reconèixer els límits. I en el mateix fet de fer que podem anar més enllà.

Al llarg del llibre, la conversa es mou fluidament des de la narració d'experiències educatives a peu d'aula a la conceptualització de les qüestions plantejades. La suavitat i senzillesa amb que els autors passen de la pràctica a la teoria, i a l'inrevés, ens permet copsar com d'artificial és aquesta dicotomia. Ens mostra com es pot pensar de manera dialògica sobre allò que hem fet, i com aquesta recontextualització pot dur-nos a modificar la nostra acció a l'aula i fora d'ella. D'aquesta manera, no hi ha separació entre pràctica i conceptualització. Entre llegir i dir el món i entre llegir i dir la paraula. Fer, dir i pensar són un continu del mateix: del fet de viure.

Aprenent amb persones adultes: una introducció crítica i pedagògica.

Leona M. English i Peter Mayo.
Instituto Paulo Freire de España.
Xàtiva, 2013
M. José Picher Ricart

Llegir este llibre, m'ha traslladat als meus orígens com educadora de persones adultes. Ja fa uns 30 anys, que jo vaig aparèixer en el món de l'educació d'adults i tot s'ha de dir, d'una manera molt innocent.

Recorde que el projecte que presentavem els meus companys i jo a inici de curs contemplava tres apartats fonamentals: l'educació bàsica (reglada i orientada a l'obtenció de la titulació bàsica), l'animació sociocultural (educació de la vida i per a la vida) i la formació ocupacional (per a desenvolupar un treball), aquesta última per cert molt poc o gens desenvolupada a la nostra escola. Desde llavors ha plogut molt, i no sempre massa bé. Durant tots estos anys hem assistit a canvis (de resolucions, d'autoritacions, de decrets, de lleis...) i les perspectives futures sembla que venen amb més canvis.

Ara bé, pensé que el que més ha canviat, és el sentir envers l'educació i la formació permanent que tenim les persones involucrades en el món de l'educació d'adults i sobre tot els educadors

que cada vegada més hem anat autoconstreint-nos cap a l'educació compensatòria, encasillant i dirigint la nostra tasca cap a una *egeïbització* i/o *esoització* sense massa trellat perquè repetim els esquemes de l'escolarització obligatòria que ha portat als educands a una eixida del sistema educatiu per la porta de darrere. Este canvi ha donat que la gent que no està massa vinculada al món de l'educació d'adults, considere les escoles d'adults com a redutes d'egresats prematurs o com guarderies de la tercera edat que no són gens rentables perquè entenen l'educació com un bé de consum.

D'altra banda i agafant el títol del llibre i el seu significat "**Aprenent amb persones adultes**" (*totes i tots som aprenents i ensenyants i l'aprenentatge és conjunt*) i fent un apropament a la realitat més immediata, em duu a pensar que de manera generalitzada, les praxis en moltes de les escoles properes a mí, tendeixen/tendim a canviar el verb "*aprenent*" (tots) pel verb "*aprenen*" (els altres), canviem la preposició "*amb*" (juntament a d'altres) per l'article "*les*" (els altres) i en el concepte "*persones adultes*" s'inclou tan sols els educands i no als educadors que ja ho saben/sabem tot i no han/hem d'aprendre res.

En este moment en que pareix que la formació permanent

l'hem posada en crisi, resulta interessant la lectura d'este llibre perquè entre d'altres aspectes situa al lector en el present fent un anàlisi des del passat en explicar com s'han anat produint canvis i reformes en quant al concepte (d'educació a aprenentatge), en quant al currículum (d'alfabetització crítica a capacitacions bàsiques), en quant als modes (de socialització a l'individualització) i en quant a qui pren les decisions de què és educatiu i què no ho és.

Presenta amb exemples les diferents formes que pot adoptar i ha anat adoptat en el temps l'educació d'adults, i que avui estan en joc: educació emancipadora, educació que fa ús de les tecnologies de poder, educació capacitadora... Explica clarament com s'ha transformat l'educació ('per a' i 'al llarg' de tota la vida) en formació (per a exercir una professió i guanyar diners) i com esta última està al servei del poder dominant o hegemònic i per tant no és lliure.

Mostra com hem convertit l'educació en un bé de consum on es prima el resultat i així es produeix l'abandonament de la qualitat en virtut de la quantitat. Destaca la dimensió col·lectiva de l'aprenentatge i la creació del coneixement. Analitza diversos espais on es dona ensenyament i aprenentatge amb adults de manera formal, informal i no formal. Plante-

ja la necessitat de fer un mapeig del terreny per fer una educació d'adults arrelada al territori i així fugir del 'tot val' o del 'açò és el que hi ha'.

Analitza diverses tècniques, estratègies, ferramentes... però posa l'èmfasi en l'aprenentatge, i així no importa el mètode o l'eina, el que importa és el que s'aprén.

Ens obri un ventall de possibilitats per continuar aprenent amb persones adultes, perquè les qüestions, que afecten i a les que han de respondre els adults, ni trien època, ni situacions, ni classe social, ni edat... estaven en el passat i continuen en el present...

I el que deixa ben clar, és que l'Educació de Persones Adultes, ha

d'abordar no sols l'aspecte compensatori i/o formal orientat a l'expedició de titulacions bàsiques sinó que ha de contemplar l'aspecte de capacitar i capacitar-nos les persones adultes per a participar i transformar la societat i així ser perceptores dels beneficis i progressos econòmics, socials i culturals presents i dels que es generen en un futur.

Fotografia



aprenent amb les persones adultes educandes i educadores

Així mateix, us informem que TAREPA-PV i l'Ullal edicions donaran cobertura, en una nova etapa, a l'edició de la revista **quaderns d'educació continua**, amb la mateixa periodicitat i col·laboracions, incrementant les aportacions provinents de les iniciatives educatives i associatives, etc. i que voldríem finançar mitjançant dues vies:

Butlletí de subscripció

Desitge subscriure'm a **Quaderns d'Educació Contínua**

Cognoms _____ Nom _____

Telèfon _____ Professió _____

Direcció _____

Ciutat _____ DP _____

FORMA DE PAGAMENT

Domiciliació bancària

Data i signatura

Preu de la subscripció anual:

- ☐ Ordinària 30 € (24+6)
- ☐ Recolzament 60 € (54+6)

Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa
Redacció, secretaria i administració:
C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@terra.com



TAREPA - PV

Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults



L'Ullal Edicions



Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa
Redacció, secretaria i administració:
C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@terra.com



TAREPA - PV
Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults



L'Ullal Edicions

Butlletí de domiciliació bancària

Senyors i senyores:

Els pregue que atenguen, amb càrrec al meu compte / llibreta, i fins a nova ordre, el rebut que anualment els presentarà, per al pagament de la meua subscripció, la revista Quaderns d'Educació Contínua.

Cognoms Nom

Llibreta o Compte corrent núm.

Banc/Caixa

Agència núm.

Direcció

Ciutat DP

DNI

CODI DE LA LLIBRETA O COMPTE CORRENT

--	--	--	--

IBAN

--	--	--	--

Banc

--	--	--	--

Oficina

--	--

D.C.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

N. Compte



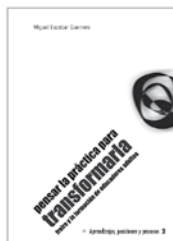
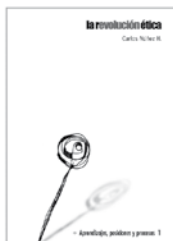
Micromecenatges: aportacions singulars i/o col·lectives

- 30 o 60 € anuals i l'enviament de les dues revistes.
- 100 o 150 € anuals i enviament de les dues revistes i un llibre dels editats per TAREPA-PV o l'Ullal Edicions.
- 300 € anuals i enviament de les dues revistes i dos llibres dels editats per TAREPA-PV o l'Ullal Edicions.

Les aportacions podeu fer-les al següent compte:

ES41 2038 6378 613000053687

◆ Aprendizajes, posiciones y procesos



DISTRIBUCIÓN



Matéu
EDITORS

✉ Ctra. de Simat, Pol. Ind. Pla de la Mesquita nau H • Apartat de correus 7 • 46800 XÀTIVA facebook.com/imprenta.mateu imprentamateu@gmail.com ☎ 96 228 41 21

sendas y travesías del pensamiento



sendas y travesías del pensamiento mínima

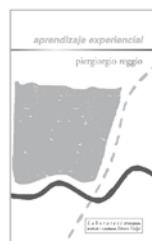
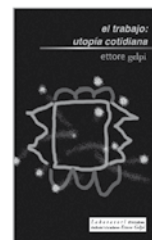
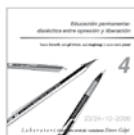
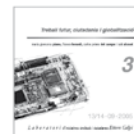
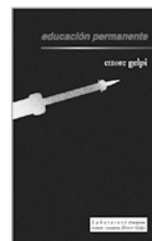


DISTRIBUCIÓN


Matéu
EDITORS

 Ctra. de Simat, Pol. Ind. Pla de la Mesquita nau H • Apartat de correus 7 • 46800 XÀTIVA  facebook.com/imprenta.mateu  imprentamateu@gmail.com  96 228 41 21

Laboratori d'iniciatives ciutadanes *Ettore Gelpi*



DISTRIBUCIÓ



