



ENTRE CONVERSES

UNA RECERCA NARRATIVA EN PRÀCTIQUES D' EDUCACIÓ SOCIAL

Doctoranda: Anna Gómez i Mundó

Director de tesi: Dr. Antoni Tort i Bardolet

Departament de Pedagogia

Facultat d'Educació

Universitat de Vic

Vic, 2011

Programa de Doctorat:

Educació inclusiva i atenció socioeducativa al llarg del cicle vital

UVIC UNIVERSITAT
DE VIC







A Caterina Lloret i a Núria Casas,
amigues sàvies, valentes i lliures.

A la Nuri i a la Cat,
mestres de vida, encara avui.







AGRAÏMENTS

Sento una profunda gratitud cap a totes aquelles persones que m'han ensenyat mentre compartíem l'experiència de viure en aquest món. De cada relació he après petites grans coses que m'han permès pensar i escriure aquesta tesi. Cadascú a la seva manera i des de situacions diverses em dóna motius per a expressar el meu agraïment, el que poques vegades he sabut fer-li arribar:

Al pare i a la mare, que m'han ensenyat els sentits fonamentals de la vida encarnant-los dia a dia amb dignitat, honestedat, compromís, tenacitat i generositat. A la Mong i al Dioni pel recolzament que m'han donat en tot moment, fins i tot quan no compartien o no comprenien el perquè de les meves decisions. D'ells la passió per a l'educació.

A l'àvia Enriqueta per no cansar-se de dir-me "que el llegir no et faci perdre l'escriure". En record seu, la base que sosté aquesta tesi. Ella me la va ensenyar.

A la Núria i a la Marta pels jocs, els secrets, les baralles i les complicitats que vivim entre germanes tot i les nostres diferències. O sigui, per això mateix.

A tothom que em diu bon dia.

Al grup de companyes i companys de la Universitat de Vic que em van regalar el "Kit de Tesi" just un any abans d'escriure'n el punt i final. Tots els objectes han col·laborat en l'última empena de la tesi, però menys del que ho ha fet la seva companyia feta de converses, dinars, intercanvis de llibres, viatges i rialles. A la Pilar i la Núria per rescatar-me de l'ordinador amb les seves propostes temptadores. A l'Eulàlia per fer-me asseure a l'ordinador i per l'ajuda incondicional i persistent que m'ha ofert des de bon principi. A en Jordi, la Isabel i la Rosa per compartir les inquietuds pedagògiques en debats apassionats. A en Joan, per la companyia de les últimes hores de la tarda. A en Jordi, per burxar-me de tort i de través amb ironia i afecte. A la Isabel, per la confiança que m'ha fet arribar amb





o sense morritos. A la Núria, per sostenir les relliscades d'una professora inexperta i per l'entusiasme amb el que ha treballat pels estudis d'Educació Social. A totes i a tots els professors i companyes de la que fins ara ha estat la Diplomatura d'Educació Social de la UVic, i de la UB.

A cada una i a cada un dels estudiants amb qui he après a ser educadora compartint una aula, perquè amb la seva presència m'han col·locat cara a cara amb l'educació viva. Gràcies a ells i a elles, perquè dia a dia m'ensenyen i deixen que els ensenyi vivint una experiència de relació educativa singular, imprevisible i estimulante que salta per sobre les busques del rellotge.

A qui ha estat capaç de sostenir una relació d'amistat amb mi. A la Sunta per la riquesa de la quotidianitat que vivim de fa temps combinant converses, birres, plors, convivència i projectes. A la Glòria, la Mariajo i l'Antonieta, per ser-hi sempre sense mentir-se i sense mentir, amb llibertat i sensibilitat. A en Carles, amb qui vaig aprendre a fer-me gran. A totes i tots que com en Marià, la Mercè, en Jou, la Bea, en Jonatan, l'Eulàlia, la Marta, en Roger, la Montse, l'Anna i en Verde m'han deixat ser amiga a més de professora en capvespres de birres i confidències. A en Jordi, per haver compartit la tendresa i la passió que posa en allò que viu. A en Ricard per ensenyar-me com és inevitable estimar els impresentables que, com ell, són mestres en l'art de viure els seus projectes de forma autèntica i humil. A l'Ana i la Maria per obrir-se a una relació sense intermediaris. A la Marta pel trajecte compartit mentre apreníem l'ofici. A la Remei i a la Núria, per l'equilibri intel·ligent i subtil que han sabut aportar a un vincle inaugurat i sostingut des de la disparitat.

A les mestres que m'han ensenyat a llegir, a jugar, a pensar, a escoltar, a cantar,... Per haver-me mostrat com l'educació és quelcom viu i possible.

A les companyes i companys dels seminaris de doctorat i a totes les professores i professors que sostenen el sentit dels seminaris com a espais d'aprenentatge i recerca compartida. A totes les persones amb qui he pogut aprendre l'art de la conversa bressolant-nos en un temps amic.

En el record, gràcies al llegat d'aquelles i aquells que m'han precedit.





A en Toni, per l'atreviment de dir-me que sí quan semblava que el projecte de tesi no tenia ni cap ni peus. Per haver-me deixat fer amb llibertat i per les mostres de respecte i reconeixement que n'he rebut.

A les tres dones que sostenen la tesi de principi a final amb la seva experiència: la Cèlia, la Maribel i la Montse; elles m'han brindat els sabers de la seva pràctica amb paciència, generositat, confiança i complicitat. A les valentes que s'han deixat tocar i de qui he après del seu saber ser, saber estar i saber fer. A la Maribel, a la Cèlia i a la Montse, per la disponibilitat, humilitat, sentit de l'humor i rigor amb el que s'han arriscat a jugar el joc de pensar el seu ofici. Sense elles aquesta tesi no hauria pogut ser.

Un agraïment acompanyat d'admiració a totes les educadores i educadors que cada dia, com la Montse, la Cèlia i la Maribel, sostenen la vida amb la pràctica de l'ofici. No és gens fàcil.

I a l'Alda, que té totes les gràcies. A la nostra manera, ja conversem...





ÍNDEX

A MODE DE PRÒLEG: VA DE BIRRES	17
PRIMERA PART. OBERTURA METODOLÒGICA	35
1. RELACIONS QUE ESDEVENEN	39
1.1 Educadores amb qui pensar	42
La Maribel: una exploradora de relacions	42
La Montse: Vida en moviment	47
La Cèlia: una trajectòria lligada als canvis	53
1.2 Emergències, decisions i canvis en el procés	58
D'una a una i ja en som quatre:	58
el procés modifica el disseny d'investigació inicial	
Les experiències parlen: emergeixen eixos de recerca	65
Canvis des de l'experiència de relació:	67
passar del pseudònim al nom	
2. DESCRIPCIÓ D'UN MAPA DE RUTA SENSE GPS	75
2.1. Antecedents i primers preparatius del viatge	77
2.2. El propòsit d'un despropòsit: el llaç del mètode amb la investigació	87
Un dubte i una troballa	90
2.3. La necessitat de l'experiència en la investigació educativa	94
A la cerca de baranes metodològiques per a explorar experiències en les pràctiques d'educació social	101
2.4. La recerca narrativa: ponts d'oralitat i escriptura	109
En la conversa, la interlocutora mestra	116
La conversa com a pràctica d'acompanyament	117
Conversar amb i des de les singularitats	118



La conversa com a experiència d'incertesa	119
La dimensió simbòlica de la conversa	121
Les converses en l'òrbita metodològica de la tesi	124
L'escriptura: abisme i refugi	131
Escriure des de les converses; escriure conversant; escriure les converses.	134

SEGONA PART. AL NUS DE LES PRÀCTIQUES **150**

3. SENTITS I DESTINS DE L'OFICI	155
3.1. "A mi no em resulta res pesat si és per la feina que em crec i per a les dones"	160
El sentit en les relacions: el treball comunitari	165
3.2. "Y volver a empezar..."	170
3.3. "No m'agrada mentir, a vegades silenci veritats"	177
3.4. Vida habitable	193
4. SABERS DE L'OFICI	205
4.1. La pregunta pels sabers	207
Un tempteig inquietant	207
Aprendre-saber-conèixer	209
Sabers i coneixement	212
Revisió de més dificultats per a fer les paus	218
4.2. El ventall estès	226
4.2.1. Saber acompanyar: el vincle, la confiança i la distància en la relació	227
Acompanyar: sentit i saber	228
Una cartografia que balla	229
El vincle educatiu: vols ballar amb mi?	234
El rigor davant el voluntarisme	240





	L'estètica invisible del ball	243
	A la pista de ball: la confiança	250
4.2.2.	Saber pensar: actuar, retirar-se, decidir	257
	Temps i espais per a pensar	260
	Un pensament crític des de la humilitat	267
	La decisió que precedeix l'acció...i la continua	279
4.3.	El ventall recollit	286
4.3.1.	Saber sostenir: una pràctica política de llibertat	288
	Una trama elàstica	289
	Saber tenir cura: encarnar l'ètica de l'hospitalitat	292
	Saber-se altre	298
	Saber deixar anar	305
	Responsabilitat i compromís	308
	Sostenir el propi saber, i el de l'altra	320
4.4.	Uns sabers que sostinguin	326
5.	LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES	333
5.1.	Naturalesa de les pràctiques	335
	El caràcter discursiu	335
	La dimensió política	340
	Coneixement i poder	343
5.2.	Moure's per espais institucionals	360
	Mil contextos que a vegades són un	362
	La potència transformadora de sostenir	387
	La llibertat en les pràctiques frontera	407
5.3.	Pràctiques que ensenyen	419
	Aprendre de l'altra, aprendre amb l'altra	425
	Sostenir les ruptures	430



TERCERA PART. LA INVESTIGACIÓ TRANSITA EN L'OFICI 457

6. LA CONVERSA: PRÀCTICA DE L'OFICI	461
6.1. Obertures a la conversa	463
Que passin els temps i l'experiència	464
6.2. Record i memòria	473
Històries i relats de vida: retalls que signifiquen	475
6.3. Les narratives en l'aprenentatge	482
Una llengua pròpia per a un aprenentatge singular	482
Camins narratius de l'ofici	484
6.4. La conversa en l'ofici	498
Narrar amb les mans	498
Escenes de conversa	500
6.5. Condicions i límits	503
7. LA RESISTÈNCIA A CONCLOURE	519
7.1. Cos i experiència en les pràctiques educatives	522
7.2. De la ruta sense GPS	535
7.3. La conversa en la investigació	549
"No cal que et cite lo recitat"	554
BIBLIOGRAFIA	561







A MODE DE PRÒLEG: VA DE BIRRES

El lligat de papers que ara comenceu a llegir té una història que ha anat formant-se al llarg de molts i de pocs anys.

És una història d'històries visibles i invisibles. Una història viscuda en moltes històries que queda recollida en un nombre de pàgines relligades sota el nom de Tesi Doctoral.

Habitualment, el significat de 'tesi doctoral' es fa coincidir amb un significat circumscrit sota una experiència únicament acadèmica, és a dir, amb una obra d'investigació on tota l'ocupació i preocupació ha anat dirigida a indagar la pregunta - problema plantejada a l'inici de la recerca. Aquesta seria una història situada en el marc universitari. Però la història que conté aquest volum és molt més gran que la que aparentment es podrà resseguir al llegir-la.

Estic segura que quan afirmo que la història de la Tesi és fruit de moltes i diverses històries més enllà de les acadèmiques no dic res de nou a ningú que hagi passat per una experiència semblant. Quan he llegit altres tesis, he trobat algun apunt on el doctorand o la doctoranda posaven negre sobre blanc el que els havia suposat l'elaboració de la tesi a nivell vital i l'experiència descrita no animava massa a qui ho llegia a emprendre un projecte semblant. A tall d'exemple, incorpore un fragment d'una de les tesis llegides recentment, on es mostra la diversitat d'històries que conté la història:

“Si combinar la vida acadèmica con la vida laboral fue complicado en la licenciatura, durante el doctorado fue especialmente agotador y extenuante. Todavía no sé de donde sacaba la fuerza para afrontar los frecuentes momentos de crisis que caracterizaban mi aprendizaje de entonces, ni



cómo fui capaz de vivir con tanta intensidad aquellos cursos a pesar de que, durante un tiempo, dormir poco y dejar de lado a la familia y a los amigos caracterizó mi cotidianidad.” (Herraiz, 2009:40)

Són apunts escrits com de passada, poques línies enmig de paràgrafs destinats a donar compte de la metodologia, en petits epígrafs dels capítols o bé en l'apartat d'agraïments. És com si s'esgarrapés un espai clandestí, un lloc que no pertoca, per tal d'expressar quelcom que necessita dir-se i deixar-ne constància malgrat saber el poc valor científic que se'ls reconeixerà. I tanmateix, un cop teclejades, aquella sensació de repòs, talment com si al ser dites es deixés descansar l'ànima.

Escric aquest pròleg per descansar l'ànima. Per dedicar un espai propi, el primer, a explicar una de les moltes històries que conté la tesi, la que per a mi ha estat la més significativa i que, per tant, recorre cada una de les pàgines que he escrit; per ser l'experiència més colpidora i alhora més encoratjadora que ha acompanyat l'última etapa de la tesi.

Tot va començar quan ja havia començat. I va voler acabar quan encara no s'havia acabat. Entremig, un enfilall de trobades, rialles, converses, discussions, lectures individuals i compartides, llibretes i *cuadernillus* marrons.

Entremig, plors, brindis de bon vi, concerts, defalliments, bona cuina, dols, jocs de pensament, telefonades, una bufanda, correus electrònics i noves coneixences.

Un dia, després de dos anys intensos, vaig asseure'm davant l'ordinador. Les lectures, les converses, les hores de pensar i pensar, les anotacions que havia fet més o menys esquemàtiques, més o menys redactades, van abocar-se en un petit dossier de quinze pàgines. L'escriptura de la tesi quedava inaugurada.





El dissabte següent seia davant seu amb un silenci nerviós, esperant que acabés la lectura. Movia el cap, guixava amb llapis, deixava escapar una rialleta. Jo no sabia com interpretar aquella concentració ni aquells moviments. Se'm va fer etern.

Al girar l'últim full, em va mirar i em va dir: *“Ja ho tens nena, això ja va”*. Impacient, vaig mirar les anotacions: dos o tres comentaris que suggerien arriscar més; unes quantes paraules encerclades que calien ser substituïdes per d'altres més rigoroses, que s'ajustessin més al significat; algunes referències d'autors als marges.

La seva aprovació va ser molt important, molt. Segons ella, no havia de tocar res de substancial, tant sols considerar la incorporació d'algunes de les seves propostes amb les meves paraules. I així ho vaig fer.

Va ser l'última vegada que vam seure plegades. I em vaig dir que aquest text, si mai acabava la tesi, havia de formar-ne part. Eren unes pàgines que recollien més de dos anys d'experiència de recerca, més de dos anys de relació amb la mestra amiga. A més, eren unes pàgines que continuaven tenint sentit per la investigació que volia fer, pel com la volia fer i amb qui la volia fer.

N'havia pensat el contingut com un escrit introductori que dibuixés allò que hauria d'arribar a ser la investigació futura, inspirant-me amb la pregunta que sempre es sol fer quan es referencia una pel·lícula, un llibre, una tesi: de què va?

VA DE BIRRES

Hom pot objectar que un bar no és l'espai idoni per a pensar l'educació, per a orientar professionalment a algú, per a reflexionar la pròpia pràctica educativa. No pas de la forma rigorosa i seriosa que mereix. La meva valoració al respecte divergeix: és un dels espais que - sense excloure en absolut d'altres- m'ha permès atendre amb més sinceritat, qualitat de relació i rigor els afers i esdeveniments



vius de l'educació: de la seva pràctica en totes les seves dimensions estètiques, ètiques, polítiques, culturals; de la seva naturalesa; dels seus afluents teòrics, epistemològics i metodològics.

Cada dia que m'és possible, quan dono per acabada la meva estada a la Universitat, vaig a un bar. Algun dia són les set, d'altres ja són les nou tocadés. Quan hi arribo, la cambrera o el cambrer em porten una cervesa, sempre amb un somriure a la cara. Totes elles m'han acabat coneixent a partir del dia que han fet la pregunta "perdona que et molesti, però és que hem fet una juguesca i estem entre que ets estudiant o que ets 'profe'"; "perdona...de què treballes? És que sempre et veig amb llibres i amb gent i...". Així és com han començat a ser còmplices¹ de la meua altra part d'activitat acadèmica. Perquè si bé el pas pel bar pot entendre's com un moment de transició del lloc de treball a casa, com aquell moment destinat a desconnectar de les qüestions que m'han mantingut activa tota la jornada, com un espai de contrast entre la rigidesa de la institució acadèmica i la fluïdesa de la vida comú, poques vegades hi he acudit amb aquest ànim.

Des del moment que vaig aturar-me a pensar el sentit de la meua feina com a educadora amb persones adultes, vaig prendre consciència del continuum que per a mi significava la pràctica professional en relació amb la meua vida personal. Els punts de dissonància entre una i altra dimensió vital esdevenien, precisament, uns dels focus més importants dels sentiments de malestar, angoixa i inadequació que he anat tenint al llarg de la meua trajectòria laboral².

1 La complicitat s'ha traduït amb gestos com els de procurar-me una bona taula, el de recomanar-me algunes lectures, fins i tot prestant-me llibres, o interrogant-me sobre quelcom que ens ha portat a una suggeridora conversa.

2 El relat que em va permetre aturar-me a pensar-ho va ser el que tingué forma de ponència al Seminari de Primavera de Duoda 'Les relacions d'autoritat i llibertat en el treball' que

20 Entre converses.





Alhora, és pertinent que plasmi la meua relació amb els bars, la qual sempre ha estat similar amb la dels temps de sobretaula; els temps que s'allarguen conversant d'això i d'allò; els temps que emmarquen la confluència de diferents discursos i mirades, en tant que singulars i únics som els comensals reunits al voltant de la taula. I entre cafès o copes de cervesa, allò que hi esdevé de ric i atractiu, allò que m'enganxa i m'interessa, és la conversa.

Si em trasllado anys enrere, observo que en la meua biografia la conversa ha tingut una presència molt important en els diferents àmbits i èpoques de la meua vida: tant en l'àmbit formatiu (batxillerat, universitat, escola de música), en l'àmbit de l'oci (amigues, companys d'entitats, tertúlies, cine -fòrums), com en l'àmbit laboral (companyes i companys de treball, dones i joves). El plaer de seure a dir i a escoltar ja l'havia tastat a casa, sobretot amb el pare, un gran conversador. Potser la prompta iniciació a la lectura no fou més que la cerca d'algú que em seguís explicant històries amb les que poder imaginar-me'n d'altres, amb possibilitats diferents, amb protagonistes diferents... I és que de sempre he tingut el desig i la necessitat de tenir interlocutores i interlocutors amb qui comprendre, pensar i inventar el meu lloc al món, amb qui fer política, amb qui dotar de simbòlic el meu ser dona, el meu estar al món laboral, les relacions amb qui m'estimo i amb qui ni tant sols conec el nom.

Així és com, unint el fil de sentit del meu estar essent al món amb un dels espais que més gaudeixo d'aquest món, m'explico el perquè de l'hàbit quotidià de seure en una taula de bar, sempre acompanyada. La companyia arriba, prèvia cita; la companyia arriba, inesperadament per la casualitat de l'encontre; la companyia del llibre sempre hi és. Tant amb les persones com amb els llibres hi trobo allò que a mi em plau: hi converso.

posteriorment va ser publicada amb el nom publicat posteriorment amb el títol *"El desig de ser en llibertat: experiència laboral d'una jove universitària"*.





Quan la conversa gira entorn del perquè estar estudiant la carrera d'educació que s'està cursant; o bé dóna voltes al sentit de la feina que s'està fent; o es centra en el comentari d'una lectura; o desplega diferents significats d'un mateix mot; o ha estat iniciada amb el plantejament d'un dubte en relació a algun aspecte de les assignatures de les quals jo en sóc la responsable, etc., la conversa s'inicia, es reprèn i creix amb l'impuls de la vida.

En aquests locals, que malauradament estan desapareixent de l'arquitectura acadèmica, hi he llegit molts dels llibres que més m'acompanyen en la meva pràctica de pensament i acció educativa. I ha estat al costat d'altri compartint glops de cervesa que la relació personal amb la lectura ha trobat interlocutores i interlocutors entorn l'hora fosca; amb elles i ells he pogut comentar les lectures, les he contrastades, m'han mogut a matisar-ne les primeres síntesis; m'hi he discutit i debatut amb passió.

Una de les raons i tal vegada la més potent- que fa que aquests espais siguin tan significatius per a la meva pràctica de pensament i relació educativa és el fet de ser entorns de diàlegs nascuts de preguntes, reflexions i confidències que configuren les converses vives, amb ritmes i tons que van i vénen, amb intensitats diverses en funció de la rellevància i significació personal de la qüestió que ens ocupa. El to, el volum, els encavalcaments de les intervencions són possibles gràcies a que les converses es donen amb el suport de la paraula oral. En el marc de les converses les paraules, amb els seus diversos i matisats significats, es mouen per dir allò que estem assajant, sovint, d'anomenar. Aquí apareixen jocs de paraules, les unions i desconexions entre elles, la comprensió i també el descobriment de nous mots.

Reitero el que ja he dit fa uns moments: la conversa ha estat, per mi, una de les pràctiques que més m'han ajudat a posar-me en alerta davant els processos de cristal·lització de les paraules, immobilitzant al seu torn nous que ja vells discursos.





L'aprenentatge que acabo de descriure no es dóna, és clar, sense relació. Ha estat gràcies, en bona part, a la relació viva amb estudiants i exestudiants dins i fora de les aules universitàries, dins i fora dels bars, com he sentit la responsabilitat de ser curiosa amb les paraules que presentava com a conceptes, idees, fins i tot 'veritats provisionals'.

La provisionalitat del judici vers algunes pràctiques educatives- tot i la seva present idoneïtat- o la naturalesa dinàmica d'alguns organitzadors d'anàlisi teòrica de les realitats educatives són alguns dels exemples que em mostren, juntament amb referents teòrics que he anat coneixent al llarg dels últims anys, la necessitat de revisió i d'adopció d'una actitud de cautela i humilitat a l'hora de parlar d'educació, a l'hora d'enunciar elements que incideixen en les pràctiques educatives, a l'hora d'explicar els contextos educatius.

L'activitat contínua de reflexionar, així com la necessitat de dedicar espais per a pensar, diu quelcom d'aquest posar entre parèntesi en forma d'hipòtesi les noves troballes teòriques i experiencials que faig en l'àmbit de l'educació. Fora de ser un dictat dogmàtic, valoro que aquesta pràctica de viure i pensar amb actitud oberta, dinàmica i complexa l'educació esdevé imprescindible per al tractament rigorós i honest de les qüestions que li fan referència. Així ho feia arribar a un grup d'estudiants, responent a la pregunta que em van plantejar referent a què significava per mi ser professora universitària: "La relació amb estudiants fa que les velles preguntes no acabin mai de respondre's, i les seves respostes van adoptant matisos diferents segons les persones, els moments i els temps."³

L'orientació epistemològica i ontològica que va començar a estar present en el meu fer i estar en l'educació va traduir-se en una assumpció d'actituds que amb l'estudi i la conversa van desplaçar-se de la intuïció a la fonamentació teòrica de

3 Fragment del diari d'aprenentatges que escrivim al llarg de l'assignatura Programes d'Educació amb Persones Adultes (col·loquialment coneguda amb el nom de PEPA). El vaig escriure i llegir al grup de segon d'Educació Social de la Universitat de Vic l'octubre de 2007.



molts dels seus aspectes. Fou amb un procés molt similar que a l'any acadèmic 2003-2004 vaig decidir iniciar els cursos de doctorat. En aquells moments volia trobar referents que m'ajudessin a posar noms i sentir a les pràctiques educatives en les quals jo participava, fos d'aprenent, de docent o d'observadora del meu entorn. La interlocució vaig trobar-la assistint a unes classes de doctorat que també em convidaven a la lectura d'autores i autors, i a l'intercanvi de reflexions tant en forma escrita com oral. En aquells moments el ventall d'interlocutores i interlocutors s'amplià, permetent-me així conèixer noves idees i punts de vista desconeguts fins aleshores.

Amb tot allò après als dos cursos de doctorat, vaig omplir de contingut el meu treball per a l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats. En ell vaig focalitzar la meva atenció en la vinculació de la diferència sexual de ser dona amb alguns sabers professionals que havia observat presents en pràctiques educatives pròpies i d'altres dones, estudiants, educadores i professores universitàries.

Per tal de fer-lo vaig continuar confiant en el camí de créixer intel·lectualment a partir de tenir en compte diferents referents que considerava valuosos. El primer d'ells va ser la revisió i reflexió de tot allò que havia pogut conèixer al llarg de la meua trajectòria formativa i professional. L'evidència que l'educació sempre es dona en relació va fer imprescindible que també acudís als sabers que havia vist en els i les estudiants que m'havien ensenyat -amb la seva presència, preguntes i gestos- a ser docent. Així mateix, seguint el fil de les relacions sense fi, les experiències i reflexions que m'arribaven d'exestudiants que ja treballaven d'educadores socials o de mestres també van col·laborar a pensar millor la resposta a les preguntes de la qual partia en aquell treball. 'Els sabers que la diferència sexual femenina obre a les pràctiques professionals de l'educació social' era el tema d'investigació, del qual se'n desprenien les dues preguntes principals de recerca: Quins sabers sostenen, orienten i es despleguen en la pràctica professional de l'educació social?; Quina és la naturalesa dels sabers de la pràctica professional de l'educació social?





L'estudi dels sabers professionals de les educadores socials va quedar-se, aleshores, en una enunciació de sabers situats en uns temps de passat i de present.

D'aleshores ençà, les converses, la meva tasca docent i les lectures m'han mantingut, afortunadament, en continu moviment. Sempre, sempre, al costat de tot, hi ha hagut la presència constant de la voluntat d'escriure la tesi doctoral. El propòsit és comprensible en el marc de la institució universitària, espai on desenvolupo la meva tasca laboral i que té com a requisit recomanable la 'consecució' del títol de doctora.

No obstant, l'experiència iniciada en els cursos de doctorat em va ensenyar una manera de fer i de viure els processos i els sentits de les recerques que em van captivar. Allí vaig poder continuar i desenvolupar una manera de concebre la recerca i d'ubicar-m'hi que qualifico de coherent amb les meves inquietuds i la manera de ser pròpia. Aquesta dada és absolutament rellevant per comprendre el camí traçat pel mapa de ruta que encara va desplegant-se davant meu, havent arribat a hores d'ara a la redacció d'una part dels fruits d'aquest recorregut.

Tot el que anirà apareixent en les pàgines següents ha arribat a mi gràcies a les persones que he conegut al llarg de la meva vida i he volgut creuar-me, amb el seu consentiment, en els seus camins. Algunes d'aquestes persones ja les havia considerat en el projecte de tesi; d'altres han reaparegut després d'alguns anys. Totes elles tenen en comú haver compartit amb mi llargs moments de conversa, al voltant de copes de vi, tasses de cafè o gerres de cervesa. Algunes trobades a casa seva, d'altres a casa meva, força vegades al bar de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, o als bars del voltant de la Universitat de Vic. Cada vegada més, en bars i restaurants diversos de les ciutats de Vic i de Barcelona⁴.

4 L'Entorn, la Sagrada Família i La Cantonada han estat un punt de trobada molt important com a espais d'aprenentatge i acompanyament de professores, professors i estudiants amb





Ens hi hem trobat totes dues, a soles, però al voltant nostre jo sentia els ecos de les converses allà mantingudes amb tantes altres dones educadores, mestres, professores d'universitat, estudiants, pedagogues, amigues totes elles- i alguns estudiants i amics. Així és com al fil de les converses anaven apareixent els records dels consells escoltats en dies passats, dels interrogants que la pràctica quotidiana estenia davant seu, de les inquietuds i malestars expressats feia tres anys, dues setmanes, ahir. I les veus llunyanes s'afegien com a interlocutores convidades a la conversa.

És per això, entre d'altres elements, que m'agrada presentar l'actual recerca com a quelcom coral, com un relat de veus diverses i dispars de les quals jo m'he responsabilitzat de teixir en un entramat singular, que vol ser humil i rigorós per a poder-se posar a disposició de qui li plagui conèixer una nova aportació dins l'àmbit de l'educació social.

No s'aprèn a teixir fàcilment. Per això he necessitat de moltes interlocutores que no han tingut mai una posició fixa en el procés de recerca. La més rellevant ha estat qui va assumir el repte d'acompanyar-me i guiar-me al llarg de tots aquests mesos. L'elecció de la Caterina Lloret i Carbó no va ser quelcom premeditat, estudiat ni preparat. La vaig conèixer a l'aula 223-224 del DOE com a professora del seminari d' 'Anàlisi Institucional', un espai prou formal. En ell, desplaçant-se de models rígids autoritzats per la tradició, em va ensenyar el seu gust per la conversa, pels seminaris on el protagonista era l'intercanvi de pensament lligat amb les experiències concretes, i el gust per a descobrir - mitjançant la lectura, el cinema, la poesia i la música- nous discursos lúcids. El seu modus operandi va agradar-me i em va fer venir ganes d'estar més temps al seu costat. Gran amant de la conversa, ella es mou entre interlocutors. D'aquesta manera he

qui he compartit estones d'esmorzar, dinars i finals de jornades laborals. Fora de l'àrea universitària, vull destacar especialment el Bliss i la Cafeteria Laie de Barcelona i El Cafè de l'Orfeó, el Salao i El Gravat de Vic. Els esmento perquè, com és palpable, ells i la seva gent han estat un dels paisatges més importants de la recerca.





pogut compartir molts passos de la recerca amb d'altres companyes⁵ que també estaven vivint tot el que suposa elaborar la tesi; amb el privilegi que totes podíem partir d'experiències pròpies en relació al món de l'educació.

La combinació recercadores docents - educadores ha estat fonamental per poder crear els discursos amb les pràctiques, els textos amb els contextos. És per aquest motiu que afirmo que les acompanyants mai han quedat fixades dins un rol determinat en la relació que hi he mantingut.

Tampoc ho han estat les professionals que m'han llençat els fils per a teixir aquesta trama. Totes elles són dones que es mouen en la pràctica professional de ser educadores sense deixar de pensar, reflexionar i estudiar. Per ser qui i com són és la raó per la qual han estat les interlocutores excel·lents amb qui he pogut comptar a l'hora d'enfilar la recerca.

He desestimat investigar a partir de la pregunta de tesi que vaig exposar en el projecte. Hauria estat una falsa pregunta, ja que ni aquesta recerca té pretensions de fer un llistat exhaustiu dels sabers professionals que es despleguen en la pràctica educativa ni la mirada vers aquests conté la innocència de cercar quelcom desconegut.

Al començament de la recerca ja sabia de sabers fonamentals per a la pràctica educativa, cosa que m'hauria portat a simular la troballa de quelcom que ja sabia. Aquest fet no hauria estat ni honest ni hagués respost a la meva intenció d'aprendre més enllà del que ja sabia. Per altra banda, i com he dit en pàgines prèvies, considero que la humilitat de la recerca no és contrària al rigor, de manera que considero- i entenc que així cal mostrar-ho en les recerques- que el coneixement, també el de les ciències socials, cal contemplar-lo sense prepotència d'universalitat, sense ànim d'assentar teories ràpidament convertides en dogmes, sinó amb la consideració que admet la seva provisionalitat, les





seves esclertes; també la seva impotència per arribar a deslligar els nusos que, malgrat la seva persistència i incomoditat, s'obstinen a mantenir els seus punts incognoscibles.

La pregunta, doncs, calia que atengués a alguna altra dimensió. Ja en el projecte de tesi van aparèixer alguns dels elements que facilitaven la posada en pràctica d'alguns dels sabers, així com també ho van fer alguns elements que frenaven o impedièn el que allà es considerava com a bona pràctica educativa. És per això que era necessari que tornés a la pregunta buscant-ne la idoneïtat i la pertinència, i alhora havia d'anar d'acord amb la voluntat d'anar a un altre punt del que havia arribat amb la primera recerca.

Mentrestant, les converses amb unes i altres s'anaven succeint. Tot i dir-me a mi mateixa i a les altres que ja estava fent la tesi, el cert és que la planificació convencional de les fases i els temps a seguir, així com la pregunta 'què fonamental', estaven per arribar.

El discórrer del temps que va alçant sentits, preguntes i interessos era qui tenia les regnes del procés. Els dies s'omplien de sopars, lectures, intercanvis bibliogràfics, seminaris, visites i redaccions de petits relats motivats per textos o consultes puntuals; el diari d'investigació anava a batzegades. De sobte, apareixia un filó que m'apassionava. El descobriment del pensament d'una autora em tibava cap a un altre punt d'interès. El punt central d'una conversa em feia pensar que havia trobat el que podria ser l'eix de la recerca. Tot ho anava aplegant en carpetes, en fitxers informàtics, en llibretes. A les pauses de cafè i de dinar comentava les troballes a les companyes de feina, els demanava la seva opinió. Feia esbossos de l'esquelet de la tesi, feia llistats de possibles preguntes, feia anotacions de reflexions suggeridores,... i pensava molt, dia i nit.

Va arribar un punt que em vaig sentir bloquejada. No sabia cap on tirar, estava a vessar de referents bibliogràfics; les converses amb les educadores m'havien obert massa portes que no sabia com travessar. Veia com les demés doctorands





anaven escrivint, anaven donant forma al seu treball. I jo no.

La comprensió, diria que gairebé vital, que vaig fer del que desprenia el llibre 'Micropolítica. Cartografías del deseo' va ser la desllorigadora d'aquell nus d'angoixa, juntament amb l'empenta infatigable de la Caterina "tu escriu, vés escrivint". Un dels aspectes més presents en el discurs de Guattari és amb el que planteja la importància cabdal de l'esdevenir com a continu obert en constant cerca de ser i de simbòlic del fer.

La metodologia de recerca, tal i com jo coneixia i entenien, era força flexible, plural en eines i formats, i oberta a la incertesa. Tanmateix, era la crueta de la incertesa la que m'havia incomodat; el no saber exactament què posar al centre de la recerca, ni com moure-m'hi, ni l'estructura amb la qual dotar-la constituïen el que em va provocar la primera gran crisi d'investigadora. Investigant vaig adonar-me de molts dels punts flacs del meu ser investigadora, de la fragilitat de la meua concepció de recerca. Aquí un d'ells: no saber viure la recerca com un esdevenir que sovint no sap el port on es dirigeix.

Naturalment, la consciència de tenir entre mans i entre cors un projecte de recerca va ajudar-me a veure el terreny que trepitjava. Entre pedres i bassals, també hi havia punts fermes, bonics i fèrtils. Vaig optar per tenir-los en compte, agafar-m'hi i confiar que des d'ells podria avançar.

Així és com, atenent una constant en les notes de les converses, vaig decidir optar per seguir la pregunta referent al desplegament de sabers en pràctiques d'educadores socials:

Quins sabers destaquen les educadores? En quins contextos i/o situacions és possible desplegar aquests sabers? Quines condicions de treball els afavoreixen o dificulten? Quins coneixements professionals ajuden a desplegar la pràctica dels sabers? Com es valoren els sabers en l'àmbit





professional? Quina relació hi ha entre el desplegament dels sabers i la vivència dels temps i dels espais? Quina relació mantenen les educadores amb aquests sabers?

Molts testimonis de la metodologia qualitativa han insistit en la necessitat ètica de dedicar molta cura i atenció en la presentació de les persones participants a la recerca, col·locant-les en un espai visible que reconegui la vàlua de la seva aportació a la investigació.

La relació amb elles és el vincle que sosté bona part de les actuals recerques, admetent que de la seva complicitat i de la capacitat de ser sensibles a l'experiència que fan arribar a la investigadora en depèn bona part del rigor del coneixement que en sorgeixi.

La disposició a ser moguda i contrariada per les paraules de l'altra també és quelcom important si es vol donar vida a un procés realment d'intercanvi i que aportí quelcom nou a allò que ja es sap. En aquest sentit, una de les idees que més m'il·lustra el valor de l'anterior disposició és la que exposa Hannah Arendt al llarg de les seves obres: la idea que parteix de la concepció de mirar cada ésser humà com un nou naixement anunci de quelcom imprevisible, ja que aquesta natalitat serà la que possibilitarà el segon naixement que interessa políticament a Arendt, això és, el de la inserció en el món a través de la paraula i l'acció.

Tenir en compte l'anterior indicació em compromet. La imprevisibilitat de cada gest, meu i d'altri, forma part indestriable de la naturalesa de l'acció, de manera que estar políticament al món implica necessàriament l'obertura a la incertesa; també la que contenen els punts d'arribada de les recerques.

Entrellaçada a aquesta indicació, hi veig una altra guia de sentit que he incorporat en els meus plantejaments epistemològics i metodològics. Mentre Arendt es descrivia sempre com a pensadora, ho feia explicant que el sentit real de qui





pensa, descriu, orienta, etc. afers d'aquest món ho ha de fer entre la gent comú, sense donar l'esquena a la humanitat en la qual està inscrita. De la naturalesa de les relacions de convivència n'emanen les preguntes cabdals, se'n desprenen els elements necessaris per a pensar-les i s'hi troben les respostes que en l'espai públic s'han donat vers elles.

Investigar en educació i per a l'educació m'ubica en aquest espai públic on es respira, es projecta, es valora i s'emprenen accions polítiques referents a ella. Les persones que vivim i donem vida a l'educació estem circumscrites als temps i als espais d'aquesta, formem part d'aquesta humanitat i ens trobem entre la gent comú. Fins i tot aquells a qui no els plau la idea de pertànyer al món comú topen amb la impossibilitat d'escapar-se'n. Precisament, una de les objeccions més freqüents que han exposat les interlocutores és la inadequació contextual de moltes de les aportacions teòriques i recomanacions metodològiques que han arribat a les seves oïdes.

La pretensió d'aïllar els espais d'elaboració de coneixement dels espais on aquest ha de prendre vida ha suposat - i encara està suposant - una pèrdua considerable del sentit de la pedagogia. Els ponts del coneixement filosòfic i antropològic, sociològic i lingüístic (per esmentar-ne alguns) amb la vida quotidiana, la que no s'atura mai, en la vida que dia a dia, nit a nit, ens movem, són múltiples, diversos i ontològicament necessaris. Fins i tot una de les característiques pròpies d'aquests temps, la virtualitat, està pensada en el món comú i per al món comú. Per què, doncs, les preguntes, marcs, conceptes, i subjectes de recerca es perceben com a quelcom a certa distància del món comú? Per què en nom de la cerca de rigor ens obliguem a definir, reduir i esterilitzar els contextos i referents teòrics buidant-los de tota màcula i complexitat?

Torno a Arendt per a recollir la necessitat de 'descongela els sentits petrificats de les paraules'. L'experiència de la trajectòria docent i aprenent m'està donant





nombrosos elements per a desacomplexar-me dels girs lingüístics amb els quals transmeto el coneixement a les aules i fora d'elles.

Els llenguatges són els camins de pensament. I les paraules contenen significats que col·laboren en el pensar, en el procés que cerca dir qui som, què i per a què fem en aquest món. Si estanquem la vida de les paraules, el seu dinamisme, som còmplices de la barbàrie que tanca les possibilitats de pensament.

Hi ha un cert pudor a incloure nous mots, a dotar de nous significats a velles paraules, a reconèixer la parla del carrer, les noves expressions dels joves; també pudor per recuperar refranys d'antany, així com hi ha certa mandra, por o dificultat per a jugar amb la polisèmia de les paraules. Si el món va girant, la vida també. I les estructures amb les que anomenar-lo i els camins per a trobar el nostre lloc al món on inserir-hi l'acció política han d'estar d'acord amb qui avui l'habita. La dictadura dels models anacrònics que no antics- no seria greu si no tingués com a conseqüència l'adopció de polítiques i pràctiques absolutament inoperants en el present.

Lluny de voler oblidar que el passat encara està essent i té molt de pes en la projecció dels destins futurs, la meua opció ha estat la d'assumir la naturalesa flexible i imprevisible dels processos de vida, la qual comporta l'aprenentatge de saber-me en constant esdevenir.

Vic, gener de 2008

A partir d'aquí s'obre un interval de pausa. No va ser fins a la primavera de 2009 que vaig prendre la decisió de donar continuïtat a allò que havia començat amb certa determinació la tardor de 2006. És a les acaballes de curs quan el Dr. Antoni Tort accedeix a guiar-me en l'últim, llarg i més difícil trajecte d'investigació.

En aquells moments, només disposava de les quinze pàgines que ja heu llegit i un índex verge i amorf. La Caterina el tenia ben perfilat dins el seu cap, però ella feia





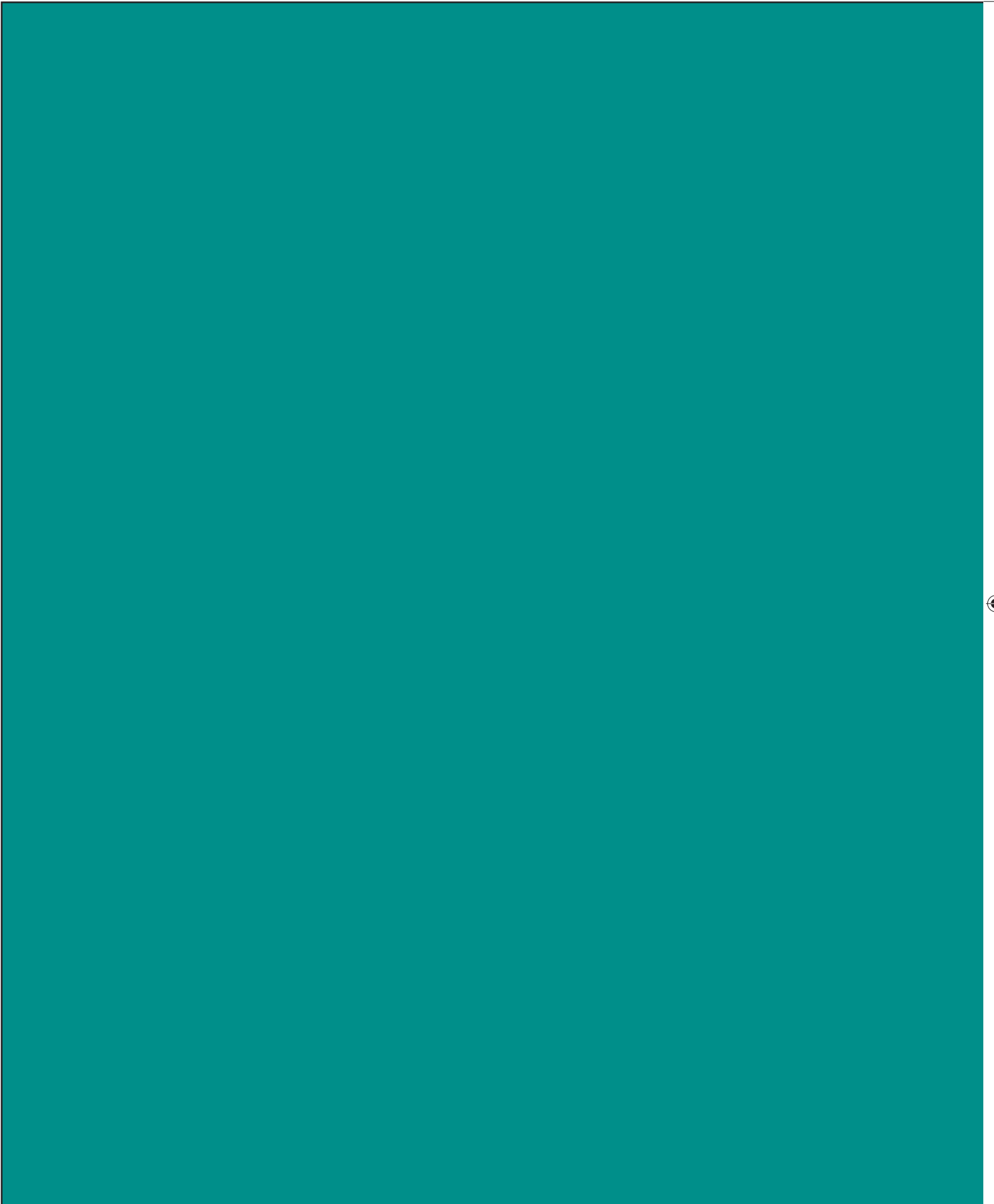
com si no. Així que tot el que segueix a aquest pròleg ha aparegut fruit del treball que he pogut realitzar tenint en Toni com a director de tesi. El respecte que ha mostrat pel meu projecte fa que no el vulgui desplaçar del lloc que ha ocupat i que li pertoca a qui ha assumit el difícil repte de guiar aquesta tesi. Fonamentalment, aquest és el principal motiu pel qual he col·locat el text en l'espai que inicialment volia titular com a 'Prefaci' i he acabat decidint-me pel de 'Pròleg'.

Un altre dels motius el trobo en la permanència i transversalitat que tenen els pensaments, idees i propòsits del "Va de Birres" al llarg del cos principal de la tesi, els quals aporten suficients arguments per a incloure el text en un espai que bé podria anomenar-se també prolegomen, en tant que *escrit preliminar en què s'exposen els principis fonamentals de la matèria que es va a tractar*⁶. En definitiva, és en aquest text primer on exposo el tema d'investigació, les preguntes inicials de recerca, introduïxo la meua concepció epistemològica i ontològica, presento referents teòrics importants que han orientat el meu pensament, descriu part del meu recorregut vital, apunto el sentit de les opcions metodològiques i anticipo els trets més significatius de la meua experiència en la investigació educativa, abans i després dels cursos de doctorat.

El diccionari defineix el pròleg com aquell *discurs introductiu a una obra que acostuma –entre altres funcions- a situar-la enmig d'un context i d'unes circumstàncies determinades*, tasca que compleix el present. La definició conclou amb un altre significat de la paraula que incloc servint-me'n a tall d'homenatge a totes les conversadores i conversadors: *Preàmbul d'un discurs parlat*.

6 Les definicions -presentades al text en cursiva- estan extretes del Diccionari de la Llengua Catalana de l'Institut d'Estudis Catalans.







PRIMERA PART

OBERTURA

METODOLÒGICA





OBERTURA METODOLÒGICA

Entenc que el procés de pensament i escriptura té un ordre que en ulls aliens fàcilment pot arribar com a desordre. És clar que com a responsable de la seva realització conec els perquè de les omissions, decisions i afirmacions provisionals i no tan provisionals que hi faig, la qual cosa, precisament, augmenta de manera considerable la dificultat d'acompanyar al lector, lectora del text, a través dels passadissos laberíntics per on ha transitat la recerca.

En la primera part de la tesi em proposo, doncs, presentar el que donarà sentit i forma a la tesi fins al seu final. El contingut versarà entorn els dos grans pilars que han sostingut la recerca: les educadores i l'experiència investigadora. Cada un dels pilars provoca l'exposició més o menys explícita de les decisions metodològiques que he pres en el procés, sigui en el seu inici, sigui un cop iniciat el recorregut investigatiu.

La centralitat de la metodologia no exclou la referència als aspectes epistemològics i ontològics de la investigació. De fet, l'obertura metodològica em permet donar a conèixer des d'on, perquè i com investigo; quin sentit dono a la investigació, com l'he viscut i perquè ha pres, o ha anat prenent, la configuració resultant.

En aquest sentit, la presentació de les educadores no es troba al marge de la metodologia, ja que juntament amb elles presento els principals eixos d'estudi que n'han emergit, les finalitats, els escenaris, l'atmosfera i els coms de la recerca, de manera que es fa evident l vincle que tots ells mantenen amb les decisions metodològiques. És més, les obliguen.

Així doncs, dedicaré el primer capítol a presentar-vos les educadores amb qui he recorregut aquest camí. Vull que des de l'inici es conegui amb qui he pogut donar cos a aquesta recerca





compartida, en tant que el pensament ha anat assajant-se en aquest paisatge d'experiències i subjectivitats singulars que donen al discurs una dimensió coral, com la melodia de la cançó agraeix les moltes veus que li donen identitat, contrast, i solidesa. També en les dissonàncies.

Jo teclejo, i subscric amb les mans més o menys tremoloses allò que he escrit, me'n faig responsable. Sempre, no obstant, recordant que l'autoria manlleva sabers d'altri, la seva generositat de temps, les seves valuoses aportacions de pensament, la seva presència en la vida de qui investiga.

El segon capítol el destinaré a explicar-vos l'experiència investigadora. En ell combino la descripció del meu recorregut com a investigadora amb la pregunta pel què és la investigació educativa per mi. En un dels múltiples índexs que he elaborat, em resistia a incloure aquest apartat en l'inici. Fins i tot, en un d'ells tinc una nota desaprovadora al costat de l'anunciat del títol. Deia així: 'tallo el rotllo'. Sí, després d'haver presentat les educadores, guanyava l'impuls a entrar en el tema d'investigació i aturar-me a pensar i presentar la meva concepció epistemològica i decisions metodològiques em semblava una intromissió en el fil del relat. Tanmateix, presentar des del començament, ni que fos una mica, la meva manera d'estar i viure la investigació, podia donar orientacions necessàries a qui llegís la recerca de manera que es compregués millor el què i el com ho aniria presentant en el futur.

Perquè aquesta part és una obertura, un inici, un començar a dir. Però no conté tot allò referent a la metodologia, ja que és en totes les pàgines de la tesi on es poden respirar diversos elements fàcilment identificables amb l'enfocament metodològic i epistemològic que m'ha orientat en el transcurs de la investigació.







CAPÍTOL 1

RELACIONS QUE ESDEVENEN

No és un fals enginy per començar l'escriptura del primer capítol: acabo de penjar el telèfon.

A l'altra banda hi he deixat una Montse somrient, desitjant-me una bona tarda d'escriptura i contenta d'estar-se recuperant de la tensió dels dos últims dies; més o menys m'ho ha fet arribar amb aquestes paraules: 'Avui he plegat a 2/4 d'1. Dilluns i dimarts ja vaig fer totes les hores que em restaven avui. El meu quotidià real és molt i molt dur, així que he decidit dedicar-me la tarda a fer-me companyia. Buscant un poema m'ha sortit un text, ja te'l passaré, molt bonic. Ai...! quan trobo aquestes paraules, aquestes lectures, m'assereno'. El motiu inicial de la trucada era per saber si ja havia arribat a la pàgina 528 de Vida i Destí. 'I tant! Ja vaig per la sis-cents i pico.' 'Així ja t'has trobat amb el bé i el mal i la velleta que els dóna pa...'



‘Sí, i amb la bondat, els totalitarismes,...’ I abans que tingués temps de dir-li, se m’avança: ‘és tant Hannah Arendt...!’

Ahir vespre vaig parlar amb la Maribel i la Cèlia, però aquesta vegada era jo qui havia premut les tecles primer: volia saber com es trobaven, què feien i com ho tenien per tal de fer una altra trobada amanida amb converses que m’ensenyen.

La Maribel era de camí entre Cabo de Gata i Sanlúcar, de viatge d’estiu amb un amic, recuperant-se de l’últim tram laboral. ‘Ei, sóc l’Anna’ ‘Sí, ja ho he vist, què tal? jo al cotxe per Cadis...’ ‘Ostres, últimament sempre que et truco et trobo de viatge!’ ‘Quan torni quedem, val? Et telefonaré jo.’

La Cèlia arribava del dentista, amb un mal de queixal del seny horrorós, i encara treballant: les vacances no arribaran fins l’agost. ‘Gràcies, gràcies per trucar Anna. Quan acabi, si vols, quedem.’ ‘Sí, recordo que em volies comentar alguna cosa de la feina que et preocupava.’ ‘Sí, bé, són algunes qüestions que em van tornant al cap, i això vol dir que no les tinc resoltes...’

Situacions com les anteriors, juntament amb d’altres, han conformat el sentit de fons d’aquesta recerca, impulsant-la amb intercanvis engrescadors per a nous encontres, noves telefonades. I ara, una tarda calorosa de juliol, m’assec decidida a emprendre el propòsit de començar a plasmar per escrit alguns dels aspectes que han anat apareixent – alguns sense demanar permís- en l’entramat de converses que he anat mantenint al llarg d’aquests dos llargs anys amb tres educadores fantàstiques: la Cèlia, la Maribel i la Montse.

D’aquí a que premi el punt i final, segur que el número de converses s’haurà incrementat, i els aspectes sobre la taula s’hauran engreixat, reduït, matisat; potser els pensaré diferents de com ho faig ara, potser en recolliré algun de nou que avui per avui no està escrit en els esquemes de treball. Però la naturalesa del tema de recerca està imbricat en una xarxa complexa de relacions, esdeveniments, requeriments, projeccions i històries personals i institucionals de vida contínua que no es deixen capturar. Si no atengués aquesta realitat i els límits que em posa davant per al relat de la recerca, aquesta tesi no tindria dia de redacció. Com tota





investigació, aquesta ha nascut des d'una incertesa, des de l'ànim de comprendre millor què intervé a l'hora de desplegar pràctiques educatives en àmbits que es reconeixen de l'educació social. I la incertesa, tal i com deia a la introducció, ha anat arrossegant-se constantment al llarg del desenvolupament de la recerca.

Per tal de no quedar-me estancada en 'l'encara no', continuo doncs donant forma al relat: qui estan sent les interlocutores protagonistes de la recerca?



1.1. EDUCADORES AMB QUI PENSAR

En el primer tast, les hem trobat totes tres recuperant-se d'una o altra manera. Mal de queixal, necessitat de serenor, de fer vacances... No és senzill ser educadora. No es mouen per espais completament agradables i acollidors; no sempre estan envoltades de persones comprensives i afables; els temps, sovint, juguen a fet i amagar amb elles. Aquests elements (temps, espais i persones amb qui estem vinculades) junt amb d'altres que aniran desgranant-se en les pàgines següents, són cares del calidoscopi de la pràctica educativa que he pogut pensar -unint la meva amb la seva experiència - amb les educadores.

Deixeu que posi fil a l'agulla i us en faci un primer retrat. Comencen les presentacions:

La Maribel: una exploradora de relacions

El primer dia destacava enmig de tanta gent jove. Uns cabells arrissats d'un negre rogenc vessaven al voltant d'una cara on semblava que només existissin aquells dos ulls foscos, penetrants, envoltats d'arrugues de vida intensa que s'estenien fins a les temples.

El primer grup que vaig assumir com a professora universitària, el primer dia de la meva nova feina, la primera persona que em va cridar l'atenció a 2/4 de 4 de la tarda d'un dimarts, o era un dijous?. De dinar, si és que dinava, venia corrents a classe de Didàctica d'Educació amb Persones Adultes després de la jornada laboral a Serveis Socials d'un ajuntament de l'àrea metropolitana de Barcelona. Ella escoltava amb interès, participava intervenint en el grup de classe fent preguntes, aportacions, plantejant dubtes. La por inicial amb la que vaig començar la meva docència va anar disminuint al mateix temps que augmentava el respecte vers aquell grup d'estudiants, la majoria dels quals no venien, que també, només a un títol (la mateixa Maribel el necessitava per a la plaça d'educadora social de l'ajuntament), sinó a buscar referents i respostes a situacions que vivien diàriament en el seu lloc de treball. I vaig pensar 'Poca broma: aquí no s'hi val a marejar la perdiu, dir quatre vaguetats i autocomplaure'ns amb les frases Bensonants que puguem arribar a dir'.

D'ençà de la nostra trobada a les aules data la relació que hem mantingut. Vam començar





quan ella encara era una de les treballadores familiars d'una població de 80.000 habitants¹. Els homes, les criatures, velles i vells, i les dones d'una comunitat hi habiten: hi desenvolupen la seva vida que, inevitablement, necessita la relació amb els altres. En les comunitats, aquests altres reben el nom de veïns, veïnes. Si entrellaço el que les evidències mostren, és a dir, l'acció de viure amb la relació que necessita aquesta amb les persones que l'envolten, m'adono que puc dir que els habitants d'aquesta població també conviuen entre ells. De la convivència, aquest 'viure amb' en depèn el grau de benestar relacional i de vida de les comunitats. És una xarxa de relacions que no es manté al marge de la qualitat de la situació present de cada una de les persones que entra en el complex d'aquestes relacions. De la bona o mala repercussió que les estructures econòmiques del moment exerceixen en les vides d'aquests veïns; del grau de proximitat que es troben els destins de les veïnes amb les accions polítiques empreses en el seu entorn immediat i llunyà; de la consideració que cada persona sent cap a les seves identitats i cosmovisions, entre d'altres factors, en depèn la qualitat de la convivència comunitària. Una convivència subjectada als destins individuals de cadascun dels seus membres, subjectada per les pràctiques de vida quotidianes que cada veí emprèn diàriament mentre habita el territori.

La dimensió relacional és, doncs, l'eix del treball de la Maribel i, tant en la seva feina de treballadora familiar com en l'actual com a educadora social, situa el sentit i el destí d'aquestes

¹ Primer de treballadora familiar (1994-2003) i després d'educadora social amb plaça obtinguda per un concurs d'oposicions (2003 fins l'actualitat) sempre ha treballat en l'Equip Bàsic d'Atenció Social Primària que depèn del Departament de Serveis Socials de l'Àrea de Serveis Personals de l'Ajuntament de la ciutat metropolitana.

En el seu període com a educadora l'organització del servei ha sofert un canvi organitzatiu molt important. De la delimitació de l'àrea de treball dels equips, sempre interdisciplinars, que venia donada pels límits territorials de les tres zones en les que s'havia dividit la ciutat s'ha passat de 3 a 4 equips agrupats sota 4 eixos de treball: infància en risc i dona, infància en risc i salut mental, promoció social i dependència. A cada treballadora i treballador del servei se'ls va consultar en quina d'elles volien integrar-se i la Maribel va escollir sense dubtar-ho l'àrea d'infància en risc i dona. La temporalitat de la tesi ha viscut ambdós models organitzatius.



entorn l'eix de la relació:

“De la seva experiència amb la feina (que jo diria una relació amorosa amb la seva feina) en destaca la relació. Em va dir que se n'havia adonat de forma clara a partir del seminari que el desembre de 2004 vam organitzar a Vic sobre María Zambrano.” (Maribel1p4)

El manteniment de la pregunta per la relació és una constant en la vida de la Maribel. S'acompanya de la pregunta en l'anar i venir de l'espai laboral al familiar, d'aquest a les relacions afectives d'amistat, la torna com a centre d'interès en els temps d'estudi i aprenentatge, creuant-lo en la seva pràctica educativa, la seva experiència de mare, la seva condició de dona amiga d'altres dones i homes, i així en un recorregut sense fi. És un acompanyament que li és guia en les decisions, és un eix de sentit inseparable de les valoracions que emet respecte aspectes, pràctiques i persones.

La importància que la relació té per a Maribel és, per mi, el tret que més sobresurt en la seva persona, de manera que a l'hora de presentar-la he escollit començar per aquí, per l'epicentre de tots els moviments que amb el seu ser, estar i fer provoca allà on va. Com si d'un terratrèmol es tractés, valoro que tenir en compte la relació com a nucli des d'on indagar les preguntes del tema principal de la tesi és una opció sensata. Espero que a mesura que les pàgines avancin, pugui plasmar com és precisament en el continuum de la relació on s'incardinen els sabers que valora, té, ha après o busca la Maribel mentre pensa la seva pràctica; mentre la reflexiona indicant quines dimensions de context l'ajuden a desplegar-los o al contrari, quines posen traves al caminar vers el destí de la seva feina. Millor dit, al destí que la Maribel atorga a la seva feina².

2 Segueixo la terminologia que empràvem en les sessions de l'assignatura 'Anàlisi Institucional' per treballar l'organitzador d'anàlisi origen – present – destí que va ensenyar-nos la Caterina Lloret.

Al llarg de totes les pàgines, empraré la paraula 'destí' com a sinònim de la projecció futura, les línies d'horitzó, les finalitats que les persones donen a allò que fan en el present; a l'expectativa del projecte de vida, al sentit transcendent de la contingència.





He tornat a recordar com la Maribel posa al centre la relació perquè alhora podem traduir el requisit institucional que rep com a la contribució per a una millora de la qualitat en la convivència d'una comunitat. Aquí el mandat amb el destí tindrien com a origen una aparent convergència d'interessos. Però, habitualment, tal punt de coincidència no s'ha donat. Què passa? Com es pot explicar el desajust entre la concepció de comunitat de la Maribel i la funció encomanada institucionalment? En realitat, quin és el mandat de fons? Quins elements entren en joc per a què allò que la Maribel vol fer no trobi la complicitat institucional? És evident que l'anterior llistat de preguntes podria ser més extens del que ja és. Però ara m'interessa fer una pausa per valorar-ne la seva pertinença: em tornen a les preguntes per a indagar el tema de la tesi? Jo considero que, tot i ser un començament, sí van d'acord a les preguntes inicials: sabers de l'educadora, situacions i contextos afavoridors o obstaculitzadors de desplegament de sabers en les pràctiques educatives, valoració institucional, origen i destí de les pràctiques professionals... Així doncs, faig un pas més mirant -paradoxalment- enrera, on constato que de l'enunciació de les preguntes n'emergeix un desencontre entre el sentit i el destí de la Maribel i la finalitat que la institució dóna a la seva feina. La qualitat de relació entre l'una i l'altra no és bona, i això angoixa la Maribel.

He avançat esdeveniments: d'on trec que la qualitat de relació institució - educadora no és bona? Al iniciar les primeres converses – ara ja amb la voluntat explícita de l'elaboració de la tesi- van anar sortint informacions més acurades, més precises, d'aspectes que prèviament ja coneixia, però que es quedaven en un pla general. Així doncs, les dificultats de treball de la Maribel m'eren conegudes, però no coneixia els detalls del context més enllà de com ella me l'havia relatat fins aleshores. Afloraven algunes dades que m'ajudaven a desenvolupar alguns indicadors d'anàlisi...

A nivell organitzatiu, l'ajuntament de la població de 80.000 habitants havia dividit la ciutat en tres sectors, en tres 'zones de treball' amb el corresponent equip interdisciplinari de treball de Serveis Socials. L'equip del qual formava part la Maribel en aquell any assumia l'atenció de 23.000 persones, repartides en tres barris de la ciutat, un dels quals conté la major concentració de població immigrada de la ciutat. És un barri de pas, del qual de



seguida que el nivell adquisitiu els ho permet, les persones immigrades es traslladen cap a altres barris. És fàcil imaginar-se, doncs, un context de treball força complicat: un territori deteriorat urbanísticament habitat per persones amb moltes necessitats bàsiques (sobretot les referents a l'habitatge i alimentació) no cobertes, de manera que és un punt d'origen de moltes demandes a l'administració pública. Unides a les necessitats bàsiques es troben també altres aspectes que necessiten ser atesos: el procés d'aprenentatge i escolarització dels infants, les relacions de convivència familiar i veïnals, la inserció laboral de joves i adults, la situació d'irregularitat legal de les persones immigrades, etc. Vehiculant les demandes i l'oferiment d'aquestes, entre l'Administració i les persones dels barris, l'equip de la Maribel.

El comentari immediat que surt al fer referència a aquest context de treball és 'quin percal!'. Però la Maribel fa un contrapunt suggeridor en tant que desequilibrador: "On tinc els problemes és amb l'equip de professionals. És un desastre treballar amb ells. Només em recolza la cap del departament de Serveis Socials de l'Ajuntament i la cap de l'equip d'educadors socials. Ho va dir amb seguretat, contundència i convicció." (Maribel1p2)

El context, les persones dels barris, la precarietat econòmica, etc. no representen 'un percal' per la Maribel, sinó l'equip. Quins són aquests problemes? A què qualifica de 'problemes' la Maribel? El cas és que només la recolzaven les caps, és a dir, persones que no es movien diàriament en els espais físics on sí es movia la Maribel. Per tant, eren persones amb les que no podia conversar, contrastar, consultar, intercanviar de forma regular tot el que li presentava la feina del dia a dia.

Arribada a aquest punt, observo que els altres de la relació de la pràctica educativa s'han triangulat: les persones a atendre, les caps dels serveis i les companyes i companys d'equip. El malestar en la pràctica professional no venia per part de qui la requeria, sinó de la qualitat de la relació amb els col·legues de feina. Considerant el valor que la Maribel dóna a les relacions, la realitat descrita anteriorment és un aspecte significatiu a tenir en compte al llarg de la recerca per a comprendre millor com i perquè viu com viu la seva feina.





El benestar relacional amb les persones de l'equip de treball i amb les persones ateses ha estat un element destacat per part de totes les educadores. La qualitat de relacions que mantenim és diferent en cada situació personal, amb tants matisos com persones ens envolten i contextos on ens movem. Amb el canvi d'equip que ha viscut la Maribel d'ençà d'aquella primera conversa, les relacions amb l'equip han millorat considerablement; millora que s'ha traduït en una vivència de la seva tasca professional menys tensionada, més tranquil·la, que troba molt més coherent amb la seva manera d'entendre la feina.

Amb la Maribel hem arribat a la relació com a eix interessant a considerar a l'hora de pensar les preguntes de recerca referents als sabers de la pràctica educativa i a la seva inscripció en el sentit de l'educació social³. Ara us convido a conèixer una altra de les interlocutores principals d'aquesta recerca.

La Montse: vida en moviment

Un belluguet. Un cos prim prim prim que no para. Moviment corporal i mental constant. D'aquí a allà i d'allà cap enrera. Impuls endavant i ahhhh! 'que bé haver fet aquest 'clic'!' En ella tot són 'clics' i salts. No saps per on te la ventarà, si de dalt estant o pel costat. El que és segur és que des del primer dia es nota que te l'has trobat.

Tinc un record difuminat de quan ens vam conèixer, ja fa uns quants anys d'això. Era el segle passat. La situació que va propiciar que la conegués fou, de ben segur, una de les trobades que un grup de persones fèiem a les nits dels anys noranta. Jo acabava de començar a trepitjar el món de l'educació amb persones adultes, amb la mateixa quantitat d'il·lusió que de poca experiència. Vaig acudir a un grup de persones de la comarca que en sabien més; feia més anys que jo que s'hi movien, i això volia dir que coneixien més el pa que s'hi donava. El coneixien bastant i el pensaven, per això encara que amb molta timidesa hi vaig acudir:

3 Aquest, junt amb els altres eixos de sentit que presenten els testimonis de les altres educadores, serà part del contingut que desenvoluparé en el capítol tercer dedicat a exposar alguns dels sentits i destins de l'ofici.





M'ensenyau a pensar què estic fent? Teniu materials interessants per a neolectores? I en aquell grup hi havia la Montse. Em va fer por... uf! Quina dona! Com s'hi posa! Aquest 'com s'hi posa' ens diu coses d'ella, de com està, de com es mostra, de com es col·loca: de veritat. Per això incomoda. La por que em va fer no era por: era incomoditat la que sentia davant de tanta llibertat. Perquè hi ha veritats que només poden ser expressada des de la llibertat.

Va passar el temps i aquell grup va dissoldre's. Canvis d'espais, de feines, canvis de ritmes, canvis... Aquesta és tal vegada una de les paraules més presents quan penso en la Montse. Què són els seus 'clics', o salts, sinó canvis (de sentit, de coneixement,...)? Durant molt de temps no vaig saber-ne res. No coincidíem, o coincidíem poc. Fins que un dia, (benvinguda tesi!) vaig acudir a ella per demanar-li de col·laborar en un segon pla en la recerca que havia començat amb la Maribel. En el projecte inicial de la recerca, només havia pensat en la Maribel, però per diversos motius (sobretot metodològics, tal i com més endavant explicaré) vaig decidir ampliar les interlocutores. En un principi, la cautela de 'no abusar' d'ella va fer que restés importància a la conversa davant la Montse. No la volia carregar de cites per a conversar, ni tampoc pensava que el moment per on passava la nostra relació donés pel què ha acabat donant.

Aquest revolt en la presentació de la Montse em va perfecte per mostrar una mica el que vull mostrar d'ella: va ser impossible limitar-ho a una sola conversa. L'entusiasme amb el que em va rebre a la cafeteria, la disposició sincera a col·laborar, la intel·ligència de les seves reflexions, la riquesa de les experiències al llarg de la seva trajectòria laboral, la calidesa i reconeixement que vaig rebre per part seva, va tirar en orris el propòsit inicial de fer-li 'unes consultes' per 'contrastar' alguns eixos de la recerca. Amb aquesta dona és impossible estar impassible. Arrossega, embruixa, dansa i acabes dansant amb ella. La vida gira entorn seu i ella amb la vida. És una simbiosi amb molta força. El vincle de la Montse amb l'educació és, sense cap mena de dubte, la vida. La vida, sí, amb tot el que conté: rialles, violència, poesia, criatures, somnis, dolor, passió, dones, pobresa, art,... I és la vida allò que busca la Montse, i busca la vida amb la vida. No és un joc de paraules: és un cercle que gira i gira mentre va eixamplant-se, creixent i expandint-se endins i enfora. Em vaig trobar enmig del remolí d'aquestes aigües de vida; i fins avui.





Arribat aquest punt, és fàcil introduir més matisos de la persona de la Montse que apareixen en la seva pràctica pedagògica i ajuden a conèixer millor els sabers que l'orienten.

La Montse és una dona enormement curiosa. Curiositat i disposició als canvis tenen un punt de relació interessant i fructífer. És curiosa en tots els sentits: qui és ell? Què fa ella? per què? Què diu? Com ho diu?. 'Fixa't que curiós!' és una expressió molt freqüent d'ella. Busca i regira en llibreries, cinemes i exposicions d'art. El seu món en moviment constant esdevé a la vegada un món serè, harmoniós dins la disharmonia, pacificador enmig de dolor. El seu cos va i torna diàriament del dolor a casa, de casa a la violència més cruent.

La Montse treballa com a directora d'un centre d'atenció a les dones que han viscut o viuen relacions de violència contra elles. Prèviament havia treballat en un pis d'acollida a la mateixa província on ara desenvolupa el projecte que ella mateixa va redactar per a l'Administració⁴. En la primera pàgina del text que va redactar com a projecte ja s'ensenya. Indica a qui la llegeixi que no trobarà l'escriptura convencional que, tanmateix, és el codi que s'espera al ser el que majoritàriament "s'entén". La redacció és original en tant que poc habitual. Sovint, allò freqüent es confon entenent-lo com a sinònim d'adequat o correcte. Aquesta relació confosa es dóna força en els espais fortament institucionalitzats, com és el cas de l'administració pública, i se n'espera un determinat tipus de vocabulari, una estructura formal, una enunciació clara d'objectius i, sobretot, les claus –indicadors– amb les quals avaluar el desenvolupament del projecte clarament temporitzat amb fases delimitades unes de les altres.

4 Des de 2005 treballa com a directora del primer Centre d'Intervenció Especialitzada en Violència Masclista que es va crear a Catalunya. La seva vinculació va començar amb la redacció del projecte del centre que li va ser encomanat, a partir de la coneixença que tenien d'ella per la seva feina anterior i per reunir els requisits exigits d'experiència prèvia en el treball amb dones, per la Fundació que va establir el conveni amb l'administració autonòmica després de guanyar el concurs públic que va convocar el Departament d'Acció Social i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya. En aquests anys ha passat a ser un organisme de titularitat pública-privada depenent del Consorci d'Acció Social de Catalunya. La seva àrea d'influència abraça totes les comarques de la província de Girona i l'equip interdisciplinari està format per onze treballadores.



Per a la Montse, allò que per a molts és extra-ordinari és d'allò més ordinari. Aquesta constatació és compartida per més d'una de les persones amb qui mantinc relació i em sembla força significativa. "Això que dius no ho havia sentit mai!", "És que ella és tan rara...", o bé "El què vas dir ahir em va ser molt revelador", "m'ha calat allò que vam comentar l'altre dia: mai m'ho havia arribat a mirar així.". Comentaris com els anteriors són abundants al llarg d'una tutoria a la Universitat, després d'unes jornades de treball, en el retrobament d'antigues companyes de feina, estudiants que s'han acompanyat en el seu període de pràctiques, etc. La valoració positiva en tant que mobilitzadora de costums de pensament, de valoració de pràctiques professionals, d'esquemes d'anàlisi, etc. és sincera, dita de veritat més enllà del que malauradament cada vegada més s'ha instituït com a convencionalisme a l'hora d'agrair la nostra feina. La sinceritat amb la que són dites les expressions anteriors fa arribar una evidència que ens contraria, de manera que fàcilment anem a interrogar-nos: "Però si el que he dit és tan evident, què ho fa tan 'interessant?'"; "No sé de què es sorprenen, jo no he dit res de nou...". Quan aquests moments es van repetint, la contrarietat es fa interrogar: Què passa? Per què passa? En moltes converses que he mantingut, hem compartit amb pedagogues i educadores la percepció és que "no ens entenen", que "sembla que siguem d'un altre món", quan el cert és que ens sentim d'aquest i no d'un altre món paral·lel.

En un relat vaig recollir algunes idees sorgides d'una conversa de treball on aquest aspecte també va aparèixer:

"Con Mónica intercambiamos nuestro miedo a que no nos entiendan, a hablar desde estructuras de pensamiento y códigos distintos a nuestras y nuestros interlocutores. Coincidimos en que a menudo quien tiene menos elementos es quien más nos comprende. Aquí Mónica pone como ejemplo a Joan (que conoció o se encontró en Sau) para contar que hay 'experiencias de verdad' compartidas (creo recordar que éste se enganchó a leer los textos de Mónica aunque fuera tarde, de noche ya).

Después de leerme el pequeño libro de Illich 'La sociedad desescolarizada' sopeso la posibilidad que la incomprensión de códigos y lenguajes a los que recurrimos no están 'al uso' en la

50 Entre converses.





Academia actual, suena 'a chino', y puede que ocurra al desprestigiar, estas instituciones del conocimiento, los orígenes del pensamiento. De ahí la otra constatación del encuentro: hay pereza de ir a las fuentes."⁵

El sentiment d'inadequació travessa força experiències laborals de les educadores i educadors amb qui he conversat, també la meva. I atenent el que recull l'anterior fragment, sembla que tot apunta a una qüestió dels codis emprats, de les lògiques de pensament per on es transita. El codi oral és diferent al codi escrit, i aquest en els seus diferents registres pot arribar a la incomprensió total per a qui el llegeix fins i tot en la seva pròpia llengua materna. El fet de no trobar punts de contacte amb el codi pot col·laborar a la no entesa del missatge, sigui aquest textual o simbòlic. Considero que aquest element és important a tenir en compte, ja que les pràctiques educatives, amb el significat que contenen, no deixen de formar part d'uns codis compartits o desconeguts per part de les persones que hi participen.

La Montse tampoc s'escapa d'aquesta percepció, tot i que en la seva trajectòria professional sempre ha emprès accions coherents amb el seu 'món' i ha evitat acomodar-se en les estructures corrents, 'ordinàries', que per a ella són clarament extra-ordinàries. Allò que escriu i com ho escriu sorprèn a moltes persones, però a ella no: no ho sabria fer d'una altra manera; no concep parlar de dones amb situacions de violència com a usuàries, com a persones incapaces de decidir, ni entén com a vàlid pensar el procés de recuperació de les dones i les criatures com a un camí amb inici i final idèntic per a totes. Mentrestant, al seu voltant es parla 'sobre' aquestes dones, es dissenyen plans 'per a' elles.

Els dos mons paral·lels presentats fins ara no deixen de ser un sol món, això és evident. Aleshores el que cal pensar és que allò que canvia és quelcom subtil i alhora prou potent com per moure aquestes mirades i pràctiques tan dispars. Pensaré aquest desencontre atenent els

5 Apunts fets per mi, que després vaig compartir amb elles, a partir de la conversa de la sessió de treball amb vi empordanès que vam compartir la Caterina Lloret, la Mònica Arias i jo el dia de Santa Anna de 2007 a Palau-Sator.



ordres simbòlics que conviuen en el món, a vegades tan oposats i contradictoris entre ells; simbòlics que es sostenen amb codis singulars i propis. Moure's en un món plural en simbòlics és el que fan moltes educadores. Per tant, considero rellevant prendre aquest indicador per al desenvolupament de les reflexions que acompanyaran el desenvolupament de les preguntes de recerca.

La Montse cultiva la curiositat, tal vegada com una unió entre el desig de conèixer i la necessitat de referents per tal de poder pensar més bé. L'hàbit de pensament en la Montse és, potser, una de les característiques més dissonants enmig del perfil estàndard que s'espera d'una educadora a qui tradicionalment se li ha adjudicat més el compliment de les actuacions pensades des d'altres llocs que no pas el decidir què i per a què fer. En canvi, per a ella el pensament li és fonamental per a la seva vida. Com ella, les altres dues interlocutores de la recerca han prolongat la formació professional inicial fins avui, transformant-la en altres activitats, formats i interessos. És tan present en el seu quotidià que no puc deixar de tenir en compte en quina mesura l'estudi, la reflexió, el pensament, l'intercanvi intel·lectual, la recerca, etc. formen part de l'entramat d'elements possibilitadors i obstaculitzadors de les pràctiques educatives.

Pensament i llenguatge són elements constitutius de les estructures simbòliques que abans esmentava. Les paraules que ens ajuden a dir el món les anem aprenent i incorporant al llarg de la nostra vida. Un dels espais que més pes té en el procés de conèixer, descobrir i jugar amb les paraules i els llenguatges és l'espai acadèmic: l'escola, l'institut i, en el cas de les educadores, la universitat. Aquí és on s'interseccionen les diferents configuracions simbòliques de cada estudiant. Diferents simbòlics es troben en el trajecte de formació professional, els diferents mons es troben en un entramat de contradiccions, coincidències, tensions.

El coneixement de l'ofici descansa, com veurem més endavant, en el coneixement de les lògiques de pensament reconegudes i dominants. L'aprenentatge de l'ofici descansa en el cultiu de l'estructura de pensament original de cadascú. Coneixement i aprenentatge significatiu, doncs, no sempre es troben en perfecte harmonia. D'aquí que els sabers destacats i valorats





per part d'un i d'altre, la voluntat d'estendre'ls en les pràctiques educatives i la visibilització des del reconeixement públic d'aquests poden ser col·locats en plans diferents, en mons diferents.

El moviment de la vida també és moviment de pensament, un i altre s'alimenten impulsant-se més enllà del present, rellegint el passat, projectant-se a destins futurs. La vitalitat que despren la Montse és això, vida. Vida integral, complexa, contradictòria, interrogadora; vida difícil, rocosa, juganera, desafiant. Vida en moviment.

La Cèlia: una trajectòria lligada als canvis.

Va arribar a Catalunya als 24 anys, deixant enrera el país on volia estudiar per arribar a ser professora d'història. Ho va aplaçar a rel d'un casament i de la criança dels fills, mantenint l'esperança de que algun dia trepitjaria una universitat. I va arribar el dia, a Barcelona. Després d'anys de participar en propostes culturals d'associacions del seu barri, va oferir-se de voluntària per a dinamitzar les activitats del grup de dones que anys enrera s'havia format al barri. D'aquí a la Universitat només li'n va separar el temps de preparar-se les proves d'accés per a majors de 25 anys. Ella ja en tenia uns quants més, però l'energia que desprenia donava fe del que ella sempre diu: "mai és tard".

En una assignatura optativa que prèviament es sap que caldrà exposar-se, implicar-se, participar-hi activament, no s'hi apunta qui vol passar-hi de puntetes. O sigui, que la Cèlia s'hi va apuntar. Ja ens coneixíem de vista, havia estat alumna d'altres professores companyes meves i el seu caràcter curiós i obert havia facilitat que compartíssim algunes activitats extraacadèmiques i haguéssim intercanviat opinions diverses. Els mesos que va durar l'assignatura van col·laborar a estrènyer més el vincle, un dels fets pels quals em sento afortunada de ser professora.

La riquesa que cada estudiant porta amb ell és única: alguns l'ensenyen i d'altres no tant. Les relacions afavoreixen a que aparegui tot allò que les persones volem mostrar. Quan demanes per l'absència a classe del dia anterior pots rebre una resposta escarida i correcta tipus "estava



malalta” o bé una altra de més extensa i precisa “vaig anar a fer-me unes proves perquè fa temps vaig estar malalta de xxx i ara m’ho han de controlar. Pot ser que algun altre dia torni a faltar.” Amb aquestes respostes sé alguna cosa més de la vida de l’estudiant que em dóna elements per a entendre possibles absències, estats d’ànim, continguts de treballs, maneres de ser, d’entendre la vida,... de manera que puc acompanyar millor tot el seu procés de formació. No és una qüestió de ser voyeur de vides alienes, sinó d’interès per a poder indicar millor el camí d’aprenentatge; indicar-lo i acompanyar-lo si així l’altre ho consenteix. La participació en alguna entitat, la situació de violència que va viure de petita, l’experiència en el lloc de treball, etc. entren a l’aula amb o sense el nostre permís. Però hi entren. De la mateixa manera que allò que els i les estudiants viuen fora de les aules universitàries acompanya o ressona en les preguntes que hi formulen, en les memòries d’aprenentatge que escriuen o entra en joc en la decisió d’escollir l’espai on volen dur a terme les seves pràctiques, també allò que viuen a dins hauria de poder incorporar-se per a la vida que duen a fora.

La Cèlia i el seu pas per a la Universitat és un exemple d’aquest vincle dins - fora que dóna sentit a la formació universitària més enllà de la incorporació tècnica deslligada del context de conceptes, protocols, teories i lleis. Mentre la Cèlia aprenia, no deixava de buscar on i quan havia viscut allò que ara rebia aquell nom, en quina situació aquella teoria es quedava ‘curta’, què d’allò que havia vist s’unia amb sentit amb aquella nova paraula. A-prenia i es des-prenia. Ambdues accions no deixaven de ser desplaçaments o ruptures amb el que ja sabia o amb el que encara no sabia, de manera que algú podria advertir-me d’una inexactitud amb la idea que pretenc fer arribar del vincle dins - fora. Bé, la ruptura com a destrucció pot ser-hi, de la mateixa manera que també pot succeir una ruptura com a salt de sentit quan la significació d’allò nou il·lumina millor allò ja conegut. La dissonància apareix quan no es sosté la ruptura, quan l’estudiant o la professora abandonen en l’acompanyament del soroll que es sent quan una pràctica no troba de seguida correspondència amb l’orientació teòrica que acaba de ser-li presentada.

L’estreta relació de text i context, context i text, reclama una actualització constant del discurs de l’aula amb la realitat del barri, amb el punt vital on es troba l’estudiant, amb el context. El





procés d'ensenyament – aprenentatge és quelcom a sostenir amb la presència i la coneixença que permet la relació amb l'altra. La comprensió d'allò nou no es pot incorporar al marge de la significació que en el passat va tenir aquesta o aquella experiència. El grau de distància entre l'expectativa i l'oferiment o requisit nous pot convertir-se en un fre per ambdues parts a l'hora d'aprendre mútuament i el tancament cap a aquells nous codis de significat tanca també la possibilitat de créixer, ampliar, aprendre.

La relació dins - fora de l'aula en el període de formació és un continuum de la mateixa manera que ho és en els espais i pràctiques professionals. Altra vegada la Cèlia encarna aquest lligam per partida doble: si bé prenia aprenentatges de la Universitat per a la seva feina, també pouava de l'experiència laboral moltes reflexions i vivències que estenia enmig d'una aula. I ara que ja ha acabat la seva diplomatura i està enmig de la llicenciatura de Pedagogia continua teixint aquests ponts entre un i altre espai. Allò que la vida dóna a la Cèlia fora de la feina, torna al Centre Cívic i viceversa⁶.

Tot plegat s'incardina en la persona de la Cèlia, en el seu present, en tot el que ha estat la seva trajectòria vital i en el seu projecte de futur. Com jo vaig relacionar-me amb ella, ella ho fa amb les dones que comparteix el taller de lectura, l'aula de gent gran que acaba de crear, el cinefòrum, etc. No concep la seva feina restringida en la franja horària del taller de lectura, sinó que la idoneïtat del llibre a llegir i comentar li ve donada pel coneixement de la Mercè, de la Maruja i de tantes dones, de les seves vides. Així, conèixer les migracions que han fet, la seva vivència de la postguerra, la malaltia del marit, les relacions amb les filles i fills, orienten

6 La Cèlia treballa al Centre Cívic del seu barri. El seu contracte laboral data de 2004 constant-hi com a animadora sociocultural, però la relació amb el Centre ja va començar l'any 1986. L'equip del Centre Cívic està format per la directora, una administrativa, dues informadores i la Cèlia. La majoria de veïns i veïnes va arribar de diferents punts d'Espanya, sobretot de Múrcia i Andalusia, per a treballar en la construcció del metro, fet que explica el fort sentiment de pertinença que hi mantenen i la llarga trajectòria del moviment veïnal del barri. A elles i a ells va destinada l'activitat del Centre (equipament aconseguit després de les reivindicacions dels veïns), del qual en gaudeixen entre 900 o 1000 persones adultes. Només en ocasions molt concretes fan alguna activitat destinada a la mainada. El servei municipal va ser externalitzat just abans de la incorporació de la Cèlia.



les decisions de la Cèlia, qui per la seva banda també és portadora de memòria, que també sap què vol dir tenir cura d'una família, que també coneix la nostàlgia de la seva terra. A mesura que he anat coneixent la Cèlia, la connexió entre la seva pràctica educativa i la seva biografia ha anat apareixent amb més claredat. Hi ha un fil de continuïtat entre alguns episodis i vivències personals i la manera amb la que entén i es mou en el seu àmbit laboral. El seu text es creua amb el context, essent molt difícil de separar-los.

La Cèlia xerra i xerra pels descosits, narra i narra com si expliqués un conte a la mainada, aturant-se a descriure amb detalls expressions facials, objectes, espais; modula la veu i esclata a riure o s'emociona quan cal. Enllaça un fet amb un record que li ha evocat, incorpora una proposta per fer demà. Així és com transcorre el seu anar i venir del Centre Cívic, de la Universitat i de casa.

Va conèixer el gaudi en el relat oral en l'espai de convivència familiar. Quan era petita, vivia en una casa envoltada de dones amb qui compartia moltes hores. Recorda com totes juntes "tejíamos la vida cotidiana con hilos de solidaridad, compañía, consuelo, amistad, ilusiones, risas y llantos" en un espai de convivència, conversa, feines de la llar, i relacions veïnals. En aquest espai vivia junt amb la família tot el que porta la vida; no recorda que la família ocultés cap succés ni situació, ni bona ni dolenta, sinó que s'ocupava tant del dolor com de l'amor, dels conflictes i dels somnis. Allí va aprendre a parlar, a jugar amb les paraules i a encadenar-les en forma d'històries; va aprendre a escoltar i a trobar un temps que li permetés imaginar allò que havia sentit, a pensar-hi. Va aprendre de la presència i l'absència i de com les paraules poden saltar els temps i els espais acudint al record, tal i com comenta la relació amb les altres dones de la família ja mortes o bé emigrades "aun las que no estaban presentes físicamente lo estaban en las historias que sobre ellas me explicaban." (Cèliacarpeta.p.4). Així va anar coneixent una genealogia familiar creuada d'històries que li permetien entendre millor el seu present i imaginar un futur. El qualificatiu pels homes de la família, el seu pare i el seu avi, és de 'amantes de la cultura': "Mi abuelo me enseñó a leer, y a amar los libros, pasábamos muchos ratos leyendo o hablando."





Coneixent ara alguns retalls de la seva infantesa, la connexió entre trajectòria i pràctica educativa és un xic més clara. No pretenc arribar a una demostració de la incidència d'una sobre l'altra, primer de tot perquè aquesta no és la finalitat de la recerca i després perquè al fer-ho podríem caure en un fals determinisme de la biografia sobre la pràctica educativa que prohibiria l'aparició de l'autonomia i la voluntat, l'activitat més lliure de l'esperit (Arendt:2002). No obstant, la indicació que trobo en aquesta correspondència no és menyspreable en la cerca de comprensió del desplegament dels sabers que la Cèlia i altres educadores fan en la seva pràctica educativa, així que caldrà estar atenta en quina mesura aquesta connexió pot ajudar-me a significar el perquè i l'origen de les pràctiques.



1.2. EMERGÈNCIES, DECISIONS I CANVIS EN EL PROCÉS

La vida de la recerca ha anat de bracet amb la vida de les relacions amb les persones que l'han feta possible. L'arrencada de tot projecte no es fa d'una manera automàtica, sinó que necessita d'un temps per anar-li donant forma considerant els desitjos i finalitats que hi aboquem, les possibilitats per a fer-lo viable i la disposició de tots els elements que calen per a realitzar-lo.

Els requisits anteriors formen part del procés del projecte i, per ser aquest un projecte que compta amb la vida, ha estat impossible dividir-lo per fases clarament delimitades per tasques i períodes temporals. Per tot això, a continuació em dispo a explicar algunes de les vicissituds viscudes en els primers anys del procés de recerca.

D'una a una i ja en som quatre: el procés modifica el disseny d'investigació inicial

Tal vegada, una de les gràcies de viure una experiència d'investigació que necessita i es mou en i per a les relacions vives és que pots arribar a saber on i quan comences, però no quan i on acabes. Ni com.

Quan m'he endinsat en la recerca he viscut situacions que en un principi no tenia gens previstes, ni tant sols havia pogut anticipar la possibilitat de la seva aparició. L'entrada inesperada d'elements, sentiments i persones pot ser viscuda de moltes maneres. Em sembla que jo les he experimentat una mica totes: des de la passió al desànim, des de la soledat a la companyia, des de la seguretat de tenir una pregunta d'investigació clara i sòlida a la certesa que la seva modificació era urgent;estic segura que podreu anar identificant els diferents canvis a mesura que avanceu en la lectura de la tesi. Ara, però, em centraré en un d'ells, en un canvi del com investigar. Perquè decidir amb qui vols aventurar-te en un projecte d'aquesta mena és una decisió que forma part del com l'has pensat, i de com la vols viure. La companyia dóna un com i unes possibilitats que no poden deixar-se de tenir presents en el moment de començar a perfilar el disseny d'investigació.





Com ja he dit, vaig cursar els cursos de doctorat durant el bienni 2003-2005, en el programa Desenvolupament Professional i Institucional per a la Qualitat Educativa del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Un dels dos requisits que el programa exigia per a l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats, fos quin fos l'itinerari seguit dels que oferia el programa de doctorat (jo vaig escollir el de Discursos i Pràctiques en Educació), era la presentació d'un projecte d'investigació. L'exigència era alta, i el temps de dedicació també. De manera que moltes persones vam optar per fer de la necessitat virtut i aprofitar les energies requerides i dissenyar, davant l'avinentsa, el que –pensàvem- seria el nostre projecte de tesi doctoral. Així que d'aquelles setmanes de primavera on dia i nit s'unien en va sortir un projecte d'investigació amb un disseny sòlid, precís, aglutinador de tots els aprenentatges de sentit que havia pogut conèixer, incorporar, aprofundir i/o consolidar al llarg dels dos anys anteriors.

Ara, en aquest últim any de viure l'experiència de la tesi, quan recordo aquella època no em sé avenir de com vaig poder pensar i escriure amb la coherència, rapidesa i bellesa amb les que ho vaig fer. Una de les hipòtesis és que aleshores estava segura del què i el perquè volia investigar. La seguretat que sentia tenia quelcom de llibertat, de sentir-me lliure de jugar amb el que sabia. La feina consistia tan sols en ordenar-ho en un fil comprensible per a l'altra. El com va aparèixer sol, sense forçar-lo, dictat per l'epistemologia i la relació que mantenia amb la Maribel. L'afany d'investigar amb sentit, conegut ja abans al costat de la Remei Arnaus⁷, no només m'ajudava en el compliment del ritual acadèmic, sinó que m'il·lusionava per a seguir endavant amb el propòsit. Tot plegat va contribuir que visqués en un context de seguretat, llibertat i confiança en el que escrivia i en el que vaig exposar el dia de la defensa del DEA. Va ser un dia viscut com una festa, volia compartir amb tothom el fruit d'aquell procés de formació, i així ho vaig manifestar convidant les persones més significatives en la meva tra-

7 D'ençà que ens vam conèixer a les aules, ella professora de Didàctica i Currículum i jo estudiant de 3r de Pedagogia, vam mantenir una intensa relació d'amistat i professional. En el següent capítol, detallaré més extensament tot allò que va suposar l'experiència de relació concreta amb la Remei en la meva formació d'investigadora.



jectòria acadèmica i personal. Perquè recercar podria esdevenir una festa, un goig, un procés per a compartir i per a ser celebrat, però observo com les celebracions queden restringides en cercles molt reduïts (la família, el departament de la universitat), i només quan porten en elles una dosi elevada de reconeixement social o l'obtenció d'una nova credencial acadèmica. L'equilibri entre humilitat i cofoisme acadèmic costa de resoldre... En tot cas, el que m'agradaria rescatar d'aquesta reflexió és allò que el sentiment que estava experimentant obria en mi. Les dificultats que havia hagut d'afrontar eren estrictament logístiques, de temps i condicions institucionals, mentre que el sentit del projecte de tesi estava intacte, així com la disposició que sentia per tirar-lo endavant a partir d'aquell moment. Faig memòria del projecte encara que repeteixi alguns elements presentats en apartats previs a aquest capítol: es tractava d'observar quins sabers obria la diferència sexual femenina en les pràctiques d'educació social, fent-ho en un estudi de cas que responia a l'experiència concreta de la Maribel, ajudant-me de l'observació directa amb l'enfocament descriptiu i interpretatiu propi de l'etnografia, de les aportacions provinents de la fenomenologia i la investigació biogràfico-narrativa; aleshores ja pensava en posar en diàleg la meva experiència amb la seva. La impaciència per donar forma al projecte va portar-me a posar fil a l'agulla de seguida. Vaig reprendre les trobades amb la Maribel i vaig iniciar els processos necessaris per a 'accedir al camp'. De bona part del conglomerat de reflexions i moviments realitzats en aquella època en dona testimoni el diari d'investigació que anava escrivint⁸:

1 de febrer de 2006

8 El primer text que trobo escrit amb la intenció pròpia d'un diari d'investigació inaugura una llibreta taronja amb data del 31 d'octubre de 2004. A la mateixa llibreta, hi ha fulls grapats que han estat escrits abans de la data de 2004, com el que va sorgir a rel de la lectura de la tesi de Jacqueline Moll i que em va estimular enormement a començar-me a plantejar la possibilitat d'elaborar, en un futur, una tesi.

La poca disciplina de dates i regularitat del diari d'investigació és representativa del meu ordre propi i singular, en el sentit que moltes inquietuds queden recollides en diaris de classe, comentaris al marge de llibres, en idees centrals dels pocs articles que he publicat, en documents de treball d'altres processos de recerca en els quals he participat, etc.

60 Entre converses.





La cosa va anant, molt més a poc a poc del que desitjaria.

Per fi he rebut la resposta de l'Anna en relació a la petició de permís als serveis jurídics per a poder entrar dins els espais de l'Ajuntament. Adjuntaré el correu electrònic, on em diu que sí, però que haig de signar no sé què cada vegada que hi vagi, i esmenta la confidencialitat de les persones que assisteixin a entrevistes amb la N,...aspectes que jo ja donava per descomptat, tot i que no havia pensat amb fer-los signar!

El dia 22 de desembre la Caterina em va dir que sí!

El dia 11 de gener de 2006 vaig parlar telefònicament amb l'Anna, Cap del Departament de Serveis Socials de l'Ajuntament de XXX.

El dia 24 de gener vaig enviar la carta als serveis jurídics tant a l'A. (per tal que els hi fés arribar, tal i com vam acordar) i a la N.

El dia 31 de gener vaig rebre el correu amb el permís.

El dia 31 de gener vaig fer la primera tutoria amb la Caterina, però jo en lloc de tutoria n'hi diré conversa perquè s'adiu més al rotllo que ens portem totes dues....

Mentrestant la M. m'ha anat enviant Forwards diversos, sovint fan referència a les dones. Penso que potser estaria bé recollir-los per a treballar-los. En ells es veu una mica quina mirada té la M. vers ella mateixa, vers les dones i les seves realitats.

Penso que comença a ser hora de fer la 2ª conversa amb la M. perquè ja tinc l'MP3, que potser m'anirà bé per gravar. Els pedals els haig d'acabar de localitzar.

Cada vegada veig més a prop la visita in situ a X.

Vull llegir-me alguns dels treballs de Practicum que m'ha recomanat la Caterina.

Ha estat un diari curt. No em trobo gaire bé, però tampoc volia deixar d'anotar tantes petites notes que s'anaven acumulant en post-its al dossier on guardo tot allò referent a la tesi.

Ara respondré el correu de l'A.

Telefonaré la M. avui per parlar. Ja fa dies que no li sento la veu...



Ahir llegint vaig trobar aquest fragment que vaig relacionar al moment amb la lectura que vaig fer de Ricoeur de La lectura del tiempo pasado.... El vaig trobar a Seducció, de Nادية Gordimer: "Passa un lapse de temps que ella i potser també ell voldran recuperar, quan vulguin analitzar les seves vides –ara aquest aspecte, ara aquell altre; perquè el passat no és íntegre, es va construir a través de les interpretacions que hom estableix quan recorda." (Barcelona, Proa, 2004, p.49)

Al cap de poc temps, però, la solidesa del projecte de tesi va començar a esquerdar-se fins al punt de trobar-me en la cruïlla desagradable d'haver de decidir si continuava amb ella o si estava disposada a variar-ne el propòsit inicial. Els motius estan recollits en un fragment d'un altre diari d'investigació:

Dimarts, 2 de gener de 2007

Recomenço el diari tan i tan abandonat després d'uns mesos de no 'moure un dit' per la tesi. Al trasllat de pis a Vic, i per tant la llunyania de X, cal afegir-hi la càrrega de docència que he tingut aquest primer semestre.

Després de pensar entorn a la mandra de reprendre-la, vaig adonar-me que un dels frens més importants era el viatge que suposava anar a X, el temps que suposava i l'esforç físic (no descansar prou, llevar-me d'hora, transbord de trens amb el conseqüent retard típic de Renfe,...). Això i el fet que no em veia amb forces per tirar endavant una tesi molt concreta però alhora molt complexa, molt àmplia: això de buscar els sabers professionals no és poca cosa...

La decisió va ser continuar investigant amb la Maribel però per uns camins sensiblement diferents als inicials, desplaçant de la centralitat l'enfocament etnogràfic (tot i que no la seva dimensió interpretativa) i obrint la possibilitat a recercar des de la paraula intercanviada amb les entrevistes i converses.

Aleshores, la inclusió de la Cèlia i la Montse va ser donada des d'una necessitat que no responia a una exigència metodològica externa, sinó a la naturalesa de la relació que estàvem

62 Entre converses.





mantenint i que em donava un contrast lúcid a les reflexions que estaven girant dins meu. Com sabeu, la Cèlia l'havia conegut a l'aula, i la relació creada donava lloc a l'intercanvi d'experiències quotidianes sempre que ens vèiem. Ella coneixia la meua voluntat a tirar endavant el projecte de tesi, i quan li vaig demanar si em podia donar un cop de mà trobant-nos de tant en tant va accedir-hi amb una disposició majúscula. En el cas de la Montse, ja he explicat com ella va tibar-me més enllà de la trobada que havia de respondre a una consulta puntual. No estava pensat d'ampliar conscientment el ventall d'educadores. Tenia certa rigidesa en el disseny: havia dit que ho faria amb la Maribel, de manera que per a mi encara era només la Maribel l'educadora central de tesi. No obstant, la força de la vida de les relacions va poder més que el model metodològic predissenyat. La incorporació de la Cèlia i la Montse va respondre primer a la necessitat de tenir més interlocutores amb qui contrastar i posar en comú el que vivíem amb la Maribel, convertint-se posteriorment en uns espais de relació que tenien sentit per ells mateixos.

Primer era una: jo. Jo tenia un desig que requeria la participació d'una altra educadora: la Maribel. Ja érem dues. La relació nascuda a la Universitat amb la Cèlia va fer que el ventall s'ampliés – cert que d'una manera gairebé imperceptible en els inicis- a tres. I quan vaig acomiadar la Montse a la porta de la cafeteria de Vic sabia que ja n'érem quatre.

Al prendre consciència del canvi substancial que havia tocat el disseny d'investigació, vaig continuar endavant sabent que l'entrada en escena de noves protagonistes obligava la modificació de la metodologia plantejada al començament. Era evident que a la dificultat d'acudir al centre de treball de la Maribel s'hi sumava l'encara més difícil presència als centres de la Montse i la Cèlia. En lloc d'obligar-me a seguir la planificació inicial –d'altra banda, empresa impossible- vaig pensar que era important recordar el sentit original de la meua investigació, això és, interrogar els sabers de l'educació social. I allò que mantenia unides les quatre experiències entre mans era més que els sabers: les pràctiques educatives que encarnaven les educadores en el seu dia a dia, pràctiques orientades i desplegades pels sabers. A més, el diàleg amb la meua experiència seguia essent possible, ja que jo també visc, de fa temps, pràctiques educatives en el meu fer professional.



Per tant, la solució que vaig trobar s'assembla a la que vaig sentir fa pocs dies a Hèctor Salinas, de camí a la seva segona tesi doctoral⁹. Va presentar la seva recerca com a fruit d'un desig on la metodologia hi havia quedat, d'alguna manera, supeditada: "Me inventé una metodología que me permitiese volver a leer a los clásicos." En bona mesura, doncs, diria que la metodologia que he anat elaborant en procés, oberta, sempre ha anat orientada per a què el desig i sentit de la tesi poguessin donar-se en ella: poder pensar pràctiques en educació social amb la companyia de pensament, d'amistat i complicitat de la Maribel, la Montse i la Cèlia. I em vaig adonar que el que caracteritzava la nostra relació, en la que anava apareixent la 'informació' i la simultània o posterior reflexió d'ella era fonamentalment de caràcter oral; les converses i entrevistes eren allò comú que mantenia cada una de les relacions que hi mantenia. Com queda plasmat al llarg de la recerca, les aportacions de les educadores no han estat només orals, sinó també amb el suport de l'escriptura. Sempre, però, m'hi he descobert relacionant-m'hi amb una actitud de conversadora.

L'experiència de cada educadora és singular, única, amb particularitats pròpies que no poden sotmetre's a una translació sense més a una altra experiència. Tot i així, la singularitat de l'experiència sí que conté elements de contacte amb la de la resta d'educadores i la meva, de manera que a continuació es desfilaran blens d'una trena que a hores es separa i a voltes es torna a trobar creant nusos de sentit. Al mateix temps, el binomi de continuïtat i discontinuïtat present en els aspectes que planteja l'experiència de cadascuna evidencia que l'experiència de la pràctica educativa no és monolítica ni uniforme i, per tant, no és extrapolable a tothom i a tot arreu. No té un caràcter d'universalitat en una homogeneïtat de sentits, orígens i significacions. De fet, no és estrany que així sigui si recordem la indicació que Arendt fa a l'hora de prendre les decisions per a l'acció, això és, l'obligatorietat d'atendre el fet concret tot allunyant-se de les indicacions fetes des de l'abstracció. Ens diu que podem jutjar els fenòmens morals i polítics en la concreció del judici en context, no des de generalitats (Arendt:2007).

9 Va ser a la conferència "Home, bestiar i educació" que va oferir al Seminari de Pensament Pedagògic, organitzat i celebrat pel Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona els dies 10 i 11 de desembre de 2009.



Per tant, recórrer a l'experiència concreta de cada educadora és una decisió justificada si es vol atendre la singularitat de cada realitat. I per a pensar-los és bo de conèixer de situacions diverses per a afinar millor les valoracions de cada una d'elles, de manera que al llegir-la vaig considerar que l'ampliació del nombre d'educadores no era un mal que havia de corregir sinó una possibilitat de pensar millor, d'interpretar i aprendre en relació:

“Podemos decir que cuantas más situaciones de otras personas puedo hacer presentes en mi pensamiento y tenerlas, por tanto, en cuenta en mis juicios, tanto más representativos serán estos. La validez de tales juicios no sería objetiva y universal, ni subjetiva, dependiendo del capricho personal, sino intersubjetiva o representativa.” (2007:146)

Per a acabar fent memòria, em permeto de fer un recordatori d'alguns dels trets més rellevants que comparteixen tres de les quatre coprotagonistes de la recerca: totes elles coincideixen en un estar al món amb una actitud humil i alhora ferma, una actitud amorosa, seriosa i responsable que no oblidava la rialla i l'humor i una actitud de constant cerca de rigor per tal de poder fer de la seva pràctica educativa una pràctica política. El valor que donen a la coherència de vida les empeny a anar més lluny d'allò conegut, ja sabut, buscant com travessar els esculls que, inevitablement, el transcórrer de la vida els planteja.

Les experiències parlen: emergeixen eixos de recerca

Amb la presentació de la Maribel, la Cèlia i la Montse han anat apareixent també alguns aspectes que considero senders de sentit en el desenvolupament de la tesi.

Els senders em van aparèixer en el transcurs de l'escriptura, en els moments que pensava en allò central de cadascuna, en l'eix principal que segons jo caracteritzava a cada educadora. Al revisar què n'havia escrit, vaig dibuixar l'esquema que me'ls presentava de manera visible. Era el següent:

- El context institucional i les relacions que es donen en el seu sí.
- La incidència de la trajectòria vital en la significació i desplegament dels sabers en la pràctica educativa.
- La relació entre el recorregut formatiu amb l'adquisició i valoració dels sabers.





Mentre caminava pels senders de sentit que acabo d'anunciar no podia evitar de mirar el paisatge entorn seu. Fins que un dia els tres punts van començar a indicar-me l'estreta relació que mantenien amb altres aspectes que havia anotat com a importants a considerar la naturalesa de cada nus de sentit. Aquests altres aspectes eren: la curiositat per conèixer i la voluntat de pensar (cap. 4), el destí que donen a la feina d'educadora i la concepció del treball (cap. 3), els marcs institucionals de convivència, violència i pobresa en els que es despleguen els sabers (cap.5).

En l'últim aspecte relatiu a l'anàlisi institucional és curiós observar la diferent convivència que cada educadora manté amb els diferents nivells de poder de les institucions on treballen. La Cèlia és la que més directament està en contacte amb les persones amb qui treballa, mantenint una relació bona amb un equip de professionals d'una entitat que, encara que vinculada amb l'Administració pública, es troba desenvolupant unes finalitats decidides amb força autonomia. A un altre nivell, trobem la Maribel qui continua amb el treball de relació directa amb les persones que atén, però ja subjectada de manera més explícita als mandats de la institució de l'Administració pública en la qual treballa. En aquest sentit, l'autonomia de decisió inicial queda ja més constreta que el marge del què disposa la Cèlia. Finalment, la Montse es mou tot el temps en el nivell de l'esfera de direcció, càrrec que l'obliga a relacionar-se molt amb els estaments superiors de l'Administració i li deixa poc espai per a la relació directa amb les dones. El frec a frec amb els òrgans de poder de les institucions és diferent en cada una d'elles, fet que vull destacar sense que aquesta observació em porti a una anàlisi simplista com la que seria l'atribució de més a menys llibertat, ni de més a menys capacitat de decidir, en cada una de les educadores. La gradació de situacions de contacte amb els mandats i lògiques de poder de les institucions no les llegeixo com a determinants per a la pràctica de l'educació social, però sí de condicions institucionals a tenir en compte per a pensar l'ofici de l'educació social.

Com s'ha vist, la interrelació d'uns i altres punts i aspectes dels diferents esquemes que anava dibuixant en els blocs de notes és la que ha acabat donant estructura a la segona part de la tesi, però no del seu naixement, almenys d'una forma conscient. Abans d'endevinar la relació





gairebé directe d'un i altre aspecte, ja havia començat a escriure esborranys d'alguns apartats dels capítols centrals. Alguna cosa em feia evident la necessitat de dedicar espai al pensament, la formació, la responsabilitat, el sentit de l'ofici,... Era una intuïció que va acabar sent força encertada quan els diferents fragments van acabar atraient-se davant dels meus ulls, com si es tractés de peces imantades. A partir d'aquí, calia anar elaborant-los donant-los cos amb les pràctiques i reflexions d'elles i des d'elles amb les que m'anaven obsequiant les educadores. Serà, doncs, l'amalgama de tots els eixos la que procuraré anar plasmant fonamentalment en la segona part, on m'acompanyaré del mètode del transitar continu d'un a l'altre dibuixant bucles i revolts, fent aturades per pensar millor i acompanyant-lo d'imatges que il·lustrin el discurs per tal de fer-lo més comprensible i entenedor.

Tot seguit, l'últim apunt metodològic que es desprèn directament de la presentació de les educadores.

Canvis des de l'experiència de relació: passar del pseudònim al nom

Cada una de les accions que emprenem porta amb ella una càrrega important de pressupòsits, creences, voluntats, codis i principis. La pràctica investigadora no n'és una excepció: tampoc s'escapa dels elements que tota acció porta en ella. Conseqüentment, s'ha reconegut de fa temps el lloc preeminent que té reconèixer i verbalitzar quins són els principis epistemològics i ontològics –siguin els que siguin– amb els quals cada investigadora, cada investigador, inicia i sosté la seva pràctica investigadora. Així mateix, diverses pensadores i pensadors, de diferents disciplines, han mostrat reiteradament com la mirada a la realitat no està exempta de parcialitat, de subjectivitat, malgrat el gran pes que ha tingut i encara manté el discurs que defensa la possibilitat i la necessitat d'adoptar un punt de vista neutral. La decisió metodològica no pot fer-se, almenys així ho considero jo, al marge dels principis epistemològics, ontològics i ètics que ha adoptat la persona que es decideix a iniciar un procés de recerca. Ja en les primeres pàgines escrites pot endevinar-se com, en el transcurs de la presentació de les interlocutores, m'he topat amb algunes dificultats que he hagut de resoldre per tal de poder continuar endavant; i travessar-les comportava situar-me i donar coherència a la dimensió epistemològica, ontològica i ètica de la recerca.



Per a continuar i donar fi aquesta primera explicitació de decisions metodològiques preses en la tesi, n'he escollit una que em sembla molt significativa: la decisió que m'obligà prendre la necessitat i pertinença de presentar les educadores. Com presentar les educadores? Aquesta és una decisió complexa, perquè amb ella també estic responent altres preguntes: Com em presento en relació a elles? Com presento els eixos de recerca: com a quelcom extern a mi, com a 'fenòmens' que podem pensar separatament un de l'altre? Quin lloc vull donar a les educadores? En quin pla les col·loco?

El gest de presentar unes persones importants per a una mateixa a lectors i lectores que probablement no les coneixen comporta –almenys així ho sento– un alt grau de responsabilitat. Entenc que el que he fet fins ara ha estat una mediació més, amb tota la significació que té la mediació. En la quotidianitat, mediar entre una i altra persona a través d'una presentació pot significar el desig que jo sento de que es coneguin, de que inaugurin una relació d'intercanvi dels dons que jo els reconec i que intueixo que elles també poden saber veure en l'altra.

Aquesta era la intenció principal del present capítol: anar fent espai per a què les educadores entrin en la trama de recerca. Cada una d'elles aporta matisos, indica camins, narra experiències, planteja interrogants i propostes que esperonen la continuació de la cerca a partir d'aquests. Amb elles i altres persones amb qui m'he creuat al llarg d'aquest temps he pogut anar avançant en les respostes de les preguntes de recerca. Qui són, des d'on parlen, com s'expressen, etc. són elements necessaris per anar coneixent el context per on s'ha mogut la investigació.

Però la coneixença, si vol ser transcendir el mer intercanvi d'informació, necessita bressolar-se en un temps que no pot precipitar-se. Per aquest motiu, tot just he començat a donar a conèixer alguns trets que permeten anar intuïnt qui són les interlocutores amb qui estic investigant, conversant, compartint traços de vida al llarg d'un temps que m'ha acostat a conèixer moltes més dimensions de les descrites fins al moment i que, precisament, presenten la temptació de voler anticipar esdeveniments. Però no es pot fer tot de cop, i cal mesurar també l'entrada de nous elements de reflexió, perquè apuntar-los tots alhora farien intel·ligible el relat saturant-lo d'informacions deslligades entre sí.





Per altra banda, he considerat que convé preservar alguns aspectes que no volen ser publicats, que demanen ser resguardats per la relació de confiança que mantenim. El punt de mesura l'he trobat en la qualitat de relació que mantinc amb cada una d'elles, malgrat que el que comportava el silenci o l'omissió d'aquestes informacions dificultessin la comprensió de la lectura del camí de reflexió que cal ensenyar en la tesi. Seguir el principi de prioritzar la relació per davant del compliment de protocols metodològics que m'acostarien a l'excel·lència de la tesi ha estat una opció que coincideix amb la que també va prendre Remei Arnaus en la seva tesi. De les seves paraules m'ajudo per dir el que sento:

"Després, analitzant la meua pròpia veu, vaig pensar que era molt important la meua tesi, però encara ho era més la confiança, la intimitat i l'amistat que havia guanyat amb la Mercè. En realitzar aquest tipus d'investigacions necessitem immiscir-nos en la vida de les persones i ens valem de la seva confiança i de la seva implicació, ja que el que pretenem és entendre per què senten, viuen, actuen i pensen com ho fan. Tant la mestra com jo som persones que no podem dividir-nos i no podem viure separatament el que sentim del que pensem i del que fem." (Arnaus, 1996:42)

A vegades, estar immersa en el procés d'elaboració de la tesi pot arribar a prendre unes dimensions de significació personal exagerades, una obsessió per a donar compte de totes i cada una de les converses que hem tingut, amb la intenció de fer que el gruix d'evidències presentades legítimi i doni a la investigació el grau d'exhaustivitat i rigor exigint per la comunitat científica. En el meu cas, ha estat fonamental recordar que la urgència de la tesi no podia eclipsar la qualitat de la relació amb la Cèlia, amb la Maribel i amb la Montse.

Tanmateix, la decisió de callar no és un silenci pla. Què vull dir amb això? Tot i no citar textualment, sí que el coneixement de les informacions resguardades m'han orientat a l'hora de decidir què incloc d'aquests trets en les interpretacions i reflexions que faig al llarg del treball. Són aquests trets invisibles els que m'han donat el to, els matisos i els accents a fer en determinats aspectes. Són indicacions que estan implícites en el text, allí, en somort.

Per tal de no perdre el sentit de resguardar i incloure de manera original, no manipulada per mi, la veu de cada educadora cada dia m'he acompanyat d'un interrogant i d'una nota que



vaig prendre en la presentació de la tesi d'Ana Arévalo i que vaig recollir en un diari d'investigació del 2 de gener de 2007: "Alerta en l'ús instrumental de la veu de l'altre per dir el que vull dir." L'interrogant, la pregunta que m'ha indicat en tot moment el límit entre el que puc dir i el que no puc escriure ha estat: puc sostenir el que he escrit d'elles i des d'elles davant seu? En el diari d'investigació del 18 de desembre de 2006 deixava constància d'aquesta preocupació. N'adjunto un fragment :

"Recordar: no és un procés a agradar a qualsevol. Sóc jo la que li ha de trobar el sentit de coherència, i sé que per mi tenir en compte el meu desig implica necessàriament tenir en compte sempre l'altra. Confio en que si veig que una decisió és inoportuna o no té sentit per l'altra sàpiga veure que tampoc ho és per a mi."

El far de la pregunta del límit m'ha permès escriure la presentació tal i com l'he feta. I d'ella continuo tibant per donar a conèixer una altra de les decisions metodològiques que a hores d'ara ja ha aparegut. Abans de tot, vull destacar que, tot i veure clara la necessitat d'emprendre-la, no hauria estat possible executar-la sense el consentiment de les educadores, consentiment expressat amb un "sí!" que han acompanyat amb una alta disponibilitat. Estic referint-me al "sí" que van donar-me a una petició que m'ha permès fer un canvi en el costum de presentar sota pseudònim les persones participants d'una investigació.

La pràctica d'amagar les identitats darrera de noms ficticis té un origen ètic que no vull obviar, ni evidentment menysprear. La consideració a la intimitat dels subjectes implicats a la recerca i a evitar-los possibles conseqüències desagradables fruit del seu testimoni és una qüestió bàsica i fonamental. Fins i tot garantint l'anonimat, a vegades no és fàcil ni que consenteixin que les observis, que registris les veus, que entris als seus espais.

Al començament de la investigació, tenia tan incorporat aquest principi ètic que automàticament vaig anomenar la Maribel amb un altre nom. En el diari d'investigació, en els relats que escrivia després de conversar, en la transcripció d'alguns passatges de les entrevistes que havíem mantingut, li canviava el seu nom per un altre, el que duia una molt bona amiga meva (el diari d'investigació que mostro en pàgines anteriors és un exemple de com





anava alternant la M de Maribel amb la de N, la de Nuri).

Perquè no em servia qualsevol nom, sinó que havia de ser el d'algú que em remetés a la Maribel, a l'amistat que m'hi lligava, a l'estima que sentia, a l'ofici que feia. I el de la Nuri li anava perfecte. Però vaig canviar la lògica d'atribuir personalment els pseudònims sota els quals cada una d'elles figuraria en l'informe final de la recerca. Quan vaig decidir que la Montse havia de formar part del grup d'educadores, vaig demanar-li que fos ella qui pensés el nom amb el que voldria ser presentada al llarg de la tesi. Mentrestant, jo l'havia anat escrivint amb el seu: Montse. Ella em va dir que volia portar el nom de la seva àvia. Amb la Cèlia, no vam arribar a viure aquesta situació. El perquè es troba en la reflexió que vaig fer un dia que em costava escriure un nom per dir-ne un altre. La singularitat de cada una quedava emmascarada. Ni tan sols la significativitat que per a mi i per a elles tenia cada nom era suficient per a incloure-les a elles, amb tot el que són i representen. Escriure i llegir les anotacions de converses que havia fet amb elles utilitzant pseudònims no m'agradava, m'hi sentia incòmoda, era una part que d'alguna manera falsejava el que estava passant...

De sobte vaig adonar-me de què m'havia passat: havia aplicat automàticament un principi ètic de la investigació. No havia reflexionat el sentit d'aquella decisió. El munt de tesis i llibres que havia llegit m'havia anat inoculant dins meu l'obligació de dur a terme una pràctica sense valorar el sentit, el perquè, quan, amb qui. Així va ser quan vaig valorar que aquell principi ètic no havia de ser un dogma a seguir acríticament, precisament perquè la decisió tenia una dimensió ètica. Per tant, vaig demanar el consentiment a les educadores per anomenar-les pel seu nom real exposant-los què m'havia fet modificar la primera intenció.

Potser no tornarà a passar-me mai més, potser en cap altra recerca trobaré la possibilitat de rebre el consentiment de les persones implicades en la investigació, i les esmentaré sota pseudònims. Però en aquest cas no ha estat així, i és per això que agraeixo la confiança i disponibilitat que em mostren al autoritzar-me a dir-les tal i com les he conegut, amb el nom amb el que ens reconeixem mútuament.



Fins aquí les presentacions de les educadores Montse, Cèlia i Maribel.

I amb elles i des de la relació que mantenen amb la investigació, més presentacions:

- La història d'alguns dels canvis del disseny d'investigació: de la perspectiva etnogràfica a la conversa, mantenint la narrativa i la fenomenologia com a camins de recerca.
- La història de l'aparició dels eixos de sentit, emergint mentre explorava la pregunta pels sabers de les pràctiques educatives.
- La història de passar el focus d'atenció a les pràctiques educatives sense desatendre els sabers que s'hi estenen.
- La història de l'articulació dels eixos amb els aspectes que sentia com a característics de cada educadora, la qual va donar lloc als tres capítols de la segona part de la tesi i, de retop, va aportar una mica de tranquil·litat en el tsunami personal d'incertesa que estava vivint en relació a l'estructura del contingut de la tesi.
- La descoberta de practicar un principi de manera acrítica i tornar a pensar quines formes de concreció tenia en la meua experiència d'investigadora l'orientació ètica.

Desitjo que la lectura fins al moment hagi permès a qui llegeixi percebre de forma clara la disponibilitat que les educadores han mostrat en la relació, la seva obertura a l'intercanvi basant-se en un marc de confiança i d'interès sincer per avançar en el camí de comprensió de l'àmbit on es mouen diàriament en les diferents institucions educatives on treballen.

Estaria contenta si, a hores d'ara, arribeu a sentir-les tan properes que poguéssiu reconèixer la grandesa que jo veig en elles, la qual explica en bona mesura la decisió de treballar al seu costat.

Estem a les portes del segon capítol d'aquesta primera part dedicada fonamentalment a les qüestions metodològiques i epistemològiques.

En ell m'aturo a pensar què està significant per mi investigar en educació, quins camins he trepitjat fins ara, i qui i què m'acompanya en la ruta que aquesta recerca va traçant.









CAPÍTOL 2

DESCRIPCIÓ D'UN MAPA DE RUTA SENSE GPS

Enceto aquest capítol amb la voluntat de comunicar bona part del conglomerat metodològic de la tesi, alertant de la dificultat que representa descriure un recorregut complex que de seguida va desviar-se, com ja he apuntat en el capítol anterior, del mapa de ruta programat. Als pocs mesos de vida, em vaig trobar seguint un mapa de ruta sense disposar de la fiabilitat d'un GPS¹. El camí metodològic que he seguit, doncs, ha anat configurant-se a ritme del que

¹ Faig el paral·lelisme amb el GPS, contraposant-lo amb el recurs d'orientar-se amb mapa, pel que està suposant respecte l'atenció requerida a qui condueix el vehicle. Les indicacions són dictades per l'artefacte, eliminant així la necessitat de fixar-se en el paisatge, d'orientar-se per altres indicacions i signes, d'haver d'aturar-se a consultar a les persones del territori, afegint-hi la tranquil·litat que dóna la pretesa fiabilitat de l'instrument que esborra, d'entrada, l'error tan freqüent d'equivocar-se en les cruïlles. Anar directes al punt final fent del procés un tram 'a cegues' és l'analogia que estableixo amb les pràctiques investigadores que confien tant en la fiabilitat de l'aplicació d'un model de recerca que no senten la necessitat de fixar-se en el que esdevé en el procés, de quina manera el context –el





la investigació anava posant davant meu, ineludiblement, al llarg del temps; del seu temps. Anava a l'encontre d'un mètode amic, un mètode que no s'erigís a priori dictant el què, sinó que aparegués com a col·laborador còmplice del propòsit i necessitats de la investigació, que acompanyés el trajecte i es retirés a l'hora de decidir el punt final. Un mètode semblant al que defensava Elías contraposant-lo a aquell que subjecta l'investigador i la pregunta de la recerca, del qual en descrivia els perills de desviació amb les següents paraules:

“Para poder aplicar métodos de este tipo y mostrarse al mundo como científicos, los investigadores frecuentemente se ven inducidos a plantear y responder preguntas irrelevantes y a dejar sin respuesta cuestiones que quizá posean una mayor importancia. Son inducidos a delimitar los problemas que estudian para que encajen en el método, en lugar de desarrollar métodos que se adecuen a la resolución de problemas relevantes.” (Elías, 1990a:32)

Un mètode amic, doncs, que a més de la naturalesa qualitativa, evitès caure en l'atavisme del dogma: *“El afán de Método ha sido la característica de la mente europea acerca de la realidad. Indica la creencia de que las cosas no se revelan sin más ni más, sino que es preciso ir a buscarlas con esfuerzo dirigido. Método es camino en sentido literal, pero se nos figura más bien cacería. Los métodos científicos europeos que han engendrado su inmensa riqueza de conocimiento, tienen mucho de violencia. Los métodos de experimentación tienen mucho de tortura, que, a veces, es desgraciadamente efectiva.”* (Zambrano, 2000:129)

Però deixeu-me fer una prèvia per situar de quina manera em va anar apareixent la necessitat de teixir un mètode amic, i també de com vaig anar coneixent les possibilitats d'afavorir la seva aparició en el meu fer investigador. Les dues històries són les que em proposo explicar-vos a continuació.

paisatge que conté allò investigat- influeix en el desenvolupament de la recerca. La minimització de l'error, aleshores, pot donar-se no tant en els resultats de la recerca, sinó en la seva transferència a contextos 'reals' (el GPS d'una amiga va indicar París al sud de Puigcerdà. La zona militar propera a la carretera per on circulava havia interferit en la línia de satèl·lit del seu aparell).





2.1. ANTECEDENTS I PRIMERS PREPARATIUS DEL VIATGE

La inclinació vers una actitud de recerca problematitzadora, atenta, sensible a la vida i als subjectes que encarnen les pràctiques simbòliques i concretes que creen i habiten la realitat no ha sorgit en mi d'una manera espontània i natural, no hi he arribat des d'una casualitat atzarosa.

En el capítol anterior, he fet referència a l'aprenentatge que va néixer en la relació mantinguda amb Remei Arnaus. Des d'ella i amb ella va obrir-se un ventall d'experiències i relacions amb d'altres dones de qui vaig anar aprenent, amb qui vaig tenir la possibilitat de formar-me en una manera de col·locar-me, pensar, fer i investigar en educació que continua present en mi. La rellevància del pòsit és prou important com per recórrer a aquest recorregut del meu passat a fi d'acostar-vos des d'on investigo en l'actualitat.

D'ençà que ens vam conèixer a les aules que mantenim una relació d'amistat i professional. Va coincidir que aquell any era ella qui presentava la seva tesi. La curiositat per saber ja la duia a sobre, però amb ella vaig poder donar viabilitat al desig de continuar-ho fent a partir de la recerca. Primer amb petits treballs acadèmics, després amb una investigació que no va poder veure la seva fi. Aquesta volia explorar l'àmbit de l'educació amb persones adultes emmarcant la recerca en un estudi de cas ajudant-nos de l'enfocament etnogràfic, del qual la Remei era bona coneixedora gràcies a la seva recent experiència amb la tesi.

En aquest període vaig endinsar-me en l'elaboració del meu primer diari de camp, en l'elaboració, realització i anàlisi d'entrevistes, en ser curiosa en les descripcions i a fer les meves primeres interpretacions sostingudes des de marcs teòrics. Vaig saber què era tenir un feix de papers que omplien dues grans caixes de cartró al cap, sabent trobar en pocs segons on hi havia aquella frase, on aquell detall metodològic, on aquella situació significativa. Havia après a organitzar la informació de manera que aquesta passés a ser significativa per a unes dones que estimàvem l'educació i la recerca. Aquella experiència coincidia amb el meu treball a l'Escola Municipal de Persones Adultes del meu poble, Centelles, de manera que a la vegada



l'experiència d'investigació contribuïa enormement a la meva formació com a educadora, prenia un sentit majúscul.

Posteriorment, va ser també gràcies a ella que vaig poder escriure i llegir la meva primera ponència en públic. L'escriptura va requerir de la seva companyia, llegint-me, orientant-me plantejant preguntes, tibant-me cap al record, i donant-me suport i ànims fins al final. En aquesta experiència vaig aprendre un altre camí de recerca: la d'escoltar i significar la pròpia experiència des de mi, deixant al marge el que jo creia que els altres volien que digués, és a dir, sortint de l'especulació d'adequar-me al discurs donat, per poder passar a escoltar el que sentia en mi per a poder-ho comunicar a altri.

Si la primera experiència m'havia donat a conèixer l'etnografia, ara estava implicada de ple en la recerca autobiogràfica on la meva relació amb l'escriptura va canviar considerablement respecte l'estil d'escriptura que havia practicat fins aleshores. Ara pensava *amb* l'escriptura, no em valia emprar paraules externes o estranyes a mi, sinó que el pensament anava prenent forma amb les paraules amb les que el deia. Era jo qui escrivia, fet que volia dir que no podia repetir un llenguatge d'altri sense més ni més, sinó que havia de ser un llenguatge propi i coherent amb l'experiència que volia narrar. La necessitat de ser rigorosa amb les paraules i els seus significats va fer-se'm evident fins al punt que, fora pronòstic, vaig obligar a canviar el títol de la ponència: a mi no em casava que autoritat i llibertat anessin sempre juntes de la mà, com així ho plantejava el títol original: la meva experiència no havia estat així. *'D'acord Anna, doncs ho canviem'*, va respondre la Remei.

El respecte que va mostrar la Remei a l'aportació que feia amb el meu escrit va traduir-se d'aleshores ençà en confiança i palanca per aventurar-me a escriure, a pensar des de la llibertat. La redacció de la primera conferència que us he comentat va exigir el treball d'un any, el temps que vaig necessitar per desempallegar-me d'un llenguatge instituït on la meua veu no podia trobar el seu lloc. És en aquell moment on identifico el punt d'inflexió més destacable en la meua formació.

Per què, em pregunto, dono tanta importància en l'experiència viscuda en aquell període?





Per què en el record de la meua trajectòria formativa sempre hi apareix d'una manera tan nítida tot el que hi vaig poder arribar a viure-hi? Per què no dubto en respondre en quin moment la meua col·locació al món de l'educació va fer un salt significatiu? Intueixo que la resposta es troba en el fet que, per a mi, aquella experiència va suposar un canvi de sentit multidimensional: en la significació de la meua feina, en la relació amb l'escriptura, en la dimensió política que podia llegir i crear en les relacions educatives que establia i sostenia, en la col·locació epistemològica, en la descoberta d'una metodologia oberta.

Més endavant, van seguir altres articles i ponències, més experiències laborals en diversos àmbits, els cursos de doctorat i la participació en dos nous projectes de recerca: *'Els itineraris institucionals i subjectius en els moviments de renovació pedagògica'* i *'Dones immigrades: mediadores de relacions en el procés d'integració personal i familiar'*. D'ells dos em serviré per a exposar altres elements formatius de la meua trajectòria.

En tots dos espais vaig poder consolidar el que havia començat a conèixer al costat de la Remei: la investigació educativa podia fer-se en relació, formant part d'un projecte compartit, sense seguir obligatòriament mètodes exclusivament quantitativs, i on la disparitat de cada investigadora no només hi era acceptada sinó també buscada i valorada. Recollint el relat escrit a partir de la primera reunió del primer projecte, hi trobo aquesta observació al respecte:

"En cap moment vaig sentir la pressió d'haver-me d'adaptar a un grup. I conversant tenint present sempre el desig real, vam viure tota una reunió de recerca, de les de veritat. Per això penso que aquesta manera de posar en comú el desig, el sentit, les pors, la il·lusió, les preguntes,...que vaig veure dimecres podria anar molt bé de (re)viure-la en els moments que s'adiguin de les trobades amb les mestres, amb les famílies, amb l'alumnat. Perquè es treballa de debò sense limitar a priori el què cadascú té necessitat i ganes de dir, perquè així ho pensa, ho viu i ho sent".²

² És un fragment extret del relat que vaig titular *"Esbós de record de la trobada del grup 'itineraris'"* redactat el mateix dia de la reunió, el 17 de novembre de 2004. Tant aquest com la resta de textos escrits anteriors a la redacció de la tesi els transcriu literalment per tal que pugui veure's com ha anat sent la meua relació amb l'educació i la investigació educativa.



En ambdues recerques vaig viure un procés on la presència de relats originals individuals o elaborats juntament amb una altra persona era constant, i des dels relats era d'on arrencaven noves reflexions dels eixos de recerca que ens ocupaven. La dimensió narrativa de la investigació no quedava, però, limitada només en l'escriptura, sinó que l'oralitat hi tenia un espai igual d'important, especialment en les reunions de treball. Els espais d'encontre oral donaven lloc a un intercanvi de reflexions dialogades suficientment ric com per abandonar la sala emportant-me sempre nous interrogants nascuts dels plantejaments exposats per les altres participants. Així és com l'actitud d'obertura dels camins de pensament que ofereixen l'experiència oral i l'escriptura va ser apresada des de la vivència i no des d'una prescripció normativa.

Crec que el manteniment d'aquesta obertura era possible, en part, pel fet de ser conscient que en el naixement i manteniment de la pregunta d'investigació hi havia el motiu i impuls de sentit que cada participant li donàvem. És a dir, dedicàvem el temps i l'esforç a comprendre i a pensar elements que ens interessaven, més enllà de si en aquells moments l'interès vers ells era compartit per les directrius d'ajuts a la recerca o no. La pertinència del sentit i la pertinència d'estratègia que pot arribar a tenir una recerca la vaig conèixer més endavant, i la consciència d'aquest fet, per cert, m'ha incomodat en més d'un moment de l'elaboració d'aquesta tesi (per exemple, en el moment d'afegir i sostenir la conversa com a via d'investigació educativa).

Per tal d'il·lustrar què vull dir amb la pertinència de sentit, recorro a la gènesi concreta d'una de les dues recerques, la que va tenir el seu origen en el desig i necessitat d'una de les participants³. La seva tesi li anava plantejant unes qüestions que desitjava compartir amb d'altres investigadores, i va trobar en la seva directora l'impuls i el canal d'autoritat per a vehicular el seu desig de crear un grup d'investigació que tingués com a punt central la pràctica mediatra de les dones immigrades. Aquest, doncs, va ser un projecte de recerca

3 Em refereixo a Susana Orozco, qui va defensar la seva tesi *"Las clases de catalán en personas adultas. Fuente de saberes y relaciones. Estudio de caso en mujeres inmigrantes"* el 18 de juny de 2009.

80 Entre converses.





teixit de dos en dos, des del reconeixement en el més de l'altra, la confiança i l'amor que hi ha en les relacions d'autoritat.

Voldria destacar, en aquest punt, que tant les narracions elaborades per les doctorandes com per les investigadores no eren un recurs per complir amb un determinat disseny metodològic i, si es vol també, estètic, sinó que vaig observar com dites narracions esdevenien plataformes des d'on emergien els eixos de significació i exploració que donaven llum a la pregunta de recerca. Allí vaig aprendre a identificar els nusos clau - els aglutinadors de sentit que configuraven el problema d'investigació- i a assajar possibles criteris organitzadors de la informació, reflexió i interpretació que se'n desprenien. Amb un i altre projecte de recerca, l'ajut de les històries i relats de vida en els processos d'interpretació i anàlisi de la realitat va ocupar un lloc destacat, havent de revisar episodis d'experiència personal des d'on posar-nos en diàleg amb l'experiència investigada.

Un altre aprenentatge que hi vaig fer va ser el de tenir en compte l'altra, els altres de la recerca; a no reduir l'altre amb fins instrumentals com a 'objecte de recerca' sinó acollir-lo integralment, amb la seva completud, per tal de posar en joc les diferents veus que intervenen en mesura dispar en el procés d'indagació d'un aspecte d'una realitat. D'aquí la importància a atendre el context del text, a tenir cura del text perquè esdevenia context, i així arribar a aprendre a situar cada experiència humana amb obertura enfora des de la seva singularitat, tenint especial cura a desplaçar l'hàbit d'agrupar experiències diverses sota paraigües d'anòmies i d'indiferenciacions sota el nom de 'col·lectiu' (precisament, el fet que penséssim en realitats de mestres i dones immigrades era motiu suficientment temptador per a recórrer a la denominació de 'col·lectiu docent' i 'col·lectiu immigrant').

En tot el període relatat - des de la coneixença de la Remei fins a les experiències d'investigació educativa del segon curs de doctorat- hi ha un fil que va unint els aprenentatges descrits fins ara i les experiències que hi vaig anar vivint. Em refereixo al fil continu de l'apropament, la pràctica i la reflexió entorn al Pensament de la Diferència Sexual i les seves formes de traduir-se en la pedagogia. Al costat, d'una manera o altra, sempre hi va haver el mestratge



de la Remei, qui fou la primera que em va posar paraules a aquesta altra manera de mirar l'educació, de col·locar-nos-hi, de pensar-la, de significar les relacions i pràctiques educatives; en definitiva, de fer pedagogia.

En aquell temps, la relació amb la Remei ja comptava amb una dotzena d'anys de vida. Al llarg d'aquest temps, amb la seva orientació, vaig prendre contacte amb un moviment de dones que va fer-me posar en primer pla la consciència feminista i a llegir textos del que s'ha donat a conèixer com a Pensament de la Diferència Sexual. La invitació a participar en diferents espais de reflexió va ser quelcom molt important, ja que vaig poder posar rostre i veu a dones que fins ara eren conegudes només per haver estat llegides, i vaig poder observar com es col·locaven en relació a l'altra, a la vida i al coneixement, amb presència i seriositat⁴. En l'intercanvi de reflexions buscaven rigor en el pensament que anava bastint el seu discurs, alimentat des de diferents disciplines del saber. Malgrat mantenir punts de discordança en alguns aspectes, hi vaig trobar algunes interlocutores de gran vàlua, de qui i amb qui encara estic aprenent.

Amb tots els aprenentatges que havia fet fins al moment i que us he explicat, vaig començar a enfilars la present recerca. Coneixements d'etnografia i fenomenologia, d'investigació biogràfico-narrativa, aspectes d'ètica, principis epistemològics i ontològics, marc teòric de la diferència sexual, gust per l'escriptura, persones amb qui compartir les meves inquietuds com a educadora i professora d'universitat, i el far del sentit de la recerca.

Ara bé, a mesura que es fa camí, els paisatges varien, incorporen nous elements i qui es passeja ha d'anar vorejant o saltant obstacles. No tot són obstacles, és clar, també hi ha paratges que

4 Els més significatius per mi van ser els encontres de 'Sofías' –els textos i reflexions que en sorgiren han estat publicats posteriorment a l'editorial horas y HORAS-; els 'Seminars de Primavera' de DUODA (Centre de Recerca de Dones de la Universitat de Barcelona) –les ponències dels monogràfics també publicades a DUODA, Revista d'Estudis Feministes-; i a la 'Escuela de lo que está pasando', les trobades anuals celebrades a l'espai Entredós, de Madrid. Cada un dels tres espais sempre ha tingut una relació estreta amb els grups de pensament italians, especialment amb el grup de filòsofes Diòtima.





conviden a minorar el pas per tal de poder-los admirar i contemplar bé. I també, a vegades, el caminant ha d'aturar-se i seure a reposar, girar la vista enrere per veure el tram ja trepitjat i mirar l'horitzó per albirar quantes cruïlles més s'entreveuen des del punt de repòs. Mentre caminava el projecte d'investigació, la vida anava girant -la meva i la de les educadores- i anava adoptant nous matisos que la feien variar al ritme dels temps, presentant nous sentits i obligant a revisar interpretacions i reflexions anteriors.

Crec que és des d'aquí, des del moment que vaig deixar que la vida, aquesta que va girant incansablement, entrés en la recerca, tocant-la i esdevenint-ne centre, quan vaig entrar de ple a sentir i experimentar què és sostenir en primera persona una investigació nascuda d'un projecte personal. En un dels primers diaris d'investigació escrivia: *'Caldrà que estigui atenta al que discorre al llarg d'aquest temps i que m'ajudi del que en cada moment tingui més sentit per a fer-ho'*. Al recuperar-lo, m'adono que aquestes paraules recollien bona part del que l'experiència viscuda fins aleshores m'havia ensenyat. El fet d'escriure-les era com un toc d'atenció que em feia breu i precís; és un text que ara miro com una mena de recordatori que volia fer-me, un recordatori que evités deixar en l'oblit allò que havia anat aprenent al costat de la Remei i altres mestres⁵.

5 Totes elles, professores, companyes de feina i/o d'estudi, m'han ensenyat un fer i un estar que, encara que amb tarannàs i biografies dispars, corresponien en un habitar el món de l'educació respectuosa, singular, compromesa i creativa. M'agradaria fer esment, especialment en aquest període que coincidia amb la meva feina de professora a la Universitat de Barcelona, a Marta Caramés i Núria Pérez de Lara, amb qui vaig compartir complicitats compartint projectes d'assignatures en la Diplomatura d'Educació Social. A la Caterina Lloret, que va assumir el difícil repte de formar tot l'equip de professores que volíem iniciar el nou projecte de formació del Pràcticum en els mateixos estudis incloent els seus estimats i valorats seminaris de formació. I a la Montse Freixa, com a cap d'estudis, per la confiança i la cura que va tenir vers nosaltres per tal de fer possible l'obertura dels espais i temps necessaris per a sostenir la nova proposta de formació. A la insistència i persistència de la Glòria Díaz per a preparar cada una de les classes per a les seves estudiants d'educació especial per tal que tinguessin sentit i transmetessin allò que només en presència viva una professora pot fer arribar. La convivència diària amb totes elles era com un fil de pescar, gairebé invisible però tan resistent que feia que cada experiència fos per ella mateixa i d'aquí el compromís amb la docència i la investigació es sostingués amb més sentit i serenor.



Bé que sabia, abans de començar, que hi ha pràctiques educatives diverses orientades per sabers igualment diversos; sabers i pràctiques encarnades per les educadores amb qui m'he ajudat per a pensar el que fins ara he pogut. Per la mateixa complexitat de la pregunta, vaig pensar que m'eren necessaris entorns de recerca que em permetessin acollir el màxim de cares de la pràctica educativa. Així doncs, l'ús d'instruments de recollida de dades o d'anàlisi de discurs acotats no responia a aquesta necessitat. En tot cas, no podia ser una recerca emmarcada des d'una sola i única perspectiva: no em podia tallar possibilitats ja abans d'iniciar el camí, de manera que vaig començar la investigació amb la disposició de recórrer a la o a les perspectives més adients en cada moment, sense ubicar-me a priori en cap de les conegudes. Una de les pistes d'aquest fer l'he trobat en l'experiència de la comunitat filosòfica Diòtima, explicat així per Gemma del Olmo quan fa referència a l'orientació de sentit amb la que dotaven les recerques el grup d'investigadores italianes:

"...sus aportaciones no se acomodan en un sistema de ideas ya construido, sino que su discurrir acompaña lo que acontece y las cosas que preocupan a los seres humanos en su cotidianidad. Reflexionan desde sí, sin la seguridad de un pensamiento ya dado, pues se trata de interpretar lo real poniéndose en juego." (Del Olmo, 2006:21)

Precisament, un dels aspectes que més em va agradar al conèixer el Paradigma de la Diferència Sexual és la condició de provisionalitat que reconeixia en les seves enunciacions teòriques, ja que entenia que aquestes neixen de l'experiència viva de cada criatura, podent ser modificades al deixar-se tocar pels contactes que manté amb les persones i les seves realitats. Adoptant aquesta premissa com a orientació vaig considerar que allò pertinent seria que adoptés una actitud d'obertura en cada moment i context de recerca, deixant que les decisions del camí anessin prenent diferents formes, cada una la més adequada pel moment.

El moment al qual faig referència no és un temps extern a mi, sinó que d'una manera o altra és un temps on hi interseccionen altres temps plurals, un moment - temps que habito

Més endavant, la relació amb les professores i amigues de la Universitat de Vic, vaig poder retrobar el fil de confiança i autoritat que m'ha sostingut fins l'actualitat.





participant-hi en un doble moviment que vincula el fora i el dins, bé sigui des de l'escolta a l'altra, bé sigui per la simultaneïtat en la meva de la vivència que se'm descriu, sigui per l'evocació del record que em provoca.

És en el creuament dels temps plurals on vaig sentir que em calia un mètode híbrid, complex, obert, plural, un mètode amic per a poder avançar en el meu propòsit. Perquè el camí, el mètode, recorregut per a anar recollint i ordenant –donant significació des de les múltiples possibilitats que obre tota interpretació- l'experiència de la pràctica educativa és adoptat, decidit, creat o inventat gairebé forçosament a cada pas del procés de recerca, en el sentit que la seva definició prèvia (fases, instruments, eixos de sentit, seqüència, etc.) és inútil quan el que es vol atendre és quelcom viu, quelcom que està en moviment, diferent en cada situació, i viscut i interpretat per tants cossos com els que participen de les experiències aquí recollides.

En la meva experiència de tesi, la inutilitat de partir d'un camí acotat d'una manera rígida s'ha fet evident des de bon principi. Més aviat, el que estic fent és quelcom semblant a un *'tunning'* de mètodes, la qual cosa em porta al record de l'inici de la investigació i admetre, com s'ha fet evident en pàgines anteriors, que partia d'una concepció epistemològica força clara i d'un coneixement de models i perspectives metodològiques amb les quals simpatitzava i coneixia força bé. Seria fals, doncs, transmetre una sensació d'un començament des del buit total. Seria un anar fent sense centre, sense referència, sense pensament. I aquest no és el cas.

Per aquest motiu, m'ha semblat important mostrar els aprenentatges realitzats en el recorregut investigatiu previ a l'inici de la tesi sense definir una inclinació per cap de les metodologies que en ell hi vaig aprendre. Tots els camins són possibles, i no cal recórrer-los tots ni fer-ho en la seva totalitat. És bo saber que hi són, sens dubte. No obstant, canviar d'itineraris per un mateix desplaçament obre noves perspectives i noves experiències que enriqueixen el trajecte.

L'opció per a no seguir un disseny d'investigació 'al uso', una metodologia perfectament definida i argumentada a priori, podria dir que és un sortir a fora amb la possibilitat que



ofereix la vulnerabilitat i desconeixement de seguir el camí i ajudar-me dels instruments que en cada moment tinguin més sentit, i no el d'adequar el camí i el què investigo tenint en compte només del que ara dispo i conec. En el diari d'investigació de l'estiu de 2008, he trobat aquest fragment que il·lustra com m'explicava el que ara he escrit:

“Entenent com a ‘Acadèmia’ el que en el text Delgado nombra com a ‘sede’ ha estat com aquestes paraules m’han arribat com a possible explicació de com estic fent i vivint la recerca: ‘En cuanto uno se aparta del refugio que suponen las paredes de la vivienda o de cualquier otra sede, sabe que penetra en una dimensión en que sentir y moverse resultan sinónimos, en un espacio de corporeidad literal, espacio para inteligibilidad, la comunicación en todas direcciones y la acción. En ese marco cuenta, ante todo, lo perceptible a primera vista o de reojo, lo intuido o lo insinuado mucho más que lo sabido.’ (Delgado, 2007:40)”

Això és, sortir del refugi del mètode instituït i valorat és jugar a mirar d'una altra manera, de reüll, als costats, i fer entrar al joc també la intuïció, el no saber encara, la perplexitat. No obstant, sortir de la carretera principal, sortir de la 'sede' pot esdevenir una oportunitat tan seductora com inquietant i perillosa. Però per a què pugui viure l'esdeveniment de formació, la que dóna lloc la investigació, cal que m'arrisqui a deixar oberta la ruta...





2.2. EL PROPÒSIT D'UN DESPROPÒSIT: EL LLAÇ DEL MÈTODE AMB LA INVESTIGACIÓ

L'atreviment a moure'm fora de la seguretat que proporciona el fet de situar-se dins un pensament ja donat està sent, malgrat les paraules de l'últim paràgraf, posat profundament en dubte per mi mateixa en diverses etapes del meu recorregut investigatiu. Posar-me en joc en la realitat que volia interpretar m'exigeix una confiança que sovint ha trontollat dolorosament, sobretot quan el fantasma del (suposat) deure acadèmic s'asseia a la cadira del meu costat. És una sensació que em costa molt esforç de comunicar, i no obstant el sento en el meu cos d'una manera indiscutible, físicament i emocional. Avanço des d'ara, doncs, que tot el procés que ja heu començat a conèixer l'hauré viscut, de principi a final, com la funambulista que bascula entre la seguretat i la inseguretat del seu pensament, del camí metodològic, de la qualitat de la seva escriptura.

Tot i així, a l'altra cara de la moneda, descobreixo que la possibilitat que obre la pràctica de posar-me en joc en primera persona en relació a la realitat investigada és precisament la d'esquivar l'acomodació que impedeix viure la trans-formació de tota investigació. Endinsar-me en les experiències educatives per aprendre d'elles en l'intent de comprendre-les, posar-me en joc en elles i des d'elles, és el que pot protegir-me, ni que sigui una mica, de caure en una especulació teòrica desconnectada de la realitat concreta.

Des del meu punt de vista, el pensament fruit d'una investigació que es pregunta per les pràctiques educatives (i com aquestes esdevenen món en tant que precisament narratives configuradores de realitat) ha d'estar connectat i amb la vida per no perdre el sentit i convertir-se en mera especulació. El pensament està subjecte a la realitat que li ha fet d'origen.

Així mateix, entenc que la subjecció del pensament a allò real, a allò arrelat a la vida, passa per a l'encarnació de les paraules que diuen el pensament en el cos que mira, escolta, dialoga, amb aquesta realitat investigada. Deixar-se tocar per les paraules i el gest de l'altre a un moviment endins de qui investiga. És més, sovint són les mateixes paraules les que m'han



sacsejat interiorment, transportant-me cap a un espai de reflexió, de contrast, on m'he trobat amb l'origen que inspira l'escriptura de tesi. Elles, les paraules llegides i les que anaven sortint dels dits per deixar escrites les reflexions que vaig articulant, han provocat el moviment que m'ha portat a preguntar per la meva responsabilitat, pels meus sabers i no sabers, per les meves pràctiques. Em sembla que és en aquest encontre entre jo i l'altra que pot aparèixer –pot- un pensament no especulatiu i honest.

La consciència i evidència del vincle amb allò real que vivim moltes persones en la nostra pràctica educativa és el que sovint ens ha fet valorar negativament el coneixement teòric, qualificant-lo com a "no pràctic". Interpreto que quan jo ho deia, fa un temps, era una manera de dir que no era 'vivable', que les indicacions d'aquella teoria no eren possibles de ser viscudes en la pràctica, que no es donava en la vida concreta de la relació educativa. No eren vivibles no pas per la utopia que representaven, sinó per la poca vida que contenien i havien inspirat els enunciats. Era un coneixement teòric basat en el que hauria de ser, projectant un món que no coincidía amb el nostre, una teoria que atenia més a un futur propositiu "*el que hauria de ser l'educació*", "*el que hauria de fer l'educadora*", "*el que hauria de respondre la persona atesa*", etc. que el present, el qual ometia potser per la complexa vida que hi contenia⁶.

Un dels diversos punts de desencontre entre part dels coneixements teòrics i la realitat quotidiana de les educadores ha estat, doncs, el de sentir-se estudiades, explicades -fins i tot defensades- en discursos on, paradoxalment, no s'hi sentien ni presents ni representades. El sentiment d'estar fora dels textos 'teòrics' també l'he sentit jo, al llegir unes 'propostes d'intervenció educativa' on no hi veia cap viabilitat, ja que el context on estendre la pràctica era notablement diferent. Em parlaven d'unes capacitats que semblaven no estar afectades

6 Serà en els capítols 4 i 5 serà on desenvoluparé amb més detall la relació de la teoria amb el coneixement, del camí de reflexió que se m'ha generat a partir de la concepció dels sabers i del coneixement i de quina manera podem trobar connexions entre ells i els aspectes institucionals de l'educació social.





per d'altres disposicions, com si haver de ser resolutiva podés fer-se al marge del temps viscut en la relació, de les situacions contingents que vivia la persona a qui estava ensenyant a llegir i les meves pròpies. Les fases d'aprenentatge no són estàndards ni previsibles en el temps requerit, i malgrat això se'ns exposen etapes seqüenciades amb un ordre i temporització com a processos lineals i infal·libles.

En les converses entre educadores, és freqüent sentir el comentari 'no en té ni idea, del que diu' –aquest llibre, aquesta conferenciant, etc.- . És una frase que sona amb molta duresa, molta. D'on ve la contundència del comentari? Quin sentiment el dota del to recriminatori que sento cada vegada que l'escolto? Si miro en quins moments l'he dita jo mateixa, diria que acte seguit, en silenci, he continuat dient-me 'Per què no se'ns ha preguntat abans d'escriure aquestes recomanacions, aquest diagnòstic, aquesta exposició de necessitats?' El comentari, doncs, el penso com una frase que ens diu l'enuig davant el que era i és una manera de parlar de l'ofici de ser educadora sense les educadores. El text parla de mi, de nosaltres, però no hi som.

Des de l'etnografia, Rockwell (2008:90) dóna una possible explicació a aquesta pràctica d'elaborar teoria sense comptar amb qui l'ha permès elaborar, sense comptar ni reconèixer la o les persones que han permès que l'investigador, la investigadora, entrés a la seva aula, es mogué i conegués el seu entorn professional i de vida, qui s'ha brindat per a ser interrogat en relació a les seves experiències:

"Algunos hemos estudiado las realidades educativas suponiendo que maestros y estudiantes carecen de un interés propio por conocer su entorno. El hecho de que los textos producidos sean leídos por quienes son sus personajes ha dado lugar a una mayor conciencia de la difícil tarea de construir puentes entre la experiencia de campo y la redacción etnográfica."

Potser, doncs, ha estat el partir des del supòsit de l'altre incapaç allò que va donar lloc als *discursos sobre*, aquells davant els quals les educadores i educadors no es senten identificats i menys reconeguts, ja que la lògica de concebre la incapacitat de l'altre no donava lloc a plantejar-se l'elaboració dels *discursos amb*. Però algú, certament, ha estat prou sensible per



adonar-se de l'error i ha començat a tenir més cura a l'hora de passar al text tot allò que la seva investigació ha donat de sí. Tal i com es desprèn de la reflexió de Rockwell, la responsabilitat en l'escriptura, doncs, és ben clara. La curiositat per a saber més de les educadores, dels mestres, i la capacitat que elles tenen per a reflexionar la seva pràctica no pot continuar posant-se en dubte i així justificar l'omissió de les seves aportacions reflexionades, relegant-les en un segon pla, en els textos teòrics.

Com bé sabeu, en la meua etapa d'estudiant universitària havia conegut una altra teoria que no parlava *de*, sinó *amb*. Adjunto unes paraules, dites per Ana Arévalo, que van recordar-me la cara que alimenta el posar-se en joc que m'ha interessat des de sempre: "*El subjecte és el pont entre el saber donat i la realitat.*"⁷. Així doncs, les 'subjectes' protagonistes de la recerca, quatre de ben complexes, érem les qui em vincularien amb la concreció de la realitat que m'interessava. Des d'aquí, i amb elles, podria dialogar amb la teoria, entenent-la com la va presentar la filòsofa Luisa Muraro (1994), això és, les paraules que ens ajuden a veure allò que és. O el que ens sembla que és, afegiria jo.

Un dubte i una troballa

Tenint en compte la pròpia experiència i la reflexió anterior que recorda el vincle necessari entre allò observat, escoltat i registrat en l'experiència i el seu trasllat al text, vaig comprendre que no podia donar forma a l'informe narratiu sense les veus de l'experiència de les educadores. El que pogués arribar a articular amb l'escriptura hauria de poder ser llegit per a educadores i educadors sense despertar sentiments d'estrangeria, sense que al llegir la tesi sentissin que

7 En la defensa de la seva tesi que tingué lloc el 18 de desembre de 2006 al Departament de Didàctica i Organització Educatives de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Ometre la inclusió del subjecte com qui significa la realitat, posant-la en diàleg diàriament amb els referents teòrics; com qui pensa la realitat i hi actua pot ser una de les causes de l'encara present denúncia que pronuncien els educadors socials autoanomenats 'pràctics' de la distància que senten respecte a la Universitat, desacreditant-ne de manera preocupant el coneixement acadèmic i el professorat docent i investigador -a qui anomenen els 'teòrics'-, mantenint la dicotomia exloent tradicional teoria - pràctica i que va poder-se sentir clarament i repetida en el 1r Congrés Català d'Educació Social celebrat a Vic els dies 26 i 27 de novembre de 2009.



allò no anava amb ells, que no pensessin que no els parla en absolut de les situacions laborals quotidianes, etc. Quedi clar, però, que el fet que pugui ser llegit no vol dir que no pugui ser debatut, matisat, apropiat a la manera singular de cadascú, fins i tot rebutat. L'orientació que em guia és que el marc, el to i el contingut que planteja el text no els menteixi.

També em sembla important aclarir que amb 'les veus de les educadores' no em refereixo a aquelles veus testimoni que descriuen fets, pràctiques, conflictes, etc. sinó que són veus que acompanyen les descripcions amb les reflexions i preguntes que aquestes vivències han originat en elles. Són veus d'educadores que pensen la seva pràctica quotidiana, i són aquestes les que em fan arribar mentre conversem i ens escrivim.

Força vegades les seves reflexions m'evocuen situacions en les que jo he viscut també allò que m'expliquen, o els sentiments que comparteixen amb mi em són coneguts o molt discordants amb la meva experiència. Tant fa: el cas és que després d'escoltar i llegir les seves veus ha estat rar el cop que jo no m'he transportat enllà del temps i l'espai per ser una 'visitant exposada' de la meva pròpia experiència. La implicació que s'evidencia amb aquest temps participat planteja el vell debat de si l'objectivitat és la condició primera de poder qualificar una recerca com a científica. Dit d'una altra manera, apareix l'amenaça que ensenyar el grau subjectiu d'implicació en la recerca li resta rigor. Norbert Elías va reflexionar àmpliament aquesta qüestió en una de les seves obres més reconegudes, i en ella, sense solucionar el problema que la tensió de compromís i distanciament planteja, va deixar per escrit una observació reflexionada en la que em reconec a mi i les decisions metodològiques preses:

"La tarea del científico social es comprender, y hacer que los demás comprendan, cambiantes conjuntos de interrelaciones formadas por los seres humanos, la naturaleza de esos lazos y la estructura de esos cambios. Los investigadores mismos forman parte de esos conjuntos de interrelaciones. No pueden evitar experimentar esas interrelaciones, directamente o por identificación, como participantes inmediatos en éstas; y cuanto mayores son las tensiones y presiones a que están expuestos los investigadores y los grupos a los que pertenecen, más difícil es para ellos realizar la operación mental de apartarse de su papel de participante inmediato, operación que se encuentra en la base de toda labor científica." (Elías, 1990:23)



I continuo llegint, havent interpretat que la meua implicació directa restava científicitat a la tesi. La *dificultat mental d'apartar-me del paper de participant immediata* la tenia clara, doncs del que estava conversant i pensant no era un àmbit estrany a mi, sinó que l'ofici d'educadora social i el de professora de la facultat d'educació em col·locaven en primera persona al terreny investigat. Però al arribar a la pàgina 128:

"El problema que se plantea a los científicos sociales no puede solucionarse mediante una sencilla renuncia a las funciones de miembro de grupo a favor de las de investigador. Los científicos sociales no pueden dejar de tomar parte en los asuntos políticos y sociales de su grupo y su época, ni pueden evitar que éstos les afecten. Además, su participación personal, su compromiso, constituyen una de las condiciones previas para comprender el problema que ha de resolver como científicos. Pues, si bien para estudiar la estructura de una molécula no hace falta saber qué se sentiría si se fuese uno de sus átomos, para comprender las funciones de grupos humanos es necesario conocer desde dentro cómo experimentan los seres humanos los grupos de los que forman parte y los que les son ajenos; y esto no puede conocerse sin participación activa y compromiso."

També Manuel Delgado tanca el debat en les ciències socials amb unes poques línies:

"No podemos concebir la realidad observada como independiente del observador, de acuerdo con un idealismo objetivista que hoy casi nadie estaría en condiciones de sostener." (Delgado 2007:110).

Així doncs, observant que el sentit de la recerca era apropar-me a la comprensió i reflexió del què succeeix en les pràctiques d'educació social i que el compromís, la vinculació activa en ella, no eren obstacle sinó necessitat, resolc la continuació d'un camí de recerca que ja, a aquelles alçades, no em deixava obviar tot allò que fins ara m'havien presentat les educadores, la meua experiència, i els elements susceptibles d'anàlisi que han aparegut fins al moment. Perquè, efectivament, la recerca tenia els dos elements en contínua tensió que reflexiona Elías, això és, la pregunta indicadora de compromís "què representa això per a mi o per a nosaltres?" I la pregunta característica del nivell de distanciament: "Què és això?" Des del nivell de compromís amb la seva valoració heterònoma i el nivell de distanciament amb la





valoració més autònoma, el punt en les relacions educatives que he conegut de la veu de les educadores i també en les pròpies, l'atenció constant està en posar en diàleg alhora els dos tipus de preguntes, pertanyents als dos nivells de pensament. Així, per exemple, la Maribel, la Montse i la Cèlia no només es pregunten pel procés d'envelliment, d'empobriment, de violència, sinó que a la vegada la resposta la posen en relació a la que troben davant de la pregunta Què em provoca en mi la violència? Com em relaciono amb la vellesa? Què desperta en mi la realitat de pobresa?

La concreció de la relació, el compromís que pot veure's en la proximitat amb l'altre, no es deixa quan es fa l'exercici de distanciament. En el pensar i el fer, tant les educadores com jo ens movem en punts que oscil·len entre el compromís i el distanciament. Semblava, doncs, que en la investigació caldria atendre els punts on succeïa el moviment d'oscil·lació i tensió en el fer i el pensar. De l'atenció a la pràctica concreta d'acompanyar, sostenir, pensar enfilàvem un pont a la reflexió de què és pensar, acompanyar i sostenir en l'ofici d'educar.

El trànsit del compromís al distanciament era talment un ball d'anada i tornada als dos nivells que he volgut posar en diàleg en la investigació. De la pràctica al pensament, de la teoria a la pràctica. Uns punts on sempre s'hi troba un comú denominador, això és: hi habita l'experiència.



2.3. LA NECESSITAT DE L'EXPERIÈNCIA EN LA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA

*"Debemos rastrear experiencias y no doctrinas"*⁸.

*Debemos...*Té un to de mandat. Al rellegir-la m'ho ha semblat. I he imaginat com si Hannah Arendt, habitualment extensa en les seves disquisicions, hagués decidit que aquí escurçaria l'enunciat i el buidaria de subordinades per a aconseguir una frase precisa i clara. Potser ho va fer perquè l'interessava enormement que el seu missatge arribés sense deixar cap escletxa pel dubte a qui la llegís. Si aquesta n'era la intenció, puc dir que amb mi es va aconseguir. En realitat, una de les idees que més m'han calat després de llegir el pensament d'Arendt és la insistència en posar 'el temps en hora', és a dir, en actualitzar els discursos atenent el context present. L'espantava, almenys així la imagino jo, el fet que es volgués explicar i comprendre el món de l'època amb interpretacions obsoletes i desfasades. Des d'on pensar? Des d'on acostar-nos a la comprensió de les realitats d'aquesta o aquella

8 Em trobo la cita obrint a l'atzar una de les desenes de llibretetes que he omplert d'anotacions durant els últims anys. N'aprofito l'avinentesa per explicar un altre element força característic del meu fer i que m'ha estat d'una ajuda considerable en el traç metodològic de la tesi.

Sigui per a la investigació o per interès exclusivament personal, tinc el costum de llegir dins i fora de casa. A aquest costum li afegeixo el de subratllar o marcar pàgines dels llibres que contenen alguna frase, alguna reflexió o idea que per diferents motius m'atrapen. I a aquest costum n'hi segueix un tercer: el d'obrir un document a l'ordinador on transcriu el què prèviament m'he senyalat (abans, a falta d'ordinador, ho copiava a mà en llibretes destinades només a aquest fi). És un hàbit que tinc que a vegades em fa veure com alguna semblant a una recol·lectora de cites. És una feina laboriosa que em permet, al recuperar-les, fer memòria dels moments d'interès personal i professional per on he passat, i també, com en el cas de la tesi, trobar tant fragments on d'altres han sabut dir millor que jo el què vull dir com fragments que m'han fet fer un salt de comprensió i m'han endinsat en reflexions fins al moment inexistents en mi. Estranyament, la cita d'Arendt –imagino potser per la claredat i proximitat pel què en aquell estiu m'ocupava- la vaig copiar directament a la llibreta de reduïdes dimensions que en aquells dies duia a la bossa. És, clarament, una 'distorsió d'ús', ja que a elles destinava la tasca de guardar en les seves pàgines paraules, frases curtes, de les converses amb les educadores així com pensaments solts i idees que se m'acudien d'estructura, títols d'epígrafs i eixos a tibar que se m'acudien fora d'hores d'escriptura. Consultant amb l'ajuda de la intuïció, he trobat que la cita correspon a Arendt (2007:167).

94 Entre converses.





comunitat? On trobar l'espai del gest i el pensament polític? On indagar els elements que inspiren i mobilitzen les pràctiques? On si no en l'experiència?

L'actualització del pensament i del sentit de l'acció que Arendt reclamava una vegada sí i una altra també és una orientació que, de seguir-la, ens hauria ajudat a no caure tan fàcilment en l'especulació teòrica de la qual parlava abans. Penso que sí, perquè en la curta enunciació i la gran potència que té el contingut de la frase hi veig la qualitat relacional que la pensadora establí entre l'anàlisi teòrica i l'experiència concreta de cada criatura. La seva recomanació-mandat m'arriba com aquell dit que senyalant un camí possible esquiva la presència omniscient de la doctrina i amb ella la seva connotació de dictat inflexible i estàtic i, per tant, insensible als esdeveniments de la vida. Tenir en compte l'experiència, deixar-se tocar per ella, atendre reflexivament el que d'ella es desplega davant nostra, permet mantenir el fil que vincula, sense trencar-lo, el pensar la vida, l'educació, amb qui l'està vivint.

Acudir a l'experiència. Les idees i reflexions tenen origen en una situació concreta que n'ha inspirat l'interrogant, que ha obert i mobilitzat suficient curiositat com per aventurar-se a ser explorada. No només hi neixen, sinó que hi retornen. És des d'aquí que l'experiència pot reviure's una i altra vegada sense ser la mateixa i, no obstant, una seguida de l'altra van alimentant –si ens deixem- el moviment continu de reflexió que ens apropa a una comprensió més lúcida (i alhora més complexa) del que ens passa. De l'experiència afloren els interrogants que tiben mobilitzant-la la reflexió pedagògica; d'ella broten reptes de significació i resignificació, hi apareixen les qüestions pedagògiques que busquen aproximar-se a una nova comprensió de l'experiència educativa, a una nova manera d'explicar-nos-la.

Deia que d'ella neixen i a ella retornen, transformades i obertes a ser indagades de nou. Ho crec així en tant que l'acció de la pràctica va sostinguda per un pensar que l'orienta, unes reflexions que seria bo que col·laboressin en l'orientació del gest de la pràctica. Perquè si no és així, el que es pot dependre de la investigació és aquell tipus de discurs que no troba amb què vincular-se des del sentit, l'especulació que arriba en forma dels enunciats deslligats de la realitat de l'experiència educativa concreta que desperten el





rebuig recelós de les educadores dient d'ells que parlen d'alguna cosa, sí, però no del què a elles els passa, ens interessa. ...

Així que la voluntat de pensar les pràctiques educatives em remetia a la necessitat d'acudir a l'experiència que apareix quan aquestes es despleguen. Gairebé, més que necessitat, atendre l'experiència esdevé un principi obligat per a qui investiga, si escoltem la contundència d'aquestes paraules:

"No voy a disculparme; una idea tiene que soportar el peso de la experiencia concreta, de lo contrario se vuelve una mera abstracción."(Sennett: 2003b:11).

Però, què és l'experiència? A què em remet el significat experiència quan l'escric en el propòsit de la investigació? Tot el que em diuen i observo i anoto és experiència? Serà que experiència educativa és tot allò que esdevé en el marc d'un espai educatiu? Qualsevol subjecte que transiti en temps i espais educatius és automàticament un subjecte amb experiència educativa?

La primera guia per anar tibant les respostes que m'apareix té a veure amb la pregunta del compromís que estableix qui investiga en allò que s'investiga, quelcom semblant a preguntar-me: què em mou això que estic vivint? És a dir, l'experiència és allò singular que toca el cos, l'ànima. Jorge Larrosa així m'ho fa arribar quan escriu:

"La experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición." (Larrosa, 2006:53)

Allò que ens passa i patim, allò que sentim en el cos. Una vivència amb la qual, patint-la, posem en marxa un procés de consciència que la vol sentir, comprendre, pensar, perquè no ha lliscat davant nostre, no s'ha quedat en el nivell del 'què passa' sinó que s'ha 'enganxat' en nosaltres interrogant-nos amb el 'què ens passa'. Segueixo pensant en el lloc de la passió del que parla Larrosa, i em trobo pensant en la dicotomia de passió passiva o passió activa. No m'agrada quan la meva reflexió es mou en la trampa de moure's entre pols contraris





excloents entre sí. Per això torno a pensar-ho considerant la possibilitat d'una passió passiva i activa alhora, i veig que és en aquesta on puc acostar-me a la comprensió de l'experiència, és a dir, en la passió que es dóna en l'espai que possibilita la vivència viscuda gràcies a l'acció d'*exposar-se a*, a l'actitud de disponibilitat i obertura a l'altre i a allò altre. I també a la disposició del pensament per tal de poder ser significada i elevada a experiència.

Dues filòsofes, Hannah Arendt i María Zambrano, m'han orientat en la necessitat de transitar pel pas del pensament de la vivència per arribar a l'experiència:

"Todo pensamiento surge de la experiencia, pero ninguna experiencia logra algún sentido o coherencia sin someterse a las operaciones de la imaginación y del pensamiento." (Arendt, 2002:109).

Arendt ens diu que des del què ens passa cal saltar a les operacions del pensament per tal que aquestes puguin acostar-se a la seva comprensió. Gestos de pensament, reflexió, interpretació i significació als quals, en efecte, no puc esquivar en el procés d'investigació, procés que alhora és –pot ser- experiència. L'experiència en la investigació educativa, aleshores, pren una dimensió que em sembla important de destacar: la possibilitat d'experiència es troba doblement en la investigació educativa. Això és, investigar l'experiència educativa és, pot ser, a la vegada, una experiència per a qui investiga l'educació. La transformació de qui investiga pot donar-se quan el procés esdevé experiència, quan deixa tocar-se pels esdeveniments que hi viu i dedica un temps per a pensar-los, significar-los i es deixa modificar per ells.

Núria Pérez de Lara, quan revisa la seva trajectòria com a investigadora, dedica un espai a la importància de '*pensar lo vivido*' per a no escindir vida d'educació, teoria de pràctica. Per això no li és suficient, per sí mateixa, la investigació qualitativa, sinó que sent la necessitat de buscar en ella una manera d'estar que no perpetuï la dissociació que volia evitar. En el següent fragment ens dóna compte de quin va ser el camí de com va anar resolent la seva inquietud:

"Y fue precisamente la distinción recurrente, formulada como escisión, entre 'educación' y 'vida', entre 'aprender a educar' y 'aprender a vivir' lo que fue haciendo más evidente para





mí lo adecuado del pensar haciendo o la importancia de pensar lo vivido, para ir dando luz a las cuestiones educativas, lo cual requería otras formas también de investigar en educación. El recurso a la investigación de corte cualitativo se hizo necesario, pero no bastaba con ello, pues en esas investigaciones sigue vigente la escisión entre lo cognitivo y lo afectivo, entre el sujeto y el objeto, entre lo vivido y lo investigado. Era fundamental pensar la investigación educativa como una experiencia que mirara a la experiencia, que tuviera en cuenta lo vivido tanto por quienes investigan como por quienes ofrecen su práctica a la mirada investigadora. Y ello porque en lo vivido no hay escisiones entre el cuerpo y el organismo, entre los afectos y el pensamiento, entre lo que se aprende del exterior y lo que se conmueve en nuestro interior, entre el mundo en el que se vive y lo que vivimos en el mundo.” (Pérez de Lara, 2010:123)

De quina manera em toca el que estic escoltant? Què hi ha de viscut en el que decideixo incorporar en el procés investigatiu? Deixo que l'experiència de la Maribel, la Cèlia i la Montse operin algun moviment en mi que em dugui més enllà d'on estava? Poso en diàleg la seva experiència amb la meva, obrint ponts de reflexió entre el que ens passa i el que visc, faig, actuo en la meva pràctica a les aules? Perquè si investigar és una experiència, o pot ser-ho, cal que busqui els espais que em facin possible de viure-la, trucar-li a la porta. I l'experiència es viu encarnant-se en els cossos, ressonant en ells, implicant-se subjectivament en tant que sóc jo, ella, ells, qui l'estem vivint, qui l'estem patint. És, doncs, un posar-se en joc per a deixar entrar l'experiència; i més: sostenir el que d'ella n'emani.

La segona filòsofa afegeix un altre matís; un matís que inicialment vaig llegir des de la incomoditat, ja que si el que pretenia en principi era investigar l'experiència per a identificar-ne els sabers que orienten i sostenen les pràctiques educatives en l'ofici d'educadora social...: *“Lo grave del saber de la experiencia es que, si es verdadero, llega después, no sirve y es intransferible.” (Zambrano, 2009:68).*

I per si es donava el cas que optés per passar-hi de llarg, i fer com si no hagués estat coneixedora d'aquesta observació, em va tornar Arendt per mantenir-me a la cadira donant-hi voltes: *“El significado de lo que realmente acontece y aparece mientras está ocurriendo se revela*





cuando ha desaparecido; el recuerdo, gracias al cual hacemos presente al espíritu lo que realmente está ausente y pasado, revela el significado en forma de una historia.” (Arendt, 2002:155)

En efecte, pensar allò viscut és una acció posterior a la vivència. Si de la pràctica de pensament podem arribar a un saber, aquest arriba massa tard. D'acord. Però el pensament que arriba després de la vivència i allò que orienta la futura acció ja no és el mateix, com diferent serà la vivència que en sorgirà.

Conscient de la dificultat de transferir un saber de l'experiència a una experiència posterior a ella, atenent les paraules de Zambrano, em vaig inclinar a admetre el despropòsit de la meva recerca. Certa prepotència m'havia amagat el que, per altra banda, ja sabia i compartim moltes persones: 'cada persona és un món', 'cada grup és diferent', 'cada situació és única'. La lectura del propòsit podia tornar-se a fer amb un altre to, menys recriminatori davant la temeritat i la pretensió d'esgotar la llista de sabers que orienten les pràctiques en educació social que de la primera lectura se'n podia desprendre. El despropòsit podia reformular-se amb sensatesa: conversar amb l'experiència de les educadores i d'allà intentar narrar els sabers que en *la seva* experiència orienten *les seves* pràctiques. Posar en relació *la seva* amb *la meva* per poder indagar en ells i la seva possibilitat de presència o absència en l'ofici que fem dia a dia. Així doncs, recolzant-me en les paraules de Larrosa, vaig situar altre cop el sentit inicial, fent-hi les paus, en tant que la incognoscibilitat de l'experiència no negava l'existència d'ella, ans al contrari, era precisament aquest tret la que la constituïa com a tal. Altra cosa era la meva dificultat de transitar per la incertesa que la seva contínua novetat representava, perquè el saber de l'experiència, recordem Zambrano, bé que hi era. Un saber de l'experiència que està sent renovat contínuament, obert a un estar sent, a un estar sabent gràcies a les experiències que van alimentant-lo sense arribar a sadollar-lo, i que ens obliga a l'actitud d'un tornar a començar per a poder recrear-lo:

“La experiencia nos permite disponer de un saber, a la vez que siempre está a la espera de lo inesperado, de lo no sabido y recibe cada acontecimiento como un no saber, como



algo que hay que volver a significar. En cada situación tenemos que recuperar, recrear, su sentido pedagógico.

Así pues, lo que cuenta del saber pedagógico no es su acumulación, sino su reactualización.”

(Contreras i Pérez de Lara, 2010:49)

Presento les paraules que van fer donar el gir que va ajudar-me a passar de l'autorecriminació cap a la continuació de la investigació:

“La experiencia no puede ser anticipada, tiene que ver con el acontecimiento de lo que no se puede pre-ver, ni pre-decir, pre-scribir. Por eso la experiencia siempre lo es de lo que no se sabe, de lo que no se puede, de lo que no se quiere, de lo que no depende de nuestro saber, ni de nuestro poder, ni de nuestra voluntad. La experiencia tiene que ver con el no-saber, con el límite de lo que sabemos.” (Larrosa, 2006:53)

Això és, el que podia fer amb la investigació era la narració de l'experiència, aquesta que és insuficient per al nou esdeveniment, aquesta que quan pot dir-se ja ha passat i que ens deixa en una mena d'indefensió davant el límit que ens mostra. Indagar en aquest límit, en el meu no-saber, apareixa doncs com el que precisament consistia la investigació de la tesi. En definitiva, anar més enllà del propi límit és el que dóna lloc a l'experiència d'investigar, el que dota de la qualitat d'experiència a la investigació educativa.

Per tant, confio en disposar-me a que l'experiència sigui possible amb una actitud sensible i oberta als esdeveniments que irrompin en el caminar de la investigació. Exposar-me en el recorregut per deixar que alguna cosa em passi, l'esdeveniment que sempre està per venir, i que sempre ja ha passat:

“Es verdad, Ulises navegaba realmente y un día, en una fecha determinada, se encontró con el canto enigmático. Puede decir por consiguiente: ahora, esto ocurre ahora. Pero ¿qué ha ocurrido ahora? La presencia de un canto solamente todavía por venir. Y ¿qué es lo que aquél tocó en el presente? No el acontecimiento del encuentro hecho presente, sino la apertura de ese movimiento infinito que es el encuentro mismo, el cual siempre está separado del lugar y del momento en el que éste se afirma, pues él es la separación misma, esa distancia

100 Entre converses.





imaginaria en la que se realiza la ausencia y sólo al término de la cual el acontecimiento comienza a tener lugar, punto en el que se cumple la verdad propia del encuentro, del cual, en todo caso, querría nacer la palabra que lo pronuncia.

Siempre todavía por venir, siempre ya pasado, siempre presente en un comienzo tan abrupto que nos corta la respiración y, no obstante, desplegándose como el retorno y el eterno volver – a- empezar – “Ah”, dice Goethe, “en tiempos antaño vividos, fuiste mi hermana o mi esposa”-: éste es el acontecimiento cuya aproximación es el relato.” (Blanchot, 2005:30)

A la cerca de baranes metodològiques per a explorar experiències en les pràctiques d'educació social

Després del conjunt de reflexions suscidades fins al moment, se'm feia evident la necessitat de recuperar i ajudar-me dels aprenentatges en perspectives, enfocaments i instruments metodològics realitzats durant la meva experiència formativa anterior i que he detallat al principi del capítol. Era precís que recuperés aquelles actituds i vies de relació que vaig conèixer i valorar quines podien col·laborar en la present recerca, en sostenir la intenció d'endinsar-me en el que em suscitin les experiències de les educadores.

Com a punt de partida, em sembla clar que l'opció metodològica presa ha de ser prou ben tramada com per permetre que, una vegada mostrada la posició epistemològica, pugui sostenir-me en ella i a la vegada sigui prou flexible i sensible per a permetre l'aproximació a la comprensió dels fils de la tesi.

L'actitud flexible i sensible de la que parlo es tradueix en una escolta i una mirada oberta i tan neta de prejudicis com sigui possible al que ens està passant. En el meu cas, apartar els prejudicis hauria estat com falsejar la meva biografia, en el sentit que, com ja he dit, les veus de l'experiència les educadores es creuen amb la meva. En la meva trajectòria professional he anat elaborant uns judicis fruit de les experiències viscudes, judicis molts d'ells que han inspirat la pròpia tesi. Pretendre elaborar una investigació amb trets autobiogràfics maquillant el que del relat molesta no era el camí de netejar els prejudicis a l'hora d'entrar en diàleg amb les educadores. Rockwell (2008) recorda que els significats als quals arriba qui investiga, els



significats que enuncia en l'informe final de recerca com a fruit del seu treball, apareixen de la combinació dels referents culturals tant d'ell com de les persones amb qui ha estat conversant. En el procés d'anàlisi i significació, el bagatge de la investigadora entra a participar d'aquest procés. Per tant, no tenia sentit esborrar o apartar al marge de les reflexions els meus supòsits previs. El que sí estava a les meves mans era estendre i reconèixer els prejudicis dels quals partia, de manera que poguessin ser revisats, reconsiderats, interpel·lats, pel que anés coneixent de les experiències de les educadores, deixant que els seus relats em toquessin.

El moviment a deixar-se tocar és el que vinculo amb considerar la sensibilitat com a actitud component de la investigació. Aquesta la contemplo en dues vessants:

Sensibilitat en la investigació com a sentir, en tant que la intuïció i l'emoció participen activament en el moviment d'interrogació de l'experiència, configurant-se com a dimensions fonamentals de l'esdevenir de la recerca. I sensibilitat com a significació en tant que exploració dels sentits que aquella experiència conté.

Així, amb la sensibilitat podria caminar cap a la comprensió del que entra en joc en les pràctiques educatives, quins sabers i amb quines condicions s'hi despleguen. Un camí que m'anés acostant al cor de les pràctiques, en el que caminant-lo anés comprenent, anés coneixent...

"El conocimiento se adquiere buscando lo que se suele llamar 'verdad', y su forma más elevada, la forma superior de la verdad cognitiva, es, ciertamente, la intuición. Todo el conocimiento se inicia con el análisis de las apariencias tal y como se presentan a nuestros sentidos, y si el investigador desea ir más allá y encontrar las causas de los efectos visibles, su objetivo será poner de manifiesto aquello que puede ocultarse bajo la superficie.

El pensamiento, al contrario que las actividades cognitivas que pueden servirse de él como instrumento, necesita el lenguaje, y no sólo para hacerse audible y expresarse; lo necesita para ponerse en marcha." (Arendt, 2007:144)

...posant en marxa el pensament amb l'ajuda de la llanterna del llenguatge.





La conversa, la lectura i l'escriptura formaven part de la meva experiència d'aprenentatge, sola i en relació amb d'altres. Així que vaig rescatar un dels enfocaments metodològics que busca la descripció i la reflexió de les estructures internes de l'experiència viscuda explorant-la amb el llenguatge: el model fenomenològic.

Havia estat en moments d'escriptura i conversa oral on, amb el coixí del llenguatge, començava un moviment de pensament que em portava més enllà d'on havia començat. Recordava com en el reflexionar dialogat amb algú altre, em sorprenia la vinguda d'algunes paraules que eren noves fins i tot per mi. Era un encontre on m'hi deturava i tornava a dir-m'ho, tornava a escoltar què deia, què significava i què implicava. El mateix em passava escrivint, quan la música dels dits al teclat ritmava els pensaments, els records de l'experiència, i me la tornava a explicar, ara amb més detalls, amb una mirada més minuciosa i interrogadora. Explorar, endinsar-me en l'experiència ho havia fet, fins aleshores, amb el llenguatge. El propòsit d'aprofundir en la naturalesa d'una experiència professional com poden ser les pràctiques que s'encarnen en les educadores pot trobar en la proposta fenomenològica, doncs, un marc interessant on sostenir les reflexions i propostes que es derivin de la recerca.

Ara bé, adoptar la perspectiva fenomenològica comporta una actitud que, a més d'oberta i sensible, estigui compromesa amb el saber i sigui honesta amb sí mateixa i amb els altres. D'on es desprèn el compromís? He pensat que és la mateixa opció metodològica la que et vincula corporalment amb allò investigat, fent aparèixer un cert tipus de paradoxa interessant: mentre l'experiència investigadora fa sortir de sí mateixa per anar més enllà d'allò sabut, exigeix un vincle amb aquest sí que fa desplaçar. És quelcom semblant a la figura del partir de sí del que parla Anna M^a Piussi: el doble moviment que connecta el ser amb el seu fora retornant-lo –modificat, sovint- al seu sí. Tal vegada és per aquest fet que la investigació fenomenològica porta a una modificació d'un mateix, esdevé un procés formatiu per a qui l'està vivint: *“Desde el punto de vista fenomenológico, investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos. Y puesto que “conocer” el mundo es esencialmente “estar” en el mundo de una determinada manera, el acto de investigar-cuestionar-teorizar es el acto*



intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él de un modo más pleno o, mejor aún, de “convertirnos” en el mundo mismo.” (Van Manen, 2003:23).

Si bé jo no goso dir tant com Van Manen, coincideixo amb ell en el fet de reconèixer la dimensió formativa de la fenomenologia, dimensió que ens condueix per un procés de cerca de sentit que, entenc, no té final, i malgrat això, el sentit de la fenomenologia persisteix, com si amb ella volguéssim mantenir el sentit mateix de la nostra existència.

Aleshores, la pregunta fenomenològica dóna lloc a un procés que esdevé cíclic, d'un anar i tornar constant d'idees, d'intuïcions, d'hipòtesi, de moviments d'aproximació i distanciament, de revelacions que obren noves preguntes. I en aquest procés la fenomenologia s'obre a una multirreferencialitat de fonts, tècniques, instruments i perspectives de recerca que em sembla molt interessant de senyalar, ja que en ella, en la fenomenologia, no s'esgota un model qualitatiu, sinó que permet combinar-se amb altres.

Així mateix, la perspectiva interpretativa entra a participar directament en la construcció i re-creació de significats en la que està immersa la fenomenologia. I és presentada com a tal sense deixar d'observar el doble vincle del partir de sí del que parlava anteriorment, situant-se “en relació a” sense perdre el centre, sense desdibuixar-se mentre es posa en joc:

“Entendre els fenòmens socials és entendre el que signifiquen. Però la comprensió del significat és sempre una comprensió situada. Intentem comprendre els fenòmens situats en el context dels seus antecedents, circumstàncies i interpretacions subjectives de les persones implicades, dins de la seva tradició. És també, a partir de la nostra pròpia situació de persones investigadores, a partir de les nostres preocupacions i circumstàncies com intentem atorgar sentit a la realitat.” (Arnaus, 1996:22)

El sentit que m'ha orientat des de l'inici per tal d'anar esbossant pensament pedagògic ha estat el de reconèixer el valor de l'experiència, les veus, el context i la significació de les pràctiques de les educadores. Què m'estan dient? Què m'estan qüestionant? Com viuen aquesta normativa? On ubiquen el seu relat? Com valoren aquesta iniciativa? Què senten





davant d'aquesta situació? Són algunes de les preguntes que havia de remetre'm en l'escolta dels seus relats, perquè si no, la interpretació no tenia punt de partida, ni per a mi ni per a elles. Hauria estat, tant sols, un conjunt d'enunciats suspesos de reflexió i contrast.

Remei Arnaus va tenir en compte la consideració a la veu de la mestra i al context on es situa la realitat significada a l'hora de decidir-se pel model metodològic. Ens diu:

“Me impliqué en una perspectiva de investigación fenomenológica, interpretativa-naturalista. Un enfoque sensible para captar la complejidad de la realidad educativa y sensible para comprender los significados que las personas perciben como importantes en su propio contexto. Por eso mismo, la metodología que utilicé es la propia de los estudios etnográficos cualitativos que tienen en cuenta representar las voces de los protagonistas implicados en una investigación.” (Arnaus,1995:63)

Faig memòria del principi del present capítol. Hi parlava del mètode amic, aquell mètode de mètodes que fos còmplice i orientador del propòsit de recerca, deixant-se guiar per l'autoritat del camí (Masschelein, 2006). Doncs bé, poder ajudar-me d'un model qualitatiu de recerca prou ampli, flexible i amb esclatxes d'obertura, fent-lo permeable a altres propostes metodològiques com ho és, en aquest cas, la fenomenologia ha estat important per mi. Certament, la voluntat de la fenomenologia d'indagar en les estructures menys visibles de l'existència al món, requereix de capacitat de reflexivitat, d'intuïció, de sensibilitat al llenguatge, etc.; actituds i capacitats que la fan possible. I aquí, el recurs de la narrativa i els relats de vida, amb les converses, les entrevistes, els diàlegs sense fi; la lectura i els diaris d'investigació i de camp que vaig elaborant, han col·laborat a que pogués tocar, conèixer o atendre les intuïcions, les vivències, les significacions, etc. de les pràctiques de les educadores, i les meves.

A més, reconèixer i nomenar la disparitat de cada subjecte portador d'un desig propi i singular porta a sortir de les categoritzacions que uniformitzen els grups de persones que comparteixen una mateixa característica; sortir de la mirada sobre l'altra des de la inclusió que subsumeix cada criatura en un genèric homogeni, desatenent la singularitat pròpia de cadascú:

“En efecte, comencem sent nen o nena (home o dona), però no sóc totes les dones en el sentit de ser un element intercanviable (o això pretenc) d'una sèrie d'unitats o identitats iguals,



tampoc sóc la Dona com a una extensió genèrica d'un model patró. Dins d'aquesta primera diferència cadascú és una persona amb una singularitat, amb unes característiques més o menys allunyades del model i, sobretot, amb unes experiències pròpies que la distingeixen dels i de les altres.” (Lloret, 1994:36).

La decisió de recórrer a les seves veus i a la meua respon a la voluntat, sigui el que sigui allò que aquesta recerca pugui aportar a la pregunta permanent per l'educació, que les paraules responguin tan afinadament com es pugui a les realitats conegudes i pensades en el present –amb tota la vivesa de les virtuts i del negatiu que l'acompanya -, que el pensament es vinculi en el pla del ser i no en el pla del que *hauria de ser*. Cerco una elaboració de pensament que neixi del partir de sí singular de cada una de les dones que d'una manera o altra participem d'aquesta recerca, s'ajusti o no a la moda intel·lectual o conceptual del moment:

“A la hora de exponer el modo en que se ha llegado al descubrimiento científico, se oculta o evita todo aquello que no concuerde con las premisas de objetividad, universalidad y neutralidad. Se ajustan los hechos que explican la evolución de una investigación para adaptarlos al marco conceptual de cómo debe ser un descubrimiento científico, y lograr así mayor credibilidad de la teoría y del trabajo que se realiza. Se acomoda lo que ha ocurrido en la realidad para que responda a lo esperado, a lo que ‘debe ser’, a lo establecido.” (Del Olmo, 2006:87)

Per tant, la finalitat de recollir les veus no és la d'apropriar-me-les i a partir d'elles crear un coneixement 'a costa' d'elles per tal de coincidir amb el discurs legítim i dominant en l'esfera acadèmica, sinó treballar en la interpretació d'allò observat i escoltat de manera conjunta, retornant i confrontant les diverses reflexions que em sorgeixin, la qual cosa demanda un gest que vaig fent en cada moment que així ho requereix, com el de fer saber què vaig pensant en les nostres trobades i el de donar a llegir el que escric –reflexions, interpretacions i cites textuals- a cada una de les educadores.

L'oportunitat de trobar els punts de divergència entre un i altre discurs (el nascut de l'estudi i el que les educadores narren a partir de la seva experiència concreta) i també els de





convergència, me l'ofereix l'encontre amb les veus de l'experiència. Els encontres, sovint en forma de conversa oral però també amb els relats escrits per elles, m'obren un ventall de reflexions fruit de situacions, contextos i decisions empreses que m'han mogut a anar més enllà del que ja sabia, quan no m'han fet sacsejar les velles creences i tornar a mirar el que prèviament havia considerat. I és que per a tendir a una més complexa comprensió de les pràctiques educatives, he hagut d'aprendre a dedicar temps de pensament i escriptura no només a allò que inicialment se'm mostra com a més atractiu, això és, la pràctica de vida que representa per a mi la relació educativa i les seves pràctiques, sinó també a la seva fragilitat i vulnerabilitat, a vegades també a allò incognoscible que alberguen. D'aquesta manera, he hagut de fer un moviment a l'hora d'enunciar els punts d'arribada en la comprensió i en una pràctica d'honestedat plasmar no el que em sembla que hauria de ser, sinó fer-ho amb totes les cares del que és, desviant-me així de la costum de pensament de treballar només amb una de les moltes dimensions i realitats que conformen la realitat educativa, empesa potser per l'ànim de continuar el que proposa Delgado:

"No hay una historia, ni una sociología, ni una geografía de lo irrelevante, de lo sobrante luego de haber acotado debidamente objetos de conocimientos sumisos al método, obedientes al discurso, dóciles al lenguaje. En el caso de los antropólogos, alguien, alguna vez, debería consagrarse a recoger todos los descartes etnográficos –el equivalente de lo que Foucault llama los descartes enunciativos en cualquier campo del saber-, todo lo que no cupo en los informes finales; todo lo que, aun estando ahí, no se pudo o no se quiso tomar en cuenta."

L'antropòleg continua plantejant una de les preguntes que considera aquesta recerca:

"¿Qué supondría la toma en consideración del lugar de la ambivalencia en las expresiones concretas de un orden social de pronto inordenado, la puesta en temblor de esos axiomas teóricos y metodológicos que nos permiten reducir la complejidad de lo real?" (Delgado, 2007:83-84).

En efecte, la temptació de col·locar 'en lo sobrante' les dificultats, les incerteses, les contradiccions que he anat sentint i trobant, les ambivalències i els moments de 'no sortida endavant' que he viscut; la temptació de col·locar-ho als marges de l'informe final, responc,



ha estat alta. No obstant, i com diu Delgado, la complexitat no pot destriar-se fent-ne dues piles, una d'elements atractius i una de molestos, sinó que tal vegada el que és necessari en el món de la pràctica educativa és incloure en les anàlisis els aspectes fins ara silenciats per controvertits, senyaladors de contradiccions i anunciadors de la nostra dificultat per a comprendre'ls i conèixer-los. El desordre de la complexitat continua present en les realitats socials, l'atenguem o no.

Amb el far de moure'm en el llenguatge com a passatge de pensament; amb els testimonis que anuncien la pràctica de pensament com a temps possible per a la invenció i el joc de llenguatge; amb el temps de relació que ja s'estén en el temps amb les educadores; amb la meva memòria biogràfica; amb la provocació de significats de les experiències; i amb l'últim pensament de Blanchot, recordeu? el que deia que el que pot aproximar-se a l'esdeveniment és el relat. Amb tots ells, aplego els referents i eines de diferents models qualitius sota el paraigües articulador de la narrativa.





2.4. LA RECERCA NARRATIVA: PONTS D'ORALITAT I ESCRITURA

De la tradició narrativa present al llarg dels temps és on les experiències d'investigació narrativa troben un important referent des d'on sostenir la seva proposta de rescatar i explorar significats coneguts i desconeguts que donin noves perspectives a l'hora de continuar la tasca d'explicar-nos què ens passa, què ens ha passat. En definitiva, per elaborar experiència i intercanviar-nos-la, fent-ne experiència comunicable en aquest acte del narrar que Benjamin (2008) qualifica de comunicació artesanal.

Nascuda amb el record, la narració va desgranant una història que s'estén desplegant una memòria d'experiència. Un altre cop, es fa evident la rellevància que tenen els esdeveniments en la vida de les narracions malgrat la incomoditat o inoportunitat que pugui suposar per a qui pretén apresar-los i anticipar-los d'una manera fixa :

"El acontecimiento es una entidad lo suficientemente lábil como para adaptarse mal a las hechuras de la norma: hay que reducirlo a otra cosa que a él mismo, hay que banalizarlo como hecho ordinario para que quepa dentro de la rejilla de un código o pueda aplicársele un principio general. Y sin embargo, ¿dónde nos vivimos de modo más afilado sino ante el acontecimiento? ¿Qué son lo que nos contamos como lo que verdaderamente cuenta de (nuestro) pasar sino ciertas clases de acontecimientos?" (Morey, 1990:123)

Les paraules de Miguel Morey conviden a seguir preguntant-nos en relació a l'espai possible per a què els esdeveniments que poden ser llavor de nous relats d'experiència ens visitin amb la seva impostura, amb la seva sorpresa, amb la seva imprevisibilitat. La trama esdeveniment-experiència-relat narratiu és una de les que més s'ha fet present en aquest estar pensant les pràctiques educatives, així que, tot i que de manera més extensa ho reprendré en capítols posteriors, m'agradaria deixar apuntada la idea que més estretament té a veure amb la investigació narrativa. Aquesta, tal i com ens indica Benjamin (2008:65), és la de la necessitat que té la narració de l'experiència:

"El narrador toma lo que narra de la experiencia; de la suya propia o la referida. Y la convierte a su vez en experiencia de aquellos que escuchan su historia."



Una experiència per on, amb l'artesania del narrar, el narrador hi transita en diferents nivells, sense menystenir cap esdeveniment dels que la configuren:

"En esto es común a todos los grandes narradores la facilidad con que se mueven subiendo y bajando, como sobre una escalera, por los peldaños de su experiencia". (Benjamin, 2008:86)

Podríem entendre, aleshores, que la narració d'una investigació consisteix en el ball artesà de pujar i baixar les escales de la nostra experiència i de les que ens han explicat. Pujar i baixar per graons que uneixen sentir i pensar, emoció i cognició, acció i reflexió, constituint l'escala de la narració, sense incórrer en la segregació d'allò apte i no apte. Pujar i baixar jugant en temps i significats a la manera oberta que requereix tota bona narració, condició indispensable per a què aquesta experiència narrada pugui esdevenir experiència per a qui l'escolti, o la llegeixi.

Arribada a aquest punt, podria aventurar que en les reflexions exposades hi trobem algunes respostes als interrogants que plantegen qüestions tals com: Des d'on ens expliquem la nostra experiència de viure? Des d'on indaguem la realitat que ens envolta i constituïm? Atenent paraules de persones sàvies, tot indica que és des d'aquest explicar i explicar-nos en narracions que, per ser, necessiten de l'experiència. I és aquest estar sent amb els relats, el continuum de significació de la realitat que va nuant les trames narratives, allò que fa possible parlar de pràctiques narratives d'investigació. En la pràctica narrativa trobem la possibilitat de continuar vivint i dient-nos en i des de relats, la possibilitat de seguir sentint i elaborant la nostra existència. Connelly i Clandinin (1995:11) ho argumenten amb les següents paraules:

"La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo."

L'escriptora Carmen Martín Gaité va dedicar temps a preguntar-se sobre la narrativa – no només, que també, sobre la literatura-, a preguntar-se quins són els elements que l'experiència narrativa aporta a la construcció d'una mateixa i d'una comunitat, quins són els trets fonamentals que fan d'un relat, un bon relat. En què consisteix narrar, quina és





l'actitud i l'aptitud necessària per a esdevenir narrador i quina presència té la narració en la vida de cada criatura són, entre altres, els fils de reflexió que va anar estibant i que van donar lloc a alguns dels seus textos. De tots n'he gaudit i, el més destacable és que d'ells –i d'ella- n'he après. Ara, en el moment que dedico a mirar quines són les qualitats que fan pertinent la participació de la narrativa en camins d'investigació educativa, trobo adequat incorporar un fragment seu que segueix la idea que plantegen Connelly i Clandinin, afegint el matís de l'experimentació no només en com rebem el món sinó també com en reelaborem el sentit, assenyalant la qualitat d'agència de qui narra si es té en compte que el narrador, la narradora, participa de la construcció de significats de la realitat:

"Si bien se mira, todo es narración. Desde la infancia nos vamos configurando al mismo tiempo como emisores y como receptores de historias, y ambas funciones son estrechamente interdependientes, hasta tal punto que nunca un buen narrador creo que deje de tener sus cimientos en un niño curioso, ávido de recoger y de interpretar las historias escuchadas y entrevistas, de completar lo que en ellas hubiera podido quedar confuso, abonándolo con la cosecha de su personal participación." (Martín Gaité, 1988:121)

Per altra banda, la perspectiva narrativa en la investigació aposta per a deixar entrar, al costat i creuant-se amb la que la investigadora en participa, les veus que narren les experiències formatives, les experiències portadores de significat i interrogadores d'antigues creences; les veus que teixeixen diferents explicacions que donen compte de què és això d'estar en aquest món, també el de l'educació; aquestes veus, deia, són les que la investigació narrativa necessita, busca, reclama, escolta i hi conversa per tal d'avançar en el seu propòsit. És aquí quan en la investigació narrativa trobo un camí metodològic que permet mantenir la dimensió relacional amb la que concebo tant pràctica com investigació educativa. Una relació que jo, com a investigadora, haig de i puc mantenir amb les veus, la d'altres i la meua, cosint-les en una narració pròpia que haurà estat nodrida en una polifonia de veus que busquen i recreen experiència:

"Los enigmas sobre cómo pensar, cómo vivir, cómo actuar, cómo sentir, no pueden nunca llegar a resolverse definitivamente, siempre se están reconstruyendo, desde un pensamiento que no es substancial, sino que es relacional, relacional con lo otro y con los otros, en donde el saber sobre la experiencia es relación, relato." (Ferrer, 1995:177)



El mateix narrar s'obre a unes interpretacions plurals, no només les convida a aparèixer sinó que les provoca ja que la narració d'una experiència -la que una educadora, un estudiant en pràctiques, una companya m'explica, em narra- ofereix una possible interpretació d'ella, però no l'única. Quan rebem un relat, l'escoltem amb l'autoritat que reconeixem en la narradora. La veracitat de les paraules amb les que elabora la història ve donada per la veracitat que reconeixem a qui les pronuncia. Altra cosa és com ens arriben aquestes paraules de la història, a què ens remeten, què ens conviden a recordar, a recordar; és a dir: què ens mouen. En el meu cas, per exemple, quan la Maribel m'explicava com havia retornat a una dona les conseqüències derivades de les seves repetides denúncies a l'alcalde en relació a l'atenció rebuda (conseqüències de temps, de tràmits burocràtics redactant informes i reunions) van retornar en mi les ocasions en les quals havia respost de manera semblant a estudiants que, en demanar-me alguna atenció via tutoria, havia respost amb 'duresa'. El record del malestar que havia sentit en aquells moments o en moments posteriors va retornar-me de forma immediata. Jo no estava gens contenta del tracte que havia donat, al contrari, ja que hi veia una dimissió ètica en projectar en l'altra el meu cansament, o malestar; més ben dit, em sentia malament per adonar-me de la meva vulnerabilitat al constatar la meva impotència (el meu no saber) per a sostenir el vincle educatiu des d'un altre lloc que no fos el d'exercir l'abús de poder que la meva posició de professora em donava. El relat de la Maribel, doncs, vaig començar a interpretar-lo des de la perspectiva que tenia fruit de la meva experiència (en aquest cas, laboral) i de les consideracions ètiques que havia conegut en la lectura de diversos autors i autores. La interpretació que donava al relat de la Maribel, doncs, estava inevitablement 'contaminada', influïda, pel moment en el que jo passava. De ben segur que, si pogués demanar a aquella dona, o a estudiants amb qui jo he viscut les escenes dimissionàries d'ètica, la interpretació que en farien seria notablement diferent. Perquè no saben, ni han de conèixer i menys assumir, què va impulsar (pressions de feina, sentiment de no arribar, desconcert del sentit de la feina, etc.) les respostes que els vam donar.

El ressò dins meu de les paraules de la Maribel va fer que iniciés amb elles un diàleg des de la meva realitat present i experiència passada. Perquè en l'elaboració de pensament, reflexió, fins i tot en la construcció de coneixement si es donés el cas, la meva subjectivitat





ha intervingut en el procés d'interpretació i construcció de coneixement. En aquest sentit, la intersubjectivitat que es dóna en la recerca narrativa n'és un element indestruïble:

“El investigador forma parte del mundo social y no puede pretender alcanzar una posición de pura exterioridad con respecto a su campo de investigación. La sociología clínica comparte esta crítica con otras corrientes que la han precedido. Considera que el estar-adentro del investigador y su capacidad de verse afectado no son un sesgo que habría que reducir, sino que pueden constituir un instrumento de conocimiento, a condición de que se los integre al trabajo dentro del dispositivo mismo de la investigación empírica o de la intervención.” (Gaulejac, 2008:23-25).

El creuament de subjectivitats ha fet que es considerés la relació investigativa com una comunitat d'atenció mútua (Connelly i Clandinin, 1995) que es sosté en l'escolta atenta, el saber de l'experiència i la consideració a la veu de l'altre (Gaulejac, 2008:11).

Des del reconeixement del caràcter intersubjectiu inherent en la narrativa, podem pensar la investigació narrativa com un canal que salti sobre solipsismes i discursos merament autocomplaents? Podem trobar en la narrativa una possibilitat de transcendència de la present contingència? Diu Cabruja:

“El mundo está atravesado por narrativas y narraciones, pero es precisamente este “atravesamiento” lo que constituye el mundo. En efecto, para hacer inteligible la realidad, los seres humanos necesitamos recurrir a una narración de la misma, pero son a su vez las narraciones y narrativas que se entrecruzan y dialogan entre ellas las que otorgan realidad al mundo en el que vivimos. (...) Mediante nuestras relaciones y prácticas accedemos a un mundo construido, pero, simultáneamente, contribuimos a su construcción.” (2000:65).

Em sembla interessant destacar el que aporta Cabruja amb el seu article: que la narrativa no és només una via per a inserir-nos en el món, ni és només un dels dispositius disponibles per a la reproducció de l'ordre simbòlic imperant, sinó també una via per a fer renéixer una i altra vegada el sentit d'ell, transformant-lo amb els relats, amb les nostres pràctiques educatives; amb la narració de les nostres pràctiques educatives:

“Como prácticas discursivas, las narraciones no sólo son palabras sino acciones que construyen, actualizan y mantienen la realidad. La confianza en la narración y en su potencialidad



creadora y, eventualmente, en su capacidad como medio para mantenerla o modificarla es fundamental.” (Cabruja, 2000:68).

Les pràctiques que cada educadora fa, doncs, i els relats que elabora al moment de descriure-les o de recordar-les i pensar-les, esdevenen elements configuradors d'uns discursos concrets, els quals s'incorporen en l'entramat dels elements que van dotant de significat el món⁹. Són enunciats discursius de la realitat.

“La función principal del discurso no consiste en representar el mundo sino en dar forma a nuestras acciones sociales y coordinarlas. Cuando construimos una narración es especialmente relevante el momento histórico en el cual lo hacemos y cómo lo hacemos. Todos los seres humanos nos incorporamos a un medio articulado donde preexisten los conceptos, las maneras de construir narraciones socialmente aceptables, cuyos efectos podemos manejar estratégicamente y mediante las cuales podemos coordinar nuestras acciones con las demás personas.” (Cabruja, 2000:69)

A la vegada que discursives, les pràctiques són narracions situades, de context, que tant poden col·laborar al manteniment i reproducció de les concepcions vigents com possibiliten la transformació d'aquest ordre, en tant que generadors de nous enunciats discursius de significació i de col·locació simbòlica al món, provocant desplaçaments de la lògica present a una altra possible. No només són logos, sinó acció. Una acció al món, una manera d'estar i d'actuar que, inserint-s'hi, modifica l'entorn. Escric aquesta reflexió inspirada pel component de resistència que les educadores identifiquen en algunes de les decisions i accions que realitzen en el seu fer quotidià, essent el context mateix on es realitzen les pràctiques allò que fa d'una acció una pràctica de resistència: *“Las narraciones son uno más de estos actos de significado, praxis, una acción conjunta o compartida que permite la emergencia de lo social. Y en tanto que acción son –como es siempre la acción en Bruner- acción situada. Es decir, las narraciones no tienen un significado unívoco y fijo, sino que éste va a depender, como en cualquier otra acción, del contexto: el marco de interpretación, el*

9 En el punt “Naturalesa de les pràctiques” del capítol 5 faré unes consideracions més extenses en relació al caràcter discursiu de les pràctiques educatives.





escenario que nos ayudará a otorgar un sentido a nuestros actos. Al estar contexto y significado intrínsecamente unidos, no podemos entender una narración sin tener en cuenta qué se hace o consigue con ella, en qué escenario surge, cuáles son las intenciones expresadas por los narradores, etc.” (Cabruja, 2000:84)

La dimensió de resistència que les educadores atribueixen al significat d'algunes de les seves pràctiques m'ha fet reflexionar en les situacions viscudes que jo m'he explicat, també, com a pràctiques de resistència. Al fer-ho, he vist una clara relació entre les pràctiques qualificades com a resistència i les intencions amb les quals les iniciava. La rellevància del context i l'estreta dependència que aquest manté amb el significat de les pràctiques que subratlla Cabruja és, sens dubte, un element que he vist de forma evident a l'hora d'interpretar-ne algunes d'elles. De fet, aquesta xarxa interconnectada de factors no deixa de tenir coherència amb les indicacions bàsiques de tot plantejament d'investigació que vulgui incorporar en ella la complexa perspectiva de l'anàlisi institucional. En el capítol 5 serà on il·lustraré - ajudant-me de relats propis i de les educadores- aquest aspecte de les pràctiques, entre d'altres. Allò pertinent, ara, és destacar com els diferents vectors que intervenen en una pràctica i que ajuden en la seva anàlisi apareixen en entrellaçats en un mateix relat, conduïnt-se uns als altres i provocant interrogants que busquen nous elements que puguin ajudar a comprendre els diferents perquè d'aquella acció, d'aquella decisió concreta.

La investigació amb i des de les narratives requereix temps per a sentir, escoltar, pensar, crear. Temps per a trobar-se i perdre's. Sobretot perdre's. La paradoxa rau en la necessitat de sortir de sí, sortir del terreny conegut, per a poder palpar la possibilitat d'una altra veritat. Quins senders obren la barrera per iniciar aquest viatge que transporta més enllà d'allò sabut? Quines són les pràctiques que fan de motors del necessari desplaçament per a aprofundir en la comprensió dels interrogants que ens mostren els límits del nostre saber?

No conec el llistat complert que hauria de donar forma a les respostes de les anteriors preguntes. Sí que puc dir, i és el que em proposo fer a continuació, quines dues vies esperonen el meu trajecte investigatiu de caràcter narratiu: *“Portador d'una tradició escrita que gràcies a ell haurà tornat a ser oral, potser dia vindrà que els dirà a algú altre, per compartir-los,*





pel joc de la seducció, o per fer-se el savi, és un risc que cal córrer. I quan ho faci recuperarà el vincle amb aquells temps d'abans de l'escriptura, quan la supervivència del pensament depenia només de la veu. Si vostè em diu regressió, jo li respondré retrobament! El saber és carnal en primer lloc. El copsem amb les orelles i amb els ulls, i la boca el transmet. És cert que ens ve dels llibres, però els llibres surten de nosaltres. Fan soroll, els pensaments, i el gust de llegir és una herència del gust de dir.” (Pennac, 2008:136)

la conversa

“Toda la vida, se anticipa a los textos. Ni siquiera los espera. Le es igual. Pero en las representaciones escriturarias, avanza.”

(Certeau, 2007:3)

i l'escriptura.

- **En la conversa, la interlocutora mestra**

“No tener maestro es no tener a quien preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quien preguntarse.

Quedar encerrado dentro del laberinto primario que es la mente de todo hombre originariamente; quedar encerrado como el Minotauro, desbordante de ímpetu sin salida.

La presencia del maestro que no ha dimitido –ni contradimitido– señala un punto, el único hacia el cual la atención se dispara. El alumno se yergue. Y es ese segundo instante cuando el maestro con su quietud ha de entregarle lo que parece imposible, ha de transmitirle antes que un saber, un tiempo; un espacio de tiempo, un camino de tiempo.

El maestro ha de llegar, como el autor, para dar tiempo y luz, a los elementos esenciales de toda mediación.”

María Zambrano (2002:113-114)





En cada vèrtex de la conversa hi ha una mestra per l'altre. Per mi, l'altra amb qui converso és mestra. A vegades de manera explícita, altres vegades vaig descobrint-la com a mestra en el transcurs de la conversa. Per què anomeno 'mestra' a l'altra de la conversa? Potser ho faig perquè l'escolta de l'altra, els retorns que em fa del que dic -amb els gestos, amb el rostre, amb les paraules, amb els seus silencis- em donen mesura. És un tipus de mediació en relació als límits d'allò que dic, de la seva sensatesa, rotunditat o encert; un tipus de mediació en relació a la seva absurditat, significat o adequació. És un punt de mesura que rebo en *l'anar fent*, en *l'anar dient*, en el discórrer del discurs.

La resposta que l'altre m'ofereix amb la seva presència és mediació en tant que em guia. En tota mediació, l'escolta de l'altra (l'escolta del seu ritme, de les seves paraules, de les seves pors, ...), l'escolta atenta que Gaulejac destacava com a fonamental en la investigació, forma part de la mateixa mediació.

La conversa com a pràctica d'acompanyament.

Contemprar l'escolta com a requisit per a sostenir una conversa m'ha portat a preguntar-me sobre el més que aporta la pràctica d'escoltar atentament, també per la seva transcendència simbòlica. Em refereixo al fet que l'escolta a l'altra és una manera doble d'acompanyament; això és: acompanya la conversa i acompanya l'altre. Ambdues són indestriables, es necessiten mútuament, en tant que per a escoltar l'altre és necessari fer un moviment d'obertura a les seves paraules on el judici queda suspès.

Si en la conversa intervé l'escolta, també és en la conversa on podem anar aprenent a escoltar l'altra, per anar alimentant-la i estirant-la, omplint-la de sentit. Penso en els moments d'entrar en una conversa, en aquelles situacions que arribem quan aquesta ja ha començat. La disposició a entrar porta a iniciar un temps de preparació, per a escoltar què diu un i altre, i per a escoltar, també, què ens ressona en nosaltres. En cas contrari, la nostra incorporació irromp en la conversa, l'esquinça. I si no es pot recuperar, és quan sabem que hem interromput una conversa. La irrupció pot fer-la un toc de rellotge, la marca de cronos que marca un final que no sentim com a tal; pot fer-la l'arribada d'alguna altra persona; pot fer-la -cada vegada



més- el timbre del telèfon mòbil. La interrupció es dóna quan no només hi ha una aturada (perquè aquesta pot ser tant sols un parèntesi de temps suspès), sinó quan a més del tall de la veu dels interlocutors s'hi afegeix un tall en l'atmosfera per on transcorria la conversa. La dificultat, moltes vegades, no rau en la recuperació de les paraules, sinó en restituir el clima de confiança, confidència, passió, etc. que la mateixa conversa anava configurant. Sense l'apropament sensible a l'altre, a les persones que donen vida a la conversa, no hi ha lloc per mediacions.

Conversar amb i des de les singularitats

El tipus de conversa a la qual vull fer referència com a camí metodològic és diversa en formats, temps i participants. En el procés de tesi, i abans d'inaugurar-lo oficialment, he mantingut converses de pocs minuts i converses d'hores extenses; converses a dos i converses a quatre; converses telefòniques, en presència i via internet. En totes elles, però, identifico un tret que considero un dels elements clau per tal que en la conversa hi trobi un mestre. Això és, per tal que una conversa pugui ser viscuda i vagi desenvolupant-se com a tal cal que tingui com a punt de partida el reconeixement a la singularitat de cada un dels interlocutors que hi prenen part. En efecte, reconèixer l'altre passa també per considerar seriosament les paraules amb les què es presenta, les paraules amb les quals exposa els seus pensaments, relata les seves històries. Quan reconec i valoro la singularitat de l'altre i escolto atentament cada una de les seves paraules, aquestes 'no em rellisquen', la qual cosa permet que s'entrellacin amb les meves, les interpel·lin, les acompanyin, els facin de contrapunt.

Si no, parlaríem de monòlegs, de sermons. El ball d'escolta i resposta que es dóna en una conversa que he intentat presentar és semblant a les qualitats del joc que Montaigne va descriure en la semblança que en un dels seus assaigs va fer dels advocats i els predicadors de l'època:

"Si haguera d'aconsellar sobre aquests dos avantatges de l'eloqüència, de la qual sembla que en la nostra època els predicadors i els advocats fan professió, diria que el tardà seria millor predicador, o això em sembla, i l'altre, millor advocat, perquè el càrrec d'aquells permet tot el lleure que es desitja per a preparar-se i, a més, les seues intervencions només tenen un





fil i es produeixen d'una tongada, sense interrupció, mentre que les ocasions que es donen per a l'advocat l'apressen tothora a entrar en lliça i les respostes imprevistes de l'adversari el desvien del seu camí, on tot seguit cal que faça nous plans.

El paper de l'advocat és més difícil que el del predicador i, tanmateix, hi ha, al meu parer, més advocats passables que predicadors, a França, si més no.

Sembla més propi de l'esperit tenir comportaments ràpids i sobtats, i més propi del judici tenir-los lents i reposats. Però aquell que roman completament mut si no disposa de lleure per a preparar-se, i també aquell a qui el lleure no proporciona avantatges per a parlar millor, són en grau parell de raresa.

Si no es deixa anar alegrement i lliurement, no va a cap lloc que valga la pena."

(Montaigne, 2006:69-70)

Tenir més d'un fil, desviar-se del camí, l'entrada d'altres veus al discurs de l'advocat incrementen la dificultat del seu ofici enfront el del predicador. La participació de l'altra en la conversa em feia incorporar, necessàriament, el fil nou que em llançava. De nou apareix el reconeixement d'autoritat i a la singularitat de l'altre com a necessari per a mantenir una conversa, la qual cosa ens col·loca en una situació de disparitat lliure que recorda la impossibilitat d'apresar l'estar de l'altre; és un estar deixant-se estar i deixant estar l'altra. Només així el pensament pot voltar i dibuixar trajectòries noves, inoportunes, impertinents, sensates.

La conversa com a experiència d'incertesa

La imprevisibilitat de cada conversa ve donada precisament per la sorpresa i desconeixement previ de les intervencions de l'altra, les quals, sovint, desvien el rumb que havia seguit des de l'inici. Així, per exemple, quan la Maribel compartia amb mi la relació que havia establert la nit anterior llegint com Arendt pensava la responsabilitat i algunes situacions que havia viscut recentment a la feina, el fil de discurs que fins al moment girava al voltant de les relacions amb l'equip va desviar-se cap a una altra direcció. El pas d'un a l'altre no es va donar de manera forçada, alguna cosa va portar a la Maribel a connectar un aspecte amb un altre. La connexió pot ser lògica, però continua essent igualment imprevisible per a totes dues si succeirà, quan i en quina situació. Aquest exemple m'ajuda a presentar la qüestió de la presència de salts



d'eixos en una mateixa conversa. La veritat és que al reconstruir una conversa puc identificar, no sempre, l'eix o eixos principals des d'on s'ha desplegat ('sobretot hem conversat al voltant del cansament que sent', 'gairebé tota l'estona hem estat parlant del projecte que té d'establir ponts entre aquest i aquest altre servei de la zona', 'hem parlat de la primera època de la seva maternitat, de com va decidir-se a estudiar educació social i del que em va passar a la classe de divendres', etc.). Alguns cops, la consciència de la impossibilitat de 'dominar' una conversa, qualsevol conversa, m'ha ocasionat cert neguit en el sentit que sabia que la trobada-conversa no era garantia d'obtenir els elements que en aquells moments necessitava per a la tesi. L'angoixa que sentia per la pressió del temps només era calmada per la confiança que em donava saber del cert que amb la conversa podia continuar alimentant i sostenint la relació amb la Cèlia, la Maribel i la Montse. Per això considero important aprendre a conviure i a jugar amb la paradoxa de la imprevisibilitat i el no control sobre ella que constitueixen dues característiques fonamentals de la conversa. Ambdues característiques representen estímul alhora que fre en la confiança de poder portar a terme la tesi.

La conversa és una pràctica. Els temps i espais de conversa formen part d'aquest procés de construcció simbòlica del món i de la nostra identitat. En situacions de conversa és on s'ha iniciat el relat d'una història (i com va anar la...?), l'evocació d'un record (l'aquella vegada que vam anar a..., te'n recordes quan...?), la petició a iniciar un relat (i, saps què em va passar? Doncs, mira: torna't a imaginar el panorama. Estàvem asseguts al voltant...) En situacions semblants ha estat com he pogut anar pensant en relació amb les altres educadores, amigues, tot allò que ens anàvem trobant a la feina. Problemes burocràtics, la vivència de moments d'alta emotivitat, situacions de tensió amb alguna dona, amb algun home, també ara en relació amb les classes de la Universitat.

En el marc de moltes converses -algunes curtes, algunes extenses, sovint a sobretaula, a bars o aprofitant canvis de classe- han nascut o crescut bona part de les reflexions que m'acompanyen en el present; reflexions que giren entorn a les condicions institucionals, socials, simbòliques, laborals, polítiques, econòmiques,...amb les quals vivim diàriament. Moltes de les recomanacions de textos a llegir, també textos a escriure, es donen en aquests moments





on conscientment poques vegades abans havia viscut com a moments d'aprenentatge, d'ensenyança, en tant que intercanvi gratuït, pel gust d'estar en relació i de deixar-m'hi guiar o adonar-me com era l'altra educadora la que em demana pistes per a continuar.

La dimensió simbòlica de la conversa

Gràcies a la relació amb elles, he pogut prorrogar les converses que m'han permès conèixer i compartir algunes pràctiques singulars de les educadores, i al dialogar entorn d'elles han sobresortit algunes destreses per damunt d'altres, s'han reafirmat o aparegut uns sabers absents en els manuals de didàctica, i a més he pogut conèixer –perquè així s'ha dit al moment o perquè rumiant-hi posteriorment li he trobat la traducció- el valor simbòlic que atribuïm o l'educadora atribuïa a la pràctica que estàvem intercanviant. Dotar de valor simbòlic a les pràctiques em resulta molt interessant i per aquesta recerca és un eix important perquè en ell hi ha també part de l'eix diacrònic dels temps: on ho ha après, com ho vivia abans, com ho viu ara, per què ho fa ara, ho valora ara, i en quina perspectiva de futur, quin anhel, hi diposita. El fruit que han donat de sí aquestes converses el podré anar presentant al llarg dels següents capítols.

Ara, tornant a la conversa en sí, em pregunto: D'on ve la necessitat de parlar del que ens passa a la feina? Com és que sigui habitual la inclinació que tenim les educadores a demanar consell a qui reconeixem autoritat? Com s'explica el desig que freqüentment manifestem per a intercanviar les experiències laborals quotidianes amb les altres? Per què valorem tant els espais de conversa? Per què busquem la conversa?

D'entrada, i atenent estrictament la meva experiència, descarto elaborar com a única resposta el fet de considerar la conversa com un passatemps per falta d'altres ocis, malgrat admeto que algú pot interpretar-ho així¹⁰. Des del meu punt de vista, més que un passatemps, entenc

10 El descrèdit que en algunes ocasions ha rebut la conversa el trobem en el menyspreu d'algunes de les expressions que ha donat lloc, com el 'fer safareig', 'menys xerrar, i més fer' o 'anar al gra' (tot i que, com em va dir una estudiant, de tant anar al gra ens quedarem sense: que algú s'ha



la conversa com una manera d'estar en el temps, d'habitar el temps, vivint-lo en relació amb algú altre, estigui aquest present o n'estigui absent. Així, en el caràcter relacional de la conversa és on trobo el primer punt des del qual comprendre la necessitat que les educadores tenim de la pràctica de conversar. Per estar des del gust d'estar en relació¹¹.

La segona raó que considero és perquè en la concreció de la pràctica, quan vivim la pràctica de l'educació social, el que en el seu temps potser fou una intuïció tímida ara ens apareix com una constatació: que la creació i sosteniment de relacions educatives no consisteix en la bona aplicació mecànica de normes i prescripcions preestablertes, sinó en una trama de mediacions simbòliques en moviment on cadascú posa en joc (si vol, si pot, si ho considera oportú, si....) el que l'acompanya i posa a disposició de la relació. A més, aquestes relacions que vivim cada dia, tot i poder estar orientades per un desig d'autoritat i confiança, no són immunes a l'ordenació jeràrquica de les relacions que impera en la nostra comunitat, havent d'estar en una situació de funambulisme entre una realitat de relacions de poder, majoritàriament, i un desig de relacions d'autoritat, també en els casos investigats majoritari. El moviment per aquests espais frontera fa prendre més consciència de la necessitat de buscar els sentits que orientin la manera de col·locar-nos en les pràctiques sense caure en la desorientació simbòlica. En aquest sentit, l'oralitat de la conversa ofereix la possibilitat de fer viable la urgència d'orientació que es sent: *"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*

cuidat de sembrar-lo?) És destacable que el component no productiu és present en les frases que he escrit. Certament, poca producció material dóna una conversa, tot i que potser és en ella on podem anar preparant el terreny, llaurant-lo, abonant-lo, per a la sembra i, finalment –si tot va bé-, l'anhelada collita. La conversa, doncs, té una càrrega de simbòlic gens menyspreable. Potser per aquest motiu se la destorba i foragita dels espais públics; la seva potència simbòlica incomoda als objectius de productivitat, eficiència i immediatesa que persegueix la lògica capitalista.

11 Prenc la frase a M^a Milagros Rivera (2001), qui me la va donar a conèixer amb els seus textos i conferències.

122 Entre converses.





sin palabras llenas de significado aun antes de que, por así decirlo, el espíritu viaje a través de ellas.” (Arendt, 2007:121)

Hannah Arendt senyala que el pensament discursiu que pot donar-se en una conversa és possible sempre i quan ens desviem de la pràctica prepotent i obsessiva de ‘tenir la raó’, intencionalitat que d’entrada ja ens col·loca en un espai jeràrquicament diferenciat de l’interlocutor. El component de lluita per veure qui guanya en l’argumentació avorta la conversa com a camí d’aprenentatge amb l’altre. Sí que podem donar arguments, raons, explicacions a allò que diem, però el matís està en allò que els inspira.

L’aprenentatge en la conversa es troba justament en el que diem, en el que diu l’altre, sense haver d’entrar en la relació de força que, convocant les defenses, aparta la sensibilitat necessària per a deixar-se tocar i la confiança requerida per anar, com deia Montaigne, ‘alegrement i lliurement’ en la conversa.

“Quien dice lo que tiene que decir experimenta sus propios límites. Uno no necesita tener razón. El concepto de tener razón ya va dirigido hacia otro: significa saber algo mejor que otro.” (Walsler, 2006:42)

Heus aquí l’aprenentatge de la conversa: el límit, el propi límit. Quan conversem, pot passar que fins i tot verbalitzem el que per a nosaltres mateixes ens era incompreensible instants abans. En la conversa, doncs, apareixen moments d’esclatxa del pensament que fins al moment s’havien mantingut ocults i desconeguts. En bona part, les troballes en el camí de la conversa són possibles, segons el meu parer, pel que representa la interlocució de l’altre. La cerca d’arguments, la petició de tornar a narrar una situació, la voluntat de fer-se entendre, la disposició a deixar-se tocar, afectar, la confluència de relats dispars, etc. ens porten a punts que en la nostra solitud difícilment hi hauríem arribat.

En les ocasions en les que mantenim una conversa amb algú a qui ja hem jutjat amb ressentiment la possibilitat de les troballes decreix, si no desapareix. Perquè si ens acompanya





el ressentiment, l'obertura seriosa no ho fa, de manera que som menys lliures en la relació. I no per qui és l'altre, sinó per la relació que mantenim amb l'altre. Hi ha, doncs, sempre, el reconeixement de l'altre, el tenir-lo seriosament en compte, en la seva complexitat, això és, amb les seves virtuts i les seves fragilitats, amb la dignitat que ostenta i des d'on confiem. Davant seu serà quan tocarem, possiblement, el propi límit, davant nostre tocarà el seu límit, perquè la conversa amb ella, amb ell, ens hi anirà conduint. Quan això passa -quan la pregunta, la reflexió de l'altra o la pròpia, ens fa tocar el propi límit- hem après. Com, si no, hauria trobat persones disposades a ser interlocutores meves? Com, si no, jo com a professora, podria haver après de les i els estudiants? Quan diem que aprenem dels infants, dels joves, de les dones, dels vells,...és quan aquests han esdevingut mestres per a nosaltres: ens han mostrat els límits.

Les converses en l'orbita metodològica de la tesi

La descoberta de les converses com un camí metodològic possible ha estat un accident de la tesi. En l'origen del projecte, no contemplava en absolut la conversa. Parlava de diàlegs sense fi, d'entrevistes obertes, d'enregistrar relats de vida orals, però no de converses. La conversa ha estat com una okupa que m'he trobat instal·lada quan jo he arribat. I s'hi ha quedat. Els intents per foragitar-la no han tingut èxit: s'entossudia a quedar-se. Era conscient que em portaria alguns problemes, però també m'adonava que la seva persistència volia dir alguna cosa. Què m'estava dient?

Faig una mica d'història:

Identificar la cronologia de la tesi és complex. Aquesta no ha estat una tesi clarament delimitada en dates, objectius i fases. La seva vida ha estat interrompuda diverses vegades, i tal i com es veu en el capítol 1 ha anat incorporant noves participants que han influït substancialment en el seu desenvolupament. Així, el que contenia el primer projecte de tesi -requisit per al Diploma d'Estudis Avançats i redactat en la primavera de 2005- no coincideix massa en el que en les primeres converses amb la directora (finals de 2006-2007) es perfilava com a tema de tesi que m'interessés. En aquells mesos, no mantenia converses amb les educadores explícitament dirigides a la tesi; hi havia relació. Recordo que fins ben entrat el 2007 no vaig





tornar a contactar amb la Montse després de força anys de no asseure'ns plegades, i el motiu va ser per una entrevista 'consultiva', pensant en ella com una dona amb una trajectòria d'experiència que podria ajudar-me a enfocar millor la mirada per a emmarcar d'una manera més precisa les preguntes del tema d'investigació¹². Aquella entrevista vaig enregistrar-la i transcriure-la acuradament, sense perdre detall, anotant quan reia, quan bufava, tots els noms propis que em deia, qui eren. Vaig fer-ho des del que havia llegit de les recerques etnogràfiques, la importància del valor que d'entrada calia donar a tot allò observat i escoltat portava a l'obligació d'anotar-ho tot, de no descartar cap de les informacions. Però aquell mateix dia vaig adonar-me que seria difícil l'entrevista com a únic instrument metodològic: al cap d'unes hores el relat espontani fora dels rails de les preguntes que li volia formular va ocupar el temps de la trobada, s'anava transformant cap a una conversa amb vida pròpia. El diari d'investigació que vaig escriure dies després, ja vaig titular-lo 'anotacions de la conversa amb la Montse'. Les primeres línies del text donen pistes de com l'entrevista va anar agafant tons de conversa:

"Un cop acabada la gravació, vam continuar parlant d'això i d'allò. Fins que va arribar un moment que el que anava dient, i com ho deia, em va fer agafar ara la llibreta i el bolígraf per anar prenent-ne notes. Per què no vaig agafar la gravadora? Perquè hauria tallat massa el relat." (diari 18 d'abril 2007)

Com es mostra en el text, el temps de relació no acabava amb el temps destinat a l'entrevista, de manera que un cop finalitzada la bateria de preguntes que tenia preparades en el guió continuàvem assegudes a taula, amb ganes de continuar tibant els fils que havien aparegut fins al moment. Fils que seguien de les preguntes de l'entrevista, i fils que reprenien el desig de re-conèixer-nos després de tant de temps. Uns i altres van creuar-se, cosa que va mostrar-me com la trajectòria professional estava trenada amb la trajectòria vital d'una i altra. I el goig del retrobament va fer que l'entrevista puntual amb la Montse es convertís en la primera de les infinites converses que he mantingut amb ella. La persona de contrast entrava a formar part de les persones implicades en la recerca.

12 Era la tarda d'un dimecres, el dia 4 d'abril de 2007. Aprofitava els dies de vacances de setmana santa.



El que ens va passar no és estrany ni constitueix una experiència inèdita en experiències d'investigació narrativa. Penso que el temps i la qualitat de relació tenen força a veure amb el gir que es va donar. A mesura que el temps de relació avança, la possibilitat de la conversa també ho fa:

"Se participa de manera más espontánea, poniendo las cartas sobre la mesa, conversando de manera cada vez más sincera. En esta etapa, se olvida uno del cuaderno y la grabadora, salvo para entrevistas formales, y el conocimiento pasa a formar parte de la comprensión familiar que uno adquiere sobre realidades ajenas." (Rockwell, 2008:94)

La naturalesa de les relacions que tenim amb les educadores era un dels motius pels quals m'era difícil concebre les trobades amb finalitats estrictament acadèmiques. Mentre la conversa s'inicia en l'abraçada inicial, l'entrevista té uns rituals molt marcats d'inici i final que amb les acotacions de principi i final tallen, interrompen, la conversa. No em sentia còmoda interrompent el que m'estaven dient per 'anar a lo meu'. Em sentia tan malament, com si els estigués dient 'Ara la tesi és el més important, entén que el teu neguit o la teva alegria ha de quedar relegat a un segon pla.' És per aquest motiu que de moltes de les trobades-conversa amb cada una d'elles no tinc un document que ho avaluï i han anat succeïnt-se de forma irregular, depenent del temps disponible de cada una i del moment per on cadascuna passem¹³.

Valorant les converses amb la perspectiva que en tinc ara, diria que en la conversa s'hi troba un espai privilegiat per a la narració. La conversa permet la participació d'entrar que també ofereix una narració, obrir la trama a noves i diverses interpretacions, desviar-se del camí

13 Fins al moment (21 de març de 2010) tinc 6 converses recollides amb la maribel, 4 converses amb la Cèlia i 2 amb la Montse. És molt poc indicatiu el número per a qui vulgui extreure la quantitat necessària de converses per a elaborar una tesi, ja que amb la Montse, per exemple, ens anem trobant amb una periodicitat gairebé setmanal; amb la Cèlia hem fet coincidir visites a les classes de la universitat per a continuar les converses mantingudes; amb la Maribel hem conversat moltes més vegades que les enregistrades i les reflexions que se n'han després han estat recollides en diaris d'investigació i anotacions a les llibretes petites.

126 Entre converses.





principal per a indagar el que es troba en els marges amb la complicitat d'un temps que no constreny el relat. I amb la narració, la possibilitat d'aprenentatge que ja he presentat abans. Perquè la interpretació que empeny la narració, tant per qui la narra com per qui la rep, porta al moviment reflexiu cap a sí, un moviment per rescatar alguna experiència pròpia, entrar-hi en diàleg, interrogar-la per a trobar el punt des d'assajar la resposta a la pregunta llançada per l'altra. *¿Y tú, cómo lo ves?*, diu sempre la Cèlia. Aquí hi ha la porta oberta de bat a bat per tal de poder entrar, però amb quin peu? Aleshores, jo iniciava la reflexió 'Bé, i com ho veig?' Mentrestant, el silenci de la Cèlia, pacient, embolicava el doll de reflexions que bullien dins meu. Són situacions on la conversa convida a aturar-se a pensar l'experiència, la narrada o la pròpia, refer-la, i intentar posar-la en paraules que sovint costen de trobar; aleshores manllevem paraules que indiquen el que es vol dir, ho insinuen, s'hi aproximem i es van afinant amb la col·laboració de l'altre. Alguna cosa semblant al que escriu Mortari:

"El preguntarle a otra acerca de su saber, un saber que se usa (en la práctica educativa) pero que, normalmente, no se nombra, un saber que está en una relación de inmediatez, de cuerpo a cuerpo con la práctica cotidiana, toma la forma de provocación de la emergencia de datos que no están en condiciones de ser, cotidianamente, objeto de la conciencia. En este preciso contexto, interrogar a otra significa, pues, provocarla a traer ante su mirada el pensamiento reflexivo y darle una traducción simbólica a un saber que tiene su lugar propio en lo no dicho" (Mortari, 2002:158).

La conversa, com a narració, és en ella mateixa una acció conjunta:

"Cuando actuamos lo hacemos sobre la base de nuestras pretensiones y estrategias particulares, pero también coordinamos nuestras acciones con las de las demás personas: nos valemos de las oportunidades que las acciones de los otros seres humanos nos despejan y rechazamos aquellas otras que coartan nuestras propias acciones. Sin embargo, esta coordinación posee características peculiares y se articula en gran parte por los tratamientos narrativo que recibe. En efecto, al actuar, las propuestas y respuestas que dirigimos a las demás personas, aunque pretenden trasladar nuestras pretensiones, no siempre producen como consecuencia aquello que deseamos, sino que, como resultado de la acción conjunta, se generan resultados involuntarios e impredecibles." (Cabruja, 2000:70)





Els resultats imprevisibles que trobava en el final de les converses eren gairebé diaris. Però les desviacions de la conversa constituïen alhora la riquesa de la conversa. Precisament per les desviacions de la conversa va ser possible que els eixos de recerca (presentats al capítol 1) emergissin del narrar lliure amb el que donàvem vida a les converses. Com va escriure Carmen Martín Gaité, les desviacions de les converses són com els apunts en brut d'un pensament que està jugant amb ell, que no busca el redactat final, sinó que s'entreté assajant amb la generositat de l'altre tantes possibilitats com sigui capaç de concebre's:

"La conversación es parecida a los apuntes en sucio, con sus tachaduras, sugerencias y cabos sueltos. Digo la conversación cuando es el encuentro de dos manos tendidas, de dos balbuceos que se buscan uno a otro, no cuando lo que se intenta es fascinar o convencer sin vuelta de hoja." (1988:233)

Les converses tenen, encara que no ho hagi transmès fins ara, una preparació prèvia. Abans d'acudir a una conversa, havia estat llegint anotacions de converses prèvies (les mantingudes amb aquella educadora o amb la resta), havia anotat possibles fils de recerca que es desprenien de les converses anteriors, havia trobat un nou interrogant en les lectures que anava realitzant. I abans de trobar-nos, consultàvem l'agenda: la seva tarda lliure d'entrevistes, la meua tarda lliure de classes, el seu matí lliure de classes, les visites al metge, les gestions quotidianes, les celebracions familiars. Era una preparació de telèfon, agenda i disposició. Perquè en les converses hi entra una gran dosi de disposició. Penso que conversar requereix una obertura, una voluntat, un desig, un estat d'ànim i de ment que no sempre he tingut. Els maldecaps de la feina, les davallades emocionals, els contratemps del dia a dia d'un pis, les vagues de transport, etc. han estat obstacles per a les trobades. No poden fer-se de qualsevol manera. No són un passatemps, com ja he dit, sinó un estar en el temps atentament, atenta a sí i atenta a l'altra. I, a mesura que les converses han anat avançant, també ho ha fet el seu contingut. Un exemple el trobo en la primera conversa 'oficial' que vaig mantenir amb la Maribel. En ella es veu fins a quin punt han anat variant en contingut. Allà hi anàvem amb l'antic (que encara no sabíem que seria l'antic) projecte de recerca, sense eixos definits, i temptejant com podríem i amb quin sentit iniciar el procés d'investigació:

"Ens vam trobat a l'hora prevista. Teníem pensat anar a una cafeteria prop de Plaça Catalunya,





perquè ella havia arribat de casa seva, a Sant Adrià, amb tren, i jo havia d'anar a Centelles amb tren. Estalviar temps de passeig per tenir més temps per "anar per feina", tal i com la Maribel va dir tant el dia de la conversa per telèfon com el dia de la trobada. Aquest "anar per feina" no estava dit des de la intenció d'enllestir, d'acabar, de produir, sinó que jo ho vaig entendre com un "posem-nos-hi, perquè en tinc moltes ganes". Després de parlar gairebé una hora de nosaltres, de les nostres vides,... vaig iniciar preguntant "com ho veia", ja que s'havia llegit gairebé tot el DEA. Ella duia notes de cites que s'havia marcat o idees que li havien semblat interessants o importants.

A mi em va mostrar, amb aquest gest, un compromís a la recerca que volem fer juntes.

Vaig preguntar més des de què estava vivint per obrir les possibilitats de recerca, veure què era per ella interessant d'observar plegades, què coincidia entre el que ella proposava i el meu interès de recerca." ¹⁴

Allò que s'ha mantingut ha estat l'actitud de vetllar per a què les educadores no sentissin que m'estaven servant a mi d'informants, sinó que, sense confondre que qui necessitava la tesi era jo i no elles, les qüestions sobre les quals giraven part de les nostres converses ens interessava a totes. Penso que és des d'aquí que l'experiència de participar en una investigació pot ser font d'aprenentatges per totes les parts que hi participen. Així, les conversadores es disposen a entrar en un procés obert a ser palanques per l'altra, a ser mogudes per l'altre, a descobrir possibilitats fins ara insospitades. I la investigadora, en tant que conversadora, també. Per això, els guions em servien més per anar donant forma i explicar-me a mi la història que estava vivint que no com a eina per a conduir (seria un impossible, per altra banda) la conversa. Rockwell (2008:93) exposa aquest aspecte molt millor que jo:

"[mentre estem conversant] Nos percatamos del hecho de que nosotros también somos

14 ^{1a} Conversa amb la Maribel. Dijous, 15 de desembre de 2006. Cafeteria de la llibreria Laie. 18:15 – 20:40.

En les primeres converses, a més de registrar-les, anotava l'interval de temps en el que havíem conversat. Poc després, a més de deixar d'enregistrar, també vaig deixar d'anotar l'estona de conversa. Algunes d'elles haurien reflexat més de 7 i 8 hores seguides de conversa.



observados e interrogados, un proceso que tiene diferentes consecuencias según los instrumentos del poder conversacional que se interponen entre ellos y nosotros. Puede haber, entre ambos, juegos a lo Goffman (1974) de máscaras y de espejos, proyecciones y recuerdos, en una búsqueda de puntos de apoyo para entablar una comunicación posible.

Poco a poco, vamos encontrando personas con las que se puede construir cierto tipo de relación. Suelen ser personas que tienen un gusto por conversar y relatar experiencias propias y ajenas, o bien personas que se interesan en el mundo exterior y nos plantean una relación par en la que, si bien ofrecen información, también esperan recibirla. Al principio, es posible tratar las conversaciones con estas personas con cierta formalidad y, por tanto, proponer grabarlas. En otros momentos, se dan intercambios fuera del contexto de trabajo. Uno sólo puede intentar reconstruirlos horas después, y someter la memoria a prueba en subsecuentes encuentros en el campo. Paradójicamente, son estas conversaciones las que suelen conducir a una mayor comprensión. Aunque no se tenga un registro fiel, estas pláticas revelan perspectivas y significados locales.”

El que m'ha passat és que, com exposa Rockwell, he trobat persones amb gust per a la conversa, amb qui ha estat possible aquesta comunicació oberta i generosa, amb una consciència molt alta del valor de les relacions, de donar i deixar-se donar, amb saviesa per a sostenir quan l'altra trontolla i esdevenir punts de recolzament absolutament total al llarg del procés. Han estat els puntals, elles i les converses amb elles.

Aleshores, seria possible pensar amb la conversa com a metodologia de recerca, atenent l'experiència viscuda? Jo diria que no. No si conversar és un propòsit forçat, en unes relacions personals per a iniciar, si s'estableixen còmputos de número i durada. No, perquè la conversa té valor des de la relació, la voluntat, el sentit compartit i la sensibilitat pel ritme de la vida de les persones que hi participen. Obviar aquests elements, seria mentir donant a entendre que la conversa equival a un instrument premeditat, pautat, instrumental; seria una tergiversació perversa del sentit de la pràctica de la conversa. No cal –no es pot– fer-la entrar amb calçador. Si no és, no és.





- **L'escritura: abisme i refugi**

“Muchas cosas son ciertas, y raras veces podemos tener la certeza de que lo dicho se corresponde con lo vivido o, en apariencia, conocido; yo empiezo cada frase con la sensación de quedar debiendo algo, de ahí mi tartamudeo”

Markus Werner (1999:57)

Frases tartamudes, tremoloses.

Frases contundents, sentències.

Frases irreverents, gamberres.

Frases bensonants, estrafetes, de manual.

Frases convencionals, frases en codi, consignes.

Frases que fan mal. Frases escrites només per sentir el so tranquilitzador de les tecles. Després, els dos tipus de frase descrits, s'esborren.

Frases autocensurades.

Frases que no surten, perquè no hi ha res a dir.

Frases que avorreixen, perquè ja ho sé.

Frases que es resisteixen, perquè ho sé però no sé com.

Frases que, una darrera l'altra, van omplint les pàgines de la tesi.

La cara i la creu de la tesi: l'escritura de l'informe final.

Si tot fos escriure, cap problema. M'agrada. Però escriure la tesi vol dir saber què es vol escriure, i aquí ja hi entra el pensament, tenir coses a dir ben travades, coherents i clares. El tremolor de la tesi venia pel pensament (que mai acabava de resoldre) i per les paraules inapropiades que venien per dir una cosa que n'era una altra. Dobles tremolors. Abisme.

Relatar una trobada; escriure un text seguint el que donés de sí una idea, una imatge; inventar



paraules; redactar com em sentia, desfogar-me; recollir escenes, frases, comentaris; escriure sense solta ni volta, sense pensar en qui ho llegiria ni quina destinació tenia el relat. Escriure per les ganes d'escriure. Escriure jugant. Refugi.

Com sabeu, la represa de la tesi vaig fer-la a finals de primavera de 2009, quan el curs estava a punt d'acabar-se. Entre 2006 i 2009, havia llegit força, havia conversat molt amb moltes persones diferents. D'aquell període només en va sortir un text, el 'Va de Birres'. La resta de textos eren transcripcions d'alguna entrevista, moltes i moltes anotacions del que m'havien suggerit les converses a les llibretes, buidatges bibliogràfics, memòries de feina que les educadores m'havien deixat consultar, diaris d'investigació que no eren res més (que ja és) que relats escrits en alguns moments significatius per mi de com estava anant la tesi, més aviat com duia jo, com vivia jo, el fet d'estar amb un projecte de tesi al cap. No hi havia dates d'entrega, era més un projecte personal que un projecte acadèmic. Em sentia confiada en que sabia trobar el to, el camí i la manera de dur-la a terme.

En el darrer tram, de l'estiu de 2009 a la tardor de 2010, havia d'enllestir la tesi responent al compromís adquirit per la reducció de docència que se m'havia concedit. Fent uns càlculs d'hores disponibles, semblava suficient. La tesi, efectivament, és una qüestió d'hores, de moltes hores. Però el temps d'escriure és temps de pensar. I això no ho havia tingut massa en consideració. L'escriptura no ha estat una qüestió de dedicar moltes hores -que també!- sinó que amb ella hi va inclòs (és absolutament imprescindible) un procés -costós- de pensament, i d'estar constantment alerta de que la pressió terminis no ocupés el silenci i el temps de 'calma', de perdre's, necessari pel pensament. Abans d'escriure, he hagut de pensar molt, molt. O sigui, tradueixo: he hagut de perdre'm molt. Conclusió que en trec: es confirma que les regles de tres no funcionen en investigació. Els còmput ballen al seu aire, amb imprevistos de tota mena, i res del previst és fiable que es compleixi.

Els eixos de sentit van apareixent, és clar, però no a toc de campana. Un dia, després de revisar moltes anotacions, endevinava un fil de sentit. Era bo tenir-lo identificat, però calia



omplir-lo de contingut¹⁵. Això va donar-se, per exemple, escrivint i reescrivint el capítol 1, quan les converses tot just es reprenien. Reescrivint el capítol 1 no vol dir escriure'l dues vegades, sinó tenir-ne una desena de versions, de provatures; vol dir cosir relats solts buscant com interseccionar-los de manera comprensible, estar disposada a modificar l'estructura o el contingut d'altres capítols, com la decisió que amb l'escriptura del capítol 1 vaig prendre de reubicar el 'Va de birres' en un pròleg més ampli. Aquesta decisió mostra com en moltes ocasions el treball d'un capítol es fa simultàniament al treball que va pensant l'estructura d'un altre, o més.

A vegades comprenia que el que inicialment volia incloure en un capítol, per sentit seria més adequat col·locar-lo en un altre. Tenir al cap diferents eixos i materials, com el que implica tenir en marxa més d'un capítol a la vegada, és un dels factors que col·laboren en la sensació de saturació que he viscut en alguns moments. La temptació a accelerar l'escriptura per saltar a l'altre o a desitjar que els eixos estiguessin clarament limitats són expressions de la trampa que aparta l'anàlisi de la complexitat que requereix. És aquesta la raó per la qual ha estat necessari que aprengué a moure'm entre dos i tres relats simultàniament i a conviure amb els diferents ritmes que el temps d'escriptura em marca. He hagut d'aprendre a fer real el que ja sabia observant-ho en processos d'aprenentatge dels i de les alumnes amb qui he estat en la meva trajectòria professional, però no havia viscut amb tanta intensitat en la pròpia pell com fins ara: perquè no es fa tot de cop, es va fent.

15 Per a donar una idea d'aquest "un dia endevinava un fil de sentit", imagineu-vos esteses d'esquemes amb fletxes i cercles de colors en el sofà, anotacions revisades com si fossin mantres al banc de fora l'edifici D de la Facultat d'Educació, buidatges de transcripcions subratllades de tres o quatre colors damunt la taula. A continuació, imagineu-vos l'escena d'una llibreta en blanc al bar, un passeig al sol del capvespre pel camí de la Guixa, un viatge en tren. Doncs bé, eren aquests moments de caminar, de viatjar, de tenir la mirada perduda a la llibreta en blanc on allò del que m'havia 'empapat', i obsessionat, durant dies o setmanes fins i tot, de cop es presentava, emergia. Eren moments 'eureka'.

Els moments 'eureka' també es donen mentre escric. Just en el moment d'escriptura, quan els paràgrafs sembla que tinguin vida pròpia i m'indiquen l'ordre que han de tenir per poder relacionar-se amb el sentit de la recerca: indagar en les pràctiques de l'ofici d'educadora social.



En aquest apartat m'agradaria, doncs, introduir-vos en els diferents nivells de narració i escriptura per on he transitat fins ara i que estan fent de l'escriptura una experiència de narració complexa, desconcertant i d'aprenentatge.

Escriure des de les converses; escriure conversant; escriure les converses.

Els recursos dels quals he disposat per a conèixer i reflexionar al voltant dels sabers en les pràctiques educatives han estat diversos. Les converses, com és evident, han estat un eix fonamental. Al seu costat, el record de les meves experiències i els relats que he hagut d'anar elaborant a partir d'ells han col·laborat en el moment d'entrar en el procés d'interpretació i significació dels elements que emergien de les converses. Però, quin ha estat el procés que he seguit per a arribar a identificar quin seria el gruix i l'estructura del contingut de la tesi?

Reconstruir el procés que encara està viu se'm fa complicat, perquè les fases de treball no responen a una seqüència lineal. El procés té una forma de tirabuixó, on a cada volta replega, incorpora i deixa de banda suports (lectures, converses, escriptura de petits relats) per a continuar endavant. El procés ha compaginat fases eminentment monotemàtiques (només lectures, només buidatge de documents, només escriptura,...) i fases de convivència de diverses activitats (combinació en un mateix temps de lectures, dibuix d'esquemes, escriptura de diaris d'investigació, buidatge de converses,...). Definir la temporalitat destinada a cada activitat és una missió implantable. Allò que sí puc posar sobre la taula són els diferents instruments i decisions metodològiques que he anat prenent al llarg del procés.

He articulat la descripció del procés ajudant-me de tres modalitats i nivells d'escriptura, cada una d'ella amb un component de complexitat diferent i que ha requerit intensitats i fonts també diferents, encara que no exclusives. Alhora, tenia present que l'informe de tesi havia d'aglutinar dues línies argumentals: una que mostrés la investigació en sí: els seus objectius, les decisions, els materials emprats i l'origen; i una segona que presentés el discurs nascut a partir del procés d'interpretació i reflexió de la investigació. Ambdues línies no són independents, i he hagut de tenir cura d'anar-les fent visibles en els moments discontinus de creuament que s'han succeït en el projecte. Així doncs, com deia, els tres temps de pensament, escriptura i





decisiones metodològiques els he organitzat en tres grans blocs: escriure les converses, escriure des de les converses i escriure conversant. Posem-los en diàleg, transitant pels diferents graons de l'experiència del procés.

En primer lloc enumeraré el que fins al moment ha constituït el material de base a partir del qual he entrat en conversa. Podria dir-ne que és com el coixí que recull els relats d'experiència en els diferents formats des dels quals han anat emergint els eixos de recerca:

- Les transcripcions de les converses
- Les anotacions de totes les llibretes petites que he anat omplint de pensaments, frases soltes, conceptes, al llarg dels mesos.
- Els relats elaborats a partir del record i les anotacions de les converses
- Els diaris d'investigació
- Les transcripcions i anotacions a partir dels diàlegs sense fi
- Els documents elaborats per les educadores i als quals he tingut accés per a la consulta:
 - Cèlia: treballs acadèmics, un article publicat, document del projecte de l'aula per a gent gran, correspondència per correu electrònic.
 - Maribel: relats seus, esbós del projecte d'acompanyament per a les educadores socials de la ciutat on treballa, articles recollits que versen sobre aspectes que l'interessen, correspondència per correu electrònic.
 - Montse: memòries del centre (del 2007 al 2009), document del projecte del centre, dos articles publicats, correspondència per correu electrònic.

A mesura que vaig recollint tot el material, elaboro esbossos per a observar els eixos recurrents. La sorpresa de trobar eixos que no tenia previstos s'ha donat precisament en aquestes fases de relectura, buidatge i organització del material en diferents blocs. Del conjunt global de tot el que he anat recollint, van sorgir tres maneres diferents d'organització que vaig pensar com les més apropiades per a ajudar-me a organitzar el treball de recerca:

La primera idea que vaig dur a terme va ser la d'obrir unes carpetes a l'ordinador organitzades per nusos de sentit. Són les que vaig anomenar com "Les carpetes de 'temazos'". En elles





vaig aplegar els retalls de relats i documents que responien al que en aquell moment vaig anomenar blocs temàtics, enunciats amplis que pensava que tenien a veure amb els eixos generals de l'anàlisi. Els *temazos* resultants van ser:

- Context institucional
- Trajectòria formativa
- Relació amb l'equip educatiu
- Valoració, sentit i destí de la feina
- Sabers
- Trajectòria vital

A continuació vaig organitzar el material que em semblava que podrien donar forma als futurs capítols de la tesi. Són "les carpetes de cartolina verdes". En elles vaig anar aplegant no només el que tenia en les carpetes 'temazo', sinó també els articles, els buidatges de lectura i els relats propis que considerava que tenien a veure amb parts principals de la tesi:

- Bibliografia
- Metodologia
- Formació
- Sabers
- Pràctiques

La tercera idea que vaig començar a fer a mesura que anava redactant parts dels capítols va ser la d'anar elaborant les diferents possibilitats d'estructura amb esbossos d'índexs. Aquests, al contrastar-los amb el director de tesi i amb la forma que anava prenent l'escriptura, han anat variant. L'elaboració dels índexs, entesos com a esquemes previs, m'ha ajudat en la millor comprensió del que estava fent en cada moment. És un exercici que m'obliga a revisar que he fet fins ara, per on passo, i a tornar a la pregunta perenne de la tesi: per a què la tesi? Quin és el sentit de la recerca? Respon al sentit o me'n desvio? L'estructura que em proposo seguir obre o tanca la pregunta? Ajuda o obstaculitza a la presentació i comprensió del contingut, per a qui la llegeixi? L'elaboració i revisió dels índexs és un dels moments on es fa possible l'actualització del mètode amic, i es converteixen en vies per on continuar la recerca. Tot i la





seva provisionalitat en el temps (alguns esquemes caducaven en pocs dies), esdevenen guies orientadores fonamentals.

Per a iniciar l'escriptura de cada capítol recorro a les carpetes verdes. Revisant el material que contenen és com comença el procés d'immersió en ell, recuperant la proposta d'índex inicial i avaluant si cal modificar-la. Aquesta fase, segons la meva experiència, és, i potser serà, la més difícil de sostenir perquè és aquí on es fa evident que no és suficient disposar de molta informació, documentació, transcripcions, lectures. Cal posar-se en joc en relació a ella, deixar que em parli, començar la continuació de la conversa amb tot el que tinc davant, i autoritzar-me per escriure 'en nom propi', trobar el propi fil, el meu to, la meua llengua (Larrosa, 2006). En els tres capítols que fins ara he escrit, així ha estat, i en cada un d'ells m'he adonat de si tenia o no alguna cosa a dir; el recull de material posava a prova la meua capacitat de conversar amb ell.

La carpeta verda "Sabers" vessa de papers: resums de llibres, frases esgarrapades d'una novel·la, pensaments recollits a la llibreteta (pàgina arrencada), articles sencers, fragments d'articles, llistes de bibliografia que aquella o aquell m'han recomanat per llegir –i que encara està per llegir -, llista de la bibliografia ja llegida (responsable d'una altra llista d'autors, autores, pendents de ser llegides), un esquema que intenta endreçar el desori (què vull dir, quan, com, to, connexió amb, possibles exemples), i tres més que el segueixen, tres esquemes que refan els anteriors matisant, afegint, traient; ah! I el plec de folis que es van imprimir al clicar la carpeta "Temazos-sabers". Papers, paperets, de colors llampants, de dimensions petites i grans, esgrogueïts, blancs, reciclats. Una col·lecció de paraules subratllades amb colors, connectades amb fletxes, ressaltades amb cercles, amb anotacions al marge fetes amb llapis.

I amb tot això...QUÈ FAIG!!!! És que ni tant sols m'ho pregunto, directament ho exclamo posant-me les mans al cap. Per molts "Claros del bosque" que hagi llegit, i m'hagi captivat i que hagi utilitzat d'argument per defensar la necessitat de perdre'ns i tot plegat, el que ara tinc estès damunt la taula és massa. Això és desmesura, penso.

És el 'temazo' més temazo del procés de la tesi. Això dels sabers, això que t'era tan quotidià



i que per això et pensaves que trobar referents teòrics ben travats tots ells, i definicions ben clares, amb unes sistematitzacions ben ordenadetes amb les que contrastar els sabers de les educadores, i els meus que tenia tan clars seria bufar i fer ampolles, només qüestió d'hores i prou. Ca! Ni de lluny. Sento la Mercè i en Carri que em diuen "Pepa, vaya marrón!"¹⁶. I tant! No serà que això d'investigar en lloc d'aclarir dubtes i aportar més lucidesa consisteixi en complicar més l'existència? Quan més sé, més m'adono del que no sé ho he llegit i sentit de moltes persones. I ara em sento petiiiiita davant de tota aquesta estesa de papers. Però què puc dir a partir de tot aquest trencaclosques? Aquest és un d'aquells moments on em pregunto altra vegada 'però per què em vaig embolicar amb tot això????!!!!'

dijous, 24 / setembre / 2009.

Exemples com l'anterior seran recuperats al llarg de la tesi, així com també fragments de les converses, de documents i relats propis i de tots ells m'ajudaré per anar mostrant els diferents usos que n'he fet, què m'han obert i com els he anat elaborant.

Tot i que inicialment vaig començar enregistrant parts de les converses, vaig deixar de fer-ho. Anteriorment ja he presentat els arguments que expliquen tal decisió (l'amplitud de temes que apareixien en una mateixa conversa, alguns estrictament personals, el clima que volia preservar, el caràcter informal d'aquestes, etc.) Però més endavant vaig sotmetre aquesta decisió a revisió i vaig decidir reemprendre les gravacions, sobretot dels diàlegs sense fi (per la gran quantitat de reflexions que s'hi abocaven) i de les converses mantingudes a partir de la primavera de 2010, seguint les orientacions del director de tesi i quan el neguit que em provocava la pràctica d'escriptura em va fer pensar que em faltaven més i més relats escrits amb les quals acompanyar i sostenir el que volia presentar a la tesi. L'escriptura narrativa a partir del record se'm feia molt difícil, malgrat estar d'acord amb l'observació de Rockwell que abans ja he presentat i ara recupero:

"En otros momentos, se dan intercambios fuera del contexto de trabajo. Uno sólo puede

16 Des de fa anys, els i les estudiants d'educació social es dirigeixen a mi amb el nom de *Pepa*, 'motiu' que agafen de l'acrònim de l'assignatura que els imparteixo.

138 Entre converses.





intentar reconstruirlos horas después, y someter la memoria a prueba en subsecuentes encuentros en el campo. Paradójicamente, son estas conversaciones las que suelen conducir a una mayor comprensión. Aunque no se tenga un registro fiel, estas pláticas revelan perspectivas y significados locales.”

Sense deixar de banda les anotacions de les llibretes, sense desmentir que moltes connexions de fils de sentit les he fet en moments de converses informals amb les educadores i altres persones, sense negar que no són registres exactes però no obstant valuosos, vaig optar per enregistrar i així recuperar una seguretat –la qual potser tenia a veure amb la confiança- que observava que anava minvant, al mateix temps que comprenia el sentit de la indicació d’enregistrar que em féu en Toni, perquè:

“Todo ello implica que lo que debe ser analizado –el objeto de conocimiento- no es lo que dice el informante en el transcurso de una entrevista, sino –en la línea propuesta por los teóricos de la conversación y la etnometodología en general- el decir de éste, esto es, la manera cómo argumenta para reafirmar la verdad de lo que está diciendo, cómo ordena y provee de razonamientos plausibles –demuestra, muestra como evidente, da por descontado, justifica, explica...- los hechos de los que habla, los estados de cosas que van emergiendo en el transcurso de la conversación, cómo los va dotando de inteligibilidad, cómo los ajusta entre sí para dotarlos de coherencia, cómo asume su propia tematización como informante. (Delgado p.148)

Evidentment, i com ens senyala Delgado, la tesi no podia quedar-se en un compendi reeixit de transcripcions de converses, diàlegs sense fi i relats-retrats d’experiències pròpies. Per tal que contingés pensament, el nivell d’escriptura havia de néixer de la interpretació i reflexió del material. Calia que escrigués des de les converses, ajudar-me’n recolzant-m’hi per anar més enllà d’elles.

En aquest graó les desviacions a partir de l’eix central van augmentar considerablement a l’endinsar-me més profundament en aquells aspectes insinuats, detectats i descrits en les converses. En aquest nivell d’escriptura és on es fa palès d’una manera més rotunda com és la mateixa narració la que va marcant els ritmes, allargant-los, accelerant-los, i és la mateixa





narració la que va fent evidents els buits, iteracions i contradiccions del relat. La confiança en la intuïció, la passió que sentia per allò que m'ocupava i l'actitud atenta a les incidències diverses que s'anaven presentant han estat les crosses que m'han permès mantenir-me en el propòsit d'escriure des de les converses i no amagar-me en elles. Confiança, intuïció i atenció em sostenen en un to d'escriptura que Sampedro (2005) va comparar com la que porta a l'escriptor a ser miner de sí mateix, endinsant-se en l'espessor del paisatge interior borrós, com si amb l'escriptura féssim arqueologia de nosaltres mateixos.

"En cierta ocasión me escribiste que te gustaría estar sentada a mi lado mientras yo escribía. Pero imagínate, entonces no podría escribir, me resultaría del todo imposible hacerlo (ya normalmente no lo consigo mucho). Porque escribir significa abrirse al máximo. La máxima franqueza y entrega en la que una persona cree perderse en las relaciones humanas, y la cual buscará evitar siempre esté en sus cabales –pues todos queremos vivir mientras vivimos–, esta franqueza y entrega no bastan ni con mucho para escribir. Lo que de esta superficie se lleva al texto escrito –cuando no puede ser de otro modo y las fuentes más profundas callan–, no es absolutamente nada, y se derrumba en el mismo instante en que un sentimiento más auténtico hace tambalear esa superficie exterior. Debido a ello, toda soledad al escribir es poca, todo silencio al escribir es poco, incluso la noche es demasiado poca noche. Y así, todo tiempo del que se dispone es poco, pues los senderos son largos y uno se pierde con facilidad..." (Kafka, 2003:147)

En una investigació narrativa amb elements de caràcter biogràfic, els quals s'ajuden del record i de l'experiència, les observacions dels dos escriptors són del tot encertades. És un tipus d'escriptura que esdevé passatge per a un major autoconeixement, i que exigeix uns temps de solitud per permeti el diàleg de sí amb sí mateixa .

Com a enllaç entre el nivell d'escriure des de les converses i escriure conversant, em serveixo del moviment que porta a fer l'escriptura quan aquesta pretén relatar els camins i fruits d'una interpretació. Em refereixo al moviment d'assumir el risc de col·locar-se en un estar d'escriptura en llibertat, la llibertat que conté el gest de buscar un nou significat quan encara, sovint, no es coneix:

140 Entre converses.





“Hacer algo de un texto o de una experiencia vivida interpretando su significado es un proceso de invención, descubrimiento o revelación perspicaz, puesto que aprehender y formular un conocimiento temático no es un proceso que siga unas reglas estrictas, sino un acto libre de “ver” un significado.” (Zambrano, 2000:97)

El fet d’haver trobat en les converses, escoltant la vivència d’aquestes, un espai de llibertat possible, una pràctica que permetia l’aprenentatge descansant en la confiança del vincle amb l’altra interlocutora que estimulava la dansa lliure del pensament, va fer que considerés l’escriptura com un altre espai on aquesta llibertat de la conversa també tingués l’oportunitat de donar-se. Potser col·locar-me en una conversa imaginària amb qui la llegís seria d’ajuda per a evitar que el procés previ a l’escriptura (amb els temps de conversa, lectura i reflexió) no s’estrangués, ni amb ell el propòsit de veure, com diu Zambrano, nous significats mentre anava escrivint.

Sense perdre de vista les dues finalitats de l’escriptura de l’informe de tesi (narrar el procés d’investigació i els punts on havia arribat), calia que incorporés per a tal fi un nou protagonista del relat: el lector. Si una de les finalitats de les tesis és aportar nous elements de referència i contrast a la comunitat, havia d’incloure la figura tenint-la present (hauria de mirar com) en la narració que anés elaborant. Un fragment, que a la vegada em tornava a remetre a la conversa, va servir-me de punt de partida i de guia. És el següent:

“No se trata de ordenar el edificio de lo que se ha pensado, como lo haría el discurso de los profesores, se trata de encontrar la manera de que el pensamiento surja en el lector que lee como un efecto de lectura, y un efecto que nos lleva siempre más allá del libro-exactamente tal como lo hace la literatura [...] abrir una puerta en el pensamiento del lector que le conduzca hacia una experiencia de conocimiento que tan sólo el lector puede hacer, y cada lector la suya. Tal como en una buena conversación.” (Morey, 2002:90)

Obrir portes al pensament de qui llegeixi, buscar que la lectura li sigui obertura d’experiència, experiència nova i original, consisteix, en paraules de Morey, aquesta escriptura de qualitats semblants al que ell descriu i compara amb una bona conversa. En el relat, doncs, hauria



de tenir en compte la lectora, el lector possible del text qui, a fi de comptes és qui torna a significar el relat –sigui aquest oral o escrit-. La participació del lector en la construcció de sentits que obre el text és clara; una escriptura, diferents lectures. Aquí, el control sobre el text, la certesa de saber que la idea redactada arriba impol·luta a qui la llegeix, s'esvaeix. Aquest fet no és excusa (és més, diria que és important precisament per aquest motiu) per a relaxar el rigor de l'escriptura. Afinar significats, revisar estructures sintàctiques, revisar l'ús de paraules i, a falta d'aquestes, inventar-ne de noves. No podia ometre la responsabilitat que tot narrador té d'oferir una narració tan ben feta com li sigui possible. Trasllado les reflexions que Martín Gaité fa al voltant de la narració oral a la narració escrita perquè penso que l'exigència que planteja és traslladable d'una a l'altra:

“Toda narración oral, como mensaje que es, parte de esta exigencia inicial, y no creo que ningún narrador o aspirante a tal ignore que, sin contar con la atención de un destinatario, el mensaje no vale la pena de emitirse. Pero lo que, en cambio, no saben o parecen olvidar muchas personas necesitadas de hallar perentoriamente esos ojos y esos oídos pendientes de la propia palabra es que el oyente ideal no llueve del cielo como por arte de birlibirloque, al dictado de la mera sugerencia por encontrarlo, sino que su aparición viene condicionada precisamente por la calidad del cuento elaborado para él y por el margen de participación que se le conceda en el mismo. No basta con querer que unos ojos nos miren y unos oídos nos escuchen: también nosotros tenemos que mirar esos ojos y aprender a graduar el ritmo de nuestra voz para adaptarlo a esos oídos. En una palabra: la atención sólo se fomenta mediante la atención, no nace porque sí, hay que conquistarla, merecerla y cuidarla a cada momento, para que no se aborte o se desvanezca.” (Martín Gaité, 1988:113)

Ara bé, ser-ne conscient no fa més planer la consecució de l'objectiu. La dificultat està sent alta i permanent al llarg del procés d'escriptura. Una mostra d'això pot ser el fragment d'un dels diaris de tesi:

Ostres! Pensar en com les paraules es poden interpretar per part dels lectors és realment esgotador, i tanmateix necessari. En la segona tutoria en Toni ja em va demanar que anés clarificant algunes paraules que feia servir, concretament a què anomenava 'sentit' i a què es referia el 'destí' del segon capítol.

30 de setembre 2009.





Cert és que les paraules no atrapen la vida sencera, però ens acosten a dir-la. Cada una d'elles sembla que apunta el matís que vull fer arribar, malgrat que en moltes ocasions la paraula que em venia als dits em semblava inexacta, susceptible a una polisèmia, que no arribaria al lector amb el significat que se'm dibuixava dins meu. Com arribar de manera precisa? Omnipotència tal vegada. La tirania de la perfecció. Per què no 'apuntar', 'senyalar'? Buscar formes d'escriptures que il·luminin significats, sense encegar. Quan la llum encega, paralitza; quan la llum il·lumina, orienta i permet saber on s'està i decidir per on tirar. Igualment hauria de ser el to de l'escriptura.

Amb aquesta idea vaig decidir continuar amb una pràctica que ja feia temps que practicava: l'ús de metàfores i l'invent d'expressions que diguessin amb altres paraules el que procurava fer arribar als interlocutors¹⁷. Amb aquesta voluntat, cercava imatges que em permetessin apropar l'altra a la comprensió –des de la intuïció– del que desitjava comunicar-li. El simbòlic que inspiren paraules-imatges com el viatge, el caminar, els camins i senders, entre altres, han fet que les incorporés en el glossari de la tesi sense tancar els significats definint-les i acotant-les de manera rígida. La invitació a posar en joc la interpretació del lector, de que ell assagi la seva manera d'aproximar-se a tocar allò intangible és més possible obrint el llenguatge amb les metàfores i transcendir allò conegut, això és, iniciar un procés de pensament que ens porti més enllà. Pot ser una forma de col·laborar en l'obertura de finestres al pensament:

"Por medio de la metáfora, el lenguaje nos puede llevar más allá del contenido de la metáfora, hacia la región original donde el lenguaje habla a través del silencio. Este camino de la metáfora es el discurso del pensamiento, de la poetización." (Zambrano, 2000:69).

Mentre vaig escrivint, reflexiono i valoro què dic, des d'on i com ho vaig deixant anar per escrit. Les paraules pesen en molts moments, i el deixar-se anar del temps de pensament

17 En la majoria de les ocasions aquestes interlocutores han estat estudiants, la relació amb els quals motivava la creació de frases 'en clau' que prenién sentit només amb ells. Penso en el 'fer un moment', les 'mirades endins' o 'fer una jam'. En altres ocasions són expressions que m'inspira la realitat que vivim i que comparteixo amb amigues i amics. Penso en 'per lo penal', el mateix 'temazo' o l'últim que he incorporat en el meu llenguatge: 'del món!'.



anterior queda bloquejat per un temps d'atenció i avaluació de cada paraula, frase i enunciat. En aquest sentit, la reflexió és sinònim d'estar alerta i sospesar els passos que segueixo per acompanyar la presentació de la idea que en un determinat moment m'ocupa. Van Manen explica aquests sentiments establint una relació directa entre investigació i escriptura:

“Desde la fenomenología la investigación y la escritura se consideran actividades pedagógicas estrechamente relacionadas entre sí y prácticamente inseparables. El tipo de reflexión necesaria, en el acto de escribir, desde un punto de vista fenomenológico y hermenéutico sobre el sentido y el significado de los fenómenos de la vida diaria es fundamental para la investigación en pedagogía.” (2003:22)

Veritat, sí. Però si el tingúes com a interlocutor en presència, m'agradaria conversar amb ell sobre si realment aquesta reflexió, aquest viatge introspectiu, l'exercici de posar en relació allò sabut amb allò intuït, etc., es dona solament en l'escriptura. Li plantejaria tal qüestió perquè en l'experiència d'investigació he vist com la reflexió que cerca el sentit i el significat de fenòmens de la vida quotidiana de l'ofici, i que busca amb rigor les paraules amb les que dir-los, no només es dona en la paraula escrita (la que entra en conversa amb la lectora –jo llegint els textos, jo escrivint pensant en qui llegirà els textos-) sinó també en la paraula oral (en les converses amb les educadores, estudiants, professors i professores).

La inseguretats respecte si el text que escrivia podria arribar a comprendre's m'ha fet demanar que persones de confiança m'anessin llegint a mesura que anava escrivint. Potser inseguretats no és exactament la paraula; buscava contrastar amb algú altre el traçat d'escriptura: s'entén? Hi ha salts? Està ple? Aquest tipus d'intercanvi està sent molt important, ja que llegint-se els textos – esquemes, relats, fragments de capítols o capítols sencers- m'ajuden a afinar més l'escriptura, i tot i que a vegades he descartat incorporar les propostes que em feien, també confesso que n'hi hagut d'altres que m'han salvat de més d'un embús¹⁸. L'experiència (no únicament meva, sinó de moltes i molts doctorands que he conegut) em porta a plantejar el falsejament que es fa a l'hora de presentar l'elaboració de la tesi (la que es representa com

18 A totes i a tots ells els vull fer arribar el meu més sincer i profund agraïment.

144 Entre converses.





l'obra de les obres, quan la major part de les persones que la fem estem a les beceroles de l'experiència investigadora) com un procés individual, solitari, gairebé d'anacoreta¹⁹. En la meua experiència, ha estat un dels projectes on més he necessitat -i rebut!!- acompanyament, contrast, orientacions de mestres, tenir persones a qui consultar i demanar consells. Tal vegada, Van Manen pensa l'escriptura com a activitat pedagògica afí, 'estretament vinculada' diu, a la investigació, per la solitud que requereix la reflexió i l'aprenentatge. Però l'aprenentatge i l'escriptura tenen un component relacional (amb una mateixa, amb els altres i amb el món) que no es pot obviar en el procés d'investigació, també relacional.

Com un conte, doncs, la tesi vol ser una narració nascuda de la relació entre educadores, una narració enriquida pel contrast en relació amb d'altres persones i que vol ser presentada a la comunitat, a uns destinataris anònims, i al pensar en la seva gènesi i elaboració, recordo unes paraules que vaig sentir un dia de l'escriptora Maruja Torres, les quals vaig rebre com una dosi de sensatesa que sanava el to pretensió que sovint adoptava amb la meua actitud: *Los cuentos que nos contamos no siempre son los mejores, pero son los más necesarios.*

19 Que a vegades seria una simulació virtual de tantes altres, tenint en compte els contextos de la investigació en els nostres temps: les recerques són impulsades i participades per grups de recerca, i poques vegades una persona pot sostenir individualment un projecte sense comptar amb la col·laboració de col·legues. Qui ho fa, en moltes ocasions, està reforçat per becàries i professors ajudants.



A pocs mesos d'haver reprès la tesi inaugurant l'escriptura dels primers capítols, dono per finalitzat el relat de quina és la ruta metodològica que vaig caminant i, amb ell, acaba la primera part de la tesi dedicada a les presentacions: de la pregunta per l'experiència en les pràctiques educatives, de les educadores amb qui aventurar-me a intentar les respostes, de trets significatius de la meva biografia formativa, de les opcions metodològiques que he considerat i de les que finalment he decidit adoptar per anar trobant-me en un mètode amic.

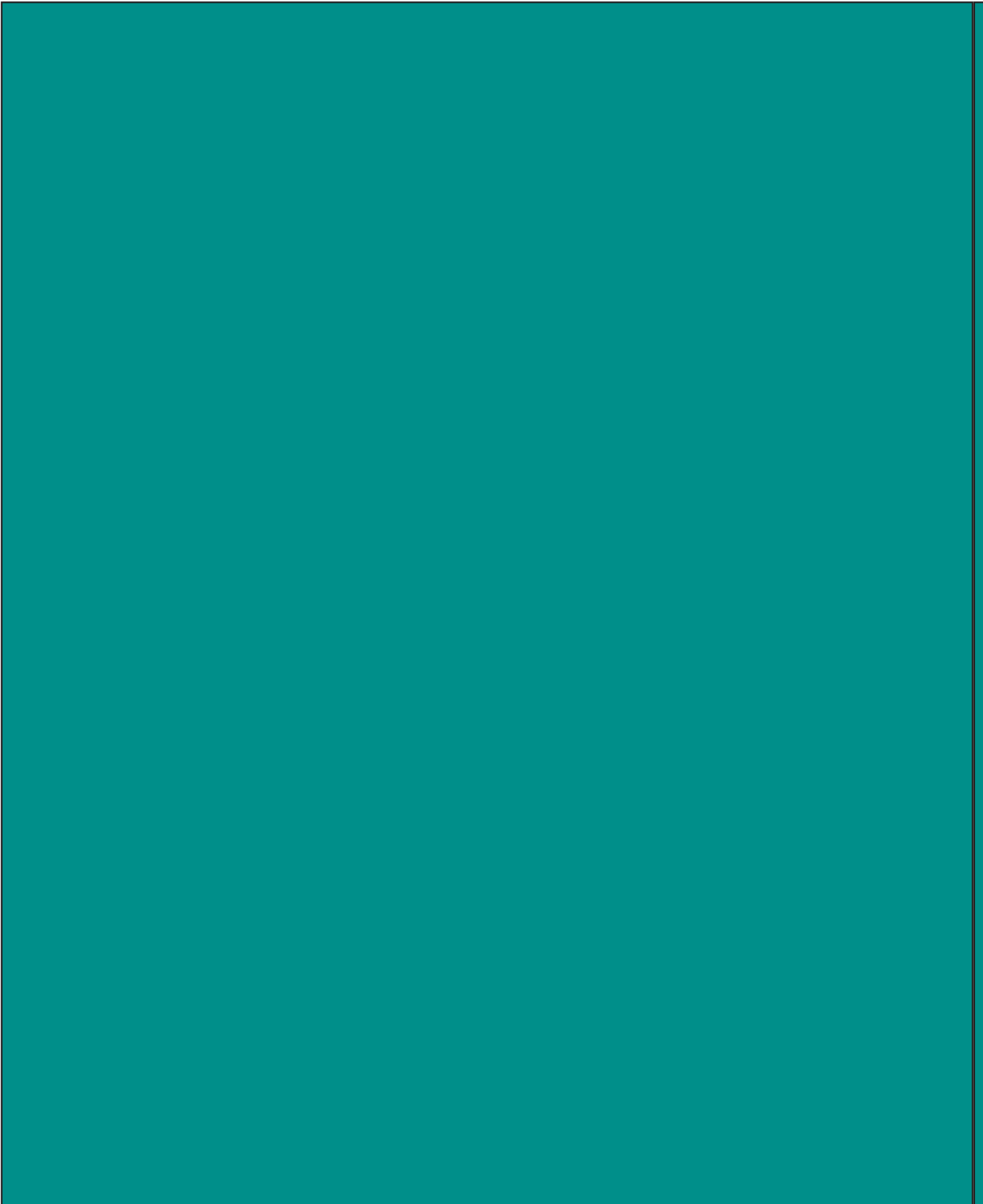
He destinat un espai important a les primeres reflexions que fins ara he pogut elaborar entorn la conversa i l'escriptura com les dues pràctiques narratives que estan ocupant un lloc central en l'experiència d'investigar. Fins ara he pogut percebre com les formes i els temps que prenen en la investigació, així com la potència formativa que tenen amb els elements que les constitueixen, són plurals. Pot molt ben ser que a mesura que vagi avançant en el procés visqui noves experiències conversant i escrivint, les quals m'aboquin a considerar nous elements que fins al moment no he pogut conèixer.

Però encara queda molt per endavant, i llevat de relats aïllats, esbossos de possibles eixos per a explorar, cites recollides i textos que esperen ser llegits algun dia – conjunt de 'material agrupat en 'carpetes temazos', 'carpetes verdes' i 'índexs'- tot resta a l'espera de ser ampliat en els mesos següents i d'entrar de ple a formar part dels camins de pensament que obrirà la seva reflexió; tot està pendent de veure de quina manera la conversa que hi vagi mantenint els anirà articulant entre sí. I davant de tot això la meva actitud expectant, conscient que em sorprendran nous esdeveniments que em faran donar girs d'atenció i direcció que ara no puc preveure.

Conscient que l'experiència d'investigar no acaba en aquest bloc, m'animo a continuar amb l'opció que he pres d'investigar a partir de les pràctiques educatives que es donen en àmbits atribuïts a l'educació social.









SEGONA PART

AL NUS DE LES PRÀCTIQUES





AL NUS DE LES PRÀCTIQUES

La recerca educativa que estic duent a terme es mou amb el propòsit d'explorar pràctiques educatives en educació social. Tanmateix, transitar per les pràctiques educatives implica obrir-se a un món de gran complexitat.

Fins ara, el trajecte m'ha dut a mostrar alguns dels fils de la complexa trama que configura i sosté les pràctiques educatives: qui són les educadores. Amb elles, les seves inquietuds, maneres de ser, d'estar; amb allò que els preocupa i entusiasma i amb la qualitat de relació que hem mantingut al llarg d'aquest procés, he senyalat, doncs, com les pràctiques educatives s'encarnen en subjectes i responen a projectes, requeriments i sentits.

Igualment, la reflexió que la redacció del recorregut metodològic m'ha obligat a fer m'ha fet més conscient de la importància i necessitat de tenir en compte l'experiència com a punt d'origen i retorn de les pràctiques, així com també he tingut la possibilitat d'endinsar-me en un món, el dels esdeveniments, al qual fins al moment no havia dedicat la suficient atenció, tant la que requereix com la que atrapa la curiositat.

També m'he trobat en la pràctica de l'escriptura i la conversa, i des de la consciència d'elles he pogut anotar-les com a pràctiques presents i vives en les persones que vivim processos i experiències educatives.

Tot i així, no he esgotat encara l'exposició i exploració de tots els elements que porten a qualificar de complexes les pràctiques educatives. Recordant que el text és context, he vist necessari destinar unes pàgines a un element del context simbòlic de les pràctiques educatives, és a dir, a presentar alguns trets de quina és la concepció de la professió en la que les pràctiques educatives investigades en la present recerca s'insereixen, quin és





el sentit i el destí que cada subjecte agent, cada educadora, atribueix a l'ofici d'educar. El perquè i per a què dedicar-se i estimar l'ofici en el present, la significació que es dona a cada decisió i gest, els propòsits que són a la vegada desigs i palanques de les pràctiques, etc. són elements prou importants com per obrir un capítol, el 3, que reculli els sentits i els destins de l'educació social com a ofici.

Mancaria encara mostrar com les pràctiques descrites prenen cos des d'uns sabers que les possibiliten, en uns contextos que les reclamen, les pressuposen, les prohibeixen.

Per això, en el capítol 4 pretenc descriure alguns dels sabers presents en les pràctica de l'educació social ajudant-me dels ponts que vinculen els sabers amb l'experiència professional concreta de les educadores de la recerca. Al presentar-se un llistat de sabers inabastable, opto per dedicar l'atenció a sabers que, des del meu punt de vista, són tan invisibles com fonamentals en el saber ser, fer i estar en l'educació com són el saber acompanyar, el saber pensar i el saber sostenir.

Alhora, la naturalesa política de l'educació fa que aquesta aparegui en les pràctiques, les quals duen amb elles una forta càrrega simbòlica. La lectura de la narració simbòlica que van desplegant les pràctiques porta a que aquestes siguin objecte tant de reconeixement i visibilització com de negació i silenciament institucional i social.

En el capítol 5, doncs, em dispo a atendre el caràcter discursiu de les pràctiques, la seva dimensió política i simbòlica i de quina manera el context institucional intervé en la consideració i desplegament de les pràctiques professionals, podent-ne esdevenir motor o fre per a les que dia a dia posen en joc les educadores i els educadors socials.

Però, és possible *pensar* en els contextos actuals? És fàcil *sostenir* els sentits i destins de l'ofici? Aquestes preguntes fan que dediqui una part a revisar els sabers que s'han après en els



períodes de formació inicial i de quina manera aquesta formació col·labora en el moviment d'invenió i seguiment responsablement reflexiu dels propòsits professionals de l'educació social.

Després de travessar el llindar en la primera part de la tesi, em descobreixo al bell mig de les pràctiques educatives. Aquí la complexitat no deixa que se l'esquivi, i aleshores allò que em mou en la investigació m'atrapa amb força, m'interroga i em compromet.

Sento que estic entrant al nus de les pràctiques.









CAPÍTOL 3

SENTITS I DESTINS DE L'OFICI

La pregunta pels sabers que orienten, possibiliten i apareixen en les pràctiques educatives fa inevitable la interrogació al sentit i al destí que donem a l'ofici de l'educació social. El sentit de la feina i el que es cerca en la pràctica professional quotidiana possibilita l'aparició, creació i reconeixement d'alguns sabers, si bé al mateix temps també topa amb elements que hi oposen resistències, elements que en dificulten, alenteixen o en neguen la seva presència i desplegament.

Si escolto els relats -orals i escrits- amb els quals les educadores signifiquen el seu ofici trobo indicacions que ajuden a comprendre la presència i l'absència de sabers en el seu fer i estar en la pràctica. La rellevància de considerar les significacions de l'ofici ve donada per la dimensió política que, com desenvoluparé més endavant, conforma la pràctica educativa. Tenint

Entre Converses. 155





present aquesta consideració, prenc la reflexió de Sennet per a argumentar la pertinència de dedicar unes pàgines a pensar els sentits i destins:

“El rasgo esencial de la vida es que nada perdura; sin embargo, en política necesitamos algo que nos oriente, que nos ponga por encima de las confusiones del momento.” (Sennet, 2009:16).

Així doncs, entenc que haver pensat i continuar pensant el sentit(s) i destí(ns) de l'ofici forma part de la política del treball d'educar, per a –com diem col·loquialment- ‘no perdre el nord’ enmig de la confusió, resistències i/o tensions amb les que podem anar-nos trobant al llarg de l'esdevenir del present continu de la pràctica educativa. Una pràctica que, com he anat repetint, està inserida en un context institucional que a la vegada es troba en situació de subjecció i d'agència. El sentit esdevé, doncs, brúixola de judici de la pràctica present. En els sentits de la feina podem trobar-hi els elements indicadors de la qualitat de les pràctiques a valorar.

Per altra banda, contemplar els destins futurs és una necessitat que s'afegeix a la tasca d'orientació que ja fa la brúixola dels sentits. Iaia Vantaggiato (2001:44) ens ho recorda amb una reflexió al voltant de com podem concebre i significar la realitat:

“La realidad no se reduce al presente, a lo que es, sino que se expresa por la relación entre lo que es y lo que no puede ser”.

En l'apreciació de Vantaggiato trobo elements que m'ajuden a sortir de la contingència del present. És a dir, al costat del saber mirar la realitat, saber-la interpretar després d'una anàlisi rigorosa, cal que aparegui una esclatxa que permeti desplaçar-se de la diagnosi. L'esclatxa de la possibilitat, la que ha anat descobrint cada persona amb les invencions, amb les diverses creacions, combinant moltes vegades la necessitat, el desig i fins i tot l'atzar. Quedar-se atrapada per una concepció estàtica de la realitat present pot ser tan perillós com caure a l'aigua i no fer res davant la força que ens tiba cap al fons. Algú pot dir el que jo també diré





en alguna de les reflexions d'aquest treball: hi ha també l'opció d'abandonar-se a la força de l'aigua. Sí, hi estic d'acord: amb el matís que ambdues possibilitats tenen una naturalesa d'opció, de consciència d'opció. Per això la primera opció que es posa en consideració no l'entenc com a única i total, sinó que admeto que al llarg de la pràctica professional d'un educador o educadora social poden combinar-se les dues opcions, recordant que ambdues neixen d'una decisió conscient, sovint orientada pel que ara m'ocupa: els destins de la feina.

Per aquí anava el meu relat: defensar que la realitat no té una única dimensió, fet que ens obre a altres dimensions d'existència i agència. Tenir en compte la relació entre allò que és i el que no pot ser obre espai a una altra dimensió que en les pràctiques de relació és la que impulsa el gest, la decisió, el moviment i, com procuraré desenvolupar més endavant, el no moviment en les pràctiques educatives. Aquesta altra dimensió que valoro com a central és la que neix del desplaçament d'allò que és: la dimensió d'allò que *encara no* és. L'*encara no* nega la possibilitat que aparegui una nova realitat que fins al moment ens és desconeguda o, fins i tot, ens és impensable. Pensar l'impensable ha estat una pràctica que ha generat nous coneixements, al mateix temps que pensar l'impensable sosté la pràctica de dubtar, un dels sabers a partir dels quals és possible la generació de nou coneixement. Pensar l'impensable és el que permet establir una relació educativa amb l'obertura necessària per tal que apareguin elements de sorpresa en el procés. És allò que permet orientar la pràctica educativa més enllà dels límits establerts a priori, sigui per les funcions que tradicionalment s'atorguen a la professió, sigui per la concepció de la mateixa educadora en relació a les capacitats de l'altra. És tant sols una possibilitat i, malgrat el "tant sols", és la gran possibilitat. Que nosaltres només sapiguem observar una realitat no podem afirmar que el que no veiem, el que no sentim, el que no sabem fer, el que no podem concebre ara, no formi part també de la realitat.

En més d'una ocasió he escoltat com una educadora, una professora, un pare, etc. m'expressava la seva sorpresa davant una acció, una reacció, una reflexió, de la seva filla, dels seus alumnes, de les dones amb qui estava treballant. En Miquel, estudiant d'E.S.O., estava cansat de la seva tutora i en parlava amb els seus pares que insistien en que calia que atengués les peticions





de la tutora per a parlar amb ell. *“Per què? Perquè em digui el de sempre? Que em digui que haig d’estudiar més, que això i que allò? Em diu una frase i després segueix sempre un ‘està malament’; una altra frase i ‘això no ho fas bé’; una altra frase i ‘t’hi has d’esforçar més’. Passo.”* Ni una cosa bona? Una tutoria que repeteix una i altra vegada el menys de l’alumne, una conversa buida d’afectivitat, de reconeixement de capacitats, unes paraules dites amb cara de pocs amics, que no aporta res de nou respecte les anteriors tutories. No, jo també n’estaria cansada. Malauradament, la situació d’en Miquel no és única. I mentre l’escoltava, pensava que era un noi amb una gran lucidesa i maduresa. Argumentava la seva actitud enumerant elements gens superflus. La veritat és que el seu discurs em va sorprendre. Tot no, perquè conec el noi i algunes de les seves virtuts. La sorpresa venia de l’anàlisi pedagògica que en Miquel havia estat capaç d’elaborar, més conscient i més ben travada que la que he trobat en alguns estudiants universitaris.

L’experiència anterior és una petita mostra de les moltes que em fan pensar que per a aprendre a estar és imprescindible escoltar aquestes petites grans sorpreses, perquè del que algú pot considerar anècdotes senzilles en podem aprendre si observem les constants, les discontinuïtats, les diferents possibilitats singulars d’estar al món, de viure’l, d’entendre’l, de narrar-lo. Precisament per la transcendència que trobem en la realitat present és interessant plantejar-nos els destins de l’ofici, per a no quedar-nos atrapades en unes idees fatalistes (*‘això és un impossible’, ‘aquest noi ha tocat sostre’, ‘amb aquesta mare no hi ha res a fer’, ‘en aquest barri sempre ha estat així, què en vols esperar’*) que immobilitzin la nostra pràctica i, pitjor, els processos de tantes vides.

La doble mirada del present contingent (sentits) i del futur incert, tant sols insinuat a l’horitzó (destins), pot ser considerada com una de les principals vies orientadores de les pràctiques educatives.

A primer cop d’ull, al recollir els primers sentits i destins, apareixen elements molt semblants als que circulen per les aules i els espais de treball per on em moc. La familiaritat dels elements





coincidents entre els meus, els seus relats i allò que s'apunta en veu d'estudiants i altres educadors va fer-me plantejar si calia o no donar-los un espai rellevant en la recerca. No obstant, el record de l'extraordinarietat de l'ordinari va fer-me decidir a recollir-los, a fi de fer més presents i ordinàries les significacions que algunes educadores –almenys les que jo he conegut- atorguen al seu treball. Posar al centre 'el que hi ha' pot ser un dels passos per a atendre la contingència i, alhora, la transcendència del present; així que començo amb la voluntat de trobar un punt – el sentit i el destí de l'ofici- des d'on sigui més coherent acostar-me a l'aprenentatge, desplegament i reconeixement de sabers de la pràctica educativa.



3.1. "A MI NO EM RESULTA RES PESAT SI ÉS PER LA FEINA QUE EM CREC I PER A LES DONES"¹

Quan el treball està dotat de sentit, la significació que se li dóna contrasta amb la tradicional representació social que encara conté una bona dosi de *tripalium*. La concepció dominant conté una ambivalència quasi esquizofrènica que bascula entre l'elogi al treball- entenent-lo com a canal de reconeixement, prestigi i triomf personal- i la concepció d'espai de submissió, avorriment i explotació compartida entre les i els treballadors amb absoluta complicitat. Sovint, les hores de treball són viscudes talment com si fossin un càstig, una penitència personal a complir diàriament a canvi de poder viure les 16 hores restants. Com si el temps de treball fos un temps de no-vida.

La voluntat de no escindir els temps de la vida ha estat molt present en les dones. Aquesta voluntat pot ser fruit de l'aprenentatge de tants anys d'haver estat al costat de la vida, creant-la, sostenint-la, tenint-ne cura. Per a moltes dones, també per alguns homes, els dies han transcorregut en la vida. Tal vegada l'experiència que no comença en elles, sinó que les precedeix, ha col·laborat en el sentit que la Maribel dóna a la seva feina.

Dissociar vida de treball es fa dolorós, a vegades impensable, per a moltes dones i algunes d'elles han pres la decisió d'abandonar el treball remunerat abans de continuar una realitat laboral que les col·locava en una doble tensió que les violentava. Com ja sabeu, en el primer relat que vaig escriure per a ser llegit en públic vaig elaborar les relacions d'autoritat i de poder en el meu primer lloc de treball remunerat. Moltes dones se'm van atansar per a fer-me saber que a elles els passava o els havia passat el mateix. Però m'alegro de no haver-me quedat atrapada en aquell relat, i no perquè fos fals, sinó perquè arribava a una situació que em col·locava en un espai de víctima sense capacitat de gest. La invenció del treball

1 Fragment de la primera conversa amb la Maribel.p3

160 Entre converses.





ve per la capacitat de significar-lo de múltiples i diverses formes. Reflexionant la meua trajectòria laboral vaig adonar-me que hi havia moltes dones que havien sabut i pogut anar més enllà de la relació de doble tensió; dones conscients de la convivència constant amb la doble condició de subjecció i d'agència, la que va fer que Félix Guattari parlés de subjectes agentment subjectats (2006). D'elles en vaig aprendre, i des d'allà vaig tornar a treballar en una altra institució educativa encara més clarament caracteritzada per les relacions de poder: la Universitat. Encara hi continuo, perquè he pogut anar unint els temps de treball i de fora de treball amb uns nusos de sentit que, parafrasejant la Maribel, fan que *no em resulti res pesat si és per la feina que em crec i per a les i els estudiants*. Una de les reflexions que em va orientar en la incorporació, de nou, a una feina foren les paraules de Lia Cigarini:

"[la incorporació de les dones al món del treball remunerat] comporta, sobre todo, una valoración, un enamoramiento del trabajo, que yo veo como palanca para dar la vuelta al esquema que considera el trabajo como mero recurso de las empresas y del mercado. Al contrario, la empresa y el mercado son recursos para el trabajo. El cambio de sentido respecto al trabajo se manifiesta, sobre todo en las mujeres, en el hacer y pensar en relación." (2001:20)

Vèiem com la Maribel no qualifica de pesat el que fa. La llosa feixuga que sempre recau damunt les espatlles de qui treballa se la treu de sobre en el moment de començar a explicar què és per a ella treballar com a educadora. Sempre que treballa sent la lleugeresa i el gaudi en la feina? (Sempre que treballa sento la lleugeresa i el gaudi en la feina?) Més endavant veurem com la resposta no és sempre afirmativa. Però ara el que atrapa l'atenció és la rotunditat de la frase de la Maribel, i en el transcurs de la seva explicació es troba el desllorigador que ja enuncia Cigarini i que dota la frase de tanta seguretat: *"Jo no sabia que seria o volia ser educadora social, a mi m'és igual treballar del que sigui mentre hi hagi relació"*. (Maribel 1p4)

El sentit relacional de l'ofici és el centre, tal i com ja he plantejat en el capítol anterior, de la pràctica educativa de la Maribel. No només d'ella, sinó que dies més tard llegia en un treball com la Cèlia entén la seva feina i el seu lloc en ella: *"De alguna manera soy el nexo entre*



todos los colectivos, intento crear lazos que nos ayuden a crear juntos nuevas expresiones culturales y espacios para ser y estar en relación” (Cèlia carpeta p.11)

Amb diferents matisos (*saber y estar en relación, hacer y pensar en relación, etc.*) trobem un sentit del treball concebut com a espai i temps de relació, on l'educadora pot esdevenir -o no- un nexa entre el projecte de l'altra i el punt de partida; un nexa entre el context present, del qual ella en forma part, i el context desitjat, del qual ella en participa, durant un temps, com a acompanyant. Aquí és quan podem observar com el sentit relacional de la feina no es circumscriu vers un destí acotat prèviament, sinó com un espai de possibilitats de creació. La creació és possible quan el vincle relacional es posa en joc sense saber a priori el punt a on serà dirigida la relació; més ben dit, essent conscient que no es pot saber a priori el punt final de la relació. Allò que implica la creació i recreació des de la relació és, potser, un dels aspectes menys considerats en la projecció de sentit de la pràctica educativa en l'actualitat. Per mi, la poca consideració vers la creació i la recreació (i, per tant, la poca atenció dedicada a valorar quines són les condicions institucionals i sabers personals necessàries, quines implicacions en els temps i els espais comporten, quin reconeixement es dóna i no es dóna en els espais de formació, etc.) és un dels nusos on rau l'afebliment de molts dels projectes iniciats².

Estar en presència en els moments de creació en relació no és una tasca deslligada de l'origen ni del destí. Així doncs, la Cèlia, com d'altres educadores, no són un nexa efímer amb data de

² L'actual situació de precarietat laboral fa que moltes i molts educadors s'incorporin en un treball sense haver participat en els orígens (ideació i redacció del projecte) i amb un contracte temporal que impedeix poder sostenir el què, amb una mica de destresa i sort, hagin pogut iniciar. El "desembarcament" de professionals en els actuals plans comunitaris a rel de la llei de barris n'és un exemple il·lustratiu.

Un altre exemple que il·lustra aquest tret de la realitat laboral actual és el que vaig trobar en el reportatge "*El govern adjudica serveis socials a una empresa de treball temporal*" aparegut al setmanari La Directa núm. 128 (28 de febrer de 2009). Per a una millor i profunda anàlisi de la precarietat en el context laboral contemporani, és molt interessant la lectura del llibre de Precarias a la deriva (2004) A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina. Madrid: Traficantes de sueños.





caducitat. Allò obviat per la Cèlia en el seu relat, però no en la seva pràctica, és que el nexa s'estén en el temps per tal de sostenir allò que ha estat possible d'establir, de crear. Enllaçat al saber sostenir hi ha el temps amic (Lloret, 1994) que va a un tempo propi, sovint diferent a aquell que necessita i que ha pensat tradicionalment la institució. Un temps amic que es desdobra del seu col·lega, capità de l'estructura neoliberal que tan fort ha entrat també en el món educatiu. Un temps que ritma³ al pas de la relació i no dels terminis i plaços de les institucions. L'evidència del temps que arriba en la pràctica educativa amb sentit continua passant desapercibuda, tot i que queda l'esperança de que pugui estendre's l'experiència de viure i veure'l:

"Frente a la complaciente afirmación que repite cansinamente que hay que ubicar lo social en el tiempo, habría que puntualizar constatando que existe una temporalidad propia de lo social que queda silenciada si únicamente nos atenemos al tiempo exterior, objetivo, matematizado, del calendario. Si el tiempo es algo es relación, engarce, conexión narrada, entre elementos diferentes que articulan un entramado que podrá abarcar desde una fragilidad irremediable a una consistencia inalterable." (Mendiola, 2006:140-141).

El temps és relació, vincle i connexió narrada, em diu Mendiola. Però els vincles que articulen els diferents elements són diversos, de manera que més enllà de dir 'temporalidad propia de lo social', jo diria que hi ha diferents temporalitats. L'error tecnicista i capitalista que ha adoptat un '*tiempo exterior, objetivo, matematizado*', ha estat el d'homogeneïtzar, treure vida i monetaritzar tots els temps des d'uns criteris únics seria traslladat a la pràctica educativa si pretenguéssim orientar-nos per una única temporalitat; un temps social en singular. Seria un error perquè no deixaríem d'inscriure les pràctiques educatives en un temps exterior i matematitzat, amb còmputos de minuts i hores per a cada tasca. Penso que la qüestió no és anar amb doble raser segons si la pràctica professional és social o no, sinó ser sensibles -i acollir- als múltiples ritmes de relació que vivim i podem viure en les pràctiques

3 Agafo la imatge que Marta Caramés (2008) va utilitzar per parlar de la seva experiència d'escriptura.



educatives. L'argument que dóna Mendiola per a presentar aquest temps-altre contradiria la singularitat de la relació que també ens exposa en la seva reflexió. Les evidències vives d'aquest fet les trobem diàriament en la nostra feina: qui aprèn a escriure en tres mesos, qui en dos anys, qui s'expressa en una altra llengua amb fluïdesa en sis mesos, d'altres en nou; qui recupera l'autorització de sí per a decidir en vuit mesos, qui necessita cinc anys; qui es vincula amb confiança amb facilitat, qui mostra més resistències, ... Per això, per la importància del temps en la relació educativa, cal pensar-lo amb la suficient seriositat i rigorositat en el moment de donar i dotar de sentit l'ofici d'educadora. La relació educativa no és un dels elements més de la pràctica, sinó que és un paraigua amb múltiples dimensions i elements que, sense ells, queda buida⁴.

També la Montse col·loca la relació viva en el centre del sentit de l'ofici: *"Llavors és una cosa curiosa que em passa sempre: que a mi sempre el meu desig passa per treballar, per fer un treball directe, amb les persones."* (Montse 1p5)

El sentit va unit a la voluntat d'estar en relació⁴. De vegades, la Montse dóna un cop de mà a una amiga que té parada de mercat. I hi gaudeix. Conèixer el gaudi que sent en les relacions vives va orientar-la en el moment de reincorporar-se a la feina després d'haver estat durant un temps a l'atur. La decisió d'on treballar va venir-li pel sentit de la feina: estar en relació viva i concreta: *"I això era l'any 2000. I vaig dir: on vols treballar Montse? A baix, altra vegada, eh? I em va semblar fantàstic trobar la casa d'acollida amb 8 persones, un món reduït, i relacions directes amb les dones. I aquí vaig ser la dona més feliç de la meua vida."* (Montse 1p7)

4 Marta Caramés hi va trobar elements suficients com per escriure'n una tesi on explorava l'amor, el temps i la llibertat en la relació educativa. Al concloure-la, reconeixia que eren uns elements, no tots els possibles. L'amplitud de qüestions que planteja la relació educativa fa que encara avui es vagin pensant i obrint noves reflexions que mostren el procés inacabat del saber de la relació educativa.





El sentit en les relacions: el treball comunitari.

El sentit de la relació no queda tancat dins els límits de les figures educadora – persona atesa. La relació escapa de l'estancament i enllaça amb d'altres, si és que així es vol i es pot. Actualment el treball comunitari, treballar en xarxa i equips interdisciplinaris són conceptes estesos i familiars en el lèxic professional, també en l'àmbit de l'educació social. No obstant, no comparteixen significats ni concrecions idèntiques en totes les pràctiques professionals. "Derivar" ha derivat, amb freqüència, a passar la pilota a un altre terrat, provocant en la persona que és derivada una sensació comparable amb la deriva d'un vaixell, anant d'un punt a l'altre. Una deriva que, segurament, és resultat de l'oblit que, malgrat no poder indicar aquella informació ni signar aquell ajut a la persona que el necessita, seguim sent responsables si no de tot el camí a recórrer, sí de l'inici del procés que hem començat amb la persona. I l'acompanyament, més enllà d'una funció laboral, forma part del sentit del treball. L'acompanyament col·labora en el sosteniment de la relació, un dels sentits de l'ofici. La renúncia a acompanyar pren diferents formes, i una d'elles és la pràctica de derivació mecànica i sistemàtica. En aquest cas, la renúncia a l'acompanyament és un doble abandó: l'abandó de l'altre i d'un dels sentits de l'ofici.

Deixar sola a la persona és un acte d'abandonament. Ignacio Mendiola aprofita alguns personatges de les novel·les de Kafka per a mostrar algunes diferències entre la mentida i l'abandonament, fent una aportació que considero interessant per a la reflexió que ens convida a fer en relació a les pràctiques (polítiques) educatives:

"El abandonado no es el excluido, aquel de quien ya nadie se ocupa, alejado de todo interés social por inhumano que este pudiera ser; el abandonado habita una geografía intersticial en la que está, simultáneamente, incluido y excluido, apartado y apresado. No hay un adentro y un afuera, una frontera que traspasar, sino una zona de contacto lábil y paradójica por medio de la cual el abandonado es aquel que ha quedado indefectiblemente expuesto ante los demás, aquel que ha sido puesto a disposición





y convertido, en consecuencia, en materia maleable, en objeto de transformación despojado de un rastro de subjetividad.” (Mendiola, 2006:72-73)

Tanmateix, també puc interpretar la decisió de derivar des d'una altra perspectiva. El fet que una educadora, un educador, prengui l'opció de derivar suposa conèixer que hi ha altres professionals 'competents' en el territori. D'aquí que derivar 'amb sentit' també pot fer-se des del reconeixement de l'altre professional; reconeixement que neix de la coneixença, primer, i després de la confiança que va creixent des de la relació d'intercanvi, consultes i col·laboració. Igualment, el treball en xarxa pot reduir-se a un mer coneixement de la xarxa de recursos d'atenció de la comunitat, a un intercanvi formal en reunions aïllades, sense que això es tradueixi en una col·laboració real, com la que proposa la Montse: *“Una xarxa, però, que no ha de ser articulada com a ‘vareta màgica’ en el sentit que imposi a la dona uns passos i uns itineraris iguals per a totes sinó que permetin a cadascuna sentir-se sostinguda i acompanyada en els diferents moments del seu propi i únic procés.”* (Montse, doctreball p13). La xarxa, doncs, tant pot esdevenir un entramat desconnectat per on es deambula sense sentit com pot configurar-se com l'entramat que sosté i acompanya les persones que hi circulen.

La xarxa que pensen, busquen, creen i volen sostenir la Cèlia, la Montse i la Maribel és dinàmica i sensible a la realitat concreta de la persona, el temps i l'espai. Escapen de l'establiment d'itineraris rígids i impositius que obvien les necessitats i desitjos reals de les persones, de totes i de cadascuna de les persones amb qui estan compromeses les educadores, i també elles. La sordesa a l'hora de dissenyar els itineraris de les observacions i valoracions dels i de les professionals que treballen en els diversos espais d'atenció educativa és un exemple de l'omissió a aquesta cultura altra que es genera en el sí de les institucions educatives.

La consciència de la necessitat de treballar al marge dels itineraris rígids comporta, però, la interiorització d'un cert sentiment d'inadequació per part de les educadores. Amb la consciència que cal moure's en els espais intersticials també hi ha certa percepció de fer quelcom si no mal fet, sí problemàtic per les conseqüències que poden seguir a l'acció. Així, en una conversa amb





la Maribel vaig anotar un comentari significatiu en aquest sentit: *"Fins i tot em diu que estaria encantada d'anar a les classes, donar un cop de mà a les educadores, etc., "però això ja seria sortir del meu horari i de la meva feina: seria fer treball comunitari" (dit amb un to volent dir: 'el que realment crec que s'ha de fer però que no em deixen fer...')."* (Maribel, 1p4) Fer el treball comunitari implica, moltes vegades i com senyala la Maribel, posar unes hores de més, ja que les hores 'de feina' estan farcides d'obligacions i de tasques "ineludibles", sigui pel sentit sigui per la necessitat de complir els requisits institucionals (registres, informes i definició de funcions limítrofes que prohibeixen altres tasques atribuïdes a altres perfils professionals). Juntament amb el reconeixement que no fa treball comunitari, però, afegeixo que el to, allò que no pot transcriure's però sí escoltar, l'interpreto com una expressió de contrarietat i de malestar al admetre que no pot donar absoluta cabuda a un dels sentits que ella veu que conté la seva feina.

Tot i així, les sensacions de desobediència institucional no es tradueixen sempre en un abandó de l'intent i fins i tot de la materialització de les pràctiques frontereres a les regulacions institucionals. En moltes ocasions he observat com hi ha una autorització a moure's més enllà dels protocols oficials, en un espai podríem dir d'alegalitat, invisible en el llistat de possibilitats "d'intervenció educativa"; ocasions en les quals la transgressió no necessàriament frontal de la ruta oficial esdevé motor en la invencions de noves pràctiques educatives. No són gestes grandiloqüents, sovint són detalls, petites decisions que van disposant-se com les molles de pa que deixava en Polzet pel camí. Algunes desapareixen, però d'altres queden formant part ja del paisatge – gramàtica de les pràctiques educatives, del saber fer, del saber estar, de la cultura de l'ofici. Una mostra de les molles de pa d'en Polzet és la quotidianitat amb la que la Maribel, davant i enmig de la impossibilitat primera de treballar comunitàriament, estén el sentit comunitari als vincles primers de les persones ateses. Així, pocs minuts després de negar que fes treball comunitari, explica l'entorn d'acompanyament a les persones:

"Si jo estic vinculada amb aquella família, a mi m'agrada conèixer com està la temperatura de tota la família perquè tothom posa alguna part d'ell mateix a dintre de cada família. I si jo estic treballant amb un nen que té moltes dificultats, que té problemes d'aquí i d'allà, jo no puc treballar



amb aquest nen sol, jo haig de treballar amb les seves germanes grans, el seu germà gran que no apareix mai per casa, i per què no apareix? I on està? I què fa? Doncs digues-li que em vingui a veure, que m'ha d'ajudar amb el teu germà. I així. I moltes coses que a lo millor no em toquen."

Fer coses que "no toquen" no significa que no siguin necessàries, sensates i pertinents pel desenvolupament no només personal sinó també de comunitat. Ara bé, també aquestes desviacions del requisit estrictament 'funcional' que rep de la institució, són susceptibles de ser motius de sancions. Les recriminacions per part dels companys de treball són una manera d'expressar, per part de la institució, el descontent per la tasca que es du a terme, senyalant allò que no agrada, sovint l'extralimitació en les responsabilitats per les quals és entesa la feina:

"i l'altre dia jo vaig requerir la intervenció del treballador social i em van fotre la cavalleria per sobre, em van dir de tot perquè això està molt malament, 'es que siempre estás igual, siempre estás haciendo...', bueno, que les coses no es fan bé, ...em van tirar la cavalleria per sobre. (Maribel, 2pp8-9)

Em crida l'atenció la presència en el discurs d'amonestació d'una acusació que escapa de la situació concreta de la qual s'està parlant. El '*siempre estás igual*' indica una constant, una percepció permanent del fer de les educadores, un tret que acompanya el seu treball i que generalitza en la concreció: '*siempre estás haciendo*'. El moviment de la pràctica incomoda. Per què? Què molesta d'aquest moviment? o és que incomoda el desencadenant del moviment, és a dir, la voluntat, la llibertat de judici, la materialització de la fermesa dels criteris bàsics de la pràctica educativa?

La representació de les educadores i educadors per part dels altres professionals amb qui comparteixen projectes, la definició de tasques a assumir que reben per part de les institucions contractants, es creuen en les pràctiques professionals. Les pràctiques no estan deslligades de les expectatives i les valoracions que els altres membres de l'equip interdisciplinari i de la institució bolquen damunt la figura de les educadores i del seu ofici.

Al costat dels anteriors elements, cal afegir una altra circumstància que intercedeix en els contextos on desplegar les pràctiques. Aquesta fa referència a les situacions en les quals les





concepcions, propostes i accions de les educadores i educadors es passen per alt a l'hora de pensar, organitzar, desenvolupar i sostenir les polítiques educatives. Quan es dona el fenomen d'invisibilització o negació dels sabers dels i de les educadores és quan fàcilment apareixen conseqüències gens desitjables: solapament d'activitats, contradicció d'iniciatives, augment de burocràcia, multiplicació de pressupostos, etc. Les conseqüències derivades de les falses coordinacions són visibles i palpables per a moltes persones, de manera que seria bo iniciar un procés de reconeixement, valoració i actuació honesta per part de totes les persones participants en les nombroses xarxes socials existents. Altre cop, anomenar els sentits i els destins de l'ofici es presenta com un exercici necessari. Segueixo amb la seva exposició:



3.2. "Y VOLVER A EMPEZAR..."⁵

Conviure amb els sentits de la feina no sempre és fàcil. Com veurem, les diferents formes de pressions que les educadores reben de diferents punts esdevenen entrebancs que poden, fins i tot, arribar a desorientar-les dels sentits de la feina.

Una guia que ajuda a salvar el sentit és un dels destins de la feina. Així com de sentits n'hi ha més d'un, també l'horitzó de l'ofici és plural. La Cèlia n'apunta un, tal vegada el que esdevé més incòmode en el simbòlic actual: la infinitud. Ja s'ha escrit de la relació sense fi, la relació que no acaba mai i que no va orientada per una finalitat instrumental⁶.

També es sap, malgrat no es reculli amb tanta insistència, que els resultats de l'ofici no són finalistes. És a dir, la relació educativa institucionalitzada no sempre acaba amb la consecució d'un resultat homogeni en totes les persones que l'han transitat. Els punts d'arribada són diversos i, malgrat estar orientats pels destins que vaig enumerant, el destí del que ara m'ocupo apunta la possibilitat de que el fi no coincideixi amb la voluntat expressada al començament tant per part de l'educadora com de la persona que hi ha acudit. Un dels exemples més il·lustratius el puc trobar en el testimoni d'educadores dedicades a acompanyar persones que volen desvincular-se de l'addicció a diferents substàncies. La decisió de posar final a la relació no sempre ve motivada per l'assoliment d'una responsabilització saludable del propi cos, sinó de la decisió d'abandonar el procés presa per part de l'educand. Altres vegades, les recaigudes al llarg del procés posen una

5 Fragment extret del projecte de l'aula per a la gent gran redactat per la Cèlia p.16.

6 Exposada per primera vegada amb aquestes paraules per la historiadora M^aMilagros Rivera, ha estat àmpliament incorporada en el pensament de les pedagogues, mestres i educadores socials de l'Estat Espanyol que s'orienten considerant el que la diferència sexual de ser dona i home aporta al món.

170 Entre converses.





i altra vegada les persones del procés en la posició de decidir la represa, la revisió dels passos, de les activitats, de les actituds, etc. anteriors.

El destí d'infinitud contempla, doncs, la possibilitat de no aconseguir els objectius finals per les quals s'ha iniciat la relació educativa. I, si bé la no consecució pot ser llegida com a fracàs, l'experiència de moltes educadores ens diu que aquest no és homogeni ni total, sinó que el que pot interpretar-se com un fracàs absolut sovint és un *encara no* desplaçat de l'*encara no* inicial. És a dir, el moment present de la persona és distint del punt de partida des d'on va iniciar el seu procés de recuperació, el seu procés d'aprenentatge, el seu procés de vinculació amb sí mateixa, amb els altres i amb l'entorn. A més, també la relació amb les persones que l'han acompanyat han sofert canvis, modificacions, que poden ser tant positives com també negatives.

Amb la meua amiga Sunta solem repetir, abans sorneguerament i ara amb convenciment, *"és que això és un continu"*. Aquesta expressió és molt popular, sobretot entre les dones grans. Jo la vaig aprendre a casa, de l'àvia i la mare. Ho deien en aquelles situacions on calia tornar a fer tasques malgrat haver-les fet ja abans, situacions que demanaven una repetició d'acció que es sabia que 'caducaria' el resultat. Rento els plats del dinar, queden nets; sopò: haig de tornar a rentar els plats, s'han tornat a embrutar. I demà altra vegada, i així es va dibuixant un cercle continu que no pot abandonar-se si es vol continuar el sosteniment de la vida. Vaig trobar el mateix sentit en el comentari que em va fer una altra dona després que jo em queixés que no havia pogut acabar la feina que tenia pendent: *"Ui! No et pensis que acabaràs mai la feina! Les dones no l'acabem mai, la feina..."*.⁷

7 Va ser L'Enriqueta, una dona de més de seixanta anys que vaig conèixer mentre vetllava el seu marit a l'habitació que compartia amb el meu pare a l'hospital. Les seves paraules estan recollides a *La política del quotidià*, ponència pensada, escrita i presentada junt amb la Marta Caramés a la III Jornada de La Política de les Dones "Temps i espais per recrear la relació" organitzada per la



El perquè recupero aquestes dues expressions no és en va. A mi m'han ajudat i m'ajuden a comprendre el destí d'infinitud en els processos educatius. El continuum en les persones amb qui estic i en les que vindran després d'elles. Les paraules de la Cèlia narren plàsticament aquest altre destí que reconeix en el seu ofici:

"La primera programación, la difusión, las inscripciones, el comienzo de las actividades en octubre, el desarrollo del trimestre, la evaluación del mismo. Y volver a empezar..."

Cada trimestre un nuevo comienzo. Un tiempo de creación pero no exento de dificultades, aunque debo hacer hincapié en la constante ilusión del equipo de xxxxx y muy especialmente de los y las participantes."

L'ofici, doncs, demana la disposició d'estar en el moviment de començar quelcom nou; demana una inclinació sense mandra de renovar el projecte com a sinònim d'un renéixer una i altra vegada (Arendt:2007). "Y volver a empezar..." és el continu de l'àvia, és recordar que cada dia és un nou començament, que el nou acompanyament que iniciem avui és això, és nou. I no podem quedar-nos en el 'ja ho vaig fer ahir' o 'ja ho vaig provar l'any passat'. És nou.

La infinitud també recull, com hem dit, la dimensió de la relació sense fi referent a la no concreció a priori de quin i com serà el punt final d'aquesta. Quan ens col·loquem en la pràctica educativa obertes a l'esdevenir d'aquesta és quan possibilitem que allò no previst pugui visitar-nos en la relació. M'agradaria que la imprevisió i impredictibilitat del final de les quals parlo no es confonguessin amb la irresponsabilitat d'un *laisser faire* abocant el futur del procés únicament en l'altra persona de la relació. Al contrari, l'obertura és un acte de responsabilitat. Mentre la precisió en els objectius finals ha estat una característica valorada com a pròpia d'un bon treball d'enunciació d'objectius educatius de molts projectes, el respecte i la preservació de la dignitat de l'altre a l'hora d'escollir i prendre la decisió del destí de la seva vida ha estat absolutament deixada de banda. Posar en relació el destí de

Regidoria de Polítiques per a la Igualtat celebrada a Reus el 19 de novembre de 2005.

172 Entre converses.





la feina amb el destí de la persona amb qui es treballa implica desconèixer a priori el punt d'intersecció d'ambdós destins, de manera que es fa difícil deixar per escrit el punt exacte on 'acabarà' la relació educativa.

Seria bo fixar-nos altra vegada en el que acabo d'escriure: *posar en relació el destí de la feina*. Això és, cada educador, cada educadora hem pensat el destí de la nostra tasca educativa, estem en un procés més o menys obert de significació de la pràctica professional. El fet que a vegades no coincideixin els destins de totes les educadores i educadors no vol dir que cadascú no hagi anat elaborant què és allò que configura l'horitzó de la seva pràctica, què orienta les decisions que pren.

L'explicitació o ocultació dels destins, a vegades no només diferents sinó força divergents, podria pensar-se com el nus d'una realitat força present entre els equips de treball. És a dir, podria pensar-se que conèixer el punt de destí de l'altra ajudaria a orientar la teva amb més força, amb un plantejament més semblant a una tàctica bèl·lica que de col·laboració. El mateix nus, en canvi, també podria pensar-se com l'oportunitat d'estendre els diferents destins en punts de diàleg, de manera que poguéssim desplaçar-nos del pensament únic, també present en el discurs del sentit i destí de l'ofici d'educació social. El diàleg esdevindria una pràctica amb la qual poder anar avançant permetent l'exposició de la diversitat de discursos que actualment solen quedar ocultats, reclosos en el privat. L'espai públic és reservat, en la majoria de casos, només per a l'exposició dels destins que concorden amb el relat políticament correcte del moment, relat que és susceptible d'anar prenent forma de 'sentit comú', amb les connotacions d'immobilitat i d'origen desconegut i gairebé màgic que sovint tenen els seus principis orientadors.

En les experiències concretes que he conegut al llarg de la tesi, he pogut observar com la concepció vers l'altre incideix en la decisió de no fixar horitzons tancats, una decisió que demana dos sabers importants i de difícil aprenentatge pel context ideològic i social contemporani: saber-se moure en la incertesa de la relació i saber reprendre el sentit educatiu





i no de control de les pràctiques de relació. Aquests sabers de la pràctica educativa col·laboren a sostenir l'obertura necessària per a les relacions. La represa del sentit educatiu, per la Cèlia, significa fer una estesa dels sentits de la seva feina davant seu i mirar-los, dir-los i recordar-los, i és això el que la sosté en moments de tensions, pressions i desànim:

"I a mi, quan em passa tot això, és quan torno a repensar dia rere dia quina és la meva tasca, el primer que penso és quin és el meu desig, de veritat Anna, quin és el meu desig aquí dins del centre cívic amb la meva tasca d'educadora per reforçar-me i per començar el dia tenint-ho clar, no? perquè pot arrossegar-te sense cap problema, és molt fàcil, perquè aquesta demanda de fer de tècnics i crear productes és un continu i per això és important començar el dia recordant-me què vull, com vull fer-ho." (Cèlia, conv2p2)

També el fet de transitar enmig de la incertesa és font d'inquietud per a moltes educadores. Per aquest motiu és important enfocar l'atenció en l'alteritat. Qui és l'altre? Com em relaciono amb l'altre? Quines respostes dono davant de les diferències amb les que em creuo quotidianament? Què n'espero de l'altre? Vull estar amb l'altre? M'importa, l'altre?

Bona part de les converses mantingudes amb la Maribel, la Cèlia i la Montse han girat entorn l'altre i la nostra relació amb l'altre. Una altra que té nom, que té una història de vida, un projecte de vida. Una altra que no entenem, que ens incomoda, que ens reconforta, que ens posa nervioses. Un altre que desafia idees, concepcions, pràctiques, aportant dosis d'inseguretat en nosaltres, en els nostres sabers. També hi ha l'altre que està en mi, aquella altra desconeguda que habita en mi i que de tant en tant apareix interrogant-me, animant-ne, recriminant-me. La centralitat que té la consciència i la relació amb l'alteritat en les pràctiques educatives pot ajudar a comprendre l'espai que va ocupant en les nostres converses malgrat les dificultats i límits, potser perquè intuïm o sabem per experiència que *"Si el otro no estuviera ahí no habría vida, no habría palabra, no habría relación"* (Pérez de Lara, 2009:49)

Si hi ha reconeixement en la capacitat de l'altra, si ens deixem guiar per la confiança en el més de l'altra; si hi ha una consciència i comprensió de com ens relacionem amb l'alteritat, si





el sentit de la pràctica educativa va lligada al respecte a la dignitat i a la vida, és més possible conviure amb la incertesa del procés educatiu. Saber-se en relació singular guia les pràctiques del procés que transcorre en un moviment conegut i desconegut alhora.

Fins ara he procurat exposar com la relació és alhora sentit i camí de destí en les pràctiques educatives. D'aquí en endavant em proposo mostrar com és des dels sentits i destins exposats que és possible el sosteniment de les pràctiques en els contextos d'incertesa que caracteritzen la vida humana. Conversant i coneixent les educadores de la recerca, he pogut constatar com l'assumpció d'allò que comporta l'obertura del destí no és feta des de la resignació ni des d'un fatalisme que accepta l'ineludible de la realitat, sinó més aviat des de la coherència. La seva és una concepció d'educació dinàmica, oberta, valorant no tant la finalització d'un moviment, sinó allò de nou que aquest moviment ha donat lloc:

"Hacer una definición de educación me parece difícil, creo que es un concepto dinámico, que cambia, que se mueve precisamente para abarcar cada vez más. Un concepto que cambia como y cuando cambio yo misma, al que voy dándole nuevos sentidos, al ir encontrando nuevas palabras." (Cèlia, carpetap.12)

La relació no és establerta com una aposta per a canviar l'altre ni camina amb el propòsit de con-vèncer l'altre, sinó que és una relació a dos que van buscant noves paraules, nous sentits, una relació que va canviant de la mà del que va succeint al seu pas. Així, el canvi no és experimentat només per una de les participants i la relació transformadora les implica a totes en tant que el desplaçament vivenciat l'han sostingut des d'un sentit elaborat per part d'ambdues. La relació a dos pot establir-se quan, com diu Núria Pérez de Lara, es sap que el que hi circuli serà a dues direccions, movent –perquè toca- les dues persones vinculades:

"Salir en busca del otro y hacer del amor camino, método, significa saber que al otro le necesitamos no para hacerle mío sino para sentirme a mí misma, para saber algo más de mí viviendo entre los demás." (Pérez de Lara, 2009:74).





La Maribel va ser qui em va recordar les paraules de la Núria parlant-me amb les seves-altres paraules del sentit que per a ella té l'educació: *“Bé, doncs per mi [l'educació] és la relació, és establir relacions significatives amb la gent que han de, d'alguna manera, arribar a l'altre i arribar-te a tu. Per mi és relació, és acompanyament i és responsabilitat per les dues parts, eh?”* (Maribel, 2p6)





3.3. "NO M'AGRADA MENTIR, A VEGADES SILENCIO VERITATS"⁸

El diàleg entre el destí de l'educació que ens diu la Maribel i la frase de la Montse dóna l'entrada a un altre dels destins de la feina: el canvi.

El context de conversa d'on està extreta la frase que encapçala aquest apartat ajuda a veure la coincidència a la qual faig referència. Estàvem parlant de fins a quin punt la pressió per aconseguir un elevat nombre d'insercions laborals podia interferir en la pràctica educativa. Mandats institucionals tals com la insistent demanda d'estadístiques positives i en línia creixent en relació a anys anteriors són trets comuns en molts serveis d'atenció socioeducativa. L'obligació a obeir requeriments institucionals de similar naturalesa a l'exemple anterior és significativament un dels elements que moltes educadores i educadors més destaquen a l'hora d'explicar i explicar-se el descontent que senten vers la tasca que desenvolupen, adonant-se que la prioritat per aconseguir les exigències institucionals va en detriment de la qualitat d'atenció i sentit en les relacions concretes de les quals s'han responsabilitzat. Bé, la conversa girava entorn la situació de tensió entre el destí de la feina i l'expectativa institucional quan la Montse va dir que, tot i ser més difícil i més lent, ella preferia presentar-se a l'empresari amb la veritat de la situació de la persona a contractar, perquè si no, no hi ha un punt de canvi social en relació a aquestes persones en l'àmbit laboral. Aquesta opció esdevé dilema per a moltes persones, ja que en ella s'hi planteja la necessitat urgent de treball d'una persona i la pràctica política de transformació social tan enunciada pel pensament crític de la pedagogia.

La Montse, doncs, posa el límit de la mentida, de la pràctica de jugar a l'engany de l'altre, en el punt on aquesta no mou el canvi de l'ordre establert. Si mentir significa mantenir el que fins ara ha estat correcte per la societat i que ha tingut com a conseqüència una realitat injusta, en defuig. Aquí es veu la seva voluntat de transformació que ja va tenir un fort pes

8 Fragment extret de les anotacions que vaig elaborar a partir de la primera conversa amb la Montse pz.





a l'hora de prendre la seva decisió d'estudiar Pedagogia. És important, per a ella, buscar una escletxa que possibiliti un canal de sortida a la dicotomia tancada entre el passat delictiu d'un i el servei de contractació per part de l'empresari sota la ignorància de què representa el que està fent. Per sortir d'aquesta dicotomia que es manté per una relació de força, de mostrar qui pot més (si l'un amb l'enginy de l'engany o l'altre amb el poder del diner), la Montse és partidària de buscar un acord, un pacte, una exposició de la realitat, de manera que ambdues parts facin un moviment⁹.

Considero que aquest és un dels moviments que provoquen i col·laboren a desplaçar l'ordre simbòlic dominant i monolític cap a unes altres formes de viure, de manera que altres estructures simbòliques existents, més sensibles a la dignitat de les persones i compromeses en el sosteniment d'una vida més habitable, puguin anar prenent cos en l'entorn proper.

Entre els primers objectius del projecte d'Aula de Cultura per a la Gent Gran que va escriure la Cèlia, vaig trobar-me el de *"Posibilitar la reflexió de las personas mayores sobre los cambios vitales y de la sociedad en general, para construir recursos nuevos que faciliten la*

9

Una mostra significativa del què parlàvem amb la Montse és la que va exposar la L. en una xerrada a la Universitat de Vic el 15 d'abril de 2009. L. és una educadora social que treballa en l'àmbit de la inserció laboral de persones amb discapacitats físiques. La pressió laboral que va destacar com la més forta va ser l'obligació d'inserir un percentatge fix de les persones que participen dels cursos de formació ocupacional. Pendent del compliment d'aquest requisit està el finançament de futurs projectes de formació i acompanyament a les persones que ho demanen, i per tant el seu propi lloc de treball. Al costat de l'exigència que esdevé indicador d'èxit del projecte, la cruent crisi econòmica que viu el país i la relació amb els empresaris. La unió dels tres últims aspectes, fa que sovint –diu- entra en crisi en relació a la seva feina. Allò que l'ànima són els petits avanços en ella i en l'equip al qual pertany, molts dels quals fan referència a la possibilitat de provocar moviments dels què parla la Montse: en una oferta laboral, un empresari demanava com a requisit per a la contractació 'noies guapes'. L'equip, després de pensar com respondre a la demanda sexista va optar per presentar els curricula de les persones que podien fer bé la feina deixant al marge l'aparença física, obviant la característica que amb insistència demanava l'empresari. La contractació va abarcar a més persones de les que inicialment hauria abarcat.

178 Entre converses.





contribución y participación en el cambio.” (Cèlia, projaulap.12) El desig de transformació social ha acompanyat sempre la vida de la Cèlia. Conseqüentment, no és rar que també atorgui a la seva feina un destí de canvi, fortament elaborat ja des de la realitat del seu país, Uruguai, fins a la seva formació a l’Escola d’Adults on va preparar-se per a les proves d’accés a la Universitat, i posteriorment en els estudis d’Educació Social. En un treball que ens va presentar al grup de Tècniques de dinamització de grups i dramatització, va decidir presentar com entenien l’educació amb un fragment de El Libro de los Abrazos, d’ Eduardo Galeano:

“Diego no conocía la mar. El padre lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur.

Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.

Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos.

Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.

Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:

- ¡Ayúdame a mirar!”

L’ajuda que sol·licita el nen al seu pare va més enllà de mirar, del mirar mecànic, funcional. És més aviat un desig de canvi de mirada, d’angle i d’interpretació en relació a allò que ja és, la mar. És un aprenentatge que concerneix a un mateix, un canvi interior que necessita de la companyia i la guia de l’altre. Un desig d’aprenentatge i una demanda d’ensenyança que apareix per la sensibilitat del nen al sentir - o intuir -, el més, la grandesa del que té davant seu. Una immensitat que pot, fins i tot, deixar-lo *‘temblando, tartamudeando’*, gairebé paralizat davant allò tan gran que podria arribar a ofegar-lo si no fos que ha après a relacionar-s’hi.

El fragment de Galeano m’ajuda a exposar millor una realitat que em sembla important tenir en compte. Em refereixo a la freqüència amb la que es dona el fet que la funció de l’educació exposada amb la díada adaptació – transformació que fem des de la formació universitària sovint queda tant sols en enunciació. I és que, paradoxalment, si bé tenim experiències i referents teòrics de propostes pedagògiques amb una clara voluntat de transformació personal i social (models que per altra banda són força ben acollits pels estudiants), en la



pràctica de relació docent i en les pràctiques que descobreixen com a alumnes no sempre hi troben els referents encarnats. Molts estudiants d'educació social, com el nen del relat, fan la demanda d'"ensanya'm a mirar" i, tot i així, alguna cosa passa per a què la incorporació del gest, de l'actitud ètica, de l'acció transformadora sigui difícilment observable ja en els estudis de formació inicial.

Per què torno als primers anys d'aprenentatge de l'ofici? Per què busco a les aules universitàries? Com lligo amb un fil formació inicial i pràctica professional? Aquestes preguntes són les que m'han aparegut mentre reescrivia aquesta pàgina. Una certa desorientació com a "escriptora de recerca" estretament acompanyada per un convenciment de que era pertinent. M'he aturat a revisar el text i retrobar-me amb la idea que impulsava a aquest revolt el·líptic. La primera resposta que he trobat ha estat en el meu quotidià que em porta a estar dia a dia en contacte amb les estudiants. Hi converso, els explico coses, em fan preguntes. Comentem textos, valorem diferents experiències i em fan arribar frases de gratitud i també de crítica. D'elles i d'ells m'arriba el requeriment "Ensenya'm". La responsabilitat que apareix amb aquesta demanda és alta, es tracta de no dimitir davant el vertigen del que parla Zambrano (2002:113). I de com anem desplegant aquest procés d'ensenyament i aprenentatge en depèn l'aparició de converses avaluadores de mi, del contingut, de l'ofici, dels companys de feina, de tantes realitats. La inquietud per a aprendre, per a fer el millor que puguin la seva feina, la capacitat de rebel·lia i la voluntat de comprometre's no són en tothom, però sí en un bon nombre d'estudiants. Al retrobar-los anys més tard, és fàcil percebre com en moltes d'elles ha desaparegut aquella inquietud, l'entusiasme, la disposició a pensar la seva pràctica. No només els passa a ells, a elles, no. També jo, al llarg de la meva trajectòria laboral, he viscut diferents episodis de desànim, d'estar temptada a abandonar, a "baixar el llistó". Vols dir que val la pena continuar? Vols dir que en saps prou com per a seguir treballant aquí? Vols dir que no seria millor canviar de feina?

Tants '*vols dir?*' atabalen. Situar-se en el camí que aposta pel canvi no és fàcil, això ja ho sabem. Ara bé, penso que és important subratllar que la dificultat, la dis-capacitat per a

180 Entre converses.





seguir caminant per a la transformació de sí i del món on vivim no pot continuar-se explicant amb la simplificació que s'ha fet fins ara: amb la mateixa freqüència que es sent un "vols dir?" s'escolta un "s'ha cremat", "no ho tenia clar", "era idealista i ara s'ha adonat de la pura realitat", "és que no estava prou rodat". Sempre la dis-capacitat en l'educador, en l'educadora, com a peces aïllades del món on treballen: món-equip de treball, món-centre educatiu, món-polítiques educatives, món-discurs dominant.

Després de l'incís, reprenc la reflexió que busca comprendre el perquè de tants desànim que porten a tantes persones vàlides a abandonar aquest destí de l'ofici, fins i tot el mateix ofici. Un aspecte central que pot començar a respondre'm la pregunta és la constatació que, a vegades i per diversos motius, hi ha una inhibició en l'explicitació de com ens col·loquem en l'ofici d'educar, tal vegada per una por a sostenir les implicacions de l'opció presa. El dilema per a molts no ve donat tant pel lloc de treball o el canvi en els requisits de contractació com per si és adient, intel·ligent o adequat explicitar o no la seva posició en relació als destins i sentits que veu en la feina d'educadora social. Bona part de la responsabilitat professional (si no tota) consisteix en indagar, assumir i sostenir aquesta opció.

El canvi en una mateixa, en l'altra i en el món és obert. Potser és pertinent dir que entenc que el destí de transformació no té un sentit unívoc. És a dir, no va dirigit únicament i exclusiva vers l'altra, vers les estructures externes a mi, sinó que també interpel·la a una mateixa. D'aquí la dimensió política que en les converses hem reconegut en la pràctica educativa, i que la Montse planteja clarament en les finalitats del projecte del Centre, dient d'ell que suposa: *"tot un repte, ja que suposa trencar amb estructures socials i estereotips culturals inserits no només en estructures de poder sinó en els gestos més quotidians de cadascuna de nosaltres."* (Montseproj.p.10)

L'educadora és, doncs, subjecte polític que dota de sentit el seu treball més enllà de la concepció tècnica, amb una transcendència que conflictua en el quotidià laboral. Sennett



(2009:20) m'ho fa arribar amb paraules ben clares:

“A menudo el artesano tiene que hacer frente a conflictivos patrones objetivos de excelencia: el deseo de hacer bien algo sólo por hacerlo bien puede verse obstaculizado por la presión de la competencia, la frustración o la obsesión.”

Junt amb les paraules, m'apareix el sentit dels sentits de l'educació social: les canyes de bambú que enfilen la bastida des d'on continuar l'“anar fent” de la pràctica.

Així mateix, també trobo un paral·lisme entre els obstacles anunciats per Sennett i els que són presents en moltes realitats professionals. Un dels que caldria recollir és el de la pressió de la competència, quan aquesta està definida a priori per uns estàndards homogeneïtzadors de tota la comunitat professional i quan es fa servir de mesura per a la bona pràctica professional, deslligada del context d'acció. L'altre obstacle és la frustració, que pot empenyer-se des de marcar a priori el model. És com l'exemple que també Sennett posa d'Stradivarius: el seu model pot esperonar a fer millor la feina de luthier, però alhora fixar-se absolutament en el model de violí extern pot arribar a bloquejar la pràctica originària. Perquè pensar que tot el coneixement tàcit d'Stradivarius pot transmetre's i per tant incorporar sense més ni més és una fal·làcia. La dimensió 'original' del saber fer, del saber de l'ofici, és un dels límits – palanca amb els que ens cal conviure. Per aquest motiu, per la dimensió política de la pràctica educativa que fa evident la singularitat de cadascú en una identitat oberta (Elías:2000) i el món com a xarxa de relacions humanes, és pel que penso que mai pot arribar a dir-se que s'ha arribat a un punt d'arribada òptim, final i tancat.

Tot i així, la infinitud del procés de transformació no hauria de comportar una posició acomodaticia en aquest, deixant de banda la dimensió ètica recolzant-nos en un 'tot s'hi val' a canvi d'arribar a aquest destí tan aplaudit com és la transformació. No s'hi val tot, perquè ja en l'inici del procés podem trobar-nos en un nus de contradiccions. Perquè, afegida a la contradicció de transformar sense consciència, al mateix temps que mentim o empenyem a

182 Entre converses.





mentir a l'altra ens exposem a una clara contradicció en relació a com hem presentat l'altra. Si partim de la consideració de l'altre com a persona capaç de prendre decisions i sostenir-les, com a persona autònoma i responsable, pot ser que l'empenta a mentir respongui a una mirada d'impotència (entenent-la com un *no poder fer*) i mancança sobre la persona que busca la feina, que la necessita, i també sobre la persona que pot contractar-la. Subestimar les capacitats i el criteri d'un i altre no es correspon massa a qui ha dit i escrit que la relació amb l'altra necessita tant de la confiança en la seva potència com de respecte vers seu projecte personal de destí. L'ús de la mentida depèn de des d'on t'ubiques per a treballar: des de la mancança o des del do de l'altre. Altra vegada la necessitat d'ubicar-se, d'ubicar-nos...

Decidir a priori sobre les capacitats i les decisions i accions futures dels altres s'acosta a una actitud de prepotència que dificulta enormement la creació de vincles d'autoritat en les relacions educatives. Perquè les relacions que s'estableixen en el treball poden concebre's com a relacions clarament de poder, d'utilització per a fins propis, d'unes i de les altres. Desplaçar aquesta primera lectura feta des del poder cap a una relació de confiança és una de les finalitats de les educadores, les quals dediquen temps i esforç per a aprendre i transmetre aquesta altra manera d'estar en relació i entendre l'ofici; una manera-altra que topa amb l'imaginarí més estès.

La Maribel m'ho explica a partir d'una situació força freqüent en la seva feina: la de facilitar l'assistència a les sortides escolars de nenes i nens amb pocs recursos econòmics. Ho fa buscant solucions econòmiques i fent arribar el sentit educatiu, que valora important: *"Aquest treball educatiu, per fer aquest treball de canvi en la manera d'entendre les excursions, perquè no ho admetin sota aquesta cosa que pot semblar un xantatge econòmic, [cal parar atenció amb] quin treball fas perquè no sigui només que ells no tenen més remei que acceptar-ho, sinó que hi hagi un canvi de sentit."* (Maribel2p14)

El canvi de sentit en la valoració de les activitats escolars per part de les mares i pares de les criatures no és l'únic que persegueix la Maribel. Els canvis de sentit d'altres professionals



també formen part del seu quotidià:

“Va dir que sovint havia vist l’hostilitat evident que rebien els gitanos per part de la resta de gent, sobretot des dels centres educatius: el professorat ja pronostica la impossibilitat de fer res de profit al adonar-se que l’alumne és gitano, comparant-lo amb el germà gran que ja coneixen o a vegades ni a partir d’això, només al saber que és gitano. La Maribel davant aquestes situacions diu que es desespera, perquè si una cosa bona tenen per començar a relacionar-se de manera ‘adequada’ amb ells és la seva honestedat. Diu que són molt honestos. Ha vist expulsions de nois de l’institut per motius absolutament irrisoris, com haver tirat un paper a la paperera fent-lo volar des del seient. Un cop parla amb ells, diu “són la pell de barrabàs, però quan els demanes que t’expliquin alguna cosa es queden callats, quiets, tímids...són nens.”(Maribel, conv3p1)

Els canvis profunds que desitgen les educadores no poden buscar l’empara de la mentida quan aquesta oculta el conflicte dels prejudicis, de les pors, les inseguretats i de les injustícies que es mouen en les relacions. Fugir de l’abric de la mentida no significa emprendre una entrada frontal i agressiva amb qui s’està parlant, però tampoc significa el silenci que legitima sense condicions la posició de poder - submissió de l’altre.

Cal un temps i una qualitat de relació que permeti l’exposició dels diversos punts de vista i partir des d’ells per a crear altres espais i condicions. Potser els temps, els espais i les energies que necessiten les coordinacions a múltiples nivells poden esdevenir un dels elements a revisar per tal d’acostar-nos a uns marcs més idonis per a fer possibles aquestes relacions.

Una de les condicions que es plantegen en relació al treball en xarxa és la de coordinar-se en unes relacions que fugin de l’expertocràcia (Collet, 2009). L’expertocràcia és una actitud que es tradueix en unes pràctiques que humilien l’altra, generalment en les esferes de coneixement, accés i domini de la informació i de les tècniques, esdevenint una pràctica excoent que provoca clares situacions de violència institucional. El reconeixement de la competència en





un dels aspectes que cal contemplar en l'acompanyament d'una persona s'erigeix com a valor únic, reduint la realitat en una característica aïllada 'a tractar' obviant tot l'entorn complex que envolta i conflueix en aquella persona o realitat social. L'especialització deslligada del context dóna lloc a un marc de treball dels equips fortament balcanitzat alhora que redueix considerablement la qualitat del projecte pretesament educatiu, ja que l'aïllament del saber especialitzat el configura com un saber "bolet", orfe de ponts amb qui connectar-se.

L'actitud negativa que adopta el professional que es col·loca des de l'expertesa excoent és el que Sennett anomena 'perícia antisocial', enumerant les conseqüències que se'n deriven: *"La pericia antisocial carga el acento sobre la mera comparación odiosa. Una consecuencia evidente de enfatizar la desigualdad es la sensación de humillación y el resentimiento que este experto puede producir en los demás; otra consecuencia, más sutil, es que el propio experto se sienta acosado por las críticas"* (Sennett, 2009:307).

A continuació apunta una possibilitat que em sembla alarmant pel que significa en relació al que estem pensant: els sentits de la pràctica educativa:

"En las relaciones entre expertos, la comparación odiosa puede hacerles perder de vista el sentido mismo de la calidad. En el campo científico, esta verdad general es objeto de particular y nefasta aplicación. La 'carrera contrarreloj' –esto es, la carrera por la publicación de resultados- domina los laboratorios científicos de tal manera que llega a trivializar el trabajo mismo" (Sennett, 2009:308).

Quan les pràctiques i la manera de situar-se en elles persegueixen el lluïment personal i la defensa corporativa de la professió en detriment del projecte compartit en el que es treballa vers uns determinats destins, el treball en equip cau en un clima que emmalalteix el sentit del treball. La pèrdua de la qualitat del treball no només plana en el marc de l'equip, sinó que surt fora d'ell en forma d'actuacions superficials, tímides i descoordinades degut a la poca complicitat amb les persones d'altres recursos socioeducatius. Un exemple de la



descoordinació que dificulta el treball en xarxa al qual mostren disposició moltes educadores és el que va exposar la Maribel amb un to que combinava la tristesa i la denúncia:

"I ara han rebut molts diners d'Ensenyament i estan fent els plans d'entorn i no sé quantes històries, però no ens han tingut en compte per res, i ara ens reclamen. I dic 'home, per favor, esteu fent històries amb pares, esteu fent els estudis assistits i no sé quantes coses més i nosaltres no en sabem res!'" (Maribelconv2p20)

'No tenir en compte per res' és una actitud que dóna lloc a una pràctica invisibilitzadora del sentit del treball de l'educadora social; és una omissió d'un dels múltiples nuclis vertebradors d'un procés que es pretén de desenvolupament comunitari per a desplaçar l'imaginari que pensa els destins de les actuacions educatives exclusivament per a persones individuals, desvinculades de la xarxa de vincles més extensos que manté o pot arribar a mantenir amb qui conviu al barri, a la família, als centres de salut, etc. Tanmateix, la mateixa Maribel afirma que en els últims anys hi ha hagut canvis significatius i que, al costat de l'omissió de la seva persona i feina per part d'alguns membres de la xarxa educativa, també va trobant altres professionals que no només les tenen en compte, sinó que els reconeixen la tasca educativa que duen a terme i busquen complicitats per a tirar endavant:

"A: El reconeixement a l'educadora social ha variat?"

M: Ha augmentat. A les escoles moltíssim. Moltíssim, molt. A les escoles, al centre obert, li donen molt valor a la feina que fas al centre obert." (Maribel, 2p18)

Un fragment il·lustratiu de les conseqüències de la invisibilització dels sabers de les educadores per part dels 'experts' és l'experiència de Rose, una cambrera a qui va conèixer Sennett i que m'ajuda a introduir un altre possible motiu que ajuda a comprendre la realitat de cansament i desànim que parlava en pàgines anteriors:

"Rose importunaba con información acerca de lo que la gente bebe realmente en los bares, cosa que no pertenecía a la esfera de interés de lo que estaban en el ajo. (...) sus colegas reaccionaron como si ése fuera su conocimiento privado, que perturbaba sus





propias discusiones. La información especializada a menudo tiende a atascar el sistema de comunicaciones. En un trabajo de equipo sobre algo no material, donde la gente trabaja junta en la creación de una imagen, el acto de comunicación es más importante que los hechos comunicados; para comunicarse, el campo de juego de la conversación tiene que estar abierto y accesible.” (2003: 112-113).

El menyspreu, la humiliació o l'amonestació emesa pels experts al interpretar la teva presència i discurs com una 'pertorbació' que s'infiltra en un territori de coneixement que no et pertany té, per tant, unes conseqüències en la persona violentada. Anteriorment ja n'he esmentat una: l'aparició del dubte vers la pròpia competència professional amb els "vols dir?". Ara afegeixo unes altres respostes davant d'aquesta violència institucional que expliquen una mica millor l'abandó del destí de transformació. Una d'elles és la de retirar-se, deixar de dir, deixar de proposar, deixar de fer aportacions, silenciament els seus sabers:

“L'expertesa no pot ser una mena de 'coneixement ocult' que és la base del seu poder com a especialista, sinó que cada professional des d'una posició generosa, ha de fer una aportació transparent a un projecte compartit” (Collet, 2009:7).

La generositat de la que parla Collet queda desplaçada per un resguard temorenc de silenci que busca ser un escut protector que defensi el professional –l'educadora- de la violència que exerceix l'expert sobre ella i la resta de l'equip.

Una altra resposta és buscar l'escut en un altre lloc que no sigui el silenci. Aquest és l'escut que ofereix l'estat –en construcció- de professionalització de l'educació social a través de diferents 'instruments de defensa' com ho pot ser el codi deontològic, la constitució d'un col·legi professional o la reivindicació de la *figura* i els seus drets laborals. És interessant senyalar com, de moment, les opcions de protecció vers la violència institucional s'han concentrat en dues de ben clares. Dues opcions. O una o l'altra. Altra vegada una opció dicotòmica que no ofereix en cap dels cassos un desplaçament cap a unes relacions pacífiques. Les tensions





de força continuen sent el paisatge del treball en equip: la submissió de l'educadora davant l'expert o la lluita per veure qui dels dos 'experts' pot més que l'altre.

M'és fàcil reconèixer-me com a practicant de la primera opció al llarg de la meva experiència de treballar en diferents equips, i quan n'identifico algun episodi no m'agrada. És una de les actituds a les que vaig dedicant atenció, ja que és una dissociació evident per mi escriure, ensenyar i parlar de pràctiques de llibertat relacional quan no m'autoritzo a expressar-me. La preocupació per no caure en un dels dos pols la comparteixo amb moltes d'altres companyes i col·legues. És un treball difícil però possible, ja que de la mateixa manera que he pogut conèixer les situacions d'expertocràcia o d'altres violències institucionals, també he conegut que el ventall disponible de maneres de col·locar-nos-hi no es redueix només en un d'aquests dos punts. D'ara a endavant, doncs, procuraré anar presentant algunes possibilitats que tenim a l'abast per a dibuixar una altra cartografia possible de les relacions en els temps i els espais de treball. De fet, aquest propòsit constitueix una de les ocupacions centrals de la recerca. Això és, la d'anar desvetllant alguns dels elements que faciliten -així com els que obstaculitzen o bloquegen- el desplegament dels sabers necessaris per a la pràctica educativa. El nus de tensió en els equips de treball n'és un de prou important per la capacitat que té de generar una violència institucional malauradament massa quotidiana entre les i els educadors social.

Unes de les possibles respostes les podem explorar en els sentits de la pràctica educativa, sentits que per altra banda no són exclusius d'aquest àmbit professional. Un d'ells és el que neix de la relació amb l'altre: els vincles de reconeixement mutu i la confiança en les competències des de la disparitat de capacitats i sabers dels membres de l'equip se'm presenten com a possibles col·locacions i gestos que poden evitar l'aparició de les perícies antisocials que, lluny de promoure processos educatius rics i sensats, aixafen la potencialitat de les educadores.

Tibar el fil del canvi, de la transformació, com a un dels destins de l'ofici m'ha anat portant a considerar diverses dimensions que abans de començar a dedicar temps a aquest capítol





no m'havia plantejat amb el valor que al final han anat adquirint. Pensar a partir de les converses, pensar a partir del que d'altres han pensat i escrit abans, és quelcom semblant a explorar un gran magatzem abandonat ple d'estris, de caixes, de racons.

Conscient de no acabar l'exploració, continuo tibant el fil d'aquest destí de canvi i em trobo com davant meu es va perfilant una connexió entre destins i sentits. Concretament, arribo a establir aquest pont mentre considero que tenir present el canvi com a destí de la feina em remet a un dels sentits bàsics d'aquesta: la no cronificació de la realitat de les persones i de la comunitat en la que s'inscriu la pràctica. Precisament, la cronificació de la realitat amb la que viuen les persones que atén és allò que no vol promoure la Maribel. Ella observa i em comenta la gran quantitat de decisions i pràctiques que tenen com a desenllaç un no desenllaç, és a dir, un manteniment de la submissió, de l'actitud passiva davant la pròpia vida, de renúncia a autoritzar-se a dir, a fer i a decidir de manera autònoma, etc. per part de moltes persones que han acudit als serveis socioeducatius. Situacions de cronificació com les que la Maribel vol evitar són força nombroses i, si tenim en compte alguns elements que envolten dites decisions i pràctiques, força comprensibles. En el context de treball, hi ha bastants elements que empenyen cap a les pràctiques cronificadores de la realitat. Segons la Maribel, un dels elements més visibles i habitual és la comoditat de 'fer la feina tècnica que toca' i no actualitzar l'anàlisi de la realitat:

"És més fàcil no veure res: els nens continuen sent socials, els nens continuen no pagant a l'escola, els nens no sé què...S'han de plantejar les coses: les coses canvien, les dones maltractades han estat maltractades en un moment donat, llavors hi ha canvis." (Maribelconv2p13)

Al preguntar-li com procura no caure en pràctiques cronificadores, va explicar-me com n'és important traslladar el valor de sortir del vincle estrictament assistencial (el vincle que nega o prohibeix l'acció de l'altre sota l'argument de les mancances) amb l'exemple recent d'una dona que havia necessitat ajudes econòmiques temporalment a causa d'una separació molt complicada:





“Jo li vaig dir ‘Millor per tu, que quan nosaltres pengem una etiqueta difícil és anar-la traient a la gent’. A mi m’omple de goig de veure que li treus una etiqueta a una persona, que jo no tindrè res més a veure amb ella, això és un bon senyal.

Vull dir que és qüestió de començar a treure etiquetes i a veure que la gent sap responsabilitzar-se de les seves coses, no?”

Les paraules de la Maribel fan memòria d’una de les costums de pensament i pràctica més presents al llarg de la història de la concepció positivista de la vida i del món. Tanta insistència des del discurs en denunciar la categorització tancada de les persones, en argumentar la necessitat de defugir de reduccionismes empobridors, i tant poc practicat. Encara és tristament fàcil identificar etiquetatges que fixen la identitat de les persones en unes poques característiques *profundament* estudiades que consolen la pretensió d’omnipotència dels científics en les mans dels quals es confia la seva ‘curació’, els processos de re-educació, els protocols que corregiran les desviacions socials, mentals o conductuals de l’etiquetat. La rigidesa de la categorització tanca les portes a processos multidimensionals d’unes vides que són calidoscòpiques, que no poden atrapar-se en plans bidimensionals. I tot i així, els diagnòstics insisteixen en unes anàlisis simplistes d’una rotunditat tal que esdevenen pronòstics tancats que perverteixen la naturalesa del ritme de la vida. Pronòstics que es compleixen al cronificar allò que en el seu moment va ser un *simple* diagnòstic.

No obstant, si tenim en compte el volum de feina que ha d’assumir una educadora social d’un ajuntament, d’un centre d’educació amb persones adultes, d’un centre d’atenció a dones i infants que viuen o han viscut situacions de violència, podem apuntar la cronificació de les realitats també com a conseqüència de la manca del temps necessari per a atendre amb qualitat cada una de les persones. Els requeriments que es reben per part d’alguns serveis institucionalitzats per ser obeïts en formes d’activisme irreflexiu¹⁰ i la gran quantitat de

10 Una mostra clara de l’activisme irreflexiu que es promou des de moltes institucions és la situació que van viure al Centre Cívic on treballa la Cèlia. Com que forma part de la xarxa de centres





persones que hi acudeixen poden desorientar el destí del treball fàcilment, a no ser que hi hagi una consciència prou elaborada dels sentits de la feina per part de les professionals; uns sentits que podran fer de centre i d'eix orientador enmig de les turbulències desestabilitzadores de les pressions buides, aquestes sí, de sentit.

Puc enfocar la comprensió de les pràctiques cronificadores prenent en consideració altres hipòtesis. La primera d'elles és la necessitat de sentir-se necessitada. No pretenc aprofundir d'on sorgeix aquesta necessitat. Podria especular i dir que té un origen narcisista, o un origen en la moral de la tradició judeocristiana, o en unes formes d'amor mal enteses. Jo no tinc la suficient formació com per aventurar-me a indagar i afirmar les conclusions a les que arribés. En tot cas, el que sí sé del cert és que la necessitat de sentir-nos necessitats és una dificultat personal nostra. Així, la dificultat es troba en l'educadora que necessita que la necessitin, i malgrat que sovint el vincle de dependència mantingut és justificat sobre la base que és l'altra qui la reclama, no puc donar per vàlid aquest argument sense tenir en compte l'altra. L'altra vol, desitja, busca, necessita de la mateixa dependència que l'educadora? La lectura de la resposta no és única, i aquesta va prenent diferents matisos, però no s'hi val a argumentar la necessitat de l'altra per amagar la pròpia. Mirem la pròpia. Perquè l'altra es troba en un altre lloc, sovint vulnerable, sovint amb una assumpció de la seva situació com a resignació, com a in-capacitat per a decidir, com a culpable que sol·licita un ajut vergonyant que la fa ser

cívics municipals, van rebre l'encàrrec en forma d'invitació d'exposar un resultat d'alguna experiència que donés exemple dels processos de participació ciutadana que s'hi duen a terme. S'afegiria a la resta de produccions (aquest és el nom que es dóna actualment a les activitats, esdeveniments, processos educatius incorporant una terminologia pròpia al món econòmic substraient allò d'intangible i valuós de la vida que hi ha als espais educatius) que es recolliria en una gran exposició al centre de la ciutat, un bonic i assortit aparador. Ràpidament van adonar-se de la funció d'estandart propagandístic que representava pel consistori i de la poca sensibilitat envers el sentit real que té el treball diari del centre. Així doncs, amb la certesa de saber que cal sostenir allò que té sentit, que porta temps, que no s'engega a cop de calendari i que necessita de la complicitat de les persones participants, van optar per recuperar un antic 'producte' i van continuar dedicant-se a allò important per la vida del centre i del barri, allò que tenien entre mans quan va arribar la invitació.



obedient amb la voluntat de fer bé allò que l'indica 'la que sí que en sap'.

Una entrega feta des de la por davant el poder.

Una entrega feta des de la confiança en l'altra.

La cronificació també pot interpretar-se com la resposta a una amenaça (mal entesa) pel lloc de treball. Què pot alimentar aquesta percepció perversa? A vegades, sembla que la quantitat de persones ateses és equiparable al nivell de qualitat del servei. La rendibilitat del servei és indicador a mesurar, i es calcula a través de memòries anuals i estadístiques sense discernir el nombre d'accions amb la qualitat d'aquestes. Ans al contrari, l'atenció es fixa en la línia ascendent de les persones a les quals ha arribat el servei arribant fins i tot a observacions tan al·lucinants com la felicitació per part d'un alt càrrec de l'Administració perquè el nombre de dones maltractades ateses ha augmentat en els últims dos anys. L'educadora va quedar atònita al sentir el to de naturalitat amb el que ho va dir, ja que si bé podria entendre's com un millor accés a l'acompanyament en els processos de recuperació, el context de violència – també institucional- no pot valorar-se amb unes simplificacions que amaguin la complexitat d'aquesta realitat de dolor.

Deia que l'amenaça és falsa. La desaparició de les educadores i educadors socials no va lligada a la fi de la pobresa, de la violència, de l'exclusió social, de l'analfabetisme.

La por a la pèrdua del lloc de treball degut a la desaparició de les necessitats per les quals vam estar contractades és ingènua si atenem un altre dels destins que les educadores es plantegen, i que trobo en un document de treball intern preparat per la Montse: "*disposar i també generar vida habitable.*" (Montse, doctreballp.13)





3.4. VIDA HABITABLE

Habitar la vida. Aquí hi ha, segons el meu punt de vista, el repte vital i quotidià de cada criatura humana.

La manera amb la qual volem habitar la vida és una pregunta-resposta des de la qual ens plantejem moltes de les decisions importants al llarg de la nostra trajectòria vital. Una pregunta-resposta que va trobant suport, sovint, en la dimensió ètica de la vida. Així, la concepció de la realitat, les relacions que volem mantenir amb ella i els principis irrenunciables amb els quals ens basem a l'hora de decidir les nostres accions són part de la llanterna ètica amb la que ens obrim pas en la vida.

Per mi, la qualitat 'habitable' em remet a plantejar-me com vull viure, amb qui i de quina qualitat desitjo que siguin les relacions, cap a on orientar els meus gestos, en quin món m'agrada-m'agradaria viure. D'aquesta manera, em trobo amb la necessitat de conèixer i adoptar en la pràctica les orientacions ètiques que considero més sensates, encara que no sempre còmodes, de dur a terme.

Moltes persones han entès la vida habitable com la que dóna espai a la vida, tenint-ne cura, facilitant-la, celebrant-la. Sobretot han estat dones les qui, mentre caminaven la vida, han explicitat aquest sentit i destí del fet de viure.

En el nostre present, l'anunci continua fent-se escrivint-lo en articles, projectes educatius, llibres, cartes al director dels diaris, en treballs d'universitat, etc. però on l'anunci es fa més evident és en els gestos i els relats orals que brollen de moltes dones en el seu dia a dia. Malauradament, però, sembla que tant sols és anunci públic allò escrit i publicat, admetent d'aquesta manera l'enorme dificultat de llegir-ho en els gestos que ho tradueixen al nostre voltant dia sí i dia també. Les paraules que ara vaig escrivint no haurien tingut naixement si





no hagués tingut les evidències al meu costat durant tant de temps. I ara ho escric perquè així ho he vist també en les pràctiques educatives presentades i narrades per les educadores, en la meva experiència i en alguns projectes de pràctiques dels estudis d'educació social de la Universitat.¹¹

Encarnar pràctiques de creació, sosteniment i impulsores de vida neix d'un saber incorporat en el cos de cada dona i de cada home sensible a la vida que bateja amb alegria o dolor al seu voltant, i dintre seu. Les pràctiques neixen d'una veritat viscuda que dóna l'energia per tirar endavant el projecte vital, el desig de continuar-se acompanyant de vida.

En l'ofici de l'educació social, la relació amb la vida és evident. Tanmateix, la vida no sempre gaudeix d'un bon estat de salut. Està malmesa, maltractada, oblidada, desplaçada en un segon pla. Per davant d'ella, les lleis, els protocols, els espais inhòspits:

Sales sense llum natural, amb mobiliari envellit i desfasat.

Aules gèlides i humides per aprendre a escriure i a llegir.

Unes cartolines reciclades per anunciar les activitats de la setmana.

Una habitació de parets buides, una taula amb dues cadires i uns arxivadors.

Un ordinador per a quatre treballadores. La fotocopiadora, reciclada d'un altre departament, al pis de dalt.

Espais tan petits que les persones que acudeixen a omplir el carro d'aliments fa una cua que travessa el carrer cèntric de la ciutat.

Joguines velles i malmeses per a l'espai infantil.

Espais tan petits que l'entrevista es comparteix amb la que fa la treballadora social del costat.

11 Un dels molts llibres dedicats a anomenar el sentit d'habitar la vida és el de BELTRAN, Marta; CABALLERO, Carmen; CABRÉ, Montserrat; RIVERA, M^a Milagros; VARGAS, Ana (2000): *De dos en dos. Las prácticas de creación y recreación de la vida y la convivencia humana*. Madrid: horas y HORAS. El destaco per haver estat un dels primers que amb la seva lectura va fer-me entrar en diàleg amb aquest sentit i destí de la vida, també de l'educació.



Aules en un segon pis sense ascensor.

...

Massa sovint cal tirar endavant amb la vida enmig d'aquestes condicions. L'acompanyament en la cerca de feina, la recuperació de la salut, l'aprenentatge de la lectura, la coordinació amb l'equip de treball, la creació de vincles, la preservació de la dignitat de les persones, l'assistència en les necessitats bàsiques de la vida, el desvetllament de la il·lusió per a viure, els processos de reconeixement de sí i dels altres, el contagi de la passió per la bellesa de la vida, etc. es troben en ambients ben allunyats dels propòsits, desitjos, sentits i destins de l'educació social. Condicions institucionals -materials i simbòliques- que traspuen deixadesa, violència i precarietat.

Cada relació educativa necessita inaugurar-se i cultivar-se amb gestos d'acollida. Una relació d'acollida que ens diu que volem estar plegades, que es resguarda en la confiança i la no violència, que vol ser amable i càlida. Una relació d'acollida que fa companyia al procés que estem vivint. Com podem viure el continuum d'acollida enmig d'aquestes condicions? Com anar a treballar cada dia en una sala freda, buida, lletja? Com orientar el procés de recuperació de la cura del cos en un entorn tan descurat?

Una de les pràctiques que comparteixo amb moltes educadores que conec és la de presentar-nos "belles". Allò que sempre ens acompanya a les aules fredes, a les sales lletges, als espais amb pocs i dolents recursos materials, és el nostre cos. És la nostra presència la que es mou enmig de la institució. La presència corporal, amb cos. Encara percebo un cert temor, una mena de vergonya de ser titllades de superficials, banals i fins i tot a aquesta atenció a la presentació curiosa d'una mateixa se li atribueixen –sobretot en els i les més joves- unes certes connotacions de frivolitat i de trets burgesos. Com pots anar tan ben vestida per rebre persones que no tenen diners per comprar els aliments bàsics? Com pots dedicar temps en preparar-te per a la visita a aquell centre de menors? A vegades penso que hem anat confonent adequació



amb fondre'ns en la situació de l'altra, hem anat confonent voluntat d'establir vincle amb una simulació de falsa camaraderia i complicitat amb la seva realitat vital. A vegades penso que hem anat confonent comoditat amb deixadesa. A vegades penso que hem confós el respecte a la dignitat de l'altre amb un dissimulament de la nostra dignitat.

A l'escola d'adults on vaig treballar, dones humils arribaven arreglades. Era un gest, el de canviar-se de roba, pentinar-se i maquillar-se que l'entenc com un donar valor a allò que a l'aula vivíem. Aprendre a llegir i a escriure és important, és bonic, és gran. Trobar-se amb les altres dones és una festa, cal preparar el cos per a l'ocasió. Els joves que sortien del taller mecànic a les 7 del vespre, a les 8 arribaven dutxats i amb els dits engrassats d'oli volien resoldre l'enigma de les equacions. Totes i tots ens posàvem el nostre perfum per acudir a la cita de cada dia¹². Entenc que això és vida, actituds i pràctiques que tenen cura de la vida pròpia i la que es viu amb les altres. Actitud i pràctica que acull en un va i ve la relació que volem viure i estirar en un ambient habitable caminant cap a una vida encara més habitable. Amb el cos i la bellesa, estenent el cos més enllà de nosaltres posant-lo en joc en la pràctica de l'ofici. En la tesi de Marta Caramés (2008:318-319) trobo un fragment del seu diari d'educadora que ensenya de manera molt clara a quina pràctica de presència em refereixo:

"Quines paraules posaria a aquesta primera trobada? Què és important que cal saber; què és

12 La metàfora de posar-me perfum la vaig incorporar en el meu simbòlic d'ençà que vaig llegir 'El perfume de la maestra'. És la idea que m'orienta en el sentit i el destí de la meua feina, no només quan treballava d'educadora amb persones adultes, sinó també ara a la Universitat. Procuo que a l'aula hi entri bellesa cada dia, tenint cura de la presentació de textos, objectes, disposició de l'aula, de com em presento davant el grup, de destacar les coses boniques que ens envolten i/o que portem amb nosaltres, estudiants i professora. I sé, em consta, que arriba a les i els estudiants. Aquest curs ho vam pensar a partir dels àpats. Vam arribar a l'acord unànime que el menjar sembla molt més bo i gustós presentat sobre unes tovalles boniques, amb un somriure, un ornament de flors o d'espelmes, amb una música de fons agradable. Es tracta, doncs, d'estendre tovalles boniques a cada classe...

Tampoc vull oblidar la indicació insistent que em feia la Caterina '*vigila que de tan perfum no t'intoxiquis*': el gest ha d'anar acompanyat de compromís, pensament, rigor i gest responsable.

196 Entre converses.





important resguardar, esperar, respectar...?

Què temptejo? En què em fixo? Quins fils segueixen les converses?

Quan penso en aquesta primera trobada, i en totes les primeres trobades que tinc amb les dones, el que sento com a més important i el que més recordo és el meu cos. La sensació del cos, la postura, la mirada... No és que em pugui veure, naturalment, però diguem que el que més preparo (si no és una trobada inesperada) és la concentració i el cos que parla. En aquests moments penso que el més important és comunicar tranquil·litat, pau i acolliment. Així que miro de relaxar-me i que el meu cos es centri en obrir-se, com per donar una abraçada imaginària. Així els braços, el cos, els ulls han d'acollir aquella dona que arriba."

És una presència que transcendeix, una presència que és acollidora, somrient, agradable, divertida, optimista, enèrgica, tranquil·la, responsable, digna, amb la qual es troben persones desorientades, preocupades, tristes, violentades, donant un contrast que obre esclatxos de canvi a una realitat dura, injusta, amb dolor. És per aquest motiu pel qual considero que amb la presència podem contribuir a fer més habitable la vida. I aquesta presència és responsabilitat nostra.

Sabedora de la importància que tenen les condicions materials en els que es desenvolupa l'ofici, la Montse no va dubtar en incorporar aquest element en la redacció del document que recollia els propòsits del nou centre que havia encara d'inaugurar-se. Sense esperar que la casualitat dotés de condicions els temps i els espais on treballar, va afegir a la llista amb aquella saviesa de les peticions de naturalesa irrevocable: "*disposar i també generar vida habitable.*" El missatge era ben explícit: el centre d'atenció a les dones i als seus fills i filles havia de disposar de vida habitable, així com també assumia la responsabilitat de generar-ne. La vindicació d'unes instal·lacions i d'una organització horària sensata per les professionals i per les dones que atenen és oportunament recordada en cada una de les memòries que escriu i que he pogut llegir fent balanç de l'any, esmentant els aspectes que s'han millorat i els que encara manquen en aquest aspecte fonamental. Tot i que a poc a poc, els espais i els temps van acostant-se a l'habitabilitat.



Una situació ben diferent és la que vaig observar quan vaig visitar l'edifici i el despatx on treballava la Maribel abans d'incorporar-se a l'equip d'un altre barri. L'entrada mig amagada, enmig de persianes de comerços. Una sensació d'estretor i de buidor. El caliu el donava ella mentre s'entrevistava amb una dona i el seu fill assegudes al voltant d'una taula de fòrmica desgastada pels anys. La sensació que vaig sentir, tot i conèixer la freqüència d'aquestes situacions, va ser de sorpresa desagradable. Vaig poder comprendre millor el cansament, el malestar i la preocupació que m'explicava la Maribel. El caràcter obstaculitzador per a les pràctiques educatives que constitueix el marc físic on s'han de desenvolupar és innegable. Així com els equips de treball, el projecte educatiu, l'atribució de tasques i funcions de cada membre de l'organigrama, els propòsits i protocols del centre són context institucional, també ho és l'espai físic i l'organització i qualitat dels temps.

Moure's i generar vida habitable com a sentit i destí de l'educació social m'arriba també amb la veu de la Cèlia. S'endevina de seguida quan parla de la seva feina. És una orientació de sentit i destí que fa arribar des del seu amor a l'educació. Abans escrivia que el destí de transformació no és un canvi des del buit, casual o accidental. Al contrari, tal i com insisteix incansablement la Cèlia, és una transformació moguda per un desig que requereix de pràctiques polítiques conscients i reflexionades, amb accions que neixen des de la voluntat i que impliquen, com ella diu, una contínua creació i recreació. És una pràctica d'invenió impulsada per la voluntat d'habitar la vida, un propòsit que ella no ubica en una dimensió utòpica, sinó que el sap possible perquè és capaç de llegir-lo al seu voltant:

"Deia que m'encanta el món de l'educació, i és una cosa que em fascina, de sempre, des de sempre i penso que tenim tanta feina per fer, i que sempre val la pena, perquè aquelles petites coses que anem donant per a què la gent pensí alguna cosa, per a què canviï alguna cosa (si és que vol, no?), encara que sigui mostrar-ho, eh?, mostrar-ho, i doncs penso que és una feina meravellosa. Amb l'educació podem fer, podem canviar, podem sobretot inventar-nos un món diferent des de l'educació." (Cèliaconv2p1)





...I tanta feina per fer...i tan meravellosa. Els ulls brillants i les mans dibuixant cercles sobre la taula del bar. Amb un somriure a la cara fa arribar el seu convenciment amb una forta dosi d'optimisme, fins i tot avui que ve d'una setmana dura, amb força disgustos i cansament a sobre. El convenciment de la possibilitat és fort, tal vegada perquè ella ha estat testimoni de creació i recreació de vida en biografies i espais concrets. I em diu que tenim a l'abast de la mà petites coses, petits detalls, petits gestos que poden generar vida habitable. Una planta, una abraçada, una finestra oberta per on passi una mica de corrent d'aire. Un 'hola' amb un somriure, un cafetó, un caramel. Un coixí per la cadira, una aquarel·la, una estufa.

Quantes vegades al rebre un targetó ben editat, imprès en un paper d'alta qualitat que informa de la festa, de l'exposició, de l'acte z, no ens hem recordat que cal nou material per a la sala de...? Els recursos econòmics són els que són, però a vegades la distribució d'aquests és molt poc intel·ligent. Parlant amb els i les educadores que cada dia trepitgen els espais i coneixen realment què hi ha, què hi falta, que tenen una capacitat admirable per a solucionar problemes logístics, d'espais, etc. sovint amb un pressupost ínfim –fent una recollida pel barri, restaurant i reciclant mobles, regant les plantes del centre, decorant parets i taules amb objectes portats de casa, etc- seria més senzill habitar la vida amb més vida. I a vegades, no sempre, amb menys diners.

I sempre des d'un lloc situat més enllà de la moral, encarnant el que Ikónnikov, un dels personatges pres en un camp de concentració alemany de la novel·la de Grossman, defineix com el més humà que hi ha en els homes:

"El bé no es troba a la natura, tampoc en els sermons dels mestres religiosos ni dels profetes, no és a les doctrines dels grans sociòlegs i líders populars, no és a l'ètica dels filòsofs. Són les persones corrents les que porten en el seu cor l'amor per tot el que és viu; estimen i es cuiden de la vida de manera natural i espontània. Després d'una jornada de treball prefereixen l'escalfor de la llar a encendre fogueres a les places. Així, a més d'aquest bé gran i amenaçador, hi ha també la bondat quotidiana dels



homes. És la bondat d'una velleta que porta un rosegó de pa a un presoner, la bondat del soldat que allarga la seva cantimplora a l'enemic ferit, la bondat dels joves que s'apiaden de la gent gran, la bondat del pagès que amaga un vell jueu al paller. És la bondat dels guàrdies de la presó que, bo i posant en perill la pròpia llibertat, lliuren les cartes dels presoners, amb les idees dels quals no combreguen, adreçades a les seves mares i dones.

És la bondat particular d'un individu envers un altre, és una bondat sense testimoni, petita, sense ideologia. La podríem denominar una bondat sense sentit. La bondat dels homes al marge del bé religiós i social.” (Grossman, 2008:508-509)

Disposar i generar vida habitable és un compromís amb la pròpia vida, amb la dels altres i amb el món. És un acte de responsabilitat amb una potència ètica de la que jo sento que no vull defugir. En alguns moments és una actitud incòmode, complicada i difícil de desplegar en una mateixa i al seu voltant. La temptació a abandonar m'ha arribat en més d'una ocasió, i em consta que a moltes altres persones també. La voluntat, però, torna i es recupera l'energia necessària per a seguir perseverant. És una manera de sostenir la dignitat, una manera de civilitzar enmig de tanta violència. És una pràctica política en majúscules.

La dimensió política encarnada és reconeixible en moltes dones i homes. En el patchwork de veus de la tesi hi voldria afegir un fragment oral de qui sabia inventar-se cada dia per fer-lo habitable, qui sabia inventar-se per poder habitar-se:

“Queda aquí un buit que a vegades et dóna vertigen però a vegades surten coses noves. O velles, però vull dir que surten les coses de... de recrear el que sigui. Perquè la primera recreació és la teva pròpia vida. Què, te la fan els altres la vida o te la vols fer? Eh?

O sigui, a llavors és clar, significa una relació amb el temps i amb l'espai, i amb els altres, no?”¹³

13 Fragment de la transcripció de l'entrevista que la Caterina Lloret va mantenir amb Adrià, estudiant de batxillerat, per a poder fer el seu treball de recerca sobre el Situacionisme. Una conversa





Fer-te la vida tu és amb el temps, amb l'espai i amb els altres. Habitar la vida no és un acte aïllat del món, desvinculat de les persones ni independent de les relacions quotidianes. Fer-te tu la vida és prendre consciència del compromís amb la vida.

Disposar de vida

Generar vida

Sostenir la vida

Recrear vida

Vet aquí un dels sentits i destins que més clar he tingut a l'hora de nomenar què era central en l'ofici de ser educadora social.

amb paraules clares, intel·ligents i senzilles de la tarda del dia de Nadal de 2007.





Els sentits i destins que fins ara he exposat no són, com ja he apuntat anteriorment, àmpliament compartits pel conjunt de les persones implicades en projectes educatius. Tampoc pel conjunt de les persones implicades en els contextos concrets on treballen les educadores.

Abans de seguir tibant els elements de coincidència i divergència, amb tots els seus matisos, i de dedicar més pàgines a pensar millor alguns eixos destacats en els relats de les educadores, m'agradaria aclarir que en aquestes pàgines no pretenc ni vull fer una llista maquiavèlica de bons i dolents, sinó detectar i mostrar els punts de dissensió i d'acord per tal d'observar amb quina mesura aquests són obstaculitzadors o facilitadors d'alguns dels sabers posats en joc en les pràctiques d'educació que ens hem anat plantejant al llarg d'aquests anys de converses.

A continuació, intentaré seguir dialogant amb els relats per a aprofundir una mica més encara en allò que orienta, impulsa i sosté cada una de les pràctiques educatives: els sabers.

Els sabers han pivotat el procés de recerca i reflexió en tot moment. En l'origen, eren els protagonistes de la pregunta-problema de la investigació; i així s'han mantingut a pesar de les contínues interseccions d'altres plans i d'altres focus d'atenció.

Constatar aquest fet m'ha obligat a dedicar als sabers bona part de l'energia esmerçada en el procés de cerca, comprensió i reflexió dels elements configurants de les pràctiques educatives. Ahora, la centralitat que han tingut els sabers en l'esdevenir de la recerca m'ha presentat encara amb més força la necessitat de perseverar en la intenció de dedicar-los el temps, l'espai i l'esforç amb el que ho he fet.

En aquest punt del trajecte, doncs, sento que ha arribat el moment d'aturar-nos a pensar un dels nusos més interessants de l'ofici, això és, els sabers que orienten la pràctica i es despleguen en ella.







204 Entre converses.





CAPÍTOL 4

SABERS DE L'OFICI

A propòsit de la incorporació dels estudis universitaris en el marc europeu d'educació superior, en els últims anys s'ha obert un debat al voltant de quines són les competències bàsiques que cal que tot educador, educadora, tingui en el seu bagatge a l'hora d'entrar en el món laboral. La discussió segueix al voltant de les competències específiques. Aquells saber fer, saber estar, saber ser i saber conviure de l'informe Delors s'han transformat en competències. I aquells qui pensaven i pensen en l'educació com un ofici ho tenim més complicat a l'hora de mostrar unes qualitats que escapen de les graelles que contenen els indicadors de les competències a l'hora de publicar el nostre programa docent. No obstant, el que és evident és que sota el nom de competències o de qualitats hi ha un baix continu que uneix ambdues terminologies: els sabers professionals.

Entre Converses. 205





Ara, doncs, és el torn d'entrada en escena d'un altre dels eixos principals d'aquesta trama de recerca en pràctiques educatives, això és, el que fa referència als sabers que les sostenen i orienten. Malgrat que ja n'han anat apareixent alguns, la finalitat d'aquest capítol és enfocar amb més precisió tot allò que remeti a la qüestió dels sabers de l'ofici, i així anar elaborant la trama de les pràctiques amb tots els elements que en participen.





4. 1. LA PREGUNTA PELS SABERS

Què és allò important a saber per tal de poder-se dir 'educadora social'? Quins són els coneixements que considero clau i que, per tant, busco fer arribar als estudiants? Què busco en l'educadora que necessito per la plaça vacant? En què em fixo del currículum vitae que m'ha fet arribar? Què necessito saber per tal de poder desenvolupar-me com a educadora social? Em sento prou preparat per començar a treballar?

Estudiants, docents, educadores i responsables de contractació de professionals ens plantegem moltes preguntes al voltant de l'ofici de l'educació social. Però m'atreviria a dir que una de les preguntes compartides per tothom és la que fa referència als sabers necessaris per tal de dur a terme la pràctica educativa que dóna sentit a l'ofici.

Un tempteig inquietant

Damunt la taula hi tinc dos reculls de relats de distinta procedència. A una banda, el guió que em vaig preparar per a presentar el treball final dels cursos de doctorat; a l'altra el conjunt d'escrits d'un grup de recerca on cada investigadora, cada investigador, narra quina ha estat la seva relació amb el saber¹⁴.

Al recuperar-los he vist que comparteixen un tret en comú: els textos procedeixen de persones que hem optat per un ofici nascut del món del saber: la pedagogia, l'educació, la docència, la recerca educativa. Ofici vinculat al saber o als sabers? O al coneixement? Ho pregunto perquè, després de llegir-los, ha reaparegut una sospita: en els relats de persones que ens movem pel món dels sabers tampoc s'hi troba un acord clar a l'hora d'establir a què podem anomenar sabers ni quin significat compartit es dóna al coneixement.

14 Es tracta d'uns relats de treball no publicats, però escrits com a part del procés d'investigació requerit per dur a terme el projecte de recerca "Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió" coordinat pel Dr. Fernando Hernández.



Tampoc en els relats, tampoc aquí he pogut, d'entrada, trobar el desllorigador a la comprensió d'uns termes que, pel que he pogut observar en els llibres i articles llegits, en les consultes a pedagogs i mestres de confiança a qui els plantejava la pregunta, han estat plantejats i presentats des de perspectives ben diverses, a vegades amb grans ambigüitats, amb algunes simplificacions importants, enmig d'aferrissats debats intel·lectuals engruixint, això sí, el número de referències relatives al coneixement i al saber, sense que aquest fet es pogués traduir, davant meu, en el consens que buscava insistentment en torn aquests termes. Necessitava trobar un consens per tal de tenir un punt de referència clar des d'on articular el capítol que tenia com a eix principal els sabers de la pràctica educativa.

Vivia com una urgència el fet de resoldre l'interrogant que em plantejava la tesi per tal de poder seguir endavant amb ella: és el mateix 'saber' que 'coneixement'? parlo del mateix quan escric 'sabers' que quan penso en 'saber'?. Malgrat tot, no aconseguia reunir en unes frases curtes i amb paraules clares què era coneixement, què era propi dels sabers. Vivia en un estat d'inquietud, de nerviosisme constant i desorientació, el qual es plasma en el relat escrit en un dels dies de crisi investigadora. En aquell octubre de 2009, la tesi trontollava:

"Per pensar, necessito tenir-ho clar. És que clar, si no ho sé, com pretenc escriure dels sabers de la pràctica? Saber pensar és un saber o un coneixement? Algú ha pensat això abans que jo? Si us plau! Que algú m'ho digui!!! Em pots passar bibliografia? La Cat em va recomanar 'la arqueologia del saber' d'en Foucault, me'l deixes?. I aquell llibre d'experiències educatives? potser em dóna pistes... Ostres, que espès que és aquest text! No entenc pas res! Espera, que ho pregunto a la col·lega... ahhhjjjj! això que m'ha dit és el contrari del que em va dir l'altre.... Espera, que ho pregunto a les educadores. Val, molt bé, però ara com ho relaciono amb la concepció de l'Elías? És greu no saber-ne la definició? Ai mare, que se'm menjaran amb patates!

Un moment Anna, fes un moment.

208 Entre converses.





Aviam, ben mirat, si al llarg dels temps han coexistit tantes concepcions i tan diferents entre elles, em puc treure de sobre bona part d'aquest sentiment d'ignorància que m'acompanya, no?. I mentre vaig dient no puc, no podré perquè no en sé, estic paralyzada, el sentiment de no poder em bloqueja el moviment. Això no m'agrada, no ho vull. Pensa bé: amb tota la miscel·lània de discursos i definicions i models de categoritzacions, seré jo la que ara de sobte obtingui la fórmula màgica? Si jo no en vull de fórmules, si no me les crec!. Què vull, jo? Què necessito per a reflexionar i escriure aquest capítol? De què dispoço? De les lectures, de la meva experiència, dels relats de la Maribel, la Cèlia i la Montse, de les converses,... Bé doncs, a buscar les continuïtats, les discontinuïtats, a recollir-les i pensar des d'elles i des de tu. I a confiar que es vagi aclarint en el procés.

Posa't en moviment. Posa-t'hi."

M'hi poso.

La (aparent) paradoxa no deixa de ser curiosa. No deixa de ser curiós que persones com les que hem escrit relats on el saber n'és l'eix i ens dediquem a l'educació per gust, amb ganes, amb entusiasme, amb amor, ens sigui tan difícil respondre la pregunta de què és el saber, a què ens referim quan diem coneixement, què identifiquem amb la paraula sabers. I tanmateix dia a dia, des de menuts, han – hem estat amb la companyia del saber. O dels sabers? O del saber i dels sabers al mateix temps?

aprendre - saber - conèixer

Tres verbs que poden entendre's com a independents entre ells o interconnectats. Miro quina és la relació que he mantingut amb cada un d'ells fins al present¹⁵, i constato que a

¹⁵ Aquest és un exercici que sovint convido a fer als estudiants. Quan el propòsit és ser mestre o educadora, considero indefugible interrogar la relació pròpia que es manté amb el coneixement, indagar en quina mesura ens mou el tedi o la curiositat. En processos d'alfabetització, per exemple, subratllo la importància d'explorar i ser conscients de la nostra relació amb la lectura i



mi el que es diu aprendre sempre m'ha agradat, m'ha entusiasmat. I en relació al saber... repeteixo l'afirmació de l'aprendre: sempre m'ha agradat saber, i quan m'adono dels meus buits m'entra un neguit immens per tal de resoldre'ls. En relació al verb conèixer, ui! Tot ho voldria conèixer!. La relació amb cada un d'ells és bona i la valoració positiva de l'un no exclou la de l'altre. No hi ha disputes obertes entre saber, conèixer i aprendre. Tot i així, algun factor entre ells hi ha d'haver que expliqui la distinció implícita que d'entrada hi trobem els qui a primer cop d'ull els veiem com a accions independents entre elles.

Un element que pot explicar el meu impuls a distingir un i altre verb pot ser fruit de la primera lectura del propi recorregut formatiu en els espais d'educació formal, i com de la revisió de la meva experiència en vaig extreure una reflexió que em portava a distingir saber i conèixer.

En els aprenentatges de les matèries escolars no tenia problemes, em deien que assolía correctament els continguts que calia conèixer i que "m'ho sabia molt bé". En totes les assignatures excepte en el cas de l'educació física i de la plàstica (gimnàstica i dibuix en terminologia de l'època). Tot i així, aprenia gimnàs i dibuix. A batxillerat ja sabia plàstica, però l'educació física va haver d'esperar als anys d'universitària. Va ser quan vaig ser més gran que en vaig començar a saber, quan els moviments àgils, la flexibilitat del cos i l'esforç anaven orientats a escalar una paret concreta, quan a més de baixar corrents la tartera hi unia el crit, sentia el vent, i vencia temors; quan vaig prendre consciència de la dimensió simbòlica del meu cos i a tenir-ne cura; quan el professor de dibuix va unir el saber, l'actitud exigent i la passió en la mediació de l'ensenyament del traç, del color, la forma, les textures... grata sorpresa: els diagnòstics que en el passat valoraven amb notes molt justes el meu grau

l'escriptura, allò a ensenyar a qui ve a 'aprendre de lletra'. Aquesta pràctica en la que insisteixo en les classes d'educació amb persones adultes a la UVic també la du a terme Marta Caramés en la seva tesi, en la qual indaga i exposa la seva experiència com a educadora (lectora i escriptora també) que ensenyava llengua a dones immigrades.

210 Entre converses.





de saber (coneixement?) van quedar desmentits¹⁶. Sortosament allò que ineludiblement es podria haver convertit en la confirmació d'un pronòstic va desmuntar-se.

Saber, aprendre. Aprendre el saber i aprendre els sabers no és el mateix. Sento que no dic la mateixa experiència, malgrat de sempre he gaudit en les dues quan aquestes significaven un aprenentatge de sentit. Qualifico les experiències pobres en sentit quan no he gaudit en l'aprenentatge. El gaudi al qual faig referència no és sinònim de facilitat, divertiment, comoditat, ni parlar-ne. Dic que no m'hi he vinculat des del sentit quan el saber a aprendre no m'ha travessat, quan ha estat una acumulació d'aprenentatges deslligats del context, és a dir, de mi, de la meua realitat, de les persones del meu voltant. Quan consumia els coneixements per a passar les proves ritualitzades per avançar en la cursa acadèmica. Quan no m'ha afectat¹⁷. Així doncs, quan allò a aprendre afecta és quan toca, quan commou, quan sotraga quelcom de dins en la direcció que sigui, portant-nos un moviment que ens desplaça a un altre lloc diferent al que ens trobàvem, provocant així una transformació.

El significat que adjudico a 'aprendre' va aclarint-se, però continua la pregunta de què aprenc: sabers? coneixement? Segueixo revisant el meu fil d'aprenentatges:

Sempre he après de tot. Coses bones i dolentes. He après què vol dir l'amistat i el desengany. He après a comptar i a diferenciar un mamífer d'un mol·lusc. He après a tornar el canvi a la botiga i a cantar, jugar a la botifarra i qui va ser Plató. He après com va el correu electrònic, a parlar una mica en anglès, els períodes en els que s'ha dividit la Història i a menjar amb coberts. He après a declinar verbs, la teoria de conjunts i a dir el que sento,

16 Quan anys més tard ens vam retrobar a la Universitat de Vic, vam coincidir en un grup de professors i professores discutint si érem o no mestres. En Pep va dir que no ho era ni ho havia estat mai. I jo li vaig dir que, amb mi, en va ser un dels grans. Des d'aquí i de nou, el meu agraïment a Josep Vernis.

17 L'afectació a la que faig referència, repeteixo, no té a veure amb una dimensió positiva o negativa, no és una experiència de gaudi o de dolor.



i a dissimular-ho; he après a caminar, a redactar ressenyes i a citar correctament. I així, prenent diferents gustos els episodis d'aprenentatge s'han anat succeint. Però hi ha coses que no em surten d'escriure en aquesta llista, i tanmateix sé que les sé. I sé que les he après.

A la diversitat d'aprenentatges que conformen l'anterior llistat s'hi uneix la diversitat de processos que he viscut mentre els aprenia. I a aquestes diversitats, la pluralitat de llocs on han tingut lloc. Si creuem les diferents dimensions (aprenentatges – processos – espais d'aprenentatge) la combinatòria és immensa, i per tant també ho és el ventall d'aspectes que els diferencien entre ells. Tot i el nombre elevat de diferències, reconec que tots són aprenentatges. Aleshores, quina és la línia que separa uns dels altres? Quina és la línia que em fa dir que uns són de l'esfera del saber i d'altres de l'esfera dels sabers?

En aquest punt es fa evident el nus que incomoda el desenvolupament de la reflexió del capítol: la dicotomia que estableixo entre un i altre mot. Durant temps m'he interrogat sobre aquesta qüestió, i a mesura que he deixat entre parèntesi la primera lectura de la meva experiència d'aprenentatge obrint-me a noves possibilitats he pogut, si més no, adonar-me de la contradicció en la que queia establint una relació d'enemistat amb el coneixement i d'una clara simpatia amb els sabers. Posant un interrogant a la meva 'veritat' i conversant amb els relats de les educadores i amb els textos de referència he anat trobant una mica més de lucidesa per a desfer una mica la dicotomia que em tenia atrapada.

Sabers i coneixement

Una de les reflexions que em van ajudar a entrellucar més elements de distinció entre sabers i coneixement, sabers i saber, i que s'apuntava a reforçar-ne la separació que establia entre ells, va ser la que vaig trobar llegint Foucault:

"Y mientras la historia de las ideas encuentra el punto de equilibrio de su análisis en el elemento





del conocimiento (hallándose así obligada, aun en contra suya, a dar con la interrogación trascendental), la arqueología encuentra el punto de equilibrio de su análisis en el saber, es decir en un dominio en que el sujeto está necesariamente situado y es dependiente, sin que pueda figurar en él jamás como titular.” (Foucault, 1984:307)

De manera que, a diferència del coneixement, dels sabers un n'és el titular. Titular, autora, agent, encarnadora, inventora en tant que la pràctica dels sabers és sensible a la contingència del context i que, per tant, no es deixa repetir, escanjar ni clonar. L'autenticitat dels sabers rau en que es poden explicar - intentar explicar- però no adquirir gratuïtament deixant la subjectivitat a banda, sinó que necessita de la participació activa de qui els està adquirint, l'aprenent.

En la meua pràctica docent transmeto coneixements i sabers. Els coneixements arriben a l'estudiant, si vol, i els va acumulant, és com anar fent una col·lecció de coneixements, *tengui-falti*; un curs més i...*tengui!*. Ara bé, pretendre reproduir el saber escoltar de manera idèntica una i altra és com córrer a gran velocitat amb la voluntat expressa d'estavellar-se contra un arbre. Allò que jo he transmès és percebut, captat, valorat o rebutjat per l'estudiant; però l'aprenentatge del saber arribarà quan ella, ell, se'n faci origen. Fer-se'n origen serà possible quan pensi, decideixi i faci acte, per exemple, l'acompanyament a l'altre. I ho faci de manera singular, pròpia, posant en circulació l'aprenentatge des de sí en relació a qui acompanya, que a la vegada l'acompanya a ell, i d'aquesta manera necessita originar de nou el desplegament de l'aprenentatge. D'aquí que consideri la hipòtesi que els trets de singularitat de l'aprenentatge d'aquest saber per part de cadascú no es troben en si sap o no cuinar, sinó en com cuina, com mostra l'afecte, com mira. Apareix la segona distinció que reforçava la dicotomia: és una distinció que apel·la més al com que al què.

Per altra banda, l'aprenentatge dels sabers és una experiència singular pel doble moviment que n'exigeix la seva incorporació. A més de la transmissió externa, necessita d'un moviment intern a la persona: *“Aprender no es escuchar, sino elaborar el saber que es propuesto.*



*Aprender implica un deseo, un proyecto, una perspectiva, no es solamente comprender*¹⁸. Així doncs, diria que més que la transmissió on una diposita el saber a l'altra, estic parlant de l'emissió d'un saber, o de la gènesi de la necessitat i/o del sentit d'un saber elaborat per l'aprenent. Emetem sabers. Elaborem sabers. Encarnem sabers. No els adquirim passivament, sinó que demanden una dotació de sentit, demanden un procés de significació del qual els aprenents en som protagonistes actius.

Així doncs, és el posar-se en acció que permet baixar el coneixement a la casa dels sabers, posant-los en joc en el context "connectant-hi", com deia la Montse Balañà al reflexionar la possibilitat d'aprendre que li van oferir les pràctiques de tercer curs d'Educació Social:

"És un aprenentatge que es transmet sobretot en les relacions que mantens, ja que són aquestes les que et donen la possibilitat de conèixer aquella realitat i de poder-hi connectar. (...) L'experiència educativa pot ser imposada, basant-se en allò que creiem nosaltres sense tenir en compte la disparitat de les persones que tens al davant. Però també pot partir d'allò que les persones realment desitgen i/o necessiten, tenint en compte tot allò que les envolta, els preocupa, interessa, demanen o valoren. Aquesta última opció és la que fa possible aprendre de les seves experiències, sabers, inquietuds...a la vegada que elles també aprenen de tu."

El que ens diu l'estudiant és interessant de tenir en compte perquè no exclou alguns coneixements apresos a la Universitat, els valora. Però no en tenia prou per a aprendre'ls. Per fer-ho, va necessitar de la pràctica viva de la relació educativa per donar-los cos, per estendre'ls en la realitat del context educatiu on es va moure i així va poder veure com hi havia alguns dels coneixements que havien nascut de l'experiència, que hi estaven vinculats, que eren vius, que orientaven les pràctiques educatives. Però no les prescrivien.

En les paraules de la Montse relatant la seva experiència de pràctiques de l'últim curs de la

18 Cordié, Anny (1994) Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracasos escolares. Buenos Aires: Nueva Visión. La referència l'he trobada llegint un dels relats escrits per l'Asun López a l'informe final de la recerca "Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió." ja citada.





Diplomatura d'Educació Social trobo el possible desllorigador a la forta dicotomia que havia establert entre el coneixement i els sabers.

Segueixo tibant el fil que em llança el text.

L'aprenentatge amb el doble moviment es va donar al posar en relació aquell altre aprenentatge fet a les aules universitàries, de manera que les paraules de Luisa Muraro prenen molt de sentit quan he tornat a llegir-les:

"Nuestra cultura ha exagerado el valor de la experiencia en primera persona, poniéndola al principio del conocimiento; sin embargo, yo digo que al principio está la relación, está el intercambio y lo que lo hace posible. Está también la experiencia, pero es en el intercambio con la otra, con el otro, poniendo en circulación lo que vivo, dándolo, como sé que vivo." (Muraro, 2001:79).

Sí, potser un dels aspectes propis dels sabers és la condició que duen en ells d'estendre's en una relació, sigui la que ens vincula amb una altra persona, amb el món que ens envolta o amb l'altra que tenim en nosaltres mateixes. I amb el coneixement que hem anat adquirint i elaborant.

El matís que acabo d'introduir és important. Ajuda a aclarir una possible lectura esbiaixada d'una observació que he escrit a la pàgina anterior. En ella he afirmat que la distinció entre sabers i coneixement rau més en el com que en el què. El què: contingut; el com: la manera. Al llegir l'esborrany l'Eulàlia m'ha dit que molt bé, però que alerta amb la presentació del com - tècnica. És veritat, cal aclarir-ho.

L'obsessió per la tècnica que han mostrat les ciències humanes és clara i notòria. És fàcil de trobar-la en molta literatura que pretén dotar de científicitat la disciplina en qüestió. S'ha recorregut als instruments i procediments clàssicament científics amb l'esperança d'avançar en el reconeixement del camp d'estudi de la sociologia, la història, la psicologia, l'antropologia,



etc., i de la pedagogia. El model fordista és el que més clarament s'assenta sobre la base de l'estudi empíricocientífic per pensar, organitzar i actuar en l'àmbit educatiu. No en va és conegut també com el Model Tecnològic de la pedagogia. La difusió de tècniques, processos, estratègies i models idonis per assolir els objectius educatius ha estat abundant i basta fins als nostres dies. L'existència de gran quantitat de manuals de *com* assolir determinats objectius és, doncs, comprensible si atenem tota aquesta llarga i consolidada tradició.

No obstant, el *com* universal s'esquerda en la seva pretensió d'eficàcia en les ciències humanes. Oblida que qui participa de les relacions humanes, de les relacions educatives, és una criatura singular irreductible a un 'ítem' generalitzable. L'empeny de mirar apriorísticament tota persona sota unes característiques homogènies va portar a creure que el *com* era *Un*. El *com* del que jo parlo és, en realitat, un *coms*. Una manera de fer, d'actuar, que és en plural, això és, unes maneres de fer. Perquè els *coms* prenen forma i enunciat en el moviment de la relació educativa, la que mantenen un i l'altra en un temps, en un espai, en una vinculació de destins singulars, configurant unes trajectòries personals concretes.

De la mateixa manera que els *coms* són una manera de fer i d'estar sensible i singular, el *què* també pot ser mirat fora de la lògica de l'U homogeni amb pretensions d'universalitat. Així, dissolent el bo i el dolent amb una nova mirada oberta, plural i atenta a les singularitats, podem trobar una via per on desplaçar-nos de l'ontologia cosificadora cap al reconeixement de la participació de la subjectivitat en l'aprenentatge del coneixement i dels sabers. Amb ells, podem entrar en relació amb l'altre, el qual sempre és nou. L'altre o allò altre que el que ens reclama és la novetat, no la repetició. Ens trobem en una situació semblant a la del rey Gudú:

"Sabía esas cosas y las tenía como enseñanzas muy valiosas. Sin embargo, persistía en su mente una zozobra, una misteriosa voz que brotaba de su instinto y le advertía que precisamente ahora, cuando se hallaba al borde de conseguir cuanto sus antepasados habían intentado y no logrado, las lecciones y experiencias aprendidas no servían para mucho o

216 Entre converses.





para nada. Debía enfrentarse a algo diferente a cuanto conociera, oyera o aprendiera.”
(Matute, 2005:589)

En aquest punt d'inici és on la capacitat d'obertura i de saber-se col·locar de l'educadora, de l'educador, s'acompanya de tot el que ella coneix i, amb tot el que ella sap, inicia una relació incerta.

Què posa en joc en aquest moment d'incertesa i possibilitats? Jo diria que el cos¹⁹.

El cos percep, és sensible, té tacte.

Michel de Certeau parla de la tàctica.

Tàctica i tacte. El tacte em remet a allò concret, no abstracte.

Decideixo llegir-lo més, perquè intueixo que podria descobrir-hi nous elements per a continuar la conversa que mantinc amb els sabers de l'ofici. En Certeau hi trobo un interlocutor molt interessant, que em va movent respecte el punt on em trobava abans de topar-me'l al prestatge de La Central.

Els dos llibres de l'historiador recullen la investigació que va dur a terme sobre les pràctiques culturals dels anys setanta, quan França arrossegava encara la ressaca de la revolució del maig del 68. Una de les intencions de la recerca era refutar les tesis àmpliament compartides en aquella època que afirmaven la passivitat dels consumidors i la massificació de les seves conductes (Luce Giard, Certeau, 2007:XXX). La refutació apareix en la investigació quan Certeau i el seu equip poden mostrar l'autonomia i la capacitat d'agència de la minoria

19 Trobo significatiu el fet que les matèries escolars que em van deixar un mal record fins ben entrada la joventut, tant l'educació plàstica com l'educació física necessiten –juntament amb l'educació musical, tot i que de sempre va ser un llenguatge en el que m'hi he trobat molt bé- explícitament del cos per a incorporar i estendre els aprenentatges, a diferència d'altres àrees de coneixement acadèmic que, malgrat necessitar el cos, eren presentats sota uns requeriments fonamentalment i estrictament intel·lectuals.



majoritària, dels consumidors culturals. El saber tàctic, a diferència de l'estratègic, és el que es circumscriu i desplega en les circumstàncies concretes, en la contingència del context de la relació en el quotidià de la vida, de la feina, de la pràctica educativa de les educadores i educadors socials:

“Por el contrario, llamo ‘táctica’ a un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro. (...) debido a su no lugar, la táctica depende del tiempo, atenta a ‘coger al vuelo’ las posibilidades de provecho. Lo que gana no lo conserva. Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos ‘ocasiones’.” (Certeau, 2007: L)

El com divers és l'operació del saber, en la qual 'lo que gana no lo conserva'. El què, el coneixement, hi és, però per a estendre's necessita l'acte, les operacions del saber en relació al que Certeau anomena circumstància i jo anomeno context. En cap cas, doncs, és possible reduir a tècnica la multiplicitat d'opcions d'operacions a realitzar en el 'joc amb els esdeveniments'. L'estratègia constreny, redueix les múltiples possibilitats d'acció, perquè prepara fora de la contingència del context.

Revisió de més distincions per a fer les paus

Fins al moment, puc observar que els sabers als quals vaig fent referència són tàctics, s'aprenen inserits en un projecte, es despleguen en les relacions que mantenim (amb el món, amb una mateixa i amb l'altre), estan vinculats amb el coneixement i el seu aprenentatge requereix un doble moviment d'incorporació i significació del qual en participa tot el cos, no només l'intel·lecte.

Torno a la pila dels relats del grup de recerca que tinc damunt la taula. En ells, les investigadores i els investigadors hi buscaven, com jo, elements que permetessin dilucidar quins elements permeten distingir entre saber i sabers. En alguns relats, el saber en singular es referia a coneixement. Els sabers, en plural, a aquells aprenentatges que no s'havien après en el marc





escolar. És una divisió que altres relats insistien en qüestionar, senyalant que la distinció no era tal, que la contundència de la classificació els incomodava. La seva experiència, relatada en els textos de treball, així els ho feia pensar. Pel que he anat exposant anteriorment, podeu endevinar que jo 'm'apunto' a les veus que alerten del reduccionisme de cenyir-se a la divisió dins escola –fora escola per a identificar què pertany a l'esfera del coneixement i què a la dels sabers.

Perquè saber jugar amb el coneixement és un saber dels sabers. I així, conèixer la gramàtica pot obrir la porta a un saber on la gramàtica sigui la còmplice motor, i es disfressi i faci d'estructura de noves estructures. I així, quan el Saber s'ubica, es posa en relació amb la pròpia realitat, es col·loca adequadament, o sigui, quan s'hi sap jugar, se'l sent, com es sent la curiositat i el naixement de la pregunta, passa a la dimensió dels sabers. Baixa a la casa dels sabers²⁰.

Tot i així, no em dono per satisfeta i persisteixo en interrogar quines divisions més establia per veure una escissió tan forta entre conèixer i saber. Per tal de continuar indagant els matisos i poder presentar més bé el punt des d'on ubico el meu discurs, me'n vaig a un text que Nieves Blanco va escriure en torn del saber que em sembla que l'empra com a sinònim del que estic fent referència amb el nom de 'sabers'. Quan fa temps me'l vaig llegir, em va agradar. El vaig trobar sensat, clar i coherent. A més, conèixer l'autora va influir a valorar-lo positivament: conec la seva voluntat a pensar bé, a ser rigorosa i honesta amb el que diu i escriu; és una dona a qui reconec autoritat. Però al reprendre'l, vaig identificar un punt de desacord en les seves paraules i, per la confiança que hi mantinc, hi iniciu un petit diàleg. El fragment és el següent:

“Desde una perspectiva histórica, conocimiento y saber tienen raíces y sentidos diferentes, aunque en el lenguaje común se usen sin distinción. El conocimiento es algo que adquirimos,

20 Carmen Martín Gaité (2001) explica que la seva filla deia aquesta idea amb una expressió que em sembla molt gràfica. Quan comprenia el que estava estudiant deia: “El conocimiento ya me ha bajado a los ojos”.



habitualmente con esfuerzo, tiene un carácter más intelectual y busca la universalidad, la objetividad lograda por el máximo desprendimiento de lo individual. El saber, en cambio, se adquiere sin esfuerzo y a veces sin conciencia, está ligado a la experiencia, a lo vivido, a lo contingente. El origen del conocimiento es el pensamiento, la pregunta; el origen del saber es la experiencia. (...) El conocimiento puede transmitirse, reproducirse, controlarse; la experiencia, que es el origen del saber, es irrepetible, no controlable a voluntad porque es temporal y está ligada a lo concreto.” (Blanco, 2006:161).

On he trobat la diferència que estableix entre el saber i el coneixement que em fa arrufar el nas? Una diferència que, precisament, jo mateixa compartia i que he descobert com una altra de les distincions amb les quals justificava la dicotomia sabers -coneixement. L'he trobat en l'esforç que requereix l'un i que sembla que l'altre no necessita. M'és difícil subscriure que és la qualitat esforç la que està fora de la dimensió dels sabers. Els sabers, que com Blanco recorda mantenen una estreta relació amb l'experiència naixent i estenent-se en ella, no estan exempts de dificultats, d'incerteses; també requereixen una actitud de disposició del cos.

Hi ha dificultat, hi ha esforç en elaborar la meua relació amb el dolor, amb el meu i amb el de l'altra. Saber-m'hi moure no ha estat un aprenentatge adquirit sense dificultat ni esforç, i tot i així no és un coneixement donat des del corpus universal i incorporat des de la intel·lectualitat, el pensament. Sostinc que no és un coneixement remetent-ne a les qualitats dels sabers i les condicions d'aprenentatge que he recollit al final de l'anterior apartat. Puc argumentar que no respon al que es presenta com a coneixement perquè no és quelcom transmès, o com diria Antoni Tort, no es correspon al què ell anomena *saber administrat*²¹, el saber que sovint

21 M'agrada el terme 'saber administrat' per la força que té d'evocar amb una imatge la idea. M'apareix un comptagotes que va deixant anar dosificadament quantitats de coneixement curosament organitzats a la boca d'un alumne. La imatge –aquesta més dura- del saber administrat és la d'un dibuix de Frato on s'introdueix el coneixement al cap tots els alumnes introduint-los-hi amb unes grans xeringues mentre seuen immòbils als pupitres. Tonucci, Francesco (1983) *Amb ulls de nen*. Barcelona:Barcanova. pp.114-115

220 Entre converses.





es correspon al que ha estat seleccionat per l'Acadèmica i que, per tant, la valoració social que rep és més elevada que d'altres. El poder té poder de seleccionar el contingut recollit als plans d'estudi. El poder ha pogut, així, apropiarse del coneixement utilitzant el Saber amb finalitat de control social, posant la raó, la ment, al servei del poder creant els dispositius de regulació social que ha considerat necessaris (Foucault, 2004). Exactament la confusió que tenia en englobar coneixement dins la categoria de coneixement acadèmic, el qual tenia els qualificatius que bé exposa Blanco. A vegades, però, el mateix poder l'encerta en la seva tria, de manera que allò que dicta de ser transmès, és a-près amb gran significació per l'aprenent, s'hi encarna, s'in-corpora, pren vida. Per això dic que hi ha coneixements curriculars, acadèmics, que es transformen en sabers i d'altres que es queden en la dimensió de coneixements.

Afegeixo un altre exemple d'un saber ben diferent al de conviure amb i acompanyar el dolor per il·lustrar la distinció que m'agradaria fondre. Aquest és el saber córrer. Una vegada vaig anar a veure la Marató de Roma. Hi havia milers d'atletes que, és evident, sabien córrer. Vaig quedar absolutament sorpresa quan vaig adonar-me que cap d'ells, cap ni un, corria de la mateixa manera que un altre. Cada un col·locava els peus de diferent manera, movia els braços, les mans, el tors, de manera diferent. Era impossible extreure d'allà una manera universal de córrer, no es podia objectivar el saber córrer. Bé doncs, diria que és amb la participació dels sabers i no només del coneixement (admeto un cert corpus de coneixements de biomecànica, tècniques alfabetització motriu de diferents tècniques d'atletisme, aspectes estratègics, nutrició, etc., que són presents en les pràctiques esportives) com havia estat possible l'aprenentatge que els havia portat a ser tan bons. Un aprenentatge original en el cos de cadascú que ha estat incorporat amb esforç.

En tot cas, i com em va comentar una bona amiga, potser Nieves Blanco volia distingir-lo prenent com a element de distinció la clara intencionalitat instructiva i ubicat sobretot en la dimensió de la intel·lectualitat d'un i la incardinació en el sentit corporeïtzat de l'altre. És una lectura ben plausible de les seves paraules, i la interpretació que no havia arribat a formular-





me m'ajuda a seguir desembolicant la troca de la pregunta pels sabers. La lectura que n'havia fet, però, em va permetre considerar una de les conseqüències de la jerarquitització d'un i altres, arribant a veure com el fet de pensar que els sabers nascuts de l'experiència estan exempts d'esforç és, tal vegada, una de les confusions que ha portat al menysteniment de molts sabers respecte al coneixement. Reforçar la dicotomia "sabers/fàcils - coneixement/difícil" no em sembla el camí adequat per treure de l'ocultació en la que han estat sotmesos molts dels sabers, també els de les pràctiques educatives.

Associar la pràctica amb la facilitat i el pensament amb l'esforç perpetua la representació social que es té de l'educadora, l'educador, com aquell tècnic que és *qui fa*, col·locant la seva tasca professional per sota de qui pensa allò que cal que facin, els *qui pensen*, amb esforç. Unes tenen sabers, les altres allò important: el coneixement. La formació d'una és fàcil, la de l'altra és molt difícil.

Segurament, la dificultat que he arrossegat per posar en relació sabers i coneixement naixia de la injustícia i fal·làcia que veia en la classificació jerarquitzada de les pràctiques d'uns i altres, de la simplificació en la divisió de feina entre els colls blaus i els colls blancs. Reprendré el debat de la divisió i jerarquitització dels sabers en el capítol 5, en el qual m'ajudaré de l'indicador valoració-no valoració dels sabers professionals de les educadores i educadors social posant-lo en relació amb l'indicador de visibilitat – invisibilitat dels resultats de les pràctiques i dels sabers que les sostenen.

Per concloure aquest punt, reprenc les piles de papers. Fins ara només n'havia consultat una. Però a l'altra banda de la taula, encara hi reposa el plec de pàgines de la presentació de l'exposició oral del treball de D.E.A. i em trobo amb una llista de sabers que jo creia, i encara considero, fonamentals en la pràctica educativa. M'havia adonat de la seva rellevància revisant la meva experiència com a educadora amb persones adultes i com a professora universitària.

222 Entre converses.





El llistat desgranava els següents sabers:

saber estar prop de l'inici,
saber esperar,
saber acollir i crear silencis,
saber deturar-se a temps,
saber acompanyar la vida,
saber tenir cura,
saber escoltar el desig,
saber rebre sense perdre el centre de sí,
saber que hi ha esclatxes des d'on arribar al més de l'altre,
saber moure's en llibertat,
saber posar en joc el més que hi ha en mi,
i
saber viure (en) la incertesa.

Quina assignatura de l'escola té com a objectiu ensenyar moure's en llibertat? En quin llibre trobar el saber viure (en) la incertesa? M'he examinat mai de "saber acollir silencis"? I tanmateix he après gestos de llibertat, he anat aprenent a viure les situacions d'incertesa. He llegit llibres que m'han indicat els esculls i les possibilitats de poder-me moure en llibertat, he trobat assignatures que m'han presentat el saber esperar. Llibres? Sí. Assignatures? No: mestres. He conegut mestres que sabien esperar, i a mi m'agradaven, m'arribaven amb la seva presència i amb el seu discurs; i d'aquí vaig començar a temptejar les esperes, els silencis. He trobat interlocutores i interlocutors amb qui pensar-nos a partir del que llegíem als llibres, amb qui discutir els fets històrics i les seves conseqüències, amb qui treure a la pista de ball l'acompanyament, amb qui explorar la pròpia singularitat i posar-la en joc junt amb l'altre i amb el que ens envolta.

Són sabers, doncs, que poden haver estat descoberts a l'escola, a la universitat, espais tots ells on els sabers poden haver estat permesos, emesos, impulsats, acollits. O no. Sigui com sigui,



són sabers que necessiten estar encarnats en la singularitat de cadascú escapant-se així de ser capturats per la pràctica de la definició, perquè en cadascú hi ha el punt de fuga dels límits. Perquè l'evidència la trobem cada dia quan, sense encaixar en la mateixa definició a l'hora de ser descrites, tantes i tantes són les persones a qui reconeixem el seu saber tenir cura, el seu saber estar, el seu saber comunicar-se. Els els reconeixem en la seva pràctica, quan els estenen, quan aquests sabers no queden tancats en propietat dins seu, sinó que circulen més enllà d'elles. Aleshores, diria que els sabers es resisteixen a la conceptualització total i tancada, i prenen infinites intensitats i formes al llarg de la vida d'una mateixa persona. Estan vius en el cos afinant-se, modificant-se, rebent més o menys graus de valoració, d'interès, acompanyant la construcció de la identitat de qui els conserva i cultiva.

Fins al moment, he traçat un esbós dels termes 'sabers' i 'coneixement' amb la voluntat de moure'm de l'estancament en el que em trobava d'una dicotomia exclouent i mostrant la reflexió que he realitzat amb cada distinció que m'hi clavava. A hores d'ara, sento que la divisió entre ells ja no és tan impermeable, la qual cosa possibilita que continuï en la investigació amb una concepció més oberta i alhora precisa en el moment de qualificar com a sabers els protagonistes del present capítol: el saber acompanyar, el saber pensar i el saber sostenir.

Les reflexions recollides en aquest treball són fruit del que se m'ha anat presentant amb més o menys claredat al llarg del procés de reflexió entorn als sabers de la pràctica educativa i a les condicions pel seu aprenentatge i desplegament. Puc afirmar que *'aquestes reflexions són fruit de'*, però no *'el coneixement és'* ni *'els sabers són'*. Només pretenc anar ensenyant, anar indicant, des de quina perspectiva penso, observo i escric aquesta recerca. Si acompanyo les reflexions de cites de llibres, de converses i relats és per a ajudar-me a pensar per escrit el que en el seu moment m'ha anat acompanyant en les reflexions mentre cercava dilucidar l'entrellat de la investigació.

A continuació em dispo a recuperar les veus de les educadores. La intenció és deixar que els relats de les seves pràctiques i les reflexions que llencen en les converses senyalin sabers





de l'ofici. Com veurem, el llistat és talment com un ventall, que s'obre amb una amplitud important a l'estendre'l per ventar-nos, però que al recollir-lo els sabers s'apleguen al voltant de l'eix de la base que sosté les diferents pestanyes que el formen.

La imatge del ventall és la que m'ha vingut al cap de sobte, després de mirar, revisar, endreçar i tornar a elaborar una i altra vegada tots els elements aplegats a la carpeta '*Sabers*'. Us l'imagineu? Ras! El petit llistó de fusta estret, amb un gest precís de canell, pren de sobte una forma de petxina gran, deixant veure diferents nervis que articulen el tros de tela que, amb un altre gest de canell, tornarà a replegar-se.



4. 2. EL VENTALL ESTÈS

Com que inicialment la tesi anava orientada a indagar la naturalesa dels sabers desplegats en les pràctiques educatives i al vincle que mantenien amb la diferència sexual femenina, em fixava molt en tot aquells sabers que apareixien al llarg de les converses que mantenia amb les educadores, així com també en els que m'havien aparegut al reflexionar la meua trajectòria professional. Contràriament al que esperava trobar, més ben dit, a les evidències que esperava trobar per tal de confirmar els sabers -si més no alguns- que anteriorment havia previst trobar, el que anava apareixent eren uns centres d'ocupació i preocupació principals que eren més amplis, més generals; uns centres d'ocupació que semblaven ser els eixos que significaven uns sabers que de moment podia anomenar fonamentals, en tant que sostenien la base estructural per al desplegament de la pràctica educativa.

El cert és que en un principi aquesta situació em va desorientar bastant. En les converses no apareixien els sabers detallats un a un, com qui desgrana una beina de pèsols. Però per altra banda tampoc es negava la necessitat de desplegar uns sabers concrets, aquells que jo esperava trobar inserits com a protagonistes en els relats de la seva experiència educativa. Aquí i allà, de manera implícita o explícita, feien acte de presència el saber escoltar, saber prendre decisions, saber esperar-se, saber interpretar i analitzar la realitat, saber respectar la intimitat, saber comunicar-se, saber contagiar alegria, saber veure les capacitats de l'altre, saber col·locar-se en la relació, saber reflexionar de manera crítica, saber argumentar, saber... Però no sortien al relat de manera protagonista, sinó com a matís, ampliació, exemplificació d'una situació on l'eix era un altre saber, el que els feia de paraigües: la beina.

Ha estat amb aquestes vicissituds, revisant tant els sabers destacats en el DEA com els que es destaquen en les narratives de les educadores, com m'he adonat que tots ells, i d'altres que hi podríem afegir, apareixen com a apèndixs d'alguns altres més amplis. Tractar-los d'apèndixs





no hauria de traduir-se en una minimització del seu valor, sinó com a ramificacions –talment com ho fan les arrels secundàries d'una planta- que permeten la vida i el desenvolupament d'un saber més ampli.

Dos són els sabers que he escollit per a il·lustrar els que m'han sorprès per la seva naturalesa més complexa de la que en un principi els donava, la descoberta dels quals va desplaçar el propòsit inicial de la recerca. Primer de tot dedicaré unes pàgines a desenvolupar el saber acompanyar. I en segon lloc, un saber que, tot i ser poc divulgat en la formació de l'ofici, se'm mostra com un dels importants: saber pensar.

Tant en un cas com en l'altre, essent "sabers beina" aprofitaré l'oportunitat per desgranar-ne alguns dels "sabers llavors" que els possibiliten i col·laboren a la seva expressió. Ho faré així perquè aquests són també constituents de la configuració dels altres, són interdependents entre ells. Confio que per aquesta via pugui presentar millor la configuració diversa i complexa dels sabers que he descobert quan menys m'ho pensava.

4.2.1. Saber acompanyar: el vincle, la confiança i la distància en la relació.

Al que jo anomeno 'saber beina' Planella ho anomena 'concepte paraigües' per tal de transmetre la diversitat de pràctiques i concepcions que s'apleguen sota el terme 'acompanyar'.

Actualment, percebo un ampli consens entre l'alumnat a l'hora d'enumerar un dels sabers en els quals consisteix la pràctica d'educar. Tal vegada fruit de la insistència que donem des dels espais formatius en aquest sentit de l'ofici, tal volta fruit de la seva experiència com a subjectes acompanyats i acompanyants en processos de vida, el cert és que no dubten massa en donar valor al saber acompanyar. Ara bé, en què consisteix acompanyar algú? Com entenem el nostre lloc en la relació d'acompanyament? És possible acompanyar per tota mena de circuits? Tothom vol ser acompanyat?



“La aproximación etimológica sitúa la acción del acompañamiento en la línea de <caminar al lado de alguien> que se dirige hacia un objetivo, y generalmente tenemos marcado como objetivo la autonomía de los sujetos. Esta idea de <marchar al lado de> como uno de los fundamentos metafóricos del acompañamiento nos remite a la tarea que ejercía el pedagogo en la Grecia antigua. El paidagogos era el sirviente encargado de acompañar al niño en sus cotidianos trayectos entre la casa y la escuela. Su función, en un inicio, es modesta: se trata de un simple esclavo encargado de llevar el reducido equipaje de su joven amo y la linterna para alumbrarle el camino. El pedagogo, a través del contacto cotidiano que tenía lugar en este andar del acompañamiento, ejercerá la educación más allá de la instrucción que el niño recibe en la escuela. La esencia de la función del paidagogos será recogida en los replanteamientos de la educación como acompañamiento y de su vinculación en la praxis educativa.” (Planella, 2009:163)

Com en la Grècia antiga, l'acompanyament continua essent una pràctica quotidiana en la nostra vida. D'aquest saber i les seves esquerdes, sovint neixen els dubtes a la pròpia capacitat per anar 'al costat de', sigui en la feina o en la vida mateixa, en les relacions familiars i afectives. Aleshores, observem que potser no és tant mantenir l'horitzontalitat que ens remet l'anar al costat i valorem com a possible la forma d'acompanyar des de la disparitat, la que ens porta quan establim una relació d'autoritat o affidamento o quan, senzillament, admetem que les diferències que portem cadascú amb la nostra singularitat fa que no sempre hàgim de valorar com a impossible o difícil mantenir una relació d'acompanyament amb una altra persona. Tot i així, algunes de les esquerdes es mantenen, i ens obliguen a tornar a revisar en què consisteix això d'acompanyar.

Acompanyar: sentit i saber

Un dels sentits centrals de l'ofici que he presentat és el de *saber-se i estar en relació*. La dimensió relacional està contínuament present en els relats de les interlocutores de la





tesi. La referència a la relació, a la seva importància cabdal i al caràcter imprescindible que li atorguen és recurrent, sigui ocupant el primer pla dels seus relats o sostenint-los des del coixí invisible però existent. És el sentit relacional el que sosté altres sentits de l'ofici, com ho és també el d'acompanyar processos educatius. Des d'ara serà a partir del sentit d'acompanyar del que em serviré per a pensar alguns dels sabers que s'hi posen en joc.

Fixeu-vos que *acompanyar* és alhora sentit i saber. Sentit de l'ofici i saber de l'ofici. El verb és transitiu: algú o alguna cosa és acompanyada. El predicat s'allarga amb els seus complements: de manera, de lloc, de temps. Tota la frase reposa damunt la relació. I tota la frase ocupa bona part, si no tota, la tasca quotidiana de la pràctica de les educadores i educadors. Les educadores acompanyen a altres i s'acompanyen a sí mateixes. La jornada comença i acaba acompanyant-se i acompanyant. Per això penso que no és casualitat que totes coincidim en valorar la centralitat que ocupa la relació en el nostre ofici, perquè és la que explica i sosté el sentit de la vida, i per tant, de la nostra jornada laboral.

Una cartografia que balla

La intersecció constant que mantenen relació i acompanyament ha estat i està sent un dels punts d'atenció i debat més presents en les converses, discursos, propostes i valoracions de les realitats educatives. Tant si el focus es concentra en el desplegament com en la teorització de les pràctiques educatives, tard o d'hora cal ocupar-se de com es concep la relació educadora – persona atesa.

És habitual que en la pràctica reflexiva de moltes educadores i educadors es plantegi la pregunta pel lloc que ocupen en les relacions educatives. A vegades, la resposta que es busca és de caràcter definitiu. És a dir, abans de començar a treballar es busca saber en quin punt cal que l'educadora es col·loqui. Quina actitud cal adoptar vers l'altre,





què has de mostrar i què has de resguardar, situacions a evitar (patiment, obsessió, estrès, xantatges, etc.) i com evitar-les (conèixer i informar dels protocols a l'altre, no anar més enllà de la tasca encomanada, mantenir present únicament l'encàrrec institucional deixant de banda allò que no en forma part, etc.). Si tinc en compte la literatura que circula al voltant de la inestabilitat emocional que provoca l'ofici, és ben comprensible que futures i actuals educadores escoltin les recomanacions anteriors amb atenció, impulsades precisament per la voluntat de poder fer bé la seva feina. Ser bones professionals. Ara bé, les indicacions rebudes entren en tensió amb el que consisteix el sentit de la feina: acompanyar l'altra reconeixent-la en la seva singularitat.

És en aquesta tensió que neix la necessitat de la resposta relativa al punt a ocupar per part de l'educadora buscant-lo en la dicotomia de mantenir-se propera o mantenir-se a distància. Allò interessant, però, esdevé quan la relació pren cos, pren vida, i obliga a pensar una i altra vegada pel lloc que s'ocupa perquè es fa evident – sempre que l'educadora i educador sigui sensible a la singularitat i context de l'altre- que els punts cartogràfics que cada una de les persones implicades ocupen no són estàtics. És una mena de dansa que conté en ella el requeriment de moure's, i és en el moviment on cal cercar les indicacions pel futur desplaçament a emprendre, la seva direcció, la seva intensitat. El moviment necessari per tal de no caure en una estratègia buida de tàctica.

Quan es viu el caràcter dinàmic de les relacions educatives, la pregunta per la distància torna a aparèixer. Ara, però, amb un sentit nou respecte a l'anterior formulació, aquella que pensava la relació educativa des de l'abstracció. De la mateixa manera que la relació educativa no pot ser pensada com un *fenomen* estàtic, com si d'una imatge congelada a la pantalla es tractés, tampoc pot ser pensat com a inamovible el punt on es situen les persones que en participen, tampoc el de l'educadora. Pensar l'acompanyament a un altre demana, per tant, pensar la regulació de la distància que separa una i altre en la relació que els vincula.





Totes les educadores amb qui he conversat conceben la distància de la relació com a quelcom flexible, que està en continu moviment i que pot –i ha de- prendre diferents matisos al llarg de la vida de la relació. Les paraules aprovatòries que la Maribel diu respecte la nova mediadora del seu equip ens mostra la valoració que fa respecte la seva actitud d'obertura i els gestos d'apropament amb els que acompanya la seva feina: *"Aquesta noia, la mediadora que tenim ara, és molt maca i és molt propera i això és important."* (Maribel 2p22)

Com la Maribel, en la resposta que la resta d'educadores donen a la pregunta per la distància resolen la tensió decantant-se clarament per la proximitat. Opten per l'apropament, l'acostament a l'altra, i ho valoren com una qualitat de la relació educativa molt important. Així, la Maribel al mateix temps que valora l'actitud propera que pren la mediadora, valora com a important l'acostament que ella fa a l'altra en tant que és allò que obre la possibilitat que quelcom mogui la relació i desplaci el recel inicial i comprensible que pugui mostrar l'altre. Torno a la conversa amb la Maribel perquè hi presenta dos elements que donen pistes de dos dels sabers que acull el saber que ara m'ocupa. Un d'ells és prendre com a punt de partida el lloc des d'on conec i està l'altra. L'altre indica un possible origen de l'aprenentatge del saber acompanyar: *"A: Tu veus que tenen por...*

M: Al desconegut, igual que nosaltres. Jo crec que sí. A tota l'opulència que hi ha al seu voltant, tot l'entramat que hi ha tan complicat en tot. Elles són molt senzilles, són senzilles, ...és només que els altres et donin peu. Contra més properes som, més et vénen a buscar, i et demanen suport i ajut. I van tirant, ja ho crec! Jo de persones, de dones que m'han vingut, que he tingut a les meves mans, per dir-ho d'alguna manera, són passos molt lents, són passos molt lents, que partim de dones que vénen del camp, no?" (Maribel 2p15)



M'agrada com es plasma la concepció de la Maribel en aquestes paraules, perquè la necessitat de l'apropament no el presenta com una estratègia tècnica, sinó que m'arriba com una opció de sentit comú, com un saber fer que ha après escoltant la seva pròpia experiència i on ella s'hi col·loca en primera persona: *és només que els altres et donin peu*. Davant una estranya, explicaria la meua vida amb detalls referents a la meua situació afectiva, de salut, econòmica, sexual, etc.? No. Jo no. Però sé que si no ho fes, la resposta afirmativa que espero a la sol·licitud d'una ajuda econòmica, d'assessorament, la solució que busco perquè la necessito, és difícil que arribés. I així, en la violència d'aquesta relació diria alguna cosa, compartiria la informació mínima necessària. Perquè no és una estranya més (la que em trobo al bar, esperant el metro o fent cua al cinema) sinó l'Estranya que té la clau (així m'ho han dit) per solucionar els meus problemes. I si no és per solucionar, per poder 'anar tirant'. L'educadora, l'Estranya.

Estretament relacionat amb el punt on col·locar-se en la relació educativa, entre educadores i educadors socials apareix recurrentment la qüestió del lloc de residència, i sovint regeix el debat 'preventiu'. En el cas de les educadores amb qui he conversat, dues viuen en una població diferent al lloc de treball -la Maribel i la Montse- mentre que la Cèlia viu al mateix barri on desenvolupa la seva tasca. En el meu cas, la situació al llarg de la meua trajectòria laboral és més semblant a la de la Cèlia: en la majoria de feines, he compartit pis i treball a la mateixa població.

Qui ho fa millor? Per a mi és una pregunta sense massa sentit. Seria més adequat preguntar-nos el perquè de la decisió en cada una. En tots quatre casos, la distància també ens preocupa. També ho fa la possibilitat de l'apropament. Totes perseguim acompanyar amb qualitat les persones. Les respostes a aquest propòsit són diverses, com diverses són les singularitats i necessitats de cada una de nosaltres.

Tant a la Cèlia com a mi ens agrada trobar-nos les persones fora de l'espai de treball. Fins i tot, valorem que moltes relacions han pogut ser més estretes amb les persones





que hem pogut trobar en els nostres espais urbans quotidians, fora de l'espai laboral convingut per a tal fi. Quan treballava a l'escola d'adults, vivia al mateix poble. Al sortir a comprar, em trobava alumnes a les botigues amb qui intercanviar unes paraules respecte l'estat de salut, les preocupacions que no havíem tingut ocasió de parlar durant les classes, conèixer els fills, les xicotes, els companys de treball. Tot el coneixement que rebia d'elles i d'ells, i el coneixement de l'entorn, m'ajudava a pensar millor les activitats de classe, i comprendre millor les actituds, les respostes, les inquietuds, desitjos i necessitats que duien ells i elles. Així que en lloc d'incomodar-me, compartir els carrers amb aquestes persones m'orientava en la meva feina i m'animava a continuar-la millorant. Igualment, la trobada quotidiana de la Cèlia amb les dones del Centre l'ajuda en la relació d'acompanyament a moltes dones que viuen canvis vitals diversos. Alguns canvis sotraguen profundament la vida d'aquestes dones, especialment els originats per les pèrdues i absències de marits, filles i fills, amigues i familiars. En aquestes situacions, la soledat, la desorientació, la tristesa, el dolor i l'abandó són sentiments que tenen una forta presència en la vida de cada dona, la dona amb qui la Cèlia vol sostenir el compromís d'acompanyar. Al costat de tot, hi ha esdeveniments que porten il·lusió, alegria i motius de festa: naixement de néts, recuperacions després de llargues malalties, el nou lloc de treball del fill, el viatge compartit entre totes, l'aniversari de cadascuna. Aquests, sens dubte, formen part també dels processos d'acompanyament de la Cèlia. Així trobem que més que viure acompanyaments en la vivència de sentiments estancs, alegries i penes es barregen en el quotidià de les dones del seu barri, i elles es barregen transitant pels carrers i places, més enllà del centre on es troben cada dia. La trobada amb elles fa possible que l'atenció als detalls que fa la Cèlia pugui estendre's més enllà de l'activitat que comparteixen dins, sortint de les parets de les sales per tal que al dia següent pugui entrar aportant el que li ha permès el més relacional, alimentant dia a dia la relació amb elles.

Per altra banda, la Montse i la Maribel valoren molt el que els permet el temps de trajecte amb cotxe que les separa del lloc de treball. El descriuen com un passatge





còmplice. Mentre hi ha el desplaçament dels punts geogràfics també hi ha un desplaçament mental. Revisen i reflexionen què els ha passat, escolten música, es relaxen, van 'mentalitzant-se'. Van introduint-se en la feina, van desfent-se de la feina. Un desfer-se necessari per a connectar-se. Això és. Tot i que l'argument més estès per a justificar la residència en un lloc diferent al del treball és la necessitat de desconnexió, en el seu cas és una necessitat de connexió. Volen, desitgen i busquen connectar amb sí mateixes per a poder reprendre una altra jornada intensa amb persones que les necessiten connectades, igual que la Cèlia i jo mateixa necessitem sentir-nos connectades amb nosaltres per a poder disposar-nos a les tasques diàries.

Cada una busca quina és la millor opció per tal d'estar connectades, no desconnectades. És des d'aquí que és possible l'inici i aliment del vincle amb l'altra. Un vincle que malgrat es mogui necessita d'un centre connectat, que sostingui la pràctica quotidiana amb prou fermesa com perquè les variacions de la cartografia que balla no desorienti el sentit de la feina de cadascuna.

El vincle educatiu: Vols ballar amb mi?

Tota dansa, igual que la pràctica d'acompanyament, té un inici. Salta a la vista quan algú ho fa amb ganes o li agradaria tornar-se invisible just en aquell instant. La posició del cos, no tant els seus moviments, fa arribar la desgana vers el ball. I recordar una escena on una tiba del braç a un altre, arrossegant-lo fins al centre de la pista no ens costa massa, almenys a mi.

Gairebé sempre, observar les escenes que he descrit m'ha generat incomoditat. Crec que allò que em neguiteja és el forcejament que m'arriba. Algú que obliga l'altre o algú que s'obliga a sí mateix a ballar quan no ho vol fer. Algú que no ha connectat amb sí mateixa per dir no al ball, que no ha connectat amb l'altre com per afluixar la pressió que les mans li estan fent al braç. Reconec, però, que algunes vegades l'escena s'ha





anat transformant cap a una recol·locació del cos, si més no un intent de redreçament corporal. L'estrebada al braç s'ha desviat cap a un llenguatge de mirades, s'han aturat els passos, es diuen paraules tranquil·litzadores, d'encoratjament, d'exposició del desig real: *m'agradaria ballar amb tu. I tu, vols ballar amb mi?*

El naixement del vincle pot donar-se en els diversos punts anteriors. La qualitat futura del vincle també: pot ser un vincle imposat, forçat, desitjat, interrogat, sostingut, fràgil, fort. És des d'aquest saber iniciar la relació amb el saber fer arribar a l'altre que el vols, saber-la iniciar amb la suficient sensibilitat com per veure'l amb els seus desitjos i pors, el saber adoptar un altre ritme més adequat a qui tens davant; heus aquí alguns dels sabers que poden inaugurar el vincle amb el qual s'inicia la relació sostinguda amb el saber acompanyar. De la fragilitat d'aquest en sorgiran dificultats que caldrà travessar, perquè el vincle no s'acaba en el punt d'inici de la relació. El vincle s'estén amb la relació, essent colpit i/o acaronat per tot el que hi transcorre. L'estat del vincle de la relació fa de regulador de la distància en la relació; n'és un regulador de caràcter flexible, dinàmic, com les gomes elàstiques amb les que jugava a l'hora del pati. S'allargaven molt, molt, i es contreïen perquè poguéssim acostar-nos. Si ens acostàvem molt una amb l'altre, la goma (normalment de color negre, que era més sofert que el blanc) lliscava pels malucs estrets i queia a terra. Si ens allunyàvem massa, la pressió de la goma ens feia molt mal; no se'ns en va trencar mai cap, pel tipus de teixit amb el què estaven fetes. Però podríem imaginar com continuaria l'analogia goma – distància en la relació en el cas que les dues nenes que juguen s'allunyen molt, molt, molt. Segurament, com la goma, no es trencaria la relació, però potser sí que desapareixeria l'adjectiu 'educativa' i al seu lloc hi col·locaríem 'de control', de 'subjecció', 'paternalista', 'de violència'.

És difícil escindir l'anàlisi i reflexió de la distància mantinguda en una relació del punt per on passa la vinculació amb la persona acompanyada. Com hem vist abans, el vincle





pot néixer d'un *sí*, *vull ballar*. I pot néixer, també, d'un no. *Ni parlar-ne: no vull ballar*.

O bé: *sí que vull ballar, però no amb tu*. O bé: *ni vull ballar, ni et vull a tu*.

I pot desplegar-se amb un: *ja t'he dit que no, no insisteixis*.

Trepitjades als peus.

Trepitjades als peus i cops a la canya de la cama.

Ballar desacompassadament.

Ballar harmoniosament.

Intent de ball en parella. I es continua l'intent amb voluntat de millorar.

Intent de ball en parella. S'abandona l'intent.

...

En cadascuna de les possibilitats, i més que m'he deixat al tinter, hi ha vincle, un tipus de vincle.

Les educadores m'han explicat algunes experiències que m'han ajudat a pensar millor què passa en el procés de creació i desplegament del vincle, custodi amable o presència que entrebanca el desplegament de l'acompanyar.

Quan la Cèlia desgrana uns sabers que col·laboren a que el saber acompanyar sigui present en la relació educativa, hi ressonen els elements que vaig trobar en un dels relats de la Maribel que ja us he presentat. Acompanyar, en el seu cas a persones grans, no es pot fer al marge de l'altre, de tenir-lo en compte i present en tota la seva singularitat. L'atenció i el respecte vers la singularitat de l'altra és un dels principis orientadors en el que més insisteix. Respecte a la singularitat, a les necessitats i als temps de les altres. És el principi orientador que trobem en les paraules de la Maribel quan diu *"són passos molt lents, són passos molt lents, que partim de dones que vénen del camp, no?"*. La prioritat que Cèlia dóna a aquesta idea la tinc recollida en la conversa que vam mantenir el mes de gener de 2008: *"Destaca com a eix orientador – el qual ha anat rescatant i reforçant a partir de la*





seva experiència al passar en grans associacions- la importància d'atendre la singularitat de cada grup per sobre de les dinàmiques de les organitzacions referents, teories o, arribà a dir, doctrines. A continuació m'explica diferents experiències negatives viscudes quan formava part o col·laborava amb diferents federacions, associacions i grups vinculats als àmbits de l'animació sociocultural i de formació bàsica amb persones adultes. Són els àmbits on sempre s'ha mogut en la seva vinculació amb el món educatiu, participant-hi des de diferents rols i responsabilitats. El comú denominador era la negació o invisibilització del desig propi i real que volia expressar-se en una veu que es convertia en subsidiària d'un discurs donat.” (Cèlia Salaop¹)

Al llarg de les seves converses, l'aspecte que exposà en la primera 'trobadra oficial' serà insistentment present, incorporant la necessitat de ser sensible i respectuosa a la singularitat de l'altre en cada un dels aspectes que ens plantejàvem en les nostres trobades.

Però el saber acompanyar la singularitat no es fa sense més ni més. I també repercuteix en la vida dels trajectes educatius que es mouen al ritme de la relació que és sensible a la singularitat de l'altra. La Cèlia va aprofitar la redacció del projecte de l'aula per a gent gran que se li va encomanar per posar-hi paraules, negre sobre blanc. Al llegir-lo, vaig recollir els punts que destacava a la pàgina 5 del document:

“Qüestions que ressalta de tenir presents a l'hora d'estar en relació amb la gent gran: el valor de les biografies, sabers i experiències vitals (eix diacrònic), el perquè assisteixen a l'aula (sentit i destí), el context que els envolta (la situació present), el diàleg amb ells, i obrir la possibilitat de dir què, com i amb qui aprendre. El traç a seguir, doncs, és dibuixat en relació. És una mica com el projecte de recuperació de les dones del CIE.





També hi veig elements relatius a l'autonomia, un dels possibles sentits i destins de l'ofici, el que es cerca en moltes relacions d'acompanyament."²²

Ser sensible a la singularitat de l'altra implica una prèvia que no per òbvia es té sempre en compte en les relacions educatives. La prèvia a la que faig referència és la de prendre's seriosament l'altra. És possible la vinculació des del menysteniment? És possible una relació on en un pol es troba la manca, la carència, i en l'altra la solució? Sí que és possible, ja ho hem vist amb l'exemple del ball. Ara bé, és d'aquesta mena la relació educativa en la que estic pensant? Evidentment, no. Continuaré explorant aquest saber prendre's seriosament l'altra amb un fragment de la conversa on vaig veure'l amb claredat, i on vaig adonar-me que, sense saber-ho, ja el sabia:

"I fent alfabetització amb unes dones van agafar com a centre d'interès la Dona, llavors va ser com una cosa molt curiosa perquè tot d'un plegat em van dir 'Montse, prou, no en parlem més d'aquest tema, no parlem més de què ens ha passat ni de res perquè això és un rotllo feminista i tu el que vols és' 'no, jo no, primera que no volia res i segona que si no us interessa parlar d'això ho aparquem i busquem-ne un altre'. I apa, un altre centre d'interès per aprendre a llegir i a escriure. I llavors va ser molt curiós perquè a l'any següent aquestes mateixes dones me van venir i em van dir 'Montse, fem un grup de dones?' : primer no ho van sostenir, però després de cop i volta...em van dir: com ho podem fer? Ens ajudes a muntar alguna cosa?." (Montse 1p4-5)

La disposició al canvi que té la Montse il·lustra el moviment de la relació. El vincle, que recorda la prioritat del desig i la necessitat de l'altre per damunt dels coneixements formulats i adquirits per teories afins al seu pensament (en aquest cas, el treball a

22 Fragment d'un dels documents de treball elaborats a partir de la prèvia de fer el buidatge del projecte d'aula per a gent gran que em va passar en paper la Cèlia. La manera en com he anat treballant amb els relats escrits per les educadores la desenvolupo en el capítol 2.

238 Entre converses.





partir de centres d'interès, de la paraula generadora, "dona", la que era considerada com a més significativa per part de la Montse) fa suspendre –o com diu la Montse 'aparcar'- el seu projecte inicial, el posa en quarantena. Potser (no li ho vaig preguntar) ni el posa entre parèntesi, sinó que el desestima com un dels eixos que ja mai podrà ser plantejat en el grup d'alfabetització. Ah, però, inesperadament la proposta desestimada retorna al grup al cap d'un temps. I ara en boca de les dones.

Aquí se m'acumulen els sabers. Junt al saber prendre's seriosament l'altra hi trobo:
el saber suspendre la (presumpta) infal·libilitat de la teoria pedagògica,
el saber esperar,
el saber retirar-se sense desaparèixer,
un saber retrobar (buscant-lo, recordant-lo, fent-lo present) el sentit original de la relació educativa amb les dones,
saber buscar un projecte que neix de les altres amb les altres,
i saber-se col·locar-se en l'esdevenir de la relació per mantenir i reforçar el vincle.

Quants sabers! Tots ells, ho recordo, envoltant l'acompanyament, formant-ne part, sostenint-lo. El concepte paraigües, el saber beina, va mostrant llur complexitat, i amb ella ens fa més comprensible l'aparició o existència de les esclatxes que sovint trobem en ell quan avaluem un acte d'acompanyament. La simplicitat del saber queda descartada, així, per tot un complex entramat de capacitats que, posades en joc de manera singular en cada situació educativa, li van donant forma.

Vam continuar conversant:

"A: Tu els vas fer costat per allò que,... per què? Perquè te les vas prendre en 'sèrio'?"

M: Primera perquè me les prenia en 'sèrio', perquè eren dones de qui jo els havia estat mestra, jo els hi feia de mestra en aquestes dones i recordava el debat del curs passat de quan fèiem el tema dona i ja veia que allà hi passaven coses. Jo, quan em van dir





‘no’ jo em vaig quedar pensant ‘què ens ha passat? per què tenim aquesta dificultat de dir-nos les coses?’ I jo veia que en allà també hi estava en joc jo, no eren elles, allà també hi era jo i també era el meu desig.”

També estava en joc la Montse, no només les altres. Acompanyar l'altre és acompanyar-nos a nosaltres, no podem ni fondre'ns en l'altre ni pensar l'altre des d'un jo estàtic, acabat i tancat en ell mateix. A mi, la frase 'allà també hi estava en joc jo' em transporta en el saber al qual he fet referència en repetides ocasions abans d'ara: Saber-se en relació.

Perquè saber acompanyar l'altre, les altres, implica saber atendre i reconèixer l'altre, les altres, de tal manera que aquests sabers demanen alhora una disposició a moure'ns per dins, i a actuar davant d'aquesta commoció. _

El rigor davant el voluntarisme

Amb les últimes paraules, podria entendre's que la qüestió rau just en deixar-se commoure i des d'aquí actuar seguint simplement l'emoció, la intenció o el desig que ens desperti la presència de l'altre. Però en les pràctiques educatives, on cada educadora manté un compromís amb el sentit i destí del seu ofici, i per tant amb cada vida que acompanya –no només amb els seus anhels propis-, es fa necessari posar-se en relació amb l'altra que dóna sentit a la seva feina. En conseqüència, és important l'adopció d'una anàlisi reflexionada dels moviments que adopta en la relació educativa, també en els processos d'acompanyament. Una pràctica de pensament reflexiu que exigeix fer-se en un marc de rigor.

Prendre's seriosament l'altra significa prendre's seriosament també allò que l'altra fa arribar, sigui amb el gest, amb la paraula, amb la presència o amb la seva absència; amb el no vull ballar, amb la seva objecció i la proposta, amb el silenci. Sense confondre,





però, aquest saber amb acceptar gratuïtament, amb claudicar, amb abandonar els sentits i destins de l'ofici sense una prèvia revisió i reflexió crítica d'aquests. És important. Moure's en el vector elàstic de la proximitat i la distància no és sinònim de perdre el centre des d'on cada un, cada una, està col·locada. Ens traslladem en l'espai, però el nostre cos va amb nosaltres.

Suspendre allò que la Montse considerava interessant, pertinent, adequat, pel grup de dones amb qui treballava a l'escola va ser un gest resultat de prendre's seriosament l'altra. És un gest que encarna el principi de la Cèlia: tenir en compte la singularitat de l'altre, i prendre-se-la seriosament. Mentre que la Montse ho mostrà retirant-se, la Cèlia ho mostra amb un altre exemple on el moviment, aquesta vegada, és el d'implicació en el projecte que esperen viure les dones, preparant-se cada sessió sostenint la seva por a caure en una actitud, o que la seva acció s'interpretés, de prepotència²³:

"A mi em faria més vergonya anar a la xerrada d'avui sobre economia sense haver preparat res, sense haver pensat com ho faríem, sense haver pensat en quins continguts poden anar bé per entendre la crisi econòmica d'ara, de com ho podem fer per sortir endavant.

Em faria molta més vergonya anant pensant 'mira, no, com que aquestes senyores no saben res, els diré qualsevol cosa i ja està. ' Això també seria prepotència. Mai de la vida!

Jo mai ho faria, perquè quan jo vaig a una sessió amb elles, vaig preparada, sobretot perquè m'agrada fer-ho, perquè és una qüestió d'honestedat, i m'ho prenc molt seriosament encara que sigui una tertúlia, encara que sigui aquella pobra saleta del centre, per mi és important. Elles són importants." (Cèliaconv3,p.5)

Elles són importants, de manera que el rigor ha de ser un element en la preparació de la xerrada sobre economia. Defuig la mirada vers les dones des del menys, posant

23 En l'apartat 'saber sostenir' reprendré altre cop la por que manifesta la Cèlia a l'hora de preparar i conduir les sessions al centre cívic, sigui amb el grup de dones o a l'Aula de gent gran.





la seva falta de coneixements vers el tema com a argument com per no prendre's seriosament la petició que li van fer de dedicar un temps a conèixer i reflexionar la situació econòmica del moment. Si ho fes, diu, li faria vergonya. Vergonya de mentir-les i, penso jo si tinc en compte quin és el discurs que sempre ha caracteritzat la Cèlia al llarg de la seva trajectòria, vergonya de mentir-se.

Com s'ha vist a partir dels dos exemples anteriors, la pràctica del saber acompanyar en processos educatius pren diferents formes i matisos depenent de diversos factors, com són el qui i què expressa, fet que ens recorda quelcom que sembla una redundància: l'acompanyament fa indispensable la consciència d'alteritat. Com diu Pié (2009:54-55): *"Acompanyar és un verb de procés, de trànsit, de transició d'un punt inicial a un altre punt, on l'educadora està en relació amb qui acompanya de la manera menys dirigista possible (de forma subsidiària, atenta al ritme de l'altra, al seu projecte futur, i als traços de trajectòria que baixi senyalant, decidint, l'altre). Es pot començar a acompanyar havent escoltat les necessitats expressades per l'altre i els destins de futur que enuncia com a desitjables. La proposta de cap a on no neix, o no pot néixer, al marge de l'altre."*

El mateix rigor adoptat per l'acció pot ser qui ens recordi l'assistència del saber de la humilitat. Sovint, sense ella, es fa difícil no deixar l'altre al marge de les decisions preses en el procés educatiu, donant lloc la prepotència que tanta por fa a la Cèlia. La 'bona voluntat', el 'bé de l'altre' o la mateixa dificultat per conviure amb la persona amb dolor, en situació de pobresa, etc. poden portar-nos a decidir per ella deixant-la al marge del seu procés. La consideració a les necessitats i destins de futur expressades per l'altre obliga posar-les al centre, desplaçant els nostres a la perifèria (no a excloure'ls). En aquest sentit, el lloc de l'educadora en la relació d'acompanyament és semblant a la 'presència lleugera' que Deligny deia que tot educador havia d'oferir a qui estigués en relació. Una presència que no ocupés l'espai, que no es fixés, que





no fes ombra, que no obligués. En la mateixa línia, recordo la veu d'un educador que explicava la seva feina amb un "Estar sin molestar"²⁴. Un estar que no substitueixi la voluntat del subjecte, un estar vigilant de no caure en una presència que emmudeixi, cobreixi o impossibiliti l'espai d'autonomia de qui s'està acompanyant, de qui ens està acompanyant.

L'estètica invisible del ball

La persona amb qui estem també sap llegir les relacions. Percep com la mires, com la consideres, com la valores. Jo percebo –més o menys encertadament- si importo a l'altre, si li sóc una nosa, si l'interesso, si està bé amb mi, si li represento una càrrega, un maldecap. La Maribel ho sap:

"A vegades són coses tontes, coses que han passat amb els nens,...però que fan ambient a la relació que puguis establir quan vénen, que els hi pregunto, que ni les registro, 'què li va passar al teu fill l'altre dia que va caure?' perquè me n'he enterat a l'escola, perquè a l'escola, els nens els coneixes amb la tutora, amb la directora,...doncs ho veus, no? O que la mare no va venir, no va tenir temps, va haver de...aquests detalls que jo ni registro perquè no són importants em donen peu a establir una relació amb l'altra, i a vegades a treure més informació, o a que vegin que l'altra té interès, que es preocupa, que sap que el seu fill va caure l'altre dia i va haver d'anar al metge, coses molt així, que les saps i les utilitzes per benefici també de l'altra i meu." (Maribel 2p.12)

Amb la conversa més avançada, hi posa nom:

"...jo cuido molt els detalls, perquè m'agrada que la gent senti que no l'oblides, vull dir, i si ve la gent hi parles i intentes recordar-te de tots els noms de tota la família, són famílies nombroses, per exemple en el cas de marroquins, no? Però sempre te'n recordes de...i la Fàtima, que ja no va a cole, què fa? Doncs digue-li un dia que em





vingui a veure, que tinc ganes de veure-la. És tot això, és això el que a mi m'agrada fer. Si joestic vinculada amb aquella família, a mi m'agrada conèixer com està la temperatura de tota la família perquè tothom posa alguna part d'ell mateix a dintre de cada família.” (Maribel 2p21)

La cura pels detalls és una pràctica compartida per part de totes les educadores que hem conversat la recerca. És una pràctica que sorgeix de dins, més enllà de requeriments externs, i respon a una manera de ser i d'estar en relació amb l'altre i amb una mateixa. Això és, una forma de relació, una estètica de tracte, que connecta el dins i el fora de les pràctiques educatives.

En l'experiència de la Maribel, 'acompanyar' s'amplia a tot el teixit de relacions que té la persona atesa, i a cada una li reconeix un lloc i un valor en el procés de vida de qui acompanya: 'tothom posa alguna part d'ell mateix dintre de cada família'. Amb tots compta, a tots els recorda i amb totes i s'hi vincula en presència, amb el nom, amb l'activitat que comparteix amb la persona, etc. El sentit de treball comunitari que té l'educació, i que la Maribel va aportar en la recerca, es concreta doncs amb l'atenció i el reconeixement a la participació de totes les persones amb qui la persona acompanyada mantén vincles.

Considerar, promoure i valorar positivament la participació de familiars, mestres, veïnes, en el procés tal i com ho fa la Maribel em fa pensar que l'actual plantejament d'acompanyament –el que molts i moltes educadores fan junt amb ella– és fruit de fer present el record de quan la vida 'anava', transcorria sense que s'hagués de delegar la cura de petits, de grans, de malaltes, a serveis professionalitzats; en els temps on les pràctiques d'acompanyament de vida i de mort eren, per tant, més plurals i, gosaria dir, més adequades pel coneixement a la singularitat de cada persona i context. Accedint i convidant a la participació de marits, germanes, etc., la Maribel procura una qualitat





d'acompanyament a qui sap que sap més que ella mentre es deixa guiar per una genealogia de sabers i pràctiques que l'han precedit, a ella i a la professionalització de l'ofici de l'educació social. La impermeabilitat que es dóna a molts processos no deixa de ser fruit del component de prepotència que sovint s'adopta des de la professió.

La sensibilitat, l'observació i l'acció que requereix la que podríem identificar com a 'pràctica detallista' ens remetent alhora a un important conjunt de sabers: saber escoltar, saber deixar-se tocar, saber mirar, saber decidir, saber donar, saber moure's pels temps,... i saber delegar, saber ser humil, saber confiar en l'altre, saber veure el teixit de relacions, etc. Tot i així podria entendre i presentar la cura pels detalls com a quelcom accessori a la centralitat que ocupen altres pràctiques de l'ofici, però si reprenc aquell sentit que alhora és destí de l'ofici d'educadora, això és, el de fer vida habitable, la posició secundària i opcional de la pràctica desapareix.

La Maribel ens diu que és detallista 'perquè m'agrada que la gent senti que no l'oblides'. És amb i en els detalls que la Maribel porta la seva presència en l'acompanyament a la persona que està atenent. Uns detalls que no queden reclosos estrictament en la persona, sinó que tal i com hem vist necessàriament es fixen en tot el món vital al qual està vinculada: relacions familiars, laborals, de veïnatge. El detall vol, doncs, una mirada sistèmica de la realitat, obrint la mirada reduccionista 'dona sense feina' a la pluridimensionalitat de la vida de la persona atesa.

Els detalls són mostres de coneixença i de valor a l'altra. Encertar amb el detall vol dir que tens present la persona, que li reconeixes una vida molt més àmplia i rica en possibilitats i realitats que la que l'ha portada al centre, perquè sovint el detall té a veure amb els seus desitjos i destins somniats, amb els seus gustos, els seus projectes, amb trets significatius de la seva trajectòria vital i amb les persones a qui estima. Així doncs, és un gest que recorda la presència que hi ha en l'absència física en el temps





d'acompanyar. Et tinc present, encara que no hi siguis, recordo el que em vas dir, et vaig escoltar, no ho vaig 'filtrar' i esborrar. I et dic que entre trobada i trobada al centre, la teva vida no és intermitent per mi, sinó que tinc en compte que has continuat caminant pel fil de la vida, que has continuat vivint canvis -petits o grans, bons o no tan bons-, i aquí estic encara, amb disposició de continuar-te acompanyant. Perquè et veig. Per això no puc obviar els detalls en la relació d'acompanyament. D'aquí la potència de l'estètica en les relacions educatives.

I és que els detalls tenen un component de visibilització molt important. Sobretot avui, quan els 'nadie' deixen de ser poesia a Occident amb més força que mai i l'anòmia de l'exclusió augmenta extraordinàriament. La visibilització de l'invisible és, doncs, una pràctica contemporània de resistència que podem identificar com una de les pràctiques frontera que tenim a l'abast de la mà²⁵.

No ho seria menys la rialla, una pràctica que pot ser interpretada per alguns com a mostra de resistència i d'altres com una pràctica frontera més que vol sostenir la vida fent-la habitable. Acompanyar amb la rialla no sempre és possible, però a vegades ho és més del que ens permetem.

La disposició al vincle per part de l'educadora és, com ja he escrit, fonamental per tal que la relació pugui tirar endavant amb un esdevenir encara incert. Sobretot al començament, l'obertura es 'capta' en gestos més que en paraules (les paraules no neixen d'un no cos, i sempre van unides al to de veu, al rostre, al moviment de les mans, braços, etc.). Malgrat que en pàgines anteriors ja he fet referència a la importància de l'acollida amb l'experiència que relata Marta Caramés, vull incloure unes paraules de la Montse que mostren una altra pràctica que acull i inicia vincle, ara

25 Serà en el capítol 5 on desenvoluparé amb més detall la figura de les 'pràctiques frontera' que acabo d'esmentar.

246 Entre converses.





amb el llenguatge de la rialla:

“Ara estic atenent a la noia romanesa, aquella que va saltar pel balcó, sí, doncs ara estic amb aquesta noieta i és romanesa i analfabeta i (...) i hi ha l’Adrià, que és un romanès que treballa allà a manteniment i fa de traductor. I jo li començo “Cristina!” i ella riu! Perquè clar (...) i a més en castellà fem, perquè anirà a Barcelona i li parlaran en castellà. Divertidíssima, llavors rius de com ens podem entendre. Després demano, després truco a una amiga meva romanesa que treballa a Manlleu i dic “Escolta, de tot el que li he dit, l’important és això” i diu “Sí que ho ha entès”. I bé, ens entenem sense llengua. I m’agrada molt.” (Montse 1p1)

Les rialles no són ‘accidents’ enmig d’una conversa. En moltes ocasions, al intercanviar què ens ha passat entre nosaltres, les educadores i jo, la rialla ha aparegut en primer pla. La rialla formava part del relat, i la seva entrada a la relació era molt ben rebuda. Està ben considerada, perquè indica. Si apareix rialla, ‘la ‘cosa’ va bé’, és un bon símptoma, ens fa de termòmetre del benestar relacional. És un dels indicadors dels processos educatius, de recuperació i d’acompanyament que hem compartit en les converses.²⁶

M’interessa rescatar i subratllar l’optimisme i la vitalitat de les educadores. Sense alegria no sorgeix la rialla, la vitalitat, la vida, que dóna energia i aliment per a viure. És una manera d’estar que s’emet. La possibilitat de transformació que anuncia l’optimisme és un camí d’orientació necessari en molts moments. És interessant poder-lo emetre i que pugui arribar a l’altre. És un saber que s’articula amb d’altres. L’absència d’aquestes actituds en la manera de ser i d’estar en la vida fa que no s’emeti

26 Al acabar d’escriure aquestes paraules, va sonar una veu d’alarma. La veu sortia de mi, en veu alta vaig sentir-me dir “Ara que no es posi de moda el comptar quantes vegades es riu! Vinga creuetes a la graella dels somriures! No no no!”. Els registres a graelles són precisament el que tanca la rialla en les entrevistes. Fet l’aclariment: en cap cas, doncs, vull donar idees per a tecnificar encara més les relacions ‘educatives’.



i, aleshores, el missatge de possibilitat, de potència, que cal fer arribar a l'altra, que és bo encomanar a l'altra, no arriba. Per molt que es repeteixi el missatge, aquest és absent en el to, en el cos, en els ulls. Com diria més d'un 'això no cola'. Tenir i emetre una actitud vitalista i alegre és interessant perquè és una mostra dels sabers que són, al mateix temps, possibilitadors del desplegament d'altres sabers i còmplices en la consecució del sentit i destí de fer vida habitable.

Al principi de la recerca, era conscient de la influència que el context exercia sobre les pràctiques educatives. El context en el que pensava era bàsicament institucional, amb tota la complexitat que ja per sí mateix significa. Pensava, per exemple, que hi ha uns contextos que ajuden més que altres. En un espai sorollós, amb una persona que s'acaba de conèixer, quan es disposa de pocs minuts, és més difícil poder escoltar bé. Disposar del temps, la confiança i l'ambient necessaris –entre altres factors– ajuda a que el saber escoltar l'altre es posi en marxa amb tot el que suposa. No obstant, al reflexionar amb més cura les condicions de desplegament dels sabers, m'he adonat que es fa necessari ampliar les mires. El punt de partida no era erroni, però sí incomplet. Al costat de les condicions laborals, de la presència dels sabers de les pràctiques en els currícula formatius, de la valoració social i professional que reben els sabers, hi trobo un altre element que empeny al desplegament: és la palanca que fan alguns sabers impulsant-ne d'altres. És el cas de saber viure amb una actitud vitalista, alegre, lliure, com la que la Maribel encomana, promou i reconeix en algunes de les situacions que m'ha explicat. A continuació presento un fragment que he escollit, a més, per la coincidència que té amb la situació relatada per la Montse. O potser no és tanta coincidència el fet que arribi el llenguatge de la rialla quan la llengua materna de cadascuna no és la mateixa:

"I parlar de dones significa parlar del que fan els fills a casa, de quan els va a buscar, de planificació familiar, quatre pinzellades perquè l'acabava de conèixer, i que riguin, que riguin.





I ja ja ja ji ji ji ja ja.

Doncs avui ha vingut, ens hem entès perfectament i es va apuntar a l'escola de pares de l'escola dels seus fills. És això, és entrar per elles. Si a elles els encanta! Si tenen unes ganes de relacionar-se impressionants!!!" (Maribel 2p15)

"Entrar per elles". Punt de vinculació. Atén la seva singularitat, el seu món. Desplaça't de casa teu, surt a provocar la trobada amb l'altra, sembla que digui la Maribel. De la indicació que fa, la Montse també en va deixar constància en la redacció del projecte d'atenció a les dones:

"Tota intervenció requereix de les professionals ubicar-se en la realitat de la dona que s'acompanya."

No seria absurd, doncs, considerar que el desplegament dels sabers, en aquest cas els que es posen en joc en l'acompanyament, és més possible si l'educadora i l'equip amb qui està en relació coneixen la situació de la dona acompanyada, la seva realitat, els acords pactats, el punts de destí de la relació educativa i el sentit que una i altra li donen: *"Només és possible poder visibilitzar un 'tancament' si les dones i les professionals sabem el sentit de la relació d'acompanyament."*

Amb les orientacions anteriors, es torna a posar en evidència que la participació en el trajecte educatiu és a dues bandes, no a una sola. Hi insisteixo. Perquè no s'hi val a dir-ho i repetir-ho si després caiem en dinàmiques del nostre quotidià que s'obliden del perquè estem ocupant el nostre temps pensant en la situació d'una persona concreta. Penso en dinàmiques com les de coordinar-nos en un entramat de xarxa comunitària reunint-nos tots i totes amb l'absència de la persona que dóna, precisament, sentit a la reunió de treball, qui ens ha convocat²⁷. L'omissió de la persona 'afectada' se m'insinua

²⁷ També és habitual que es doni la situació en la que la persona atesa estigui present a la deliberació, però és considerada com si no hi fos. En aquestes situacions és en les que Goffman senyala



com una pràctica de trencament del vincle que hi mantenim, com un posar en suspens la relació -capritxosament o interessadament- quan no convé, instrumentalitzant-la. Com ens recorda la Montse, encara que habitualment es reconeix que la que sap i, per tant, és a qui pertoca decidir quan acaba el procés és la 'professional', tal freqüència no legitima la pràctica que oblida que la protagonista real del procés és la dona a qui s'ha estat acompanyant, no l'educadora. No només l'educadora.

És un dels molts moments on la humilitat, l'honestedat, l'ètica; en definitiva, els sentits i destins de l'ofici, poden identificar-se o no en les pràctiques de les educadores i educadors socials.

A la pista de ball: la confiança

Del ball del fanalet, al ball robat: la confiança vol ballar. Al començament ja he dit que el prec "Que no m'emporti els problemes de la feina a casa" és compartit per part de la majoria d'estudiants d'educació social. L'expressió em diu que la proximitat del compromís amb l'altra és percebuda com un perill important del qual cal prevenir-nos. Hi ha certa alarma respecte l'afectació que les vivències de la feina interseccionin negativament en la vida personal, sobretot en la seva dimensió emocional. La freqüència de missatges que parlen de depressions, estrès, irritabilitat, malestar; les situacions de 'burn-out' que circulen en les converses entre educadores i futurs educadors han creat un clima d'alarma que ha desembocat en un desplegament de dispositius amb finalitats informatives i preventives.

que pot aparèixer 'l'estatus de juguina': *"La existencia de algún objeto, humano o no, que es tratado como si estuviera en el marco, un objeto al que se dirigen los actos o los comentarios, pero fuera del marco (desatendible) respecto a su capacidad para escuchar y hablar. Adviértase que este estatus puede ser relativamente fijo, como en el caso de un niño, o momentáneo, como cuando el marido comenta de pasada algo sobre su mujer, como si ella no estuviera presente aunque sí lo esté"* (Goffman, 2006:233)

250 Entre converses.





Si les persones que treballen en els àmbits de relació personal expressen aquesta realitat inquietant, és evident que cal escoltar-la i interrogar-la. No vull negar una evidència que he conegut de prop en més d'una ocasió. Ara bé, el focus d'atenció s'ha concentrat en la difusió de mesures dissuasives, derivant a pràctiques que evitin l'afectació de les relacions que es mantenen durant les hores laborals insistint en l'establiment d'una distància clara des del primer moment. La preocupació, comprensible repeteixo, ha portat a anticipar presumptes conflictes i a aportar solucions a problemes encara inexistents en les noves relacions. Les energies concentrades a la protecció de l'educadora, de l'educador, ha empès a concebre l'altra com a agressor, agressora. És clar que davant d'una agressió cal protegir-se, però representar l'home, la dona, la criatura, el jove a qui ens comprometem a acompanyar com un agressor és una confusió greu. Molt greu si observem les concrecions que es deriven d'aquesta desconfiança inicial, que obstaculitzen la qualitat del vincle que pretenem establir amb l'altre. A tall d'exemple, l'establiment de protocols que contradiuen el sentit de vincular-se amb l'altre tals com la signatura del compromís de confidencialitat. Mentre comentàvem l'experiència de pràctiques, una estudiant em va dir *"Mai m'havia passat pel cap demanar un certificat a un amic que m'assegurés que em guardaria un secret, però al entrar a una feina on es tracta amb persones, ja firmem un contracte de secret professional"*.

És indiscutible la importància de la confidencialitat, però el sentit d'aquesta actitud neix de l'ètica més bàsica. Quina projecció fem de nosaltres mateixes quan davant d'una persona a qui volem fer arribar confiança li signem un contracte que ens vincula amb la confidencialitat? Per 'guanyar-nos' la seva confiança? Una persona que per moure's en uns mínims principis ètics ha de signar uns documents no em transmet massa confiança. Igualment quan aquest contracte implica l'altra persona. Tot ha de quedar registrat, de manera que el valor de la paraula oral queda apartada donant centralitat a la paraula escrita, en un document més dels molts que tracen





els camins burocràtics d'atenció i acompanyament a l'altre. L'ús dels contractes és un altre aspecte que mina la possibilitat d'acompanyar-nos en confiança. En aquest cas, la confiança és substituïda per la funció de protecció que li atorguem i, per tant, per la sensació de seguretat que dóna. "L'altre no em pot fallar", penso, perquè el no compliment comportarà una sanció: la retirada de l'ajut econòmic, la retirada de la tutela, l'expulsió del programa, l'obertura d'un expedient a la feina. L'amenaça de sanció futura obre la porta a un clima de tensió, de por a represàlies, de desconfiança, que la Maribel va descriure així: *"Si com a educadora reflecteixo en el meu voltant un model tens i llunyà amb les persones amb les quals interactuo, no faig res més que allunyar-me del sentit de la pràctica educativa."*

La resposta a les situacions educatives és una reacció davant d'elles. No és una resposta a una realitat determinada externa, sinó que al que la nostra reacció respon és a la manera amb la que nosaltres percebem aquestes situacions i en relació a la significació que els donem. Aleshores, si la situació és llegida com a perillosa fàcilment emprendrem mesures de protecció resguardant-nos en espais de seguretat. Així doncs, la necessitat de sentir-nos segures en una feina que hem percebut com a 'perillosa' provoca sovint el no qüestionament de les anteriors mesures, difuminant el sentit i restant rigor a les pràctiques, les quals sovint responen més a models de pràctiques defensives que no de pràctiques cooperatives i generadores de possibilitats.

Encara és possible deixar entrar la confiança com a bressol per tal que l'acompanyament de la relació pugui continuar caminant:

"M'ha explicat una relació amb una dona que atén que per ella és molt significativa. El seu marit és traficant de droga. Avui, la dona s'ha esperat tot el matí per a poder parlar amb ella, encara que no tingués hora concertada. La Maribel era fora en una escola i després ha atès a dues persones amb qui tenia entrevistes acordades. La dona li ha dit "perdona que te moleste" i ella li ha respost "No, me gusta que vengas, me





gusta estar contigo". La situació d'aquesta dona és molt difícil, no és de les que dins la professió es considera agraïda, perquè no ha canviat el seu model de vida, etc., però la Maribel diu que d'alguna manera la relació amb ella li dóna un altre punt de fuga, i que el cas és que no la renya mai, sinó que pensa amb ella, l'escolta, l'orienta. La responsabilitat de les decisions és de la dona, no seva. Si ella no les sosté, o no fa allò que ha suggerit la Maribel no la renya, no s'ho sent com a personal. Ella torna a estar allà per quan la dona ho necessiti o ho vulgui, com ha estat el cas d'avui al matí. A mi m'ha recordat una mica l'experiència amb M, el que va tornant." (Maribel 4p2)

La diferència entre les diverses relacions que pot mantenir una persona atesa amb cadascuna de les persones de l'equip depèn de molts elements. Un dels més clars és la vinculació fora dels espais de control, deixar al marge els dispositius de control i posar al centre l'atenció i el gust d'estar en relació permetent així que pugui aparèixer la confiança. Amb tots els membres de l'equip pot haver-hi mantingut entrevistes, però no a totes explica el mateix ni amb la mateixa precisió. És part d'una possible resposta a la pregunta que llença la Maribel:

"Jo m'entero de coses que ells no s'enteren. I jo no pregunto a vegades, aleshores què passa aquí?" (Maribel 2p11)

Ni tan sols li cal fer la pregunta per assabentar-se del que l'altre busca conèixer. Potser perquè l'altra respon l'obertura de la Maribel, o potser perquè la Maribel sap captar més enllà de les paraules que li diu i sap llegir-li el cos, la mirada, o potser perquè se la pren seriosament. Potser perquè quan hi va, la Maribel hi és i li fa saber *que la veu*. En tot cas, no n'hi ha prou en tenir a mà un bon qüestionari redactat prèviament a la trobada amb l'altre. A la primera trobada, presencial o amb el fil telefònic pel mig, hi passen moltes, moltes coses interessants, a més de les respostes a les preguntes protocol·làries. Segurament no es tracta de deixar de banda el guió de preguntes del qual es disposa, sinó d'afinar l'oïda a les paraules de l'altre. Què m'està dient? Com



ho fa? Què no vol dir-me, què vol resguardar? Què em demana realment? Què és allò important per ell?

Si escolto bé, em serà més fàcil adonar-me quines preguntes del guió previ cal ampliar, afegir-hi matisos, quines preguntes han perdut el sentit de ser formulades, quines cal afegir. I quines respostes a preguntes no formulades m'està donant l'altre. Disposar-se a l'entrevista amb aquesta actitud àmplia afavoreix que el marc de formalitat que col·loca les participants de la trobada en una situació que recorda l'interrogatori clàssic es desdibuixi i sigui possible una atmosfera diferent. Una atmosfera que comença a esborrar els possibles sentiments d'hostilitat, el clima de sospita sobre l'altre, l'estereotip de pensar que l'entrevista consisteix en una tècnica d'obtenció de dades que va alternant pregunta concreta – resposta precisa i certa que es desenvolupa a ritme de ping-pong. Com senyala Canclini (2005:194):

"Podemos conectarnos con los otros únicamente para obtener información, como lo haríamos con una máquina proveedora de datos. Conocer al otro, en cambio, es tratar con su diferencia."

És comprensible, doncs, que la Maribel s'assabenti de més coses de la realitat de les persones que altres companyes seves. Em sembla que és perquè entén les preguntes de l'entrevista com a punt d'inici per obrir relació, és a dir, que l'objectiu no és acomplir l'obtenció de la informació requerida per a omplir l'expedient de la persona atesa, sinó iniciar un vincle amb aquesta i la seva diferència. És més, diria que pot disposar-s'hi amb aquesta actitud perquè no veu l'inici de la relació educativa en les preguntes de la primera trobada, sinó abans, en el moment que l'altra arriba a ella 'només' amb la seva presència.

Deixar-se indicar per la presència de l'altre, de l'altra, significa suspendre per uns moments la lògica normativitzadora i atendre la lògica de la vida, el llenguatge





del cos. Avantposar el coneixement al saber sensible arriba a la deslegitimació de la paraula respecte la legitimitat atorgada a la normalitat de la norma.

“Tot ha portat a parlar del no sentit de les actuacions empreses per l’Administració, alertada i preocupada perquè no hi havia ‘protocol establert’. Així que “les feministes han anat de cop a tractar el trauma de la psique, malgrat que jo els deia i repetia que la noia no té cap trauma, el que demana i necessita són coses materials, de servei: calces, sabatilles, un mòbil per parlar amb la seva família.”. M’ha semblat significatiu la desautorització a la paraula de la noia i de la Montse: ha hagut de fer un paper oficial per dir el que ja deia de paraula, perquè per a la companya (a qui veu cada dia al matí) no li valia la paraula, necessitava un document “El meu cos és invisible, la relació concreta no té cap valor!”.

Un altre exemple de treballar fora del ser, de la realitat concreta perquè es posa l’energia en el pla de l’haver de ser: una cosa tan senzilla com el número de peu per a les sabatilles. La Montse va mesurar el peu amb la seva mà i va dir: fa un pam. La noia va dir el número. “Ah, no pot ser que una noia d’aquesta edat faci un peu tan petit!” Com que no pot ser? És que és. Segons la normalitat no podia ser més petit que un 36. I l’evidència era literalment enfront dels ulls de la dona que negava el que era. Aquest no veure, quan ja no es tracta de quelcom intangible, sinó de quelcom evident que literalment “salta a la vista” és una mostra de la gravetat del pes que els codis i paràmetres considerats normals pesen en les preses de decisions, actuacions i qualitat de les relacions en les institucions. “A mi em va esgarrifar tanta tossuderia normativa, la sordesa davant el cos que tenia davant, un cos que mostrava i alhora parlava dient una cosa que no es considerava certa, que era una mentida”.

Seguint parlant d’aquest fet, la Montse va dir en veu alta més d’una vegada la reflexió “El que sabien fer les nostres mares ara no ho sabem fer: el saber de la cura. El que la meva mare i l’àvia, sense massa estudis, haurien sabut fer (procurar la roba, les necessitats més immediates i ‘pràctiques’) aquelles dones (referint-se a les professionals del servei de l’Administració) no ho saben fer, i no ho entenc, perquè jo ho sé fer. Ho



he après en el meu quotidià: no he tingut mai fills ni he fet cap curset, i no obstant això he sabut preparar biberons, tenir cura de criatures.” (Montse anotp1)

El relat de la Montse mostra quina pot ser la distància de sentit d'atenció i acompanyament quan la credibilitat de la normalitat –que més precisament caldria anomenar ‘freqüència’- emmudeix l'evidència de la vida. Percebo que la fe contemporània als protocols d'actuació al marge de la vida pot ser un dels exemples de l'oblit abans apuntat de la genealogia de pràctiques de cura i acompanyament: ‘el que sabien fer les nostres mares ara no ho sabem fer: el saber de la cura.’ Les reflexions que van sorgir en aquella trobada em van fer pensar en el que la Núria Pérez de Lara explicava de la seva experiència als centres de planning, en la mesura que molts dels embarassos d'adolescents eren, a diferència de l'explicació que en donaven els professionals, desitjats. No eren per manca d'informació, sinó que les noies hi havien arribat per altres raons diferents a la desinformació senyalada com a causa; hi havia arribat buscant la sortida de la casa paterna, buscant una adulta que trigava massa a arribar, buscant aconseguir una parella, etc. No escoltar més enllà del que es creu com a única motivació coneguda i considerada vàlida és una pràctica que existeix. Aquí hi ha un nus fort de desencontre entre el sentit que donen les educadores en el seu estar i fer professional i el que el Discurs de la professió exigeix, recomana, ensenya.

Probablement, caldria recuperar i valorar textos d'experiències on no s'hagués oblidat la relació viva amb l'altre, on els sabers professionals no estiguessin dissociats del cos que els estén. Com reconeix Mireille Cifali (2005), l'afectivitat és una acompanyant constant del saber, inclòs el saber acompanyar.

L'esbós del saber acompanyar com a exemple dels sabers beina, acaba aquí. Tot i que serà inevitable que aparegui en d'altres apartats de la tesi d'una forma o una altra, a continuació dono pas a un altre d'aquests sabers del ventall estès, aquests sabers que





es despleguen en la pràctica educativa de diverses maneres, amb els trets singulars que cada educadora hi posa de part seva atenent la concreció del context on treballa.

4.2.2. Saber pensar: actuar, retirar-se, decidir

Dedicaré aquest apartat a un saber que ha estat el baix continu de les converses que he anat mantenint. El baix, que sosté la peça musical, sovint passa desapercebut i no té el prestigi d'altres instruments o registres vocals. Però sense ell la peça no té on sostenir-se, i s'esfondra. Amb la constància i rigor del bombo i el contrabaix, el pensament va esdevenint el company discret de cada pràctica educativa. Ho és quan aquesta vol respondre amb responsabilitat al sentit i destí que li han estat encomanats.

Cada educadora mostra en els seus relats la voluntat de comprendre i dotar de significació allò que li passa en el seu quotidià. Per fer-ho, va articulant una narració que busca dilucidar la realitat en la que es mou. En aquesta pràctica podem interpretar una voluntat d'adquirir un estat de consciència que els permeti ser més autònomes en el seu fer de l'ofici. Una consciència que col·labori en la voluntat de tot artesà, això és, el de fer tan bé com sigui possible la tasca que les ocupa. Una consciència que eviti caure en les posicions ingènues que desemboquen en pràctiques abocades a l'atzar de les casualitats, a mercè del que la sort els depari.

“Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allí donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por lo tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida.” (Mortari, 2002:155)





La voluntat d'esdevenir un subjecte agent amb tota l'amplitud que sigui possible fa que 'l'educador i l'educadora pensant' busqui anar-se desfent de la subjecció dels criteris de significació donats en el moviment de cerca de la seva pròpia mesura. Una mesura que sap que no es troba separada de l'altre i del món, de manera que la consciència de sentir-se vinculada és present en la seva pràctica de pensament malgrat que aquesta es doni en la solitud de cadascú.

Hannah Arendt (2007) distingia clarament el pensament de l'acció, essent dues activitats diferents entre sí. El pensament és autorreflexiu, una activitat que té lloc en solitud i que s'interromp en el precís moment que qui pensa comença a actuar, activitat aquesta que sí exigeix la companyia d'altres. La distinció que Arendt fa entre una i altra activitat pot derivar a la jerarquització actual que s'estableix entre el pensament i l'acció, o si més no de la consideració de departaments no comunicats entre sí. En aquest aspecte, un admirador crític ha entrat en diàleg amb la seva reflexió, la qual prenc en tant que l'interessant matís que aporta m'ajuda a continuar l'exploració de la pràctica de pensament en l'ofici de l'educació social:

"Por el contrario, Homo faber es para Arendt la imagen de hombres y mujeres que hacen otra clase de trabajo, que producen una vida en común. Esta división me parece falsa, porque menosprecia a la persona práctica volcada en su trabajo. El animal humano que es el Animal laborans tiene capacidad de pensar; el productor mantiene discusiones mentales con los materiales mucho más que con otras personas; pero no cabe duda de que las personas que trabajan juntas hablan entre sí sobre lo que hacen. Para Arendt, la mente entra en funcionamiento una vez terminado el trabajo. Más equilibrada es la versión según la cual en el proceso de producción están integrados el pensar y el sentir." (Sennett, 2009:18)

Tothom té capacitat per a pensar, en això Sennett sí que coincideix amb Arendt. I des d'aquí és possible dotar de sentit les pràctiques de relació quotidianes, laborals, les





pràctiques de vida. L'orientació de les pràctiques, el destí al qual estan orientades, troba origen –pot trobar-lo- en tothom qui tingui la disposició de pensar-les. En aquest sentit, tota persona pot integrar el pensar i el sentir, com diu Sennett, tota criatura humana pot inscriure's en aquesta dinàmica contínua i discontinua, però sense fi, en el seu transitar vital.

Saber que la capacitat de pensar és en cada criatura humana fa sotragar la creença tan estesa de que només poden posseir-la les persones amb ments privilegiades o amb una certa maduresa intel·lectual. També a la Universitat i als espais laborals circula un cert convenciment que l'activitat de pensar no pot ser exigida a segons quins nivells o qualificacions professionals. Al contrari:

“Si la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo debe tener algo que ver con la capacidad de pensar, entonces debemos poder ‘exigir’ su ejercicio a cualquier persona que esté en su sano juicio, con independencia del grado de erudición o de ignorancia, inteligencia o estupidez que pueda tener.” (Arendt, 2007:165)

Tant les paraules de Sennett com les d'Arendt porten a pensar que la invitació al pensament no és una qüestió a escollir, ans al contrari. L'abandó o menyspreu de la pràctica de pensament són ingredients d'un procés de deshumanització que afecta no només la persona, sinó també les persones amb qui està en relació:

“Es indudable que puedo renunciar a pensar y recordar y seguir siendo, con todo, un ser humano bastante normal. El peligro, sin embargo, es muy grande no sólo para mí mismo, cuya habla, habiendo renunciado a la suprema actualización de la capacidad humana de hablar, se tornará por eso mismo carente de sentido, sino también para los demás, que se ven forzados a vivir con una criatura posiblemente muy inteligente y, sin embargo, totalmente incapaz de pensar.” (Arendt, 2007:110)

Les conseqüències per al benestar relacional i per a la comunitat són evidents. L'empobriment i la mediocritat de pensament transcendeix d'aquesta manera la situació individual afectant a més persones.



Més que una capacitat adquirida, diu Arendt, pensar respon més a una 'disposició a':
"La condición previa para este tipo de juicio no es una inteligencia altamente desarrollada o una gran sutileza en materia moral, sino más bien la disposición a convivir explícitamente con uno mismo, tener contacto con uno mismo, esto es, entablar ese diálogo silencioso entre yo y yo mismo que, desde Sócrates y Platón, solemos llamar pensamiento." (Arendt: 2007:71)

Aleshores, el que posen en marxa la Montse, la Maribel i la Cèlia, així com d'altres educadors i educadores és la disposició a pensar, a prendre temps per a la solitud necessària per a l'activitat de pensar i a la cerca de diversitat de referents amb i des dels quals dialogar en aquest diàleg silencios.

Temps i espais per a pensar

"Es más, creo que esas palabras necesitan, para nacer, de un espacio anterior y simultáneo a la vez, que las acoja. Y ese es el espacio de la relación, un espacio en el que la experiencia de la relación se produzca, y por lo tanto, un espacio que necesita tiempo, un espacio y un tiempo que, para producir experiencia que de a luz algún saber, también reclaman silencio." (Pérez de Lara, 2002:116)

Paraules i gestos necessiten d'un espai que les precedeixi. Un espai que, com diu la Núria, és l'espai de la relació. De la relació amb l'altra, amb l'ofici i amb una mateixa, fet que ens recorda que, malgrat la solitud de l'acte de pensar, seguim vinculades malgrat haver-nos retirat.

Retirar-se de l'acció a vegades es dóna en l'acció. A vegades, estant davant una novetat que ens és estranya fem un moviment enrere, ens retirem per tal de poder aturar l'impuls que ens portaria a una actuació irreflexionada degut al desconeixement de la realitat. És un retirar-se de silenci, més que físic. És a dir, no marxem cames ajudeu-





me, sinó que ens mantenim en relació amb el silenci que requereix l'escolta de la nova situació. En altres ocasions, la retirada pren forma d'aturada. Parar l'activitat en la que estem submergides per a poder pensar allò que ens passa es pot fer individualment i també amb l'equip de treball. Aquest és el cas que es dona en els espais de treball de les educadores (Montse), o bé l'espai i el temps que, sent inexistent, reclamen mentre inventen altres contextos que facin possible el pensament (Cèlia i Maribel). Són experiències de 'pensament en relació' en les que tinc certa dificultat per anomenar-les de pensament en la seva totalitat (tenint en compte la solitud que entenc que necessita tal pràctica). Dic 'pensament en relació' acostant-me més en el que les converses poden generar, això és, el naixement o la continuació d'un fil de pensament singular en cadascun dels interlocutors. Per aquest motiu, en aquest saber pensar incloc la capacitat de reflexionar, la dimensió de reflexió bastament defensada per part de les perspectives pedagògiques crítiques. El saber reflexionar entra, doncs, com un saber configurador més dels que hi ha en la beina del saber pensar.

Com deia, la necessitat de dedicar temps i espais a la reflexió i al pensament és expressada per totes les educadores, podent-la satisfer de desigual manera. Pel càrrec de direcció que ocupa al centre on treballa, la Montse ostenta un espai de poder del qual en fa ús per a fer viable la necessitat de pensament i reflexió sense obviar amb això la impossibilitat d'obligar a una disposició imprescindible per a dur a terme el propòsit d'ocupar un temps a la reflexió. Amb tot, a més de les reunions d'equip de cada dilluns destinades a l'organització i gestió més immediates del centres, la Montse va contemplar dins l'horari de treball unes hores dedicades a la reflexió. Així, els divendres fan unes reunions que *"són espais més informals [que els de la reunió d'equip dels dilluns] però que ens serveixen per debatre interrogants teòrics, així com algunes pràctiques."* (mem2009p.53). Per a la reflexió s'ajuden d'articles i materials audiovisuals que poden ser proposats per qualsevol de les membres de l'equip. A més, cada mes dediquen dues hores al que anomenen 'espai de supervisió', concebut com aquell espai que, amb la guia d'una professional externa, revisen el seu estar a la



feina: *“Es podria dir que és un moment de responsabilització dels nostres actes. Un espai que permet la reflexió de si i per tant la consciència i el dolor i la pau que asserena.”*

L'espai que la Montse qualifica com a pròpiament de conversa l'identifica amb les jornades de reflexió de cada any, a les quals dediquen dues sessions de 3 hores cada una²⁸. Les jornades de reflexió adopten un format de seminari, el qual coincideix amb allò que insistentment és perseguit per la Maribel. En el seu horari setmanal no se li contempla cap espai dedicat a la reflexió i revisió de la seva tasca. Les activitats es limiten a les equivalents a les reunions d'equip del dilluns de la Montse, o a les que la Cèlia celebra cada setmana amb les seves companyes tot i no estar contemplat, tampoc, en el seu horari laboral. Però la necessitat s'ha traduït en dedicar com a mínim un temps a coordinar-se, a intercanviar pràctiques i a llançar propostes futures durant la franja de temps destinat a dinar.

Tot i no estar contemplat en l'horari laboral, la Maribel ha anat vivint una sèrie de canvis esperançadors en la composició del seu mateix equip i amb qui es coordina. Mentre que a l'inici de la recerca es desprenia un sentiment d'aïllament, de no poder compartir les inquietuds de formació amb cap membre de l'equip, a mesura que hem avançat en les converses han aparegut en el seu paisatge altres educadores, psicòlogues i filòsofes que, sota la categoria laboral de tècniques d'igualtat, treballadores socials o dinamitzadores que han revifat l'esperança en la Maribel de poder rescatar moments per a la reflexió i invenció de noves pràctiques, així com de trobar interlocutores que li aporten nous referents teòrics i experiencials des d'on poder pensar la seva pràctica. En la trobada que vam mantenir el juny de 2009 va fer-me saber que havia decidit concretar tal esperança en un projecte que estava redactant. Em va ensenyar

28 En el capítol 6 serà on contemplaré quins són, a parer de les educadores, els espais i temps de conversa que es donen en la seva pràctica professional.

262 Entre converses.





un esborrany de la proposta que volia presentar a la cap de l'equip de crear un espai de reflexió a partir de la pràctica que cada membre duia a terme. Malauradament, el projecte ha quedat en projecte. Però de manera informal, fora d'hores de feina i en les oportunitats que es donen en les coordinacions de treball, ja està vivint quelcom semblant al que buscava. Intercanvis de lectures, informació de conferències i seminaris externs a la feina i, el més destacat per la Maribel: saber que està vinculada amb algunes professionals amb qui compartir des de la complicitat el desig i la necessitat de pensar i pensar-se.

Coordinació, ideació i valoració és el que la Cèlia pot anar fent amb les companyes d'equip. Però, igual que la Maribel i la Montse, no deixa de plasmar la importància de la reflexió i l'anàlisi sempre que en té ocasió. Així, per exemple, en el projecte per a l'aula de gent gran, la Cèlia destaca la reflexió i l'anàlisi crítica com unes de les capacitats importants que han de tenir les educadores responsables del projecte. Una altra de les capacitats recollides redunda en la necessitat de reflexió. Ella l'enuncia així: *"Mantener vivas las preguntas claves: ¿Qué modelo de aula queremos? ¿Asistir o participar? ¿Espacio de transmisión o de creación de conocimientos y relaciones? ¿Cuál debería ser el papel de las educadoras?"* El fet de no concebre els projectes, els models, les propostes, les activitats i les respostes a les necessitats com a quelcom acabat fa que la Cèlia defensi un estar activa en el fer; fer que transcórrer en un temps que està en moviment i que reclama una contínua actualització amb l'assistència del pensament. Revisar les propostes, trobar el punt des d'on situar-se en la pràctica, pensar i reelaborar el coneixement és quelcom ineludible si es contempla, com ho fa la Cèlia, la dimensió transformadora de l'educació:

"Aquí si que tinc més dificultat per tallar, perquè clar, l'educació per mi ho impregna tot.

Per mi aquesta actitud davant..., perquè és més que la feina, per mi no és només feina que cobro el sou a final de mes. No puc fer com si seguís treballant en una



fàbrica. Perquè jo he treballat en una fàbrica, i s'ha acabat l'horari i he guardat les eines a l'armari, i fins l'altre dia. Pots recordar el que has fet, una xerradeta amb les companyes, però no et canvia la vida!

Treballava en una marroquineria i feia cinturons i moneders i bosses. Va ser una experiència, és veritat, però jo podia tancar. Ara, en aquesta feina, en aquesta professió que tinc no tanco, és part de la meua vida.

A: Perquè és una narració.

C: Segur, segur. Perquè no acaba, perquè és dinàmica, perquè cada dia m'invita a fer i a pensar coses diferents, perquè cada cosa que parlem et mou d'una altra manera, et mou, et mou Anna. Aquesta és la cosa més important.

I quan aconseguixo parar aquesta conversa interna, que tu dius, saps que faig?

Jo faig meditació cada dia, encara que sigui deu minuts, encara que sigui al lavabo, encara que sigui abans de dormir. Jo faig cada dia meditació i sempre dic que és per una qüestió de salut mental. Perquè hi ha un moment que ha d'aturar-se el cap i la conversa. Perquè necessita espai per a continuar pensant. És com si necessités el silenci regenerador per després, si vull, poder continuar, si vull, eh?. Però és, de veritat, és silenci regenerador, perquè si no seria imparable. I a més a més, a vegades em confonc, perquè estic cansada, perquè ja me n'adono que no....que ja estic... neura! (Cèliaconv3p.8)

Retirar-se, aturar el cap i la conversa per poder fer un buit, un silenci regenerador, que possibiliti la continuació. Una aturada per no esdevenir tècniques acrítiques, tal és la consciència de la dimensió política que té l'ofici. De totes les educadores m'ha arribat la consciència de la complexitat del seu ofici, més enllà de l'acció irreflexiva, automàtica o automatitzada, executora ingènua d'un encàrrec institucional, polític, social. Perquè tal i com diu Cèlia no és un acte:

"L'altre dia en una pel·lícula citaven a Huxley i deien que la experiència no es aquello que ocorre, sino aquello que haces con lo que ocurre.





No es un acto.

I penso que per exemple en la nostra professió (continuo dient això de la professió perquè em toca molt això de que siguem tècniques, no m'agrada gens ni mica) això és el que caracteritza la nostra professió: que hem de tenir un temps per pensar, un temps per aturar la marxa aquesta accelerada, per aturar fins i tot la ment perquè es regeneri, i perquè podem prendre un temps per pensar en silenci cadascuna després d'aquests espais per compartir, encara que sigui des de visions totalment diferents. (...)La que pensa en l'educació sóc jo perquè clar, aquesta és la meva passió. Clar. Doncs, no sé si a altres professions passarà el mateix, penso en un enginyer, en un arquitecte....penso que tothom ho necessita. Però a la nostra crec que més. Perquè estem compartint contínuament, perquè ens estan arribant noves informacions, noves experiències, i no només pel que estem llegint, sinó pel que estem vivint cada dia. Cada dia, a mi em passa: quan acabo el dia he parlat amb aquesta, amb l'altra, amb l'altra, amb l'altra, li passa això, li preocupa allò..." (conv3cèliap.9)

És més que un acte. Aleshores, l'acció d'aturar-se, de suspendre l'acció, pot entendre's també com una necessitat de temps destinat a un pensar des de la distància per tal de no ser capturades ingènuament pel discurs, i si cal, sortir d'ell creant-ne o compartint-ne un altre.

En el retirar-se la Cèlia li afegeix el component de regeneració necessària per a poder entrar altra vegada sencera, connectada al dia següent per a continuar estant com vol estar en el seu fer. Dedicar un temps a pensar, a reflexionar per tal de poder col·locar allò viscut, sembla que és molt important per tal de poder estar present i sencera en el context institució i en relació amb les persones. Dedicar un temps per, amb les paraules de Huxley citades per la Cèlia o de Mortari a l'inici de l'apartat, no deixar de banda el que ens passa, sinó pensar en ell per fer-hi alguna cosa, per significar-ho, per comprendre-ho, per canviar-ho:





“A: Al principi quan he engegat (que he trigat la tira) era perquè estaves dient que quan tu entre al centre vols deixar fora la part de dificultats personals perquè vols estar bé per estar bé a la feina...

C: Perquè la nostra feina no és, sempre hi penso estar ‘haciendo tornillos en una cadena de montaje’

A: I per això ho he engegat, perquè em recorda a aquest saber acompanyar que necessita estar present i sencera. No sé si ho deies amb aquest sentit.

C: Sí, perquè vull, quan arribo al centre cívic, encara que està amb mi això que em preocupa de la meva vida, o que em preocupa de la meva situació, la que sigui, per exemple l'any passat que tenia la meva germana tan malaltona i estava amb mi aquest pes al cor, de la preocupació, i de què passaria, i que a vegades ho compartia amb les dones, amb algunes d'elles, perquè ho estaven vivint també, amb la L, que també tenia un fill que prenia Interferon, i la M estava fent l'Interferon vam compartir aquesta preocupació, aquest dolor de veure'ls patint, (m'explica què és l'interferon i què suposa)

i sí que està present això, però present fins a un punt, perquè quan estic al centre vull estar això, present, sencera, vull estar amb la gent amb el millor de mi. I lo millor de mi és aquesta atenció plena, amb aquest temps que a vegades és escàs, te'n recordes que ho van comentar les senyores quan que ja vam parlar quan vam venir a PEPA, que volien més temps meu per elles? Jo sé que és una assignatura pendent perquè la institució ens està demanant unes altres coses. Sempre estic com robant aquest temps, creant-lo fins i tot, portant a casa meva les qüestions del rotllo que dic jo, perquè vull aquest temps per les persones, per les dones, per la gent que s'apropa a mi.

Ara, el que si que a vegades em costa és separar quan surto del centre cívic aquesta vida d'educadora o de...de...sí, d'educadora, no vull dir de treballadora del centre cívic perquè no m'agrada. Per què la porto? Perquè continuo pensant, perquè continuo amb la presència de les dones, amb el que m'han dit, el que m'han mogut, el que m'han convidat (com diuen elles amb el ¿cómo lo ves, no?) a pensar. Perquè veig





recursos i dic, ah mira, aquesta pel·lícula aniria bé per les dones, llegeixo la premsa, i dic mira, aquest article és perfecte!” (Cèliaconv3p.7)

En tota aquesta continuïtat, però, busca espais per trencar-la des de la distància que, paradoxalment, pot donar el pensament, l'activitat de retirada que connecta i desconnecta al mateix temps:

“Sí, és part imprescindible. No podríem continuar el dia següent. El ‘volver empezar’ no sería!.(me encantó cuando lo vi en el capítulo 1 de la tesi). El volver a empezar no es desde aquel punto de agitación del día anterior, el volver a empezar es desde cierto remanso que ha habido en las horas de descanso para poder retomarlo, no? No te parece? ¿Cómo lo ves?

No torno a aquesta agitació d'aquí, sinó que ho agafo des d'aquí, des d'aquest haver assentat tot el que ha passat, no?

No és a lo millor d'un dia per l'altre, també necessita d'un temps que no tenim ara. La vida, tal i com està muntada, Te n'adones? I nosaltres ens deixem, eh? aquest temps de cronos que ens arrossega a totes.” (conv3cèliap.9)

Un pensament crític des de la humilitat

Sovint, la pregunta per allò que em passa té més a veure amb el que no es sap que amb el que es sap. Estar oberta als esdeveniments, observant-los com si fossin quelcom de nou que no s'havia vist mai anteriorment, mirar de nou, és posar en suspens el saber que, com un escut, ens acompanya en la nostra pràctica quotidiana.

Saber que es sap és important, sens dubte, però és perillós deixar com a vàlid de manera eterna el saber que un dia vam adonar-nos que teníem incorporat. Mantenir inqüestionable el que es sap pot convertir-se en una trampa que impedeixi continuar sabent millor el que sé, incorporar altres sabers o, fins i tot, crear-ne de nou. Així m'ho fa pensar el següent fragment cada vegada que el rellegeixo:





“La certeza fundamental: la de que puedo saber. Sé que sé. De la misma manera como sé que no sé, lo que me permite saber: en primer lugar, puedo saber mejor lo que ya sé; en segundo lugar, puedo saber lo que todavía no sé; en tercer lugar, puedo producir un conocimiento todavía no existente.” (Freire, 1997:19).

Des de la confiança en les capacitats i els sabers que es tenen és necessari i possible, si s'adopta una actitud adequada, avançar en l'experiència de saber. El pedagog brasiler va insistir en aquesta idea una i altra vegada incansablement al llarg de tots els seus escrits i conferències. Per a tal fi, defensava el paper fonamental que hi tenia la pràctica del dubte i l'actitud curiosa. Saber posar en dubte la certesa de la qual disposem no és una tasca senzilla. Tanmateix, si no fem el moviment d'obertura a noves aportacions que donin matisos i modificacions al que ja sabem serà difícil la transformació que dóna el creixement que des de diverses vies busquem les persones. En aquest punt, la curiositat ens ajuda a iniciar el moviment arriscat de disposar-nos a sortir del que ens és conegut.

En el primer capítol he presentat la Montse amb la curiositat. El desig de conèixer millor el món on viu, amb qui viu, què passa en les relacions que manté amb qui treballa, amb qui estima, qui és ella, per què vol fer el que vol fer, etc., la porta a la cerca de contrapunts al que sap i es confia, en la lectura d'obres escrites per persones que qualifica de sàvies. Quan constata quelcom que ja sabia, no es decep: ara ho sap millor, amb noves paraules, amb nous matisos. *“‘La llibertat ofèn’, diu Lispector. Sabia que passava alguna semblant. Ella ho va saber traduir.”* va dir-me, aproximadament amb aquestes paraules, un dilluns de juny. No només amb la lectura busca ampliar més la comprensió de la seva realitat, sinó també amb el cinema, la conversa amb amics i amigues, amb la música, les arts plàstiques i escèniques, amb el comentari de la fruïtera, amb les confessions dels seus nebots. És capaç de viatjar fins a París per a visitar una exposició *‘important, tractava del mal, el càstig, la violència’*. *“ I com la vas*





saber? Llegint el diari.”²⁹

Seguir la curiositat que es sent, la que fa travessar el temor de sortir d'allò conegut, de qüestionar i revisar des d'altres punts de vista els plantejaments, sabers i creences que hom té, necessita del saber deixar-se dir. O, com també s'ha dit, deixar-se donar.

Cultivar el pensament crític no és accessori per a qui busca ser subjecte en la seva pràctica professional. La capacitat d'agència demana, com reprendré més endavant, cert espai d'autonomia. Una autonomia que no es resol únicament rebent-la de fora – simplement per ser reconeguda pels estaments de la institució educativa on es treballa, sinó que cal habitar, alimentar i eixamplar per part de cadascú. La capacitat d'agència arriba, doncs, amb el saber pensar críticament i amb l'autonomia que aquest saber col·labora a cultivar:

“Nadie que sepa cómo pensar volverá nunca a ser capaz simplemente de obedecer y adaptarse, no porque posea un espíritu rebelde, sino por el hábito de examinarlo todo con cuidado” (Arendt, 2007:256)

Considero que dur a terme el procés de revisió, qüestionament i obertura amb l'ajut de la curiositat i el dubte té alguna cosa a veure amb 'abaixar la mirada', o tal i com ho diu la Montse, 'escriure amb la mà esquerra'. Una manera de qüestionar el que fins ara, pel component de certesa que tenia, podia arribar a rigiditzar la pràctica educativa, arribant a automatitzar-la per la fiabilitat que li atorguem 'per inèrcia'. En el diari d'investigació escrit pocs dies després de la transcripció de la conversa amb la Cèlia a la que acabo de fer referència, comento una de les expressions que va dir al relatar una experiència que a ella i el seu equip els va bé per situar-se. Es tracta del toc d'alerta que es fan amb l'expressió 'subirse a la parra':

“El 'subirse a la parra' és com un oblidar l'altra amb qui treballem, per a qui treballem.

29 L'exposició 'Crime et châtement' podia visitar-se al Musée d'Orsay de París durant la primavera de 2010. Les paraules de Lispector poden trobar-se en el llibre *Un soplo de vida*.



Els espais de solitud que la Cèlia busca per a pensar són, sovint, un silenci 'para invitar a convocar lo que sé'. Són espais de retirada, espais de silenci, els espais de la solitud que Arendt considerava necessària per a pensar.” (diumenge, 28 de febrer de 2010)

És un toc d'atenció semblant al que m'ha aparegut aquest curs a les classes amb el 'bajando, bajando'. M'explico: en els moments de debat, és fàcil que ens refugiem sota un corpus teòric fàcilment compartible i prou legitimitat de manera que amb la sola enunciació de la idea fem irrefutable la nostra posició teòrica, ideològica, epistemològica,... El risc al qual ens apropa aquesta pràctica és fàcil de preveure: allò que dóna lloc no deixa de ser una comunió acrítica a eslògans, dictats i sentències, no pas reflexió. No vull dir que hi hagi necessàriament incoherències, contradiccions ni falta de fonament en les frases que serveixen d'argument en aquest tipus de debats que es donen a les classes. No. El que insisteixo en desplaçar és la possible actitud acrítica que adopta qui l'està emprant. Aleshores, amb el propòsit de baixar el coneixement a la casa dels sabers, em sortia "bajando, bajando", com un codi en clau que a mesura que avançaven els dies del curs anava descodificant-se entre els i les estudiants, arribant a ser ells mateixos qui es feien les indicacions al adonar-se que queien en una repetició d'idees que no havien parat a valorar des de la seva experiència, des de la possibilitat d'encarnar-les, amb les seves potencialitats i dificultats. 'Subirse a la parra' és una expressió que parla del desviament de l'atenció cap a un lloc altre que no intersecciona amb la realitat concreta, que no toca de peus a terra. Un 'tocar de peus a terra' que no està exempt d'utopia ni esperança, que no és l'antagonista de l'inèdit viable (Freire, 1984). És una expressió que, com el 'bajando', fa la funció de toc d'alerta davant situacions de dissociació entre el discurs i la pràctica que l'ha de sostenir:

“La cuestión de la coherencia entre la opción proclamada y la práctica es una de las exigencias que los educadores críticos se hacen a sí mismos. Porque saben muy bien que no es el discurso el que enjuicia la práctica, sino la práctica la que enjuicia el discurso.” (Freire, 1984:112).





Anteriorment he fet referència a l'escriure amb la mà esquerra, imatge de la Montse, per il·lustrar la humilitat que no resta fermesa a l'hora de participar dels moviments que comporta el pensament crític. Seguidament, adjunto el text que vaig escriure a rel del que em va suggerir la imatge, el qual al mateix temps em permet continuar desenvolupant les idees principals que al voltant del saber pensar vertebreren aquest apartat.

Escriure amb la mà esquerra

Fa unes setmanes, en un dels nostres sopars, la Montse em va recomanar l'exposició de Nancy Spero. Estava contenta: l'artista havia creat alguns dels seus quadres amb la mà esquerra, només amb l'esquerra.

Com ella, com fa la Montse en alguns moments a la taula de treball de la feina. A vegades, escriu amb la mà esquerra. La pregunta que va seguir a aquesta confessió:

- Per què ho fas això?

- Per abaixar la mirada.

En moments en els que la Mo es sent 'embalada', es sent segura de sí mateixa, es sent satisfeta de com està treballant, es sent contenta i valenta amb el que emprèn, es fa una advertència a sí mateixa. Seu i escriu amb la mà esquerra.

Quan escrivim, gairebé tenim mecanitzat del tot el moviment del canell, de manera que fins i tot podem escriure mentre mantenim la mirada orientada en un altre focus d'atenció, siguin les pàgines d'un llibre o el rostre d'una altra persona, per exemple. Podem fer-ho mentre parlem, mentre ens rasquem el cap. Tant és, l'escriptura és un 'territori de seguretat' per tantes persones com jo que de sempre tenim record de saber-ne.





Però provem un dia de canviar de mà habitual amb la que escrivim i intentem de fer-ho amb l'altra. Només el simple fet de subjectar el bolígraf ja requereix una atenció especial. Ho he provat, i m'he sentit uns dits amb poca força, maldestres a l'hora d'escriure el meu nom sobre el paper. El paper es mou i no sé com subjectar-lo, no veig el que he escrit, i quan aixeco la mà per veure el resultat veig unes línies tremoloses, dibuixant lletres de desigual grandària, amb arestes punxegudes. Ho torno a provar: haig de posar els cinc sentits en allò que estic fent, no puc badar, i l'esforç per superar el mal resultat de la primera paraula escrita m'absorbeix. Cansa. No en sé. Si ho vaig intentant, segurament aniré millorant. Però costa. He topat amb una dificultat important fent una cosa que, per a mi, és d'allò més senzilla: escriure.

Cara a cara amb una dificultat poc present en la consciència de cada dia. Resulta que no en sé tant de tot. Tinc punts de no saber, i visc en la meva carn què suposa plantar-hi cara, afrontar la meva patositat, no tinc destresa en aquesta pràctica. Ser destre, tenir destresa, a la mà dreta se li diu dextra? El diccionari em diu que sí: 'Dret (oposat a esquerre). La mà dreta.' I continua amb un altre significat: 'Hàbil, expert, en un art, un ofici, etc.'

Escriure amb la mà esquerra em fa de mirall, em retorna una imatge de fa molts anys, de quan aprenia a fer allò que ara faig amb tota naturalitat. El reflex del mirall em fa petita, em torna menuda, en aquella edat on cada aprenentatge era un esforç que s'il·lustrava amb aquella punta de llengua a la comissura dels llavis apuntant cap amunt; aquella edat on cada pas endavant requeria tota la meva concentració; aquella edat que, en la consciència de cada dia, albergava el saber-se encara vulnerable, feble en tantes dimensions. Escriure amb la mà esquerra em recorda la fragilitat de cada criatura humana, qui amb absència dels aprenentatges necessaris





per a la supervivència de cada dia es posa en la diana de qui és insensible davant la seva fragilitat.

Escriure amb la mà esquerra per abaixar la mirada.

Abaixar la mirada, concentrar-se, atendre el present. Atendre l'ara i aquí, oblidant-se del que ha passat en les últimes hores, aplaçant els projectes de demà. Ara i aquí amb la dificultat. Una relació d'amor i de lluita alhora. Vull escriure bé, puc millorar-ho. Però per avançar haig de tenir molt present el punt de sortida. Ara sóc aquí, m'agradaria arribar a allà, però haig de recórrer tot aquest trajecte d'esforç, d'atenció, de concentració. Aquest trajecte d'aprenentatge.

En què pot consistir l'aprenentatge de la Montse? Ella diu: abaixar la mirada. Penso en abaixar la mirada com una manera de baixar l'arrogància, com un camí per retrobar una humilitat. Per a què la humilitat? Potser per tal de poder seguir en relació cada dia amb les dones ateses, amb les seves criatures. Potser per a retrobar els no sabers que ens fan desplegar la receptivitat dels sabers de qui ens envolta. Potser per descobrir les febleses d'allò que concebia que havia assolit sòlidament.

La consciència del no saber desperta l'escolta a la companya de feina, a les seves propostes, a les seves queixes.

Escriure amb la mà esquerra per abaixar la mirada.

Abaixar la mirada i atendre allò proper. Tu i el paper. Tu i el llapis. La proximitat de la dificultat exerceix una força d'imant a no fugir d'estudi. La dificultat la tinc en mi, davant meu, aquí, propera. No és una dificultat que ve de fora, no la puc atribuir a la institució, ni a les persones ateses, ni a l'economia mundial. No. No la puc atribuir a les injustícies majúscules del meu voltant, ni al poc material del





que dispo. No. La dificultat està en mi. En mi i en la relació que mantinc amb la mà esquerra.

Davant una situació de dificultat, sobretot en les que hi ha implicades persones, es dóna un consell molt popular: 'Fes-ho amb mà esquerra', 'Això requereix mà esquerra'. La mà esquerra m'està fent pensar en coses ben curioses, que fins ara no havia atès. Què em diu aquesta expressió popular? Em ressona com un saber molt similar als sabers que fins ara veig com a necessaris i a la vegada no 'adestrables' de la pràctica educativa. Com es fa això de tenir mà esquerra? Sí, potser el significat de l'expressió el podem arribar a entendre i a explicar-lo a la nostra manera. Seria una pràctica semblant a fer les coses bé, amb determinació i alhora subtilitat. És un fer sense que es noti que s'està fent. És una pràctica invisible en el procés, l'únic palpable n'és el resultat. Fer-ho amb mà esquerra és fer-ho bé, gairebé va associat a un èxit. La determinació és una finalitat clara. Sovint equival a mostrar límits, acotar funcions d'un i de l'altre, a mostrar fins on arriba la flexibilitat i quin punt esdevé infranquejable. Mostrar amb mà esquerra. No veig duresa en la determinació. Tampoc en el procés. Hi trobo una fermesa que sap moure's sinuosament en la relació amb l'altre, en la relació amb allò altre. És un diàleg, el de la mà esquerra, que no confronta violentament, sinó amb el bressol del temps. No aixafa, és suaument perseverant. Té criteri.

I abans deia: puc intuir què significa, què vol dir l'expressió, però tot això com es fa? Una estudiant en pràctiques em diu: 'Ensenya'm a fer aquesta gestió amb mà esquerra'. I jo quedo muda. Com es fa? Com s'ensenya? No ho sé. Altra vegada cara a cara amb una dificultat. No sé com es fa. El que intueixo és que primer hem d'atendre la particularitat d'aquesta gestió: per a què és? Quina o quines persones hi estan implicades? Com són? Com és la relació entre tu i elles? Quins punts en comú teniu? Quines poden ser les dificultats que sorgeixin? Quines esclertes tenim per avançar? Què pretens? Què volen elles?, etc. I això





ja m'assenyala la necessitat de conèixer el context, la història, les persones, les necessitats immediates i les no immediates. Fa de mal aconsellar, això segur. Imagino el que seria 'ensenyar-ho'!

Deixem aquí, de moment, què significa per a mi 'escriure amb la mà esquerra' i 'fer les coses amb mà esquerra'. He trobat un punt on ambdues es troben i em llancen a una altra dimensió:

La majoria de persones som 'dretanes'. Serà que el 'saber fer amb la mà esquerra' ve de la poca freqüència amb la que es dóna el cas de persones que saben escriure amb l'esquerra? Tant sols és una hipòtesi que aventuro a l'aire. Si la recullo per a jugar amb ella, puc relacionar-la amb l'excepcionalitat, amb la poca freqüència amb la que apareix, amb la seva raresa. No és una pràctica comuna, semblant al sentit comú, que diuen que és el menys comú dels sentits. No és la 'norma'. Qui escriu amb l'esquerra surt del gruix de l'estadística, no segueix la norma, no és normal. El dia següent a la 'confessió' de la Montse, les pàgines de La Vanguardia de Tendencias anaven dedicades a 'La mà esquerra'. És una senyal, haig de seguir amb aquesta qüestió, vaig pensar. Hi ha poques persones esquerranes, i la vida els és una mica més difícil que a la resta. Utensilis com les tisores, els ganivets, les cadires de les aules, etc. estan pensats només per a ús de dretans. El món del disseny, el món de la producció de béns, quan pensa, quan fabrica, quan fa publicitat, quan ofereix serveis, no els té en compte. Són ells els qui fins fa pocs anys havien d'adaptar-se al món, no el món a ells. Recordo una dona que va venir a aprendre a l'Escola d'Adults on treballava. Volia aprendre de llegir i escriure: malgrat haver anat a l'escola, no en sabia.

- Com és això? Bé que vas anar a l'escola

- Y que teníamos que andar un buen rato para llegar. Sí que fui: todo el día con el brazo izquierdo atado en la silla.

Va decidir no tornar-hi.

Ser esquerrà era una 'deformació' a corregir, una discapacitat a redreçar. Potser





ho interpretaven com un desafiament a la 'normalitat' de la massa, vés a saber El cas és que durant molts anys des de l'escola s'ha insistit en corregir aquesta 'desviació', fent exercicis especials i creant una alarma absurda en els pares de la criatura. La meva germana petita també és esquerrana, i no va haver de sentir tanta pressió com aquella dona. Però en la quotidianitat havia d'anar buscant estratègies per ensortir-se'n com les seves germanes: cordar-se les sabates, escriure, conduir, fer anar els coberts, fer servir el ratolí de l'ordinador, etc.

El text de Sennett sembla que m'hagi vingut a rebre a propòsit. A l'inici em trobo un epígraf titulat 'Mi mano izquierda'. En ell, l'autor relata la dolorosa i desorientadora experiència que va viure a rel dels problemes de tendons de la seva mà esquerra: "El resultado fue que sólo podía cerrar lentamente la mano izquierda, lo cual era suficiente para tareas ordinarias, pero la carrera de chelista se acabó definitivamente para mí a los veintinueve años." (Sennett 2003a:37). I explica què li va suposar travessar tota l'experiència amb les renúncies, el canvi d'Universitat, la deterioració de la relació amb la mare crítica amb la seva passió per la música, de desorientació en el seu projecte vital: "Lo que sigue de mi historia personal es singular: tiene que ver con la pérdida de la habilidad en base a la cual había construido el respeto por mí mismo. Recuerdo este acontecimiento porque me enseñó algo cuya resonancia fue tal vez mayor: que la pérdida de la confianza en sí mismo puede hacerle a uno más consciente de los otros." (Sennett, 2003a:36).

Calen totes aquestes divagacions al voltant de la mà esquerra? Jo penso que sí. Perquè la Montse escriu amb la mà esquerra, i no ho fa per passar el temps. ...escriure amb la mà esquerra per abaixar la mirada...

Vic, tardor de 2009





La indicació que per mi es desprèn més clarament de la imatge és la que apunta al saber ser humil. L'actitud humil, potser per la insistència a mantenir i reforçar la confiança amb un mateix i la de l'altre, per l'auge dels llibres d'autoajuda que insisteixen en la urgència d'augmentar l'autoestima, no té massa bona rebuda com a qualitat de ser valorada en qualsevol persona. Destacar les qualitats arribant fins i tot inflar els mèrits són orientacions a seguir en el moment de redactar el currículum vitae. L'exhibició de coneixements rere un llistat de titulacions acadèmiques dóna una sensació d'infal·libilitat a les tasques que el propietari pugui dur a terme en un futur.

Sovint la humilitat es confon amb la feblesa. I crec que seguir mantenint aquesta falsa creença obstaculitza la viabilitat d'aparició del saber donar-se, del saber dubtar, del saber pensar críticament. Sense ells, els espais de diàleg, de conversa, d'educar en relació, la possibilitat d'aprendre de l'altre, es tanca:

"On the other hand, dialogue cannot exist without humility. The naming of the world, through which people constantly re-create that world, cannot be an act of arrogance. Dialogue, as the encounter of those addressed to the common task of learning and acting, is broken if the parts (or one of them) lack humility. How can I dialogue if I always project ignorance onto others and never perceive my own?" (Freire, 1993:71)

Així, la humilitat ens és necessària per a viure experiències educatives, per a ensenyar i per a aprendre. Una humilitat, una modèstia, que conviu simbiòticament amb la capacitat de criticitat tal i com enuncia en una de les diverses consideracions que Freire³⁰ (1984:52) fa al que representa l'acte d'estudiar:

30 En un llibre posterior, canvia la humilitat per la modèstia, quedant l'enunciat de la següent manera: "El acto de estudiar exige modestia. Si realmente asumimos una actitud modesta, compatible con una actitud crítica, no deberemos sentirnos tontos cuando nos veamos enfrentados a grandes dificultades al tratar de discernir el significado más profundo de un texto. ...porque constituye un desafío. De hecho, de nada servirá pasar a la página siguiente, si no podemos entender la que estamos leyendo. Por el contrario, debemos dedicarnos a desentrañar sus misterios." (Freire, 1990:30)





“e) Que el acto de estudiar exige humildad.

Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica, no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetrar en la significación más profunda del texto. Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta.”

La resposta al desafiament és la disposició a sortir més enllà de la pròpia capacitat de resposta. La Maribel m'explicava com intervenia la humilitat en el procés de pensar:

“És una mica com trencar uns esquemes perquè n'apareixin uns altres. Saps que surt a la carta de la humilitat del tarot? És una carta molt maca, que a mi m'agrada molt. És la carta de l'estrella i el personatge que hi ha està deixat anar i espera a la intempèrie sota un cel estrellat i un genoll tocant al terra mentre recull aigua d'un riu, que simbolitza la vida. És un despullar-se per poder anar d'un lloc a un altre i estar disposat a rebre. El mateix que hem de fer quan volem desplaçar una idea, incorporar-ne alguna, canviar-ne una altra. Jo ho veig així, amb aquesta imatge de la carta del tarot.”³¹

La retirada, la disposició al canvi d'esquemes, la reflexió, la regeneració, la curiositat, la humilitat, el dubte, la capacitat de tota criatura vers ell, la dimensió d'autonomia que conté, la dimensió humanitzadora,... Tots aquests elements són alguns dels que fins ara han aparegut al observar amb més deteniment el pensament i la capacitat de dur-lo a terme, el saber pensar.

Hem vist com el saber pensar es posa en joc en la pràctica educativa, i n'hem anat coneixent les diferents maneres d'expressar-se ajudant-nos de les situacions relatades

31 Anotacions de la 7ª conversa que vam mantenir amb la Maribel a la cafeteria Laie el dilluns, 28 de juny de 2010 de les 16:00 a les 20:00h.

278 Entre converses.





per les educadores. Per finalitzar l'apartat dedicat a aquest saber, destinaré unes pàgines a mirar de quina manera la capacitat de prendre decisions, una de les competències més observades en els actuals plans d'estudi que es fixa en la capacitat d'iniciativa, resolució de conflictes, manté certa dependència amb el saber pensar.

La decisió que precedeix l'acció... i la continua.

Els discursos contemporanis presents tant en els espais de formació inicial com de divulgació d'experiències i d'investigació en educació social contenen en un missatge repetit amb èmfasi: és fonamental conèixer l'entorn, tenir un elevat nivell d'autoconeixement i conèixer la realitat de la persona atesa. D'acord. I una vegada ho coneixem, què fem? Per què tanta insistència en el coneixement de la realitat on s'actua? Per què es presenta com a prescripció a seguir sine qua non?

Teoria i pràctica, coneixement i acció, reflexió i actuació, coneixement i gest, són binomis que en diferents moments han pres una dimensió dicotòmica exclouent i que en d'altres s'han vist com a membres que participen de manera necessàriament conjunta del fet educatiu. En la perspectiva epistemològica adoptada i exposada fins ara s'ha posat de manifest la meua posició a considerar indiscutible l'obligada convivència que anàlisi i acció han de mantenir per tal de donar lloc a les diferents expressions de la pràctica educativa. Des d'aquesta constatació és quan podem identificar la presa de decisions com a pràctica absolutament ineludible en tant que esdevé el nexa on el coneixement del context i l'acció en ell s'interseccionen. I amb ella, amb la presa de decisions, apareix en escena un dels diferents sabers que despleguen i es despleguen en les pràctiques educatives: el saber prendre decisions. Saber decidir³².

32 Escric aquestes ratlles el dissabte 10 juliol de 2010, el dia en que més d'un milió de persones reclamen el dret a decidir en una manifestació històrica. L'esdeveniment posa de relleu, entre



Amb la finalitat de poder decidir partint d'un bon coneixement del context, em sembla molt il·lustratiu el paisatge físic del qual s'ha acompanyat la Montse en els dos emplaçaments que ha ocupat el centre que dirigeix. Enganxat en un lloc ben visible, hi ha un mapa de tot el territori al qual ha d'atendre la institució. És una imatge poc artística, que podria qualificar-se de 'poca estètica' però que la Montse diu que l'ajuda a recordar l'amplitud i la realitat del context on es circumscriu la seva feina. A més, i coherent amb la pràctica d'escriure amb la mà esquerra que hem vist, acompanya el coneixement del context amb quelcom que li fa de record de la dimensió ètica a contemplar en les seves decisions. Així doncs, al costat del mapa penja una vinyeta de El Roto on es veu un senyor amb algun càrrec de responsabilitat que busca neguitós entre els prestatges plens de llibres i es relaxa quan troba el que buscava: un llibre que al lloc hi té escrit "Conciència".

Apel·lar a la consciència em porta a pensar sobre la responsabilitat que comporta el saber decidir. hi ha en la pràctica responsabilitat. La responsabilitat, la possibilitat de respondre davant dels altres i d'una mateixa del que s'ha dit o s'ha fet, ve alimentada per la capacitat de sostenir les decisions i les conseqüències d'aquestes. En la mesura que una educadora ha pensat, pot sostenir amb més sensatesa les conseqüències de l'acció ja que l'haurà pres des del coneixement dels propis límits, i no de les limitacions, constriccions, externes. Coneix el sentit amb el que ha orientat la seva pràctica i pot respondre millor d'ella:

"Sin embargo, el no pensar, que parece un estado tan recomendable para los asuntos políticos y morales, tiene también sus peligros. Al sustraer a la gente de los peligros del examen crítico, se les enseña a adherirse inmediatamente a cualquiera de las reglas de conducta vigentes en una sociedad dada y en un momento dado. Se habitúan entonces al contenido de las reglas. (...) En otras palabras, se acostumbran a no tomar nunca decisiones." (Arendt, 2007:175).

altres aspectes, la transcendència del valor que es reconeix en la capacitat i l'exercici d'aquest saber.

280 Entre converses.





En l'apartat anterior hem conegut una mica com la Cèlia viu la pràctica de pensament i com busca temps i espais en el seu quotidià on poder dur a terme les diferents formes de reflexió, regeneració i distanciament que li atribueix. Tot i no haver-ho esmentat fins ara, la Cèlia comparteix amb les altres educadores de la recerca el fet de recórrer a la lectura d'obres d'autors i autores diversos que tenen en comú el fet de ser considerades interessants en tant que possibles aportadores de noves idees que les ajudin a incorporar punts de contrast i reflexió amb el propòsit de comprendre i millorar en el seu ofici.

L'experiència exposada per la Maribel en el transcurs d'una conversa entorn de les possibilitats d'exercir la presa de decisions en el marc de la institució on treballa és un dels molts exemples que constaten la lectura com a pràctica que esdevé una font important d'elements de coneixement; coneixement que posant-se en diàleg amb l'experiència inicia un procés d'aprenentatge fonamental atenent els canvis que la reflexió, l'estudi del discurs, la comprensió de la realitat, etc. que es desencadenen de la lectura provoca. La continuació del que ha aportat la lectura pot prendre forma de pensament quan la mirada es desvia de les pàgines, quan les mans tanquen el llibre i ens retirem en la solitud necessària per a la pràctica de pensament.

En el cas explicat per la Maribel, la lectura la va portar a plantejar-se el seu lloc en la institució, en els mecanismes que s'hi mouen i la gestionen; de manera que la lectura va col·laborar en un enriquiment del saber analitzar la realitat que ja tenia la Maribel, una anàlisi institucional que es fa imprescindible de tenir en compte a l'hora de prendre decisions a la feina i a la qual dedicaré una part en el següent capítol. Mirem a quin relat em refereixo:

"Ahir mentre llegia 'Responsabilidad y juicio' la Maribel va trobar unes paraules que li van fer pensar la responsabilitat i la situació a la feina. Deia: 'em va fer pensar en que cada vegada més volen que nosaltres interioritzem que som peces d'un engranatge.





Així, d'aquesta manera, també sabem que som substituïbles. On és la singularitat? Enlloc. Sóc intercanviable. Com Eichmann, obeeixo ordres'.

I la burocràcia col·labora molt en la configuració d'engranatges que despersonalitzen les decisions i també al desconeixement de qui és responsable d'ella i de les seves conseqüències.

Amb les directrius protocolitzades es 'tapen' els espais de pensament. I el temps que cal destinar als tràmits burocràtics ocupa el temps de pensament.

'La qüestió de la singularitat amb el ser substituïble dóna per molt. Pensar és una activitat solitària, que es dóna dins de cada persona. Si li traiem la capacitat de pensar que Arendt reconeix que tota persona té, en què ens estem convertint?'" (Maribel, 5^aconvp.1)

Tot i que la responsabilitat serà desenvolupada més endavant, no vull deixar passar l'oportunitat de senyalar la importància de prendre consciència de l'engranatge en el qual la o el professional està inscrit per tal de sostenir-se en l'autonomia, la qual no permet delegar la responsabilitat a un altre i que, com avisa Cruz, cal preguntar-se sempre per qui hi ha darrera de l'exigència de delegació:

"Declarar irresponsable a alguien en nuestra sociedad equivale a la muerte civil. ¿A quiénes se declara irresponsables, además de a los niños? A los ancianos—especialmente cuando los allegados quieren apropiarse de sus bienes— y a los enfermos mentales. Conseguir que una determinada autoridad —el juez, el médico...— dictamine que alguien no puede hacerse cargo de sus actos implica que otro —¿quién?, es la pregunta clave— los asume." (Cruz i Delgado, 2008:226)

Arribada a aquest punt, i tal i com m'he compromès, reprenc la idea de la necessitat d'habitar i cultivar cert espai d'autonomia per tal d'adquirir i sostenir la capacitat d'agència que cal que tota educadora ostenti. Ho faré tibant el fil de les reflexions anteriors incorporant-hi una reflexió que Arendt (2007:115) féu al voltant de la pràctica de pensar:

"Si es un ser pensante, enraizado en sus pensamientos y recuerdos, y conocedor,





por tanto, de que ha de vivir consigo mismo, habrá límites (...) y esos límites no se le impondrán desde fuera, sino que serán autoimpuestos.”

La reflexió de la pensadora m'inclina a valorar com l'autonomia de les educadores i educadors, la que podríem relacionar amb el terme d'autonomia professional amb el qual es fa referència habitualment per anomenar l'espai d'agència d'aquests, manté una estreta dependència amb la pràctica de pensament i amb el saber que la fa possible.

No només el coneixement que se'n té és important, sinó també ho és la valoració que es faci de la situació en relació a la qual s'ha de prendre la decisió. En aquest sentit, és oportú introduir un element que en el moment de la lectura de l'obra d'Arendt em va sobtar força: la defensa que la pensadora fa del judici.

El rebuig a jutjar accions de persones, decisions, pràctiques institucionals, etc. és molt present en l'educació social. No només s'esquiva el judici, sinó que es condemna (fent-ne precisament un judici) a tota persona que emet un judici. La sorpresa va tenir un efecte d'atenció en mi, i així va ser com vaig anar rellegint i reflexionant en companyia de la Caterina al voltant del judici. La comprensió va arribar quan vaig deixar-me guiar per la lògica de pensament que seguia Arendt: tant el rebuig com la incapacitat de jutjar conviden a que el mal entri al món. Esquivar el judici era obrir les portes al mal, o girar l'esquena a l'esdevenir del mal. D'aquí la importància al judici, considerada per Arendt com la capacitat mental més política, i la relació que manté aquesta activitat amb el destí de la pràctica de l'educació social tendent a la convivència per evitar l'aparició de la banalitat del mal:

“Otro fenómeno moderno muy común: la difundida tendencia a negarse a juzgar sin más. De la reticencia o incapacidad para elegir los ejemplos y la compañía de uno, y de la reticencia o incapacidad para relacionarse con los demás mediante el juicio, nacen





los verdaderos skándala, las auténticas causas de tropiezo que los poderes humanos no pueden eliminar porque no se deben a motivaciones humanas y humanamente comprensibles. Ahí radica el horror y, al mismo tiempo, la banalidad del mal.” (Arendt, 2007:150)

Les conseqüències de la tendència denunciada per Arendt i que encara avui continua són dignes, doncs, de ser seriosament considerades per part de qui concep l'ofici d'educar en el marc dels sentits i destins exposats en el tercer capítol.

Tenint en compte que segons Arendt la capacitat per a pensar és la precondition del jutjar, m'adono que cal atendre l'activitat de pensament amb especial atenció. La necessitat de pensar i jutjar és evident en unes pràctiques educatives que volen unir text i context; un context i un text que flueixen en un constant esdevenir i que no admeten interpretacions i coneixements pretèrits que ja han abandonat les situacions concretes de l'ara. L'actualització de les decisions a l'hora d'actuar en la realitat reclamen un cicle infinit de lectura i relectura del context revisant el text que l'explica. Si ens quedem amb una teoria inamovible, repetida de temps ençà, sense creuar-la amb allò nou que emergeix de les realitats, la distància tradicional teoria-pràctica es mantindrà o augmentarà. D'aquí que jo comparteixi la urgència de la necessitat que Arendt presenta en el llibre que va néixer, precisament, de l'experiència més esgarrifosa que va posar en evidència les esquerdes de la condició humana:

“Empezar a pensar y juzgar en lugar de aplicar categorías y fórmulas profundamente enraizadas en nuestra mente, pero cuya base de experiencia se olvidó hace mucho tiempo y cuya única plausibilidad reside en su adecuación a los hechos reales” (Arendt, 2007:65)

Pensar bé per a decidir bé, l'obligació de prendre decisions a la feina amb el requeriment de començar a pensar i jutjar, les veus de les educadores constatant la





necessitat de tenir espais i temps per a pensar, la dimensió ètica a la qual respondre amb cada pràctica, el vincle estret que manté l'autonomia professional amb la pràctica del saber pensar, saber i pràctica de pensament que està a l'abast de tothom i que es desplega en múltiples formes i llenguatges, i la vessant humanitzadora que té l'exercici de pensar críticament i autònoma són les principals idees desenvolupades del segon 'saber beina' del ventall estès.

És el moment de tancar, ras!, el ventall i observar l'últim saber del capítol. Un saber que, com la resta que han anat apareixent com a participants en les pràctiques educatives, és complex i té un caràcter de transversalitat invisible que m'ha dut a ubicar-lo en l'eix que suporta i articula tots els altres sabers.





4.3. EL VENTALL RECOLLIT

Així com la força de la gravetat ens manté sobre el terra, hi ha quelcom igual d'invisible que ens manté en les pràctiques educatives¹.

Indagar en l'element que fa possible que puguem estar en relació educativa em va portar a considerar la incorporació d'un saber que fins al moment rares vegades havia aparegut en el meu discurs, malgrat havia hagut de bregar amb ell contínuament. Aquest fet em va fer adonar d'un altre saber beina que contenia en ell diversos altres sabers, precisament els sabers llavor que sí havia anomenat en múltiples ocasions. Una experiència viscuda amb les educadores va indicar-me una possible resposta a la invisibilització i dificultat de posar nom al que al final he identificat com el saber sostenir.

“Vaig proposar que cadascuna féssim del sostenir un gest. D'aquí vam adonar-nos que quan representàvem amb el cos el que enteníem per a ‘sostenir’ cap de les quatre fèiem els mateixos gestos. La Cèlia bressolava un nadó i obria tot el cos com si amb ell volgués abrigar-lo. La Maribel abraçava i s'abraçava. La Montse unia les mans a l'alçada del melic, amb el palmell amunt i interseccionant les puntes dels dits. Jo estenia les dues mans juntes amb el palmell enlaire i les feia avançar del pit cap a endavant. Aquesta llunyania de les mans respecte el meu cos era el que no acabava d'agradar a la Maribel, mentre que el que no acabava de compartir la Montse era el gest de l'abraçada.” (Diàleg sense fi, 1-2) Possiblement, les diferents maneres de representar el gest de sostenir són fruit de les diferents maneres de concebre'l a causa de la complexa composició de sabers i matisos que el configuren. I també, del límit del logos:

¹ La força de la gravetat és una de les quatre forces fonamentals de la naturalesa i la més important respecte al funcionament de l'Univers. Junt amb l'anterior informació, em sembla curiós el que acabo de conèixer: de les quatre forces fonamentals, la gravitatòria és la que menys entenen els físics moderns, esdevenint així la més problemàtica de totes elles ja que es resisteix a la Gran Teoria Unificada (un model físic que vol descriure el comportament de l'Univers com un tot). Desconeguda, resistent, fonamental: tres adjectius que podria compartir amb el saber que ara m'ocupa.





“Un ‘descobriment’ explicat a la nostra manera, perquè no hi hem sabut trobar les paraules que considerem justes: Entre la ‘cosa’ i la paraula que la diu hi ha un espai, un passatge, un abisme. Aquest abisme es travessa, no es travessa, o s’intenta travessar. Però en el lloc del logos on hem crescut, el no poder travessar el passatge el que tendeix a invalidar és l’existència del que sentim com a real perquè no es reconeix com a tal.

Potser d’aquí ve la dificultat a que aquest real que no ha trobat el seu logos no sigui present en els continguts a transmetre a les aules universitàries.” (Diàlegs sense fi, p.2)

Al cap d’uns mesos, trobo un recordatori que reprèn el que ens va ocupar durant bona part del diàleg sense fi. Es tracta d’un dels molts intercanvis que al llarg d’aquests anys hem anat fent-nos les quatre educadores implicades en aquesta recerca, molts d’ells en forma de recomanacions de llibres, de pel·lícules, de valoracions i troballes fetes en seminaris i cursos: *“Hem parlat de la presentació de l’últim llibre de la Chantal Maillard, presentació a la que la Maribel va assistir el divendres passat. Amb mi comparteix algunes frases que va recollir de la seva xerrada, i en destaca una que me l’anoto a la llibreta: “¿Cómo representar lo que no se puede decir?”. (Maribel, conv6p.2)*

L’interrogant encara ens acompanya avui perquè el que sabem és que una manera de representar i així fer visible un sentiment, un fet o una idea és precisament dient-lo, posant-hi paraules, pràctica que exigeix una identificació i coneixement previ d’aquest sentiment, fet o idea. Com diu Canimas:

“Quan posem nom, alcem les coses. Heidegger diria que les paraules obren la clariana en la qual ens és possible pensar i actuar. Per tant, si no tenim algunes paraules, hi ha coses que no les podem pensar.” (Relats, 2009:91)

L’absència de logos pot esdevenir un dels límits en els quals ens movem les educadores tal i com ho mostra la dificultat que vam viure en el moment de dir-nos entre nosaltres en què consistia ‘sostenir’. La consciència del límit, però, no resta la consciència d’estar tocant quelcom que no per innombrable deixem de sentir i percebre.





“¿Cuál es la experiencia básica de la vida humana? Es el sentimiento, el afecto, el cuidado. No es el logos, sino el pathos. Sentio, ergo sum (siento, luego existo): ésta es la afirmación fundamental. El pathos es la capacidad de sentir, de ser afectado y de afectar. Es el Lebenswelt, la articulación existencial concreta y proto-primaria del ser humano. La existencia no es nunca existencia pura; es una coexistencia, sentida y afectada por la ocupación y por la preocupación, por el cuidado y por la responsabilidad por los demás en el mundo, afectadas por la alegría o la tristeza, por la esperanza o por la angustia. (...)

El pathos no se opone al logos. El sentimiento también es una forma de conocimiento, pero de diferente naturaleza. Engloba dentro de sí a la razón, desbordándola por todos los lados.”
(Boff, 2001:72)

D'aquell dissabte vaig recollir una reflexió que s'acosta al que planteja Boff:

“Hem coincidit al dir que hi ha un coneixement que no passa per la raó. És el no saber que se sap. Algú l'ha anomenat intuïció.

Les tres educadores comparteixen el criteri que cal fer lloc a aquest saber, cal atendre'l. A vegades ho fan, però la dificultat a adonar-se de la seva existència i del seu valor fa que s'hi autoritzin menys del que els agradaria. Cèlia s'ho explica dient: ‘Som filles de la racionalitat’.”
(Diàlegs sense fi, p.3)

Va ser amb els límits del logos i de la filiació racional com ens vam acomiadar aquell dissabte, conscients de com els gestos i les significacions que podem donar a 'sostenir' són moltes, diverses i a vegades contradictòries. El verb sostenir té moltes cares, més quan en parlem com un saber de la pràctica educativa. Anem a veure'n unes quantes.

4.3.1. Saber sostenir: una pràctica política de llibertat

Contemplar amb atenció els diferents sabers que s'hi posen en joc així com el fort component ètic que implica l'aprenentatge, cultiu i desplegament del saber sostenir em porta a presentar-lo com una pràctica política de relació que es vincula desplegant-se des de la llibertat.





El caràcter de dependència autònoma, el component de compromís i la responsabilitat que es mouen en el vincle de les pràctiques educatives remeten a la dimensió política que té la manera d'estar i col·locar-se en relació educativa. Alhora, la disposició a la vinculació, al compromís i a assumir la responsabilitat es donen -tal i com veurem més endavant- des d'una voluntat pròpia que podríem atribuir a la llibertat relacional amb la que cada educadora es mou en el món. A continuació intentaré anar desgranant els diferents sabers i la reflexió suscitada per cada un d'ells que m'ha fet arribar a l'afirmació que dóna el títol al present apartat.

Una trama elàstica

En un primer moment, l'acció de sostenir em va remetre a un no deixar caure, a quelcom sinònim a aquell suport que té com a finalitat aguantar alguna cosa de manera que s'eviti la precipitació d'aquesta pou avall. Quan de la imatge de l'objecte vaig traslladar-me a la imatge d'un individu, la solidesa del suport va difuminar-se. De repent vaig haver d'adaptar la imatge al imaginar-me a mi, braços estesos, aguantant tot el pes d'un cos. No podria pas. El no deixar caure hauria de prendre altres elements que els que en principi m'havien vingut a la ment. Va ser així com va començar-me a aparèixer la imatge d'una xarxa.

Més endavant, els gestos amb els quals les educadores van representar el sostenir van posar de relleu un detall interessant: cap de nosaltres havia recorregut a un gest hermètic ni tancat, sinó que havíem procurat deixar espais lliures entre el cos i els braços, i entre els dits. És a dir, que els forats de la xarxa no eren perquè sí (una malla també és un teixit que pot sostenir, fins i tot impulsar-te ben amunt si penso en els llits elàstics dels parcs d'atraccions), sinó que feien una funció com de respiració, de ventilació, de deixar anar allò sobrer o descartat, tal com un colador de cuina al escórrer la verdura. O com un rai:

"Una balsa, ya sabéis cómo está hecha: hay unos troncos de madera atados entre ellos de tal forma que quedan bastante sueltos, de modo que cuando les caen encima montañas de agua, el agua pasa a través de los troncos separados. Por eso una balsa



no es un esquife. Dicho de otro modo: nosotros no retenemos las preguntas. Nuestra libertad relativa procede de esta estructura rudimentaria, y yo creo que quienes la concibieron –me refiero a la balsa- lo hicieron lo mejor que pudieron, cuando de hecho no estaban en condiciones de construir una embarcación. Cuando llueven los interrogantes, nosotros no cerramos filas –no juntamos los troncos- para constituir una plataforma bien concertada. Muy al contrario. Del proyecto tan solo retenemos lo que nos vincula a él. Podéis ver así la importancia primordial de los vínculos y del modo de atadura, y de la distancia que los troncos pueden tener entre sí. El vínculo tiene que ser lo bastante suelto y que no se suelte.” (Deligny, Le Croire et le Craindre, 1978. Citat a Deligny, 2009:43).

... i quan ens plouen els interrogants de la incertesa, de la confusió, caldrà orientar-nos amb el que ens vincula al projecte, això és, als sentits i destins de l'ofici als quals cadascú haurà posat nom, 'alçant la cosa' com deia Canimas, i amb aquest logos poder sostenir-se en el fràgil i vulnerable fil de la relació.

El text de Deligny va tenir una gran força de significat quan vaig llegir-lo. No el vull 'traduir' del tot perquè alguna paraula em falta, però sí volia deixar constància d'alguns dels pensaments que va despertar en mi i que tenien ressonàncies a sabers i reflexions que anteriorment havia pensat i escrit, com ho són per exemple el saber viure (en) la incertesa, saber de l'existència d'esclètxes des d'on anar més enllà de l'aparentment possible, el saber moure's en llibertat per unes relacions vives o saber-me vivint en trànsit pel moviment que tenen les trajectòries vitals. Ara podia veure alguns ponts que connectaven allò que ja havia anomenat i el que encara mantenia ocupat el meu temps de conversa, pensament i escriptura: el saber sostenir. M'adonava que no era en absolut sobrer haver dedicat un capítol als sentits i destins de l'ofici, ni eren accessoris els elements de sentit que destacava en la presentació de cada educadora en el capítol 1 ni la dedicació vers els sabers presentats en el ventall estès havia estat en va. Em vaig adonar com estava sent possible mantenir el difícil equilibri al llarg de la ruta metodològica gràcies a una estructura relacional i simbòlica que m'estava sostenint.





No obstant, la consciència de tot plegat és ben recent en el calendari si tinc en compte què vaig necessitar escriure no fa pas gaire mesos:

“Tinc por, tremolo, no salto, estic sola, no puc. On em sostinc? Qui em sosté? Vertigen. També il·lusió. On em portaran? Tant que parlo i em quedo muda, o és que parlo tant que emmudeixo. No cultivo perquè sospito que no ho puc sostenir. Recolliment. Necessitat de contrarestar la naturalesa de satèl·lit que pul·lula per l’espai sense punt de retorn. Ganes de fugir i d’establir-me: paradoxa amb la que convisc les últimes setmanes. Tinc els ulls cansats, em fan mal. Massa temps fora de mi, mirant enfora, esgotant el rebost d’energia que tenia. Encara me’n queda. El cos em demana contínuament estirar-se i reposar. Abandonar-me.” Cafè de l’Orfeó, 14/06/09

Ben poc conscient en devia ser, ben borrosa tenia la mirada per no veure la xarxa que em sostenia (que de segur ho va fer perquè no em vaig abandonar). O potser és que no ‘havia alçat la cosa’ del tot i ara, gràcies al pensament requerit per a escriure, l’he pogut acabar d’aixecar.

La xarxa que em sostenia és una metàfora de la constel·lació real de relacions concretes que he mantingut amb algunes persones amb noms propis, i amb mi mateixa². En mi també sé que s’estan posant en joc uns sabers, un desig i uns sentiments que, com ho feren aleshores, em continuen sostenint en aquest projecte. Aquest fet em porta a dir que el sostenir consisteix també en sostenir-se; que saber sostenir-se és necessari per a poder sostenir; i que per tant l’acció susceptible de ser concebuda com a quelcom orientat fora de cadascú té en realitat un doble moviment cap a dins i cap enfora, un gest que necessàriament surt més enllà i retorna a una. Una línia de doble direcció similar al que dibuixa un dels sabers que participa del sosteniment de la vida de les

² De fet, em fa tot l’efecte que el sentit dels agraïments que solen precedir el primer capítol de tota tesi o d’una obra de creació és el d’explicitar la gratitud a totes aquelles persones que de diferents maneres han sostingut la investigadora, el músic o l’escriptora al llarg de tot o d’alguna etapa del procés.



relacions i dels que vam posar en circulació en les pràctiques tant les persones que em van sostenir com jo, això és, el saber de la cura.

Saber tenir cura: encarnar l'ètica de l'hospitalitat

Diu Canimas que l'ètica de l'hospitalitat ve definida per la manera com les persones són –som- tractades i acollides i que té a veure amb allò que em lliga amb l'altre. En l'entrevista que Relats li va fer afegeix:

“Trobo fonamental avançar en l'ètica del cuidar, que en última instància és la més complicada. Perquè un dilema amb un comitè d'ètica o una llei el pots resoldre. La qüestió actual sobre si les noies de setze anys poden avortar sense el coneixement dels pares o no poden fer-ho, per exemple, és un dilema que ja acabarem resolent-ho amb una llei. Amb tot, el que no resoldrem amb una llei és com han d'atendre els professionals de la salut o de la intervenció social o psicoeducativa una noia que arriba feta un problema. I això té a veure amb l'ètica de l'hospitalitat: com l'acolliran, com hi parlaran, com la comprendran, com l'acompanyaran...” (Relats, 2009:88).

En la mateixa línia, Boff també és del parer que l'ésser humà és fonamentalment un ésser de la cura i que *“El cuidado es una relación amorosa para con la realidad cuyo objetivo es garantizar su subsistencia y abrir el espacio necesario para su desarrollo. Los humanos ponen y han de poner cuidado en todo: cuidado por la vida, por el cuerpo, por el espíritu, por la naturaleza, por la salud, por la persona amada, por el que sufre y por la casa. Sin cuidado, la vida perece. Por eso la vida y el juego de las relaciones sólo sobreviven cuando están rodeadas de cuidado, de desvelos y de atenciones.”* (Boff, 2001:74-75).

Quan estic exposant com diferents autors han defensat el saber tenir cura com un dels més fonamentals, no puc deixar d'introduir el Saber que Núria Pérez de Lara va elaborar a partir de la capacitat de ser dos en relació a l'experiència de relació amb l'alteritat, i que és una pràctica més en la que pot expressar-se el saber tenir cura³.





“Las mujeres vivimos entre los demás con y por la experiencia del cuerpo en que habitamos y que nos habita y lo que nuestro cuerpo ha significado para los demás a lo largo de la historia ha sido, entre otras cosas, la realidad del hospedaje. En efecto, las mujeres hemos vivido la experiencia y el significado del hospedaje desde la realidad de nuestro cuerpo con su capacidad de ser dos. La mujer puede acoger en su seno a otro o a otra, es huésped que hospeda, dentro de sí, en la casa de su cuerpo. Pero, a su vez, las mujeres, por el pacto sexual entre los hombres, por ese intercambio de mujeres que está en el origen de la relación sexual humana y que le da a esa capacidad del cuerpo femenino un determinado significado para los hombres, el de ser una riqueza intercambiable, han sido constantemente huéspedes en la casa del otro (de las otras), en la casa de ese otro que se ha constituido en el Uno universal de la Humanidad, el Hombre.”

Enllaçant la reflexió amb l'experiència d'un treball compartit amb d'altres companys i companyes, explica com van veure que el significat de l'hostalatge era doble i recíproc (hostatjar i ser hostatjat) i també doble i contradictori (hostatjar i fustigar). I a continuació afegeix:

“En los diálogos que mantuvimos sobre la cuestión, nació en mi una idea que me hizo abrir los ojos y mirar de otra manera el significado de la experiencia del hospedaje. Algo había en ella que me hablaba de que quizás esa experiencia del hospedaje podría haber marcado de un modo diferente a las mujeres ya que en su cuerpo se significaba más el doble sentido de la reciprocidad, hospedar y ser huésped, que el contradictorio

la capacitat de ser dos al exposar un ordre simbòlic que atribuï a la diferència sexual femenina i que va aplegar en la seva obra “El orden simbólico de la madre” (Muraro:1994).

La càrrega simbòlica de la capacitat -que no obligació- d'arribar a ser dos ha estat tibada des de la interrogació per part de diferents autors feministes de diferents àrees del coneixement, com Luce Irigaray des de la psicoanàlisi, Remei Arnaus, Nieves Blanco o Asun López –entre moltes altres- des de la pedagogia, Eugènia Baucells des de la creació artística. L'arquitecta i urbanista Zaia Muixi i la jurista Lia Cigarini continuen una llarga llista de dones que han fet el pas d'habitar el món i la seva professió des d'un simbòlic que neix de la seva experiència de viure amb un cos sexual.

Entre Converses. 293





sentido de hospedar y hostigar. Pero, además, pensaba que las mujeres, más que los hombres, habían vivido cotidianamente una experiencia de ser huésped en la casa de un otro, un otro que es el Uno, ese mismo Uno, el Uno de la mismidad, que hospeda y hostiga a la vez. Quizás por eso, pensé, ellas, más que ellos, y aunque no todas, supieron encontrar en esos dobles sentidos del hospedaje un otro y 'diferente' sentido, el sentido no contradictorio sino paradójico de saber amar incluso sin ser amada, de dar a luz a un hijo, incluso para que fuera otro y de otros, en definitiva, la paradoja de hospedar dando a la vez la llave de la casa que ella nunca tuvo para sí. El sentido de un hospedaje con verdadero señorío, el sentido de un hospedaje vivido con toda dignidad.” (Pérez de Lara, 2008a:4;5)

A hores d'ara crec que és ben evident la relació de convivència que manté el saber de la cura amb el sentit i destí de l'ofici de generar i sostenir vida habitable. La cura d'un mateix i la cura d'un altre és indispensable en el sosteniment de la vida, i les pràctiques en les que aquest saber es posa en circulació són gairebé infinites, ja que a més d'atendre les diferents dimensions de la vida (alimentació, benestar relacional, habitatge, amor, criança, desenvolupament intel·lectual, etc.) s'encarnen en la singularitat de cada criatura que els posa en joc. Dos exemples poden servir per començar a il·lustrar la diversitat d'espais i circuits on es donen pràctiques de cura. El primer ens situa en el context d'un barri desafavorit i ens són narrades per part d'una treballadora social i de dues veïnes:

“Les relacions de veïnatge per les dones primeres ciutadanes de Sant Roc són fonamentals com a factor de protecció i de recolzament en les diferents etapes de la vida:

<yo en mi rellano que está ella y otra señora y yo me he puesto mala y tanto ella como la otra me han venido a echarme una mano>

<La ayuda entre las mujeres es muy importante, las amigas son como hermanas, dice C, si una está enferma vamos a visitarla, cuando se tiene un hijo vamos al hospital, a su casa, cuando yo tuve a mi último hijo, que era el tercero, B me ayudó mucho, luego en la celebración ella cocinó y recogió. Tener una amiga es como una hermana, como





la madre, nosotras en Marruecos cuando tenemos un hijo no salimos de casa en 40 días, nos cuidan nuestras madres y las hermanas, entonces aquí, las amigas son como la madre, te ayudan y te cuidan>. (Prat, 2010:134)

Amb elles veiem com la protecció, l'ajuda mútua i el recolzament en el quotidià es concreten en les visites a casa d'una i altra, en l'acompanyament als primers dies del part, pràctiques que mostren que es té present la veïna, que entre totes ho fem tot, que el ritme de vida pot variar perquè les necessitats bàsiques d'alimentació i neteja aniran fent-se, etc. El tràfic d'olles fumejants creuant el carrer de casa les tietes a la cuina de casa és un fet que al cap de dècades encara es repeteix, com l'escombrada de la vorera que les veïnes del carrer sant joan allargaven més enllà dels límits de la pròpia vivenda i els obsequis de la veïna de l'11, la Joaquina, fa entrar a casa cada data senyalada. Cap d'elles és treballadora social, sociòloga o pedagoga, i tot i així són ben conscients del valor de les pràctiques i excel·lents encarnadores del saber tenir cura en la seva vida quotidiana.

El segon exemple ens situa en un context d'un espai de formació de persones adultes i és narrada per l'educadora social:

"Per explicar millor aquesta darrera idea partiré d'un exemple concret: el marit de la Irina, en Vladimir, va arribar sol a Catalunya i va ser enganyat per les màfies ucraïneses. Els primers dies que va passar aquí va viure moltes dificultats, es va trobar sense res i va haver de dormir al carrer algunes vegades. Finalment va trobar una petita feina al mercat del peix i un llit on dormir. Aquest home es va apropar a l'ONG perquè necessitava roba per canviar-se, al mercat del peix l'olor és terrible i no podia continuar en aquelles condicions. (...) Sovint entre professionals de l'educació social, també a les classes de la universitat, ens preguntem en què consisteix el nostre ofici. I sovint surt aquesta idea que el camí educatiu consisteix en 'donar eines' perquè la gent desenvolupi processos, que la nostra feina no consisteix, per exemple, en donar roba. (...) Amb la Maria, vaig poder aprendre una manera de col·locar-me essent educadora acompanyant a la gent des dels camins que recorrien. Des de fer classes de llengua,



acompanyar algú al metge o buscar com aconseguir roba. Tot està vinculat perquè forma part de les necessitats i desigs de la gent amb qui treballem, i cada relació va indicant fins a on podem estar en aquest acompanyar.” (Caramés, 2008:89-90)

El relat fa que recuperem altre cop aquell saber acompanyar del principi del capítol. Amb la seva reflexió, l'educadora explica com va aprendre a desfer-se de l'aplicació irreflexiva d'una norma (no donar roba per no caure en pràctiques assistencialistes) fixant-se en la pràctica de la seva companya, la Maria, de posar atenció en les necessitats primeres que tenien les persones a qui ensenyaven llengua. Tenir cura, doncs, també és fer els gestos de sostenir la vida en els seus aspectes més bàsics: la roba, l'aliment, la higiene. Sense aquests mínims de benestar, com dedicar temps i posar atenció en l'aprenentatge d'una nova llengua?

Continuo amb un passatge del saber acompanyar: m'agradaria que féssiu memòria de la situació que va treure de polleguera la Montse, aquella on el seu cos i el de la noia romanesa que atenia van quedar invisibilitzats. Deia: *“Així que les feministes han anat de cop a tractar el trauma de la psique, malgrat que jo els deia i repetia que la noia no té cap trauma, el que demana i necessita són coses materials, de servei: calces, sabatilles, un mòbil per parlar amb la seva família.”* (Montse anotp.1)

Com en l'exemple anterior, també aquí el pes de la norma pren forma del discurs de l'haver de fer i del que primer s'ha de pensar a causa del procés de psicologització que s'està vivint en certs àmbits en relació a l'anàlisi de les realitats. Tenir cura: proporcionar calces, sabatilles i un mòbil. Així de senzill... i així de complicat...

Però la pràctica de tenir cura no es queda limitada en gestos de resposta a les necessitats de l'altre proporcionant-li les coses materials. En la mateixa Montse trobo una altra via per estendre el saber i tenir cura de la vida. Una de les pràctiques en les que desplega el saber de la cura és la de posar atenció a l'hora de parlar amb les dones. L'expressa així:

“Tenir cura de les paraules que utilitzem, per banal que pugui semblar, és tenir cura





del món. Són com la pluja. Torrencial, desmesura corrents i rius envaint amb força una terra calma; suau i pausadament constant genera vida.”⁴

Seguint el fil de les paraules com a sostenidores de vida, penso en com la pràctica de teixir paraules que és conversar col·labora també en el sosteniment de la vida. En una novel·la, vaig trobar el llaç entre la pràctica reflexiva i la pràctica de tenir cura possible de trobar en una pràctica de conversa. Del text m'arribà com la conversa pot ser una de les possibles pràctiques que donen l'oportunitat de fer l'aturada necessària per a valorar la feina que s'està fent. Una pràctica de conversa que uneix la cura de l'altre i la d'un mateix, en aquest cas el pintor que escriu:

“Cézanne hace un alto y vuelve a considerar si estará todavía describiendo fielmente esa pequeña y huidiza sensación; hoy, nosotros hacemos un alto y consideramos si nuestra severidad tendría que ser aún más severa. Y en cada una de estas pausas, el artista se enfrenta con la misma dificultad –esa dificultad que nos une-, la dificultad de hacer tangible lo intangible, de crear una forma fría que contenga nuestro ardiente contenido. Todos nosotros percibimos esta dificultad tan profundamente que todos reconoceríamos su naturaleza aunque las consideraciones que llenan esos altos en el trabajo sean completamente diferentes. Un poco más abajo de esta misma calle hay un viejo que se sienta al sol en el porche de su casa. Es muy mayor. En realidad, se está muriendo. Y porque lo sé, siempre que paso echo un rato con él. Le comento lo bien que se está al sol. O él me pregunta por el precio de las verduras que llevo en la bolsa de la compra –en algún momento vivió en el campo, y yo le contesto largamente, con cariño. ¿Por qué lo hago? Es una reacción natural. No tardará en morirse, morirá como Laszlo, y hasta que le llegue el momento, o incluso en ese momento, quiero que tenga unos pensamientos agradables, buenos; no de mí personalmente, sino de los vivos, del

4 Fragment del text que va enviar-me el maig de 2010 com a resposta a les diferents preguntes que vaig proposar a totes les educadores de pensar l'experiència de la conversa en l'ofici i en l'experiència de participar en la investigació. En els següents capítols tindrem l'oportunitat de saber més d'aquests textos.





mundo que deja atrás. Quiero darle una razón para tener los mejores pensamientos posibles. Y esto es lo que han hecho todos los artistas. El viejo calentándose al sol en sus últimos días no es estrictamente hablando, un recordatorio necesario para nosotros los artistas. Lo sabemos sin tener que pasar junto a él en nuestro camino a la tienda. Todos los artistas queremos que los otros se lleven de nuestras obras los mejores pensamientos que hayamos podido manifestar. Y ahí reside nuestra fraternidad.”
(Berger, 2002:98)

Saber-se altre

A la Maribel li agrada molt observar com es belluga la gent pel món. A vegades agafa el tren i s'asseu a un banc del centre de Barcelona i observa. 'La de coses que et poden arribar a passar!' exclama amb la seva expressivitat característica. La Cèlia, quan té un dia 'creuat' –que diu ella-, també s'acosta al centre de la ciutat i es recupera, agafa energia i ja pot tornar cap al seu barri. Com nova, diu. La Montse també. Totes tres cap al bullici de la capital, amb un munt de gent avall i amunt, amb rostres igual de desconeguts que les vides que passen. Tal coincidència va cridar-me l'atenció.

El fet de sortir del territori on habitualment viuen i treballen pot pensar-se com un gest de sortir del seu espai conegut, on es mouen amb seguretat i es senten protegides pel coneixement que en tenen, tant del paisatge físic com de l'humà. Sortir més enllà d'elles, passejar-s'hi i mirar. Observar les persones que caminen per aquells carrers ràpidament, en grup, amb carpetes, badocs davant els aparadors, o asseguts al seu costat,.... És un moviment que també pot pensar-se de distanciament, com qui s'enfila dalt d'un terraplè per tenir una millor perspectiva de l'escenari que fora d'escapar-se'n se li apropa fent-se-li més intel·ligible. I com un gest més de la curiositat que totes tres senten per la vida, pels altres, pel que passa, i pel que els passa. La curiositat torna a aparèixer en aquestes pàgines com una forma de mantenir la vinculació amb el món des de la interrogació d'aquest. No és només un acte d'observació externa, com podria semblar a primer cop d'ull, sinó que alguna cosa els passa en elles: es recuperen, agafen energia, viuen situacions noves i inesperades amb persones de qui no coneixen





el nom, es senten i passejant i seient es pensen. Tot plegat des de la distància que les vincula amb elles i els altres.

Saber-se altra vinculada. No defugir el vincle, ni témer la dependència. No cal evitar la dependència en pro de l'autonomia, perquè sabem que la independència total no és la parella de la dependència -a banda que seria impossible sostenir-s'hi-, i que l'autonomia necessita del vincle per a la llibertat; i per la vida, en definitiva. L'autonomia requereix relació:

"La autonomía no es simplemente una acción; también requiere una relación en la que una parte acepte que no puede comprender algo de la otra. La aceptación de que hay cosas del otro que uno no puede comprender da al mismo tiempo permanencia e igualdad en la relación. La autonomía supone conexión y a la vez alteridad, intimidad y anonimato" (Sennett 2003:183)

Heus aquí una de les incomoditats del vincle, una de les que poden donar raó de l'origen de l'alerta que a moltes persones se'ls encén davant el vincle i l'adopció de compromís en ell. La incomoditat: la impossibilitat de l'altre. Quan volem entendre l'altre i no podem. Encara més si ho volem entendre tot, i tot des de la racionalització de la realitat de l'altre. També la dificultat al posar en joc una empatia entesa, erròniament, com l'obligació d'estendre la capacitat de sentir exactament el mateix que sent l'altre. Però saber-se altra ajuda a seguir en el vincle sense que la impotència ens paralitzi. Sostenir-nos en la pràctica de la relació sovint equival, doncs, a operar des del límit de no poder entendre l'altre. Conscients de la completud de cada criatura, de la impossibilitat de fondre's en l'altre i del perill de confondre'ns amb ell esborrant tot rastre de singularitat i disparitat –i tota possibilitat d'educar(-nos)- operem des del límit de no poder viure per l'altra, des del límit de no poder decidir per l'altra, fins i tot des del límit de no poder arribar a enriolar-nos com ho fa l'altra. En aquest sentit recullo un fragment de la Núria Prat del text on explica quin és el rol de la dinamitzadora en un grup d'acció social, entenen la funció principal com la d'acompanyar les persones i el procés. Per tal de fer-ho, en destaca uns quants sabers que reconec compartits en



presència i necessitat per a la pràctica educativa de les educadores i educadors socials: *“La capacitat de donar protagonisme a les dones i al grup, sabent-se situar en un segon lloc en els moments més exteriors. Sentir que et tenen a prop sense donar-los peu a confondre’s amb tu, ni tu amb elles. Aquest és un rol que crec que cal preservar en les etapes i moments de més dependència grupal i en moments en que viuen amb tensió la participació pública. No és necessari fer res, ni dir res, cal només estar (estar amb ‘cos i ànima’, amb la mirada de recolzament, de confiança plena en les seves aptituds, de deixar fluir tot el que passi sense intervenir). A vegades, cal saber no estar-hi, sabent que estàs amb elles.”* (Prat, 2010:261)

Anteriorment, ja he fet esmentat aquest estar sense estar, aquesta absència plena de presència. Però potser ho he escrit donant a entendre que era tant sols un moviment de l’educadora. Si en la relació som dues les que hi participem, és de suposar que algun moviment també deu fer l’altra, qui es sap, com l’educadora, sencera a pesar de l’altra (i alhora gràcies a ella):

[M’està explicant una història d’una dona que estava molt sola i que va ocupar-se de veure-la a les tardes cada mes o cada mes i mig, fins que un dia no hi va anar.] I vaig aprofitar per no trucar-la, vaig pensar, bueno, ella sap on estic, sap que quan em busca m’ha trobat, i així va ser. Em va demanar hora. I va venir i vam estar parlant i em va explicar una nova relació en la seva vida. La feina se li havia reduït, havia canviat de vivenda, etc. hi havia hagut canvis i ella me’ls volia comentar, els volia compartir, i volia saber el meu parer. Perquè quan ens vèiem jo era una mica d’esperança, saps, perquè ella s’havia intentat suïcidat, i anàvem conversant. I quan venia em feia la devolució de com havia anat una mica del que havíem parlat a l’última conversa. I ho feia molt bé perquè era molt conscient d’aquestes converses, no?” (Maribelconv6p.6)

Torno a la impossibilitat d’entendre l’altre malgrat voler-ho de la que parlava abans, perquè aquesta pot desembocar a un sentiment d’impotència tan plàstica que a vegades es concreta en un plor. Vaig adonar-me’n en una conversa amb la Montse





quan va dir-me *"és interessant preguntar-se per què plorem: en realitat no plorem pel que li passa a la protagonista de la pel·lícula, sinó per alguna cosa pròpia nostra."* El contacte de l'observació de la Montse amb l'aprenentatge que fem gràcies a la relació amb l'altra va aparèixer poc després. Fet i fet, era un dels aspectes als quals fa temps que insisteixo més en les classes quan plantejo relats, convido a escriure experiències pròpies o n'explico de meves que fan referència a com gràcies a la relació amb l'altre ha estat possible que aprenguéssim alguna cosa que desconeixia de mi. Moltes vegades, saber-se altre en relació fa que ens puguem emmirallar en l'altre existència. L'altra fa la funció de mirall, com els rajos retornen als ulls de qui mira. I una de les coses que podem fer d'aquest emmirallament mutu és aprendre. En aquesta consciència de ser un i altre, les educadores i educadors podem sostenir el continu procés d'aprenentatge que ofereix l'ofici d'educar:

"La Cèlia diu "sé que no agradarà a tothom la meua manera de ser, d'estar, de fer, i ho he hagut d'aprendre, d'acceptar-ho. Això forma part del joc."

És a dir, fer lloc a aquest no agradar en ella és la que l'ajuda a sostenir el desencontre en la relació. Va explicar la situació que de fa temps viu amb una de les dones. Va adonar-se que allò que la posava molt nerviosa era la seva manera de presentar-se sempre com a víctima. Ella li va dir que així no la trobaria, que des d'aquell lloc, amb aquella actitud, no li agradava. La Cèlia també va dir que per a ser capaç de col·locar-se en la relació i mostrar-se davant l'altra per a sostenir la relació va haver d'anar elaborant la seva pròpia víctima, la seva part de víctima. Em va fer pensar en el doble vincle d'estar amb l'altra acompanyant-la." (Diàleg sense fi, p.1)

I com ens col·loquem? I com així orientem la col·locació de l'altre, li donem les pistes? I com és que ens arriben les que l'altre ens emet? Podríem explicar-ho tot racionalment, fins a elaborar unes tècniques, unes fases a seguir religiosament? O tornem a topiar amb un límit de la nostra racionalitat? És aquí on entra la 'inteligència del corazón' de Zambrano? Entra la intuïció? Com explicar-nos i elaborar el que al tocar-nos fa d'eco dins nostre?



“Saber de experiencia: el corazón se ciega porque la necesidad es más fuerte que todo. Tu yo es ciego, tu ello es olvido. Llegará a toda costa. Cuando hay un peligro del exterior te largas, pero cuando el peligro procede del interior, ¿cómo largarse? El peligro del interior es ese algo complicado que es el amor del lobo, la complicidad que uno puede tener con lo que le amenaza.”⁵ (Cixous, 2009:15)

I amb la complicitat, l'amor o la intel·ligència del cor comencem a elaborar el 'perill', aquell element estrany, desconegut o desagradable que sentim dins a rel de la relació amb l'altre. Em plantejo si no és en aquests moments, que com en la vida també es presenten en la pràctica professional, quan fem la pràctica del perdó, la que es mou al marge del discurs de la culpa, i que es fa des de la llibertat. La pràctica que no es pot imposar i que consisteix, segons Butler, en la supressió del ressentiment. Alguna cosa hi ha que fa necessària la supressió del ressentiment. D'entrada, diria que el mateix sentit de l'ofici de 'volver a empezar' que ens va dir la Cèlia necessita la pau que dóna el perdó per tal de poder ser. Sí, diria que per tal de poder tornar a començar és bo sentir com el saber perdonar aflora.

S'ha anat veient com el doble moviment relacional al que condueix el saber-se altra porta a considerar un ventall d'altres sabers, com el que acabo d'apuntar. Per últim, m'agradaria esmentar-ne un altre que està sent recurrent en aquest capítol i que en la reflexió del saber sostenir s'hi ha afegit una nova funció a la qual no havia prestat atenció fins al moment. Estic parlant del conegut saber escoltar.

En un treball de la universitat, la Cèlia va explicar en què consistia la seva feina. De totes les enumeracions de tasques que va fer n'hi ha una que fa referència de manera

5 Aquesta cita és una de les moltes que m'ha fet arribar la Gloria Díaz al llarg del procés de recerca, i amb elles m'ha donat a conèixer un munt de bibliografia interessant que ajuda a viure millor. La cita en qüestió va dictar-me-la per telèfon la nit del mateix dia que havia estava redactant aquestes ratlles, el 30 de juliol de 2010.





explícita al saber escoltar: *“Mi trabajo es escuchar propuestas, intereses, deseos y facilitar los recursos, medios, herramientas para llevarlos a término.”* (Cèlia, carpeta d’aprenentatges p.11)

A les aules dels estudis d’educació social, com en altres fòrums educatius, hi hauria un acord gairebé unànime en subscriure la tasca d’escoltar com a part de l’ofici d’educar. Ara bé, què implica dur-la a la pràctica? Fixem-nos que la Cèlia no parla del que ella proposa o desitja, sinó que parla de facilitar que els interessos i propostes dels altres puguin arribar a ser, la qual cosa em porta a pensar que l’escolta de l’altra que es fa des del reconeixement de la seva singularitat és una pràctica de saber sostenir la relació obrint-se a l’alteritat i diferenciant-se d’ella al marge de tota pretensió de voler-la colonitzar. Com diu Planella (2009:166):

“Aquello más importante para poder escuchar al otro, es empezar a aprender a estar en silencio. Es silenciar nuestras ideas, nuestros recuerdos, nuestras emociones, nuestros consejos, nuestros prejuicios, nuestras convicciones. Escuchar es salir del rol que la vida nos ha dado, la de psicopedagogo, trabajador social, médico, psicólogo, educador, etc. para intentar recibir al otro en total plenitud, en todas sus dimensiones. Escuchar es desligarse, por lo menos momentáneamente, de todo deseo de cambiar, de consolar, de tomar de la mano la vida del otro.”

Escoltar és tot això, i més. La Maribel incorpora un altre element per tal que l’educadora, i altres que participin del procés, puguin estar en silenci i rebre la paraula de l’altre, el seu desig, demanda, necessitat, projecte. Perquè puguin escoltar-se:

“És donar l’espai, també. Amb aquesta situació, en aquests dos no se’ls havia donat mai, en aquesta parella. havia vist mai. Jo els he conegut avui per una situació que té el seu fill. I el fet d’estar tots dos allà junts i que ella expressés això (que ell no sabia!). Aquest espai els ha permès que ella pogués dir ‘Vull estudiar!’.

Ella ho portava al cap i ho volia fer i ho va dir perquè l’home deia, perquè el nano, segons ell, no és que no tingui problemes, ‘es que no quiere estudiar’, diu. ‘Pero cómo va a querer estudiar si ni su madre ni yo no hemos estudiado!’. I no sortia d’allà.





- 'Però el teu fill és una altra persona'.

- 'Bueno, pero es que él, ¿cómo va estudiar?, ¿es que él es como yo!'

- 'No, es otra persona.'

I ella tornava en que volia estudiar, i l'altre ja l'hi estava negant. Llavors, clar, jo també utilitzo, a vegades, no sempre, un exemple:

- ¿Cómo que no? - digo- Yo entré en la Universidad con 39 años. -I s'ha quedat així...-

Pues te digo que hoy en día, no te digo antes, hoy en día tú también puedes estudiar.

- 'No le va a servir de nada estudiar' - *Ell pensava que estudiar es 'para hacer algo'. I ha posat un exemple: 'mira la no sé quién, que ha gastado no sé cuánto dinero para sacar el permiso de autobusera y ahora no lo utiliza.'*

I la dona li deia 'Pero ya lo tiene por si algún día lo necesita.'

És aquell espai que permet, per a ella poder expressar coses i conèixer-se una mica més. (...) Ella se n'ha donat compte, no ha marxat buida. I no venien a parlar d'ella, venien a parlar del xaval. Ha sigut molt, molt pràctic i molt...molt útil, perquè alguna cosa se li ha encès en ella. Algo, ella segur, perquè ell estava molt tancat, estava molt tancat.

- *I quant de temps hi heu estat?*

- *Doncs una hora. La gent comença a parlar a partir de la mitja hora, eh?"*

(Maribelconv6p.2)

A més de la disposició a escoltar, doncs, cal disposar d'aquest espai - temps del que parla la Maribel. Amb el temps de conversa, l'altra ha pogut escoltar-se i dir-se, la Maribel ha pogut senyalar l'alteritat del fill diferenciant-lo del pare, l'altra Maribel ha aparegut enllaçada en la conversa que estaven mantenint, l'altre ha tingut l'oportunitat de poder escoltar l'altra. Una conversa que s'ha allargat seixanta minuts, perquè anar desfilant el que envolta el motiu principal de l'entrevista i anar a un possible origen d'aquest requereix un temps còmplice perquè puguin anar apareixent els desitjos d'una, les idees de l'altre, les propostes, etc. La participació del temps en el saber sostenir -dels temps, diria- fa que l'identifiqui com un element important a tenir en compte a l'hora de pensar l'organització de les institucions educatives i de valorar el treball que dia a dia desenvolupen les i els educadors socials.





Saber deixar anar

A hores d'ara ja han aparegut uns quants sabers que participen del saber sostenir, i s'han exposat situacions concretes en les quals poder observar pràctiques encarnadores d'aquest saber 'beina'. En molts d'aquests sabers i situacions es podia reconèixer la presència d'un saber que passa gairebé desapercebut: el saber deixar anar.

Crec que el relat que segueix tot seguit pot ser una bona via per tal d'introduir aquest saber, perquè es presenta en un marc més ampli que permet veure les interdependències que manté amb alguns dels altres sabers 'llavor' que componen el saber sostenir.

El diàbolo

Els camins que va fent el pensament són ben curiosos.

Hi ha dies que sento que s'encongeixen, es fan estrets i costeruts. A vegades comencen a fer una pujada en la que perdo l'alè i començo a dubtar de si seré capaç d'arribar a algun lloc. És aquella sensació d'ofec, que sents les palpitations del cor a les temples, la cara s'infla de l'esforç i hi ha una opressió al pit. Tot plegat, sedueix l'abandó del camí.

L'últim paisatge que m'ha estat regalat té com a marc la plaça major de Vic.

Jo seia amb la Montse, conversant de l'estat de la tesi. Em trobava en un punt difícil. Veia el dibuix de l'esquelet de la tesi, però poca capacitat per desenvolupar-lo adequadament. Moltes idees al cap sense fils per cosir-les. Tornava a valorar si no havia estat massa agosarada a l'hora d'emprendre la recerca: estava prou preparada per a pensar el que pretenia pensar? Sabria comunicar el que em bullia pel cap? Interessaria a algú?

Tot i que estava treballant en un altre capítol, feia dies que tenia present el "sostenir" com a "temazo" important de la tesi. Veia que tenia una centralitat en la tesi, i que l'havia de treballar bé, tot i la basta complexitat. També feia dies que ho comentava a la Montse, i de tant en tant anotava alguna idea que em semblava de gran ajuda per, un dia, començar a endreçar-les amb l'escriptura. Desànim seria una paraula que s'acosta a qualificar l'estat anímic d'aquell dia. Però el desànim va desplaçar-se al veure que, al mig del quadrat de sorra, un nen



i una nena jugaven amb un diàbolo. Se l'anaven passant fent-li fer unes cabrioles divertides. La conversa que manteníem es va interrompre: totes dues miràvem la dansa del diàbolo.

El diàbolo és un rodet fet amb la unió de dos cons. La gràcia del joc és fer-lo ballar amb l'ajuda d'un fil que s'aguanta amb dos pals. Les dues mans treballen, però de diferent manera. Totes dues subjecten els pals, però el canell d'una d'elles fa un moviment precís, regular i constant, mentre que l'altre no es mou. El que es procura és que el fil pugui sostenir el ball del diàbolo, amb un joc de tensió i distensió atenta a l'eix d'equilibri. El moviment és constant; sense el moviment adequat el diàbolo cau al terra. El diàleg entre tots els elements que participen en el joc, canell mans vista fil diàbolo aire, manté una harmonia rítmica i estètica extraordinària. Tots requereixen una atenció sostinguda en la qual no pot donar-se els moviments bruscos. La brusquedat desequilibra el desequilibri que permet la dansa. Així que hi ha una lleugeresa precisa, un relaxament tensat que dóna calma i divertiment a qui juga i a qui contempla el joc.

El rodet va gronxant-se pel fil, salta enlaire, gira, dibuixa cercles, paràboles, i un altre cop cau al matalàs del fil, que l'espera en el lloc adequat, amb la tensió precisa, disposada a canviar si així el diàbolo ho demana. Passa del fil de la nena al fil del nen, tots dos es saben, es reconeixen, i mentre intercanvien el rodet també intercanvien somriures. No cal mirar-se, senten el gaudi i la complicitat de l'altre. Cadascú sap on és l'altre, i mentre el diàbolo es mou per l'aire, la nena i el nen també es van desplaçant harmoniosament per la superfície sorrenca de la plaça, esquivant suau a altres criatures que també juguen, a altres persones que passen la tarda de dilluns de pasqua. "És això, Montse! Això és sostenir!"

Vic, primavera de 2009

Com la parella de criatures podien recollir el diàbolo després d'haver-lo llançat enlaire, penso que també el deixar anar pot esdevenir una altra forma d'acollida.

El focus d'atenció en l'acollida es projecta majoritàriament durant els primers dies, en l'arribada dels alumnes al centre de persones adultes, en la primera entrevista al despatx de serveis socials, en les jornades inicials de l'ingrés a la comunitat terapèutica,





etc. Sortosament, varis autors, educadores i investigadores han anat ampliant aquests marges temporals, concebant l'acollida com una pràctica que s'estén més enllà dels límits dels primers dies. Fins...? 'Fins el dia que s'acaba la relació: quan acaba el procés de recuperació, quan finalitza el curs', podria respondre. Però fa temps que vaig sentir dir que les relacions no acaben, sinó que es transformen. Canvien les formes, les intensitats, la significació, etc., però no moren. La incorporació de la nova manera de concebre la vida de les relacions educatives, va fer que dedicés una atenció especial als comiats. Tot i que sempre havia procurat fer 'bons tancaments' (fent una valoració conjunta del curs, desitjant un bon estiu i assistint al típic sopar de fi de curs) vaig començar a pensar la manera de canviar l'imaginari de tancament per un altre que permetés deixar oberta la relació. D'aleshores ençà preparo amb cura l'últim dia de classe. És un últim dia que comença molt abans: la preparació de la sessió no vol més improvisacions que les que hagin de fer-se pels esdeveniments que ens sorprenguin. De les diferents coses que preparo, n'he escollit una per a il·lustrar aquest deixar anar sense tancar.

A cada estudiant li faig entrega d'un regal, junt amb un petit text. Allò que té de particular és que el regal no pot ser una cosa qualsevol, sinó que ha de complir uns quants requisits: ha de ser elaborat per mi (per tant no s'hi val a comprar res, excepte una piruleta d'acompanyament) amb les meves mans; ha de ser un objecte quotidià, que puguin tenir-lo present en el seu dia a dia; ha d'evocar el 'temazo' més significatiu que ha aparegut al llarg del curs (el ritme de la relació, l'estructura simbòlica dominant, la regulació de la distància en les relacions,...) i el més rellevant que ens ha passat en nosaltres (la dificultat d'escoltar-nos, la troballa conjunta d'una nova frase que fes d'imatge d'una idea, la dificultat de sortir del discurs donat,...); ha de ser únic (pot imitar-se però no clonar-se); ha de ser bonic; i per fer-lo he hagut de sol·licitar algun tipus d'ajuda (a alguna amiga, a algun artesà, i gairebé sempre a la mare).

Complir les condicions m'obliga a revisar la història compartida, a pensar en cada un i en cada una de les estudiants, a valorar quina ha estat la qualitat de relació



que hem mantingut, a recordar escenes, a buscar quina viabilitat té dur a terme el projecte mirant si tinc les habilitats i capacitats que la confecció del regal requereix, etc. El conjunt de tasques per arribar a decidir què faré i la confecció del regal ocupen moltes hores de rellotge. Ocupen un temps cronos considerable que reconverteixo en un temps de pensament, reflexió, anàlisi, autocrítica; un temps que em permet anar endins per mirar i tocar el saber deixar anar que necessito en la part final del calendari acadèmic.

Encara visc amb tristesa l'adéu i necessito alguns dies per fer-me a la idea de les absències dels estudiants que m'han mantingut ocupada i viva durant aquells mesos. Continuo tenint certes dificultats per deixar anar, i desfer el nus que bloqueja la plena incorporació d'aquest saber és un anar fent que no ha arribat al final. Tot i així, sé que el coixí que em sosté en l'intent i fa que ho pugui elaborar d'una manera més sana, amb més tranquil·litat, alegria i lleugeresa, és saber que saber deixar anar és una altra forma d'acollida, i que el comiat pot ser una acollida altra on l'experiència compartida per una i altre circula encara en el fil de la relació.

Responsabilitat i compromís

La pràctica de sostenir se'm va representant com un mantenir-se, un no abandonar, un 'persistir en el abraço' com em deia la Mariajo, un no dimitir. En aquesta representació, em pregunto en què es sosté (valgui la redundància) el saber sostenir, i com a primeres possibles respostes se'm presenta la díada de la responsabilitat i el compromís; el saber-se responsables i el saber comprometre's que es poden observar en les pràctiques de moltes i molts professionals i de disciplines diverses.

Per a comprometre's és important saber què ens hi porta i perquè ens volem comprometre. Ser conscients del sentit del gest del nostre compromís és fonamental en el procés de sostenir-lo. El compromís és una decisió que cal prendre, i ningú pot fer-la per nosaltres. Decidim soles. Per tant, la posada en pràctica del saber pensar amb l'actitud reflexiva i la competència en prendre decisions que el configuren





torna a mostrar-se com un dels sabers principals a cultivar en l'ofici d'educar. Perquè el compromís és important:

"Tal vez parezca que el objetivo de una buena práctica es rebajar la importancia del compromiso, pero los compromisos se dan de dos maneras: como decisiones y como obligaciones. En la primera, juzgamos si vale la pena llevar a cabo una acción particular o dedicar tiempo a una persona en particular; en la otra, nos sometemos a un deber, a una costumbre o a la necesidad de otra persona. El ritmo organiza el segundo tipo de compromiso; aprendemos a cumplir un deber una y otra vez." (Sennett, 2009:219)

Habitualment, escric comentaris als marges o a continuació de les notes que prenc dels llibres. En aquest fragment, el següen les següents notes: *Estaria bé dialogar amb aquestes idees. Jo m'inclino per la primera opció, al contrari de Sennett, ja que hi veig una relació molt clara amb la responsabilitat. M'agrada la primera perquè la repetició que atribueix a la segona manera, la de l'obligació, en el cas de l'educació social es fa des del sentit ("Y volver a empezar" del Cap. 2 de la Cèlia). És una repetició que neix de la disposició de començar de nou pel sentit que dona la responsabilitat de fer bé la feina. Al cap d'un any, no veig que la meua inclinació sigui tan marcada per la primera perquè el deure del que parla Sennett bé podria traduir-se com el que ja contemplava en el comentari, això és, el compromís per fer tant bé com es pugui la feina encomanada des del sentit de l'ofici i des de la relació amb l'altra amb la seva necessitat expressada, o amb la seva presència. Considero que el compromís per la feina ben feta -precisament el compromís més destacat per part de Sennett del treball artesà- és un dels suports en el mantenir-se en la relació educativa.*

Qualifico de suport el compromís al considerar el pes que té a l'hora de moure'ns i travessar situacions de confusió i d'ambivalència, contextos on el fet de conèixer el nucli de sentit d'on ha nascut el compromís, recordar-ne la naturalesa de la relació o projecte que ara vivim en la confusió, és quelcom fonamental per tal de reprendre el nord, el centre, l'orientació.





En relació a la idea anterior, crec oportuna la introducció del saber els irrenunciabls de cadascú com un més que participa en el sostenir. Consisteix en tenir identificats el que podríem anomenar com els bàsics irrenunciabls de cadascú. L'irrenunciable esdevé la brúixola que orienta els moviments i la direcció d'aquests. Tenir en compte l'irrenunciable és atendre allò que roman com a pòsit, allò que és continu en la gènesi de significació que atribuïm al nostre ésser i a la manera de concebre la vida i l'ofici. I el podem tenir en compte si ens l'hem dit, si l'hem buscat, pensat i incorporat en les nostres pràctiques.

L'aproximació a la descoberta, reflexió i possible incorporació dels irrenunciabls era la finalitat que em va inspirar una de les propostes que explícitament plantejava a grups d'estudiants d'educació social fa uns anys⁶. Un d'ells va decidir que el treball en grup (en el que havien de participar tots i totes en la decisió de què fer, realitzar-lo i exposar perquè consideraven que aquell treball era adequat per a l'avaluació de l'assignatura) giraria entorn als irrenunciabls, de manera que l'últim dia de classe van presentar-se amb un gran trencaclosques reversible acompanyat d'un text que deia:

“Per donar sentit a aquest treball hem elaborat aquest manifest conjuntament. Nosaltres, alumnes de l'assignatura de dramatització donem vital importància en determinar allò que considerem insubstituïble a la nostra feina com a futurs i futures educadors i educadores socials.

Per aquest motiu hem construït aquest puzzle entre tots i totes; a on cada peça té sentit; si en faltés una seria incomplet i buit de significat.

6 La proposta podia fer-se en el marc d'una assignatura optativa que, entre altres objectius, tenia el de conèixer com cadascú es movia en un grup i aprendre a estar en relació. El contingut de l'assignatura i el número d'alumnes permetia dedicar el temps necessari i fer-ho en un bon clima de confiança, elements que afavorien enormement el bon desenvolupament d'aquesta. Actualment, si bé la proposta de pensar els irrenunciabls no es concreta de la mateixa manera, la qüestió continua apareixent en les sessions de classe, presentant-los també amb el nom de “bàsics” de la professió sempre que es presenta l'oportunitat, sigui pel tema que tractem, sigui per experiències exposades per part de l'alumnat, sigui a rel d'alguna lectura o d'alguna de les visites d'educadors i educadores que rebem al llarg del curs.





El puzzle té dues cares, una base que representa la singularitat respecte a l'irrenunciable de cada un i una de nosaltres, sigui quin sigui el llenguatge utilitzat, i una de comuna que engloba i ens aglutina en un sentit. Per tant, i dit en veu alta: Considerem que el nostre irrenunciable és el respecte a l'expressió de cada una de les persones. ”⁷

Cal destacar que el procés que suposa la identificació dels irrenunciables requereix compromís, un esforç i un saber escoltar que no acaba en l'anunci dels bàsics, sinó que segueix amb la presència d'aquests en les pràctiques educatives. Dit aspecte posa de relleu l'ineludible continuïtat que han de tenir els processos d'autoconeixement que cadascú va fent al llarg del seu trajecte vital. Un autoconeixement que, entre altres gestos, demana el de saber-se retirar, fer silenci i escoltar. Escoltar dins de cadascú quin eco hi ressona, per exemple, a causa de la relació que es manté amb x sentiment, persona, realitat, principi moral, etc.

Amb freqüència els irrenunciables corresponen a principis ètics. La dimensió ètica de les pràctiques educatives és indiscutible, i no es pot delegar a altres (experts en ètica, càrrecs directius, companys de feina, persones amb qui estem en relació) ja que recau a cada criatura la decisió de com estar en el món, com vol relacionar-s'hi i de quines orientacions vol disposar.

“Adorno postula que no tiene sentido referirse en forma abstracta a principios que gobiernan el comportamiento, sin aludir a las consecuencias de cualquier acción autorizada por estos. Somos responsables no sólo de la pureza de nuestra alma, sino de la forma del mundo que todos habitamos. Esto implica la necesidad de entender que la acción tiene consecuencias. La ética, podríamos decir, da origen a la crítica o, mejor, no es posible sin ella, pues tenemos que llegar a conocer de qué manera nuestras acciones son recibidas por el mundo social ya constituido y qué consecuencias se derivarán de nuestras diversas formas de actuar. La deliberación se produce en

7 Treball presentat pel grup de tarda de Tècniques de dinamització de grups i dramatització de la Diplomatura d'Educació Social de la Universitat de Barcelona. Curs 2003-2004





relación con un conjunto concreto de circunstancias históricas, pero también –y esto es más importante- en relación con una comprensión de los patrones que regulan la acción en el horizonte social contemporáneo.” (Butler, 2009:151).

Per tant, l'ètica no s'adquireix seguint els dictàmens d'una llei –que pot o no ser ètica- ni s'aprèn amb la lectura d'un llibre determinat –que pot versar d'ètica-, sinó que va elaborant-se d'una manera més complexa i activa en l'anar vivint conscientment i crítica de cadascú, també en les pràctiques educatives. En aquest sentit, al ser preguntat per les aportacions dels actuals comitès d'ètica Canimas respon amb un toc d'atenció i una proposta:

“El perill dels codis i dels comitès d'ètica és que tinguem grans carcasses amb un interior buit, que no serveixin per canviar i afinar la intervenció. És relativament fàcil fer codis i comitès d'ètica i no ho és tant canviar les pràctiques. (...) La formació i l'anàlisi permanent de l'ètica aplicada a la mateixa professió han de començar a la universitat i s'han de mantenir durant tota la trajectòria professional, com passa en tantes altres àrees del saber. Ha de formar part de la mateixa pràctica professional” (Relats, 2009:95;98)

Una manera d'exposar l'irrenunciable en la pràctica professional és la de consentir o no una decisió o acció. La Montse, per exemple, em diu que quan se li presenta una proposta que no va d'acord amb la seva ètica no en dóna el consentiment ètic, perquè no pot (Montse 1p.6). En un document elaborat per a unes sessions de reflexió amb l'equip, la Montse va escriure un dels seus irrenunciables: *“Probablement, l'única responsabilitat ètica que requereix aquest acompanyament de dones i filles/fills que han estat en una situació de violència és no mentir. Acompanyar el procés de manera realista, sense promeses de camí fàcil o ajudes maternalistes, regulant les intervencions de suport amb les de motivació i proposta.” p.42*

El consentiment ètic remet, doncs, a la responsabilitat que es sent i que s'assumeix. Potser en sí mateix no és un saber, però sí que l'és el fet de sostenir-lo. Ser coneixedores





de què i perquè ho volem fer col·labora en aquesta capacitat de sostenir que, a vegades, sorprèn a qui envolta la Montse, qui em digué *“Jo no em poso nerviosa en aquest tipus de discussions, sinó que m’hi sento segura perquè puc sostenir la meva posició amb arguments elaborats”* (22 juliol de 2010).

La mateixa consciència ètica de les educadores és, tal vegada, la que fa que expressin certs temors en relació a algunes accions que fan. La mateixa Montse n’ha expressat uns quants, com el que segueix:

“L’altre punt de l’ordre del dia de la reunió setmanal era el comiat de l’estudiant. Li van dir què havien vist en ella, coses molt positives. Ella va dir-los una cosa que per la Montse va ser rebut com un regal gran: va dir que gràcies a les pràctiques havia conegut una altra manera de fer i de moure’s que l’havia impactat molt. Per això, deixava de treballar al CRAE on fins ara treballava i es posava a treballar de cambrera fins que no trobés un lloc de treball que tingués en compte tots els aspectes que es contemplaven al centre. La Montse va quedar parada, i jo ara penso que ho puc relacionar amb la por de la que vam parlar fa temps i que després d’un sopar dels nostres va escriure’m un ‘mensa’ donant-me les gràcies de fer-li adonar que allò que li feia por (incidir massa en l’altra) era una manera de no confiar en la responsabilitat i la saviesa de l’altra. També d’aquesta visió que tenim, jo també, que tot depèn de nosaltres, com si els altres no hi pintessin res.” (Montse 2p2)

Però, a què es refereix quan diu que vaig fer-li adonar d’una cosa? En aquella conversa li vaig dir *‘tu fas l’acció, la decideixes des de la voluntat. Un cop feta no saps les conseqüències que tindrà, s’escapa de tu.’* D’això me n’he adonat en la meua experiència com a professora d’universitat, i he anat comprenent que quan fas l’acció no pots controlar-ne els efectes, tant sols pots valorar-los en la distància del pensament perquè mentre estàs activa, la capacitat de comprensió queda suspesa:

“Como espectador puede comprenderse la ‘verdad’ de lo que versa el espectáculo, pero el precio es la retirada de toda participación en él. (...) No es a través de la acción sino de la contemplación como se revela el ‘algo más’, es decir, el significado de todo.





No es el actor, sino el espectador, quien posee la clave del significado de los asuntos humanos.” (Arendt, 2002:116;118)

La cautela de la Montse davant a les noies de pràctiques que han estat amb ella o amb les persones que hi treballen per la influència que els pugui exercir, les persones que han treballat amb ella també és adoptada per la Cèlia en alguns moments de la seva pràctica educativa:

“I jo clar, què em qüestiono? ¿Dónde está la duda?

Jo a vegades em qüestiono que si jo parlo massa, que si aquesta part de coneixement teòric que per exemple va sortir aquí, en aquesta sessió concreta, va ser massa, de si vaig posicionar-me massa en el ‘jo sé i vosaltres no’, que m’ho qüestiono perquè tinc por de que alguna vegada pugui semblar això, no?. M’ho qüestiono perquè tinc por, de veritat, de que les senyores puguin rebre-ho d’aquesta manera, però no perquè sigui aquesta la meva intenció perquè, al contrari, perquè quan jo explico tot això és per poder compartir un coneixement que sempre dic que jo he tingut l’oportunitat de tenir, i perquè ens ajudi només a obrir nous camins de reflexió, per no quedar-nos amb això més superficial, o més de l’opinió, o més visceral, no? És com que hi ha un moment que aquest marc teòric, no marc teòric, això: quatre pinzellades que jo vaig fer de què era una república, aquest Condorcet, que té aquest pes tan important en la república, no? (parlem del grat record que en té treballant-ho a les classes de l’Antonieta i del regal que li vam fer a Pepa del llibre editat per Eumo).

Em qüestiono això, no? De si parlo massa, de si jo exposo i les altres persones poden pensar ‘mira aquesta, aquí’, en plan de que pugui ser que no estem en una tertúlia sinó en una classe, entens?

- Què hi ha de negatiu estar en una classe?

No, no, saps què? perquè no és l’espai, no és l’espai, perquè no és l’objectiu, perquè no és el que volem, perquè si no ja estaríem en una altre espai, en una classe, perquè és una altra cosa. Em fa por convertir-la en una classe tradicional, a més a més, que jo pugui estar donant un coneixement de no sé qué no sé cuantos y todo el rollo. Això





és el que cada dia quan acabo em penso, em penso, i reflexiono del que hem fet i de com ha anat. I a vegades tinc dubtes, i a vegades quan acabo de pensar veig com va ser tot el procés, d'això que et deia, de com vam entrar, com vam acabar, tot com ho vam fer. Sempre es pot millorar, està clar, no?.

I també té a veure amb que tinc un punt en que el que estic fent m'apassiona, i perdo els papers. (rialla) Sí. Perdo els papers perquè a vegades penso 'sí, que el que s'ha de fer és això, perquè és el que s'ha de fer a la tertúlia', però en canvi el tema m'apassiona i el que estem vivint m'apassiona, i és com si hi hagués un punt com de descontrol. "Us explico això senyores, perquè mira: si veieu això i això,", no?... I aquí és on a vegades penso 'em passo', no ho sé, no ho sé. Ara, de totes maneres, jo quan acabem rebo aquesta situació de..., fins i tot amb paraules "m'ha agradat molt. Ara penso altres coses", o "mira, això que has dit m'ho quedo perquè haig de continuar pensant, no?" i clar ahí està el que realment desitjo quan comencem: que puguem continuar pensant. Que totes ens en portem alguna cosa més per pensar. ¿Te estoy haciendo un lío o no?" (Cèliaconv3pp1-2)

Em sembla interessant observar com la pràctica de pensament s'encarna en l'experiència descrita per la Cèlia. Una reflexió d'educadora que revisa una proposta educativa que pretén estendre el pensament en les activitats que fa amb les dones de la tertúlia d'actualitat. La seriositat amb la que es pren la seva pràctica i la consideració a les dones poden ser un dels elements que fan que la Cèlia, com la Montse, es senti responsable, en cada pràctica que estén a la feina. Contrasta, no obstant, l'absència de temor en la Maribel tot i prendre's seriosament la feina i les persones. A diferència de les altres, no expressa la mateixa cautela:

"La responsabilitat de la feina és molt gran, la sent de manera molt clara.

Diu que necessita anar-se alimentant per poder sostenir la feina, que el creixement personal és necessari per a ella mateixa i que repercuteix a la feina. 'Jo no m'emporto la feina a casa com tanta gent diu: jo quan estic a la feina m'hi aboco, ja ho saps, m'hi implico, però sé que un cop fet el gest és l'altra persona





la que –si vol- respondrà, actuarà, farà un moviment.’ Se’n va tranquil·la pensant que ha fet tot el que sap fer, reconeixent la responsabilitat de l’altre, la seva autonomia.”(Maribel 3p2)

La tranquil·litat que sent la troba en el fet d’haver sostingut el compromís de fer tant bé com sap la seva feina. Però també l’absència de temors podria interpretar-se des de dues altres hipòtesis: l’establiment a priori de control que es troben inserits en els circuits ordinaris dels serveis socials on la Maribel treballa, i on ocupa un lloc discret en la jerarquia de l’equip; o la incorporació de l’orientació que el següent autor recorrent a L’Amitié de Barthes li pren com a cita:

“Debemos renunciar a conocer a aquellos a los que nos liga algo esencial: quiero decir que los debemos aceptar en la relación con lo desconocido en la que ellos nos aceptan también a nosotros, en nuestra lejanía.” (Derrida, 2005:83)

O realment són les tres opcions les que es conjuguen alhora i fan que la Maribel visqui la responsabilitat amb consciència i amb més calma que la Cèlia i la Maribel.

El que compartim totes és la consciència de saber-nos responsables. L’origen de tal consciència pot trobar-se en la dimensió relacional d’aquesta. Com diu Cruz:

“Si tuviera que dibujar con un solo trazo –que siempre sería un trazo grueso, lo reconozco- los diversos rasgos que separan culpa y responsabilidad, tendría que referirme a la verticalidad de una, frente a la horizontalidad de la otra, al carácter necesariamente intersubjetivo, dialógico, de la responsabilidad, frente al posible solipsismo propiciado por la culpa –que, en ese sentido, propende más bien a la intrasubjetividad-. Porque mientras ésta, en determinados contextos, es un asunto que sólo tiene que ver con el sujeto, y con la interiorización que el mismo hace de la norma (de ahí que lo propio sea hablar de sentirse culpable, frente al ser responsable), la responsabilidad no puede plantearse en términos de una hermenéutica privada; no es un negocio en el que el sujeto despache a solas con la norma. La responsabilidad, como nos recuerda la misma etimología del término, viene de responder, luego es





estructuralmente intersubjetiva. Sin un ante quién responder; esto es, sin alguien que exija respuesta, que interpele con su reclamación, no hay responsabilidad posible.”
(Cruz i Delgado, 2008:220)

També Butler (2009:19) insisteix en el caràcter relacional de la responsabilitat:

“Cuando el “yo” procura dar cuenta de sí mismo, puede comenzar consigo, pero comprobará que ese “sí mismo” ya está implicado en una temporalidad social que excede sus propias capacidades narrativas.

La razón de ello es que el “yo” no tiene una historia propia que no sea también la historia de una relación –o un conjunto de relaciones- con una serie de normas.

En alguna medida, las condiciones sociales de su emergencia siempre desposeen al “yo”. Esa desposesión no implica que se haya perdido el fundamento subjetivo de la ética. Al contrario, bien puede ser la condición de la indagación social, la condición misma del surgimiento de la moral. Si el “yo” no está de acuerdo con las normas morales, esto sólo significa que el sujeto debe deliberar acerca de ellas y que parte de la deliberación entrañará una comprensión crítica de su génesis social y su significado. En este sentido, la deliberación ética está asociada a la operación de la crítica.”

La filòsofa defensa que el “dar cuenta de uno mismo”⁸, tal i com anomena la responsabilitat, té una forma narrativa, i que aquesta capacitat narrativa que demana és una preconditionió per a fer-ho, a més d’assumir la responsabilitat pels propis actes. Tal vegada l’elaboració i articulació d’arguments que sosté la Montse en la seva col·locació ètica és aquesta narrativitat. I dita narrativitat pot ser la que ens condueix cap a la reflexivitat i així, el ‘dar cuenta de sí mismo’ és un canal per on cada subjecte esdevé reflexiu. Alhora, la dimensió reflexiva possibilita l’aparició de la crítica. La pràctica reflexiva obre a l’autoqüestionament i aquest es converteix en una conseqüència ètica de la crítica.

Tanmateix, la cautela de la Cèlia i la Montse conviu amb l’energia de la confiança cap a elles, cap a l’equip i cap a les dones a qui atenen. Una confiança que concilia les





possibles pors amb els vincles de llibertat que estableixen. Em refereixo a la força de la confiança sobre la que escriu Maillard (2001:173):

“La confianza, cuando aquel en quien se confía es también amado, ha de incluir, paradójicamente, sus propios límites. La confianza asume la libertad plena de aquel en quien se confía. Confiar en él es, en última instancia, confiar por él. Confío en ti por lo que tú eres, porque siendo lo que tú eres me ayudas a ser yo misma más allá de mí. No basta la confianza que es seguridad en el apoyo; no basta la confianza que espera. Importa confiar en lo que cada uno es y querer que lo sea, incluso al margen de uno. Al confiar en otro, confío en mí misma: me otorgo la libertad que le otorgo al otro. Confiar es saber que alguien –el otro- cumplirá su propio destino incluso contra ti, si esto es necesario. Confiar es amar creyendo en la fuerza del otro para ser sí mismo. Confiar es no esperar nada para sí, no es una exigencia. Confiar es saber que en el otro estás tú y que es preciso dejarle cumplir su destino para que así se incremente la fuerza del universo. Yo llegaré más allá de mí gracias a que tú cumples tu destino.”

I així la Cèlia adopta una mirada positiva farcida d'una esperança activa en l'altre, farcida de la confiança que hi té. Tal actitud es pot endevinar en el to positiu amb el qual escrigué el projecte d'aula per a gent gran que ja és una realitat:

‘Entre ellas el colectivo de gente mayor es el más asiduo y deseoso de conocer, y especialmente para quienes se jubilan y comienzan a pensar cómo organizar su tiempo de ocio, de forma placentera, creativa y provechosa.’ (Cèlia projaulap.10)

Tal confiança en la possibilitat és la que es fa present també en la pràctica de la Maribel, una confiança que la sosté en els processos –alguns d'ells força llargs- que es responsabilitza:

“A rel de parlar d'aquest fet, va comentar el cas d'una família que està tutelant, la que “està pitjor”. Viu en un pis on només hi tenen els matalassos com a mobiliari, que només ingressen 300 i pico d'euros i el lloguer ja els costa 200 i pico, on hi viu una família que destaca que hi té bona relació, perquè la confiança se l'ha guanyat amb molt de temps i això fa que el que ella recomana sigui seguit amb confiança per part de tots els membres, també pel fill de 16 anys que està intentant que acabi a l'escola





d'oficis per tenir permís de treball, formació, etc. Ha aconseguit que no deixés de formar-se després de parlar molt amb ell i d'insistir als pares." (Maribel 1p4)

He parlat també de la confiança amb l'equip i que ara vull il·lustrar amb una experiència que em va explicar la Montse. En una de les sessions de supervisió que fan regularment, totes estaven col·locades en cercle quan de sobte a la Montse se li va acudir d'abraçar per darrera les espatlles de les companyes que tenia al costat i s'hi va penjar aixecant els genolls quedant així suspesa en l'aire.

La mostra de confiança cap a les companyes i cap a ella mateixa que exemplifica la Montse amb tanta plasticitat es correspon amb la que la Laia posa en pràctica en la seva feina d'insertora laboral⁹. Ens va comentar que una de les coses a les que està atenta és a no alimentar els vincles de dependència que moltes vegades volen establir els homes i dones que orienta en la cerca de feina. Amb tal fi, a vegades fa un gest que pot ser entès com de dimissió però que també pot ser interpretat com una pràctica que li permet sostenir el compromís adquirit amb la feina i amb l'home o dona que li reclama la dependència. Si no aconsegueix involucrar la persona en la responsabilització del seu procés de formació i recerca de feina, si veu que la mirada de l'altra no canvia, sol·licita l'entrada d'una companya en el seguiment de la persona. Entenc que aquesta pràctica neix de la responsabilitat que sent de no abandonar la seva concepció de les relacions educatives i del seu saber demanar ajuda i col·laboració en una altra, sense abocar el no saber en l'altre que busca la dependència, sinó moltes vegades en el seu no saber evitar la creació o cronificació de tals vincles.

Fins aquí he intentat mostrar algunes de les formes i pràctiques representatives de la presència destacada que la responsabilitat i el compromís tenen dins el saber sostenir. Sense deixar de banda la responsabilitat, tot seguit em dispenso a desenvolupar l'últim saber llavor que vull subratllar en aquest apartat dedicat al saber sostenir.

9 A la conversa que va venir a fer a la Universitat de Vic amb el grup de Programes d'educació amb persones adultes el 14 d'abril de 2010.





Sostenir el propi saber, i el de l'altra

Hem vist com la Cèlia sentia certa por a no envair l'altre i així esborrar o impedir l'expressió de la seva singularitat. Bona part d'aquella entrevista va versar al voltant d'aquesta por compartida de que amb la nostra pràctica poguéssim arribar a impedir el que precisament diem que volem promoure. Em vaig adonar que era un aspecte molt important i present en el nostre quotidià i això va fer que m'adonés d'un nou element a sostenir que requeria en els sabers. Els de cada una, i també els que porta l'altre.

Pel tipus de saber que es tracta, podríem anomenar-lo quasi com un saber 'autosostingut' que vol evitar una pràctica de poder. Fins on, per no caure en l'abús de poder que dóna el saber? Cal estar atents a aquest saber sostenir el propi saber i de trobar el límit, de dialogar amb el límit que posa precisament el mateix saber per tal de tenir des d'on tirar i així obrir possibilitats de narrar-se, i així de situar-se en la història. Sovint em pregunto per com amb la meva pràctica puc caure en un abús de poder, i ho faig amb la meva por a envair l'altre, a dir com ha de pensar, com ha d'escriure, què ha d'escriure. És com un pudor que tenim. Però té una mica de prepotència això de pensar que el que tu dius té més força del que realment pot tenir, perquè: on és la capacitat de l'altre de discernir el seu propi desig del que tu li estàs dient? Confiam en el criteri de l'altre, que també pot parlar en nom propi. Amb aquesta por, mirem l'altre des del seu menys, com si no pogués. Caldria trobar l'equilibri. És la cerca d'aquest equilibri el que ens porta al límit. No hauríem de menysvalorar la capacitat de l'altra ni la pròpia. Fàcil de dir i difícil de fer, fet que ens obliga a mantenir vives les reflexions entre nosaltres:

"C: Jo també volia apuntar alguna cosa. Saps per què? Perquè, no sé, jo per exemple, per mi, parlant d'això del límit, no'. Em quedo amb això de la prepotència. Què hi pot haver de prepotència en això?. Sentir-nos nosaltres els profes. Jo no sóc profe, però perquè sóc educadora, sóc llicenciada en pedagogia, perquè estic portant una tertúlia, avui tenim una xerrada-col·loqui sobre això de l'economia. Perquè tenim un coneixement que l'altre no té, doncs: Què hi ha realment? Ens estem sentint més importants? Què? Això s'ha de pensar, eh?"





A: Ara que dius això, Benjamin diu que el narrador és el que dona consell. I el problema d'avui és que ningú vol donar consell. Ho estic pensant, eh? però penso que per aquí també hi ha alguna cosa que el que no volem fer és donar consell, que donar consell no vol dir imposar, i ell parla de donar consell com a orientar, i això és una narració. Una narració dona consell, t'orienta, però no t'obliga." (Cèliaconv3p.5)

La dificultat a sostenir el propi saber, a dir que sabem, a dir-nos i dir a l'altre que sabem que sabem, pot desembocar en l'emudiment de la narració que és tota experiència educativa. La precaució a no ser rebudes com a algú que vol imposar-se té el risc, per tant, d'abandonar un dels sentits del nostre ofici, oferir i posar en circulació el que sabem a qui vulgui o necessiti. No obstant, i com deia anteriorment, considerar el saber de l'altra pot rebaixar la precaució i aquí és on altra vegada la responsabilitat desenvolupa un paper important. Vegem un exemple de la Montse i la Maribel:

[un dels principis orientadors del projecte de treball elaborat per ella]: *"En nom de cap saber, ni teràpia, es pot robar la capacitat i la responsabilitat de l'altra. Si es fa, l'estem mantenint en una situació de domini, dependència i d'irresponsabilitat. De sostracció de la seva capacitat de resposta. No capturar l'altre amb consells i discursos sobre allò que pensem que és una 'dona alliberada'." (Montsedoctreballp.11)*

"La vaig trucar i ens vam veure. Una noia molt treballadora, compleix sempre, no n'hi ha faltat mai de feina, i és molt hàbil, té molts recursos, però té molt de caos. Quan va venir em va treure tots els papers allà. i això, i la targeta de l'advocat aquí, i el paper aquell allà, i ... i tot allà estès sobre la taula. 'Mira, tot això ho tens aquí (senyalant-se al cap), ho hem d'ordenar una miqueta, no? Aviam, has de decidir què vols fer', li vaig dir." (Maribel conv6p.5)

En ambdós casos, és fàcil observar com hi entra en joc el reconeixement de la capacitat d'agència, la responsabilitat i el saber fer de l'altra. Tenir-ho present ajuda a sostenir el propi saber. Un reconeixement que al posar-lo en pràctica, segons Butler (2009) a vegades obliga a suspendre el propi judici per tal d'aprehendre el de l'altre.





Saber que els sabers no són perennes és un altre dels factors que permeten sostenir el que es sap en cada moment, així com permet el reconeixement al saber de l'altre: *"Nuestras capacidades no son constantes ni absolutas: un violinista genial no satisface automáticamente todas sus capacidades por tocar el violín siempre que se le presente la ocasión; nuestras capacidades son simplemente el medio del que nos servimos para utilizar la situación concreta en la que nos encontramos al servicio del bien social. Ni siquiera el mejor de los violinistas estaría justificado por tocar su violín a orillas de un río en el que un hombre está pidiendo auxilio a punto de perecer ahogado. Pero, al mismo tiempo, si nos negamos, si dudamos o nos escondemos de nosotros mismos, si exageramos, disimulamos o hacemos cualquier cosa salvo aceptar nuestras capacidades, nos convertimos en medio hombres, en unos cínicos sofisticados y esclavos del tiempo. Esos medio hombres abundan en esta sociedad, pues es una sociedad incapaz de reconocer o utilizar las capacidades de la gran mayoría de sus ciudadanos. El reconocimiento de las capacidades de todos los hombres debería ser un proceso social externo; pero se ha convertido en un proceso personal, introspectivo, que sólo unos cuantos tienen la fuerza suficiente de llevar a cabo, y sólo en parte."* (Berger, 2002:137-138)

Paradoxalment, la provisionalitat dels sabers que demanda l'actualització d'aquests des de la interrogació, aprenentatge i revisió contínua es converteix en el camí que ens acosta als límits de cadascú, aquell espai interstici que pot arribar-nos a inquietar tant. En vam parlar amb la Cèlia:

"C: És moure el punt de partida. I jo penso que és bo, que està bé. Clar, sempre el punt és el meu límit. Això que em preocupa és el meu límit. I ho faig amb tota l'estimació, perquè després jo penso i dic sí, sí, és la passió, és el gust de poder explicar alguna cosa i a més a més compartir-la. No des de l'arrogància, perquè jo he tingut altres oportunitats per aprendre, perquè sóc més jove, i doncs...no sé. I a vegades em preocupa.

A:-sí, sí, a mi també...

C: -Sí?

A:-Sí, clar





C:- Jo pensava que em preocupava perquè no sé encara autoregular-me.

A:- El poder, com entra, eh? Què ens en diria Foucault?

C:- No sé regular-me... Què és Anna?

A:- A mi em passa també. A les classes m'apassiono i a vegades hi ha hagut estudiants que m'ho han dit, que 'Anna, -tu no deixes pensar', poca gent, però sí. I quin mal que em fa! Però pot interpretar-se així. La teva llibertat a l'hora de dir-ho pot ser interpretada per part de l'altra com una imposició que el que tu dius és la veritat, no? i això em fa estar continuament alerta. Però si jo no parlés amb passió del que ensenyo... Jo he pogut pensar tot això per la trajectòria laboral que he tingut, per l'experiència, per mil oportunitats. Llavors, accepteu la disparitat, també. L'any passat quan vau venir, no? Ja estava més avançat el curs i ja em coneixien més i deien la pepa això, la pepa allò. Llavors si jo no fos així, jo no seria la pepa. Llavors, a molta gent allò que li arriba és que jo disfruto amb això, que a m'interessa, que a mi... llavors més que agafar el meu pensament el que agafen és la meva actitud, 'i què llegeixes? Hi ha algun autor que hagi escrit d'això? I tu què n'opines de tal cosa?' I quan algú diu alguna cosa jo "Ah! Que bé! Això que dius és molt bo, és interessant perquè mira, perquè això té relació amb allò que dèiem, que llegíem! Que bé, que és una forma de dir 'les teves paraules les estic agafant seriosament, les estic posant al mateix nivell que les d'aquella filòsofa. Fixa't que bé, molt bé! I és la passió de relacionar-nos positivament amb això el que pot arribar-los-hi. De contagiar les ganes, no? I aleshores: 'Jo també vull llegir això, perquè vull!' No vull ser tu, però vull agafar... És una mica com amb la Caterina. Jo no vull ser la Caterina, però sí que la seva capacitat de reflexionar, de llegir, de relacionar-se,... Jo sé que a darrera hi ha hagut molt espai de lectura, de pensar sola, d'escriure, de mirar molt la vida, de parlar amb molta gent, d'estar molt oberta. Llavors jo agafo 'estigues oberta, parla amb la gent', i etc.

Agafo no per ser ella, sinó que la seva manera d'estar m'inspira la meua manera d'estar. I què puc fer igual que ella, quines pràctiques puc fer com ella i quines no, no? Per això vull parlar del límit, perquè aquí hi ha un límit, i és quan estem... les pràctiques educatives ens porten a un límit, i quan reflexionem del que ha passat és perquè allà





hi veiem un límit, que és un dubte, que és un no puc, que és un no sé, que és...

(Pausa - telefonada)

C:- Vols beure alguna coseta? Una cerveseta? Dinaràs amb la Núria?" (cèliaconv3 pp3-4)

El límit és, per mi, allò amb el que topo quan em trobo amb un no poder, el no saber fer, el no saber per on tibar, el no saber perquè ho he fet. El límit és el punt on et quedes perplexa, el punt que et mostra i et presenta una part desconeguda teva, o de l'altra. No entenc l'altra, ja no puc explicar-me la relació com fins ara, perquè ara m'estic trobant en una situació que no sé estar amb l'altra, no sé què m'està demanant, no estic segura de si amb el que li he contestat ho he fet bé o no. Aquí hi ha un límit: fins ara m'havia funcionat i ara no. Fins ara sabia com respondre, ara no ho sé. Perplexitat i estranyesa davant l'imprevist:

"La extrañeza es eso, precisamente eso, a medio camino entre lo conocido y lo desconocido. La extrañeza no es provocada por lo que se desconoce, por lo absolutamente otro, por lo nuevo, no, sino por el hecho de que en lo conocido se inmiscuye un elemento ajeno que descompone el conjunto y lo ofrece como si fuese otro, pero sin serlo del todo porque aún es lo nuestro, aunque curiosamente transformado, curiosa y espantosamente desfigurado." (Maillard, 2001:117)

Un dels moments de límit del saber es dona en les situacions quotidianes on apareixen els 'fantasmes' de la igualtat, de la força, del desafiament, l'amenaça o el reny, les recriminacions.

"Tot el tema del temps i de la seva qualitat és molt present en la Montse, ja apareix en el projecte i memòries del CIE. Un cop revisat, quedava que l'advocada treballava 5 hores menys al CIE. Ella, l'advocada, va dir que les faria a casa, que se'n duria feina, però la Montse li va dir que ni parlar-ne, ella treballa molt bé i considera que no cal. Al comunicar-ho a la reunió, unes membres de l'equip (que arriben tard, etc.) van queixar-se, al·legant que si ella no feia les hores, cap les hauria de fer. La Montse va adonar-se de com de lluny estaven del pensament que ha estat plantejat més d'una vegada a les sessions de reflexió de l'equip. És un exemple de la igualtat mal entesa, és més, jo dic que mostra la fal·làcia i





la perversitat de la igualtat per tothom sense tenir en compte les singularitats. Van estar força bel·ligerants, fins que la Montse va haver d'acudir al poder: "em pensava que aquí la directora era jo". És la mesura de força la que fa callar l'equip, de la que es serveix la Montse. Cal pensar-ho..."(Montseconv2p1)

La Montse no n'estava satisfeta, i es lamentava d'haver caigut en l'exercici d'un poder del qual sempre en defuig. És en aquests moments on la part opaca de nosaltres surt, oportunitat d'aprenentatges, com el de la humilitat i el de la capacitat de reconèixer l'altre:

"La opacidad para mí misma acarrea, precisamente, mi capacidad de otorgar cierto tipo de reconocimiento a otros. Sería, acaso, una ética basada en nuestra ceguera compartida, invariable y parcial con respecto a nosotros mismos. El reconocimiento de que uno no es, en cada oportunidad, totalmente igual a como se presente en el discurso disponible podría implicar, a su turno, cierta paciencia con los otros que suspendiera la exigencia de que fueran idénticos en todo momento. A mi parecer, la suspensión de la demanda de autoidentidad o, más particularmente, de completa coherencia contrarresta cierta violencia ética, que nos exige manifestar y mantener esa identidad con nosotros mismos en todas las ocasiones y requiere que los demás hagan otro tanto. "(...) Reconocerse como un ser limitado sigue significando conocer algo de sí mismo, aunque ese conocer se vea afectado por la limitación que uno conoce." (Butler, 2009:62-68)

El sentit de l'ètica que proposa Butler és el que generaria una determinada disposició a reconèixer els límits, alertant que el reconeixement de la pròpia opacitat o la de l'altre no la transforma en transparència i demana una disposició a la humilitat i a la generositat. Sotmetre l'altre a les lleis morals com a normes del moment és exercir violència, obviat la seva realitat particular, exigint, amb prepotència humana, una coherència absoluta que, escoltant-nos a nosaltres mateixes, observem que no és possible per l'opacitat inherent al "jo".





4.4. UNS SABERS QUE SOSTINGUIN

La possibilitat de portar a terme decisions i gestos de prepotència com el que acabo de descriure es troba en cadascú de nosaltres. La vulnerabilitat i fragilitat del cos i de l'ànima ens acompanyen allà on estem, també en les nostres hores laborals. És per això que si volem col·locar-nos en una via on sigui possible aprendre, cultivar i desplegar els sabers caldrà que n'escollim una que ho faci viable, això és, que faci possible aquesta opció. Necessitem que la via per on transitem ens sostingui, a nosaltres i al nostre projecte vital.

Tenint en compte que en totes tres educadores el projecte vital inclou el seu projecte professional – és a dir, la seva manera de concebre el fet de treballar i el sentit del seu ofici així com el destí no es poden separar del qui són- torno la mirada als tres sabers centrals d'aquest capítol. Al fer-ho, recupero la basta complexitat que cada un d'ells conté, les dificultats i obstacles amb els quals es troben així com els temps i persones amb qui els posen en circulació. I també se'm fa evident que en la cerca de conèixer, aprendre i desplegar dels sabers trobem els límits. La curiositat transporta al límit d'una mateixa, la que amb el desig de conèixer més enllà d'ella s'ha conegut més a ella, això és, els límits del món s'han intercanviat pels seus propis límits. La indagació de què es sent, qui s'és, com s'explica cadascú allò que està vivint, l'autoconeixement, es fa en aquella zona boirosa i limítrofe. En les pràctiques d'acompanyament, pensament i de sostenir convivim amb uns límits que, si bé poden esdevenir un topall infranquejable, hem vist com en algunes ocasions poden travessar-se i ser oportunitats d'aprenentatge.

Sempre poden travessar-se els límits? És possible mantenir-s'hi sense perdre el sentit de l'ofici? És possible aprendre d'una situació que fa trontollar l'estabilitat de la relació educativa? És possible ser amiga dels límits?

De totes les preguntes, i més que podríem formular-nos, només a la primera responc amb un no caut. A la resta, i atenent les experiències de les educadores de la tesi i d'altres, responc que sí. Ara bé, no sempre és possible al marge d'algunes condicions.

326 Entre converses.





Al llarg del capítol, ha estat possible anomenar alguns elements que afavorien, enriqueien i col·laboraven amb els sabers 'beina'. En aquest sentit, s'ha vist com, a vegades, és amb un 'no saber massa bé com' que les educadores mantenen les pràctiques educatives en moviment tot i estar tocant els límits, apareixent el saber de la intuïció com un dels que permet moure's per l'imprevist i la incertesa. Un moure's en la incertesa que no les paralitza, tot i que el moviment realitzat sigui d'aturada.

També s'ha pogut veure la base fonamental que l'ètica representa en aquest ofici de la relació, fent patent que principis ètics com la responsabilitat, el compromís i la consideració a la singularitat de cadascú són centrals en les pràctiques educatives.

La humilitat, la generositat, el rigor, la confiança i la curiositat –entre altres- s'han pogut identificar en moltes de les pràctiques i sabers presentats.

Tot plegat demana un saber que pugui sostenir l'educador i l'educadora en aquestes pràctiques, sabent-s'hi col·locar, decidir-les, comprendre-les, fer-les i sostenir-les. I em torno a demanar: Quin és aquest saber?

Encara no ho sé, però si considero el caràcter relacional dels sabers puc apuntar tímidament un principi de resposta dient que incardinar-se en una trama de relacions consistents, entenent-les a la manera de Maillard, seria el punt des d'on poder recolzar-nos en cada un dels moviments de les nostres pràctiques:

“Sólo tienen consistencia aquellas relaciones que construyen, que abren, que disparan hacia el horizonte interior –que no es horizonte, sino círculo que se ensancha, centro que admite y consagra todas las fugas-, aquellas relaciones que abren amorosamente el camino de ida, y el de vuelta.” (Maillard, 2001:16)

Insistent en la necessitat de trobar el saber que sostingui, trobo un fragment de conversa que ajuda a desenvolupar la resposta acabada d'encetar.





“També recordo molt que la V. sempre deia que l’educador ha de ser una persona culta, és a dir, ha de tenir alguna cosa per mostrar de la cultura, ha de tenir alguna cosa que l’apassioni perquè li serveixi per des d’aquí mostrar. A mi per exemple m’encanta la literatura, m’agrada el cine, i ella deia, aprofita el cine! Aprofita aquesta cosa que t’agrada molt per poder, des d’aquesta eina, mostrar. Jo sempre me’n recordo d’això i a vegades m’ho plantejo molt en la meva feina” (Cèlia conv3p.6)

El testimoni de la Cèlia em remet altre cop a la inquietud per la vida, per les expressions culturals, l’exercici intel·lectual, l’actitud inconformista de l’educadora que defuig de posicions acomodaticies, la voluntat manifesta de continuar aprenent, etc. actituds i pràctiques que no són exclusives d’ella, sinó que són compartides per totes nosaltres.

Un dia, la Montse em va donar un article d’opinió retallat del diari El País. En ell Javier Marías qüestiona la normalització amb la que es parla dels sabers qualificant-los de rellevants i no rellevants. *“En realidad, ¿para qué es necesario ir a la escuela? ¿Para tener una idea del mundo, del pasado de la humanidad, de la historia del arte y de las religiones, de la evolución de las ciencias, de nuestra anatomía, de los textos que se han escrito, de la multiplicación y la división y la suma y la resta, del círculo y el triángulo? Nada de eso es ‘práctico’ ni ayuda a ganarse la vida, no digamos a ser Reina Hispanoamericana. Y sin embargo...*

La educación no son sólo conocimientos y datos. Es parte esencial de lo que solía llamarse ‘formación’, esto es, la conversión de los individuos en personas, no en seres animalescos que caen en el mundo sin tener noción de lo que hubo antes que ellos, incapaces de asociar dos hechos, de distinguir entre causa y efecto, de articular dos frases inteligibles, de pensar y razonar, de comprender un texto simple.”

Tot i que l’articulista sembla obviar que el debat contemporani és més extens i complex, girant en torn si la formació és deformació, que el que es qüestiona no és si cal o no saber la història sinó quina, sobre la millor didàctica per tal d’ensenyar i aprendre a sumar i restar, etc. i és un debat ben controvertit, intueixo cap a on va l’articulista i continuo llegint fins el final,

328 Entre converses.





quan tanca amb aquestes paraules que atribueix a un hipotètic empresari:

“No necesito a un animal tecnológico, que sepa darle a las teclas según se le ordene, pero sin tener ni idea de lo que hace. No necesito a una persona incompleta. Traíganme a alguien civilizado, con conocimientos irrelevantes, de los que permiten desenvolverse en el mundo”

No és un moure's en el món sostenir les pràctiques que es duen a terme en contextos educatius? O tal vegada diríem que el coneixement no té res a veure en el coneixement d'un mateix?

En aquestes pàgines ha quedat palès com hi ha un saber sostenir que demana aprofundir seriosament i rigorosa en el coneixement d'una mateixa i els processos d'autorreflexió i de reconeixement, i aprofundir i explicar-nos com ens relacionem amb els altres i les institucions que van i anem bastint. En aquest procés les vies a emprendre són diverses, i en les de la Maribel, la Montse i la Cèlia són impulsades per la responsabilitat, la curiositat, l'amor, poant de l'estudi, de les lectures, de l'assistència a seminaris, participant en grups de formació, conversant,...

Quasi al final de la reflexió a partir de les diferents propostes de resposta, en considero una última. Es tracta de la convocatòria que Núria Pérez de Lara (1997:11) va fer en el text de comiat a Deligny, un dels educadors que m'ha ajudat a pensar aquest capítol amb més perspectiva que la que tenia al començar-lo. Després de recordar les experiències de creació d'espais, itineraris i llocs per viure, la Núria conclou amb

“Precisament perquè cal que les mirem, sabem avui, que han estat olvidades. És aquest oblit el que ens ha portat a encapçalar el nostre comiat amb una presentació. Fernand Deligny és la força d'un repte que segueix vigent. Crear <raïns de supervivència> potser és, avui, més necessari que mai.”

Responc, doncs, que la gran trama que sosté les pràctiques té forma d'un gran tapís. Un tapís que tingui un ordit amb múltiples fils: fils de relacions, fils de sabers irrellevants, fils d'actituds, fils de llocs per viure, fils de sabers, fils de temps vivibles.

Un tapís semblant a la gran cordada, que per tal que esdevingui un dispositiu d'existència per a tothom cal anar teixint dia a dia en el nostre quotidià.



Arribada al final del capítol 4, més extens del que inicialment preveia, és hora de començar a endreçar les idees que han d'omplir de contingut el següent i últim capítol d'aquesta part.

Dedicat a les pràctiques un cop coneguts uns quants dels sabers que les fan possibles (i sense oblidar-los), en el capítol 5 vull posar atenció en els diferents contextos institucionals on aquestes tenen lloc. M'hi preguntaré com poden sostenir-s'hi les pràctiques observant alguns dels elements d'organització, funcionals i simbòlics que s'hi troben.

La relació que les educadores mantenen amb la formació, com l'entenen i valoren, quins són els seus espais i trajectòries formatives, junt amb la meva experiència m'ajudaran a indagar una qüestió que té un especial interès per mi en tant que professora en els estudis inicials d'educació social a la universitat. Quan el que es busca és tendir a una millor qualitat de la formació professional de futurs educadores i educadores, poder contrastar allò considerat fonamental segons les educadores amb el que es presenta i posa l'accent a les aules universitàries avui em sembla una oportunitat i exercici important.

En les diferents fases i tasques que he fet per tal d'elaborar aquest capítol, la dimensió simbòlica de les pràctiques se m'ha fet molt evident. Les concepcions de les educadores i la convivència d'aquestes amb la resta de persones del seu equip i amb els mandats institucionals són elements significatius de la pràctica política que els i les educadores que encarnen els sabers en la quotidianitat mostren fent viva, molts vegades, una política altra.

Amb l'esperança que pugueu anar avançant en el coneixement de les educadores i en la comprensió de l'eix de la investigació, us convido a continuar la lectura.









CAPÍTOL 5

LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES

Tota recerca que dibuixi el seu itinerari sobre el terreny de les pràctiques educatives es troba amb múltiples i complexos elements enllaçats per vincles d'interdependència que no pot deixar al marge. Mentre la investigació avança, augmenta l'evidència de que hom no pot aïllar les pràctiques del context on estan incardinades, ni tampoc pot pensar-les com un objecte d'estudi simple. La pròpia estructura del present informe narratiu reflexa la diversitat d'elements que s'han hagut de considerar per tal d'apropar-nos al propòsit inicial de la recerca, això és, el de narrar reflexivament l'experiència de transitar per pràctiques d'educació social.

Després de plantejar les concepcions de l'ofici amb les quals les educadores es col·loquen i situen les seves pràctiques, i de desenvolupar alguns sabers que les orienten, les fan possibles i les sostenen, és hora de fer un altre pas i preguntar-nos per la naturalesa de les pràctiques,





pels contextos institucionals on es despleguen i observar de quina manera les propostes formatives col·laboren en l'aprenentatge i valoració de les pràctiques que les experiències de la Montse, la Maribel i la Cèlia van donant a conèixer al llarg d'aquesta investigació.

Ordenar linealment tants elements confluents alhora en les pràctiques no és gens fàcil, de manera que en la mesura que en sigui capaç procuraré portar al present els aspectes tractats anteriorment, així com apuntar-ne la relació amb els que plantejaré més endavant.





5.1. NATURALSA DE LES PRÀCTIQUES

Diferents autors i des de diferents disciplines han dedicat el seu temps a estudiar les dimensions que les pràctiques tenen en sí i quines influències exerceixen en els individus i en el món on viuen. Per això és possible disposar i consultar obres amb unes aportacions en les que destaquen la gran qualitat i rigor fruit d'anys de reflexió, de compromís ètic i de treball sostingut, fet que explica que, evidentment, la finalitat d'aquest punt no sigui la de fer un nou estudi d'aquesta temàtica, sinó simplement la de recollir algunes de les aportacions que s'han fet per tal de poder situar millor el context de les pràctiques educatives i continuar amb el propòsit de donar a conèixer la perspectiva epistemològica i ontològica en la que em situo com a investigadora.

El caràcter discursiu

Qualificar un saber de pràctica i de com aquesta pràctica participa en la producció dels diferents elements configuradors de discurs és el que va mantenir ocupat durant anys a Foucault. El resultat de les seves reflexions les va donar a conèixer amb la publicació del llibre 'La arqueologia del saber'. Degut a la centralitat que he donat als sabers en el desenvolupament de la investigació de les pràctiques de les educadores, crec oportú acompanyar el text amb el que Foucault va escriure en relació a ells i quina és la participació que els atorga en les pràctiques discursives:

"A este conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no estatuto científico (...). Un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (...); un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman; (...) en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso. (...) Existen saberes que son independientes de las ciencias, pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma." (Foucault, 1984:307)





Així, direm que la pràctica conté, genera i obeeix a enunciat discursius si estem d'acord amb Foucault quan parla de les formacions enunciatives que configuren una pràctica discursiva. També trobarem el component discursiu en les pràctiques educatives -orientades i desplegades per uns sabers- si en elles podem trobar-hi el que el filòsof anomena 'objectes'.

Mentre busco com puc traslladar el que l'autor presenta com a 'objectes', 'conceptes', 'enunciats', etc, em vaig adonant com sí que és possible trobar el conjunt d'elements del discurs que plantejà Foucault (1984) al llarg de la genealogia de les pràctiques educatives, i com hi col·laboren els sabers que contenen. Així, els sentits i destins de l'ofici, les decisions ètiques, els documents –memòries, informes, projectes, etc.- redactats per les educadores, les reflexions i propostes que es fan de l'ofici, les significacions i representacions de les realitats concretes que presenten de sí mateixes, de les relacions, del món, etc. que fan els i les educadores en i a través de les seves pràctiques són –entenc jo- elements discursius en la composició dels quals hi podem trobar els sabers. Aquests, és veritat, poden esdevenir prescriptius o no. En tot cas, la prescripció dependrà de si aquests entren en processos de categoritzacions fortament instituïdes, codificacions, generalitzacions i models tancats imposats en forma de mandats i estiguin encarats en la construcció d'un corpus de coneixement estrictament racional i abstracte, buit doncs de les dimensions afectives i ètiques que conté al seu sí el saber tàctic.¹⁰

Les pràctiques educatives poden ser enteses, doncs, com a formacions discursives. Són pràctiques que conformen, legitimen i obren noves possibilitats de discurs. Foucault va desenvolupar tota la seva 'arqueologia' amb la convicció que la seva era una *"Tarea que consiste en no tratar –en dejar de tratar- los discursos como conjuntos de signos (de elementos*

10 Segons Elías (1994), la concepció epistemològica resultant d'aquest model, el qual perseguia per a les ciències socials el mateix estatus que tenien les ciències de la naturalesa, va confondre el procés de 'cientització' de les disciplines i el va acabar reduint a un procés merament de racionalització. Un dels recursos més utilitzats per la racionalització que volia aparentar científicitat va ser la de discórrer per un coneixement abstracte deslligat de la vida: *"Abstracción viene de un término (el griego apharesis) que significa restar, sustraer, porque su acto es lo inverso de esa suma que producen la sensibilidad y su hermana mayor la intuición."* (Antonio Escohotado (1999:109) *Caos y Orden*, Madrid: Espasa. Citat a Pérez de Lara, 2008:1)



significantes que envían a contenidos o a representaciones), sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese más lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese 'más' lo que hay que revelar y hay que describir.” (1984: 81).

Admetre la discursivitat de les pràctiques és més complex que reduir aquestes en un 'fer', segons Foucault. En les pràctiques a les quals fa referència hi contempla una gran complexitat d'elements interrelacionats dibuixant creuaments que trenquen la linealitat. Presenta la complexitat observant els objectes, les modalitats enunciatives, els conceptes i les estratègies.

En educació social, les pràctiques discursives no poden reduir-se en els 'signes' del discurs (que podríem traduir com a gest o actitud), sinó que la dimensió va més enllà, havent de llegir, per exemple, quin és o quins són els objectes que les actituds o gestos van conformant. De fet, sabem que les pràctiques educatives van dibuixant l'altre de la relació, conceptualitzant-lo en viu com a educand, client, persona atesa, educand, usuari, pres, consumidor, participant, exclòs, actor,...i sovint amb estreta relació amb altres discursos (psicològic, mèdic, sociològic, jurídic, etc.) amb els quals s'han anat formant en un procés continu tota una col·lecció d'objectes i conceptes amb estreta concordança amb els temps històrics, econòmics i socials. És per aquest motiu que moltes educadores i educadors, professors i professores, posem atenció a l'hora d'anomenar aquesta altra de la relació conscients que el llenguatge és un dels mecanismes que col·labora en la seva conceptualització i representació, i orienta bona part de les pràctiques de relació amb les quals ens vinculem amb ella.

En quant a la formació de les modalitats enunciatives, és interessant observar com les presenta Foucault servint-se del discurs mèdic com a exemple:

“El estatuto del médico comporta criterios de competencia y de saber; instituciones, sistemas, normas pedagógicas; condiciones legales que dan derecho –no sin fijar unos límites- a la práctica y a la experimentación del saber. Comporta también un sistema de diferenciación y de relaciones (reparto de las atribuciones, subordinación jerárquica, complementariedad





funcional, demanda, trasmisión e intercambio de informaciones) con otros individuos u otros grupos que poseen su propio estatuto (...) Comporta también cierto número de rasgos que definen su funcionamiento en relación con el conjunto de la sociedad” (Foucault, 1984,82:83).

Les modalitats enunciatives es diferencien segons criteris de competència i de saber, conformant així el seu 'estatut', és a dir, la legitimitat dins una formació discursiva connectada amb un camp més ampli que arriba a abraçar els altres grups de la societat amb qui manté relacions de col·laboració, dependència i/o de poder, la qual cosa em fa considerar en quina és la presència de la veu de les educadores en el discurs educatiu, i si el que anomeno silenciament, negació o invisibilitat dels sabers de les educadores no són en realitat exemples dels diferents estatus de les modalitats enunciatives dels que gaudeixen les pràctiques educatives dels i de les educadores socials en l'ampli i complex context socioeconòmic actual¹¹. No obstant, la invisibilització no és sinònim d'absència de discurs ja que tot i no aparèixer en documents oficials, mitjans de comunicació, textos acadèmics, etc., cada pràctica educativa va desplegant la seva capacitat discursiva enxarxant-se amb les altres, doncs com recorda Planella (2009:60):

“Los discursos van mucho más allá de los textos escritos, o si queremos, que los textos no son sólo elementos físicos escritos en un papel, sino que también son textos las películas, los anuncios, los cuerpos, etc. estos últimos han pasado a ser un espacio de inscripción subjetiva donde el sujeto transmite y socializa su discurso. Burr nos propone que ‘dado que no hay prácticamente ningún aspecto de la vida humana que no signifique alguna cosa, todo lo que nos rodea puede alcanzar la categoría

¹¹ El segon apartat d'aquest capítol, dedicat a conèixer l'estructura, organització i funcions que s'atribueixen a les institucions on treballen les educadores, permetrà conèixer alguns elements que poden relacionar-se amb el que el filòsof anomenà modalitats enunciatives i que són presents en els contextos on es despleguen les pràctiques educatives que són el fil d'aquesta recerca. La presència d'enunciats discursius, com els llistats de persones ateses, les taules horàries o les làmines i cartells informatius, ajuda a comprendre la dispersió i repartició dels enunciats de la formació discursiva, així com els punts de fuga d'algunes pràctiques de les educadores en relació a elles.





de texto'. Y a medida que vamos hilando los 'textos de nuestra vida' damos forma a nuestros discursos, que al mismo tiempo perfilan nuestra identidad".

Per últim, m'agradaria fer esment d'un tret de la discursivitat de les pràctiques que considero cabdal per tal de no confondre la solidesa de determinats discursos amb un determinisme d'aquests i així no abocar-nos en un pessimisme catastrofista de pensar que res podem fer davant un sistema discursiu que no compartim. El tret al qual vull fer referència és la infinitud de la potència discursiva de les pràctiques. Per què considero que la discursivitat no acaba en qui encarna la pràctica? Tenint en compte el caràcter relacional de les pràctiques educatives, valoro que aquesta no acaba en qui la comença, sinó que continua en qui la rep. En el capítol anterior ja he esmentat la impossibilitat de controlar l'efecte de cada acció que iniciem; si a aquesta acció 'que s'escapa' hi uneixo el naixement que cada acció significa segons Arendt, em trobo amb una trajectòria transcendent de la pràctica, la qual sempre influirà en la dels demés podent ells i elles també ser, amb les seves pràctiques, agents de nous i/o vells discursos¹². La possibilitat d'influència també ve donada per la incompletud de tota formació discursiva, la qual té llacunes, esclotxes, zones on les relacions entre els diferents elements discursius –els quals no són sistemes immòbils- siguin febles o incompletes i

"De ahí el hecho de que reasumida, colocada e interpretada en una nueva constelación, una formación discursiva determinada puede hacer que aparezcan nuevas posibilidades."
(Foucault, 1984:111)

Així doncs, el sistema de formació discursiva està lligat al temps, va en el temps, de manera que nosaltres, així com les nostres pràctiques i l'articulació entre elles, *estem en*. Amb la pràctica singular del discurs s'actualitzen les relacions entre els sistemes de formació, estant sempre en la dimensió d'un discurs que va fent-se i transformant-se amb les modificacions que van incorporant-se:

12 Freire i Macedo (1989), conscients de la transcendència que tenien, insistien en tenir cura de quines pràctiques es posaven en joc en els processos d'alfabetització, ja que entenien que eren una construcció discursiva que tant podia anar orientada a una major habilitació de les persones en el seu procés d'alliberament com treballar per a la inhabilitació i així perpetuar les relacions de dominació i opressió en les que vivien.



“Decir que con una formación discursiva se sustituye a otra, no es decir que todo un mundo de objetos , de enunciaciones, de conceptos, de elecciones teóricas absolutamente nuevos surja con todas sus armas y totalmente organizado en un texto que lo sitúe en su lugar de una vez para siempre, es decir que se ha producido una transformación general de relaciones, pero que no altera forzosamente todos los elementos, es decir que los enunciados obedecen a nuevas reglas de formación, no es decir que todos los objetos o conceptos, todas las enunciaciones o todas las elecciones teóricas desaparecen. Por el contrario, a partir de esas nuevas reglas, se pueden describir y analizar unos fenómenos de continuidad, de retorno y de repetición.” (Foucault, 1984:290-291)

De la capacitat d'influència incorporant, creant, desplegant nous enunciats, objectes o conceptes, se'n desprèn, com ja s'ha dit anteriorment, la dimensió ètica d'un ofici que –a pesar o gràcies a ella- dona un fort pes polític i simbòlic a les pràctiques que desplega.

La dimensió política

Tal i com veurem en futurs apartats, l'àmbit de l'educació social (com tants altres àmbits de tracte amb les persones, com els de salut) ha viscut un important procés de racionalització, sistematització i protocolització de les seves pràctiques amb un intent de donar categoria científica a la professió i així, entre altres mesures adoptades, arribar a la dignificació d'un ofici poc considerat. Fer del coneixement educatiu un coneixement científic va suposar, en el seu moment, la materialització de canvis epistemològics, metodològics i ontològics importants. Un dels més destacats va ser la prevalença de la raó per sobre de la intuïció, l'afecte, la sensibilitat i la passió. En la contemporaneïtat, la professió s'ha incorporat en una nova via per tal de mantenir-se si no guanyar estatus en aquesta era caracteritzada per la competitivitat i la rendibilitat econòmica. Així, la incorporació s'ha realitzat en gran part amb l'adopció d'elements discursius provinents del món empresarial.

En aquest context és on ens movem les quatre educadores de la recerca; un context que, en força ocasions, a l'aplaudiment de la tecnificació de l'ofici hi afegeix el del rèdit econòmic





d'unes pràctiques que, en molts casos, volen continuar sent educatives, i que comparteixen amb les anteriors el seu marcat caràcter polític:

“El pensamiento instrumental sobre el interés, atento solo a la racionalidad del éxito económico y macropolítico, no alcanza a entender comportamientos que buscan, más bien, legitimar o expresar identidades. Son, dice Calhoun, “luchas por la significación” (Calhoun, 1999). Al valorar la dimensión afectiva en estas prácticas culturales y sociales, que a menudo muestra baja eficacia, pero donde importa la solidaridad y la cohesión grupal, se hace visible el peculiar sentido político de acciones que no persiguen la satisfacción literal de demandas ni réditos mercantiles sino que reivindican el sentido de ciertos modos de vida.” (García Canclini, 2004:178)

Així és, en la mesura que tota pràctica educativa porta amb ella la seva transcendència i s'inicia orientada amb uns sentits i apunta a uns destins podem afirmar-ne el seu contingut polític.

El context laboral en el que ens trobem genera discursos, però la presència de les educadores i educadors com a membres que donen vida a les institucions bé pot esdevenir una oportunitat per a la incorporació de nous elements discursius. De fet, ja està sent: la significació que algunes dones i homes atribuïm al fet de treballar, per exemple, ha estat valorat com una aportació política i simbòlica que ha provocat variacions i modificacions en el discurs prèviament constituït. Una de les aportacions més reconegudes ha estat la de posar al centre la mesura de les relacions, desplaçant el diner a un espai més perifèric. Aquesta ha desencadenat altres canvis significatius com, per exemple, les de les modalitats de treball, l'organització dels temps i la relació més atenta amb les conseqüències que les pràctiques tenen en el medi que ens envolta. I quan allò que interessa són les relacions, és a dir, la política, la pràctica que la sosté esdevé actuació simbòlica¹³.

13 M'agradaria que quedés clar que la dimensió política i simbòlica no es circumscriu únicament i exclusiva en les últimes pràctiques que han anat incorporant-se en els contextos institucionals i a les quals estic fent referència en aquest moment. Tal i com dic en l'anterior paràgraf, totes les pràctiques, sigui quin sigui el discurs en el qual participen, tenen una dimensió política i es generen, perpetuen o es sostenen en un determinat ordre simbòlic.



Ara bé, la significació no és suficientment forta per provocar els canvis que he descrit si no va acompanyada d'unes pràctiques que hi concordin. Així ho recorda Wanda Tommasi (2001:117) al fer referència a la possible lectura reduccionista sota la lògica monocausal que equipara l'accés de les dones al treball remunerat amb l'aparició automàtica d'un nou simbòlic en el món laboral:

*"El acceso de muchísimas mujeres a la esfera pública del mercado y del trabajo corre el riesgo de quedarse en una conquista sin consecuencias (incluso en una falsa conquista) si el trabajo no va acompañado de la acción simbólica."*¹⁴

Així doncs, cal tenir present i posar en joc la capacitat d'agència pròpia. El marge d'agència que podem habitar i desplegar amb la pràctica de pensament i amb l'acció esdevé fonamental si es vol sortir de la subordinació a un ordre simbòlic extern i aliè al nostre i aportar al món actuacions polítiques que, segons sostingué Arendt (1993), és l'activitat que dóna sentit humà a la realitat.

En les educadores i educadors socials, l'actuació política i simbòlica pren forma a través de la seva pràctica educativa, la qual es dóna sostinguda en un ordit de relacions. És amb aquest ordit com les pràctiques van dibuixant interseccions de singularitats de les persones que hi entren en joc, articulant el propi discurs en un altre de més ampli, ric i

14 En aquest sentit, Núria Pérez de Lara s'afegeix a l'observació de Tommasi senyalant que no sempre les dones hem sabut portar al món aquest altre ordre simbòlic, el matern, col·laborant així en el procés de civilització, com també n'ha participat el simbòlic masculí. I atribueix aquest 'no saber portar' al negatiu de cada simbòlic que, en el cas del femení, col·loca en la falta de mesura en la necessitat de relació. (Pérez de Lara, 2008a).

Una falta de mesura és la que anomena la Montse en el projecte que va elaborar. A la pàgina 39 escriu: *"El temps que es disposa és un temps que articula cada dona en funció de la seva situació i desig. Regalar-se i donar-se temps propi és una de les dificultats de les dones d'aquest segle. Educades a donar resposta al temps dels/les altres, ens autoritzem poc a disposar-ne de propi"*. L'element del temps, el de saber veure i autoritzar-se a moure's pels temps plurals té una forta incidència en l'organització dels equips de treball, de les funcions i mandats que se'ls dirigeix, dels elements a considerar en l'avaluació dels projectes. La mesura i desmesura dels temps serà un dels aspectes que considero en l'apartat 5.2.





resistent, dotant de sentit les pràctiques educatives:

“¿Qué significa ‘articular’? significa hacerlo referible, introduciendo diferencias significativas. Articular quiere decir introducir diferencias significativas, que generen sentido. (...) La acción propia de lo simbólico que no es dar un significante, sino hacer algo significante; el hacer significante es la cuestión de la generación del sentido.” (Muraro, 2001:75;78)

I en aquesta pràctica de sentit, una pràctica de relació més, hi ha una transformació d'un mateix, d'una mateixa, que esdevé una part central de la política.

Ara bé, considerant que tota pràctica de relació es dóna en un context de poder es fa necessari observar de quina manera aquest circula i es representa en els contextos professionals de l'educació social, i de quina manera s'afegeix o posa impediments en l'encarnació de l'actuació política i simbòlica de les educadores.

Coneixement i poder

En la meva trajectòria biogràfica els episodis on el poder n'ha estat coprotagonista són nombrosos. Durant molts anys vaig entendre el poder com allò que un posseïa per si mateix i que, si volia, podia abocar-lo sobre un altre per fer-li bé, i sobretot per fer-li mal. Era una concepció de poder que el mantenia aïllat, com una cosa intercanviable a voluntat o després de vèncer una lluita aferrissada desencadenada en nom de la justícia social o d'altres interessos menys ètics. Era una concepció fruit de l'interès que sempre havia tingut per conèixer el món on visc, què hi passa i perquè, i el fet que els anys posteriors a les revolucions llatinoamericanes i a la caiguda del mur de Berlín coincidissin amb l'etapa d'adolescència i joventut va propiciar la meva participació activa en moviments de solidaritat i en mobilitzacions socials en contra del sistema econòmic dominant primer, i a favor d'un altre ordre mundial després. Comprensiblement, també traslladava totes aquestes inquietuds i activitats en els processos formatius que realitzava, sobretot en els anys de la universitat. Així, la dimensió de dominació o de transformació que tenia el coneixement pedagògic va interessar-me de manera considerable, de manera que una vegada acabada la llicenciatura vaig continuar



amb les lectures, tertúlies, reflexions i espais de formació perseguint encara la comprensió i la descoberta de fórmules per desmantellar l'ordre de poder que em duia de corcoll des de feia temps.

Gràcies a la persistència de la pregunta referent al poder vaig poder conèixer altres concepcions, perspectives i experiències que van provocar uns canvis importants en mi i la concepció que fins aleshores havia mantingut respecte el tema poder. Van ser lectures i hores de pensar en solitari, però l'inici i sosteniment del gir va ser eminentment gràcies a la relació amb altres, sobretot mestres, que m'orientaren cap a un altre lloc oferint-me temps de conversa i sabers¹⁵.

El gir més significatiu va ser el de començar a concebre la qüestió del poder com a quelcom que es dóna en totes les relacions humanes. I tenint en compte que l'educació es dóna en relació, no podia deixar de considerar la presència del poder en l'intercanvi, creació i valoració del coneixement. Foucault exposa la presència i participació del poder en la gènesi dels sabers, i quan ho llegeixo no puc deixar d'imaginar-me les paraules com si me les dirigís en aquells anys d'adolescència i joventut:

“Quizás haya que renunciar también a toda una tradición que deja imaginar que no puede existir un saber sino allí donde se hallan suspendidas las relaciones de poder, y que el saber no puede desarrollarse sino al margen de sus conminaciones, de sus exigencias y de sus intereses. Quizás haya que renunciar a creer que el poder vuelve loco, y que, en cambio, la renunciación al poder es una de las condiciones con las cuales se puede llegar a sabio. Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro, que

15 En bona part, el procés viscut està recollit en el capítol 2. En tot cas, recordo la centralitat que van tenir les dues relacions que fins ara considero com les més rellevants en el meu procés d'aprenentatge com són la de la Remei Arnaus, qui va donar-me a conèixer el paradigma de la diferència sexual, i la mantinguda amb la Caterina Lloret, qui em va empènyer a aproximar-me a altres disciplines i autors desconeguts fins al moment. Cada una d'elles va transcendir donant-me a conèixer un conjunt de sabers més ampli i complex del que disposava aleshores, així com van posar-me en relació amb altres persones que han esdevingut significatives i importants en la meua vida.





no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. Estas relaciones de “poder-saber” no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema del poder; sino que hay que considerar, por lo contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conocer y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas. En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reactivo al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento. (Foucault, 2005:34).

Tampoc Elías nega que el poder operi en la trama de relacions socials i allò que en elles hi circula, afirmant la no neutralitat de l'espai social definint-lo com l'espai que alberga les relacions de força que donen lloc a diverses configuracions depenent de les èpoques històriques:

“En realidad lo que llamamos ‘poder’ es un aspecto de una relación, de cada una de las relaciones humanas. El poder tiene algo que ver con el hecho de que existen grupos o individuos que pueden retener o monopolizar aquello que otros necesitan, como por ejemplo, comida, amor, sentido o protección frente a ataques (es decir, seguridad), así como conocimiento u otras cosas.” (Elías, 1994:53)

El sociòleg apunta un dels negatius del poder en el coneixement, això és, la possibilitat que alguns individus o sectors de la societat puguin monopolitzar-ne l'ús, l'accés i la participació en la seva creació i control. És en la potencialitat de tal monopolització i en les possibles manifestacions amb les que es materialitza on és precís que hi posi atenció, ja que és en aquestes dinàmiques que puc observar com pot arribar-se a allò que les educadores m'han donat a conèixer com a abús de poder (i el que la por a caure-hi les porta a tenir certes dificultats a sostenir el propi saber) i com puc comprendre per quins mecanismes es produeix la jerarquització d'uns sabers per sobre d'uns altres, la qual es tradueix en una estructura jeràrquica creada i sustentada per les pràctiques d'uns i altres:





“En una sociedad dada los saberes se presentan como diversos y múltiples, pero sobre todo como rivales: no sólo como diferentes sino como decididamente rivales. Se organizan en jerarquías que son las jerarquías sociales de quienes los poseen y los practican.” (Beillerot, 1998:27)

La forma impersonal ‘se organitzan’ demana més precisió per no pensar que per sí sols, per la seva naturalesa, s’organitzen. No ho fa el saber *per se*, sinó que l’estructura simbòlica del coneixement forma part de les modalitats enunciatives que depenen, en gran part, de les mans dels individus o grups que la mantenen (acadèmics, professionals, etc.) emetent, d’aquesta manera, el grau de reconeixement o el nivell de menyspreu vers ells¹⁶.

Seguint amb Elías, comprenc millor quina era la base on descansava la concepció que anteriorment tenia del poder, això és, la relació de la monopolització del coneixement amb el sistema de desigualtats en el que vivim moltes persones:

“La necesidad humana de conocimiento es, en otros términos, tan elemental como la necesidad de comida y, al igual que los medios para satisfacer otras necesidades elementales, también los medios que satisfacen las exigencias de conocimiento pueden ser monopolizados. La apropiación de los medios de orientación, de los medios destinados a satisfacer las exigencias humanas de conocimiento, pueden también en consecuencia servir de base a desigualdades de poder cuando son monopolizados.” (Elías, 1994:207-208).

16 Tal i com he apuntat, una de les formes de menyspreu és la negació. L’altra forma és la silenciació, invisibilitzant la pràctica i qui l’encarna. Com a exemple de la darrera forma, recullo una cita que Prat (2010:17) inclou d’un treball en el qual també va participar: *“Sembla interessant emfatitzar el forat de coneixement existent sobre les característiques de les agrupacions informals i els grups d’acció social (autogestionats i no constituïts) per a la comprensió de les peculiaritats i singularitats de les dones que no participen de manera formal en les entitats i serveis”* (Parra, B. Prat N. i Sandín, M.P. 2009).

El perquè no interessa i no es considera susceptible de conèixer pot ser, en part, per la marginalitat que es reconeix a tals pràctiques i, per tant, per la subestimació que es fa de la seva potencialitat. Molt em sembla que aquí una gran massa crítica de l’acadèmia s’ha estat equivocant, tot i que cada vegada més hi ha grups i investigadores que n’aprofiten les esclatxes per anar anomenant i així fent visible unes pràctiques valuoses per la convivència i la vida que fins al moment s’havien deixat de banda. Els treballs citats en són una mostra.

346 Entre converses.





El fet que siguin monopolitzats per algú o per alguns grups de persones obre la pregunta de: qui? Delgado apunta un node de monopolització:

“Digamos que los intelectuales –guardianes en el fondo del copyright de la cultura, aduaneros de las fronteras del mundo del espíritu- han acordado los nuevos guiños, las nuevas complicidades para seguir marcando los contornos del territorio” (Cruz i Delgado, 2008: 45- 46)

És clar que n'és un entre altres. Penso que no n'és l'únic si torno als relats de les educadores i al seu àmbit de treball, perquè en el cas dels àmbits de l'educació i de la salut, per exemple, es bategen les pràctiques com a 'bones pràctiques'. Per part de qui? Quines són les veus que col·loquen dins o fora de la categoria de bona o dolenta una pràctica professional? A quins àmbits pertanyen? Quins estatus ostenten? En ocasions el grup d'intel·lectuals dels que parla Delgado s'amplia als territoris formals de l'Acadèmia (publicant-ne articles, convidant els projectes emblemes de bones pràctiques a jornades i congressos acadèmics, etc.) i al personal tècnic de les administracions que gestionen els projectes socioeducatius, utilitzant-los sovint com a element de màrqueting de la seva gestió. És fàcil, doncs, veure com cada vegada amb més freqüència les educadores i educadors socials, infermeres, treballadores socials, etc. exploren les seves pràctiques a la cerca de quines d'elles encaixen en la categorització del moment. No és, però, una activitat extraordinària ni a menystenir: la voluntat d'observar i aprendre allò que pot millorar la pràctica professional de cadascú ha estat present al llarg de la història, actitud que per altra banda és sana i civilitzadora. Però la pregunta que interessa, recordo, és qui i des d'on marca els paràmetres valoratius a seguir i com tal qualificació repercuteix en l'organització, concepció i avaluació de les pràctiques professionals, o sigui, com repercuteix en el procés d'institucionalització d'aquestes.

La possible absorció d'una experiència i utilitzar-la amb fins partidistes és una de les possibles conseqüències a atènyer-se d'un projecte amb cert èxit en els seus resultats. Amb absorció entenc la voluntat i el procés d'instituir-se que es mostra des d'instàncies parcialment o total alienes a la ideació i realització de la iniciativa, oblidant amb freqüència l'origen o el traç genealògic de la pràctica que es vol incorporar. Uns dels indicadors d'èxit que es contemplen





per part dels estaments legitimats socialment i que fan atractives algunes de les pràctiques a incorporar, entre d'altres que veurem més endavant, el nombre de persones beneficiades i la projecció pública que pot tenir, és a dir, paràmetres de visibilització. Aquest va ser el cas d'un projecte que encara continua, la història del qual va ser l'eix central del treball de recerca que va desenvolupar la seva autora, la Núria Prat. L'estudi girava al voltant de l'experiència del grup Dones i Barri en Xarxa, un grup d'acció social format íntegrament per dones que van mobilitzar-se en pro d'una millora de la convivència i de l'espai públic del seu barri. En un moment concret del procés estudiat apareix l'ocasió que fa plantejar al grup la necessitat de reflexionar bé per a col·locar-se davant la situació que vivien. La investigadora ho narra així: *"Les dones no comprenen aquesta ambigüitat i es senten desconcertades. Però sí s'adonen que aquestes posicions responen a lògiques de poders institucionals entre famílies polítiques i de la instrumentalització que les institucions fan dels projectes sota interessos de poder, perdent de vista les necessàries continuïtats en àmbits tan fràgils com són els de la participació comunitària. Sens dubte, un nou aprenentatge."* (Prat, 2010:184)

Arran del nou aprenentatge, opten per prendre una decisió que suscita debat:

"Les seves preocupacions i continguts de treball són molt properes a les organitzacions veïnals clàssiques, però la seva singularitat rau precisament en la decisió de no voler formar-ne part i optar per la forma organitzativa de grup d'acció social. En la seva trajectòria reconeixen que, si bé han nascut impulsades per un Pla Comunitari des del qual existia l'imaginari traçat que potser alguns dia es constituïrien en associació. De forma conscient i deliberada defensen no formalitzar-se per tal de: poder conservar la defensa de l'horitzontalitat de les seves relacions i la no representació de ningú, excepte d'elles mateixes; no voler subrogar-se a dependències econòmiques i institucionals, que observen en el teixit associatiu i amb l'expressió de 'qui paga, mana' on l'ajudat esdevé dependent de qui ajuda. I finalment, es mostren convençudes que per dur a terme els seus objectius de treball, el compromís dels veïns i de l'administració (que cadascú assumeixi la seva responsabilitat) sobre l'espai públic, és innecessari estar formalment constituïdes, evitant l'elaboració de tasques burocràtiques implícites en la gestió econòmica i jurídica d'una entitat." (Prat, 2010:265)

348 Entre converses.





M'ha semblat pertinent fer referència a aquesta interessant experiència perquè mostra les capacitats d'agència d'un grup de dones tradicionalment no reconegut com a pertanyent dels espais d'enunciació i formulacions discursives i, no obstant, la decisió mostra com el posar en joc el seu saber pensar es posa en relació a la seva voluntat de sostenir el sentit que les va aglutinar i de continuar vers el destí que s'han proposat¹⁷. Des del meu punt de vista, són una mostra de la discursivitat de les pràctiques, també de les que dissenteixen del discurs habitualment present en el nostre quotidià el qual, sovint, es correspon amb el marc de la lògica de l'ordre simbòlic dominant.

Igualment a les dones de Sant Roc, he pogut observar com les educadores són conscients del poder que circula en elles, el seu context i de les lògiques que segueix. En una conversa telefònica que vam mantenir el capvespre d'un dia que havia esgotat la Montse, va dir-me *"El meu quotidià real és molt dur. El poder és buit i negre, però hi he de tenir relació sense que se'm mengi."* Com es fa això de no acabar deglutida pel poder? Com sostenir-se en unes relacions simbòliques i institucionals sovint mediades pel poder? Adjudicant l'etiqueta de poderós a l'intel·lectual? A l'acadèmia? Al polític

17 També podria interpretar-se com un mecanisme de protecció vers el que Guattari exposà en relació a la usurpació exercida per part dels Estats dels espais creats pels grups de base per donar resposta a necessitats i desitjos de les comunitats, convertint-los en serveis públics orientats a subjectar més els ciutadans, "des-autonomitzant-los."

I si entenem com a grups de base els equips de professionals que treballen en àmbits d'educació social, és a dir, els pensen i hi actuen, el text de la Montse exposa una pràctica semblant: *"Aquesta intervenció estatal i dels mitjans de comunicació ha produït un efecte paradoxal. De la nit al dia s'han acreditat com els principals especialistes i terapeutes amb la corresponent invisibilització i certa banalització dels plantejaments feministes."* (p.11)

La captació de discursos i pràctiques nascudes en esferes de micropolítica per part de la macropolítica ha estat tan freqüent que posa en estat d'alerta a moltes persones quan són convidades a donar a conèixer les seves idees i experiències davant un públic que reben, a priori, com un usurpador i pervertidor potencial del discurs que són 'convidades' a compartir.





de torn? Negant el coneixement atribuït-li totes les causes de la realitat de desigualtat amb la que es treballa cada dia?

La Montse m'ha ensenyat que no és per aquesta via com pot sostenir i sostenir-se en l'ofici que va escollir. Malgrat que l'exposició serà més endavant, avanço la contribució que el coneixement pot fer en la voluntat de les educadores de no deixar-se subrogar per altres instàncies que les limitin i n'invisibilitzin les pràctiques i els sabers. La relació de col·laboració que reconeixen amb el coneixement que tenen a disposició fa que les educadores siguin unes estudioses infatigables. En elles la voluntat d'aprendre i conèixer ha estat una constant. La Montse ho ha aprofitat sempre per posar-se en diàleg amb els autors i autores i amb els grups socials als que socialment es reconeix que ostenten certa custòdia del coneixement. A vegades dins l'horari laboral i moltes fora d'ell, la Montse ha buscat maneres per tenir espais on aprendre, ella i la resta de membres dels equips dels que ha format part, i poder endreçar la seva pràctica professional, significant-la i sistematitzant-la:

"També va sortir l'experiència que la Montse vivia els dissabtes amb tot un grup de "gent de carrer", nom que dóna als professionals de la pràctica diària i directa. Necessitaven aturar-se per a pensar i envoltar-se de persones que les hi ajudessin. Necessitaven, diu, "elaborar". Això coincideix absolutament amb el que em va dir la Maribel el gener. A aquestes persones les anomenava expertes, i buscaven temps per dialogar experts-pràctica. No es tracta, diu, d'omplir una mancança (jo et dono el que et falta), "no és des del menys teu que jo t'omple". Això em sembla fonamental." (anot conv2Montsep.2)

La trobada dels experts amb la gent de carrer, de la pràctica, lluny del perill d'esdevenir ocasions per cooptar i mantenir la jerarquia, pot convertir-se en una via de disgregar el monopoli de coneixement, creant nous circuits per on els mitjans d'orientació, com els anomena Elías, circulin més enllà i saltin els punts de control establerts¹⁸. Així, del coneixement que es té de

18 Fent referència a la tasca d'assessorament pedagògic que la seva formació li permetrà fer en el futur, la Cèlia adverteix: *"Es clave entender que no es cuestión de expertos que saben y entrenan sino de profesionales que escuchan, observan y cooperan para conseguir un objetivo."* (carpetap.16) És





les lògiques de poder i dels circuits per on es desplaça les educadores tenen la possibilitat de buscar-ne les esclertes i desplegar la seva agència.

Una altra de les vies és la de l'obertura a l'intercanvi de coneixements amb d'altres àrees i disciplines, buscar que la interdisciplinarietat sigui una realitat en el quotidià de l'ofici. En realitat, és una proposta que es va escoltant de fa temps. La difusió massiva de la Teoria de la Complexitat va col·laborar a que es comencés a parlar de la necessitat de la col·laboració entre disciplines i aparegueren termes com la multidisciplinarietat, la interdisciplinarietat, el treball comunitari, el treball en xarxa, etc. Ara bé, com ja he dit en el primer capítol i recorda Ubieto (2009) no totes les experiències que es diuen de treball en xarxa responen a una interdisciplinarietat real. L'experiència que va viure durant uns anys la Maribel és un exemple de com un equip de treball integrat per persones de diferents disciplines no és garantia per a dur a terme un treball interdisciplinari, amb tota la potencialitat d'aprenentatge i ventall de possibilitats d'actuació que se li suposa.

"I sempre, abans i ara, hi ha la diferenciació de categoria. Encara que ara, per exemple, cobrem igual, sempre el treballador social és com si sempre hi ha d'haver com a referent un treballador social. Abans també, això no ha canviat gaire. Però clar, és que depèn de la gent amb qui et bellugues, eh? Perquè, per exemple, jo ara on estic el referent treballador social és gairebé en tots els casos perquè sempre hi ha (a part de les necessitats educatives i tota la problemàtica de necessitats que hi pugui haver educatives, familiars, de relacions i tal) sempre hi ha una demanda econòmica; i només que hi hagi una demanda econòmica ja ha d'entrar el treballador social.(...) Hi ha treballadors socials que pensen que són més que un educador social, no li donen valor a la feina que fas. No t'ho diuen, però...que pensen que poden ser els referents, que tot ha de passar per ells..." (Maribel 2p4)

La primera pregunta que em va venir va ser: en aquest fragment, el treballador social es queda només amb la funció de referent de la persona atesa o al mateix temps s'instal·la o consolida una posició jeràrquica dins l'equip? És una resposta que cal buscar en les funcions

una reflexió a tenir en compte, escrita per una educadora que ha assistit a molts processos de formació i assessorament. Sap del que parla i per què escriu el que escriu.





que la institució atorga a cada treballador en funció de la seva formació professional o caldria incorporar la hipòtesi de considerar la representació social que aquesta professió té? Seguim el relat de la Maribel:

“La noia té el costum de dir a l’altre el que ha de fer i el que és millor per ell, llavors clar, jo per exemple, la meua idea era fer entrevistes amb ells, no? Perquè, quan ells estan de baixa (perquè sempre estan de baixa, d’excedència,...no saben què fer per sortir d’allà) doncs vaig estar amb altres noies treballadores socials i vaig disfrutar perquè fèiem moltíssimes entrevistes conjuntes, perquè es treu moltíssim de les famílies quan les fas de forma conjunta, veus moltes més coses. Doncs jo, quan van venir ells vaig veure que no volen fer entrevistes amb mi, llavors què passa? Que a ella li vaig dir ‘a mi m’agradaria fer entrevistes amb tu perquè és una pèrdua de temps i segon, i que és el més important, perquè es poden treure moltes coses, perquè mentre l’altra parla, amb l’un o amb l’altra, l’altra observa, i després es poden treure moltes més conclusions.

A: Tu li vas dir.

M: Jo li vaig dir i la resposta d’ella va ser: ‘Ah, si tu ho necessites...’.

No, jo no ho necessito.” (Maribel conv2pp10-11)

La veritat és que aquí no em va aparèixer una pregunta, sinó un comentari d’exclamació davant la resposta que la Maribel va rebre a la seva proposta de treballar conjuntament. Pensar-se totalment capaç és una expressió de la prepotència professional que obstaculitza enormement la col·laboració interdisciplinària. Tot i així, és la resposta d’una treballadora social, no pas de totes les treballadores socials, ja que en el mateix text la Maribel recorda una molt bona experiència mantinguda amb altres noies de la mateixa professió que la de qui li rebutjà la proposta des d’una suficiència que suposa l’equiparació de la insuficiència de l’altra amb la incompetència, davant la qual la Maribel respon “no ho necessito”. Perquè no és una necessitat merament individual, sinó d’equip. És més, és una necessitat bàsica quan el centre d’ocupació de l’equip és la persona que hi ha acudit, amb els seus interrogants, amb les seves demandes. Podríem atribuir únicament la resposta de suficiència a l’organització de la institució on treballa la Maribel? Reduir-ho a una única causa ja anticipo que no és massa





coherent, però així li vaig demanar. Va ser clara:

“Jo no tinc cap problema amb la institució. A mi m’és igual la institució. A mi, els sabers els poso en pràctica amb la relació. I ja no només amb la persona que tens al davant, amb l’objecte de treball, diguéssim, sinó que els meus sabers els comparteixo amb altres professionals mestres,...que estem molt al costat, que estan molt al costat els sabers perquè som sensibles, i cada vegada hi ha més gent sensible per treballar des d’aquest altre lloc, perquè estem envoltats de dones.” (Maribel, 2p20)

Entenc que cal incorporar i destacar la bona experiència que la Maribel reconeix que ha mantingut i manté amb mestres, psicopedagogues i treballadores socials i familiars per no quedar-me atrapada valorant l’estructura de l’organigrama com a únic factor que explica la jerarquització dels membres d’un equip de treball. Les relacions concretes que s’estableixen amb les altres de l’equip, i fora d’ell, ajuden a perpetuar però també a modificar la representació d’una professió i, per tant, la seva valoració, inclosos els sabers que la identifiquen.

No obstant, no descarto la possibilitat de trobar en les definicions tancades de les professions un altre dels motius pels quals encara existeixi certa competitivitat entre els membres d’una o altra professió, la qual lluita per mantenir o aconseguir ascendir dins l’estructura jeràrquica de les professions. Els límits de les definicions poden, no obstant, ser travessades per la sensibilitat dels i de les professionals, aquesta disposició a deixar-se tocar, a deixar-se dir per l’altra de la que parla la Maribel mentre la destaca com una esperança que va veient materialitzant-se al seu entorn professional. Tal sensibilitat seria la porta de pas que donaria una permeabilitat per on circulen els sabers esdevenint, així, una altra manera amb la qual sostenir-se dins la institució. Elías, que ja s’avançava a la necessitat de la cooperació interdisciplinària que més tard ha defensat Morin (1995, 2003), va escriure:

“Tal modelo también puede corregir la idea de que los ámbitos de estudio de las diferentes disciplinas especializadas pueden existir tan separados uno de otros como las mismas disciplinas, las cuales se excluyen unas a otras mediante altas murallas defensivas. La dificultad estriba en que esos campos de estudio están muy entrelazados unos con otros. Aquí nos topamos con uno de los obstáculos que se interponen en el camino de la cooperación interdisciplinaria.”



(Elías, 1990:172)

En efecte, entrelaçats per necessitat i alhora separats per barreres defensives és com tants àmbits de coneixement coexisteixen, desplegant uns murs defensius que es poden identificar com elements corporativistes que busquen la protecció en front d'altres professions, la qual allunya les possibilitats de treballar en un entorn autènticament cooperatiu. Canimas enuncia una de les expressions del corporativisme:

"Lamentablement tinc la sensació que darrere la importància que els col·legis professionals donen al seu codi deontològic hi ha també un component corporativista. No s'entén que en una època de treball interdisciplinari cada professió tingui el seu codi deontològic." (Relats, 2009:97)

En la doble tensió de protegir-se i de la necessitat de vincular-se amb d'altres àrees disciplinàries és on precisament apareix una paradoxa de la professionalització de l'educació social. Una paradoxa entre els moviments cap endins, de fortificació de les fronteres dels seus àmbits, una certa actitud professional que podríem anomenar de cert egocentrisme, i el conjunt ampli dels sentits i destins de l'ofici de caràcter eminentment relacional, amb experiències comunitàries prèvies inèdites –moltes amb importants cooperacions interdisciplinàries- i amb una gran voluntat transformadora.

Probablement caldria destinar una altra tesi a la història del procés de professionalització, un procés llarg que de segur ha tingut les seves continuïtats i discontinuïtats, com la que va suposar l'aparició de l'educació social com una nova professió.

La consideració de 'professió' exigeix a dita activitat laboral, ara remunerada, uns trets característics que la diferenciïn de la resta de professions. És a dir, el poder anomenar-se sota uns termes propis que identifiquin la particularitat de les pràctiques professionals dota les persones que la duen a terme de la denominació pròpia. L'anterior requeriment no és innocent, ans al contrari. La contínua diferenciació i especialització és part integrant de la configuració dels departaments amb els que s'organitza l'activitat productiva de les societats,

354 Entre converses.





amb els que de passada cada vegada més van dividint-se les comunitats i les persones que en formen part. Dita configuració necessita obeir unes premisses clares, especialment les que responen als elements propis de la institucionalització: una formació específica, unes funcions definides, unes retribucions econòmiques (les quals sovint col·laboraran amb el nivell de prestigi social), unes àrees d'actuació d'una determinada responsabilitat i poder, etc. i un encaix més o menys aconseguit amb la resta de disciplines o de professions de la mateixa àrea de coneixement. Un canvi d'aquest procés, el de la creació de la Diplomatura en educació social, és recordat per la Montse com un moment convuls que va tenir conseqüències per l'ofici i per a educadors:

"El procés de creació de titulacions...Hi havia molta gent que estava treballant que no se'ls reconeix, que es queden al marge, que llavors s'inventa lo de l'Animació sociocultural. Amb la carrera d'educació social es comença a desmantellar tot un seguit de gent que estava fent coses i que sabia, que a mi em va... Si mires què ha passat durant aquest període, d'aquelles persones que estaven treballant, s'ha passat per una institucionalització de lo social. I a mi això... Jo no em vaig posar a Jameiat per la meva preocupació de lo social, jo no sóc allà per lo social, jo hi vaig anar perquè quan vaig veure allò vaig dir, però què és això?! Com pot ser que, jo aquí tan imbècil amb tants vels al davant sense saber veure què passa a la meva societat, en el meu quotidià? I aquí una reflexió, una teorització... i no m'hi reconec com a educadora social, no m'hi reconec. No em reconec amb gaire res.

A: La teva feina no la veus educativa?

M: Sí!

A: Perquè ets educadora.

M: Sí.

A: Ho ets però no vols que se't posi sota el paraigües de la institucionalització de...

M: I menys ara amb això de social. Em trobo més còmoda amb pedagogia perquè no està tan estigmatitzat, no està tan etiquetat. Ningú sap ni per què serveixes, ni quines sortides professionals hi ha, res! I per mi això és fantàstic. Pedagoga, i la gent diu: què? I ja està. Ningú et reconeix com a pedagoga, ningú et reconeix. És una paraula maca. En canvi si dius 'educadora social' Uix! Pobra!: els marginats. '¡Anda ya!' Jo no hi treballo amb marginats. Què vol dir marginat? Un marginat és un ric..." (Montse 1p8)





L'estigmatització de la professió, i l'oblit d'aquells i aquells qui fins aleshores havien estat tenint cura ensenyant, netejant, donant de menjar, jugant, etc. inventant amb les persones que atendien. Si bé del gruix d'educadors i educadores van habilitar-se'n alguns, el que va anar caient en l'oblit van ser moltes de les pràctiques, els seus orígens ideològics, ètics i morals, les experiències que van idear moltes vegades sense més recursos que la voluntat de fer-ho bé, les energies i la formació –no reglada- per la que es buscaven temps i fins i tot intel·lectuals i col·legues d'altres països, a les quals els veig certes semblances amb les trobades que la Montse en diu d'experts i de gent de carrer.

Vegem com altres autors apunten algunes de les conseqüències, senyalant els avenços –com el reconeixement- i els passos enrere –com l'oblit -. Toni Julià¹⁹ digué en una entrevista recollida per Planella (2009:140):

“Actualmente algunos educadores sociales reivindican que su función no es la atención directa, sino la planificación, dirección y gestión de proyectos. La atención directa es asumida por otros profesionales, hecho que genera una escisión dentro del mismo colectivo. A esta situación no se habría llegado de ninguna manera si la reflexión y las elaboraciones conceptuales hubieran sido enriquecidas por la práctica de los profesionales 15 años antes, cuando se gestaba la diplomatura: ha habido una distorsión de lo que desde el colectivo profesional siempre se ha dicho”.

Alguns aspectes són comuns als que denuncien Marta Comas i Jaume Funes en les conclusions d'una recerca feta a través de seminaris amb educadores i educadors de carrer. El fragment inclou un tall dels debats (2001:10):

“Aquest major reconeixement professional, que ha reduït l'angoixa que produïa la indefinició i sovint s'ha traduït en una millora de les condicions laborals, si bé era desitjat per tots, ha

19 Educador social molt reconegut per la seva tasca professional i formativa. Precisament, i al costat de la crítica de les seves paraules, és destacable la seva participació en la creació de l'Escola d'Educadors Especialitzats de les Comarques Gironines per donar resposta de formació no reglada per a molts professionals que ja exercien com a tals i en la implantació a la Universitat de Girona de la diplomatura d'educador social.





tingut alguns efectes perversos que no es poden obviar i han estat destacats al debat del grup: 'La nova generació d'educadors socials, diplomats, que arriben directament després de la carrera, donen una connotació pejorativa a l'educador de carrer. Què vol dir això de posar la taula enmig de la plaça? Hi ha gent que vol estar darrera d'una taula de despatx. Esperen que arribi l'usuari amb una demanda concreta, quan en realitat hi ha població que té dificultats però no formula una demanda. S'estan configurant dos tipus de professionals: un que veu la necessitat de treballar sense demanda, i un altre que vol gestionar dades econòmiques, beques als casals d'estiu i organitzar la informació a l'ordinador, atendre als pares, a les escoles...que se li adrecen. Les dues fan falta. No cal enfrontar-nos.'"

I anar dividint i fragmentant... i oblidant.

Més contundents són les paraules que va dirigir-nos Deligny (1971:110), abans que nasqués la Diplomatura a Catalunya:

"¿Educadores? ¿Quiénes sois? Formados como se suele decir, en ayudantías o en cursos nacionales o internacionales instruidos sin ninguna preocupación previa de saber si tenéis en la barriga un mínimo de intuición, de imaginación creadora y de simpatía hacia el hombre, alimentados de vocabulario médico-científico y de técnicas apenas esbozadas, os dan suelta, cuando todavía no habéis salido de vuestro cascarón de niños burgueses, en medio de la miseria humana."

El retrat no és gens afavoridor. Ni just. Tot i així, ahora que m'oposo a posar-nos tots i totes al mateix sac i d'atribuir tal situació únicament a la institucionalització de la formació reglada de la Diplomatura, sí que considero urgent escoltar les valoracions i els diagnòstics pel que tenen de denúncia, pel que poden oferir-nos de contrast entre el que volem ser i el que som, en el que pretenem formar i en el que acabem col·laborant a formar. Un altre cop se'm fa evident la necessitat de pensar i reflexionar al voltant de la meva pràctica docent, de quina és el coneixement que poso a disposició dels estudiants, per quins camins ho faig, com els tracto, què emeto, etc., sense oblidar, no obstant, que els sabers de l'ofici, aquells que vull portar a les aules -part d'aquells que es despleguen en l'ofici- van de la mà del poder i de les

Entre Converses. 357





estructures de domini que s'han anat construint al llarg dels temps.

Perquè part de l'oblit pot ser degut a la jerarquització en la que s'han col·locat els diferents sabers que participen de les pràctiques. El supòsit de considerar la jerarquització dels sabers en l'oblit, invisibilització o menysteniment d'ells, ve de reflexionar entre els valors de la professionalització en la societat de les competències estrictament tècniques i el caràcter artesanal, d'ofici, de l'educació. La prioritat als còmputos d'indicadors de qualitat (a partir d'aplicatius informàtics) per sobre del temps d'atenció a les persones és una realitat que totes tres educadores viuen en el seu dia a dia, realitat des d'on plantejaré alguns dels aspectes del següent apartat del capítol.

Un altre element apareix amb força a rel del procés d'especialització que estant vivint les disciplines, també la de l'educació social. És el que emergeix del llenguatge i afecta al desenvolupament de les narratives possibles, a la paraula, als conceptes, ... I és que la creixent tecnificació del llenguatge, amb forts ingredients d'abstracció, col·labora a marcar unes distàncies entre la comprensió d'uns i el control dels altres convertint-se en una altra de les pantalles defensives de la professió:

"Existen otros muchos ejemplos de monopolios en el terreno del conocimiento y de su transmisión en las sociedades occidentales. En un determinado número de campos académicos, constructos intelectuales, presentados como teorías, se gestan en un lenguaje particularmente difícil, no por el hecho de que el objeto de estudio lo exija, -de hecho su enseñanza podría verse enormemente beneficiada con un lenguaje más simple y menos esotérico-, sino en razón del prestigio académico ligado a teorías difíciles de entender y que pueden excluir a los no-iniciados del acceso a esos saberes." (Elías,1994:93)

En 'l'esoterisme' d'un codi extern al propi, en l'estranyesa d'unes paraules intraduïbles des de la parla comú i en la regeneració contínua de les terminologies –que no dels significats als quals es refereixen- és amb el que es van articulant uns mecanismes de distinció professional estèrils en la creació de coneixement i fèrtils en la creació de les situacions de desorientació i desinformació que ens porten a buscar la traducció de la figura professional experta. El recurs d'aquesta llengua de ningú (Larrosa:2006) garanteix, doncs, la perpetuació de les relacions





de dependència i d'abús de poder impròpies de tota relació educativa reafirmant, per tant, l'emudiment de l'experiència²⁰.

Abans he esmentat la dimensió relacional que Foucault i Elías atribuïen al poder, un poder que circula des de i més enllà de nosaltres, estant alhora sotmeses a ell i exercint-lo, característica que portà el sociòleg a parlar del procés social com un procés d'enllaç doble on hi ha un continu conflicte de poders (Elías, 1990b). La imatge manté certa equivalència amb la doble subjecció de Guattari quan, mentre articulava la seva aportació teòrica, subratllava el fet de que els individus som totes criatures agentment subjectades (Guattari i Rolnik:2006).

Prenc les dues imatges –circulars, en espiral i verticals- per a que m'acompanyin, junt amb la figura de les relacions d'autoritat i llibertat, en l'enfoc i reflexió de l'anàlisi que requereix el desenvolupament del punt que emprenc a continuació.

20 La proliferació de sigles i acrònims, abreviacions i tecnicismes de l'argot que s'utilitza en una reunió de treball o en els documents que circulen en els contextos educatius és de tal magnitud que professionals d'altres àmbits educatius estan al mateix nivell que la resta de ciutadans. Una mare i un pare tenen dret a saber què vol dir el director d'un centre quan els comunica que un educador del CRAE on s'està la seva filla li farà un PEI d'acord amb la DGAIA, el CSMIJ i altres actors de la zona. Sovint l'esforç emprat per a seguir la terminologia amb la que se'ns dóna la informació ens despista (a professionals, persones ateses i estudiants) de l'anàlisi del seu significat i implicacions i ens deixa al marge de la participació en les decisions i accions del procés.





5.2. MOURE'S PER ESPAIS INSTITUCIONALS

El treball de les educadores es circumscriu en un paraigües institucional. El Centre d'Intervenció Especialitzada, el Centre Cívic i el Servei Social d'Atenció Primària són espais institucionalitzats que a la vegada formen part d'unes estructures institucionals més complexes ubicades en un nivell superior que al seu torn responen, en la seva estructura organitzacional i teleològica, a un ordre institucional que, a mesura que va allunyant-se dels nivells més tangibles posa més dificultats per ser concebut com a tal.

Tot i que hi ha certa inclinació a equiparar institució amb un organisme concret identificable amb un nom o unes sigles, sabem que és institució tot allò que organitza amb unes lleis més o menys explícites la relació entre els individus que conformen un grup de convivència. Així, les diverses formes d'organitzacions donen lloc al que anomenem institucions (escola, família, empresa, partit polític, església, llenguatge, sindicat, govern, hospital, acadèmia) esdevenint estructures configuradores i sustentadores de la societat. Les institucions aporten un marc de referència que dóna seguretat als individus de la comunitat, ajudant l'orientació d'aquests per un context tan infinitament complex que, si no fos per elles, seria difícilment vivible. En aquest sentit, la pertinença és indiscutible, i fins i tot en el cas dels elements més qüestionats en aquesta recerca podem veure-hi part de la seva funció:

"Los estereotipos, las frases hechas, la adhesión a lo convencional, los códigos de conducta estandarizados cumplen la función socialmente reconocida de protegernos frente a la realidad, es decir, frente a los requerimientos que sobre nuestra atención pensante ejercen los acontecimientos y hechos en virtud de su existencia." (Arendt, 2002:30).

No obstant, la funció reguladora que exerceix la institució que pot protegir-nos i orientar-nos en el caos de la realitat també té uns efectes d'exclusió dels individus que no responen a, per exemple, els codis de conducta estandaritzats dels que parla Arendt i per això podem identificar la institucionalització d'uns patrons com una de les causes que expliquen el perquè de la negació de les diferències en el nostre món relacional. Mirem què en diu al respecte Asun Pié (2009:77):

360 Entre converses.





“És com si amb l’ordre instituït es volgués fer endreça de la realitat, dels elements que es consideren distorsionadors d’aquesta, i, a falta d’estar segurs d’arribar al propòsit de corregir el que distorsiona, el desviat, l’inconformista, l’inadaptat, es creessin uns canals, els institucionals, on tenir-los ubicats mentre hi van transitant (els circuits institucionals).”

La naturalesa normativitzadora que a partir del patró de relació que estableix es reconeix a cada institució ha facilitat l’extensió del supòsit de pensar que la institució és de caràcter acabat i permanent, és a dir, que allò definit per ella és absolut i per sempre. No és una suposició equivocada en absolut, però parcial. Tota institució conté allò instituït i viu processos instituent. El lloc social que exerceix cada institució fa que no sigui del tot impermeable a l’esdevenir de la comunitat, de manera que la legitimitat que necessita per a subsistir l’obliga a revisar allò instituït per tal de continuar essent, ja que els codis, com ho fa també l’informàtic, estan en un canvi continu:

“El código evoluciona constantemente, no es un objeto acabado y fijo. En Linux hay una relación casi instantánea entre solución y descubrimiento de problemas.” (Sennett, 2009:39)

El grau de sensibilitat i la trajectòria institucional seran factors condicionants per a que els processos instituent tinguin més facilitat per a donar-se. La vinculació del dins i el fora de les institucions és fonamental per la seva existència, essent precisament aquests circuits les vies per on deixar-se afectar i modificar, si es vol. Perquè les institucions no són els edificis ni els documents jurídics que les presenten, sinó les persones que les creen, les legitimen, les utilitzen, les critiquen, les sostenen. El tradicional immobilisme que les identifica és un fals mirall del que en realitat són: estructures discursives de creació humana.

El que m’interessa en aquest punt és, doncs, fixar-me tant en allò instituït com en els processos instituent que es donen en els espais institucionals on treballen les educadores, o el que és el mateix, identificar les continuïtats i les discontinuïtats que els esdeveniments van aportant a les institucions; i observar com les seves pràctiques poden ser la forma amb la que elles dialoguen amb allò instituït i a la vegada esdevenen origen o coprotagonistes de processos que inevitablement fan canviar l’ordre establert fins al moment. Així m’ho fa considerar el





que he pogut conèixer durant aquests anys de recerca i de la meva trajectòria laboral: tant les educadores com els altres treballadors formen part de la institució, i la sostenim a la nostra manera.

Mil contextos que a vegades són un

És bastant fàcil anomenar la pluralitat d'institucions que coexisteixen en un determinat context. El que no m'és tan senzill és afirmar que la pluralitat es correspon al mateix temps amb la seva corresponent diversitat. La lògica que suporta les institucions ha estat altament compartida per elles, mantenint una correspondència directa amb les estructures simbòliques dominants de cada temps. Algunes permanents i d'altres canviants, les estructures simbòliques han constituït la base sobre les quals les institucions, també les socials, s'han pensat, organitzat, gestionat i dotat de sentit.

Observar els canvis i les continuïtats que han experimentat les institucions on s'ubica el treball de les tres educadores m'ha portat a pensar que la possibilitat i l'existència d'innombrables pràctiques institucions que pot donar lloc a que la pluralitat de serveis tingui elements igualment diversos i dispars té lloc en un context on governa un únic model legitimat, el règim de l'U.

L'U homogeni -uniforme, omnipotent, omnipresent- té la força de la tradició que du a l'esquena el simbòlic que el sustenta i que al llarg de la història s'ha manifestat a través de les diverses estructures econòmiques, socials i culturals que han estat concordants amb ell. Un règim de l'U que, i torno a la reflexió de Pié, necessàriament necessita excloure del seu sí –o per defecte corregir- tot element que en distorsioni la seva uniformitat. Una de les estructures simbòliques que s'han creat a partir d'aquesta lògica ha estat la del patriarcat, la qual és la que més ha contribuït en la tasca de perpetuar un model que per mantenir-se ha hagut de recórrer a l'ús de violències varies, a l'exercici despòtic del poder que cadascú ostenta, a l'establiment de directrius i regles de convivència clarament de desigualtat i a les pràctiques d'exclusió i estigmatització de tota diferència manifestada respecte la lògica de referència, començant per la diferència de néixer en un cos de dona. Aliè a la proposta de





convivència que llancen altres simbòlics, el patriarcat és present també en les institucions socials que en origen nasqueren amb la finalitat de donar un servei a la comunitat (fos aquest servei creat per tal de continuar el sistema de subjecció al qual es trobava la comunitat, fos per a una millora del seu desenvolupament). Al respecte, Ubieto senyala un dels moments de canvi important pel que fa a la base simbòlica, ideològica i organitzativa en la que s'havien sustentat moltes de les institucions de serveis a la comunitat:

“A finales de los ochenta se produce un declive de esta idea de proyecto colectivo y entramos en una nueva etapa, donde el eje del debate se desplaza a las discusiones economicistas. La década neoliberal de los noventa viene acompañada de un nuevo discurso sobre el bienestar y la salud y de un nuevo modelo organizativo. Un crecimiento económico inicial permite desplegar nuevos dispositivos y programas que alimentan la idea de un individualismo triunfante que, a efectos operativos, se traduce en un “cada uno se basta en su casa” y en una fragmentación de los servicios y de la atención. La diferenciación de roles profesionales se acentúa y el sujeto se convierte en causa sui, él es agente y gestor de su problemática. Ahora el ‘asunto’, para los especialistas, radica en la competencia por la pluralización de los ‘tratamientos’ y por la legitimación institucional que de ellos haga el Estado gestor. Los indicadores atienden básicamente a la eficiencia y la eficacia. Estos significantes ‘económicos’ sustituyen a los caducos significantes ‘ideológicos’ centrados en el ‘bien’ y el ‘estar’ para todos.” (Ubieto, 2009:27).

És en aquesta dècada on, segons Ubieto, entra amb força el model del *business management* sota la proposta de la Nova Gestió Pública, la qual troba la complicitat dels trets de l'u que ja eren presents a les institucions on s'incorpora, i que l'autor identifica com una nova reenginyeria social. A partir d'aleshores, la flexibilització i la competitivitat entre serveis, fins i tot entre treballadors degut al reforç de l'individualisme, seran les banderes lluents que caldrà que onegin en cada institució.

Però anem a veure si els elements de la reenginyeria social són o han estat presents en els serveis on treballen la Cèlia, la Montse i la Maribel i com aquests es concreten en el seu quotidià.





Al recordar els seus inicis com a educadora a l'Ajuntament, la Maribel indica com ha canviat el seu context i de mans de qui ha anat el canvi en qüestió, el que ens recorda la participació fonamental de les diverses persones que configuren la institució en el seu manteniment o transformació:

"Aleshores, quan jo treballava amb l'altre equip, les funcions, el tarannà i la manera de fer era un, i ara és un altre. Només per la gent, només per la gent. La institució i els límits de la institució són els mateixos. És la gent que entén la realitat, que entén els recursos, que entén les persones, que entén la relació, que entén el treball social o el treball educatiu de diferent manera." (Maribel, conv2p7).

Qui enuncia les noves directrius de les institucions? Qui les acata o desobeeix? Qui incorpora una identitat professional o una altra? La gent, que diu la Maribel. Són les persones amb les seves concepcions, imaginaris i projectes que encarnen les pràctiques de canvi o de manteniment del marc institucional:

"A mi m'agrada escriure. I a part d'això també em servirà per centrar-me, per mirar, perquè clar, jo estava dient que les funcions no han canviat, perquè això està escrit i no ha canviat, però ara, que sí que és cert que aquestes funcions hi ha diferents formes de fer, i això sí que suposo que hi ha canvis individuals. Canvis que segurament quan comences a treballar ho veus d'una manera i va canviant la forma de treballar segons l'experiència i segons com li funciona amb l'altre. Doncs clar, això és un procés de cadascú. Ja no només d'experiència professional sinó d'experiència personal. Una elaboració de què vols fer a la vida, del teu propòsit i de la teva professió. On et situes, dintre o fora, no? Suposo que és això, penso jo." (Maribel 2p19)²¹

Més enrere en el temps encara, també a l'Ajuntament però com a treballadora familiar, rescata una manera de fer que resolva el quotidià tot i faltar encara la sistematització i materialització del que ara es coneix com a equips interdisciplinars:

21 El fragment és part de la resposta a la proposta que vaig fer-li d'escriure les continuïtats i discontinuïtats que veia en la institució des de la seva incorporació. Finalment no va ser possible l'escriptura i ho vam continuar fent oralment al llarg de les converses.





“Lavors jo sent treballadora familiar disfrutava molt de la feina, tots ens ajudàvem. Si s’havia de fer qualsevol cosa qui tenia més temps era qui ho feia, si una persona, si l’educadora havia d’agafar un cas que era més d’allò ella feia la primera acollida i després t’ho traspassava. Ara està tot molt parcialitzat: ‘això em toca a mi, això et toca a tu’ i ‘per què has fet això?’ i ‘només pots fer això si és puntual, si no no. M’ho passes a mi’. Perquè el protagonisme del treballador social sempre hi ha d’estar.” (Maribel 2p8)

La paradoxa: quan ja s’ha difós la teoria de la necessitat de la cooperació del treball interdisciplinari, pràctica que ja assajaven en l’equip de la Maribel, més s’ha accentuat la fragmentació per categories professionals en l’estructura organitzativa. La discontinuïtat que significa aquesta cultura de treballar en equip es dona al mateix temps que les funcions que s’atribueix a cada membre de l’equip, tot i que les demandes que rep són de caire molt diferent al de deu anys enrere²².

Pel que fins aquí s’ha exposat, penso que és sensat sostenir que en bona part són les professionals qui sustenten els sentits i destins de l’ofici o, per contra, els modifiquen amb les seves pràctiques, les quals s’estenen més enllà dels límits que defineix l’organigrama d’equip o de servei. Posar en joc els sabers de cadascú, confiar en la competència de l’altra, veure la col·laboració com un motor pel procés educatiu i no com un llast, etc. són pràctiques de xarxa reals que cal anomenar per tal de no caure en una idealització ingènua de pensar el treball en xarxa com una panacea que tan sols necessita –que també– d’estructures organitzacionals de temps i espais per ser, creença que pot acabar en unes coordinacions que derivin més

22 *“M: Hi va haver, no sé si al 97 o 98, hi va haver una valoració del nostre treball i van posar unes funcions, i són les que continuen sent les mateixes funcions.*

A: T’ho demanava per saber, des de la teva experiència, si les demandes que arribaven es corresponen amb les que avui arriben.

M: No. No té res a veure. El que són inamovibles són les funcions.” (Maribel 2p16)



que no pas es comprometin, pràctiques a les que pot conduir el fet que les funcions i els rols continuïn tan fragmentats i escapant de les dependències amb la resta com mostra alguna de les experiències narrades per la Maribel. L'agost de 2008 vaig escoltar una Maribel il·lusionada com feia temps no li sentia. S'acostava un nou canvi al servei, un esperat canvi:

"L'equip començarà a treballar amb una nova estructura a partir del setembre. Està il·lusionada i a l'expectativa. Serà un equip de 6: 3 figures com a educadors socials, una treballadora social, un mediador, l'administrativa.

*Tots cobraran com a tècnic d'educació, esborrant jerarquies. Guai!! La qüestió és que cadascú escollirà les tasques que l'interessin més, per les que es senti més còmode i més ben preparat. La Maribel ha escollit dones."*²³ (Maribel3p2)

L'itinerari de la Cèlia pel Centre Cívic l'ha portat a fer, com ella diu, tots els papers de l'auca. Primer com a participant en activitats i després com a col·laboradora voluntària, etapa en la que va coincidir amb un canvi que va trasbalsar el centre²⁴. No va ser fins més endavant que va arribar a ser-ne la dinamitzadora.

"Perquè va ser tot molt sobtat, una cosa molt mal feta, perquè tot l'equip que era municipal es va jubilar de cop al acabar al juliol i li van dir a Gempresa²⁵ 'Necessitem que algú se'n faci càrrec ja' i l'empresa va dir que si i li van encarregar a la C., que era una treballadora seva de molts anys, i va fer un curs de direcció de premsa i corrent i se'n va fer càrrec. I se'n va fer càrrec d'una manera molt maca comptant amb tothom, perquè jo ja estava de col·laboradora,

23 La història d'aquest nou projecte l'anirem coneixent al llarg del capítol, tot i que ja m'avanço a dir que hi trobarem llums i ombres.

24 *"Perquè jo sabia de [nom del centre cívic] perquè era com casa meva, i d'una forma molt estreta perquè jo visc al davant. Jo hi anava a fer tallers ja a l'any 86, imagina't, embarassada del meu nen. Aquestes coses que ara domina tant (la C.) vaig ser jo qui li vaig ensenyar "mira, això està aquí, això està allà", de veritat, va ser maco."* (Cèlia 2p3). El plaer que sent quan pot donar un cop de mà a qui la necessita és una constant en la seva trajectòria vital. La Cèlia trasllada la constant de generositat i col·laboració en la seva pràctica, essent un tret que la identifica.

25 Nom fictici de l'empresa del tercer sector a la que es va externalitzar el servei.

366 Entre converses.





i sempre diu 'La Cèlia realment va ser qui em va fer el traspàs'".(Cèlia 2p2)

Sempre aprofita per reconèixer el saber fer de les seves companyes, també el de la directora: *"Sempre li dic que és la cosa més maca que ha fet, no?, de reconèixer la gent que ja hi estàvem, el que funcionava i funcionava bé ho va respectar, ho va recolzar i sempre va fer que continués i va posar la seva manera de fer. Va incloure coses que per ella són importants i que va anar construint entre tots. Sempre, sempre ha comptat amb la gent."* (Cèlia 2p3)

Canvis i continuïtats institucionals que arribaren de la mà de la nova directora, a qui la Cèlia li atribueix les funcions de mantenir relacions de coordinació amb altres institucions i amb les instàncies de les quals depèn el centre (Ajuntament de Barcelona i Gempresa), de la gestió econòmica i de tenir una mirada panoràmica atenta a tot el que succeeix al seu voltant. D'ella en diu que, tot i no entrar mai en acció directa en les activitats, sempre sap el que està passant i quines són les necessitats del centre, sobretot temes relacionats amb el manteniment de les instal·lacions²⁶. Segons la Montse, però, tot i que les funcions que se li atribueixen com a directora coincideixen amb les de la C, ser directora implica unes tasques que no estan recollides en el mandat institucional, les que ella considera les més bàsiques per al sosteniment del servei. S'explica l'omissió que se'n fa per part de les instàncies 'superiors' pel desconeixement que aquestes tenen del sentit femení del treball. El masculí (interpretat que es refereix al patriarcat que roman dins dels homes i dones que defineixen i adjudiquen les funcions de moltes institucions) no té en compte que cal, com també fa la C., estar al corrent de tot el que està passant, tenir cura del benestar de les persones que estan sota la seva responsabilitat -tant les treballadores com les dones i criatures ateses -, aportar noves

26 Mesos més tard, la Cèlia reflexiona sobre les funcions que ha d'assumir qui ocupi el càrrec de direcció o de coordinació d'una institució i n'afegeix algunes que no contemplava tan clarament en aquella ocasió i que coincideixen amb les que la Montse s'atribueix des del seu càrrec de responsabilitat: *"A vegades la responsable d'aquest equip ha de tenir el seu lloc clar, no des de l'autoritarisme però sí des del cap que ha de mantenir-se una mica clar. I saber, penso sobretot, aquest punt de poder mirar tot i poder fer aquesta anàlisi que ara fem nosaltres ara mateix de per on vénen els veritables interessos."* (conv4Cèliap.3)



perspectives i referents teòrics que ajudin a pensar millor les pràctiques que duen a terme, teixir i sostenir les relacions de treball en l'equip i fora d'ell, i procurar que el treball que es du a terme salti els murs de la institució influenciant el context social on es troba aquesta.²⁷ Aquest més que aporta la Montse a la institució no és, doncs, a requeriment del marc normatiu i organitzatiu de l'estructura, sinó que respon a una presència que no vol renunciar a allò amb el que el simbòlic femení l'ha anat orientant al llarg de la seva vida. Una presència que no vol dissociar el seu fer amb el seu pensar, que vol certa concordança entre les seves paraules i els seus gestos, i que amb la seva entrada contribueix a la creació de discontinuïtats en un trajecte dissenyat des de la lògica de l'U.

A mesura que va transcorrent la conversa, la Cèlia vol fer algunes puntualitzacions, no fos que pensés que tot són flors i violes:

"Estic parlant d'any 2001 que teníem una autonomia molt més gran que avui. S'ha de dir: hem anat involucrant. No és el mateix l'equip. Ha anat canviat d'equip amb el temps perquè no hi havia pressupost, com sempre, tot eren plans ocupacionals, eren aquestes coses que no acabaven de funcionar

A: No podien arrelar, no es podien vincular." (Cèlia 2p3)

L'externalització dels serveis no és una pràctica circumscrita a l'Ajuntament de Barcelona, sinó a molts d'altres, com és el cas del de la ciutat on treballa la Maribel. Aquest fet ha comportat una considerable precarietat laboral que no repercutia només en els salaris sinó també amb el tipus de contractació, majoritàriament inestable i de curta durada. La repercussió en la qualitat d'atenció és evident, ja que partint que el coneixement del territori i la seva gent és fonamental per a una adequada orientació de les propostes educatives, la dificultat per

27 Anotacions preses a partir de diverses converses realitzades durant els mesos de juliol i agost de 2010. En una valoració crítica que va elaborar al cap d'un temps de ser la responsable del centre, la Montse va tornar a subratllar aquesta responsabilitat del servei que s'oblidava des de les instàncies polítiques de l'Administració de les quals depenia: *"La intervenció i seguiment polític s'ha realitzat bàsicament a través del control numèric i les estadístiques dels serveis...indicadors que valoren més la capacitat de gestió que la capacitat d'incidir en aquesta realitat."*





conèixer i per vincular-s'hi comporta un obstacle important per sostenir l'ofici²⁸. El vincle amb estudiants després d'acabar els estudis universitaris m'ha fet conèixer una realitat que no deixa d'esgarrifar-me: moltes educadores han estat fins en cinc feines diferents en un mateix any, amb encàrrecs similars al de diagnosi i execució de plans d'educació de carrer emmarcats en sis mesos que va desvetllar en l'educadora uns sentiments d'incompetència i frustració professional molt alts, atribuint-se a ella la incompetència dels directius responsables dels projectes. La flexibilitat en aquests termes significa desarrelament, falta de referents, un augment de la inseguretat en la incertesa pròpia del context d'ofici i també la consciència d'un futur incert que posa entre parèntesi l'esperança de poder treballar caminant cap als destins de l'ofici amb unes mínimes condicions. Aquesta realitat no és única ni individual, sinó que s'estén com una taca d'oli en molts educadors i educadores durant els primers anys de la seva experiència professional. Una realitat on, segons el meu parer, es plasma de forma evident la perversió institucional de molts serveis socials i educatius del nostre país.

La perversió dels sentits de l'ofici pren forma, recordem la puntualització de la Cèlia, en el procés de pèrdua d'autonomia de les educadores. Simultàniament a la des-autonomització s'han multiplicat els procediments burocràtics que cal executar per tal de poder sostenir el servei de la institució, fet que no deixa de ser paradoxal en el temps on l'emblema rau

28 *"Fa un any que hi treballa i diu que encara ha d'acabar-se de situar: els cognoms denoten unes relacions familiars entre les persones ateses que maregen, desconcerten, i conèixer a la població no li està sent fàcil, encara vol més temps. Al demanar-li quins fruits ha vist diu que ella no n'ha vist encara cap, que no ha aconseguit res."* (Maribel 3p1) El projecte engrescador ja porta un any de vida en un barri on el gruix més important de població és d'ètnia gitana.

El lema de la flexibilitat també té conseqüències en l'equip. Francesc Torras, un educador social que treballa en programes de desenvolupament comunitari i d'educació amb persones adultes, va posar l'èmfasi en aquest punt i destacà la necessitat d'una estabilitat en l'equip de treball per tal de poder sostenir els projectes educatius dels quals s'ocupa. (Xerrada del 18 d'abril de 2007 a la classe de PEPA).

Es tracta de tenir cura del que Guattari anomenava 'grups moleculars', els que en la seva dinàmica eren –i són– espais d'experiències de micropolítica.



en el desenvolupament de les noves tecnologies, amb les facilitats d'operativitat, agilitat i simplificació de procediments que permet (o permetria). Tot i que més endavant veurem algun exemple de la paradoxa del binomi TIC i burocràcia, he introduït la qüestió per dues raons: la primera és perquè les paraules de la Cèlia no deixen desvincular el procés de pèrdua d'autonomia i l'augment d'encàrrecs als quals se'ls troba poc sentit:

"Has d'estar alerta. Des del punt de vista institucional ha anat involucrant el tema de l'autonomia. A l'empresa estan nerviosos: estan més pesaïcos per dir-ho suaument, estan muy pesados, pidiendo cosas, estén atentas con estas cosas, incluso a veces cambiando los tonos a la hora de pedir las cosas, i de part de l'ajuntament cada dia són indicadors nous. Ara, a més a més del sexe, l'edat, el lloc d'origen i aquestes coses volem saber...una xurrada. Números i quantitats i estadístiques. Horrorós." (Cèlia 2p6)

La segona raó es desprèn de la primera: la bona recuperació del Centre Cívic que va aconseguir la directora amb la resta de l'equip comença a perdre l'empenta inicial i hi ha elements que apunten que s'està vivint un procés de declivi, d'empobriment institucional. La Cèlia em diu que els nous encàrrecs han obligat l'equip a organitzar-se d'una altra manera delimitant molt més les funcions de cada un dels membres, fet que ha tingut com a conseqüència positiva que s'hagin evitat possibles solapaments o malentesos. Però una altra conseqüència no ha estat així de bona, i amb tristesa diu que s'ha perdut molt, molt, en la relació entre elles. Per què pensar que la fragmentació i delimitació rígida de funcions és la solució a les situacions de malentesos i de duplicació de tasques? Recórrer a la compartimentació de les tasques entre els membres d'un equip compartimenta també les possibilitats de relació, i d'aquí també les possibilitats d'un treball en xarxa que, sense confondre les tasques de cadascú, les donen a conèixer buscant la intersecció de cooperació amb els altres professionals. És clar que si la tasca a realitzar és purament de caràcter tècnic, la coordinació no és necessària. Però a vegades la compartimentació d'un mateix servei en diferents seus físiques és sinònim també de la compartimentació dels sabers que l'experiència va aportant al conjunt de la institució. Quan això es dona sota el règim de l'U, fàcilment la fragmentació desemboca en l'ocultació





dels sabers i dels debats originats en el sí de cada centre²⁹. De la seva experiència en una casa d'acollida per a dones que havien sofert la violència masclista, la Montse va anomenar el que en la proposta de centre va fer constar com a allò a evitar de totes totes:

"El silenci vers les línies de treball i l'avaluació interna (memòries) dels equips de les cases ha estat absolut. Atrapades en els discursos de la 'seguretat' i la 'confidencialitat' el que passava realment a l'interior de les cases ha estat invisibilitzat." (p.3)

Un silenci justificat per una seguretat que repercutia en l'atenció a les dones. Era per seguretat o per la instauració d'una mena de secretisme que s'afegia als mecanismes de defensa desenvolupats per les institucions en el marc creixent de competitivitat entre les empreses que gestionen els serveis? Poden els indicadors d'excel·lència d'un i altre centre promoure el tancament endins del que passa a cada centre, és a dir, de la vida que necessita ser sostinguda per una xarxa social més àmplia? Pot ser que estiguem assistint a un procés d'oblit accelerat quan les institucions entren a incorporar elements i valors propis del discurs del business management? Ricken fa una reflexió a partir de dos valors estrella del renovat model empresarial i de la filtració d'aquests als altres àmbits de relació social:

"Como ideales sociales, el individualismo y la flexibilización parecen más importantes que nunca. Por eso parece que depender de otros o dejarse determinar por la sociedad se considera más bien como una limitación de la propia persona. La consecuencia de todo eso es que la gente no ve (y aún menos experimenta) la convivencia como la vida en una comunidad plural de todos, sino que más bien la percibe como la pertenencia a un colectivo múltiple e indiferente basado en una especie de inmunización mutua. Por eso la pregunta de qué tengo que ver con el otro (con los demás) tiene un papel como mínimo secundario." (Ricken,

29

Les paraules d'Ubieto la mostren com una pràctica més freqüent del que a priori ens podria semblar: *"Cuando un centro, servicio o profesional encuentra una metodología, por ejemplo, como intervenir ante la violencia entre los jóvenes, no es demasiado habitual que lo publique, que lo exclame, que hagan circular el saber que ha generado. El saber, la técnica se guarda para el centro, para la institución. Incluso esta individualización estancada del saber pasa por no ser compartida con el resto de compañeros del equipo."* (Ubieto, 2009:219)



2006:107)

L'absència de la pregunta 'què tinc a veure amb l'altre' es fa difícil de formular quan l'altre no hi és, quan no m'hi relaciono en pràctica de relació viva, o concebo tal vinculació com una mostra de feblesa professional de la qual cal protegir-se. Llavors, la convivència de totes les persones que són institució s'enrareix, arribant a un desconeixement mutu que va en contra de la funció social per la qual va ser creada:

"Tota aquesta qüestió de l'economia, dels interessos polítics, del poder dels tècnics! Pensa que jo ja li vaig dir a P. fa 3 o 4 anys en una reunió que vam tenir 'mira que jo vaig veient com els tècnics van canviant dia rere dia...' i ell va dir 'sí, és veritat, no sé on acabarem'. Perquè jo veia que si nosaltres som aquestes treballadores que venim de fora ells anaven perdent terreny. Perquè ells estaven dins els centres cívics, els casals de barri, a l'ateneu, treballant dins. Ara estaven als despatxos, al districte coordinant, en principi, creant les seves històries, però fixa't que des del districte, tot això ho van perdre els tècnics, cultura i educació, i què havien fet? doncs trobar un altre camí per continuar fent. És a dir, organitzar la Festa Major, els festivals, tot això que era des dels centres que ho organitzaven, o des de les entitats, sobretot en aquest barri que es mou tant amb les entitats! Doncs tot això ho havien tret, amb uns recursos que no tenim nosaltres, amb una parafernàlia i amb unes possibilitats que no tenim nosaltres, i ho presentaven com a productes fets, ja saps: Festival de música jazz, festival de música clàssica, de flamenco, la festa major amb un pressupost bestial, activitats a la biblioteca, etc. però fet pels tècnics des dels despatxos sense atendre què vol la gent (per suposat) i amb molts recursos per crear tots aquests productes molt visibles que engrossen molt bé tots els indicadors i tots els números." (conv4 Cèliap.4)

El moviment cada vegada més habitual d'ascensió dels tècnics de base a altres ubicacions de l'organigrama es tradueix no només en un canvi d'ubicació física sinó també de sentit. La gestió de la cultura, l'educació, etc. des d'espais separats d'on aquesta es viu va modificant les pràctiques i els sentits de l'educació, tendint a una creixent tecnificació de l'ofici en detriment la relació viva que li donava sentit. D'aquesta manera, quan es separa la gestió (que tal i com ens diu la Montse no és només econòmica, sinó també de pensament de sentit, d'anàlisi

372 Entre converses.





institucional, etc.) de la pràctica viva, l'activitat artesanal que té l'ofici d'educadora es va esquinçant perquè la presència d'allò tàctic, relacional i d'incertesa que l'identifica, aquesta experiència corporal que conté, es separa de l'activitat intel·lectual del món del pensament. Els perills de la tecnificació dels oficis són recollits i estudiats per Sennett:

“El arquitecto Renzo Piano explica su propio procedimiento de trabajo en estos términos: “Comienzas por un bosquejo, luego haces un dibujo, después produces un modelo y finalmente vas a la realidad –vas al terreno específico- para volver luego a dibujar. Creas una especie de circularidad entre dibujar y hacer”. En lo que respecta a la repetición y la práctica, Piano observa: “Esto es muy típico del enfoque artesanal. Piensas y haces al mismo tiempo. Dibujas y haces. El dibujo...es revisado. Lo haces, lo rehaces y lo vuelves a rehacer.” Esta cautivante metamorfosis circular puede quedar abortada por el CAD. Una vez establecidos los puntos en la pantalla, los algoritmos se ocupan de trazar el dibujo; el mal uso depende de que el proceso sea un sistema cerrado, una relación estática entre medios y fines, pues en ese caso desaparece la “circularidad” de la que habla Piano.” (Sennett, 2009:56-57)

Tallar la circularitat porta a la descontextualització i, per tant, al desconeixement del sentit del projecte pel qual s'està treballant. Alguns educadors i educadores van incorporant aquest perfil tècnic³⁰. Així l'explicava la Maribel en una conversa en la que va reconèixer l'alta competència teòrica que es té per part de qui l'executa, però la gran dificultat de relació amb la vida que mostren:

“És una persona molt metòdica, tot ho porta súper calculat, té llistes de tot i tot el que fa ho té registrat amb tota una sèrie de mecanismes informatitzats, excel, acces, no sé què...tot ho fa així. Després, tots els documents, és un noi que sap crear documents per enregistrar-

30 Ubieto (2010) explica l'acomodació als procediments mecanitzats per part dels professionals pels seus 'beneficis': reducció de l'angoixa al saber que la pràctica està monitoritzada, limitar el compromís professional que es requeriria, la sensació de tenir sota control la feina a dur a terme tasques que els són fàcils (registrar, comptar, omplir expedients o taules d'indicadors, fer gràfiques, etc.) i també pel desconeixement d'altres maneres de treballar diferent a les que coneix, tal i com va expressar una estudiant després de fer pràctiques al CIE: no sabia que podia treballar d'educadora amb la perspectiva que va descobrir allà. Fins al moment només havia conegut el model del CRAE on havia treballat fins aleshores. (experiència recollida al capítol 4)



ho tot, 'que si ara les derivacions aquí, que si ara les derivacions allà', té tots els ítems per comptar tot el que fa, reunions aquí, reunions allà: tot ho té súper controlat. Per exemple, al fer les memòries, nosaltres no ho tenim informatitzat, aleshores hem de comptar palets, i tot molt rústic, no? Jo sí que faig un registre de coses però de cara a la memòria, perquè m'ho demanen. A mi la memòria m'importa un rábano, si no fos perquè m'exigeixen donar aquesta informació. A mi m'és igual si faig vint reunions amb l'escola com trenta, com quaranta, però em demanen que ho faci. Haig de fer una memòria d'escola i una memòria general. Clar, són dades que ens demana la institució i la generalitat. Doncs ells, per exemple, jo sé que pica un botó i surten totes les memòries, perquè clar, totes les problemàtiques...i segurament el tio s'ho fa a casa perquè a vegades ha enviat coses allà i jo dic 'jo flipo'. Les fulles del mes les porta al dia, fulles del mes significa que cada entrevista que fas l'has de posar, si ha assistit, no ha assistit, si....tot registrat, això cada dia. Llavors al cap del mes és això: es compten totes les entrevistes que has fet, les que has fet allà, les que has fet a l'escola, o al despatx, i les reunions que has fet, i tot és per comptar. Aquests tot ho porten al dia, ho prioritzen. Prioritzen les quantitats i llavors es barallen que 'si jo faig tres tu has de fer tres', etc...així. Aquest seria un saber tècnic. I crear instruments per comptabilitzar tot això. (...) Doncs jo tinc un paper que posa "Ajudes econòmiques 05/06", poso la família i no sé què i tinc un paperet, un foli, reciclat, que tinc un any a dalt i un any a baix, perquè jo no tinc temps de ficar-me a l'ordinador, no tinc temps de fer llistes, jo tot ho faig a mà perquè només tenim un ordinador i som sis persones, aleshores no puc. (...) i per una altra banda també ell és una persona que, per exemple, ara no fa projectes ni fa res però té moltes idees per fer projectes, per poder intervenir, fer treball comunitari. Sí que té idees, tenen moltes idees tots, però després...per una banda l'educador és incapaç de posar-ho en pràctica. Ell seria feliç fent els dissenys i que els altres ho possessin en pràctica." (Maribel 2pg-10)

El gran nombre d'ítems i indicadors a recollir amb l'objectiu d'elaborar gràfiques, estadístiques, llistats, etc. per a les memòries anuals mostren la rellevància que s'atorga als resultats visibles i quantificables en detriment de la valoració dels processos, continus o intermitents, que es viuen als serveis. Són una mostra més de la necessitat d'interrogar el valor dels elements visibles de la nostra actualitat, tals com els millors hereus de sant Tomàs. El materialisme





que lloa el consumisme desenfrenat ens pot donar compte del perquè del que em refereixo amb 'el poder de la visibilitat', però pot ser que l'arrel es remunti fins ben abans de l'auge neoliberal. Començaré a indagar a partir d'una situació narrada per la Maribel:

"Ahir van fer una reunió on els van exposar les directrius a seguir d'ara en endavant. Què han de prioritzar, què i com ho han de fer. Nous protocols. La cap els va dir que havia rebut una pregunta per part del departament en relació a per què no feien PIRMIS. S'ha de veure que el govern està actuant en aquests moments de crisi: calen respostes institucionals tangibles."
(Maribel Conv5p1)

"M'haig de posar les piles!": ha d'aprendre a fer i a tramitar PIRMIS. S'ha trencat la compartimentació de les funcions entre treballadores i educadores socials, però de res serveix si es veu com una tasca-funció que afegeix feina a la que ja es té, sense interrogar de quina manera la nova atribució afectarà les futures relacions amb les persones que s'atenen: "seré la policia, no l'educadora". De sempre, i sempre que pot, la Maribel intenta treure del cap a la persona que sol·licita la prestació. Els explica les condicions a les que estaran subjectes i n' explica les conseqüències per dissuadir-los de recórrer a l'ajut." (Maribel, Conv5p2)

La visibilitat i tangibilitat de les mesures a adoptar estan encarades a fi de aconseguir o incrementar la percepció social que 'alguna cosa estem fent' amb mesures de caràcter publicitari per a tenir sota control els ànims dels 'usuaris' del servei –primera premissa del model de Nova Gestió Pública importada -. La resolució immediata de la situació que viu la persona a atendre no és negativa, sempre que es pugui. El que passa és que moltes de les situacions que requereixen de cert canvi i transformació individual i de l'entorn requereixen un temps que no es compra amb cap ajut material, ni econòmic ni d'un altre tipus. La Maribel coneix la ineficàcia de l'ajut en la transformació de la vida si aquest no va acompanyat de canvis de reconeixement, de confiança, d'incorporació o desplegament de les capacitats d'autonomia dels individus, de la consolidació d'una xarxa relacional on sostenir-s'hi laboralment, afectiva, cultural, etc. Recordo que per a sostenir els canvis calen unes mínimes condicions que els possibilitin, i la jaqueta, l'habitatge i el plat a taula en són unes de les imprescindibles per



a poder tirar endavant³¹. És precisament en aquesta confusió falsa on identifico una altra de les perversions del model que es presenta com a eficaç i eficient: presentar la crítica aferrissada a la satisfacció immediata de les necessitats bàsiques qualificant-la de caritativa, retrògrada i assistencialista al costat d'un model que treballa per a un nou clientelisme que fa de la subjecció invisible dels individus als que 'atén' el control invisible que necessita per a mantenir-se. ³²

En canvi, qui busca un respecte a l'autonomia de les persones, a la seva capacitat de decidir, d'autoritzar-se a ser i a viure dignament, està contínuament alerta de no decantar-se a una pràctica de control que bloquegi el projecte en el que està treballant amb la persona atesa. La visibilitat de la primera assistència necessita de la invisibilitat d'un procés de temps indeterminat, amb propòsits indefinibles a priori i amb uns resultats provisionals i difícilment quantificables més enllà de si ha entrat o no a l'afiliació de la seguretat social o de si ha aconseguit llogar un pis. Allò visible i invisible conviuen doncs en l'ofici tot i saber que el camí de vida no acaba mai, i que el que cal és anar tenint cura del benestar relacional que sostingui els futurs incidents que poden ocórrer en les vides de cadascú. La clau visible i la clau invisible va ser la metàfora de la Montse que em va fer moure a la reflexió anterior. Ella, diu, ha de procurar les dues, mentre que el mandat de la institució només està pendent de la clau del pis on viu la dona amenaçada. Procurar els espais de seguretat i conèixer estratègies de

31 Aquesta reflexió està més desenvolupada en l'epígraf 'Vida habitable' del capítol 3.

32 *"La intervención social se convierte así en una ingeniería social (experta en proyectos y gestión) y sumida al principio de la publicidad. Estos proyectos tienden muchos de ellos, a dilucidar la especificidad de cada disciplina, ya que de lo que se trata es de obtener, por destilación, un perfil profesional de experto social indiferenciado, capaz de convencer al usuario de las bondades del contrato que se le propone para, de paso, ocultar la distribución graciable de una limosna social. Un caso paradigmático es la renta mínima de inserción social, nacida como apoyo para construir, individualmente, un 'proyecto de vida' y utilizada, generalmente, como un complemento, insuficiente, de otros ingresos precarios. Ya no es preciso que el usuario dé su conformismo moral –eso no se lleva-, pero sí debe hacerse responsable de sus compromisos como contraprestación al proyecto de reinserción social que se le propone."* (Ubieto, 2009:46-47).

376 Entre converses.





seguretat són els objectius prioritaris que contenen la situació. "I les claus del cor?", insisteix la Montse: "no s'explica ni es dedica prou temps al fet que l'home que no pot creuar la porta física de casa té altres mecanismes per arribar dins la dona, i són aquests els mecanismes reals de protecció." (Montse anotp1)

Incorporar l'indicador de visibilitat i invisibilitat en les pràctiques educatives és bàsic en aquest camí de recerca, en tant que la relació de tensió del binomi es dibuixa com un element que col·labora notablement en la valoració i promoció de les pràctiques i dels sabers que les sostenen.

A més de l'exemple que ens ha ofert la Cèlia quan ens explicava el dispendi econòmic per fer unes activitats ben lluides i que tinguessin un fort ressò al barri des de la lògica de la cultura com a producte de consum i publicitat política, seria el de la Montse el que ens donaria una nova perspectiva de com un equip educatiu actua davant 'el poder de la visibilitat'. La seva pràctica és la de no redactar informes judicials quan se'ls requereix, pràctica que sosté tenint com a argument base la constatació que els processos de recuperació reals de les persones queden invisibilitzats en els dictàmens judicials. M'ho va explicar amb el cas d'una parella de germans i de la seva mare a qui s'està a punt de treure la custòdia dels fills argumentant possible desatenció, mentre que el centre escolar on assisteixen les criatures i el centre de salut que s'ocupa del seguiment de l'estat de salut de les criatures constaten canvis evidents a partir de la decisió que va prendre la mare de desplaçar-se del lloc de residència on convivia amb el seu pare³³. Un altre exemple de pràctica invisible als còmputos estadístics és tot allò que succeeix i sosté la Maribel en les entrevistes: sempre que pot i olora la possibilitat d'anar més enllà de la petició inicial amb la que acudeixen a ella, ho fa ja que és conscient de que les situacions que atén són molt més complexes de la representació simplificada i monocausal que se'n fa. Per tant no és estrany que tot i que el motiu de la trobada amb una parella sigui

33 En la trobada del 3 de juny de 2010, mentre li consultava alguns dubtes i dilemes que m'havien sorgit mentre recollia i ordenava el material que havia aplegat al llarg de les nostres converses i de les notes preses d'alguns documents consultats.



l'absentisme escolar dels seus fills, el centre de l'entrevista va ramificant-se en qüestions de salut de la dona, de la situació laboral del marit, de les relacions amb la família extensa:

“És que si vols saber algo de la gent de veritat, algo que tu saps o que pots intuir, però que t’ho han de dir, has de dedicar temps. (...) En el tema dels maltractaments jo no m’hi puc dedicar gaire, però hi ha molta gent que ve per a una altra cosa i saps que hi ha alguna situació de maltractament, que hi ha un fons important, unes situacions de violència ja prèvies a les seves relacions de parella, que tenen a veure amb les relacions amb els pares, amb els germans, que després van sortint coses, no?” (Maribelconv6p4)

Va ser arran d'una de les moltes lectures no previstes en el projecte inicial de recerca com se'm va acudir que el valor a la visibilitat té alguna cosa amb els models de representació que s'han donat al llarg de la història i de com aquestes han esdevingut noves formes de modalitat del discurs³⁴. El llibre de Chartier em va fer pensar que el 'poder de la visibilitat' que em tenia ocupada tenia alguna pàtina heretada dels principis que va instaurar la societat cortesana dels segles XVI i XVII, això és: la relació entre una major proximitat espacial en un context on la interdependència dels subjectes augmentava, més separació social es pot establir. Igual com pot passar en la convivència i organització dels equips multidisciplinars:

“Así ocurre en el palacete aristocrático donde se codean y se cruzan las existencias de los amos y los domésticos. Así ocurre en el palacio real donde el soberano afirma la absoluta distancia que lo separa de su nobleza viviendo, en todo momento, bajo sus miradas” (1998:62).

El valor del domini de les emocions amb la finalitat de dissimular-les per tal que no afloressin a l'exterior és el segon dels principis, el qual *“tiene varias consecuencias: funda una economía de la ostentación que ajusta los gastos a las exigencias del rango que hay que mantener, constituye las jerarquías sutiles de la etiqueta como patrón de las diferencias sociales, hace*

34 L'ús que faig del terme 'representació' al llarg del capítol es correspon a les diverses atribucions que li reconeix Chartier, qui afegeix que *“el concepto de representación conduce a pensar el mundo social o el ejercicio del poder según un modelo relacional.” (1998:43)*, refermant així les teories que enuncien el caràcter relacional del poder, aspecte ja tractat en l'apartat 5.1.

378 Entre converses.





de los lugares y los papeles en el ritual curial la apuesta fundamental de la competencia social. En la configuración social de la corte, la construcción de la identidad de cada individuo siempre se ubica en el cruce de la representación que propone de sí mismo y el crédito concedido o rehusado a esa representación.” (1998:62). Dissimulació que en l'àmbit de l'exercici professional es pot plasmar en una ocultació del no saber, enarborant la bandera de les competències professionals que, si no s'estenen del tot, se'n representa la seva possessió via el crèdit que socialment rep qui té al seu poder tal títol acadèmic o la família professional a la qual es pertany.

Tercer principi: la superioritat social només pot afirmar-se en la submissió política i simbòlica: *“Es únicamente en la aceptación de su domesticación por el soberano y su sometimiento a las coacciones de la etiqueta que puede la nobleza mantener su rango frente a sus rivales más peligroso, a saber, los hombres de la toga judicial. La lógica de la corte es la de una distinción a través de la dependencia.” (Chartier, 1998:62)*

Podríem trobar correspondència entre aquest principi i la manera en que molts professionals resolen la tensió del doble vincle en el que ens movem, això és, entre la vinculació amb els seus superiors via requeriments institucionals i la que mantenim amb les necessitats a atendre de les persones amb qui treballem?

Al revisar la seva trajectòria professional, la Montse emfasitza que previs als llocs de responsabilitat institucional que ha ocupat han estat els llocs del contacte directe amb les persones, els espais de tu a tu, sigui en els espais d'alfabetització (Càritas de Vic), de relació amb homes i dones immigrades (Escola d'Adults Miquel Martí i Pol de Manlleu) o de dones maltractades (casa d'acollida de Girona) els que li han donat la perspectiva de sensatesa i molts dels sabers dels que avui estén en la seva pràctica. Sosté la seva opció de mantenir-se en relació viva i directa amb 'la gent de baix, de carrer', un que vincle que la fa sentir encara lliure, creativa i amb l'actitud vital necessària per sostenir la relació amb 'la gent de dalt, els que manen'. En aquest sentit, penso que podria fer una equivalència amb la reflexió de Delgado *“Si el dentro es el espacio de la estructura, el afuera lo es del acontecimiento.”*





(2007:29), sempre i quan es trenqués la divisió: és clar que en el quotidià, la Montse es mou per l'estructura i l'esdeveniment deambulants en un fràgil equilibri³⁵.

La racionalitat que donà lloc a una nova formació social estava basada en una eliminació progressiva de la violència física cedint el lloc a un altre tipus de violència: la simbòlica. La violència simbòlica va anar guanyant terreny mentre s'anaven incorporant les regles que havien de regir les relacions entre els individus d'aquella societat: l'art de contenir-se (coherent amb el principi de dissimulació) *"Lo que implica un completo dominio de los afectos y la censura de los impulsos."* (1998:64); l'art de la prudència (que ens avisa del perill de moure'ns per la incertesa que habita en els límits del nostre saber) i l'art de les aparences, amb el que més identificaria el valor contemporani a la visibilitat:

"Hacer creer que la apariencia vale por lo real, postular que la cosa no tiene existencia sino en la figura que la exhibe, no reconocer la identidad del ser sino en el aparecer de la representación: todas las formas de teatralización de la vida cortesana suponen a la vez una metafísica de la inconstancia, de ningún modo segura de la existencia de referentes estables idóneos para garantizar la verdad de los signos, y una teoría de la imaginación considerada tan débil que toma por realidades los embustes que se le proponen. Para Pascal, que desmonta este doble supuesto para asestarle una crítica radical, el imperio de la 'muestra' excede con mucha a la sola sociedad cortesana: 'La razón nunca supera totalmente la imaginación; antes bien, lo corriente es lo contrario. Nuestros magistrados se envuelven como gatos forrados de pieles,

35 El llibre pensa el carrer com aquest espai de fora, públic i conflictiu per excel·lència i el contraposa amb els trets dels espais privats o semipúblics. Hi he trobat reflexions traslladables en els àmbits i pràctiques de l'educació social en tant que pràctica orientada sovint sota preceptes públics (polítics i acadèmics) i alhora pràctica també viscuda en la privacitat de les relacions concretes que s'estableixen tant al carrer com en el sí de les institucions.

Per la Montse, el contacte amb 'els de baix' li és com una avaluació de la seva pràctica. D'ells pren mesura mentre les escolta amb els seus comentaris, queixes, propostes. *"Sí, es bueno a veces vernos como nos ven los demás, sobre todo si esto nos ayuda a poner humildad en nuestra mirada sobre sí, si ello nos invita a abandonar la arrogancia y a saber de nuestra pequeñez, y sabiendo aceptar incluso las miradas que ven nuestra grandeza, porque en cada quien hay alguna grandeza, con la misma humildad."* (Pérez de Lara 2008b:6)

380 Entre converses.





los palacios en que juzgan, las flores de lis, todo ese aparato augusto era muy necesario, y si los médicos no tuvieran sotanas y babuchas y los doctores no usaran bonetes cuadrados y togas demasiado amplias de cuatro partes, jamás habrían engañado al mundo que no puede resistirse a esa muestra tan auténtica. Si tuvieran la verdadera justicia, y si los médicos poseyeran el verdadero arte de curar, no tendrían que usar bonetes cuadrados. La majestad de esas ciencias sería bastante venerable por sí misma, pero, al no tener más que ciencias imaginarias, es preciso que empleen esos vanos instrumentos que afectan la imaginación con la cual se relacionan, y con ello, en efecto, se atraen el respeto'. La relación fundamental que piensa el signo como el representante adecuado de un representado distinto de él resulta totalmente pervertida desde el momento en que la representación acredita por sí misma una realidad que no es y se utiliza como una máquina de producir dominación." (1998:69-70)³⁶

En efecte, mentre que els primers principis mantenen alguns paral·lelismes amb estratègies reconeixibles en les relacions de competitivitat que s'estableixen en força equips multidisciplinars d'avui, el tercer em fa pensar en una certa continuïtat pel que fa a la valoració de la visibilitat per sobre del que està en somort sostenint la vida, per la qual cosa passa més desapercebut. És el que em fa considerar que vivim, com antany, en una societat d'aparences, pendants i donant credibilitat tant sols a allò que 'salta a la vista', que l'important és que el que sigui sembli que és, encara que no sigui real o cert.

Una de les tasques més invisibilitzades és la que desenvolupen les secretàries dels serveis, les treballadores que en l'organigrama assumeixen les tasques administratives. Al baixar en el pla de la quotidianitat, les funcions que es desprenen, si es mira amb una mica d'atenció la seva pràctica professional, van més enllà del que visiblement consta en el contracte laboral. Totes les educadores sense excepció han expressat el més de qualitat que aporten les secretàries en el projecte comú de la institució, valoració a la que m'afegeixo des de la institució a la qual formo part. En algunes institucions –poques- se les inclou dins l'equip, mentre que en altres

36 La cita de Pascal està extreta de Pascal, Blaise (1963) *Pensées, Ouvres complètes*. París: Éditions du Seuil, L'Intégrale.





la col·laboració es dóna al marge de l'oficialitat, per la bona sintonia que manté amb les educadores, psicòlogues, etc., -en la majoria de casos que passa, es dóna per aquesta via -, i en altres s'exclou explícitament de l'equip de treball en el mateix organigrama o per part dels professionals de l'equip, arribant a reunir-se en espais distants per tal que no pugui sentir què diuen durant la reunió, com es va donar en un antic equip de treball de la Maribel, un equip molt diferent al que el va precedir i al que el va seguir:

"Fins i tot l'administrativa també estava inclosa dins l'equip, o sigui, la valoràvem moltíssim, perquè l'administrativa sap molt i sap cribar, i sap destriar i sap parar els peus i sap dir 'vine més tard' o 'vine demà' o, si és urgent, 'queda't que et veuran'; vull dir que...és una peça important." (Maribel 2p7)

La informadora del matí, que és treballadora social, és la que atén la gent. Ella fa d'informadora, algunes tasques administratives que tenen a veure amb les inscripcions, fitxes, però sobretot informació, perquè és tant ella que està al matí com la M que és la de la tarda que és una altra adquisició d'aquestes meravelloses, són l'espai d'acollida del centre, la primera cara que la gent veuen quan arriben a [nom del Centre Cívic] són elles. (Cèlia 2p4)

"L'administrativa-secretària -malgrat no es considera socialment que realitza intervenció- és la persona de l'equip que manté el contacte més directe amb totes elles. (...) el seu paper i funció transcendeix les funcions merament administratives. Per aquesta raó, està incorporada en les reunions de l'equip i els espais de debat i reflexió." (Montseproj.p.33)

La Montse fa constar explícitament la secretària dins l'equip, i senyala la transcendència de la tasca que fa. Una tasca que veiem en el testimoni de les educadores: de saber prioritzar, de saber acollir, de saber orientar, de saber atendre; és a dir, de saber escoltar, saber comunicar, saber mirar bé, saber tenir cura, etc. Caldria prendre nota de la contradicció de que, essent la figura més invisible de les institucions, sigui la primera cara visible del servei.

Anomenar i tenir en compte, és a dir, visibilitzar les secretàries reconeixent el que aporten amb la seva feina esdevé, per tant, un gest d'honestedat que malauradament està trigant massa a arribar. Pels elements sorgits de l'anàlisi que m'han portat a fer els elements sorgits al llarg de la investigació, diria que la invisibilització és deguda a que les secretàries són





secretàries, és a dir, a més de dones, se'ls considera poc qualificades professionalment i se les col·loca en les categories laborals més baixes. A la relació clàssica del poder i el coneixement, se li afegeix el patriarcat que encara s'arrossega –si no creix- en els dominis simbòlics de l'U.

Esmentar la figura de la secretària no és un revolt anecdòtic, sinó un pas previ que veig necessari per a introduir la qüestió de la presència i ús dels protocols dins les institucions. Comptar o no amb les secretàries, informadores, administratives, auxiliars, etc. pot afectar significativament la qualitat de la pràctica de l'ofici en els serveis i del sosteniment de la institució³⁷.

Ja en la seva gènesi, les institucions es caracteritzen per buscar vies més o menys ordenades, sistematitzades, definides, etc. per a dur a terme el projecte que les va fer néixer. Des d'aquest punt de vista, la necessitat de dotar-se d'una guia de funcionament és evident. Les vies dibuixades no es fan en el buit, sinó des del corpus dels principis –sentits- que es volen adoptar i dels punts que apunten cap a on volen dirigir-se –destins-. El protocol, o protocols, doncs, és un dels recursos dels quals pot disposar la institució per a satisfer el propòsit de seguir les vies que ha decidit. No obstant, servir-se del protocol pot convertir-se en un 'esclavitzar-se' pel protocol, i aleshores, aquella guia que dibuixava com ho fa una barana el trajecte d'un procés sense tancar-lo ni amb ànim d'obligar-ne el camí senyalat com l'únic possible es converteix en quelcom semblant a un dogma inqüestionable posseïdor de l'únic trajecte 'veritable' per on ha de transcórrer el procés educatiu. Arribat aquest punt, el protocol que col·labora es protocolaritzava en una rigidesa que desperta animositats diverses. La línia de sentit que dibuixa el protocol es confon amb una seqüenciació lineal i homogènia, la tasca de referència que representa es converteix en l'estendard de l'única veritat, la tasca de servei vers les persones implicades en el projecte es transforma en la servitud que elles li

37 *“Sé muy bien que los bedeles y las bedelas pueden ser, si quieren, el alma de una facultad o de una escuela. Su sitio está en ese lugar simbólico representado por el umbral. El umbral entre quien entra y quien sale, entre quien necesita saber y quien tiene información. Además, docentes y estudiantes varían. Los primeros se trasladan, los segundos se licencian y los bedeles permanecen.”* (El perfume p.13 buscar i comentar referència)



han de retre. Si tal metamorfosi passa, aleshores l'ofici d'educar es complica i molt. Perquè el sentit artesà queda mutilat sota l'empeny insistent de reduir la incertesa de la vida i els seus esdeveniments, d'impedir que alguna cosa ens passi i que, per tant, l'experiència tingui un lloc en l'educació, perquè de manera unilateral es posa data i condicions a una relació (?) que no es vol pensar sinó en la finitud.

I malgrat que l'experiència educativa de moltes educadores, malgrat que les institucions detecten en la rigidesa dels protocols un obstacle per a complir els seus objectius, malgrat que en àmbits de recerca i anàlisi institucional i educativa es posen de manifest el caràcter obsolet d'alguns passos protocolitzats, l'ambivalència que desperten els protocols no acaba de resoldre's del tot. Confesso que em provoca certa perplexitat quan, davant de situacions de desori, de malestar en equips, de l'augment de la precarietat econòmica i emocional de tanta gent, es continui i reforcin les línies d'actuació que han encaminat els equips, les comunitats, els projectes, etc. en aquell estat d'insostenibilitat. Aleshores és quan em pregunto què estem fent, on és l'avaluació, en quin punt del camí ens hem oblidat del sentit de l'avaluació, en quin prestatge empolsinat hi ha la bibliografia que ens vam llegir compulsivament (potser és per això...) sobre la parella de fet que havia de curar-nos de la insensatesa i la improvisació, aquella de la reflexió i la pràctica, pràctica i teoria i tornar a la pràctica, etc. És com si davant allò insostenible, incòmode, desagradable o frustrant ens sobrevingués una ceguesa i sordesa que automàticament ens portarien a lloc segur. Per això m'inclino a pensar que l'èmfasi que es dona al protocol elevat a categoria de llei natural i al manteniment d'allò ja establert abans de viure el que s'està vivint té a veure amb la dificultat de no saber viure en la incertesa de la relació viva, en la imprevisibilitat de la vida, de no saber acollir l'esdevenir d'allò nou i desconegut que fora de tot pronòstic irromp en el nostre camí; i en el nostre ofici.³⁸

38 L'exigència dels i les estudiants a saber el com infal·lible, que es tradueix en el seu gaudi quan ja coneixen protocols i lleis (el monogràfic del curs 2004-2005 de la UVic, que sempre es procura que esculli l'alumnat, va anar íntegrament a qüestions legals). Una de les preguntes que se'm desprenen d'aquest fet és : en quin moment els neix aquesta necessitat i des d'on atorguen tant de valor a aquests aspectes tècnics?

384 Entre converses.





Segurament arriba un to extremadament advers respecte als protocols dels quals es serveixen les institucions socials i caldria que introduís matisos, que els tinc. Perquè tota institució humana viu en unes dinàmiques, s'orienta amb una 'filosofia' de vida, es vincula en uns marcs de convivència, etc. i en aquest sentit podríem considerar els marcs, la 'filosofia' i les dinàmiques com a elements susceptibles de ser identificats com a elements del protocol de la institució en qüestió. Allò de negatiu que pot contenir apareix si s'ha oblidat o deixat de banda els principis pels quals nasqueren, és a dir, els orígens de sentit que constitueixen, o haurien d'haver constituït, el punt de partida de la construcció dels protocols. Per això les paraules de la Montse m'arriben com si apel·lessin a aquests principis d'origen, el que jo anomeno sentits de l'ofici, que són la base de cada decisió, acció, gest, etc., o de gairebé totes. Si no es coneix el sentit primer del protocol, l'aplicació d'aquest pot caure en la mecanització aplicant-lo acríticament. Si es coneix, l'atenció al sentit porta a l'educadora a sostenir-lo estant atenta a la finalitat primera, que no és l'aplicació impecable del protocol, sinó, i servint-me de l'exemple de la Montse, l'elaboració de pràctiques de llibertat: *"No és únicament a través de lleis, protocols i programes com accedirem a fer realitat que cada dona pugui elaborar pràctiques de llibertat en comptes de subordinació."* (Montseproj.p.14)

El protocol, doncs, seria un exemple d'institucionalització, en el doble sentit de fixar i donar lloc (la institució), de la pràctica de l'educació social.³⁹ De la legitimitat de la institucionalització se'n desprèn la capacitat pensada com a legítima de la penalització de tota pràctica que es desvia dels passos dictats per la norma, en aquest cas, el protocol (d'atenció a les dones maltractades –tot i que està pensat per a la dona maltractada –, d'atenció als nens i nenes atesos precàriament –tot i que està pensat per a la infància maltractada –, etc.). Un dels molts perills

39 Si atenem les formes repetitives i fixades amb les que a vegades es fa ús dels protocols, podria dir-se que la pràctica protocolària respon també a una ritualització professional: *"Un rito es un acto o secuencia de actos simbólicos, altamente pautados, repetitivos en concordancia con determinadas circunstancias, en relación con las cuales adquiere un carácter que los participantes perciben como obligatorio y de cuya ejecución se derivan consecuencias que total o parcialmente son también de orden simbólico, entendiéndolo en todos los casos simbólico como más bien expresivo y no explícitamente instrumental."* (Delgado, 2004:128)



que comporta aquesta ordenació de pràctiques a través dels protocols és que uniformitza respostes, necessitat de serveis, temps d'escolta, temps de paraula, etc. homogeneïtzant les formes d'actuar de les educadores sota el paraigües d'un saber fer homologador que iguala, prohibint l'aparició i actuació des de la genuïna singularitat no només del fer de les educadores, sinó del sentir que orienta l'acció. Per tant, complir-los acríticament sense sotmetre'ls a consideració, sense posant al centre la relació educativa, podria significar *"un exilio de sí cuya consecuencia es la pérdida de la originalidad en la mediación, el abandono del propio horizonte de sentido en beneficio de una línea interpretativa ya dada."* (Del Olmo, 2006:99).

Com es pot endevinar en aquestes pàgines, de fa temps que sento una accentuada animadversió vers les normatives. Quan intueixo alguna intenció de normativització, arrufo el nas i em veig a venir que algun problema tindrà a causa del que des del principi planteja una norma: *"definir una norma es definir, también, cuanto queda fuera de ella"* (Bauman, 1999:63).

No obstant, negar la norma seria bastant estúpid. Per això, vull recollir el que Butler escrigué i que, a més de 'pacificar' la meua relació amb el món normatiu, col·loca les normes en un lloc que no bloqueja la pràctica de l'ofici:

"Las normas no nos deciden de una manera determinista, aunque sí proporcionan el marco y el punto de referencia para cualquier conjunto de decisiones que tomemos a continuación." (2009:37)

Nicolás Sánchez entra de ple al lloc normatiu explorant els jocs de llenguatge de Wittgenstein i com les regles de joc participen d'ell. I escriu:

"Las reglas no son el fundamento que hace posible los juegos del lenguaje. Precisamente, podríamos decir que ocurre lo contrario: porque hay un acuerdo en la acción es por lo que hay juegos de lenguaje y reglas; éstas no son más que la expresión de ese acuerdo. Ciertamente, las reglas, en cuanto prácticas sociales institucionalizadas en las que hemos sido adiestrados, son la última instancia a la que remitirse para saber cómo proceder y, en su caso, para impugnar o criticar una de sus aplicaciones efectivas. (...) En cualquier caso, es el acuerdo básico de la comunidad sobre lo que es correcto o incorrecto –nada que ver con la verdad o con las





opiniones- lo que en definitiva sustenta a la regla y su seguimiento.” (Chartier, 1998:128)

Les pràctiques educatives –així com la pràctica de la conversa- transiten pel centre i les fronteres d'un territori normatiu, jugant amb unes regles que no sempre concorden amb la realitat, sinó amb allò que s'ha acordat com a 'correcte' per la comunitat, per allò que podem trobar avui sota el rètol de 'políticament correcte'.

El marc normatiu és un element del pla instituint, però cal no oblidar l'altre vector que travessa les institucions, això és, el pla institutiu. En ambdós nivells hi intervenen les pràctiques de les educadores socials, pràctiques i accions que mantenen i transformen el context institucional. Tot seguit em proposo mostrar com la pràctica de sostenir pot esdevenir el motor i la via de transformació de les institucions.

La potència transformadora de sostenir

Sostenir i sostenir-se en l'ofici no és quelcom que es pugui fer sempre en un context de pau i harmonia. Situacions de conflicte i desorientació són les que més reclamen el desplegament dels sabers que sostenen l'ofici, i aleshores el saber analitzar què passa, la reflexió complexa de la situació i la recuperació de la significació de la relació es fa imprescindible per tal de poder travessar el nus que ha provocat el conflicte. En aquest cas, el conflicte és benvingut per a poder tornar a valorar i repensar, per a poder sostenir la pràctica d'una avaluació continuada del sentit de l'ofici i la relació que s'hi manté.

“Tot això ha estat una moguda, m'ha servit molt molt molt per pensar, molt, qui sóc, quines coses són les que em mouen quan dic sóc educadora, tot això de l'anàlisi institucional, dels interessos als que responen les institucions que a vegades fins i tot sent una institució al servei de les persones està lluny de veritat de ser al servei de les persones perquè més enllà que no podem fer una conferència perquè no tenim pressupost de dir, tenim 500 euros i al final amb tota la meva estimació l'acabo fent jo, però com dir-te, més enllà d'això que no podem fer, aquesta qualitat que és tan important, el que sí que podem fer ens diuen que no ho hem de fer, que és estar amb la gent, i donar el millor que tenim, el millor que sabem, el nostre



temps. Recordat el dia que vam venir a Vic i les senyores van dir 'lo que le pedimos a Cèlia es tiempo, es tiempo'. (...)Estic contenta de tot el procés, el de la feina, el personal, perquè m'ha servit per posar-me més el meu lloc, crec que sí, que el tinc molt més clar el meu lloc. A vegades jo com que no em sentia reconeguda ni pel districte ni per l'empresa ni per ningú, a vegades em sentia una mica gelosa, de veritat, perquè, dic, aquesta falta de reconeixement o aquest desconeixement, ja fins i tot, la invisibilitat total de la resta de l'equip. A mi em movia negativament, i doncs, mira, que hi hagi hagut un conflicte ens ha posat a totes a sobre la taula." (conv4cèliap.5;10)

La Cèlia ens mostra com un dels camins per no quedar-se atrapada en la lògica econòmica del discurs dominant que circula per les institucions és la pràctica de problematitzar, revisar, qüestionar, interrogar, la pràctica educativa diària, escoltant també l'enunciat de discurs de les dones i homes amb qui treballa. És exercir la capacitat de pensar.

Com la Cèlia, la Núria també desenvolupava la tasca de dinamitzar un grup de dones. En l'apartat que dedica a explicar el seu rol fa referència a la relació del doble vincle que una educadora manté entre el mandat institucional i el compromís amb les persones a qui va dirigit el sentit primer de l'ofici, i al respecte escriu:

"Saber deslliurar-se de l'agenda dels encàrrecs professionals per evitar fixar límits als progressos de les dones. Es tracta de procurar que l'encàrrec professional de treball (definit pel marc des d'on s'impulsa el projecte i també pel mateix professional) no limiti, ni restringeixi la base social d'un projecte d'acció. Les expectatives institucionals i les del professional sobre un projecte teòricament no dissenyat (però sobre el qual si es tenen algunes idees) influiran en el seu transcurs, i és tasca de la dinamitzadora gestionar la incòmoda i contradictòria tessitura que implica l'exercici del poder, no situat en la seva persona, sinó en les organitzacions on s'emmarca la seva pràctica. En aquest punt es posa de manifest la necessitat conscient de la implicació política del treball social." (Prat, 2010:261)

L'encàrrec institucional, com explica Prat, pot limitar, desviar o fins i tot, si escoltem la recriminació que va rebre l'equip de la Cèlia per part dels seus superiors, invertir el sentit de l'ofici:

388 Entre converses.





“Que ens havíem identificat amb l’usuari. Aquesta era la nostra culpa, que no havíem fet contenció. I fixa’t, nosaltres ara som ajuntament, som ajuntament, això no ho hem de perdre de vista: no treballem per l’ajuntament com fins ara, sinó que nosaltres som ajuntament ara i aquesta és la diferència. Nosaltres treballàvem per l’ajuntament, estàvem responant a un concurs que havíem guanyat amb un projecte i on qui dóna els diners per treballar és l’ajuntament, però clar, nosaltres teníem aquesta autonomia, aquesta capacitat fins i tot de fer crítica perquè la vivíem. Doncs ara res, hem passat a ser tècniques però de 1000 euros, perquè clar les tècniques del districte, les que realment són tècniques i funcionàries, guanyen el doble o el triple que nosaltres i tenen treball fix. Així doncs, tota aquesta perversitat que ha anat canviant en ares de l’autonomia i del tercer sector i no sé què no sé cuantos és per tenir treballadors amb la mateixa fidelitat, se suposa.” (Cèlia conv4 p.1)

Es fa evident com hi ha situacions en les quals el doble vincle pot tensor-se com en el joc de la corda i sentir com qui tiba més pretén, obliga diria, que l’equip marqui distàncies amb qui precisament vol establir una relació viva que serà la que vagi regulant el grau de proximitat i distanciament. L’amonestació rebuda visualitza un dels forts nusos de desencontre entre el sentit que les educadores donen en el seu estar i fer professional i el que el discurs de la professió exigeix, recomana, ensenya; és un nus que trobo sovint tant en experiències de companyes com en la meva pròpia biografia laboral. Quan una educadora atén altres possibilitats, té cura d’altres necessitats no considerades per la institució, afegeix funcions i vincles amb altres professionals que no estan contemplades en els documents del centre, etc. habitualment és titllada de no professional, de distorsionadora, d’estranya. En lloc de prendre consideració de què fa, per què, què aporta, per tal de poder incorporar-ho, es castiga, es recrimina o es presenta com a exemple d’un gran defecte professional. La Cèlia i el seu equip no són les úniques a rebre valoracions correctives:

“Quan comences que ets coordinadora, coordinadora vol dir treballar amb els teus iguals, i els teus iguals vol dir amb tècniques d’ajuntament, amb polítics i tal. Fins aquí no hi ha problema perquè mentre a la coordinació hi va gent de Jameiat, per tant hi ha veu, jo veig una mica de complicitat. Però arriba ‘el moment’: no s’entén que una tècnica està implicada com a ciutadana, o sigui l’administració no permet, no li sembla correcte, amb ètica professional,



amb el criteri de professionalitat, l'administració reconeix com a professional aquella persona que sap regular la distància amb aquells amb qui està intervenint, però clar la distància pel criteri professional vol dir no implicar-se amb la societat, amb el que anomenen societat civil. Llavors la lectura és 'la Montse és una persona que té capacitats i habilitats però té un defecte molt gran, que és l'implicació. Està massa implicada i el que fa és massa polític.' (Montse 1p6)

Pot ser que l'atenció prioritària a les mesures quantitatives (salaris, augment de recursos materials) sigui un dels factors que fan que la lògica institucional dels contextos neoliberals oblidin, o no sàpiguen veure, que la qualitat del treball passa per a moltes educadores i educadors per la qualitat de les relacions entre altres professionals, la qualitat amb la que poden sostenir les relacions amb les persones que estan acompanyant⁴⁰. És a dir, el valor dels

40 Hi ha un valor a la informació que va per sobre de la qualitat. Tota la informació (dades econòmiques, personals, resultats de les entrevistes, etc.) cal que quedi escrit, registrat, en els múltiples aplicatius que ara han instal·lat. Uns aplicatius que es 'pengen' a mig fer i que no permeten guardar les dades entrades fins al moment, la qual cosa fa que s'hagi de començar de nou. També marquen els ritmes de feina, és a dir, és una tasca que no permet les interrupcions habituals de la feina (trucades, una visita inesperada, un lapsus de temps entre reunió i reunió, etc.): *"I ha passat que un cop acabada la feina i prémer 'enviar' surt un 'Error del sistema a la pantalla': la xarxa té problemes. Tornar-ho a fer. Però no hi ha temps: el plaç de sol·licitud acabava avui a les 3 i són les 2..."* (Maribel conv5p2).

Em sembla pertinent destacar com l'element de mecanització que inclouen molts dels tràmits propis de la burocràcia, té la seva pròpia capacitat discursiva creant objectes, enunciats i modalitats discursives. Per tant, la burocràcia pot entendre's com una modalitat discursiva que s'ajuda, entre altres dispositius, de la mecanització de la pràctica entesa com una estratègia per a buidar de pensament, de reflexió, a qui l'està executant. D'aquesta manera, es sostreu un dels dos elements constituents de la praxi.

Però clar, no hi ha pràctica sense ètica. Llavors l'automatització no és tan automàtica com podria suposar-se. La Montse va ser qui em va empènyer a rebaixar la gravetat de les pressions burocràtiques dels mandats institucionals a través de les seves pràctiques, i em vaig adonar que ja hi ha qui, davant la situació curiosa que es dona amb les veus que s' aixequen queixoses d'omplir formularis que consideren absurds dues, tres i quatre vegades per sol·licitar el que ja han sol·licitat, per comunicar a un tercer el que ja han dit a un segon, per dedicar dos dies de temps a una gestió que podria haver-se solucionat amb dues hores, etc. comença a respondre amb unes pràctiques que marquen un límit de sensatesa,

390 Entre converses.





recursos dels quals disposa l'educador, l'educadora, no és tant depenent de la quantitat sinó de com se'ls 'apropia', de com s'hi pot relacionar, de com els pot utilitzar, quin ús en fa, ús que va vinculat al sentit d'ells. Sentit que depèn en última instància del sentit de la pràctica educativa, el sentit de l'ofici. Diferents nivells de sentit que estan connectats entre sí. D'aquí que la insistència del temps que fa la Cèlia, allò que podem donar malgrat no tenir pressupost per a les activitats de l'Aula per a Gent Gran, no sembli rellevant als ulls de qui dirigeix la institució fins al punt que va llançant encàrrecs que ocupen els temps que vol l'educació:

"Ara tenim dos jefes. Hem de rendir comptes a totes dues parts. I cada cop tenim més burocràcia, eh?, cada cop, jo penso eh Anna que amb el temps ja n'anirem parlant, eh? que dedicaré gran part de les 31 hores que tinc perquè ara ja estic dedicant gairebé un 40% del meu temps a temes burocràtics i només em queda el 60 per estar amb la gent. Hi ha dies, que em recordo molt de les teves classes del temps, no? Que he de dir "ho sento, no tinc temps" i em fa una ràbia horrorosa, perquè he de dir a la gent "mira, tinc 5 minuts". I això no puc aguantar-ho, no ho puc aguantar. Perquè cada persona que arriba necessita temps i penso que es necessita temps, i cada cop estic pitjor. I tinc més hores que abans!, perquè abans tenia 23 hores i aquest any més i tinc menys temps que mai perquè haig de dedicar més temps a temes burocràtics perquè l'ajuntament cada cop demana més dedicació a temes de papers i és horrorós, horrorós. I a mi, quan em passa tot això, és quan torno a repensar dia rera dia quina és la meva tasca, el primer que penso és quin és el meu desig, de veritat Anna, quin és el meu desig aquí dins del centre cívic amb la meva tasca d'educadora per reforçar-me i per començar el dia tenint-ho clar, no? Perquè pot arrossegar-te sense cap problema, és molt fàcil, perquè aquesta demanda de fer de tècnics i crear productes és un continu i per això és important començar el dia recordant-me què vull, com vull fer-ho." (Cèlia 2p2-3)

La força per a resistir - 'per a reforçar-me'- davant les pressions burocràtiques li arriba per la consciència de 'què vull, quina és la meva tasca, quin és el meu desig', recordant que acompanyar l'altra necessita l'assistència d'un temps que la burocràcia li pot anar restant:

"El aumento y la diversidad creciente de los recursos disponibles ha ido parejo de una

pràctiques que podríem incloure en les 'pràctiques frontera' del pròxim apartat.





implementación a partir de aplicativos informáticos que, si bien por una parte permiten llegar a más gente con necesidades de ayuda y hacerlo de manera más ágil y organizada, por otra parte producen un efecto de ‘absorción del tiempo de trabajo del profesional que se desvincula así de otras prácticas: grupales, de red o comunitarias.’ (Ubieto: 2010:10)

La Cèlia n'està al cas, i està alerta a no abandonar les pràctiques comunitàries i d'equip en les quals troba una de les raons del seu treball. Una de les decisions que ha pres és emportar-se la feina de papers a casa per tal de poder dedicar el màxim de temps de l'horari laboral a les relacions amb l'equip i els i les participants del centre cívic. Hauríem de veure quantes educadores han adoptat aquesta solució per a no restar o desplaçar el temps de les relacions educatives, i exposar com la dissonància entre els encàrrecs i el que de veritat importa en el sosteniment de la vida és generadora de violència institucional, la qual per al sosteniment del sentit apel·la més al voluntarisme individual de cada professional que no a la responsabilitat pròpia que com a organització social li pertoca. El fet és que massa vegades els temps institucionals no són els mateixos que els temps de vida. I tot plegat afecta tant a les possibilitats d'atenció al conjunt de les persones de la comunitat:

“És que tampoc el meu cap ja no em permet de rebre...Jo tinc, jo tinc quatre escoles, dos instituts i tinc dues escoles més concertades. Jo és que no dono l'abast. Quan vaig a les reunions de salut mental, l'altre dia portava 15 nens, 15 nens, clar, vaig estar tot el dematí i per fer quatre coses. No pots aprofundir.” (Maribel 2p21)

com als sentiments negatius que desencadenen en les educadores les situacions en les que tot i perseguir disposar de temps, no l'aconsegueixen:

“L'altra gran preocupació que va sortir a la conversa va ser la sensació de desbordament que té en la seva feina. La confiança que es dona en les relacions que manté amb les persones que atén l'ha desbordat, perquè no sap el que està passant “per sota” (com es mou tot, què les ha portat allà, etc.) “Jo sé que hi ha afecte i que ho fa per l'autoritat cap a mi, i me'n sento responsable. Jo hauria de treballar més hores amb ella, però no puc.” (Maribel 1p3)

Davant el desajust, es busquen maneres per frenar o minimitzar-lo. La Maribel ho fa amb





diverses estratègies que reverteixen tant en la cura d'ella mateixa com en la de les persones que atén des del servei, dedicant tota l'atenció a la relació educativa:

"Em concentro a baix, perquè si miro a dalt (als polítics) arrencaria a córrer cap a Teruel!!."
(Maribel, 4p3)

procurant que el seu temps no desatengui els temps de les dones:

"Es va fer molt bé, perquè la comadrona m'ho va dir a mi però també la va enviar a la metgessa de capçalera perquè va veure que estava molt enganxada amb el tema de la cocaïna. I llavors vam lligar les tres intervencions.

A: Us vau trobar les tres...

M: Sí, bueno, per telèfon, eh? i llavors li vaig dir de veure el mateix dia que a mi a la metgessa, perquè no perdi dies de treballar. Més que res perquè no perdés, perquè... És molt important això, és molt important tenir en compte l'horari de treball, de moltes coses, i a més jo a vegades els dic 'no diguis que véns a serveis socials', encara que jo a vegades els haig de fer un justificant, però no sé, que sigui el més anònima possible, no? És que a veure, si comences a treballar i al dia següent 'me voy a ver a la asistente', la gent no ho veu bé. Si vas al metge està bé, si vas a l'assistenta...què passa? Els remet a un món de marginalitat." (Maribel conv6p5)

o organitzant les tasques per tal de disposar d'un temps més extens i de privacitat del que disposa quan el servei està ple de gent i el telèfon no para de sonar:

"I en aquestes situacions, jo en aquesta noia, per exemple, normalment la veig a les tardes perquè no tinc interrupcions. I és ella, ve ella, li deixo a la seva mà." (Maribelconv6p4)

Com s'ha vist, la Cèlia fa els seus equilibris a títol individual. També l'equip ha hagut d'organitzar-se d'una altra manera perquè l'atenció de les persones i la relació entre les treballadores no se'n ressentí i al final els problemes que tenien d'horaris s'han pogut 'conciliar':

"Ens reunim un cop a la setmana, i treballem un parell d'hores, el que passa és que tenim un problema d'horaris, com sempre, i penso hem de canviar l'horari perquè és un horari en que ja comencem a rebre gent, hi ha un munt d'interrupcions que parem perquè sona el telèfon, parem perquè la que ha marxat a atendre el telèfon no s'entera. Cada cop ens n'adonem





més que hem de fer-la amb el centre tancat. Al migdia quedar, encara que sigui menjant un entrepà, però clar, hem de fer coincidir els 5 horaris i és molt complicat.” (Cèlia 2p4)

Les diferents fórmules que van trobant les educadores minimitzen el desajust entre els temps institucionals i els temps de les relacions educatives i de vida, però la tensió es manté irresolta ja que recau estrictament en la decisió i acció individual o de l'equip educatiu.

La cosa canvia de color si és la mateixa institució la que considera amb una altra mesura els temps, o si aprova la proposta que plantegen els equips de treball. Aquest és el cas que es viu al centre de la Montse, que va acceptar la inusual proposta d'organització d'horaris de les treballadores que, a més, garantien una adequació millor a les necessitats de les dones i les criatures i a disposar d'espais de temps reconeguts dins l'horari laboral de reflexió sobre la pràctica. Fer constar la diversitat de tasques i funcions que un servei desenvolupa ajuda a visibilitzar els temps que es requereix per tal de dur-les a terme, sobretot les que són més invisibles en la vara de les estadístiques, com la que explicità la Montse en un dels documents de treball que va elaborar:

“Disposar de temps laboral propi destinat a crear vinculacions i relacions amb els diversos serveis i recursos comunitaris.” (doctreballp.13)

Tot i que afortunadament no tots els mandats institucionals entren en contradicció amb els sentits i destins de l'ofici, el llistat dels que sí desestabilitzen la coherència i trenquen el consens de la institució (que no necessàriament ha de ser sinònim d'uniformitat, sinó d'acollir les disparitats i conversar amb elles) és llarg. A vegades, la dissensió del mandat és radical, d'arrel, i el mandat reflexa l'oblit absolut del sentit originari de la institució del que emana⁴¹.
“I fins i tot va explicar clarament què és el que demana el districte ara, que és això: contenció,

41 En aquest sentit, vull considerar la possible intencionalitat d'aquest oblit, el que Ricoeur anomena 'olvido de lo inmemorial': *“Se trata del olvido de las fundaciones, de su donación originaria, las cuales nunca fueron ‘acontecimientos’ de los que podemos acordarnos. Se trata de aquello que nunca podremos conocer realmente y que, sin embargo, nos hace ser lo que somos: las fuerzas de la vida, las fuerzas creadoras de la historia, el ‘origen’.*





que l'usuari estigui tranquil, content, encara que no li resolguis res, però que estigui tranquil·let. I que els mínims que es donin semblin màxims

Això és una idea molt neoliberal fins i tot. De dir, mira, donarem els mínims perquè no tindrem tanta despesa, perquè va tot per aquí. I va perquè l'ajuntament vol tenir la cara visible dels centres cívics, perquè és el lloc de més possibilitat realment de cara a les pròximes eleccions. Per mi està claríssim. I doncs el jefe va dir clarament quins són els encàrrecs: No fa falta fer tanta feina, no fa falta que treballeu tant, perquè el què heu de fer és: no sortides culturals, no tantes excursions, no tantes reunions, no tan escoltar la gent i les seves demandes, etc. perquè no cal, no cal, perquè hi ha coses que a més a més no sumen en els indicadors. Como lo oyes. Per exemple, una tasca que nosaltres també fem una part de la nostra tasca és també fer cessió d'espais (són plataformes per grups que no tenen altres possibilitats) i en canvi això és feina perquè heu d'estar vigilant que les sales estiguin preparades, que encaixin els horaris, que encaixin les activitats, etc. doncs no cal que us esforceu tant en aquest tema, i menys atendre la gent d'aquesta manera que l'ateneu vosaltres." (conv4 Cèlia p.2)

Mandats semblants als anteriors són els que em porten a qualificar aquestes situacions de perversió institucional⁴². Una perversió que toca els principis ètics més bàsics de la pràctica de

El comienzo no es un principio superado, sino un inicio incesantemente continuado."(1999:54) És bonica i esclaridora la idea d'inici de Ricoeur, alhora que li veig una clara relació amb una concepció dinàmica del saber sostenir i el seu sentit, el qual no es queda ancorat al passat, sinó que va renovant-se al ritme de la vida.

42 La perversió institucional, la injustícia, la violència, etc. pot desvetllar una rebel·lia mobilitzadora de sabers i pràctiques en les educadores necessaris per a sostenir-se en l'ofici. *"I contra això em rebel·lo, em rebel·lo dintre de la meva feina. Ho faig contínuament. Per exemple ara l'Ajuntament ens demana que siguem productors de cultura, que em toca els nassos, i la cultura entesa com un producte que hem de vendre i que hem d'oferir, que hem de vendre el millor que puguem, que ha d'arribar a la major quantitat de gent, però no per a què es beneficiïn, sinó com a consumidor d'un producte. I nosaltres com a tècnics de cultura, que hem de saber crear aquests productes, deixant de banda totalment l'interès de les persones, les necessitats de les persones, les inquietuds, què volen fer, en quin moment, i com, tot això totalment deixat de banda. I això és desesperant, i això em rebel·la, i per sort em fa pensar contínuament. M'obliga. I això cada dia, cada dia, i no saps quant, perquè aquesta és l'ordre: hem de fer de tècnics encara que siguem educadors."* (Cèlia 2p2)



la relació, i que passa desapercebuda al·legant que la institució sí que té un codi ètic. Ara bé, afegiria jo: si l'ètica aplicada a les institucions és una ètica protocolitzada i normativitzada, a aplicar-se de forma mecànica sota orientacions d'indicadors estandarditzats, ja no és ètica: és una prescripció.

Els elements perversos de les dinàmiques institucionals i els seus mandats m'han portat a revisar alguns aspectes de la filosofia moral, ja que aquesta té a veure amb la conducta i, per tant, s'ocupa del fer. Observo així que les pràctiques tenen a veure amb l'acció de la conducta dictada o discrepant amb la filosofia moral del moment. Com diu Adorno, les qüestions morals apareixen quan les normes morals de comportament deixen de ser òbvies per a les persones d'una comunitat, quan s'esquerden, quan ja no són indiscutibles. I de la resposta davant l'atzucac d'aquesta divergència és d'on sorgeix la idea de la violència ètica: quan la moral col·lectiva, l'ethos, esdevé conservadora i no té en compte la situació contemporània, imposant-se per sobre la realitat. En aquest moment, l'ètica seria utilitzada com un tipus de repressió i violència:

"En ese sentido, el ethos colectivo instrumentaliza la violencia para mantener la apariencia de su carácter colectivo. Es más: ese ethos únicamente se convierte en violencia cuando llega a ser un anacronismo." (Butler, 2009:15).

Acte seguit, la filòsofa recupera el pensament d'Adorno que aporta llum als possibles canals per on la violència institucional fa la seva aparició:

"Adorno emplea el término violencia en relación con la ético en el contexto de las pretensiones de universalidad. Se refiere a una situación en la cual "lo universal" no está en concordancia con el individuo ni lo incluye."

En la no concordança trobo com és des de la imposició d'una ètica externa a la persona, en aquest cas a l'educadora, i que per tant ja no respon a la seva naturalesa, és a dir, a la relació concreta amb l'altre, sinó que només es deixa guiar per una universalitat que no atén la particularitat de la relació, sent-li indiferent. Com diu Butler:

"El contexto no es exterior a la problemática: condiciona la forma que esta adoptará. En ese





aspecto, las cuestiones que caracterizan a la indagación moral son formuladas o modeladas por las condiciones históricas que las originan. (...) el problema no radica en la universalidad como tal, sino en una operación de esa universalidad que no es sensible a la particularidad cultural ni se reformula a sí misma en respuesta a las condiciones sociales y culturales que incluye dentro de su campo de aplicación. Esto no significa que la universalidad sea violenta por definición. No lo es. Pero hay condiciones en las cuales puede ejercer la violencia.”
(2009:17)

D'aquí que Adorno, i també Foucault i Butler, observen que la norma ètica cal que sigui sotmesa a una revisió crítica per tal que aquesta no ignori les condicions socials del context on es desplega. La necessitat de la revisió crítica de les pràctiques que es donen al sí d'una institució em remet en considerar, ni que sigui passant-hi de puntetes la concepció, execució i conseqüències dels resultats dels processos avaluatius que hi tenen lloc.

La memòria anual és, segurament, el document més habitual amb el que totes les institucions compten i el més consultat a fi de valorar l'estat de salut d'aquestes. Els balanços econòmics, la incorporació de serveis, el percentatge d'augment o disminució dels ítems específics de cada institució (número de persones inserides en el mercat laboral, número de persones que han acudit al servei, número de persones que s'han donat d'alta i de baixa), fluctuacions de personal, adquisició o no de noves infraestructures etc. són recollits en el document escrit que més hores de treball requereix al cap de l'any⁴³. El seu caràcter formal i la funció de

43 Així també en la memòria que es redacta com a una prova més per avaluar el procés de pràctiques de formació en els estudis universitaris. El formalisme, l'ús de tecnicismes dels que no s'entén el significat, el seguiment precís d'unes pautes de guió i l'agrupament de dades informatives varies –majoritàriament quantitatives– és el que es representa al cap de l'estudiant que ha de recollir la seva memòria. La transferència que es fa de les memòries institucionals a les memòries d'aprenentatge és clara, i caldria preguntar-nos fins a quin punt la naturalesa de les unes són adequades per les finalitats formatives de les altres. Força estudiants m'expressen la seva preocupació per si la memòria 'és massa personal', o de si cal posar més dades del centre 'encara que no em van ni em vénen, m'ha interessat molt més com treballa l'educadora que m'ha tocat de tutora'. El que em plantejo és si les memòries institucionals no haurien de tenir també la voluntat formativa que tenen les que s'encomanen des de la



registre de 'tota la veritat' del recorregut de la institució fa que sigui el referent d'avaluació per excel·lència de les institucions. En què ens fixem a l'hora d'enunciar una valoració positiva o pessimista dels resultats, en com es respon davant d'aquests, de qui participa en l'elaboració i valoració d'aquests resultats, són aspectes que matisen les diferents concepcions i conseqüències que l'experiència d'avaluació té per a cada institució.

Fer memòria és una oportunitat d'avaluar, de valorar el camí recorregut en aquell període de temps essent així un element que dóna mesura d'allò que hem viscut i horitzó del que pot i/o desitgem viure en un futur. Així la podríem entendre. Aleshores, seria més difícil caure en la pràctica de proposar i rebre les memòries amb una funció d'inspecció i de control amb les que sovint se les interpreta. El cert és que l'avaluació és un aspecte ineludible de tota acció humana, i perquè l'avaluació és una part fonamental de les pràctiques educatives, de la gestió i organització d'una institució, es fa imprescindible. És impossible, o seria temerari, practicar sense avaluar la pràctica, sense la revisió reflexionada que revela les imprecisions, els errors i els encerts que hem tingut. L'avaluació, doncs, no deixa mai de ser part de la mateixa pràctica que avalua, en tant que esdevé aquest temps i espai d'interrogació pel que ens passa, pel que passa, per com estem davant aquesta o aquella situació; en definitiva, per ser com l'atenció que l'artesà dedica a allò que porta entre mans. No obstant, i com acabo d'esmentar, és molt important com s'interpreten els resultats que mostra i com es reacciona al respecte. Tal i com va sostenir Freire (1984:58):

"En este sentido, en lugar de ser un instrumento de fiscalización, la evaluación es la problematización de la propia acción.

Es preciso que los miembros del equipo central se convenzan, humildemente, de que tienen mucho que aprender de los educadores que se encuentran directamente ligados a las bases populares, así como éstos de las bases.

Sin esta humildad, el equipo central jamás admitiría ninguna inadecuación entre su visión de la realidad y la realidad misma. Así, si algo no anda bien, la causa debe estar en la incapacidad de los educadores de base, nunca en la insuficiencia teórica del equipo central. Seguro de

Universitat i no a la inversa.

398 Entre converses.





poseer la verdad, decreta su propia infalibilidad. De ahí que, en esa certeza, evaluar para él sea inspeccionar.”

La humilitat torna a aparèixer en l'esfera de la pràctica educativa, ara en la seva avaluació. I és especialment requerida a l'equip que Freire anomena de central, és a dir, als màxims responsables de la gestió institucional. L'advertència, pel que he anat coneixent en la recerca i en la faceta de tutora de pràctiques en diferents institucions educatives, continua essent vigent. Com veurem a continuació, les queixes o objeccions de les educadores van acompanyades molt sovint de propostes de millora, d'alternatives a les actuals organitzacions de temps, espais, i d'equips, de solucions més o menys innovadores a problemes vells, etc.; i ho fan encarnant-les en les seves pràctiques o deixant-ne constància sempre que poden en els documents que escriuen a petició de 'l'equip central'.

Si cada una de les accions és un nou començament (Arendt, 1993), si cada una és un inici incessantment continuat (Ricoeur, 1999), també l'avaluació d'aquestes hauria de ser concebuda amb una certa caducitat, també els resultats haurien de ser interpretats amb el caràcter provisional de tot procés que no es concep com a finit i total. Ho dic perquè l'avaluació és una oportunitat per a articular noves solucions i nous enunciats de problemes. La solució que consta com a tal no tanca el procés –ni l'institucional ni tampoc, pel que vaig adonant-me, el de la investigació –, ja que l'actitud d'observar constantment i la voluntat de millorar i seguir endavant amb el projecte fa descobrir nous reptes i nous problemes que volen ser resolts. És cert que tal concepció no és del tot benvinguda per les organitzacions que treballen sobre patrons tancats, en les quals *“para medir el rendimiento y dosificar las recompensas se necesitan patrones claros de logros y de conclusiones”* (Sennett, 2009:48). Una de les observacions de la Montse apunta a aquest model avaluatiu, caracteritzat sobre tot per la fe que té en mil i un indicadors, quan en senyala la seva inapropiació per a l'avaluació dels models d'intervenció educativa:

“La relació que mantenim amb el ‘temps’ és molt significativa en un procés d'acompanyament. Ahora té a veure amb el zel professional i l'actitud que prenem nosaltres davant la vida. Socialment és un marcador de la vàlidesa o ‘cientificitat’ d'un equip. La modernitat concep





que l'operativitat d'un equip i dels models d'intervenció estan relacionats amb el temps que es tarda per aconseguir els resultats desitjats. La creença que la relació temps-resultat és un indicador clar i objectiu que regula l'operativitat d'un equip respon a la lògica occidental de la tècnica." (Montse doctreballp.39)

La concepció de pràctica relacional oberta demana de sistemes d'avaluació suficientment oberts, humils i sensibles, que no tallin el procés dinàmic de les relacions educatives sota paradigmes tècnics regits per objectius més propis del règim de l'U que no pel simbòlic que orienta les pràctiques de molts i moltes educadores.

La Montse també fa la memòria anual, és clar. Al fullejar-la, no obstant, de seguida es fa evident que no és una memòria convencional. D'entrada, és tot l'equip de treball i no només ella qui està implicat en la seva elaboració, és a dir, en la revisió i reflexió crítica, en la decisió de propostes i peticions, i en la redacció. Com la conceben per a què sigui el tipus atípic de memòria que és?

"A: Allò que parlàvem l'altre dia de les memòries que fas per la Gene, "jo explico el que ha passat"

M: Jo explico com hem viscut el que ha passat

A: Ja, doncs sembla com si el document aquest hagi de ser...

M: No quadra gens.

A: Per exemple, la Montse de fa 20 anys hauria fet la memòria com l'ha feta aquest curs?

M: No!!!" (Montse conv1p1)

Explicar des de la concreció i contingència del que el present recent els ha fet experiència, i obviant la pretensió de la universalitat abstracta, és el que es proposen la Montse i el seu equip. Per això no expliquen què ha passat, sinó com han viscut el que ha passat durant els 365 dies que estan re-cor-dant, passant-ho pel cor dues vegades. La memòria, doncs, no es redueix a una descripció exhaustiva de fets, sinó de quines maneres aquests fets han irromput en l'equip i les dones i criatures ateses, de quines maneres s'hi han relacionat, quina empremta els ha deixat i com han afectat els processos de recuperació que acompanyen. En el model i

400 Entre converses.





procés d'elaboració de la memòria és visible com la Montse posa en pràctica aquell més –bàsic– que, tot i no constar en les funcions oficials, entén que ha d'aportar qui coordini un equip, entre les que fa que un equip de treball no es tanqui sobre sí mateix i pugui sostenir i elaborar els interrogants que la pràctica professional els va desvetllant (Ubieto, 2010). Conversant amb la Cèlia, la Montse li va dir: *“És bo que l'equip encara no hagi arribat al punt de dir que ja ho sap tot. És fantàstic que això passi, no creus?”*⁴⁴ El resultat de la memòria no defrauda els requeriments institucionals en absolut. Totes les gràfiques, percentatges i taules acompanyen el document en la seva part final “Annexos”.

La Cèlia s'orienta d'una manera similar a la Montse quan ha de redactar les memòries, en aquest cas les de la Universitat on estudia, però no en la memòria del centre. Ha estat recentment quan ha aprofitat un nou projecte per introduir una altra manera d'avaluar, incorporant-hi la veu no només de les educadores sinó també de les persones que participen en aquest, explicitant el sentit que donen a l'avaluació i el temps necessari per tal que el que podria ser entès com un tràmit a enllestir-se quan més ràpidament millor sigui una experiència de reflexió compartida:

“Creemos que las personas adultas han de implicarse en la evaluación para tener más herramientas que le permitan valorar su propio proceso formativo.

Algunas preguntas han encontrado respuestas, otras aún están esperando. No es fácil, necesitan tiempo.” (Cèlia projaula14;17)

L'experiència de la Maribel és força diferent. La seva manera de participar en la memòria anual és donant a conèixer les xifres de derivacions, persones ateses, estats de les intervencions, etc. Per a ella l'elaboració de la memòria no és una oportunitat per a pensar què li ha passat, què els ha passat, què es pot incorporar, etc. Però tal insatisfacció no la bloqueja i, com ja sabem en aquestes alçades de text, contínuament busca espais on poder significar la pràctica, pensar-la i aprendre per a poder millorar-la. Últimament ha considerat que aquesta experiència no podia ser únicament individual, sinó compartida amb l'equip i/o amb altres educadores del servei



que treballen en altres seus de la ciutat. Per això va començar a esbossar un projecte per tal que els seus superiors en tinguessin coneixement i es pogués incloure dins la jornada laboral. De moment, però, no s'ha materialitzat i segueix buscant complicitats entre les professionals amb qui comparteix el procés de les persones que atén, però sempre, això sí, a nivell informal. Una de les darreres iniciatives és la de buscar de quina manera es pot dotar de sentit la feina d'una treballadora al nou Punt d'Informació i Atenció a la Dona (PIAD) i alhora aprofitar-ho per millorar l'atenció als processos de les dones que atén:

"Ara ens hem de reunir aviam què fem. Estem perdudes. Em sap greu perquè ella està preocupada pel sentit, pel que ella pot fer. La psicòloga fa una cosa, la jurista fa una altra cosa, jo faig una altra cosa, i ella què fa? I ella és un bon element, és un molt bon referent, saps? Però dintre d'aquesta organització... I a mi se'm va ocórrer dir-li: mira, jo tinc molts casos, molts casos, que no puc treballar. Jo no puc fer el seguiment un cop atesa la urgència, quedo unes quantes vegades per valorar la situació, perquè no mires d'alguna manera com vincular-te amb elles? Perquè no les puc atendre. No puc. Jo he atès aquest any he vist més de 600 persones, vale?, jo no puc. Són uns 180 casos. Jo no puc fer un bon seguiment del procés de recuperació. Puc acollir, acompanyar al moment, derivar, coordinar-me,... i una vegada situades una mica les coses, què li dic a la senyora que tinc al davant? Jo no et dono hora. Quan et calgui em truques, i ho deixo a la seva...al libre albedrío. (...) Jo aquesta gent que no puc veure les he passades a ella perquè ella les telefoni i els ofereixi aquest recurs. I perquè també la coneguim. I per fer una altra passa, perquè es sentin en un altre lloc. Si continuessin amb mi es veurien igual i moltes vegades quan parlem em diuen 'ya no soy la misma'. Podríem aprofitar aquest 'no soy la misma' perquè entressin en una altra."

Quan li exposo alguns dubtes, sobre si no seguir ella amb el seguiment respon:

"Segurament amb mi ha estat d'una manera, si jo hagués estat una altra la relació hagués estat completament diferent. Vull dir, la meva preocupació és que aquesta relació no la puc establir amb tothom, vale? I no per no poder-la establir, s'han de quedar sense.(...) Perquè la relació canvia, perquè és estar al seu costat, perquè és des d'un altre lloc." (Maribel conv6pp6-7)

El procés que estan vivint la Maribel i l'equip del PIAD és una mostra de com la valoració del





sentit de la feina de cadascuna, la revisió de la pràctica educativa de la Maribel i la reflexió que comparteix amb la N. és una expressió més del saber sostenir que necessiten les pràctiques professionals. En aquesta ocasió, a més, es fa evident com sostenir els processos va unit al sostenir les companyes d'equip i de la mateixa educadora⁴⁵. El sentit i destí de l'ofici, doncs, porta a triangular-se en una relació a tres, com ho va fer temps enrere, quan es va constituir el nou equip que tanta il·lusió li feia i va aparèixer la precarietat en la contractació d'una de les membres.

"També hi haurà la treballadora familiar que han escollit: és molt bona, treballa molt bé i s'entenen a la perfecció, però està contractada per una empresa, no per l'Ajuntament. Per això cobra molt menys que elles, i només per les hores que fa. L'equip l'ajuda amb el que pot: reclamant una plaça pública d'educadora social i cobrint-li hores, omplint hores de tasques o no fent constar quan la treballadora familiar ha d'anar al metge o, com ha passat fa poc, a un enterrament." (Maribel 3p2)

Per sostenir i sostenir-se en la institució la Cèlia, com la Maribel i la Montse, té una col·lecció

45 Contra la possible idea de que sostenir el sentit de l'ofici i sostenir-se en la institució és sinònim de treure's tanta feina com es pugui de sobre, algunes pràctiques de les educadores fan pensar el contrari i desfan el que l'imaginari social ha elaborat davant les vindicacions dels i de les professionals dels serveis educatius i d'atenció social: *"Jo no la coneixia, jo coneixia a la seva germana, però a mi no em tocava aquest cas, tocava a un altre equip, però vaig pensar, bueno, cal donar-li la volta, no? Perquè pel que em van explicar i pel que coneixia de la família, segur que hi havia violència."* (Maribel conv6p5)

Per altra banda, el projecte de la Maribel de crear el grup en l'espai d'atenció a les dones podria ser un exemple d'extitució, que mostra com la institució en sí no és quelcom finit sinó que sempre està vivint processos institutents. Ni ella està acabada definitivament ni, per tant, l'espai de desplegament de les pràctiques està totalment acotat. Així, les possibilitats no acaben en el que disposem, sinó que poden estirar-se més enllà d'un terreny (normatiu, competencial, físic, professional,...) acotat podent aportar altres pràctiques més coherents amb els sentits i destins de l'ofici.

Utilitzo el terme 'extitució' des de la definició que en dóna Pié (2009:99): "Són serveis que tendeixen a l'obertura i descentralització, a focalitzar l'atenció en els processos i no en els estats. Malgrat això, es tracta d'un recurs que no es pot considerar desinstitucionalitzador, ja que requereix d'altres institucions per poder funcionar."



de situacions on ha hagut de posar-se en joc. La que presento a continuació té a veure amb el mandat institucional que van rebre que se'ls va presentar junt amb la recriminació que s'havien identificat massa amb els usuaris. Es tracta del que va passar durant la reunió posterior que van mantenir l'equip amb el cap de Gempresa:

“La única cosa buena de esta reunión que saqué fue que él dijera claramente qué es lo que nos pide porque es lo que le piden a él y entonces eso ya me ayuda a mí a ubicarme y después que se retractara de nuestra escasa profesionalidad, la que había puesto en duda. (...) Porque yo tenía pensado todo cómo se lo iba a decir para que él pudiera reconocer que cómo de un plumazo se había cargado un trabajo de diez años, no de este equipo tal cual está pero sí de la C y de toda esta historia que portem.

La C hace casi 10 años que está, ella ha ido formando este equipo y esta manera, que recogió de las que estaban antes sin duda, porque esto es un trabajo que hay que reconocer a las que estuvieron antes que hicieron un excelente trabajo y sembraron esta manera de hacer en el centro cívico, sin duda, eso lo primero, yo siempre lo reconozco. Pero la C ha trabajado duro durante estos años. Hemos ido formando este equipo, yo hace 5 años que estoy, y la R también 4 años largos, la M y MJ, y todas las que han ido pasando. Pero que de un plumazo, por una sola cosa, de repente se estuviera poniendo en duda todo el trabajo hecho yo no lo podía admitir, Anna, no lo podía admitir. Y él me dijo ‘Sí, és que estava nerviós, i no, no, no, no puc mantenir això, i no puc mantenir aquesta frase perquè no és veritat. Sí, heu treballat molt i és veritat’.

Per mi, i per les companyes, eh?” (conv4Cèlia p.3)

També els espais de retirada i de pensament participen d'una manera particular en els processos d'avaluació i sosteniment individuals.

“Encara que sigui al matí que em llevo més d'hora, per esmorzar tranquil·la, si vull mirar la tele, si vull estar una mica en silenci, vull, vull i ho intento.

Perquè a més a més, Arrossegar-me en aquest sentit a la feina vol dir fer-fer-fer-fer contínuament i fer fer.

A: No hi ha temps per pensar a la feina?

C: Molt poc, molt poc. En horari de feina molt poquet, molt poquet. Al començar la tarda, per





exemple, aquests cinc minutets de quan arribes, que deixes la jaqueta, prepares el matèria, el que sigui, no?

I puc fer aquest moment, amb la L., ja has vist el nostre espai com és el de la recepció. Puc fer-ho quan estem soles (...)

Lo de pensar, no és pensar, és anar preparant. Sí: és anar entrant a la feina, és entrar a la feina, preparar el material i poder parlar amb les companyes com ha anat el dia, com estàs, i què tenim avui?

I, com que m'ajuden a preparar les sales, avui tinc això això i això, i com ho farem? Mira, si et sembla jo estaré aquí jo faré allò, etc.

És com amb tranquil·litat tenir la jornada per davant.

A vegades quan algú em reclama enmig d'aquest moment de preparació li he de dir 'espera, que encara no m'he posat 'el traje d'educadora', espera que em tregui la roba de Cèlia i ara començo, perquè em doni aquest temps d'entrar a la feina.

I després a la nit. Quan acabem, acabem massa....enloquecidas, que digo yo, perquè ja són les 10 de la nit, perquè el dia ha estat llarg, i tot això. Per mi normalment el temps de pensar és a casa meva, no? Ara, també hi ha un temps que a vegades s'imposa per necessitat que és quan hi ha un problema i jo sóc de les que a vegades he dit, pensant en Hannah Arendt, he dit 'un moment que haig de pensar', al mig de la dificultat jo ho he dit.(...) Jo sóc lenta, Jo no tinc reflexes així, ràpid, de fer. No, no, jo necessito que em donin ni que sigui cinc minuts. És apartar-me, és en aquest sentit, sortir del meollo.

I ara amb habitació pròpia! Perquè com que ja no està la meva filla... (conv.3cèliap.10)

En els diferents exemples de com la Montse, la Maribel i la Cèlia sostenen i es sostenen en l'equip, el reconeixement i l'autorització esdevenen pràctiques habituals. Mentre que en l'anterior capítol he presentat com aquestes s'estenien en les relacions educatives, ara veiem com són també pràctiques per a sostenir i sostenir-se en els contextos institucionals on les educadores desenvolupen el seu ofici; pràctiques que al mateix temps esquiven la captació del discurs dominant:

"El reconocimiento permite romper en cierto modo con los hábitos de pensamiento dominantes. Ya no concebimos la subjetividad y la sociabilidad como opuestos, sino como



conceptos entretreídos. La libertad y el reconocimiento van juntos (aunque no sin tensiones) y el precio de separarlos es perderlos a ambos. Debemos volver a considerar este campo problemático como la estructura básica de nuestra existencia.” (Ricken, 2006:114-115)

La presència de les educadores, així com la mediació que representen d'un altre ordre, un de diferent al preestablert durant anys per les instàncies on treballen, altera l'ordre donat, i amb la seva pràctica donen forma a un altre ordre, sabent en la majoria d'ocasions que, en tant que no realitzat (l'ordre oficial) no té més vida que el que tindria si fos seguit per elles. Són com una pedra a la sabata, sense ànim de fer mal, sinó de transformació de la realitat per camins plenament polítics en un marc de relació en el qual no originen violència. És el sostenir més enllà del que s'espera d'elles, del que se'ls exigeix, del que és pensable a partir dels marcs establerts, com les educadores apropen les institucions a les seves fronteres, mantenint oberts els processos institutents oberts necessaris per a la supervivència de tota institució. Atenent els nusos, anomenant el que de pervers tenen, aportant alternatives, encarnant pràctiques de relació altres, escrivint les inquietuds i troballes, conversant amb els companys i companyes dels equips i més enllà de les seves fronteres, objectant fins i tot algunes de les interpretacions que jo havia elaborat en aquest procés de recerca, etc. és com les educadores participen de la transformació institucional. De fet, Foucault ja se n'havia adonat:

“Mientras que por una parte se multiplican los establecimientos de disciplina, sus mecanismos tienen cierta tendencia a ‘desinstitucionalizarse’, a salir de las fortalezas cerradas en que funcionaban y a circular en estado ‘libre’.” (2005:214)





La llibertat en les pràctiques frontera

En el teu silenci
he trobat el meu,
Anna,
en el teu dolor
els dolors que m'acompanyen.

I entre els afanys i l'espera
també he trobat,
Anna,
la complicitat
feta rialles
al creuar cruïlles
de passadissos
desencastellats.

Ara ets aquí,
Anna

Cat.

Palau-Sator, 20 de juny de 2004

Dolor i complicitat, paraula i gest, rialla i plor. Tot plegat és aquí i ara, encarnant-se en nos-altres. I en els murs alts que tanquen el castell hi ha l'esclatxa a cada junta de pedra. Només cal saber-la veure i acostar-s'hi sense por. Punts de fuga que fan permeable el castell –aparentment- impenetrable. No només és poesia: és experiència viva.

L'experiència viscuda va ensenyar-me el valor del saber moure's en llibertat, i així va ser com el vaig recollir en el DEA, recuperant Kafka i el seu castell, el que per a molts alumnes va significar el primer llibre d'anàlisi institucional que llegíem i que vam descobrir gràcies a la Caterina Lloret, qui el va presentar com l'eix principal des d'on girarien les sessions del

Entre Converses. 407





seu seminari de doctorat. L'experiència va ensenyar-me com hi ha homes i dones que no es queden clavats en els dominis del castell instal·lats en la queixa permanent mentre cancel·len la seva agència. Va ensenyar-me el que després vaig reconèixer sota el títol de 'l'inèdit viable': *"La concreción de lo 'inédito viable', que exige la superación de la situación obstaculizante -condición concreta en que estamos independientemente de nuestra conciencia-, sólo se verifica, sin embargo, a través de la praxis. Esto significa, es preciso destacarlo, que los seres humanos no sobrepasan la situación concreta, la condición en que están, solamente por medio de su conciencia o de sus intenciones, por buenas que sean. La posibilidad que tenía de trascender los estrechos límites de una celda de un metro setenta de largo por sesenta centímetros de ancho, en la que me encontraba después del golpe militar brasileño del 1º de abril de 1964 no era suficiente, sin embargo, para modificar mi situación de encarcelado. Seguía dentro de la celda, sin libertad, por más que pudiera imaginar el mundo de afuera. Pero, por otro lado, la praxis no es la acción ciega, desprovista de intención o de finalidad. Es acción y reflexión. Mujeres y hombres son seres humanos porque se han hecho históricamente seres de la praxis y así se han vuelto capaces de, transformando el mundo, conferirle significado."* (Freire, 1984:28-29)

Efectivament, hi ha homes i dones que acompanyen l'anàlisi crítica -fins i tot amb pinzellades de pessimisme- de pràctiques de llibertat. Coneixen que en la potència de les relacions hi ha la possibilitat de ser més lliure del que ens volen fer creure, o del que ens pensem. Per això crec que un dels elements que alimenta la llibertat és el fet de conèixer bé el castell i les seves esclertes, perquè habitant-les en llibertat és com es despleguen les potencialitats que ens sostenen.

Quan les dones i els homes comencen a treballar porten, igual que les persones amb qui entraran en relació, una experiència de sabers acumulada que en moltes ocasions no vol ser domesticada per altres lògiques de pràctiques, de vida. Així, moltes educadores que treballen amb el poder dia a dia han de buscar esclertes per tal de seguir els sentits i destins de la feina, estant alerta a que les seves decisions no cronifiquin l'estructura simbòlica dominant que encara es manté en molts dels àmbits de poder presents dins i fora de les institucions on treballa. I aquí és quan apareixen algunes de les pràctiques frontera, perquè:

408 Entre converses.





“Si es cierto que por todos lados se extiende y se precisa la cuadrícula de la ‘vigilancia’, resulta tanto más urgente señalar cómo una sociedad entera no se reduce a ella; qué procedimientos populares (también minúsculos y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina y sólo se conforman para cambiarlos; en fin, qué ‘maneras de hacer’ forman la contrapartida, del lado de los consumidores (o ¿dominados?), de los procedimientos mudos que organizan el orden sociopolítico. Estas ‘maneras de hacer’ constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural” (de Certeau, 2007: XLIV).

Les pràctiques frontera són aquelles que transiten per la zona de ningú dels llinars normatius de les institucions. Són aquelles que s'autoritzen a fer el que ningú ha prohibit, aquelles que s'autoritzen i autoritzen la vida, aquelles que sense massa soroll eixamplen les possibilitats que té l'existència més enllà d'allò conegut i d'allò que ens ha estat donat⁴⁶. I sempre en relació, perquè qui les encarna sap que l'autonomia personal –com l'autonomia d'una institució, comunitat, etc.- no és en absolut sinònim d'aïllament, ans al contrari: és la capacitat de vincular-se amb l'altre i amb el fora allò en el que podrà sostenir-se. Quan la Montse parlava del no saber tenir cura de moltes mares li vaig preguntar el perquè pensava que això succeïa i em va respondre: *“perquè no s'autoritzen”*. Entenc que l'autorització lligada amb la confiança no només cap a sí sinó també cap a la relació concreta que es manté amb l'altre possibilita la pràctica viva d'uns sabers impossibles d'ensinistrar, memoritzar i administrar a tort i a dret, perquè són sabers d'experiència⁴⁷.

46 Les pràctiques frontera són unes altres a les que el règim de l'U ha sotmès a la seva pràctica d'invisibilització: *“Las fisuras que agrietan la dominación masculina no adoptan todas las formas de rupturas espectaculares ni se manifiestan siempre por la irrupción de un discurso de rebelión.”* (Chartier 1998:100) , però no ha conseguit frenar-les del tot, perquè a moltes els són invisibles als ulls: *“Los usuarios de códigos sociales los vuelven metáforas y elipsis de sus cacerías. El orden imperante sirve de apoyo a innumerables producciones, mientras que vuelve ciegos a sus propietarios ante esta creatividad.”* (Certeau, 2007: LIII)

47 Tot plegat em porta a pensar que la pobresa d'experiències de relacions d'autoritat i llibertat pot apuntar un dels possibles motius de l'absència d'autorització identificable en moltes





És en la invenció de les pràctiques, en el moment d'estendre la pràctica, d'arriscar-se a entrar en acció, allò que anomenem 'posar-se en joc', quan pot succeir l'inèdit viable. Allò inèdit que no arriba des de la mera esperança que arribi, sinó que necessita d'una acció que n'obri la possibilitat. En la pràctica educativa incardinada en el context institució (equip, normativa i protocols a seguir, constreyniments, obstacles) i en el context més ampli on aquesta institució està ubicada: el context econòmic, social, polític, i, sobretot, el simbòlic (el que pot oferir-nos els límits més rígids de tots, els que tenim també incorporats dins nostre). És en aquest context de límits, més enllà d'ell, que pot donar-se l'inèdit viable (si es vol, si es pot, si una s'arrisca, si es pot sostenir, o es confia en la possibilitat de poder-se sostenir...)

Perquè mentre ens queixem no fem res. La denúncia pot quedar-se en una simple enunciació de crítica gratuïta, tal vegada ben fonamentada, però estancada dins un discurs, més o menys combatiu, més o menys lúcid. Recordo una de les frases que va dir-nos la Núria Pérez de Lara en la conversa que va mantenir amb nosaltres, el grup de Pepa de 2010. Era la resposta a la petició de 'consell' que li vam demanar que ens donés per tirar endavant el desig de ser educadores i educadors socials: 'Feu tot allò que no està prohibit'. Dies abans d'acabar el curs, vaig proposar que cada estudiant compartís amb la resta una de les idees que més li havien arribat de l'assignatura. En Robert, sense dubtar, va citar el consell de la Núria. La capacitat d'agència, d'invenció de pràctiques, de perseguir l'inèdit viable, li havia arribat amb força. Perquè tot i que moltes accions no estan prohibides, no les fem. Aquí no és anar 'en contra de', sinó fer des de la possibilitat. Vam adonar-nos que per a què les nostres pràctiques siguin educatives no és obligatori saltar-se la llei (tot i que essent sempre legal, no sempre neix de l'ètica), sinó habitar de manera més sencera i completa l'espai disponible que, com diuen de les capacitats del cervell, sembla clar que no acabem d'exercitar del tot.

L'altre consell que va donar-nos era el de sostenir la relació inaugurada en les aules universitàries. Una pràctica que pot aportar l'energia des d'on sostenir les pràctiques futures. Era una manera de parlar-nos de la llibertat sense anomenar-la. Com tots els consells que

pràctiques professionals, siguin de l'àmbit que siguin.

410 Entre converses.





dóna, aquest també naixia de la seva experiència. Potser per això, quan dies després vam comentar com havíem viscut la conversa amb ella, alguns estudiants van dir amb èmfasi: “*ho deia tant de veritat!*”.⁴⁸

Amb la consciència que la llibertat relacional és present fins en els moments de més dificultat, la Montse, la Maribel i la Cèlia persisteixen en les institucions, autoritzant-se a portar-hi el que saben que, amb la violència, la pobresa i el dolor, també hi és: experiències i pràctiques de llibertat. Són pràctiques que algú ha anomenat de manera despectiva de ‘rarses’ i inapropiades, quan l’única raresa que podríem trobar-hi és que són pràctiques que volen dotar de sentit el seu ofici. I de pràctiques amb aquesta raresa no n’hi ha poques. Estic segura que amb les poques que exposaré de les que he conegut a través dels relats de les educadores més d’un i d’una educadora podrà trobar algun paral·lelisme amb la seva experiència o amb la dels seus companys. Com la que explica la Cèlia del que van viure el grup de gent gran amb qui se’n va anar de viatge a Galícia.

“Mira, aquests dies de l’excursió va sortir tot el que hem anat treballant durant tots aquests anys. Perquè mira: la cordialitat, la solidaritat entre les que estaven pitjor, les que estaven millor, ajudant-se a baixar de l’autocar, acompanyar-les, algunes que estaven malaltones perquè tenien un genoll fet pols, la M acabada d’operar, ‘pero yo quiero ir, quiero ir!’, ‘No te preocupes M. Te ayudaremos y podrás venir. Y vino. (...)

Mira, fins que vam arribar aquí amb els paquets, i ‘com ho fem?’, i ‘no et preocupis ara truco la meva néta i la meva néta també t’acompanya a tu, no pateixis perquè vindrà a buscar-me i ja et deixem amb els paquets...’ Un señor que lo quiero un montón, un matrimonio,. Él está entrando en Alzheimer, ‘Porque vamos en confianza porque sé que si J se pone mal, y...’, ‘Tú tranquila’. J es un encanto de hombre que lo ha sido siempre y lo continúa siendo fantástico. Otra señora que va con crosses, dice, ‘Celia yo solo puedo ir con vosotras porque en el Insero y estos sitios yo no puedo ir porque si me van a tener corriendo, ya ves como voy’.

48 Moltes i molts podem dir, també per experiència, que ‘l tant que sonava de veritat, perquè ho és!’. El que he pogut dur a la meva feina de professora universitària ha estat gràcies als vincles que hi he pogut fer abans i durant aquests anys, tant amb professores com amb estudiants. Tenir amb qui compartir què fer, què ens passa, escriure-ho, descobrir noves lectures, visites a les classes, consultes, etc. és el que sosté la meva pràctica docent i investigadora.





'No te preocupes, A, entre todas.'

La M, que me tienen que ayudar. La Ma que tiene una pierna así : No te preocupes, yo tengo mal la pierna, pero los brazos los tengo bien. Todo así.

Señoras que están solas y que de otra manera no se atreven a irse de viaje... Todas esas cositas que para mí son tan importantes, tan importantes!

Es que es salud mental, es salud afectiva, es salud del alma! (...)

Això és relació de la comunitat, la relació en la que les dificultats no són impediments, de que 'la pierna me ayuda con el hombro', no?. És increïble, és tot això, el que llegim, el que pot quedar en un discurs, o pot ser la teoria, és la realitat. S'encarna en la realitat, però si li donem lloc, si realment fem la feina." (cèlia conv4pp5-6)

Les dificultats que la salut havia posat com a obstacles per a viatjar van convertir-se en la possibilitat de visibilitzar la força dels vincles relacionals teixits en el quotidià del centre cívic. I el fet de fer el viatge fora del còmput de les hores de treball –quedant a deure les hores a l'empresa- pot llegir-se com una penalització sobre la Cèlia, però per a ella és una experiència immensa de gaudi, de sentit i de carregar-se d'energia per a continuar.

Les pràctiques rares fàcilment són les que trobem en la frontera que limita allò instituït i allò que ha d'arribar a ser, les que enlloc de seguir acríticament els nous o vells postulats teòrics i metodològics, s'autoritzen a pensar-les i a no dimitir en a l'hora de col·locar-se o desviar-se d'elles. És el que la Montse en diu 'fugir d'estudi'. Em va agradar moltíssim quan li vaig sentir, perquè té la força d'invertir el sentit d'una expressió popular i la significa amb un altre enfoc de mirada. Del caràcter de desobediència que se li atribueix, la Montse la interpreta com una expressió d'obediència, aquesta pràctica que Zambrano va qualificar com la màxima expressió de llibertat. La Montse té aquestes rareses...

La Maribel, de qui ja hem conegut algunes de les seves pràctiques rares, també s'ha hagut de sentir que és atípica, que és ingènua al no admetre que el que hi ha és amb el que ha de comptar i que la transformació d'una institució tan feixuga per anys de tradició i per les dimensions que ha pres és una missió impossible. Però per a la Maribel l'impossible és l'impensable, i





l'experiència de vida que arrossega li diu que cal i es pot pensar en la possibilitat i posar-se en marxa. La seva expressió '*va, anem per feina. Posem-nos a treballar*' és ben característica en boca de la Maribel, i ens diu de l'actitud amb la que es lleva cada matí.

Malauradament, la resposta que el poder dóna davant la llibertat i potència de les pràctiques fronteres -les que són rares per reviure i sostenir els sentits i destins originaris de l'ofici- és del tot perversa. Així, en ocasions podem sentir com davant l'actitud lliure i vital amb la que s'estenen i es viuen experiències educatives, la veu de l'U qualifica les pràctiques de símptomes de la resistència i gran dificultat que les educadores i educadors que les encarnen tenen en relació als canvis; les titllen de pràctiques nascudes de postures immobilistes, de mentalitats retrògrades, contràries a aquest progrés -que encara es creuen lineal i infinit -; en definitiva, de pràctiques que ho són tot menys les que identifiquen el perfil professional que avui es necessita⁴⁹. Són pràctiques non grates, dissidents.

49 Les educadores no són immunes a aquest discurs i en són conscients. Coneixen el castell. A vegades, doncs, quan saben que han de rendir comptes de la seva tasca viuen amb més o menys angoixa la decisió de fer o no fer, dir o no dir. Saber que seran avaluades al fer pública la seva pràctica aquesta serà susceptible de ser jutjada sota una altra òptica estranya a la seva. A aquesta situació s'hi afegeix la consciència que tenen de l'obertura necessària i la continuïtat de la revisió crítica del seu fer. La combinació de les dues certeses les porten en situacions d'ambivalència com la que va experimentar la Cèlia a rel d'un conflicte:

"A: Clar, per això, com que tu deies que havies arribat a dubtar de què fas..."

C: Sí, sí, és que jo vaig, aquest dubtar, deia '¿me estaré encerrando en un discurso, en una manera de pensar?, y es que los tiempos han cambiado y a lo mejor yo también tengo que reflexionar.

A: A mi també m'ha passat ara, eh? (comentem tots els canvis de Bologna)

C i A: (Rialles) i com ho farem? Ja, ja, ja!! (conv 4 Cèlia p.3)

Per a una millor anàlisi de situacions semblants a la presentada és interessant el treball de Jorge Ramos



“Ejercer la disidencia, retomando esta dimensión política que hemos anunciado, implica partir de una posición política para llegar a la posición igualmente política que no es otra que el sujeto en su plenitud. Las disidencias están cada vez más claras y más justificadas, pero no dejan de ser disidencias y de vivir en la clandestinidad. Quizás este sea su verdadero destino: ser disidencias que buscan renovar el método cuando este está instaurado como <doctrina oficial>.” (Planella, 2009:173)

Allò que Planella anomena dissidència és el que anomeno les pràctiques altres, dissidents només en la raresa, pel fet de semblar 'd'un altre món' quan en realitat no hem inventat res més del que ja estava inventat: el saber de la cura, el saber de la relació, el saber mirar l'altre en la seva completud i no en la seva carència, etc. És aquest element, el de formar part d'aquests sabers 'vells', ancestrals, antics, els que històricament han estat silenciats, i fins i tot ridiculitzats amb la negació adduint a la no productivitat, al adjectivar-los d'inapropiats, poc científics, i fins i tot irresponsables (en tant que feien trontollar l'ordre establert) allò que els ha fet invisibles fins i tot en els nostres dies. No són sabers ni pràctiques clandestines per sí mateixes, sinó transportades cap als marges clandestins per qui ha ostentat els espais de poder de l'ordre simbòlic dominant. Dominant, que no únic. Perquè coexistent amb la persistència del batec de la vida, al costat, o al marge si ho diem amb un llenguatge més contemporani, sempre hi ha hagut espais que han albergat pràctiques de relació mogudes pel desig de sostenir i generar vida. Si mirem bé –i aquí és on discrepo amb l'exposició de Planella- haurem d'admetre que allò invisible és, en realitat, ben visible en cada racó de món. I no té res de clandestí. Les pràctiques educatives que es donen diàriament en les institucions de serveis educatius poden ser vistes com rares, però en absolut són clandestines. Són difícils de sostenir, cert, però com diu la Cèlia, sense elles ja no podria seguir concebant el treball com fins ara, i entraria en una forcegeix de violència que de cap manera podria sostenir:

d' Ó, qui observa quin ha estat el traç que han seguit les estratègies de subjecció del ser i en quines pràctiques s'han desplegat en nom de la normalització social en els discursos pedagògics moderns. Vaig tenir accés a part del seu treball gràcies al Seminari de Pensament Pedagògic de la Facultat de Pedagogia de la U.B. celebrat el 10 i 11 de desembre de 2009 on va fer la conferència “As Dinámicas de Poder-Saber e o Governo do Aluno na Modernidade”.

414 Entre converses.





“Imagina’t quan em diguin definitivament ‘no, no, tantas horas con las señoras no hay que dedicarles, ni a la gente, ni..’ O la frase que tengo que decir, que no lo haré jamás, te puedes imaginar, no lo haré jamás, y lo digo con contundencia. Porque a mí si un día me imponen qué es lo que tengo que decir, yo diré, lo siento señores, hasta aquí he llegado. Anna, Yo soy capaz de dejar el trabajo si me dicen en un momento se ha acabado, tienes que decir eso a la gente y tienes que estar un minuto con ellos, porque esa frase era para que no estuviera con ellos, para cortar la conversación, para que no haya posibilidad de conversación. (...)Jo faré, mentre jo tingui esclatxes per on ficar-me i anar fent, i tingui els espais que són meus i això de la llibertat de càtedra al centre cívic imagínate! però en aquest sentit, però en els espais meus, on jo treballo amb la gent, tingui aquesta llibertat i autonomia, encara que sigui fent hores o fent les excursions amb el meu temps de vacances ho faré. El dia que no tingui tot això m’ho hauré de pensar clarament i amb rotunditat. És que no puc, perquè és que em deprimiré, Anna, si he d’anar en contra meu. A vegades penso que és per això que hi ha tantes malalties. Perquè si has d’anar en contra teva cada dia, cada dia de dilluns a divendres 6-7 hores, això és una energia bestial. És violència cap a una mateixa.” (conv4cèliap.6-7)

Per tal d’acompanyar processos que arribin a tocar l’experiència de llibertat, és important que l’educadora l’emeti, la conegui per experiència. La Montse ho repeteix sovint, i sovint insisteix en la idea presentant-la com una clau per a no mentir en les pràctiques. Seguir la idea requereix, doncs, una atenció cap a una mateixa, revisant quin està essent el procés que s’està vivint, on i com tenim els nostres punts ‘foscos’, quins moviments hem iniciat i abandonat, etc. L’autoconeixement esdevé, així, com un caminar infinit i conscient que posa impediments a la pràctica de la mentida cap a sí i, en el moviment de la pràctica de la relació -en tant que es tingui com a orientador ètic -, cap a l’altre.

Una de les experiències que comparteixen les educadores que m’han acompanyat la tesi és la de llibertat que van inaugurant sempre que poden en les pràctiques de relació que estableixen. Crec que la capacitat per sostenir-s’hi i per crear-ne de noves els ve de l’experiència d’alteritat que han viscut al llarg de la seva vida, una experiència que lluny d’apartar-les de l’altre les ha portades a buscar l’encontre amb l’altre, sempre diferent, i amb l’altre han pogut tocar i



sostenir-se en relacions de llibertat:

“En toda diferencia hay un más que llega al mundo y nos desplaza, arrinconándonos en nuestra propia pequeñez, acomodándonos en la autocomplacencia de nuestra normalidad o, a veces, lanzándonos más allá de nosotros mismos hacia una mayor libertad en la relación: que ellos y ellas sean, me da a mí un más en la vida que quizás nunca se hubiera desvelado. Pero no un más que me hace superior o les hace superiores a ellos, sino un más para todos que nos guía en la búsqueda de relaciones de libertad o de la libertad en relación, sin necesidad de incluir ni de excluir, sólo aceptando que alguien les amó, que yo también pude haber sido su madre o que yo también pude haber sido esa hija. Porque el mundo humano sigue a causa de los nacimientos, porque no hemos venido al mundo a morir, aunque todos moriremos, sino, como dice Hannah Arendt a comenzar.” (Pérez de Lara, 2008b:10)

I per a sostenir el començament: anem a fer el ridícul!

La recepta de vida no és meva, és una combinació dels ingredients que em va donar la Montse des del primer dia que ens vam retrobar:

“El que passa és que jo sóc molt llançada i no tinc manies, no em fa por fer el ridícul.” (Montse 1p1)

Anys més tard, allò de fer el ridícul va reaparèixer. La Montse em va explicar una conversa que va mantenir amb el seu nebot (molt pudorós de fer el ridícul) sobre la necessitat imperiosa que tenim del ridícul a l'hora d'aprendre. Per il·lustrar-li-ho li anava posant exemples de ridículs quotidians com el que tots hem fet de tremolar durant les primeres pedalades en bicicleta i acte seguit caure a terra; *“i t'hauries perdut això tan xulo de sentir l'aire a la cara i de veure el carrer des de dalt la bici”*. Aquell dia em vaig anotar com a 'idea d'aprenentatge estrella' de la conversa *“La vida és fer el ridícul. Si no fas el ridícul no vius.”*. L'endemà vaig trobar-me amb la Cèlia, i al fer-li cinc cèntims de com estava la Montse, com havia anat la conversa del dia abans, li vaig llegir 'l'aprenentatge estrella':

“Fixa't! M'agrada, perquè ara que dius tot això jo penso, i afegeixo: nosaltres podem viure sense fer el ridícul, encorsetats, sempre fent el què els demés i ja està. Començar a ballar al

416 Entre converses.





barco és fer el ridícul, és viure. I fer el teatre que faig els dissabtes al matí. Imagina't! Viure podem viure, perquè si li dius viure a respirar, anar al lavabo, menjar i tot això, vivim, no? però vivim com els demás volen, o com toca en aquesta societat políticament correcte. (...) Hace años mi hijo me decía: 'Es que una madre normal está en bata en casa con las zapatillas haciendo la comida al hijo. Eso es una madre normal'. Y la Sara le decía: 'Norberto, es que mamá ha sido alguna vez normal? Nunca fue normal la mama, siempre fue diferente a las otras madres. Es normal que ahora siga siendo poco normal'. Era la conversación que tenían. Lo normal es que yo hubiera hecho esto, por ejemplo, lo que se esperaba de mí como madre. Pero claro, me pongo a estudiar, hago una carrera, me voy con los estudiantes jóvenes de colonias, conozco a las profesoras de la universidad. 'mama, cómo es que tienes tanta amistad con las profesoras de la Universidad?' Estoy con mis 'dones', que siempre me decían: 'Cómo te puedes entender con ellas que tienen 40 años más que tú?' Digo, mira, porque estoy encantada que cada día aprendo con ellas, cada día, cada minuto de mi vida, como si fuera a la universidad diez veces!

Y claro, eso es la vida. Lo otro es lo que se hubiera esperado de mí, la bata, el estofado y la casa brillante como el oro, ahora, no hubiera vivido, Anna. (...) Porque yo siempre les decía, el día que me veáis en el mercado a las 7 de la mañana a comprar el pescado, el mejor pescado, es porque ya me he vuelto loca del todo. Internarme. Siempre he pensado que habiendo tanto día, ¿por qué vas a ir a las 7 de la mañana? (...) Es lo que dice la Montse, que podem viure i respirar i ...però viure de veritat és una altra cosa. Ai, me encanta eso! Me lo apuntaré." (Cèliaconv4p.9)

A tall de síntesi diria que a partir del que hem conversat amb les educadores:

"No se da crédito al poder como valor, lo cual provoca su pérdida de sentido y caída. Dan crédito a un orden diferente, uno que tiene como núcleos fundamentales el cuidado y el amor a lo otro, una manera de dar(se) y abrir(se) el (al) mundo que permite el desarrollo de los propios deseos, así como los de las y los demás, pues en el cuidado hay escucha y no rechazo, acogida y no violencia." (Del Olmo, 2006:35)

I afegiria com a matís a destacar que, tot i no donar crèdit al poder com a valor, sí que són





plenament conscients de la presència del poder en les seves vides, també en el seu lloc de treball. Aleshores, sense deixar d'iniciar i acompanyar unes relacions educatives amb sentit de cura, autoritat i amor, també han après o hagut d'aprendre a moure's en un context institucional que es mou posant el poder al centre de la seva lògica de funcionament⁵⁰.

50 En el pròleg de *Conocimiento y poder*, Julia Varela dóna a conèixer una decisió d'Elías que jo qualificaria de pràctica frontera: *“Lejos de dedicarse a competir denodada y deslealmente para triunfar académicamente, permaneció voluntariamente en un discreto segundo plano. Este alejamiento de la lucha por las cátedras contrasta claramente con su enorme tenacidad y dedicación intelectual a contracorriente de las modas, pese a que era consciente de que si hubiese aceptado las ideas dominantes –ideas que consideraba una impostura– hubiese podido llevar una vida mucho más fácil y exitosa.”* (p.20)

418 Entre converses.





5.3. PRÀCTIQUES QUE ENSENYEN

On, amb qui, quan, de quina manera es poden conèixer i aprendre els sabers de l'ofici? On, amb qui, quan, de quina manera es poden conèixer i aprendre els elements epistemològics, les traces històriques, els fonaments axiològics, les perspectives teleològiques, etc. de l'ofici? Són preguntes de difícil resposta, almenys per mi. La complexitat de tot el que conflueix en les pràctiques i la diversitat de naturalesa dels elements que hi interseccionen en compliquen la resolució. Per altra banda, la prepotència s'uniria a la impossibilitat d'abarcàr la totalitat de la resposta, la qual s'acostaria més a una fórmula tecnocràtica que a la voluntat d'aproximar-me a la narració d'algunes pràctiques educatives que va motivar la recerca.

Si l'origen de la tesi foren les pràctiques, és en les pràctiques on he optat aprofundir les preguntes relatives a l'aprenentatge de l'ofici. Així que m'he centrat en elles per veure de quina manera tenen la potència educativa de l'experiència. Altra vegada confio en la trajectòria de les educadores i en la meua experiència per presentar algunes respostes als interrogants sense pretendre convertir-se en mandats formatius, sinó mostres de les possibilitats existents i a venir d'aprendre i sostenir pràctiques educatives. Per ser la docència l'activitat central de la meua pràctica, l'espai professional que més em toca i mou i per la voluntat de seguir acostant-me a que el saber de l'experiència esdevingui experiència de saber, no podia deixar al marge de la tesi la qüestió de la formació inicial de les educadores i educadors socials.

Fins ara he tingut ocasió de mostrar la circulació dels sabers en les pràctiques educatives, com n'és d'important el fet de considerar els contextos institucionals on aquestes tenen lloc i de quina manera el coneixement pot ser un element d'abús de poder. En aquest apartat em proposo tibar més el fil del coneixement i posar atenció en com hi podem accedir, compartir i crear en els espais de formació inicial.

Sabem, com diu Elías, que el coneixement no és allò que puguem adquirir de qualsevol manera i portar a la butxaca com un objecte més (1994). I amb l'afirmació de Freire (1997:18) "*Conozco con mi cuerpo entero, sentimiento, pasión. También razón*", compartida per experiència,





també sabem que conèixer no és una acció únicament intel·lectual. La Núria orientà la seva docència amb aquesta certesa, i des d'ella exposa:

“Comprender el silencio de compañeras y alumnas en este sentido, nos da la medida del valor que tiene en nuestra acción pedagógica el no arrancarle la vida al saber que pretendemos transmitir o que pretendemos construir junto a ellas y ellos en la universidad. Vincular siempre la experiencia vivida y el saber, haciendo de esa experiencia una experiencia de saber, es una forma de acción política dentro de la universidad y de la escuela, una acción política cotidiana que permite el espacio necesario a la palabra de las mujeres, por un lado y por otro, permite también el tiempo necesario a los silencios, para que sean comprendidos en su verdadero sentido, el de darle a nuestro pensamiento un lugar en el que pueda conjugarse también nuestro sentir o, parafraseando a María Zambrano en Hacia un saber sobre el alma, para que nuestro corazón asista también en el acto de responder y pueda estar presente la persona entera.” (Pérez de Lara, 2008a:11)

No obstant, encara

“Existe la tendencia de tratar el conocimiento como un problema puramente intelectual. La persona que sabe o que conoce aparece como “razón pura” o, quizá, como res cogitans. Así, los problemas del conocimiento son discutidos como si el conocimiento existiera en un vacío humano, es decir, ajeno al hombre, a sus circunstancias y a su personalidad.

Y, sin embargo, no es difícil advertir que no es sólo la “razón”, sino la persona en su conjunto, lo que está inmerso en la búsqueda de conocimiento. El significado emocional del conocimiento desempeña un papel no menos importante que el de su valor cognitivo en la adquisición y desarrollo del conocimiento; desempeña un papel, por ejemplo, en las disputas por llevar a cabo innovaciones en el campo de las ideas.” (Elías, 1990b:91-92)

L'amor al saber, el gust per la vida, la curiositat per conèixer el món i el desig de viure i reviure en relació són alguns dels elements que ens mobilitzen en la cerca de coneixement.

En la trajectòria vital de les educadores és fàcil adonar-se de com vida i aprenentatge han anat de bracet constantment. La Cèlia, per exemple, va casar-se quan feia poc que estava en els cursos de professora d'història. Allà va ser *“cuando los caminos se torcieron y dejé de*





estudiar", però amb el que va seguir afegeix *"Creo que hice bien, viví cosas diferentes y que también me sirvieron."* La dedicació a la família (té dos fills i una filla) no la significa com una obligació impeditiva per tirar endavant els seus estudis, sinó com una opció conscient i lliure que li va portar viure *"años difíciles pero ricos en experiencias"*. La riquesa de les experiències no van ser de caràcter acadèmic, com tampoc ho van ser les moltes que la Maribel va viure abans d'inscriure's als 39 anys a la Universitat. La Montse va ser l'única que va encadenar els estudis tal i com estava establert, però com veurem a continuació no podem circumscriure tota la seva saviesa de vida gràcies al seu pas per la Universitat. De fet, abans i tot ja havia viscut alguns conflictes a rel del seu esperit lliure i es movia a cops de curiositat: *"Jo havia estat una nena molt indisciplinada, jo m'havia passat un any sencer fora de classe d'anglès, i m'ho passava a la biblioteca, que vaig treure molt bona nota d'anglès, perquè em vaig espavilar per mi a aprendre anglès. I això va anar fent com una mena de rebel·lia curiosa, de sí però no, de sí que és això però no és així, i llavors vaig fer pedagogia."* (Montse 1p2)

Potser per l'experiència viscuda, cap de les educadores concep el coneixement com quelcom separat de la vida, com allò que passa fora d'elles i que s'aprèn només a base d'exercicis mentals. Tot el seu cos participa d'una vida on l'educació -aquest món de relació, aprenentatge i saber- n'és un eix fonamental. Raó, sentiment i passió a la una, la Cèlia sosté sense embuts la necessitat de recuperar l'amor en l'educació:

"Hoy, tal como sostengo en otros párrafos, la pedagogía está en todos lados, pero no habla de amor, y creo que debemos perder el miedo a hablar de amor en las aulas, el amor a la educación, al trabajo, a los educandos." (Cèlia carpeta17)

Potser pel mateix motiu, tampoc cap d'elles concep el coneixement com a territori acotat i dividit per disciplines independents. No donen credibilitat a la presentació autosuficient d'una àrea de coneixement i és per això com expliquen l'ampli ventall de lectures, cursos, converses, que mantenen per anar vivint el també divers ventall d'inquietuds que tenen. La Maribel, per exemple, s'hi va tornar a referir quan reflexionà el perquè del cansament que sentia després d'haver seguit durant un temps considerable, amb lectures i seminaris de formació, a un grup que li havia estat referent en pensament: *"Això morirà. Si no reben d'altres persones, d'altres*



àrees de coneixement, morirà.” Amb claredat i preocupació m’expressava així la necessitat que sent de pouar d’altres disciplines no només pel seu procés formatiu, sinó per a tothom per a qui fa del saber un eix vertebrador de la seva vida. En el seu cas, la descoberta de la filosofia li està essent molt interessant i en recull aportacions que l’ajuden a pensar la seva pràctica, com s’hi col·loca i en què consisteix. No és estrany que en les converses apareguin les reflexions i idees que ha trobat en la darrera lectura de Deleuze, Arendt,...La necessitat de l’obertura a noves àrees i autors l’argumenta dient que “Si t’estanques...No! hi ha més coses: d’aquí i d’allà vas construïnt altres coses.”. (Convtelef p1)

Anar agafant d’aquí i d’allà és el que va fer la Montse durant la seva estada a la Universitat, la “feina” que més l’ha ajudat a aprendre a ser qui ha estat i és en totes les seves experiències professionals:

“Les feines que a mi m’han ajudat més han sigut els meus anys a la Universitat. A mi la Universitat m’ha servit. Però de la Universitat igual com més... aviam, de la mateixa manera que vaig viure la meva escolarització, o sigui jo a la Universitat no vaig estudiar, llavors el que vaig fer va ser anar picant de diferent gent. Anava a filosofia, anava a antropologia, anava a les classes, ja sabia que no m’examinarien perquè no estava matriculada d’aquelles assignatures, i no me tocaven i...però el que deien aquella gent a mi m’interessava. I jo allà hi vaig trobar molt. Allà hi vaig trobar Foucault, allà hi vaig trobar Bourdieu, hi vaig trobar en Lerena,...

A: Qui?

M: És boníssim aquell home!. Allà hi vaig trobar saber. I allí, llavors també hi havia la filosofia, i el debat sobre què és el món, i jo allà m’hi reconec.” (Montse, conv1p7)

Junt a la sorpresa que vaig tenir al sentir per primera vegada algú que anomenava la Universitat amb paraules com les de la Montse, reconeixent-li la important influència en el seu aprenentatge ‘pràctic’ de l’educació –més aviat abunden les valoracions contràries -, la riquesa del que es va poder endur gràcies a assistir a classes pròpies dels estudis i a assignatures d’altres carreres va fer preguntar-me altre cop per la fragmentació disciplinària existent en





moltes trajectòries formatives d'estudis professionalitzadors⁵¹.

L'experiència que he conegut d'elles, i també la meua, em diu que no només és fonamental recuperar la genealogia dels sabers, de les experiències que ens han precedit, sinó també ho és el de remarcar la forma singular que surt de dibuixar el recorregut formatiu de cadascú. Ambdues consideracions les he trobat recollides en Elías (1994:192;193) sota el nom d'"autonomia relativa":

"Tiene que ver también con una de las características del crecimiento del conocimiento en tanto que orden secuencial. A esto me he referido antes, cuando dije que considerando el pasado, se podría descubrir que un dato previo, como por ejemplo una determinada teoría, era una condición necesaria para el surgimiento de un dato posterior, sin que, al mismo tiempo, ese dato pudiese ser considerado condición suficiente. (...)

El término "autonomía relativa" presenta además la ventaja de que sirve para impugnar la idea, tan arraigada entre los representantes de una determinada especialidad, de que es posible realizar investigaciones de forma totalmente autónoma e independiente de las que realizan los representantes de otros campos científicos. La "autonomía relativa" me parece, en este sentido, el símbolo de la necesidad de una cooperación más cercana y más continuada entre los representantes de diferentes disciplinas académicas."

Amb la certesa que al coneixement no s'hi arriba per un únic camí i que el científic no és l'única forma amb la que s'apareix el coneixement, considero que en els espais de formació no es pot deixar de banda allò que cada estudiant ha après al llarg de la seva trajectòria vital⁵².

51 Acabo d'adonar-me que allò que en dèiem 'assistir d'oient' ha desaparegut de les facultats que conec. Què ha passat fins arribar a l'extinció d'aquella pràctica que es feia perquè sí, pel gust d'escoltar un professor determinat, de conèixer una mica d'aquella disciplina que no constava en el pla d'estudis propi, d'aprofundir en alguns dels referents teòrics que més havien impactat en l'estudiant...?

52 *"Me parece una grave equivocación confinar la teoría del conocimiento a la consideración de lo que en la actualidad llamamos conocimiento científico dejando de lado otras formas*





En moltes de les relacions viscudes en els grups de pertinença familiars, laborals, educatius i de la comunitat, cada estudiant pot haver après, tocat, viscut plenament, experiències vitals que hagin mogut la curiositat i l'aprenentatge de maneres de fer, de ser, actituds, formes de relació i sabers bàsics per a l'ofici.

Serveixi el relat de la Cèlia com a introducció de l'apartat que pretén mostrar el variat entramat de camins i experiències d'aprenentatge:

"He de dir que sempre he admirat molt tota aquesta...quan la gent fa aquests esforços per aprendre, per saber, com ho expressen, com ho porten a la seva vida, com ho encarnen, per mi això és molt important. El meu avi era un home que era autodidacta total, perquè a penes havia pogut anar a escola, però era un home que li agradava la música, que li agradava llegir, tenia una col·lecció fixa't en una família molt humil, de discos, llibres que a l'Uruguai en aquell moment eren cars i eren tota una despesa en aquell barri tan senzill com en el que vivíem, tenia muchos libros y no era normal. Havia après anglès, treballava en una companyia anglesa, i havia après anglès escoltant, i llegint sense saber què estava llegint, buscant al diccionari havia après. Per mi això era tan admirable!

I la meva àvia, eren exemples de com superar-se. Perquè ella no havia anat a l'escola mai, mai, amb quatre anys servia en una pensió que tenia la seva madrina i no havia anat mai a escola. El meu avi li havia ensenyat a la meva àvia a llegir. Però quan va arribar als 60 i s'havia de jubilar sempre ho explico que la meva àvia deia que això de la X ni hablar, ella deia yo quiero escribir Pilar Varela, para poder leer que ahí pone Pilar Varela, en el papel de la jubilación, y se va encaparrar y después a escribir. Y mi abuela murió sabiendo leer y sabiendo escribir. Con 60 años empezó, de cabezota pero empezó, y aprendió, y sumaba y restaba y hacía de todo.

Para mí eso ha sido parte de mi biografía, parte de mi vida, lo he visto, lo he vivido y para mí es importantísimo. No quiero decir con eso que voy a medir o a pesar a las personas o a estar mejor en relación a ellos porque sepan más pero sí es algo que admiro y me parece importante, y que he buscado para mí y para mis hijos. Siempre, toda la vida: leer, despertar curiosidad, no sé..." (conv4Cèliapp.12-13)

de conocimiento." (Elías, 1990b:45). A mi també m'ho sembla.

424 Entre converses.





Aprendre de l'altra, aprendre amb l'altra

L'educació es dona en relació. Les experiències d'aprenentatge, doncs, necessiten transitar per fils de relacions. Aprenem de l'altra observant-la, escoltant-la, perquè treballem amb ella, perquè ens és mestra. Aprenem amb l'altra, hi dialoguem, compartim reflexions i dubtes, li comuniquem propostes.

En tots dos casos, aprendre de l'altra i aprendre amb l'altra, implica una relació entre el que l'altra posa a la nostra disposició i el que nosaltres estenem. En aquest 'entre' trobem el cor del que pot tocar-nos i modificar-nos, enriquir-nos o trasbalsar-nos convertint-se en una transformació que esdevé aprenentatge.

Tenint en compte això, és clar que el que cal és portar la possibilitat de relació als espais formatius, també a la universitat⁵³, també als seminaris de formació als llocs de treball; un tipus de formació que es sostingui en un dels sentits fonamentals de l'educació social, això és, el d'estar en relació viva amb l'altra, qui dona raó de ser al seu ofici i de qui podrà aprendre i tocar realitats desconegudes o desdibuixades. És bo recordar, però, que tal possibilitat d'aprendre de i amb l'altra neix precedint tot espai de d'educació formal i s'estén al llarg dels temps. Els fragments de les educadores donen a conèixer unes de les infinites possibilitats.

Fora de la universitat:

"Jo vaig venir, de molt petita vaig estar educant-me a les monges de Martorell, una escola

53 La Universitat és més que les aules. A qui ens agraden els espais de relació els hem pogut trobar a la gespa, al bar, al metro, al tren, a la biblioteca, a la porta d'entrada, als bancs, al pedrís, ... Les oportunitats de relació excedeixen l'horari de classe i gràcies a elles l'intercanvi d'experiències i els temps de conversa poden ser malgrat tot. La Cèlia valora aquestes oportunitats:

"Les més jovenetes, aquesta cosa de que jo sóc més gran, tenen l'edat del meu fill i són amigues del meu fill, i sembla vanitat, però sento que tenen certa admiració per la meva feina, perquè els agrada, perquè em pregunten, a vegades sento aquesta cosa que els estic mostrant el món en el sentit de la relació, del creixement personal, però també de la professió, "Cèlia, tu què faries?, com ho veus?" M'agrada molt. És molt maco, molt maco." (Cèlia 2p4-5)

Entre Converses. 425





oberta, divertida, on hi havia nens amb nosaltres, i el contacte amb els xarnegos –que deia la meva mare- de Martorell, perquè parlàvem molt català i castellà, el català era a casa i a fora era el castellà. I era al carrer junts, jocs nens i nenes.” (Montse 1p2)

“Està pensant en canviar de casa, de ciutat, però l’economia i el fet que la seva filla encara estudiï fa que s’espera. Volia fer reformes al pis, però s’adona que amb el que ha de pagar cada mes per la Universitat no pot assumir-ho. Tot ho ha de deixar per d’aquí dos anys, quan la Gemma acabi la carrera. No li sap gens de greu, és el que vol fer, i a més diu que ella és molt responsable, que s’ho curra, i que treballa els caps de setmana per pagar-se les despeses del transport. Des de que tenia tres mesos l’ha criat sense la companyia del que fou el seu marit. Però ha estat envoltada de gent que li ha dit “quiero que seas”.

(Maribel 4p2-3)

A la feina:

“Perquè quan tu veus l’altre persona que tens a davant com es mira l’altre, també veus una altra forma.” (Maribel 2p11)

“Llavors contrastava molt la meua vida perquè era una vida que jo passava en el meu privat formava part de la Cultura de Vic, de l’èlit, i en el meu espai públic estava amb la comunitat amagada, la gent del marge. I a partir d’aquí amb aquesta gent del marge i amb aquestes dones jo vaig començar a tenir com una mena de relació molt curiosa amb la cara desconeguda de la ciutat.” (Montse 1p3)

En les activitats del temps lliure:

“A ellas me acerqué después de la muerte de mi madre, buscando compañía y un nuevo sentido a mi vida. Me acogieron con cariño y me dieron una de las cosas más importantes de mi vida, el ejemplo de que nunca es tarde para hacer lo que uno desea, que siempre se puede aprender, y el valor de la relación y el reconocimiento mutuo.” (Cèliacarpeta 7)

“I va ser l’espai on jo em sembla que han passat més coses més importants de la meua vida, va ser en aquell espai amb aquelles dones, i nosaltres ho reconeixem com un punt d’inflexió en les nostres vides. Va ser un espai de dones de generacions molt diferents, amb capacitats i habilitats molt diferents, de classes socials diferents, d’origens culturals diferents, hi havia

426 Entre converses.





una barreja! i a partir d'aquí començo a llegir coses, faig lectures feministes, fins en aquell moment no; m'hi havia acostat, havia llegit, però no... no ho havia...no m'ho sabia meu, no em deia res.”⁵⁴ (Montse 1p5)

En l'experiència de ser alumna:

“Fue sobre todo un tiempo de compartir, ellas y ellos ponían la frescura, la espontaneidad, el sentido del humor, creatividad y esos conocimientos de las nuevas tecnologías, que yo carecía totalmente. Yo ponía la experiencia, el conocimiento de la vida, y del trabajo que hacía en T., les escuchaba también, a veces sostenía sus dudas y miedos.” (Cèlia carpeta 10)

“A mi se'm van obrir molt els ulls, i també que tenia un pare que m'explicava lo de l'escola, els problemes i les històries que fèiem, m'explicava d'una manera diferent a com m'ho explicaven els mestres, i jo resolía els problemes per la lògica que m'ensenyaven a casa, amb el meu pare i això a mi em va portar a que 'hi ha moltes maneres d'arribar al coneixement', val? Perquè la solució sempre era correcta, la manera de com ho feia no era la correcta, segons l'escola, o la mestra que feia. Llavors a mi això em va anar creant molts conflictes, fins al COU, perquè et deien 'si això es fa així aplica això i arribes aquí', però jo ho havia entès i arribo aquí i ja està, no? L'important era que havia arribat a la solució correcta.(...)Sempre hi havia arribat per altres llocs, era un camí, però diferent. Llavors quan vaig triar la carrera, amb el poema de l'Ovidi, que parla que hi ha molts camins i moltes maneres de fer les coses, doncs vaig decidir estudiar educació per provar altres maneres alternatives a les que jo havia viscut la meva educació, la meva vida.(...)I a pedagogia em vaig dedicar a fer sistemàtica perquè era la part més teòrica: ni didàctica ni organització ni gent especial ni res. Sistemàtica pura i dura: què és educar.” (Montse 1p2)

Espero amb els flaixos que he adjuntat us hagi arribat ni que sigui una mica el que pretenia mostrar, això és, el calidoscopi de temps i espais en els que ha estat possible per a les

54 És a rel de la creació del grup de dones que la Montse es torna a acostar a les lectures feministes, allà per on havia passat molt de passada durant la seva estada a la Universitat, quan entrava a l'espai lila de la Facultat de Filosofia.



educadores anar familiaritzant-se amb el coneixement des de l'experiència d'estar en relació amb l'altre. Subratllar també que allò après amb i de l'altra no s'ho han quedat amb zel per a elles com si es tractés d'una possessió individual, sinó que és el que van estenent en la seva vida quotidiana⁵⁵ de manera que, com s'ha vist, moltes de les experiències viscudes van ser palanca per la seva opció de cursar uns estudis on la relació i l'educació en fossin el centre. Acabem de conèixer una de les experiències que van despertar la curiositat de la Montse per a dedicar-se a estudiar 'què és educar'. La Maribel en canvi, junt amb el desig d'estar en relació, inicia la seva formació universitària després d'anys de pràctica, amb ganes de 'conèixer més':

"M: Jo primer, el que volia fer és 'algo' de formació, complementària a la formació que jo tenia, que era de treballadora familiar al mateix ajuntament. Aleshores em venia de gust anar a la Universitat i fer o treball social o educació social. Era lo que a mi em venia de gust i que jo...em resultaria més fàcil, no? Perquè jo ja coneixia la pràctica. Aleshores em vaig decantar més per l'educació social.

A: O sigui que quan tu em vas dir que feia onze anys que estaves a l'ajuntament, no estaves com a educadora social...

M: No, estava com a treballadora familiar. Des de l'any 94 fins que vaig treure la plaça al 2003 estava com a treballadora familiar. (...) Perquè jo estava molt bé. Jo tenia la meva feina i m'agradava. El que passa és que, bueno, va arribar un moment que jo pensava 'tinc ganes de fer més formació i anar a la universitat'. Ja era gran, jo tenia un treball estable, i vaig pensar 'comença a fer 'algo'' i vaig llegir el programa de les dues carreres de treball social i educació social i em va agradar més educació social. (Maribel 2p2)

I la Cèlia, recordem, havia aturat l'itinerari d'educació reglada quan va casar-se. Però la il·lusió que sentia per aprendre no es va apagar en cap moment, i llegia, anava al cine, feia activitats al centre cívic, etc. fins que va decidir respondre a la vocació que de feia temps

55 La integració del coneixement en el seu quotidià és palpable en la coherència que mantenen el seu fer, el pensar i el seu estar no només en el treball sinó també fora d'ell. No tenen por de perdre's en uns nivells estranys a elles: "Quan treballo sóc jo, la Maribel, la mateixa que quan no sóc a la feina" (Maribel 4p2). És un fil que travessa les diferents facetes i dimensions vitals de les tres educadores.





sentia i va començar a preparar-se per a l'accés a la universitat.

“Sentía tan profundamente este sentido de creación en relación, de crecimiento en la relación fructífera del contacto con los demás, que sentí que éste era el camino que debía recorrer.(...) Decidí estudiar Educación Social, lo tenía muy claro. El primer día estaba por supuesto muerta de miedo. (...) ¿Qué buscaba en la universidad? Muchas cosas, entre ellas dar un sentido a todo lo que había aprendido durante mi experiencia de colaboración en T. Quería dar un sostén teórico a lo que ya sabía y por supuesto seguir aprendiendo.” (Cèlia carpeta 5;9)

Ganes de formar-se, de pensar camins plurals d'educació, de donar fonamentació teòrica a allò que es sap des de l'experiència de viure, trobar un espai des d'on continuar aprenent, de significar des d'altres perspectives allò viscut. Aquests són alguns dels desitjos que van empènyer la decisió de les educadores de la recerca a encaminar-se a la universitat; desitjos, esperances i anhels diversos que busquen viure's dins i fora les aules de les facultats, allà on ens troben a professors i professores amb qui esperen que el seu inèdit sigui veritablement viable. La responsabilitat docent no és poca. A més dels plans d'estudi, amb les condicions de vida que fan més o menys compatible l'assistència a les classes amb la feina i la família i amb tot el saber que porten amb ells i elles, les estudiants compten amb la inevitable relació amb qui té la funció explícita d'ensenyar. De com cada professora es posa en relació amb cada estudiant, de com cada professor concep la mediació que encarna amb el coneixement i l'alumna, de com cada docent viu la docència, la recerca, etc. en depèn també la qualitat del procés de formació de cadascú. Personalment, és aquí on veig amb més força la necessitat d'assumir la responsabilitat que el meu treball docent té, i sento que aquella pregunta tan punyent que Deligny dirigia als educadors (*“Educadores? ¿Quiénes sois?”*) també me la dirigeix a mi.

“En aquests temps em van arribar tantes coses mitjançant l'escola com normalment només m'arribaven gràcies als llibres. El que vaig aprendre vívidament per boca dels professors conservava la imatge del qui ho deia i, en el meu record, sempre ha restat inherent a ell. Encara que hi hagués professors per mitjà dels quals no vaig aprendre res, també em van impressionar per la seva pròpia persona, pel seu aspecte característic, els seus moviments, la

Entre Converses. 429





manera de parlar i, sobretot, les seves simpaties o antipaties, tal com cadascú les sentia. Hi havia tots els graus de benvolença i de calor, i no en recordo cap que no s'hagués preocupat de ser equitatiu. Però no tots aconseguien ser-ho, de manera que el desgrat o la benvolença restessin totalment ocults. Aquí s'hi afegia la varietat de recursos interns, la paciència, la sensibilitat, l'expectativa. Eugen Müller, per la seva matèria, ja estava obligat a una gran proporció d'ardor i del do d'explicar, però ell hi aportava alguna cosa més que ultrapassava la seva obligació. I des del primer moment, doncs, vaig estar sota la seva influència, comptava els dies de les setmanes conforme a les seves classes.” (Canetti. 1985 :190-191)

Sostenir les ruptures

Totes les persones que han estat interlocutores de les converses a partir de les quals ha anat teixint-se la recerca han cursat o estan cursant estudis universitaris relacionats amb l'educació⁵⁶. Seguint el propòsit d'observar els elements de continuïtat i discontinuïtat de la formació inicial en l'actual pràctica professional i així comprendre alguns elements importants a considerar en la formació universitària per a la pràctica educativa de l'ofici, em van anar apareixent interrogants que han orientat les meves reflexions: Quins sabers s'han incorporat gràcies a la formació universitària? De quina manera han incidit en les pràctiques educatives actuals? Quina significació donen a l'anomenada formació continuada? Quina presència tenen els sabers de l'ofici en l'experiència d'aprenentatge dels anys universitaris? Pot l'experiència entrar en els espais formatius? De quina manera podem tocar l'experiència quan hi ha estudiants que no tenen experiència laboral en l'àmbit educatiu? Hi ha resistències i límits en la pràctica docent? Quines relacions podem viure a les aules?,...

Les educadores i educadors socials valoren un saber-fer, un saber-estar, un saber-ser, i en desvaloren uns altres. De la consideració vers uns i altres en depèn bona part de la dedicació

56 Del grup eix de la investigació, la Cèlia i la Maribel van optar per la diplomatura d'educació social mentre que la Montse i jo ens decantàrem per la llicenciatura de pedagogia. Avui, coincidint amb la recta final de la redacció de la tesi, la Cèlia també ha acabat la llicenciatura de pedagogia que va decidir estudiar per tal de continuar aprenent i aprofundint a la universitat el que tant l'apassiona.

430 Entre converses.





al seu aprenentatge i també de l'esforç i atenció en la seva posada en pràctica en l'exercici professional.

Malgrat que l'anterior observació pot semblar una obvietat, no deixa de ser també real el fet que la consideració als sabers té força components externs a la valoració subjectiva dels i de les estudiants. És a dir, el pes de la validació dels sabers encara recau majoritàriament a les instàncies de formació oficials. Tal i com ha quedat palès anteriorment, la consideració que en fa qui dia a dia es mou en el context viu de la pràctica encara resta en un segon pla. En aquest punt cal recordar que la presència del simbòlic abans, durant i després dels estudis universitaris pot acabar configurant una estructura de pensament en l'educadora afí a la ja instituïda, quedant 'capturada' pel discurs dominant i estès socialment amb el conegut 'imaginari col·lectiu'. Així, és fàcil sentir amb freqüència tant a estudiants com a educadores i educadors socials en exercici, que les dones que han estat maltractades són dèbils, indecises, que els nens i nenes dels centres d'acollida són problemàtics, que les persones que acudeixen als centres d'atenció primària enganyen, manipulen i t'utilitzen; o en relació a la tasca professional, que és una feina estressant, dura, mal pagada; que millor mantenir-se'n al marge al final de la jornada laboral, en la qual, mentre dura, has de mantenir-te distant de tothom, de companys de feina i de persones ateses. Amb aquesta projecció pública tan negativa, no deixa de semblar paradoxal el gran nombre de persones que volen dedicar-s'hi.

No obstant, potser la paradoxa no està tan ben definida: si bé la realitat anteriorment descrita és present en el nostre entorn, també ho és la que recull valoracions més àmplies i complexes que la purament negativa, gairebé catastrofista. Amb les 'pràctiques frontera' hem pogut conèixer altres perspectives des d'on significar i sustentar les pràctiques educatives i el sentit del treball de ser educadora. Una altra cosa és si aquestes són tan esteses com les educadores ens podien fer creure. Ja en la primera conversa, quan m'explicava on i amb qui treballava, la Maribel va fer esment de la poca complicitat que rebia per part d'alguns membres del seu equip de treball i les seves actituds vers la feina destacant especialment les baixes laborals:

"A més, no paren de fer excedències. En canvi ella, la M, diu que no sap què és estar cremada



per la feina, no coneix el famós 'burn-out', i en 11 anys no li ha calgut cap excedència. Sort en té, diu, dels directors i professors dels centres educatius amb qui treballa." (Maribel 1p3).

La paradoxa, doncs, podria portar-me a sospesar en quin dels dos plats de la balança em situo per tal de pensar el model de formació més adequat. Tot i així, em proposo avançar escoltant les dues veus: sense oblidar els conflictes, tensions i contradiccions que apareixen dia a dia en la pràctica professional, tant amb els i les companyes de feina com en la relació amb les persones ateses i els requeriments institucionals vull tenir present les esclatxes que he conegut en aquest negatiu, que les pràctiques es donen en una xarxa de relacions i que hi ha unes educadores que reben el conflicte com una oportunitat d'aprenentatge, una ocasió per pensar-se i per anar mantenint viva la pràctica educativa.

Per tant, la meua intenció no respon a la voluntat de fer emergir únicament i exclusiva l'altra cara de la pràctica educativa. Si així ho fes, cauria en l'anàlisi il·lusòria i reduccionista del plat de la balança ingenu disfressat d'un optimisme poc lúcid. Precisament, una de les dificultats d'aquesta investigació es troba en el recordatori constant de la necessitat d'adoptar una mirada tan calidoscòpica com sigui possible de la pràctica educativa, i de mantenir una actitud inconformista amb les primeres interpretacions, les més immediates i, per tant, les més fàcils.

Sobra recordar que aquí no pretenc fer una recerca exhaustiva de la situació actual de la docència universitària, però sí vull subratllar la incidència que la nostra pràctica educativa té en les pràctiques educatives futures per posar enmig de l'anàlisi allò destacable de la formació inicial. Així doncs, mirem de quina manera la formació universitària promou el manteniment o el canvi de les valoracions vers els sabers.

La resposta més estesa, per exemple, en relació a per què serveix la Universitat és "Per res: on s'aprèn és a la pràctica" o "Això només serveix per aconseguir un títol, però el que estudiem no té res a veure amb la realitat", entre altres valoracions poc amables. Quan algunes persones dedicades a la docència universitària sentim aquestes respostes no deixem de sentir un cert encongiment de l'ànima. Tan malament ho fem? Tan poc sentit té el que oferim a les classes?

432 Entre converses.





Tan buit de contingut és aquest o aquell article?... L'amor a l'educació, el gust per fer bé la feina, el respecte i consideració que sentim vers els nostres estudiants, etc. ens ha mogut a interrogar-nos a partir de les anteriors respostes rebudes. Aquest moviment reflexiu ha donat fruits força rics i interessants que han col·laborat a una millora dels plans d'estudi, a una tria més sensata dels continguts principals, de lectures més adients, a unes metodologies d'ensenyament-aprenentatge més d'acord amb el context, així com ha contribuït a una revisió dels criteris d'avaluació i seguiment de l'aprenentatge.

Tot i així, en la meva experiència docent observo que la tendència encetada per aquelles professores i professors que vam voler revisar què i com ho fèiem, quins referents i en quins contextos oferíem l'ensenyança, etc. va caure en un parany difícil d'evitar quan el que es busca és l'aprovació de l'altre. Això és, la pretensió de millorar va polaritzar les causes i raons de la bona o mala docència passant de la banda dels docents a la banda de l'alumnat. Va ser un moviment com de despreniment, i amb l'ànim d'allunyar-nos d'una pràctica docent enquistada en discursos 'passats de moda' transmesos dosificadament i freda vam saltar a una façana de pràctica, casos reals i debats que omplien l'aula d'opinions buides de reflexió. És a dir, la divisió teoria – pràctica que volia eliminar-se sortia reforçada, invertint la jerarquia prèvia essent ara la 'pràctica' qui predominava sobre la 'teoria'.

Deixo apuntat aquest moviment al qual tornaré una mica més endavant. Ara vull perfilar des d'on inicio la reflexió a aquest aspecte. I ho vull fer partint del que s'ha després de les converses de les educadores, així com d'alguns retorns valoratius d'exestudiants amb qui he conversat. Ha estat a partir de les valoracions de les educadores que vaig veure'm empena a tornar a revisar què, com i per a què ho plantejava a les meves classes. I la revisió va portar-me a una nova significació del present i el destí de la meva feina.

Tal i com deia, abans d'entrar de ple a les converses m'inclinava més pel cantó de la balança docent que defensava que menys llegir i més pràctica, més fer, més experiències reals, menys 'rotllos' meus i més paraules dels estudiants a classe. De fet, des que vaig començar a treballar a la Universitat vaig procurar *amanir* la docència amb les característiques del plat de la balança de la 'bona docència'. Ara bé, la meva situació en relació a la consideració de què és o no és una bona pràctica docent ha anat modificant-se. Per què?



La valoració de la trajectòria formativa de les educadores ha estat un dels elements que més ha ajudat al meu canvi de significació. Més motius que van fer decidir la Maribel per estudiar educació social:

“Perquè era un camp més nou i tenia més possibilitats de no només l’atenció primària, sinó més treball amb la infància fora de l’atenció primària o treball amb discapacitats,... A mi el món de la discapacitat m’ha agradat molt, he treballat molt com a treballadora familiar, i era una cosa que em donava opció a diferents sortides. I perquè jo a la gent que coneixia que eren treballadors socials, pues, el treball social s’havia burocratitzat molt. Aleshores no em venia massa de gust, tot i que de treballadors socials es pot treballar de moltes maneres, no? Però clar, hi ha gent que s’assenta i comença a ser un buròcrata i ja està. I d’alguna manera vaig pensar que era més jove l’educació social i que tenia més sortides a altres camps. (Maribel, 2p.1)

Prenc dos elements que em semblen interessants de la percepció que la Maribel havia rebut i que van incidir en la seva elecció: un àmbit de treball que no percebia com a burocratitzat i la possibilitat d’ampliar el seu ventall de possibilitats per a actuar a la comunitat; rebre la credencial que li donava permís per a treballar de forma directa amb persones i entitats que no pertanyien a les funcions atribuïdes al treball familiar. Absència de burocratització per ser una professió jove i un major nombre de persones amb qui entrar en relació educativa van orientar la seva opció de formació. De moment, els dos aspectes responen a la concepció de la docència meua del començament: fora lleis, protocols, discursos memoritzats i accent en el treball en xarxa, en el desenvolupament comunitari saltant les delimitacions per categories de col·lectius, necessitats i jerarquització de funcions professionals.

De moment, em reafirmava la meua orientació docent.

L’aportació de la Cèlia va fer-me fer un altre gir: en la seva narració recordava el seu pas per la Diplomatura d’Educació Social ho feia amb els ulls brillants i un somriure:

“Un to d’agraïment acompanya les paraules que assagen dir una de les coses que més destaca “vaig trobar les paraules del que jo ja sabia i ja sentia”. (Conv. Salao)

La Cèlia volia trobar paraules per anomenar el que ja sabia, diu. Allò que havia après, entre altres moments i espais, al Centre Cívic on continuava treballant mentre estudiava a la Universitat, un espai de treball que li ofería un ventall ampli de vivències amb les quals anar





dialogant, amb les quals anar creuant les 'paraules' que sentia a les aules universitàries. El punt d'intersecció teoria-pràctica es trobava en la seva feina, on confluïen alhora allò conegut de temps amb allò descobert recentment. En el diari d'investigació vaig anotar la conversa: *"Va trobant la pròpia manera de fer rescatant aspectes que considera interessants d'altres perspectives, diferents i diverses, que ha conegut a la Universitat, sobretot en les classes plantejades com a intercanvi i diàleg de punts de vista, experiències, etc."*

En definitiva: que em trobo amb una educadora que el que busca són noves perspectives que facin de contrapunt amb les que ja coneix. No busca la confirmació dels seus sabers, sinó nous referents que amplïïn els que ja té. Per tal de poder conèixer no descarta les experiències concretes ni les sessions d'intercanvi dialogat, però hi afegeix el necessari acompanyament de la teoria, de referents. Així doncs, la voluntat d'apropar les i els estudiants en els espais de pràctica, d'establir vincles de col·laboració a través de la realització de tallers, conferències, converses, projectes comuns d'investigació, etc., que alguns equips de professores i professors universitaris impulsem des de les facultats d'educació, és del tot necessària però insuficients si no ho acompanyem de la teoria, dels referents amb els que poder donar el 'sostén teòric' que la Cèlia anava a buscar a la Universitat. Els moviments de vinculació d'un i altre espai educatiu, el dins de la universitat i el fora del lloc de treball, el fora de l'experiència viscuda, són accions exigibles i necessàries per tal d'assumir la responsabilitat adquirida per la Universitat al erigir-se com un espai de formació inicial per a educadores i educadors socials. I són accions possibles.

La incorporació de la teoria en el moment de valorar la formació universitària em va semblar prou important com per tenir-lo en compte. Alguna cosa ressonava en mi: m'havia passat el mateix que a la Cèlia, *havia trobat les paraules que jo ja sentia*. Vaig comprendre millor l'obstinació que havia seguit a l'hora de proposar lectures, d'insistir en l'escriptura dels diaris d'aprenentatge de les estudiants, en la persistència de la necessitat de pensar allò viscut en la 'pràctica': el que jo valorava també era el pensament de la vivència, el coneixement de nous referents 'teòrics' des dels quals comprendre i actuar en la realitat. Vaig adonar-me que havia estat la meua experiència formativa i laboral la que m'havia impedit caure del tot en el plat de la pràctica, millor dit, de l'activisme. Igual que la Montse, jo a la universitat havia pogut conèixer altres perspectives que m'havien obert finestres i com ella diu *'el que deien aquella*



gent a mi m'interessava'. El fet que la Montse identifiqués la Universitat com la feina on havia après més xocava amb el comentari habitual de 'a la universitat no s'hi aprèn res', i vaig decidir deixar-me guiar per la persona que recordava la Universitat amb passió, valorant allò que li havia aportat, que va gaudir de l'estudi de la filosofia, l'antropologia, ... i a qui sempre havia conegut 'a la pràctica', trepitjant el terreny, passejant enmig de la vida i no agafada a llibres asseguda en un despatx. Les dones que treballaven diàriament en contextos educatius valoraven amb agraïment explícit els referents teòrics que havien conegut a la Universitat⁵⁷. El tòpic es trencava d'una manera clara: si unia la meva vivència en relació a la Pedagogia, el valor a la teoria que feia la Cèlia, la voluntat de seguir aprenent de la Maribel que no es quedava instal·lada en la idea que pel fet d'haver treballat molts anys ja sabia tot el que calia saber, la passió pel pensament de la Montse i el divertiment que la Caterina sentia 'discutint' amb els filòsofs més 'espessos'; si ho considerava tot plegat, la qüestió del model formatiu no podia redimir-se optant per un dels dos plats.

Lliscar al plat de la 'pràctica' menyspreant la dimensió teòrica és sotmetre's a la tirania de l'opinió pública de l'alumnat. Perquè no és praxis si no es pensa el sentit, si no es va pensant el destí d'aquella pràctica, si no es coneixen (i per tant no es poden assumir) les possibles conseqüències de la decisió presa en un moment determinat. Com actuar sense conèixer qui actua? Com respondre de l'acció si no se'n coneixen o intueixen els desencadenants? Com acompanyar si no es coneix el context per on es camina? Però l'herència que el recorregut teòric ha deixat en les trajectòries formatives dels estudiants té molta força, i la qualitat de la relació mantinguda amb la teoria no és del tot bona: vol temps, esforç per a llegir i

57 Tant és així que totes han continuat estudiant en els espais i els temps que els ha estat possible: participant en grups de lectura, assistint a conferències, jornades i taules rodones, ampliant la seva formació universitària, buscant en llibreries i destinant temps per a pensar i nodrir-se intel·lectualment soles o en grup. Amb elles he compartit moltes converses destinades a la reflexió d'alguns fets succeïts a la feina; a contrastar decisions que han pres valorant-ne els pros i els contres; a intercanviar valoracions d'aquest o aquell llibre, discurs o perspectiva teòrica. I sempre ho hem valorat com una necessitat, com un ingredient necessari per a la bona salut de la pràctica. Malauradament, però, encara hi ha persones que entenen i valoren la pràctica de pensament, investigació i reflexió com un mer divertimento, hobby o entreteniment que s'afegeix a la pràctica.

436 Entre converses.





comprendre allò encara incompreensible, vol interès i conèixer les capacitats per mantenir i cultivar aquest interès que no s'acaba amb una fullejada a un llibre o amb les paraules ben dites d'una conferència, sinó en enfangar-se en un procés propi d'indagació i reflexió. D'aquí la temptació a decantar-se cap a una pràctica que es converteix en activisme, en un fer irreflexiu, de resultats immediats. La consciència que la professora o professor tinguem de la necessitat i importància del referent teòric esdevindrà contrapès a la sempre propera temptació de claudicar davant el gran nombre d'estudiants que reclamen a crits pràctica. Si no hi ha la fermesa de la convicció, la dimissió docent és imminent:

"Y todo depende de lo que sucede en este instante que abre la clase cada día. De que en este enfrentarse de maestro y alumno no se produzca la dimisión de ninguna de las partes. De que el maestro no dimita arrastrado por el vértigo, ese vértigo que acontece cuando se está solo, en un plano más alto del silencio del aula. Y de que no se defienda del vértigo amparándose en la autoridad establecida. La dimisión arrastrará al maestro a situarse en el mismo plano del discípulo, a la felicidad de ser uno más de ellos, a protegerse refugiándose en una pseudo camaradería. Y la reacción defensiva le conduce a dar por ya hecho lo que ha de hacerse. Pues que una lección ha de darse en estado naciente. Se trata en la transmisión oral del conocimiento de un doble despertar, de una confluencia del saber y del no-saber-todavía. Y esto doblemente, pues que la pregunta del discípulo, esa que lleva gravada en su frente, se ha de manifestar y hacerse clara a él mismo. Pues que el alumno comienza a serlo cuando se le revela la pregunta que lleva dentro agazapada. La pregunta que es al ser formulada el inicio del despertar de la madurez, la expresión misma de la libertad." (Zambrano, 2002:113)

Com m'ensenyia Zambrano, no dimitir és sostenir el saber que es sap sense fondre's en l'altre en un pseudo-camaraderia⁵⁸. Es tracta de sostenir-nos sense dimitir.

58 Les reflexions que exposo de la pràctica docent ha estat gràcies a l'intercanvi d'experiències amb alumnes i mestres. La Remei Arnaus i la Marta Caramés són dues de les professores amb qui he pogut conèixer, pensar i anar elaborant què és la docència, què ens passa, etc. En un text escrivíem: *"També estem atentes a no diluir-nos a l'aula com una alumna més. Vénen amb la idea que a l'aula hi ha dues maneres diferents d'estar: o la jeràrquica o la que tots som iguals, però una i altra estan orientades per la mateixa mediació del simbòlic del poder. Essent professores sentim una responsabilitat*



No dimitir és encarnar l'amor al saber, i no només proclamar-lo. Encarnar la passió per aprendre, i no només insistir en que és possible aprendre al llarg de la vida. No dimitir és encarnar l'escolta, no només destacar-la com un saber fonamental de l'ofici. Encarnar la humilitat, no només destacar la que l'altre mestre va tenir. No dimitir com a mestra em porta a no mentir-me com a aprenent. No dimitir com a mestra és saber callar, i mostrar.

"Este nuevo profesor se llama Leonard Gough. Lleva gafas y tiene una cara como la del padre de Rembrandt, consumida, salvo lo que queda oculto bajo la gorra. Lo sorprendente es que es sordomudo. Sólo te puedes comunicar con él por escrito. Cuando estábamos comiendo me pasó una nota. ¿ENSEÑA USTED POR PURO GUSTO? Asentí con la cabeza, y él siguió comiendo. De vez en cuando me miraba como si quisiera valorar mi respuesta contra lo que leía en mi cara. Entonces me pasó otra nota. ¿CÓMO ES SU OBRA? Riéndome, escribí debajo: BUENA. Cuando lo leyó, me agarró del brazo y sonrió de una forma que me hizo sentir mucho más joven que él. Dicen que es un profesor excelente, y lo creo, porque en lugar de hablar tiene que demostrar. Si el claustro de todas las Escuelas de Bellas Artes estuviera compuesto de sordomudos, prosperaría un arte silencioso." (Berger, 2002:103)

De mica en mica, he anat comprenent que el moviment a favor de la pràctica i en contra de la teoria era incitat per un discurs que s'anava repetint com una lletania eterna, un discurs que a base de repetir-se ha fet que molts estudiants creguin sincerament que la teoria no serveix per res, que la teoria són paraules d'una altra realitat que la que ells trepitgen. Diria que aquest tipus de teoria existeix, és a dir, el discurs que la vol bandejar no va néixer del buit sinó de l'experiència d'haver conegut una teoria que no acompanyava la vida. És el que col·loquialment anomeno 'teoria morta'. La que m'interessa és la teoria viva. Ambdues concepcions han aparegut en els relats de les educadores.

que ens pertoca, la de respondre davant de la classe, conduint, coordinant, guiant el grup, però atenent a la riquesa del que aporta cada una i cada un, fent circular les relacions de disparitat - no desigualtat -, de confiança i d'autoritat -no d'autoritarisme -. Si no és així correm el risc de diluir-nos nosaltres i elles i ells i per tant correm el risc de perdre el sentit de sí en relació, clau per a la pràctica de relació educativa fecunda i fructífera." (Arnaus et al., 2006:10)

438 Entre converses.





En la Cèlia, per exemple, la 'teoria morta' és la que es presenta amb la pedagogia orfe d'amor; i escriu que juntament amb el desig d'ensenyar i d'aprendre, la pedagoga ha de desplegar el saber que ha anat incorporant no només amb la formació inicial, sinó també amb les experiències posteriors a ella. Si no és el cas, fa acte de presència la repetició automatitzada, el 'cutrismo'. Així, per a ella la teoria viva és el compromís per a sostenir-se en diàleg amb la vida, *"para no repetir lo que criticamos, el "cutrismo" que a veces parece imperar por todos lados, algo que debemos contribuir a que se acabe y no ser quienes lo alimentemos."* (Cèlia, carpetap15)

Per a la Maribel, la teoria morta és fàcil de detectar. El predomini de la formació tècnica ha col·laborat en la dificultat que allò que s'ensenyava a la universitat es reconegui en la pràctica viva. Segons la Maribel, la teoria viva passa per un altre lloc que el de la formació estrictament tècnica:

"És una falsa imatge de competència, que tenen una teoria bestial però després a l'hora de treballar molta tècnica però una pràctica molt deficient, i amb els anys que porta, eh? (...) Però llavors va entrar ella. Aleshores ella ja va canviar la cosa. Ella tenia molt poca tècnica, imagina't, perquè era psicòloga, a més a més venia d'un CRAE, no tenia ni idea de l'atenció primària, ni de la documentació que existia, de res absolutament. Ella l'únic que tenia era molt currículum i molta experiència amb nens i joves, i ella va començar a treballar allà de zero. De zero i treballant una mica des de la proximitat a l'altre. Clar, als CRAEs ho fas tot amb ells, fas com una treballadora familiar a l'ajuntament. Els acompanyes aquí, els acompanyes allà, que era el que jo feia. Llavors vam fer molta feina juntes." (Maribel 2p3)

Lluny d'entendre la teoria viva com l'absència de formació, la Maribel l'entén com el que s'encarna en la pràctica juntament amb la disposició a la relació i a l'aprenentatge dels coneixements específics de l'àrea. Per davant de tenir idea de la documentació que havia de saber manejar, valora l'actitud de treballar des de la proximitat a l'altre com el moviment primer que la portarà a anar coneixent el que envolta l'atenció primària. I la disposició de posar-se en joc en la relació amb l'altre que acompanyes també forma part de la formació professional que pot rebre's a la universitat. Reflexionar la relació que ha mantingut amb





l'alteritat, conèixer els dispositius d'exclusió, entrar en contacte amb la terminologia educativa i com ha anat generant-se al llarg de la història, conèixer els drets de la infància i com la pràctica educativa pot vulnerar-los o respectar-los, etc., és també la teoria viva que va amb l'actitud que s'adopta a l'hora de començar a treballar. De fet, la Maribel va insistir molt en que no s'interpretés la comparança entre l'educador i la psicòloga com si ella afirmés que la formació rebuda no era important. El que volia destacar era el tipus de formació i com cada professional s'hi estava relacionant mentre treballava; si encara la mantenia en moviment, dialogant-hi, matisant el coneixement, actualitzant-lo, i posant-la al servei de l'atenció a la relació i no a la inversa, o sigui, no sotmetre la relació al dictat del coneixement adquirit⁵⁹.

Com la Maribel, la Montse 'veu' la teoria viva i la morta, però l'última no l'interessa gens. És

59 Un dels elements que més es té en compte a l'hora de valorar la possibilitat de dur a terme una bona pràctica laboral de tot professional és la formació rebuda. És més, la professionalització de molts treballs ha passat necessàriament per la creació d'espais de formació més o menys formals. L'augment en l'accent a la formació i a la seva qualitat ha estat considerable en els últims anys, quan no només s'ha valorat com a necessària la formació inicial preparatòria per a l'execució professional, sinó que amb el nou concepte de Formació Permanent s'ha inaugurat una cursa constant d'actualització de coneixements en el marc de les ofertes de formació continuada. Més que formació permanent, per molts professionals és concebuda com una condemna permanent a consumir formació de 'teoria morta' que poc té a veure amb el seu quotidià. No obstant, creure que el pas per la Universitat esgota tots els sabers necessaris per a la futura pràctica professional també és posar-se al costat de la 'teoria morta', pensant que el coneixement sense vida és suficient per si sol. La Cèlia s'explica una formació permanent vinculant-la tant en el seu propi procés d'aprenentatge com en els processos que viu amb altres com a educadora: *"Cada cop penso que saps menys perquè te n'adones que s'obren noves portes, una mica el que tu deies de cada paraula, cada pensament, cada, cada, cada cosa pot convidar a coses noves, i això ens passa sempre, no? Bueno, ens passa si volem que ens passi, perquè hi ha qui creu que ja ho sap tot, i això em penso que és d'una pobresa increïble, no? Perquè és veritat: és pensar fins i tot amb una certa arrogància: "ara jo ho sé perquè sóc llicenciat".*

Jo penso ara i dic ui! Si no sé res, com puc presentar-me en segons quins llocs? Però també em mou precisament aquest desig d'aprendre, no?. I clar, i aquest desig d'aprendre penso que està en tothom quan d'alguna manera descobreix alguna cosa nova, i que aquí en aquest punt hi ha part de la nostra feina, no? Quan tenim l'oportunitat de mostrar alguna cosa i quan després l'oportunitat que ens dóna cada persona de sostenir el què...el primer pas d'aquest camí de descoberta, no?" (conv3Cèliap.1)

440 Entre converses.





la falsa competència que darrerament li han presentat en cursos de *coaching* per a directores de centres, on pretenien fer-les destres des del discurs de l'u i algunes, al veure com la Montse se'n mantenia al marge amb pràctiques de resistència i propositives, van aconseguir amb ella acabar la formació havent fet donar la volta a la truita del programa. Al final de la primera trobada, vaig necessitar fer-li una pregunta. Durant la conversa m'havia dibuixat a grans trets de la seva trajectòria formativa i laboral, i hi havia alguna peça que no acabava d'encaixar dins la meva ment desitjosa de recollir informacions clares i fàcils d'ordenar en el que en el futur havia de ser la tesi:

"A: Ara una pregunta per 'repicar'. Vas fer 'sistemàtica' i t'agrada: el pensament, la història, les teories, tot. Però a la que comences a currar dius 'des de la teoria no'.

M: Amb la teoria, però, necessito posar-m'hi. No m'ho puc imaginar i prou.

A: Aleshores avui si et demanés en Trilla què és per tu la teoria, avui? Com l'entens?

M: (Riu) Per mi la teoria és l'elaboració de pensament. És endreçar. I el pensament surt d'aquí. O sigui, no necessàriament el pensament surt de la pràctica. Hi ha moltes teories que no surten de la pràctica, però la teoria la veus. Quan no surt de la pràctica jo la veig. I amb aquesta no m'interessa gaire moure-m'hi; la llegeixo i tal però... no m'interessa. M'interessa la que neix de la pràctica, més que de la pràctica de l'experiència. La teoria que a mi m'agrada pot ser una novel·la, la cançó de l'Ovidi, pot ser un poema, una obra de teatre,... No té per què ser un totxo que parli de no sé què. Però necessita la paraula, necessita de..., necessita donar-hi o paraula o... sí, una sistematització, necessita alguna cosa." (Montse, conv1p.8)

La que neix de l'experiència, la que pot trobar-se en la cançó de l'Ovidi, la que l'experiència necessita. Així descriu la teoria viva, la que l'interessa. La que troba en una pel·lícula i li dóna una empenta per acostar-se a narrar aquell esdeveniment que va irrompre a la feina. I anar endreçant... La intensitat amb la que la Montse viu la seva relació amb la teoria viva fa que la porti, com hem vist, en els temps de la feina a la institució, implicant-hi tot l'equip i sostenint els processos de reflexió que s'hi viuen⁶⁰. És una pràctica que ja va fer en la seva primera feina

60 En un dels primers documents de treball que va elaborar per a promoure la pràctica de pensament en el sí de la institució, escrivia: *"Cal que reflexionem rigorosament sobre el quotidià perquè*



com a pedagoga i la va començar començant per ella, l'única que havia rebut l'encàrrec de fer un projecte per a una escola bressol:

"A: Amb el projecte de l'escola bressol et vas arremangar i et vas ficar amb les criatures. No te'n vas anar a un despatx a fer un projecte.

M: No. Feia... Jo no havia treballat mai amb criatures i vaig dir home, si haig de fer un projecte he de saber com són, què els passa... Clar, no podia, bueno no podia, no volia fer-ho des de la teoria." (Montse,conv1p7)

De poder, podia. Però no volia. No volia que el projecte no tingués el que havia trobat en la música de l'Ovidi.

La continuïtat que ha tingut la relació amb la teoria viva també és resseguible en la trajectòria de la Maribel. Una de les diferències entre elles és que mentre la Montse ha ocupat tots els càrrecs de l'organigrama d'un servei d'atenció mitjà, la Maribel sempre ha estat en el que en diu 'la base'. No ha estat mai la responsable d'una àrea o d'un servei d'atenció primària, però des de fa un temps sent que li agradaria moure's del lloc que ha ocupat en els seus anys laborals i fer un canvi:

"Una de les coses que em va comentar va ser que tenia ganes de fer un màster el curs següent, sobre polítiques de gènere. Ella té ganes d'anar-se formant: ella en diu "per poder aterrar" (diu que va molt a la seva, amb la seva intuïció i penso amb la meua frase 'jo ja m'entenc') i a més creu que si té més títols podrà accedir a llocs de més responsabilitat dins l'Administració. No és per una promoció professional i prou, sinó perquè ella creu que amb el que sap podria provocar canvis en les polítiques i millorar tot allò que ara, estant a peu de carrer com ella diu, veu i viu cada dia que no va bé, o que no es fa bé. Vol veure si pot fer el mateix que està fent

en el fons l'interrogant que planteja l'experiència del quotidià és com interrelacionem les nostres idees i valors amb els nostres fets." (p. 9). És en aquestes tasques de pensament, endreça, sosteniment de processos interns de l'equip, sosteniment de les relacions amb els equips dels altres recursos del territori, que la porten a la redacció de documents de treball (i, per tant, d'hores de pensament, observació, reflexió i converses) on reconeix la funció del seu càrrec. Si no, si es limités estrictament a la gestió que li és encomanada, el que ella en diu 'els mandats de l'amo', amb 2 hores al dia hauria enllestit la seva jornada laboral.(conversa 8 d'agost de 2010 a la Taverna Andalusia)

442 Entre converses.





a la base en un altre nivell. Vol fer un projecte sencer, i quan li vaig plantejar el fet d'allunyar-se de les persones que donen sentit a la seva feina em va contestar que entenia per 'sencer' el fet de pensar-lo, redactar-lo, i estar en l'acció. També em va ressaltar la necessitat d'elaborar l'experiència, d'acudir altra vegada a estudiar per endreçar-se, per sistematitzar tot allò que ella està fent. És com una necessitat de comprensió més profunda. Com ella va dir "No és consumir coneixements, sinó significar el que fas"." (Maribel 4p1)

Endreçar, sistematitzar i significar el que ens passa és, doncs, part de la teoria viva; la teoria que no vol néixer en despatxos aïllats de la vida i que necessita, com ho necessita la de la Montse, estar en l'acció per tal de poder ser pensada i, posteriorment, aparèixer redactada (en un projecte, memòria, informe, document, article,...), exposada oralment (en seminaris d'intercanvi, en reunions d'equip, col·loquis, passadissos,...) o present en les pràctiques educatives futures. Prengui la forma d'expressió que prengui, allò al que faig referència sota el nom de teoria segueix el fil del que Beillerot (1998:25) exposa:

"El saber de una práctica es, en conclusión, un saber que no puede prescindir totalmente de la práctica porque depende de ella en alto grado; sin la práctica perdería su razón de ser."

Però més que l'analogia que mantenen els trets del projecte de la Maribel amb el de la Montse, m'interessa el matís amb el que acaba el fragment: "no és consumir coneixements, sinó significar el que fas." Per a la Maribel el màster no és un consum més en la cadena de les ofertes de formació permanent, sinó l'oportunitat de conèixer una teoria que li permeti anar significant el que fa, el que li passa. Segons Bauman (1999), la de la Maribel no és una concepció massa moderna. Per l'autor, allò que caracteritza la societat actual és el pas que ha viscut al passar de la societat del treball a la societat del consum, on l'individu és reconegut per la seva capacitat i voluntat de consumir. I aquí, en el revolt que l'educadora fa a la norma de la societat de voler consumir, és on hi ha la raresa de l'opció de continuar formant-se. La desviació és evident si tenim en compte que un dels productes que més ens empenyen a consumir, i consumim, és el mateix coneixement empaquetat en paquets de formació presentats com 'la millor inversió pel teu futur' o, en temps no massa engrescadors, com 'el flotador que evitarà que caiguis -o et mantinguis- en el terror de l'atur', un estat que, de perpetuar-se, seria el tel que et faria invisible en la societat en la qual qui ara compta és qui





consumeix, el tel que t'arrossegaria als marges de l'estructura social. El mercat de la formació, doncs, va quedar inaugurat amb els primers passos de la transformació de la societat de productors a la de consumidors, i actualment continua i creix l'oferta formativa que, com si es tractés d'un producte de tendència a promoure, viu cicles de moda fent booms d'oferta⁶¹.

Un dels atractius que ajuda en la decisió de consumir un o altre producte és la novetat d'aquest, en tant que s'entén que trenca la monotonia amb la seva aportació de dosis de sensacions fortes que afavorirà que el consumidor pugui diferenciar-se dels que resten en la massa grisa. La transferència dels trets de la societat de consum destacats per Bauman a l'àmbit de la formació no és massa complicada, de manera que *"El entusiasmo provocado por la sensación novedosa y sin precedentes constituyen el meollo en el proceso del consumo."* (Bauman, 1999:47) el podem reconèixer en la proposició de projectes i programes educatius que, presentant-los com a innovadors, continuen sostenint-se en el simbòlic dominant de temps pretèrits. La incorporació de nous termes, nous recursos (com les TIC), noves sigles, etc. són ingredients que donen la pàtina d'innovació que fa rebre el projecte com quelcom que neix d'un buit total i que no manté res que pugui semblar-se al que s'havia fet fins ara; com a molt, els antecedents apareixen a mode de contrast dels errors que la nova proposta ha superat.

L'erradicació de l'avorriments és una altra de les característiques del nou model de societat, una de les que més fàcilment puc identificar en els estudiants quan parlem de les seves concepcions de l'ofici i dels àmbits de treball que més els agradaria desenvolupar la seva professió. Molts d'ells s'orienten des de la representació que la cultura del consum ha fet del

61 Seria interessant veure, per exemple, la relació entre les notícies de premsa referents al bullying i l'oferta i demanda de cursos de formació específics del tema. La capacitat de generar necessitats formatives de blocs temàtics (violència, immigració, desenvolupament comunitari, cooperació internacional, etc.) és un actiu de mercat en el qual, si no estem atents, hi podem contribuir els docents i les institucions educatives on treballem: *"Los temas –o las tribus- de moda se establecen, en parte, por exigencias provenientes de la dinámica propia del conocimiento, pero también por relaciones de solidaridad y complicidad entre los miembros de cada institución, entre quienes pertenecen al comité de redacción de una revista o a los mismos jurados de tesis."* (García Canclini, 2004:110)





treball, significant-lo des de les seves premisses:

“Como todo cuanto aspire a convertirse en blanco del deseo y objeto de la libre elección del consumidor, el trabajo ha de ser ‘interesante’: variado, excitante, con espacio para la aventura y una cierta dosis de riesgo, aunque no excesiva. El trabajo debe ofrecer también suficientes ocasiones de experimentar sensaciones novedosas.” (Bauman, 1999:58)

Aleshores, la cerca de novetats diàries per poder-se col·locar en el col·lectiu que desenvolupen les feines realment interessants desplaça de l'elecció els sentits de l'ofici que he presentat en el capítol 3. Com en tantes altres facetes de la vida, el sentit es busca des de fora, es concep com un element extern que arriba per sí mateix a la pràctica de l'ofici. Tot i entendre el perquè d'aquesta dinàmica, no deixo d'agitar-me quan l'observo perquè en l'experiència he viscut i après que és des de la dotació del sentit polític i simbòlic que cadascú atorga a les pràctiques la que esborra l'avorriment de tasques que, semblant o sent veritablement rutines, són pròpies de la feina. La novetat, per mi, és la consciència de que cada sessió de classe on comentarem la lectura que cada any proposo és un nou naixement. Que cada estudiant és únic, que el que estendrem allà no és intercanviable amb el curs passat, que el punt des d'on jo acompanyo la reflexió és diferent que el de fa uns mesos, que cada dia és una oportunitat per a reviure la pràctica de l'ofici que no es deixa repetir al marge de qui en participem i del que ens passa⁶². En canvi, i com us deia, el que sovint observo és com es busca la novetat que ha de trencar el treball rutinari en el component morbós de les situacions educatives i les realitats humanes i socials que poden viure's en alguns àmbits de l'educació social. Escapar de l'avorriment i viure emocions que els sorprenguin (sempre i quan puguin mantenir-les sota control) són els paràmetres principals que els estudiants expressen a l'hora de discriminar quines feines són 'interessants i humanitzadores' i quines no. La primera conseqüència és la mostra de rebuig i menyspreu vers les feines manuals, que qualifiquen de monòtones i poc estimulants; tals valoracions em provoquen certa alarma en tant que la mala consideració

62 De la significació que atorgàvem a l'experiència docent com la que comença de nou cada dia, amb la Núria Pérez de Lara en vam escriure un text a quatre mans amb el títol "Reviure en relació a l'altre: fer de les classes un inici."





vers aquest tipus de feina també és projectada damunt les persones que les duen a terme, persones amb qui es trobaran en el seu ofici per acompanyar-les, per exemple, en la cerca de sentit del seu treball o no treball i/o la recuperació d'una etapa vital.

Fer esment a la tendència al consum que dia a dia va guanyant terreny en el nostre context ajuda a comprendre algunes de les resistències que tant professorat com alumnat podem exposar davant de propostes formatives que no conceben el coneixement com un bé de consum sinó com allò que es comparteix des d'una transcendència que no el deixa posseir sense més ni més⁶³. La intangibilitat, el moviment en la seva circulació, la provisionalitat i la infinitud del coneixement fan que la relació amb el saber no sempre es visqui sense entrebancs, subjectius o socials, dins i fora dels espais de formació.

Mediar amb un coneixement que no s'entén com un bé a comprar i a posseir amb més o menys anys d'estudi implica transitar per unes metodologies que convidin a l'esdeveniment

63 Crec que el diàleg que Canetti mantingué amb la seva mare dóna mostres d'aquesta idea: “ - Tu no faràs mai res! Acabaràs l'escola, i llavors vols continuar estudiant. saps per què vols estudiar a la universitat? Només per poder continuar aprenent. Així s'arriba a ser un monstre i no una persona. Aprendre no és cap finalitat en si mateix. S'apren per acreditar-se només davant dels altres.

- Jo sempre aprendré. Tant si m'acredito com si no, aprendre ho vull fer sempre. Vull aprendre.

- Però, com? Com? Qui et donarà els diners per fer-ho?

- Jo me'ls guanyaré.

- I què faràs amb el que has après? Aleshores t'ofegaràs. No hi ha res més terrible que el saber mort.

- El meu saber no serà mort. Ara tampoc no ho és.

- Perquè encara no el tens. Quan ja se'l té, aleshores és cosa morta.

- Però jo en faré alguna cosa, no per a mi.

- Sí, sí, ja ho sé. Tu ho regalaràs, perquè no tens res. Fins que no tinguis res, és molt fàcil de dir. Quan realment ho tinguis, ja es demostrarà si regales alguna cosa. Tota la resta és xerrameca,. Regalaries ara els teus llibres?

- No. Els necessito. Jo no he dit “regalar”, sinó que en faré alguna cosa i no per a mi.” (Canetti, 1985:334).

446 Entre converses.





d'aprenentatge des de la pràctica d'encarnar-lo, respirar-lo, amassar-lo, crear-lo. El que desperta la relació amb el saber és corporal, i així sentim l'estranyesa, l'alegria, l'abatiment, l'admiració, la desorientació, el rebuig, la sorpresa, etc. en el cos, allà on ens passa alguna cosa mentre estem en relació amb el coneixement, amb el discurs que no podrà anar mai més sol si no és amb la pràctica viva.⁶⁴

Travessar la membrana que en l'imaginari separa l'estudiant del corpus de coneixement acadèmic, la teoria, llançant ponts d'anada i tornada fins a acostar allò que s'imagina llunyà i aliè a la vida és el repte que cada dia se'm planteja a la universitat. Un repte que ha d'esquivar o transformar moltes resistències per totes dues bandes: des de la temptació que sento per la comoditat d'avaluar amb proves el màxim d'objectives el saber acumulat al llarg del curs (amb l'estalvi d'hores de feina en la correcció i acompanyament dels processos, a més de la rotunditat en l'exposició dels resultats que no permetrien el dret a rèplica) fins a la seguretat que poden viure els estudiants de saber per on passen, on han d'arribar i com quantificar els seus avenços d'aprenentatge ('això entra a examen?', 'quant val el treball?', o 'així Anna, què és el que s'ha de fer: hem de xxxxx o hem de zzzzz?') El reclam de la resposta correcta és freqüent i comprensible quan el costum ha portat l'estudiant a incorporar la idea que la seva tasca consisteix en l'acumulació de les veritats que li arriben des de fora. Quan el que es planteja és que la incorporació sigui des de la participació activa, la contrarietat que es sent s'expressa immediatament, perquè la interpel·lació de la professora topa amb el que s'ha après durant anys d'escolarització. Aleshores, el destí de l'ofici docent sosté l'opció metodològica, un destí que recull el següent fragment:

"Se trata de la relación pedagógica del "maestro". Como ya hemos planteado, este tipo de maestro no considera que su tarea sea transmitir conocimientos válidos a otros. Por tanto, no se dirige a los demás como si fueran personas que deban justificar sus conocimientos en base a condiciones internas y externas, y luego adaptar sus actos a esos conocimientos. El maestro

64 *"La cuestión de la coherencia entre la opción proclamada y la práctica es una de las exigencias que los educadores críticos se hacen a sí mismos. Porque saben muy bien que no es el discurso el que enjuicia la práctica, sino la práctica la que enjuicia el discurso."* (Freire, 1984:112)





(y aquí de nuevo Sócrates es el ejemplo por antonomasia) interpela a los demás para que se ocupen de sí mismos, para que adopten una actitud atenta y de cuidado consigo mismos, para que trabajen sobre sí mismos y, finalmente, para que consigan el dominio de sí mismos.” (Maaschlein i Simon, 2006:137)

Una manera de tendir al destí exposat, el 'dominio de sí mismos', és aprendre a conviure i moure's per la incertesa sense que aquesta els paralitzi. Una de les eines és la de saber reconèixer i anomenar allò que passa i allò que els passa: *“Actualmente la gente experimenta un fuerte horror frente a lo desconocido, horror a encontrarse con sucesos que no pueden nombrar para los cuales carecen de referentes lingüísticos, de palabras. Los seres humanos no pueden sobrevivir si no pueden situar los sucesos confiriéndoles un nombre, encajándolos en el interior de su fondo de símbolos comunes. De este modo en las largas épocas en las que su fondo de conocimiento era comparativamente pequeño, la gente rellenaba sus lagunas con un conocimiento formado por comunes fantasías uniformizadas.”* (Elías, 1994:217)

Posar nom, atrevir-se a l'aventura d'explicar-s'ho i intentar comunicar-ho, doncs, forma part del procés de creixement formatiu on la relació amb el coneixement pot complir la funció d'orientació en el món que li atribuï el sociòleg. Posar nom, explicar-ho i comunicar-ho exigeix una disposició a la pràctica de pensament que a principis de curs no té massa adeptes. “És que tu fas pensar i no hi estic acostumada” o “això sembla més filosofia que educació” van ser alguns dels comentaris que una estudiant em va fer durant mesos, una estudiant amb qui ens va costar establir un vincle d'autoritat. Amb ella, com amb molts d'altres, vaig viure un llarg procés fins que no vam arribar a trobar el punt d'acord des d'on entrar de ple i amb confiança en la zona boirosa del saber. Al final del camí compartit, la relació entre nosaltres i la relació amb el coneixement havia canviat, i així en va deixar constància en el seu relat d'aprenentatge: “Crec que el fet de pensar i raonar és sinònim d'estar viu i actiu.” Llegir el text de la Berta Companyà em va portar a rememorar la intensitat del recorregut que havíem viscut, i no amago l'alegria que vaig sentir⁶⁵. El record de l'experiència és, per mi, un punt

65 Agraïxo de cor la disposició que he rebut de tots i totes les estudiants a qui he

448 Entre converses.





de recolzament important en els moments que apareixen amb força les meves resistències a sostenir la proposta formativa, molts dels quals coincideixen amb experiències que no conclouen en un punt de trobada, sinó que la disconformitat continua fins a l'acabament de curs. La diversitat de valoracions es correspon a la diversitat de trajectòries, simbòlics, concepcions i expectatives amb les que cada estudiant arriba i viu el seu pas per la Universitat. La Cèlia en la seva experiència d'estudiant ho ha palpat en ella i en el seu voltant:

"Aquesta figura del pedagog, aquest què vol dir ser pedagog, què vol dir aquesta estimació per l'educació i per la gent, aquesta manera de ser i d'estar davant les persones, encara falta a pedagogia. Perquè n'hi ha que a mi m'encanten aquestes assignatures de reflexió, que et menges el coco, i que de sobte, aquestes assignatures que t'ho mouen tot, no? M'encanten, m'agraden i m'ajuden molt, i en canvi les altres són de com de fer de pallasset, perquè és aprendre tècniques. Tècniques de dinàmiques de grup, de com s'ha de donar una classe, de com centrar l'atenció, els "trucos" en plan X, coses que a mi em posen dels nervis. Per això quan acaben la carrera, hi ha gent que et diuen, que s'han quedat enganxats de l'X i et diuen què és ser pedagog: un tècnic d'educació. S'han convertit en tècnics. I uns altres, on m'incloc, que pensem que la pedagogia és una altra cosa, que fem una reflexió i que treballem des d'una altra manera, no des de la tècnica de no tenir un boli a la mà perquè si no acabarem fent sorollets, no? Si us plau, si us plau!". (Cèlia 2p2)

En la reflexió de la Cèlia es veu la relació que s'estableix entre la valoració del model de formació i la valoració de les diverses concepcions dels sabers. En els dos casos possibles que planteja, el fet de poder vivenciar en primera persona allò del que parlen experiències d'altres és la base des d'on continuar mantenint-se en la concepció prèvia o desplaçar-la a un altre lloc. La reflexió de la Maria Valderrey evidencia l'aprenentatge en l'acció: *"Un aprenentatge que he fet mentre escrivia aquest diari és que no es pot separar l'educació de la vida. Jo no puc fer un diari d'aprenentatges només teoritzant sobre l'educació perquè acabo parlant de mi i del que m'envolta. Perquè jo, igual que aquest diari, no em puc parcel·lar, no puc separar*

sol·licitat l'autorització per a ajudar-me dels seus relats per a escriure les meves reflexions.





la Maria estudiant de l'educadora social, de l'amiga, de la filla, etc."⁶⁶

És indiscutible que la proposta formativa que vaig exposant no té cap garantia d'èxit, i la vulnerabilitat és considerable. Transitar per ella, però, m'ensenya a estar viva, com diu la Berta, a no parar-me i envoltar-me de fortificacions teòriques, a viure cada relació educativa amb tota l'energia de la que sóc capaç i a encarnar i aprendre de les pràctiques educatives que també ensenyo. Saber la dimensió política del meu ofici m'ajuda a resistir davant les meves resistències, conscient que abandonar la meva proposta no em lliura d'haver de situar-me en una altra igualment política:

"Todo fenómeno de des-ideologización sabemos que encierra una sustitución, no manifiesta, de una concepción ideológica por otra que se presenta, sin embargo, como atórica, neutral y aséptica." (Ubieto, 2010:2)

Relacionar-nos amb les resistències, les pròpies i les dels altres, forma part de l'ofici docent, i la pràctica d'estar atents i respondre davant d'elles i de les possibilitats i riqueses amb les que comptem és un dels sentits de la docència:

"Nuestra tarea actual no consiste en repetir el pasado, sino en preguntarnos cómo podemos

66 *"Un dels treballs que proposem que per a nosaltres no és cap instrument, ni eina, ni estratègia, és el diari. El diari és un relat, i més que un escrit és la proposta de treball que hem trobat per a què cada una i un pugui fer-se els seus propis "apunts" del que s'esdevé a l'aula. Les sessions de classe, amb l'orientació que hem exposat, suposen desplegar una espiral, un bucle on anem articulant una situació complexa i constant entre sabers que transmetem de l'Educació de persones Adultes, a través de textos, visites, xerrades i activitats que són el punt de partida que oferim i alhora mediats per una didàctica relacional, i les seves preguntes, dubtes i reflexions del que estem fent i com ho estem fent. Per tant, el diari és l'excusa per a què cadascuna i cadascú reelabori el seu escrit des de la seva pròpia mirada original i creativa. No demanem una acta de la sessió, és a dir la descripció dels fets i del que s'ha dit (de vegades solen ser així els primers diaris) sinó que escriguin a partir de fer un diàleg intern amb el que s'ha transmès i com s'ha transmès i que en escriure despleguin aquells aspectes que creuen més rellevants que els ha fet plantejar alguna cosa nova que no havien vist abans. Per tant, és un diari escrit en primera persona que demana prendre l'oportunitat de veure's i viure's com a protagonistes del seu propi procés i de viure el repte de fer-se elles i ells mateixos responsables –de respondre- de trobar sentit el que anem fent amb el nostre acompanyament."* (Arnaus et al, 2006:4-5)





reaccionar pedagógicamente a las preguntas y desafíos que requieren nuestra atención.”
(Biesta, 2006:121)

Sostenir les ruptures és també aprendre a acollir la irrupció de l'interrogant que ens mostra el no saber que tenim. Ens ocupa el buit de saber, aquella situació que ens amaga la seva raó, la seva dinàmica, la seva naturalesa i que així ens convoca a interrogar-la mentre ens interroguem, i que convida a posar al centre els sabers dispers dels quals disposem, compartint el que sabem i acollint el que la resta aporta, en un projecte comú d'investigació i aprenentatge. El no saber que pot inquietar-nos, esdevé així oportunitat d'aprenentatge, d'enriquiment mutu, de viure un procés compartit de creació de coneixement. el 'problema' rau en que no sabem el final del procés, no podem predir la seqüenciació ni la temporalització, i això fa de mal encaixar en un marc de formació universitària acotada per trimestres, i en un context laboral on se'ns empeny cap a les respostes ràpides i efectives. És un límit en el qual pot fructificar quelcom preciós, i on l'aparició de nous interrogants i la pràctica relacional que és provoquen la necessitat d'acompanyar-nos d'ètica en un marc de conversa entre diversos professionals d'una mateixa o diverses disciplines⁶⁷.

Tot i així, si ens fixem únicament en la impossibilitat de traduir tots els sabers en paraules pot ser que la posició del límit es mantingui estàtica, sense que es desplaci en un altre lloc. Certament, hi ha un saber de l'experiència que no deixa dir-se malgrat estendre's en la pràctica. Es tracta d'un saber que s'ensenya sense obrir la boca i que es fa present en els "mil

67 *“Cuando comienzas a trabajar como educadora, te encuentras con todo tipo de problemáticas: problemas de violencia, abuso sexual, absentismo escolar, maltrato hacia las mujeres, precariedad laboral, escasez de recursos económicos etc. Te encuentras con situaciones realmente duras y a veces la angustia que te provocan te hacen entrar en un activismo compulsivo que hace situarte fuera de ti y que intentes rápidamente “solucionar” el problema derivando el caso, activando algún recurso para intentar “arreglar” el problema o quitándote el problema de encima.*

A veces, con nuestra práctica, tapamos el problema, no le damos espacio, no dejamos que la persona protagonista, tenga un espacio para reflexionar y decidir por si misma y a veces, la suplantamos y decidimos por ella.” Lupe García (2004:145)





pequeños movimientos cotidianos que se agregan a una práctica" (Sennett, 2009:101), això és, el coneixement tàcit.

La dificultat de transmetre els sabers tàcits de la pràctica educativa, no homologables i no apresos com a habilitats mecàniques únicament és un dels obstacles amb els que ens topem en els espais que explícitament es signifiquen per les funcions formatives. Molts dels sabers a aprendre en el període de formació inicial coincideixen amb els sabers que reben bona valoració per les persones ateses (capacitat d'escolta, la sensibilitat, l'habitatge dels temps, etc.), però la dificultat de ser ensenyats convencionalment són evidents. Serien mostrats més que ensenyats o instruïts, entenent mostrar com allò que pot percebre's en la pràctica docent⁶⁸. Sennett senyala que el coneixement tàcit és més probable que aparegui en la pràctica docent quan s'encarna en un professor honest amb la seva singularitat, la qual s'expressarà en l'originalitat dels seus gestos i en l'absència de tota pretensió per a perfeccionar l'altre⁶⁹. Pretendre el modelatge de l'altre segons un únic patró prefabricat immobilitza l'artesania de l'educació, immobilització que pot desembocar en la confusió amb l'altre, en la dimissió docent.

Confiar en la mostra del coneixement tàcit que es dona en la convivència de mestres i

68 És en aquesta línia que podem concebre les pràctiques formatives que s'impulsen des dels estudis universitaris que busquen, des de la convivència de l'aprenent amb les i els mestres que són les educadores i educadors dels centres educatius, afavorir l'aprenentatge viu sent testimonis del seu coneixement tàcit. La interlocució que es pot establir és d'una gran riquesa de la que, des de la Universitat, cal tenir cura i sostenir.

69 La descripció que Sennett en fa em porta a recordar en allò que el violinista Ilya Kaler va dir en una entrevista radiofònica: mentre que ell no toca mai la mateixa peça de la mateixa manera, és fàcilment identificable per la gent que el coneix. Qui el coneix identifica que toca Kaler encara que toqui la peça musical d'una manera diferent al dia anterior. Així, malgrat els sabers de les pràctiques poden ser coincidents, l'expressió d'aquests escapen de l'homologació degut a l'originalitat de les educadores, la que neix de la singularitat de cadascuna d'elles i que s'expressa en cada gest quotidià de l'ofici: *"En la pràctica, siempre que resolvemos problemas prácticos espinosos, por pequeños que sean, hacemos algo original."* (Sennett, 2009:103)

452 Entre converses.





estudiants requereix paciència, confiança en una i en l'altre i, sobretot, humilitat si no es vol caure en la trampa despòtica d'ensenyar des de la imposició de les pròpies concepcions sobre l'altre:

“Uno debe respetar los niveles de comprensión que poseen los educandos de su propia realidad. Tratar de imponerles la propia comprensión en aras de su liberación implica aceptar soluciones autoritarias como caminos hacia la libertad”. Freire (1989:60)

La pràctica que pretén imposar no fa més que mostrar la meua discapacitat d'escoltar i de sostenir el que implica estar vinculada en relació educativa amb els i les estudiants. Popularment es diu que no hi ha més sord que el qui no vol sentir, de manera que quan no ens agrada el que rebem o el silenci que també podem escoltar és fàcil desqualificar l'altre dient que no diuen res, que no participen, que no saben passar de l'opinió al criteri fonamentat, que la veu en sí no diu res si no és després de passar pel sedàs de la meua interpretació. Com sempre diu Núria Pérez de Lara “la veu no es dóna: la veu s'escolta”. I la pràctica d'escolta és imprescindible en les pràctiques docents que decideixen col·locar-se en la incertesa i disparitat de les relacions: *“En el misericorde o inmisericorde nosotros con el que nos gusta cubrirnos, no podemos prescindir de la propia voz ni de la voz del otro que no pueden reducirse a una habilidad o habilidades porque expresan mucho más; expresan deseo, acuerdo o desacuerdo, negación, queja, renuncia o participación, y esto desde el lugar y el tiempo que le damos al otro, que nos damos o que nos dan. La voz puede ir del silencio al grito, de la inhibición al golpe, de la distancia al abrazo, de la espontaneidad a la mentira. Por cierto, ¿no es precisamente una habilidad social la mentira?”* (Lloret, 2001:29)

Amb la Montse vaig parlar de la dificultat que a vegades he sentit per no caure en l'autoritarisme que sovint va argumentat amb ‘ho faig pel seu bé, ja se n'adonaran més endavant’. La qüestió va sorgir a rel de la conversa que manteníem al voltant de la gran disparitat de simbòlics i referents que percebíem entre nosaltres i els amics i amigues de generacions més joves. Una pista des d'on elaborar aquesta disparitat de generacions i la pràctica docent no autoritària que busco me la vaig anotar a la llibreta; la Montse me la va donar en forma de pregunta: És possible pensar o pensar-se fora del patriarcat? És com pensar amb la díade pesseta-euro, hi





ha persones que no tenen aquest referent. Nosaltres tenim el del patriarcat, i amb ell podem observar pràctiques que evidencien com el patriarcat continua adoptant altres formes que les que ens eren tan evidents fa unes dècades; però moltes dones joves no l'identifiquen com a tal, o no com nosaltres ho fem. Viure amb aigua corrent o no viure-hi. Aquesta situació pot entendre's, però no s'experiencia. És un saber entès però no experienciat, no viscut en el propi cos, en la pròpia biografia. És comunicable però no vivible⁷⁰.

L'experiència de sostenir les ruptures que apareixen en les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge, tant les enunciades en aquest apartat com d'altres que podríem anar detallant i aprofundint, conté també l'experiència dels límits amb els quals hom es topa mentre es disposa a estendre aquesta faceta del saber sostenir. Un dels límits que travessa totes les relacions d'ensenyament i aprenentatge és el que ens posa el mateix llenguatge. El límit de posar paraules a les pràctiques educatives en dificulta el seu ensenyament i aprenentatge a través de l'oralitat amb l'intent de verbalització que sempre ens resulta insuficient, de la lectura de textos, fins i tot en l'exercici de la pràctica al costat del mestre de qui ens arriba el coneixement tàcit. No obstant però, vull mantenir-me en aquest límit convençuda que ha d'haver-hi una esclatxa des d'on anar modificant el que és i representa aquest límit, de manera que el que és obstacle esdevingui oportunitat i que el que ens era inhòspit i ens esporugüia esdevingui suggeridor i còmplice en la pràctica de viure l'educació. No només ho vull, sinó que el desig porta en ell quelcom de mandat, de necessitat d'estar disposada a explorar les possibilitats que la vida en relació posa al nostre abast per tal de continuar amb l'empeny de sostenir els sentits i els destins d'un ofici que, essent docents, encarnem al mateix temps que formem nois i noies per a la seva futura pràctica professional.

70

Montse, anotacions a la llibreta del mes de gener de 2010.

454 Entre converses.





Acaba aquí un capítol extens que encara em sembla un xic breu. Els tres aspectes amb els que vaig pensar donar-li forma són en sí mateixos complexos i plens de matisos; a més, uns i altres mantenen unes interdependències que en molts moments m'han posat difícil la decisió de per on delimitar-los en els diferents apartats. La naturalesa de les pràctiques, la descripció i anàlisi tant de l'existència com de la visibilitat i viabilitat de les pràctiques en els seus contextos institucionals, i com aquestes participen dels processos d'aprenentatge dels sabers de l'ofici són, no obstant, tres elements que s'han mostrat fonamentals al meu davant en el transcurs de la recerca i, per tant, no volia deixar d'anomenar-los i considerar-los a pesar de saber que no podria tractar-los amb l'exhaustivitat i profunditat que demanden.

Amb tot el que fins aquí he sabut exposar en relació als sabers i a les pràctiques educatives, ha arribat el torn d'encarar l'última part de la tesi. En la darrera i tercera part és on reprendré la conversa que m'ha acompanyat i mogut cap els racons i fissures que l'aproximació a les possibles respostes al tema d'investigació, el que es preguntava pels sabers de la pràctiques educatives, m'ha portat a descobrir, a veure amb més nitidesa o a desmitificar. És la part en la que reprendré la conversa que està sent camí de vida, de recerca, de pensament; la conversa que està en el bressol de les relacions d'aprenentatge, de formació i d'amistat que van lliscant en el procés d'investigació.

La conversa i la investigació, educar i conversar; l'experiència d'investigar i l'experiència de conversar, una i altra en relació es creuen en l'ofici. Es donen la mà, s'aparten, es neguen, es busquen. Jocs de mirades que transiten en l'ofici.







TERCERA PART

LA INVESTIGACIÓ TRANSITA EN L'OFICI





LA INVESTIGACIÓ TRANSITA EN L'OFICI

Encaro l'arribada al final del trajecte concebent-la com una bona ocasió per anar recollint i destacant els aspectes que han estat protagonistes de la recerca. Així doncs, el que em dispo a fer a continuació és mirar més detingudament els paral·lelismes que poden establir-se entre les pràctiques educatives esteses en els àmbits professionals de l'educació social i la pràctica, també educativa, d'investigar en educació.

L'element central escollit per articular el fil on interseccionen el conjunt de reflexions que he anat exposant fins ara és la pràctica de la conversa, de manera que els dos capítols que segueixen tindran la conversa com l'eix central que els farà de pal de pallar.

En el primer d'ells ubicaré la pràctica de la conversa en l'ofici, mentre que en el segon partiré d'ella per a la valoració retrospectiva i projectiva del procés d'investigació. Tot i que en cada un predominarà l'accent en un dels tres nivells de l'educació social que han conviscut al llarg de la recerca (el nivell de formació inicial, el nivell de la investigació i el nivell de la pràctica professional), conscientment aniré donant mostres de l'evidència que he anat constatant, això és, la necessitat que he sentit de referir-me a la resta de nivells en els que apareix l'experiència de les pràctiques educatives.

Ara mateix penso que la finalitat que atorgo a la part final de la tesi és la més sensata i coherent amb tot allò que he anat desplegant al llarg d'aquest relat. És per això que confio que amb la lectura d'aquestes últimes pàgines arribi el que ha donat de sí aquesta investigació, i de manera especial la idea que dóna títol a aquesta tercera i última part de la tesi: la consideració a l'origen, aprenentatge i circulació dels sabers que s'estenen en les pràctiques educatives així com les dimensions simbòliques, ètiques i artesanals en les que és possible viure l'experiència de saber i el camí vers un saber de l'experiència no és quelcom exclusiu de l'àmbit de la recerca acadèmica, sinó que la investigació és una pràctica que transita en totes les esferes de l'ofici d'educar.







460 Entre converses.





CAPÍTOL 6

LA CONVERSA: PRÀCTICA DE L'OFICI

La primera prueba de respeto hacia los seres humanos consiste en no pasar por alto sus palabras.

Elías Canetti

La pràctica de la conversa és un dels portals d'experiència al qual tenim accés tots els éssers humans indistintament del nostre sexe, estatus social, formació acadèmica, poder adquisitiu o de l'edat que vivim. La paraula primera de la llengua materna, la que sempre aprenem en relació a una altra, ens ensenya la concordança entre el que és i la paraula que la nombra. I d'aquí es desplega un altre aprenentatge absolutament meravellós i que ens acosta a iniciar-nos en la pràctica de conversar: el de saber que el llenguatge ens posa en relació amb l'altra i allò altre, això és, que no és quelcom que acabi en sí mateix, sinó que és passatge de relació viva¹.

¹ Coincideixo amb Remei Arnaus (2010:171) en la significació que atorga a la llengua materna més enllà de ser la llengua que hem après de la mare o de qui per ella: *"Más bien hablo de lengua materna como estructura simbólica de la relación con el mundo, ya que la lengua la aprendemos*



La naturalesa de les converses fa que no es pugui anunciar un únic model exhaustiu de conversa. Cada una de les relacions que mantenim té la seva singularitat, es sosté en un 'codi' més o menys íntim i intransferible, i el ventall de llenguatges amb els que uns i altres podem comunicar-nos a l'hora d'intercanviar experiències, preguntes, emocions i sabers és ben ric. És per això que el propòsit d'aquest capítol sigui tant sols el de dedicar un espai a exposar quin és o podria ser el lloc de la conversa en les pràctiques educatives que ocupen el centre d'atenció d'aquesta investigació. Amb aquest sentit em dispenso a observar i reflexionar al voltant de la pràctica de la conversa en l'ofici des de les tres perspectives que aquesta ha tingut en el procés de recerca: la de l'experiència de les pràctiques desplegades per les educadores en el seu fer professional, la de l'experiència d'ensenyament i aprenentatge que es viu en el context de formació universitària i la de l'experiència d'investigar.

Anteriorment ha aparegut el gest de prendre's seriosament l'altre com un dels elements bàsics per tal de poder desplegar el saber acompanyar. I, tal i com he pogut viure en la meua experiència i percebre en la dels altres, en aquest acompanyar i acompanyar-nos que consisteix tota experiència educativa també hi participa la pràctica de la conversa. I la manera de seguir prenent-se seriosament l'altra en la conversa és la de no passar per alt les seves paraules, una condició primera que, de la veu de Canetti, prenc per seguir articulant pensament i escriptura de l'experiència d'investigar pràctiques educatives entre converses.

junto a una relación que nos sostiene y nos cuida, regalándonos así un orden de sentido de estar en el mundo."

462 Entre converses.





6.1. OBERTURES A LA CONVERSA

La conversa és una forma de narració compartida d'una delicada i imprevisible arquitectura. L'esdeveniment hi troba un marc excel·lent on aparèixer i provocar l'espai de no saber que trasbalsa la quietud de les aigües. És, per això, una ocasió per a la relació amb allò altre de l'altre sense poder caure en una apropiació individual, ja que el que en la conversa circula està en l'entre les dues, quatre o sis conversadores; és una pràctica que permet, per tant, estar amb l'altre sense capturar-lo ja que, si ho féssim, hauríem eliminat el que ens és, precisament, indispensable per a la conversa.

En l'ofici d'educar necessitem l'altre. No és que el tolerem o l'acceptem i acollim des d'una mena de generositat magnànima, sinó que el necessitem. La doble necessitat de l'altre en les pràctiques educatives i en les converses fa que pensi la pràctica de la conversa com una de les que poden acostar-me a l'experiència educativa.

Tenir presents els sentits i els destins de l'ofici de ser educadora, amb els sabers que el sostenen i els contextos institucionals on es despleguen, m'ha acostat a considerar la dimensió artesanal que conté l'educació. Per mi, l'espai artesanal de la pràctica educativa és aquell que pren forma de narració, l'espai en el qual una i altre, un i altra, es relacionen, s'escolten, es vinculen, es narren i poden, més endavant, narrar l'experiència d'haver-se narrat, comunicar-la des de la singularitat de cadascú:

"La narración es también, por decirlo así, una forma artesanal de la comunicación. No se propone transmitir el puro 'en sí' del asunto, como una información o un reporte. Sumerge el asunto en la vida del relator, para poder luego recuperarlo desde allí. Así, queda adherida a la narración la huella del narrador, como la huella de la mano del alfarero a la superficie de su vasija de arcilla. Los narradores son proclives a empezar su historia con una exposición de las circunstancias en que ellos mismos se enteraron de lo que seguirá, si ya no lo ofrecen llanamente como algo que ellos mismos han vivido." (Benjamin, 2008:71)



La dimensió artesanal de la narrativa educativa pot trobar-se tant en les pràctiques educatives de la Maribel, la Montse i la Cèlia –tal i com s’ha anat mostrant fins ara –, com en el que ens passa en les aules universitàries i en els processos de recerca. Per tal d’explorar l’experiència educativa i elaborar-ne un relat ha estat imprescindible acudir a les narracions nascudes de tals experiències. I una manera d’alçar aquestes experiències, d’anomenar-les, ha estat la d’entrar en relació de conversa amb diverses interlocutores i interlocutors (educadores, estudiants, autors, companys) amb qui he pogut narrar i narrar-me abans i durant l’escriptura del relat que teniu a les mans. L’experiència de narrar l’experiència està essent, doncs, talment com una triple pirueta: narrar i narrar-me en les converses i així estar en una disposició altre per tal de relatar el recorregut d’allò viscut en la investigació:

“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)

Que passin els temps i l’experiència

Al mateix temps, l’experiència de recerca m’ha donat més consciència de l’íntima relació que mantenen l’oralitat i la narració, fet que s’ha traduït en un esforç de persistir en la dedicació i resguard de temps de les classes per a la narració oral, o sigui, a dir, a preguntar, a intercanviar una experiència d’ahir, comunicar una anècdota significativa de les pràctiques, a exposar-se exposant una reflexió, etc. Ho faig amb el convenciment que portar l’experiència a l’aula amb la paraula ajudant-nos de la narració que fem des del record de l’esdeveniment viscut ens acostava a l’experiència d’aprendre. Ara bé, malgrat les possibilitats i capacitats que tenim per a viure l’experiència que ens arriba amb la conversa no sempre podem dir que ho aconseguim. Caldria obrir les portes i convidar-la a entrar.

De la mateixa manera que és paradoxal escriure textos en torn l’oralitat sense haver donat la possibilitat a la paraula d’aparèixer amb el seu temps i així assaborir-la, escoltar-la i observar com arriba i circula, és impossible narrar l’experiència sense un temps que sostingui el relat.





El temps de narrar no es pot precipitar sota pressions alienes a la narració. Una bona narració no es contrau, sinó que s'expandeix. La narració evoluciona amb ella i el temps que la sosté. Així doncs, narrar no vol presses sinó un temps que l'acompanyi, un temps per on desplegar-se amb el ritme que la mateixa narració necessiti.

"De hecho con mucha frecuencia, cuando he querido contar con pausa y cuidado una historia de la que sospechaba que podría tener muchas ramificaciones, he avisado a la persona que me estaba escuchando, aun en el caso de que hubiera sido ella misma la que me solicitara aquella historia e incluso pudiera leer en su rostro una expectativa que denotaba interés: 'Mira, si te lo cuento bien vamos a tardar mucho', que era como decirle a esa persona 'va a ser el cuento de nunca acabar' porque yo conozco mi pasión por las narraciones bien hechas, tanto por las que escucho como por las que elaboro, y soy consciente de que uno de los primeros síntomas de esa magia del contar es el de la pérdida del sentido del tiempo: es como instalarse en un círculo que te aleja de las orillas de lo real y ya dejas de enterarte de si estás comiendo o paseando o de si te esperan para una cita; así que, consciente de que luego, si me metía al menester de contar aquello, ya no me iba a ser posible cortar para hacer ese aviso, lo hacía previamente." (Martín Gaité, 2002:299)

La reflexió que exposa l'escriptora pot pensar-se només ubicada en la narració de contes, llegendes, històries. No obstant, l'experiència de narrar en un temps que vessa pels marges del cronos no és exclusiva del relat literari. Narrar amb cura i detalls també forma part de l'experiència d'investigar; i sempre la pràctica de la conversa que es vesteix de narracions -es doni dins o fora dels espais de formació- té en ella la potència de transportar els interlocutors cap al cercle que Martín Gaité diu que t'allunya de les vores d'allò real, és a dir, ens porta a tocar els límits del que sabem, del que podem dir. El joc de llenguatges que permet una narració mentre aquesta es va teixint esdevé obertura de possibilitat per a desviar-nos del pensament donat i explorar-ne els seus marges.

El temps del curs acadèmic tan acotat en hores i quadrimestres és, d'entrada, un cronos que dificulta la narració. La pressa arriba amb la intenció d'aconseguir quelcom marcat a priori. "Acabar el temari" es posa per davant d'"aprendre alguna cosa dels aspectes i interrogants





que ens interessin”². La pressió no arriba des d’un únic lloc: el mandat institucional en pot participar de la mateixa manera que ho pot fer la professora des de la seva concepció educativa o l’estudiant amb l’expectativa que porta de què vol dir aprendre i ser alumne³.

Però també és cert que és possible viure l’hora de classe com una oportunitat per a la conversa, per a aprendre gràcies a les narracions orals o per a entrar en relació amb el pensament i les experiències d’altres a través de la lectura dels relats curts en extensió però intensos en contingut que poden oferir les i els estudiants i els autors i autores dels textos que entren a participar de l’experiència d’aprenentatge.

I també és cert que l’experiència d’aprendre continua al llarg de la vida, dins i fora dels

2

Sovint relaciono aquesta idea amb el que vaig veure en un llibre de text de literatura que tenia la intenció d’ensenyar poesia. En realitat, el que vaig pensar és que el que aconseguia era en contra de la poesia. Les preguntes que plantejava demanaven una resposta tancada i única: què vol dir el poeta amb....?, compta quantes síl·labes té el vers, digues perquè és un poema trist, etc. I la relació pròpia de l’estudiant amb la poesia? No, no hi devia haver temps. No hi cabia el relat de l’experiència.

3

De la seva experiència com a professora a universitaris nordamericans de la matèria “Los gitanos en España” Ana Carrasco va escriure: *“Los alumnos buscan ese dato exacto, esa verdad sin interrogantes que les proporcione la seguridad ante los acontecimientos narrados. Sin embargo siento la amenaza representada por un quién documenta, explica e interpreta la historia y qué documenta, explica e interpreta ese quién. En esto hay un problema moral que tiene que ver con la identidad que para ellos represento.*

Me observan desde sus asientos como aquel viajero que pretende aprehenderse del paisaje, como quien en un país exótico, incesantemente busca lo sorprendente, el recuerdo de aquello increíble que una vez de vuelta, entre copas querrá sorprender a los amigos con lo que en aquella ocasión le sucedió a él y no a ningún otro. A partir de estos momentos me expongo a ser evaluada según el grado de exotismo que imprimo a las clases.

Yo como una roca a pocos metros de la orilla, lo suficientemente lejana como para que los ávidos se atreban, exceptuando a las gaviotas –que por algo vuelan– en busca de espacios desde donde vigilar la presa o hacer sus nido, me digo: menos mal que a veces la marea todo lo cubre.” (Carrasco, 2006)

466 Entre converses.





contextos educatius formals. Aleshores és quan podem plantejar-nos quina és la dimensió formativa que té la pròpia investigació educativa, l'aprenentatge que continua mentre es camina la investigació; l'aprenentatge que es genera amb la vivència d'esdeveniments que es succeeixen en el trajecte i que amb l'ajut de l'experiència –del salt a pensar i significar que m'està passant, que m'ha passat- arriba a transformar-nos.

En tots dos casos, la possibilitat d'aprendre en i des de la pràctica de la conversa hi és. Només cal obrir-nos a altres temps més enllà dels que ens són donats i tenir present que el que comença dins aquests espais s'estén més enllà de l'espai i el temps on s'han iniciat. Amb freqüència he vist i sentit a dir que després d'una sessió de classe o d'un seminari el fil de conversa ha seguit al passadís, al bar, al menjador de casa i en el silenci de l'habitació minuts abans d'agafar el son. L'experiència de les converses que he tingut amb les educadores fa que tampoc pugui pensar que la conversa -junt amb el relat que la va alimentant i el moviment de pensament que provoca- acaba amb l'adéu de les interlocutores. Igual que penso en la relació educativa com una relació sense fi i l'aprenentatge com una experiència que s'estén al llarg de la vida, penso que el temps de les converses és un temps sense fi en tant que és un temps de narració. I la vida és narració: un relat sense fi, amb múltiples entrades, amb tons i accents, músiques i personatges diferents, amb trames de gèneres diversos.

Quan incorpore els temps al temps únic és quan puc concebre els anys de formació inicial a la universitat i els destinats a la investigació com a escenaris on es pot i on cal que vagin entrant històries nascudes de l'experiència; relats que en els seus dos moments, el de néixer i el de narrar-se, demanden un temps amic que els permeti desplegar-se en els moviments de pensament i de significació en relació.

Que entrin els temps a les converses demana, per tant, que la vida sigui convidada diàriament a l'aula; la vida que és narració. La parella del temps de narració i el de formació van de la mà. Narrar és una manera d'habitar el temps amb sentit que ens recorda sempre la presència i el vincle amb l'alteritat:

"El tiempo, en definitiva, es el otro y eso es lo que nos permite aprender en la narración que construimos colectivamente sobre la experiencia." (Ubieto, 2009:82)





Tot i haver deixat passar els temps, però, la conversa no pot inaugurar-se sense l'experiència que, al narrar-se a dues, tres, cinc veus, l'anirà vestint. L'experiència és l'altra convidada a passar perquè sense ella, com sense els temps, no hi ha festa. Resulta, però, que en l'actualitat l'experiència és difícil de localitzar i, quan se la troba, no és fàcil que trobi qui vulgui escoltar-la:

“Cada vez más raro es encontrarse con gente que pueda narrar algo honestamente. Con frecuencia cada vez mayor se difunde la perplejidad en la tertulia, cuando se formula el deseo de escuchar una historia. Es como si una facultad que nos parecía inalienable, la más segura entre las seguras, nos fuese arrebatada. Tal, la facultad de intercambiar experiencias.

Una causa de este fenómeno es palmaria: la cotización de la experiencia ha caído. Y da la impresión de que sigue cayendo en un sin fondo. Cualquiera ojeada al periódico da pruebas de que ha alcanzado un nuevo nivel mínimo, de manera que no sólo la imagen del mundo exterior, sino también la imagen del mundo ético han sufrido, de la noche a la mañana, transformaciones que jamás se consideraron posibles. Con la Guerra Mundial comenzó a hacerse evidente un proceso que desde entonces no ha llegado a detenerse. ¿No se advirtió que la gente volvía enmudecida del campo de batalla? No más rica, sino más pobre en experiencia comunicable.” (Benjamin, 2008:60)

Conèixer la relació que Benjamin va establir entre les acaballes de l'art de narrar amb la crisi d'experiència em va estremir. Va ser una lectura que em va commoure, em va tocar portant-me a pensar de quina manera la relació que establia el filòsof era present en el meu quotidià i de quina manera jo podia participar a la continuació de la crisi d'experiència. La mateixa dificultat d'intercanviar experiències és, en sí, una crisi de la pròpia experiència.

L'anterior reflexió em porta a plantejar que per tal que l'aula no esdevingui un no-lloc, per tal que el coneixement acadèmic universitari no pugui seguir associant-se amb la teoria morta - aquella teoria òrfena d'experiències- cal que el pas per a la Universitat pugui ser concebut i recordat com un espai de trobada i relació amb aquest altre amb qui viure i intercanviar experiències mentre ens narrem. I que ho puguem fer des de la singularitat que resguarda i demanda la narració mateixa, com singular és allò que és





evocat pel record. Perquè qui narra parteix de l'experiència, de la seva o de la de l'altre, transportant-la també com a experiència per a qui l'escolta.

Que en els espais de formació inicial i en els processos d'investigació hi habiti l'experiència és, doncs, fonamental per a què puguem narrar-nos i narrar l'educació. Del lloc que la narració ocupi en els processos de formació en dependrà la possibilitat d'estar en disposició de poder viure l'experiència d'aprendre, l'experiència d'investigar; de poder viure'ns en experiències educatives que no neguin ni tapin els relats amb els quals el pensament de cada criatura apareix significant la realitat per tal d'anar donant lloc a una relació amb el coneixement que no obligui -com passa quan s'expulsa l'experiència dels contextos 'educatius'- a l'escissió de cos i pensament:

"Que no haya una realidad separada del pensamiento significa que no hay realidad objetiva fuera del ser una mujer o del ser un hombre –fuera del ser una niña o un niño- que la piense, que la interprete. Y que esta interpretación siempre se da junto a las mediaciones que encuentre, es decir junto a relaciones que vinculen sentido, experiencia y realidad." (Arnaus, 2010:154)

Malauradament, l'ordit que va trenant sentit, experiència i realitat troba encara massa nusos que l'impedeixen avançar. Fins ara ja n'he plantejat alguns ajudant-me de les observacions i relats de les educadores, però la Cèlia en va anomenar un més que vull incloure aquí pel que em va ensenyar:

"És la idea d'obrir-nos als esdeveniments, que és 'lo que nos pasa', i llavors a partir d'aquí he anat a parlar del record, des d'on tu fas memòria. Això que t'emociona fins i tot, eh? Perquè ara que he preparat Benedetti recuperant records, ha estat un exercici des del record i... (S'emociona amb llàgrimes als ulls). (...) I et sembla poc??? Jo quan dic això de l'experiència, perquè sembla que això, el que dèiem l'altre dia, no? Per dir experiència ha calgut no només que alguna cosa passi sinó que fem que a aquella cosa que passa li hem posat pensament, hem posat paraules, hem posat reflexió, l'hem tornat a reviuere, no? No és només això que passa, perquè a vegades està com denostada l'experiència, sembla com que no és important. Ha d'estar plena de coneixement, conceptes, bibliografia; a més a més has de dir una cita

Entre Converses. 469





d'algun autor perquè sembla que així sí que l'experiència tingui pes. I penso que no cal tot això. Perquè ja ve farcida de tot això, de tot el que hem après, de tot el que hem llegit..."
(convCèlia4p16)

Quantes vegades he prioritzat la forma de la narració per damunt la narració de l'experiència? En quantes ocasions sota l'argument de que faltava acompanyar el relat de fonamentació teòrica o d'altres elements acadèmics he deixat de banda el valor de l'experiència que hi havia en el text? De quantes maneres puc, des de la meva pràctica docent, caure en pràctiques que posin peatge a l'experiència? En quina mesura és la meva ceguesa la que no em permet veure el que hi ha de saber, de reflexió ('de tot el que hem après, de tot el que hem llegit' diu la Cèlia) en les narracions de les i els estudiants?

Pablo Oyarzun va escriure al pròleg de "El narrador":

"los sujetos se constituyen inter-subjetivamente, en la constante exposición a la alteridad; esta inter-subjectividad sólo es posible en y por la comunicación, y esta comunicación, por ende, es esencialmente un intercambio de narrativas. Toda experiencia es, en este sentido, experiencia común. Desde el punto de vista del concepto de narración que elabora Benjamin, este 'devenir-común' está configurado por dos momentos: el de las experiencias que se comparten a través de la narración y sus contenidos, y el de la experiencia que se comparte en virtud de la común escucha." (Benjamin, 2008:13)⁴

4 On hi ha la narrativa del power point? Ara m'ha vingut al cap, quan de Benjamin llegia la queixa que la narració també s'abreia –ell fa al·lusió a les short stories- com també l'entrada de les noves tecnologies als espais formatius són les actuals short stories: els power points. Punts d'atenció a retenir, a recordar, la síntesi d'un procés de pensament, de reflexió recollida en una diapositiva; la veu de la professora, emparada per la foscor de l'aula, va repetint oralment, matisant o ampliant –no massa, no hi ha temps- alguna paraula. L'estructura del relat té forma de punts i fletxes que connecten una sola paraula amb una altra, una frase. Ens concentrem en el point, i no mirem els marges; no surten a la pantalla del projector: no són importants. Anem de dret al gra. Bé, també és una narrativa, un tipus de relat. Dir que no és narrativa és, me n'adono, una falsedat. I si considero el saber de cada docent, conferenciant o estudiant, és a dir, la singularitat de cada narrador, la pregunta ja té més respostes que la que he exposat de bones a primeres. El relat que pot obrir el suport del power point dependrà de la posada en escena, del que a partir del "point" pugui desplegar-se.

470 Entre converses.





De la “común escucha” i l’absència d’ella és del que em parlava la Clàudia quan s’explicava un dels orígens de la dificultat que a vegades tenim a les classes per a escoltar i, per tant, d’aprendre deixant-nos tocar per l’altra: *“Pensar tant en nosaltres, procurar que tothom entengui i comparteixi les nostres opinions i punts de vista de les coses, ens impedeix escoltar.”* L’estudiant relacionava el “pensar tant en nosaltres mateixes” amb un gest de tancament que anestesiava la sensibilitat de deixar-nos afectar per l’altre, obrir-nos a l’experiència d’escoltar l’experiència de l’altre⁵. La Clàudia deia amb les seves paraules el que Benjamin ja havia escrit dècades abans:

“Cuanto más olvidado de sí mismo está el que escucha, tanto más profundamente se imprime en él lo escuchado” (2008:71).

5 El grup de PEPA del curs 2009-2010 vam vivenciar una situació de la que vam poder-ne fer experiència. Com altres dies, aquella tarda també estàvem fent una activitat en grups petits. Cada grup tenia un fragment de text a llegir amb el qual entrar en diàleg escollint entre els quatre o cinc membre quina idea era la que els arribava amb més força; una vegada l’havien escollit, buscaven de quina manera el que els exposava el text es traduïa en la seva vida quotidiana i/o en la pràctica educativa. Cada grup tenia un fragment diferent al dels altres, però tots ells estaven reunits en un mateix full que cadascú tenia a l’abast. Què va passar? A l’hora de compartir les reflexions, cada grup llegia el fragment i exposava les reflexions que els havia suggerit a la resta d’estudiants. No va poder-se fer sense interrupcions: “perdona, de quin fragment parlem? És l’A? El tercer de la pàgina de darrera? Pots tornar a repetir la idea que n’heu tret?” No escoltaven. Vam parar i els vaig dir que no llegissin el text que reunia els fragments, sinó que escoltessin el que la portaveu de cada grup els explicava. Primer intent: fallit. Les mans i els ulls buscaven el fragment que s’estava comentant al full que tenien damunt el pupitre. “Deixeu el boli, obriu les orelles; imagineu-vos que no sabeu llegir i us heu de fiar del que l’altre us està explicant”. Segon intent: fallit. Després d’alguns torns més vaig aturar l’activitat: “Què ens passa?” “Ens costa escoltar”.

La resta de la sessió va girar a indagar la dificultat a escoltar-nos. Havíem viscut una situació que ens havia posat en evidència la dis-capacitat de posar en la pràctica educativa un saber en el que tothom coincidia en valorar-lo com un dels fonamentals per a ser educadores socials. Recordo aquesta última part de la sessió com una de les que més bé em mostren com és possible elevar l’experiència en experiència de saber. Aprendre la relació amb l’escolta des de l’experiència encarnada en cadascú de nosaltres va fer-se escoltant-nos la pròpia dificultat per a escoltar-nos (fruit de les pors, la inseguretat, la desconfiança vers l’altre i vers sí mateix, l’hàbit de copiar sense comprendre, el bandejament de l’oralitat per part de la cultura lletrada, etc.). I narrant-nos l’experiència viscuda, vam viure en primera persona l’experiència de la “común escucha”.





Això és, saber la possibilitat d'experiència, defensar-la, convocar l'experiència amb una actitud activament passiva per a què quelcom pugui tocar-nos, sacsejar-nos i interrogar-nos exigeix el moviment de fer lloc a allò que escoltem, sortir de l'ensimismament per acollir la narració que ens arriba. I amb l'interrogant a coll, endinsar-nos en la cerca de sentit per les fronteres del nostre pensament.

No vull restar indiferent davant l'existència o no d'espais on poder intercanviar experiències, ni quedar-me muda per falta d'elles. Em dirigeixo, doncs, allà on diuen que té lloc el naixement dels relats, allà des d'on pot començar la narració de l'experiència.



6.2. RECORD I MEMÒRIA

“No hay nada en la vida cotidiana de los seres humanos que no pueda convertirse en alimento para el pensamiento. (...) El pensamiento siempre implica recuerdo; todo pensamiento es, en sentido estricto, un repensamiento.” (Arendt, 2002:100)

El punt des d'on pot néixer la narració de l'experiència és alhora allò que el pensament necessita. Tal vegada és per això que quan narrem experiències i quan pensem sentim com hi ha quelcom dins nostre que es sotraga. Ambdues pràctiques coincideixen en aquest viatge temporal per recuperar el record i portar-lo al present revivint-lo; aquest desplaçament es submergeix en una pràctica de remoure entre les experiències viscudes que han anat configurant la biografia de cadascú. I aquest moviment no sempre és agradable.

La conversa - en tant que pràctica de narració i pràctica mobilitzadora de pensament- manté una estreta relació amb el record. Aquest passar pel cor que és recordar, aquesta visita que es fa a esdeveniments passats que romanen en l'espai del record que engendra i sosté el relat de l'experiència, és el recorregut que han anat fent i desfent les educadores mentre em narraven episodis de la seva vida. A vegades a petició meva, a voltes a petició seva, molts cops a petició del mateix relat que anaven-anava filant, ens dirigíem al record i d'ell ens ajudàvem per desgranar els detalls d'un relat de vida que sempre es convertia en un relat d'experiència⁶.

6 Podem parlar de 'relats de vida' des del moment en que una persona fa una descripció en forma narrativa d'un fragment de l'experiència viscuda (Bertaux, 2005). En el cas d'aquesta investigació, els relats no només descriuen els esdeveniments viscuts en la seva trajectòria laboral, formativa o familiar, sinó que aquests anaven acompanyats de reflexions, interpretacions i pensament. En quant a la idoneïtat de buscar i/o acollir els relats de vida en experiències de recerca impulsades per la curiositat de saber de les pràctiques, en aquest cas les educatives, Bertaux (2005:21) afirma: *“El relato de vida puede constituir un instrumento precioso de adquisición de conocimientos prácticos, con la condición de orientarlo hacia la descripción de experiencias vividas en primera persona y de contextos en los que esas experiencias se han desarrollado. Eso equivale a orientar los relatos de vida hacia la forma que un día propusimos llamar ‘relato de prácticas’ (Bertaux, 1976).”*



Quan algú vol recuperar alguna part d'allò viscut truca la porta dels records, l'obre i hi entra amb prou sensibilitat per sentir com el toquen. I quan la trobada amb el record esdevé, vivim l'instant de memòria, l'instant que inaugura la possibilitat de bastir la memòria feta narració.

Qui parla en la conversa, qui narra, també escolta l'altra. No l'ignora, sinó que juga en relació amb ella; a ella dirigeix les paraules, les hi dedica en aquest pont d'anada i tornada que és "l'entre" de la conversa i, per això, busca bé amb quines paraules va entrant en joc, les que diuen millor el que vol dir, les que vol que l'altre rebí. Perquè en l'intercanvi que es viu en una conversa, és imprescindible tenir en compte l'altre. Mentre conversem podem recórrer a imatges compartides i descobrir-ne de noves; recorrem a codis compartits i n'inventem de nous. És una narrativa fecunda.

Mentre conversem ens aventurem a anar més enllà atrevint-nos a fer un nou moviment de pensament desbrossant camins que fins aleshores havíem descartat per feréstecs, per desconeguts, per difícils. Gosem perquè vivim la companyia de l'altra i així ho sentim quan li diem "Ara penso en veu alta, eh?". Quan m'he arriscat en la conversa ha estat perquè era una conversa, és a dir, perquè sentia la confiança de saber que l'altra em sostenia alhora que la seva presència em deia "més, més, tiba el fil, endavant", m'animava a seguir amb la imprudència de sortir de la seguretat del conegut. I també m'he arriscat en la conversa perquè l'altre em sostenia en el caminar erràtic pel pensament, senyalant-me les dues contradiccions flagrants en les que havia caigut en només tres minuts, fent-me tornar de peus a terra ràpidament...

En la conversa hi ha pauses, obertura a la paraula de l'altre, és a dir, a l'altre; en la conversa hi ha atenció per poder conèixer per on transita l'altre, és a dir, amor a l'altra; en la conversa hi ha el joc d'incorporar-se en el relat de l'altre i de sortir-se'n, és a dir, relació. La conversa trenca un camí de pensament en relació. Des de l'acord o la disconformitat, però amb la complicitat d'estar amb algú que sent el gust de conversar, pensament i narració avancen habitant un espai que temps més tard serà experiència gràcies a l'assistència del re-cord.





Històries i relats de vida: retalls que signifiquen

La memòria és fruit de les múltiples possibilitats de relatar el record. És ben sabut que d'un mateix record se'n poden elaborar tants relats com narradors hi participin, perquè en la pràctica narrativa hi intervé de ple la singularitat de qui l'estén. Al mateix temps que es van elaborant els relats, es va construint i reconstruint una memòria que, degut a la polifonia de narratives que la conformen, conté una immensitat d'interpretacions i d'orientacions de sentit que fan d'ella una important font de simbòlic.

La dimensió interpretativa que té una investigació narrativa és, doncs, important, així com també ho és la influència que exerceix al conjunt de la memòria. La recerca narrativa s'endinsa en un procés de creació, selecció, interpretació i valoració de relats que es mou al llarg de tota la investigació. Memòries i memòria van creuant-se en un trajecte narratiu que, com veurem més endavant, viu vicissituds semblants als d'elles, fent emergir així la tríada memòria, narració i història.

Les històries i els relats de vida, nascuts de la memòria narrada, són doncs elements que contribueixen a la narració d'una història que, si bé és individual, no pot concebre's al marge de les relacions (ni el relat ni la història de vida ho són mai d'una única vida), aportant així un nou contrapunt a la història col·lectiva:

"Las metodologías biográficas de relatos/historias de vida' dan cuenta de los procesos de desarrollo profesional e institucional, y posibilitan también, por medio de la reflexión (individual y colectiva) que supone la narrativización de la experiencia adquirida, recuperar el saber y memoria individual o colectiva, poniendo la situación actual en la perspectiva del curso espacial y temporal." (Bolívar et al., 2001:257).

Si unís els diferents relats de cadascuna de les educadores, tindria el material suficient per emprendre el projecte de fer-ne la seva història de vida. Però aquest no era el propòsit de la recerca, sinó el d'acostar-me a la comprensió de les pràctiques educatives, i fer-ho en relació. Gràcies a les educadores he pogut anar assumint el que implicava el meu projecte, i en el seu acompanyament les converses hi ha participat des d'un lloc central. Les converses orals, les





que jo he mantingut amb els seus escrits, i les que hem mantingut amb motiu dels nostres textos, estaven fardides de relats sotmesos al record i a l'oblit que al arribar a l'escriptura de la tesi, tornaven a sotmetre's a la meva desmemòria i perspectiva interpretativa. Un doble procés de selecció, exclusió i interpretació que, com en la memòria, també es dóna en el relat de la investigació. Com avançava anteriorment, les vicissituds de la memòria són en bona mesura compartides per les recerques narratives. Mirem què en diu Ricoeur:

"El olvido es una necesidad, como recuerda Nietzsche al comienzo de su conocido ensayo. Pero es también una estrategia. En primer lugar, la del relato que, en sus operaciones de configuración, mezcla el olvido con la memoria. La instrumentalización de la memoria pasa, pues, esencialmente por la selección del recuerdo." (1999:39)

Tot relat de vida és, doncs, fruit de diverses operacions de selecció i d'exclusió tant per part de qui la narra com per part de qui les agafa com a base d'interpretació per a la investigació. Ara bé, com Ricoeur ens adverteix, en aquesta doble transposició pot treure-hi el nas la temptació de fer un ús pervers del procés de fer memòria o de treballar a partir d'ella. La instrumentalització de la memòria en la investigació passa, per exemple, en la sordesa que 'sobta' la investigadora en el moment de deixar-se dir el relat de l'altre, especialment quan aquest no encaixa amb el que ella volia recollir com a dada amb la qual sustentar la seva hipòtesi de recerca. Per a evitar la temptació d'instrumentalitzar i manipular la memòria és necessari aclarir una confusió que dificulta la convivència amb les incoherències i inexactituds dels relats:

"Hay que rechazar de entrada la confusión entre hecho histórico y acontecimiento real. El hecho no es el propio acontecimiento, sino el contenido de un enunciado que trata de representarlo." (Ricoeur, 1999:44)

I una re-presentació de l'esdeveniment és el relat de vida, aquella amb el que una persona explica la seva relació amb un esdeveniment de la seva biografia i n'elabora un discurs que no té per què coincidir (en realitat, no pot coincidir) amb el que una altra construeix per relatar-se.

En realitat, és gràcies a la diversitat de significacions que els i les narradores donen a moments, decisions, descobertes,...de la seva vida com puc anar explorant en els seus relats i d'ells





arribar-me noves experiències per a explorar, en aquest cas, les pràctiques sense difuminar la complexitat d'aquestes, situant-les en un context de vida, institucional, històric i simbòlic divers. Escoltar, llegir i compartir relats de vida permet prendre consciència del punt des d'on parlo, des de la història i biografia des d'on interpreto les pràctiques mentre les docto o els busco el sentit amb els elements significatius que la narradora, de manera implícita i explícita, va combinant el seu relat. Per això, per tal de no tancar la possibilitat de que noves interpretacions i significacions simbòliques puguin entrar en diàleg amb les que jo presento, he optat per ser fidel a les expressions i paraules amb les que cada educadora narra la seva història. Incorporo les imatges que fa servir, les frases fetes o expressions amb les quals van construint el seu relat, entenent que són les paraules que més les acosten, en aquest moment, a dir la realitat des de la seva veritat⁷.

La veritat d'un i altre no sempre coincideix, i aquí apareix un altre element que investigació i memòria comparteixen, això és, el de la (suposada) necessitat de coherència. Amb força freqüència, davant d'un relat d'experiència d'aprenentatge com és el d'investigar o d'un relat de part de la trajectòria vital, es fa ús de l'indicador de coherència per tal de valorar-ne la seva veracitat i/o credibilitat, fent que de retruc els salts o discontinuïtats de coherència interna afectin a la valoració de la integritat, maduresa o fermesa de qui la narra.

"La coherencia es una norma social que demanda estructurar el sentido de una vida de forma adecuada." (de Miguel, 1996:45)

En l'exigència de coherència s'hi endevina, doncs, un origen normatiu nascut d'una moral prescriptiva que pot travar la potència educativa tant de les pràctiques de recerca com

⁷ *"La persona entrevistada pot contestar descrivint situacions quotidianes diverses o confessant els seus sentiments més íntims, però, expliqui el que expliqui, les seves paraules afloren d'una realitat reviscuda i actualitzada ara, una realitat que ha estat forjada en un record nodrit de situacions, fets i sentiments que s'idealitzen, s'obliden, es reinventen i que cerquen una coherència entre el passat i el present."* (Prat, 2004:21) Tot i cercar la coherència, no sempre la troben. Però, per què la cerquen? Per què la cerquem?



de les pràctiques educatives dels contextos professionals i formatius de les educadores i educadors socials⁸. Centrar l'atenció en la coherència pot ser una pràctica que, protegint-se de l'imprevist, cancel·li la dimensió formativa de la recerca: *"La búsqueda sistemática de la coherencia podría llegar a ser una trampa especulativa, en la medida en que apareciera demasiado pronto en el proceso de investigación e impidiera mostrarse sensible a muchas señales que aparecerán necesariamente en el trabajo de campo. Con cierta frecuencia esas señales 'contradictorias' constituyen las pistas más interesantes; esas señales, con la sola condición de observarlas atentamente y seguirlas con decisión, pueden llevar a poner en tela de juicio las representaciones espontáneas del investigador."* (Bertaux, 2005:32)

En aquesta recerca, com pot donar-se en experiències d'aprenentatge en la formació inicial, els relats de vida (fins i tot la història de vida que pot acabar elaborant-se a partir d'ells) no han seguit un eix cronològic ordenat, sinó que hem anat saltant en els temps, salts que ens han portat a fer les experiències significatives que apareixien en ells. Els relats d'experiència són els que han orientat i acompassat els camins de la conversa, provocant el desplaçament de les estratègies per a operativitzar la investigació cap a espais perifèrics del procés i posant l'experiència i el seu relat al centre. La narrativa, doncs, és aquesta via des d'on pot recuperar-se l'experiència, significar-la i així donar-nos compte de com des del relat biogràfic van emergint les relacions que hem anat mantenint i que han sostingut el nostre esdevenir en relació⁹. Amb les narratives transitem en l'existència, apuntem significats, conversem amb el coneixement i amb els i les altres. Per això, la narrativa és en la formació una pràctica

8 En la investigació, una esclatxa per sortir d'aquesta (auto)exigència la trobo en la pràctica frontera de transformar la hipòtesi clàssica -sovint anunciada en format de sentències- en preguntes que s'interroguen per la pràctica educativa sense que aquestes continguin un avançament en les respostes; la resposta, proposta o solució resultant no ha de mantenir coherència amb l'esperable. Admeto, com no podria ser d'una altra manera, que amb la consciència del buit de saber amb el que començava la investigació també ho feia amb un feix d'idees preconcebudes, prejudicis elaborats i expectatives del què, com i quan ho faria del tot il·luses. En el transcurs del camí m'han aparegut noves preguntes que no m'havia imaginat al començament; així, qüestions com la responsabilitat, el saber acompanyar, etc han anat fent-se un lloc quan no havia pensat dedicar-los ni un sol epígraf. És una mostra de les diverses transformacions que provoca l'experiència d'investigar.

478 Entre converses.





fonamental perquè, si la narrativa és una via per a viure i donar a conèixer una experiència d'investigació, també és via i necessitat per a aprendre i ensenyar en altres contextos formatius. Molts i moltes docents estan recurrent a les pràctiques narratives per a sostenir els processos educatius dels quals s'han responsabilitzat. En el marc universitari, comença a haver-hi propostes que incorporen les diferents narratives en el projecte docent. Converses a l'aula, demanda de tenir en compte l'experiència viva en l'elaboració de treballs, redacció i treball a partir de relats de vida de l'estudiant, projecció de la història de vida del professor, redacció de la història de vida d'un familiar, edició de documentals, etc. són algunes de les ocasions que les narratives tenen per entrar com a protagonistes en els processos formatius⁹. No obstant, de com aquestes narratives són plantejades als estudiants, com les narratives són rebudes i valorades pels docents, com les narratives van tenint l'espai de temps i com són orientades per l'experiència viva de qui les exposa, etc. en dependrà la possibilitat que la universitat pugui acabar de ser espai d'experiència educativa sensible a la realitat de vida de totes les persones que en formem part.

Sense cap mena de dubte, però, la potència formativa de les narratives és important i, per tant, no és una casualitat atzarosa que l'educació mantingui una dependència tan estreta

9 A tall d'exemple, i cenyint-me en algunes de les experiències formatives que sé que es duen a terme en algunes assignatures dels estudis d'Educació Social de la UVic, anomenar la proposta de transmetre les idees i reflexions aparegudes a rel de la lectura d'un autor o autora de referència amb llenguatge audiovisual que fa Isabel Carrillo des de l'assignatura de Pedagogia Social, la història de vida d'alguna persona significativa per l'estudiant que des de l'assignatura d'Educació Permanent proposava en Joan Vera, el relat de l'experiència pròpia o d'algú proper de resiliència que proposa en Joan Sala, professor d'Intervenció educativa amb problemes fonamentals de desadaptació social, o l'autobiografia educativa de l'estudiant amb la que Joan Soler, des de Teories i Institucions Contemporànies en Educació, articula part del contingut de l'assignatura: *"Permet comparar i conèixer la pròpia trajectòria amb la dels familiars, i poden veure millor els canvis legislatius, pedagògics, d'organització, etc. que han anat esdevenint en aquest segle, analitzar contextos, i conèixer el sistema educatiu des d'un model més inductiu. A vegades porten llibres de text antics, seria com el "patrimoni educatiu familiar"*. "(anotacions preses el dia que el vaig anar a veure per conèixer millor de què tractava la seva proposta de fer una autobiografia. Matí de principis de setembre). Tot i que la proposta data ja del curs 1996-97 (aprox.) des de fa un curs l'autobiografia és utilitzada per part de la resta de professors i professores amb qui comparteix docència a 1r curs d'Educació Social.



amb la narrativa, amb la capacitat i pràctica narrativa de qui la viu. Perquè és vida. Prendre l'experiència narrada com a oportunitat d'aprenentatge i com a punt de partida des d'on avançar cap a terrenys encara desconeguts és, com deia, una pràctica transversal a les tres dimensions de l'ofici al voltant dels quals gira aquesta recerca: en la pràctica educativa de les educadores, en la pràctica d'investigar i en les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge dels sabers de l'ofici.

Posar en comú les trajectòries formatives de cada estudiant, de cada educadora, aquests elements que podrien ser entesos com a estrictament indicadors de trets específics de l'individu, permet adonar-nos tant de les continuïtats com discontinuïtats que presenten entre elles, deixant parlar des de la singularitat que, estant vinculada amb l'altre, narra la seva història des d'una experiència original, viscuda des d'unes diferències no homologables. I en els aspectes comuns, permet adonar-nos que es presenten amb diferents valoracions, interpretacions, emocions, etc., és dir, que les trajectòries són narrades des de perspectives diferents en relació als altres i diferents també respecte a la que és present en el discurs dominant o públic. Que tothom ha anat a l'escola de primària pot ser un element comú en tots els relats biogràfics, però els records que en conserva, el valor que els dóna, els aspectes que en destaca, són diferents d'un a un altre relat¹⁰:

"En este nivel, el entendimiento se acostumbra a la pluralidad de relatos sobre los mismos acontecimientos y aprende a "contar de otra manera". Esto no es todo, la contraposición de modos contrarios de encadenamiento puede llevarse a cabo conforme a un propósito pedagógico firme, el de aprender a contar nuestra propia historia desde un punto de vista extraño al nuestro y al de nuestra comunidad. "Contar de otra manera", pero también dejarse "contar por otros"." (Ricoeur, 1999:46)

'Contar de otra manera' i deixar-se 'contar por otros', això és, aprendre. Escoltar i narrar conviden a pensar; "Encara dono voltes a allò que em vas dir": sí, la conversa conté narració

10 *"La persona que relata su vida describe la realidad, en base a una selección de acontecimientos. Es un proceso de selección de la memoria que no siendo culpable tampoco es inocente. Se realiza -a veces inconscientemente- una interpretación selectiva del pasado."* (de Miguel, 1996:17)





i escolta, per això és una de les portes al pensament. En la conversa assagem maneres altres de portar l'experiència a la paraula, en la conversa descobrim com els altres narren amb nous tons el record de la nostra experiència. En la conversa, aprenem combinant paraula i pensament.

Fer lloc als relats d'experiència al centre cívic, a l'aula universitària, a les trobades mantingudes amb les persones a qui s'està acompanyant, al sí de l'equip de treball; en definitiva, recuperar la pràctica de narració en els nostres espais de vida quotidiana és obrir-nos a la possibilitat de desplegar el saber pensar, el saber beina que hem vist que és a l'abast de tothom, i així respondre al compromís pedagògic d'assistir el que la vida ens posa davant amb el seu esdeveniment:

"Hay una cierta relación entre pensamiento y lenguaje como expresión del proceso del pensamiento en sí y el carácter concreto de la realidad del que habla, piensa y habla, habla y piensa. Podríamos incluso inventar un nuevo verbo, "hablar-pensar" o "pensar-hablar". Creo que mi lenguaje y mi pensamiento son una unidad dialéctica. Están profundamente arraigados en un contexto. La pedagogía debería asumir el rol de ayudar a reformular este pensamiento." (Freire, 1990:183)



6.3. LES NARRATIVES EN L'APRENTATGE

“Entendemos por narrativa las historias que nos explicamos nosotros mismos, historias que dan forma al éxtasis y al terror de nuestro mundo, enferman nuestros valores, descolocan nuestros absolutos y nos dan esperanza, inspiración y marcos de referencia. Y esta acción de narrar las historias tiene mucho que ver con la tarea que los profesionales de los diferentes campos educativos desarrollan a lo largo de la vida. Tanto es así, que Mèlich y Bárcena nos dicen al respecto que <en el sentido arendtiano del término acción, el educador que actúa no sabe lo que hace hasta que esa acción ha finalizado y puede construir un relato o narración, a través de una especie de recuerdo reflexivo>¹¹. Es evidente, a la luz de este párrafo, que educar no tiene sentido sin narrar.” (Planella, 2009:206)

La pràctica d'habitar el temps amb l'art de narrar és quelcom inaplaçable per tal que alguna cosa ens pugui passar, és a dir, per tal que puguem viure una experiència educativa. La necessitat que l'educació té de la narració de l'experiència, sigui amb quin sigui el llenguatge amb el que despleguem el relat, apel·la de ple a la responsabilitat de qui té la voluntat de comprometre's amb les pràctiques educatives.

Des d'on dotar amb sentit els aprenentatges que proposo a les classes? En quins moments és possible habitar el temps de formació amb l'art de les narracions, les que convoquen el record i l'experiència? Per quins camins transita la narrativa en l'experiència d'aprenentatge de cada estudiant, docent, educadora?

Una llengua pròpia per a un aprenentatge singular

El règim de l'U no ha escatimat esforços per a ocupar l'espai simbòlic i instaurar-lo com l'únic possible, legítim i veritable. Les formes amb les que és present en els contextos institucionals són, com he

11 MÈLICH, Joan-Carles; BÁRCENA, Fernando (2000) La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós. p. 91.

482 Entre converses.





presentat en el capítol anterior, moltes. Amb les preguntes per les narratives en l'aprenentatge és evident que tampoc aquestes han quedat immunes a l'obra simbòlica que, durant molts anys, ha dut a terme el règim de l'U. La seva petjada és fonda en el camí dels llenguatges:

"No hay políticas de la verdad que no sean, al mismo tiempo, políticas de la lengua. Los aparatos de producción, legitimación y control del conocimiento son, indiscerniblemente, aparatos de producción, legitimación y control de ciertos lenguajes. (...) Pero si una lengua es un dispositivo de acogida y de pertenencia, también es un dispositivo de rechazo y de exclusión: de aquellos que no la dominan, que no la aceptan, que no se sienten a gusto en ella, que no la usan, que no se someten a sus reglas, que no obedecen sus imperativos." (Larrosa, 2006:47)

De fet, una vegada ja coneixes bastant de quin peu calça, no sorprèn que un dels primers objectius de l'ordre simbòlic dominant hagi estat el d'ocupar-se de la primera institució humana: el llenguatge. La seva astúcia va fer-li adonar que el seu propòsit d'estendre i mantenir l'ordre que volia havia de calar fons en la institució que fa possible el pensament, convertint-la amb instrument d'exclusió de la diferència amb la que cada criatura irromp a la realitat amb la seva singularitat.

L'homogeneïtzació simbòlica que l'estructura de poder necessita estendre i conservar troba en el llenguatge i la seva manipulació el punt perfecte per a sostenir-se. Saber l'estratègia que utilitza és fonamental per adonar-me que l'experiència narrativa és sensible als seus efectes i pràctiques perquè, com diu Cabruja (2000:84), és amb els llenguatges narratius com construïm la realitat simbòlica:

"Las narraciones no son simples maneras de contar las cosas, sino que condicionan cómo aprehendemos y construimos el mundo. Las narraciones 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)

La potència simbòlica del llenguatge es troba tant en la seva capacitat de dir la realitat com en la de crear-la, ja que és amb ell que anem significant el món, la nostra existència, construint





i vivint en una realitat simbòlica que pot quedar-se estàtica reproduint allò donat per altri o esdevenir mal-leable i creadora de sentit original en funció del llenguatge que tinguem a disposició. El simbòlic del llenguatge, doncs, és allò omnipresent en les narracions amb les quals dotem de sentit la realitat, en les que aprenem i conversem, en les que altres comparteixen amb nosaltres, permetent així l'aprenentatge d'uns sabers encarnats en el cos de l'aprenent o facilitant l'assimilació acrítica d'un coneixement asexual, descorporeïtzat, buit d'experiència amb el que és difícil establir-hi una relació viva:

"Estar incluida en una realidad simbólica que no es la propia significa, por ejemplo no tener palabras para nombrarte o que una misma es nombrada con las palabras del otro. Y aceptando incluso que toda lengua es la lengua del otro, es bien sabido que uno puede elegir las palabras que mejor le nombren. En efecto, Uno. Y cuando una está incluida dentro del Uno es entonces cuando la propia palabra, la propia voz, queda substituida por la que la incluye. Y aquí sucede algo bien curioso y es que cuando el que habla por mi habla con sus palabras, las que él eligió (de una lengua siempre del otro y, por cierto, de una lengua siempre materna) habla sin haberme escuchado, habla pues, desconociéndome. Y cuando yo oigo, una y otra vez, esas palabras del otro sobre mi, voy, sencillamente desconociéndome, desconociéndole, en fin, vamos desconociéndonos." (Pérez de Lara, 2008b:4)

El paper que el llenguatge juga en la construcció de l'experiència i en l'organització i legitimació de les pràctiques socials, també les educatives, obliga a buscar i habitar una llengua que permeti que la conversa, i l'aprenentatge al que ens obre, es mantingui amb correspondència amb els sentits i els destins de l'ofici, això és, que no impossibiliti els vincles de relació i coneixement amb l'alteritat, la nostra i la de l'altra, que no ens porti a la desconeixença de la que ens parla la Núria.

Camins narratius de l'ofici

La llengua de la conversa -la pràctica narrativa que pot donar-se en l'experiència de la lectura, l'escriptura i també oralment en relació a un altre- és la que ens condueix de l'experiència viscuda a l'experiència encara per anomenar, aquella que roman en el





límit del saber. La llengua de la conversa és, també, aquella que ens acostava a la part innombrable de la vida, fent-nos conscients del misteri i la incertesa que la constitueixen.

De les relacions que mantenim amb el saber i el no saber és del que s'ocupa l'ofici d'educar, el que transita sensible a la vida de la que li arriba la demanda de sostenir-la, crear-la i recrear-la en un esdevenir sense fi. Amb les seves pràctiques, les educadores i educadors encarnen la mediació amb els sabers, un cert tipus de mediació que sempre estarà subjecte a les narratives en les quals llisqui i es signifiqui el que es viu en la relació educativa.

Així doncs, parar atenció amb quins llenguatges elaborem i s'elaboren les narracions que entren en joc a l'experiència educativa no és una acció menor. Tal i com he mostrat, l'extracció de l'experiència viva en el llenguatge avalat pel règim de l'U és notori, erigint-se com el llenguatge amb més presència en els àmbits acadèmics i professionals, dominant bona part de les pràctiques discursives des de la llengua de ningú. La llengua de ningú, una llengua que no va dirigida a ningú en concret, una llengua que, tot i estar escrita i dita, no surt de ningú, és la que Jorge Larrosa (2006) presenta com 'la lengua sin nadie dentro'. Aquest fet pot ajudar a entendre per què moltes educadores, educadors i estudiants no es senten interpel·lats pels discursos acadèmics, i no trobem des d'on incorporar i incorporar-nos en el discurs que circula per l'esfera d'una teoria i una pràctica que narra amb una llengua sense experiència.

Ja coneixeu la inquietud de la Maribel per aprendre amb l'altre, intercanviar-hi experiències i teixir uns vincles relacionals per on circuli el saber i la llibertat que li permetin sostenir el seu desig de millorar la seva pràctica professional. També sabeu de la dificultat que l'estructura de la institució representa per a la realització del seu projecte de fer equip i d'obrir-se a una xarxa comunitària diversa del territori on s'inscriu la seva tasca educativa. Una tarda de conversa va tornar amb la idea que dies anteriors ja m'havia comentat, ara concretada amb un projecte que permetés iniciar l'articulació de la proposta de formar un grup que reunís les educadores socials de la població i poguessin, així, aprendre i compartir l'experiència de la seva feina, en hores de treball:

Entre Converses. 485





“M’ha ensenyat l’esberrany del seu projecte de crear un espai de reflexió a partir de la pràctica. Observació que li he fet: no seguir redactant-ho com un projecte més. Ho feia així ‘perquè és el que coneixen’, em va contestar. Entenc la lògica, de manera que només he gosat dir-li que no tanqués (havia començat amb l’apartat de justificació, i volia seguir amb els ja sabuts de metodologia, objectius, temporalització, etc.) Quan he llegit justificació se m’ha mogut alguna cosa dins meu. Però com pot ser? Amb tot el que sap la Maribel, amb la sensibilitat que té, amb la seva manera de moure’s tan lliure... com pot ser?

Aquesta necessitat ritualitzada de justificar els actes, decisions, propostes,...no m’agrada: com, des d’on, desmuntar aquesta pràctica naturalitzada? Justificar té a veure amb la justícia? Amb judici? És que és diferent tenir judici que la justícia institucionalitzada...la presència d’ètica no és la mateixa.” (Maribel conv5p2)

Allò que molts dels qui tenen al seu càrrec l’organització i gestió de la institució coneixen és la llengua de ningú, la llengua estandarditzada que al seu torn col·labora amb una estructura de pensament que repeteix línies d’arguments, justificacions i accions de projectes al marge de qui en són les participants i la seva llengua. El que preocupa és com l’educadora creu –perquè ho sap d’anteriors experiències- que si no és amb la llengua de ningú el seu gest propositiu quedarà avortat ja en els seus primers dies. Perquè endinsar-se en un camp professional implica conèixer i moure’s amb les seves regles lingüístiques i interioritzar-ne la seva lògica gramatical, usar el llenguatge de la tribu (Larrosa, 2006). I el llenguatge de la tribu, conegut ja a l’acadèmia, penetra en les pràctiques narratives d’escriptura, també de lectura, de qui ha estat formant-se per entrar en ella; a no ser que es practiqui alguna de les pràctiques frontera, com la narrar amb les pròpies paraules:

“Hablar (o escribir) con las propias palabras significa colocarse en la lengua desde dentro, sentir que las palabras que usamos tienen que ver con nosotros, que las podemos sentir como propias cuando las decimos, que son palabras que de alguna manera nos dicen aunque no sea de nosotros de quien hablan. Hablar (o escribir) en primera persona no significa hablar de uno mismo, ponerse a uno mismo como tema o contenido de lo que se dice, sino que significa, más bien, hablar (o escribir) desde sí mismo, ponerse a sí mismo en juego en lo que uno dice o piensa, exponerse en lo que uno dice y en lo que uno piensa. Hablar (o escribir) en nombre





propio significa abandonar la seguridad de cualquier posición enunciativa para exponerse en la inseguridad de las propias palabras, en la incertidumbre de los propios pensamientos.
(Larrosa, 2006:54)

Parlar, escriure, llegir posant-se en joc des d'una mateixa ens dirigeix a l'encontre de l'esdeveniment, el germen que sostindrà la pràctica narrativa de l'experiència.

El recull de les diverses aportacions al voltant de les narratives en l'experiència de viure, d'aprendre, d'estar en relació; en definitiva, en la dimensió d'existència de cada criatura, m'ajuda a aprofundir en la consideració de quin és el seu desplegament en les pràctiques educatives dels tres eixos de l'ofici que van entrant en relació al llarg de la investigació: el formatiu, el professional i l'investigatiu. Malgrat que la interconnexió dels tres eixos farà que en moltes ocasions la consideració d'un àmbit conflueixi en l'altre i que alguns aspectes no tinguin un desenvolupament específic pel fet que han anat apareixent en pàgines anteriors, penso que l'intent d'anar baixant el discurs entorn la narrativitat en la concreció de les pràctiques és pertinent.

Un punt en comú entre les activitats que duen a terme les educadores en les que es reconeixen vivint aprenentatge de sentit del que significa l'ofici i les que he emprès en el procés de recerca és la d'establir una relació amb l'escriptura, la lectura i la conversa; una relació que sabem que cal fer en primera persona, de manera que allò dit, escrit o llegit ha fructificat en una pràctica narrativa d'explicar-nos el que ens passa, el que ens ha passat, abans i mentre ens narrem. Els textos deixen que entris en conversa amb ells; els escrits obliguen a conversar amb l'altre de tu, amb l'experiència a comunicar; la conversa oral, ja ho hem dit, no és sinó amb l'altre que no només acompanya sinó que també participa de la trama narrativa.

Per tant, el que passi a l'aula universitària hauria de ser alguna cosa semblant a acompanyar cada estudiant a trobar-se amb els seus records, des d'on poder començar a narrar-se amb una mirada reflexionada amb la qual anar articulant els aprenentatges posant-los en relació a la seva experiència, significant-los; una experiència que, al ser narrada amb llengua pròpia, s'afegeixi a un aprenentatge singular, un aprenentatge de sabers, i de pràctiques amb les que s'estenen, encarnats.



Prenent l'orientació anterior, l'escriptura i la lectura poden esdevenir pràctiques educatives en tant que surten a l'encontre dels punts de contacte, i els de fuga, entre el pensament i les accions d'un i altre. Aleshores, qui escriu i llegeix pot identificar els punts convergents i distants, els aspectes que l'interpel·len en una provocació que el mou a pensar-hi, a valorar-los, i amb la conversa mantinguda amb ells pot fins i tot topar-se amb quelcom que l'inspiri un salt de sentit, un nou aprenentatge.

L'accés i l'exercici de l'escriptura ha estat identificada per Elías (1994) i Chartier (1999) com un dispositiu de poder al exercir el control en la gènesi i distribució del coneixement. Mentre el primer posa l'exemple de com els eclesiàstics utilitzaren l'escriptura amb el fi de controlar els béns materials i les idees religioses, Chartier ho fa referint-se al poder sobre l'escriptura, prenent com a exemple les normes, formes d'ensenyança i legitimitat de la pràctica escriptural vetada a les dones. Al interrogar-se per a la desigual pràctica d'escriptura entre els dos sexes, troba una clau de resposta en la possibilitat de comunicació, intercanvi i llibertat ("de escapar del orden patriarcal, matriarcal o familiar") que hi ha en l'escriptura. Amb la mateixa finalitat de control, troba la parella en l'escriptura quan desenvolupa la idea del poder de l'escriptura, una idea materialitzada en les pràctiques de la burocràcia d'un Estat¹².

Les explicacions que dóna Chartier a la poca visibilitat dels escrits femenins en l'àmbit públic reforcen part de les que Planella descriu en el seu llibre, per exemple pel que fa al poder de l'escriptura en la burocratització de l'ofici, mentre que per una altra banda aquest últim substitueix el control per estendre la llibertat de l'escriptura per la manca de temps:

"La nuestra es una sociedad que se fundamenta en la grafía, pero en cambio, el colectivo de educadores no siempre tiene disponibilidad ni tiempo para plasmar en formato escrito sus métodos, sus reflexiones, sus <descubrimientos>, en general sobre aquello que sabe hacer en su profesión. De forma paradójica nos damos cuenta que precisamente en la tarea cotidiana

12 He conegut les aportacions de Chartier gràcies a la ressenya que Alejandro Herrero va fer del seu llibre *Cultura escrita, literatura e historia*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, accessible a <http://foroiberoides.cervantesvirtual.com/resenas/data/6.pdf>. consulta: 9 d'agost de 2010.



del educador la <redacción> de informes, las anotaciones de observaciones, la elaboración de programas educativos individuales, ocupan un espacio muy importante. (2009:218)

Si bé és cert que el temps influeix, hem pogut veure com per les educadores aquest no n'era el factor principal, sinó que era més fort el pes amb el que la llengua de ningú ha colonitzat l'ofici. De la mateixa manera, la disposició a escriure, així com de llegir, és clara i notòria en elles, i amb aquestes pràctiques ho és també el de sostenir la pràctica de l'escriptura pel que en ella poden, perquè ho saben per experiència, viure.

L'escriptura com a narració de l'experiència ha estat i està essent una pràctica a la qual recorren moltes educadores, professores, mestres, estudiants. L'intercanvi de textos inèdits, manuscrits i digitals, circulant per la xarxa o damunt escriptoris i taules de bars és continu. La disposició a escriure i l'experiència d'escriptura és quelcom compartit per moltes i molts de nosaltres, malgrat que –com critica Jordi Feu en el pròleg del llibre de Planella- encara es pensa que allò que existeix de real en l'escriptura és tant sols el que es viu i es publica des de l'Acadèmia, podent arribar a concebre la pràctica de l'escriptura en llengua pròpia com una pràctica frontera més per on comunicar, intercanviar, aprendre plegats i plegades en relació de llibertat, els sabers de l'ofici.

De tot plegat se'n desprèn, aleshores, que l'obstaculització a l'accés a l'escriptura per part del poder en lloc d'ocultar i fer desestimar-la com a pràctica possible de l'ofici, il·lumina la potència de llibertat que porta en ella la pràctica d'escriure, és clar, en nom propi. Les diverses dificultats que podem trobar per a escriure no tanca de manera absoluta l'intent de fer de l'escriptura una de les pràctiques que, estenenent-les, col·laboren a sostenir i desplegar la cerca de sentit de ser i estar en el món en relació, és a dir, una pràctica educativa possible. Per tot això considero fonamental que l'escriptura sigui present en totes les dimensions de l'ofici: pel pensament i reflexió que la possibiliten, per la llibertat que significa, per la conversa imprescindible que reclama mantenir amb l'alteritat, per ser una pràctica que posa en evidència el valor d'alçar les coses, d'anomenar-les, a la vegada que ens mostra el que encara no es deixa o no sabem dir en paraules.

Entre Converses. 489





Per a les educadores, l'escriptura és una pràctica més de sistematització, d'endreçar i explicar-se el que els passa i desitgen, sostenint-se en la conversa silenciosa amb l'altre de sí mateixes, com Arendt qualificà el pensament. Una conversa que, cadascú en solitud, es llança cap a la cerca de les paraules més pròximes al que vol dir perquè es sap que d'allò escrit per una, una n'és la responsable. Com va saber escriure Zambrano (2010:307), la solitud de l'escriptura és pont de llibertat amb l'alteritat:

"Escribir es defender la soledad en que se está; es una acción que sólo brota desde un aislamiento efectivo, pero desde un aislamiento comunicable, en que, precisamente por la lejanía de toda cosa concreta, se hace posible un descubrimiento de relaciones entre ellas."

També en la lectura hi ha experiència de conversa, ara entre lector i escriptora. La dimensió educativa de l'experiència de la lectura ve de practicar-la al marge de la funció de control que alguns corrents ideològics li atribuïren. La pràctica de la lectura que pot esdevenir experiència de lectura implica necessàriament la conversa, ja que no es tracta d'empassar-se allò que arriba pels ulls, sinó d'entrar en ella seguint-la com una invitació provocadora, deixant que les paraules llegides ens vagin tibant a entrar en la història, per apropiari-nos-la a la nostra manera, per deixar-nos tocar per ella. Aleshores diem 'm'hi he reconegut', o 'm'ha tocat'.

Tant la lectura com l'escriptura són pràctiques presents a la universitat. Els grups d'estudiants amb qui he pogut viure l'experiència docent saben de l'èmfasi que poso en l'escriptura de la seva experiència i en la lectura de textos nascuts de l'experiència d'altres. Més enllà de mirar-los com a futures educadores i educadors, investigadors i investigadores –que també-me'ls miro com a noies i nois amb desig de saber, i des d'aquí em dispo a presentar-los la lectura i l'escriptura com a pràctiques de descoberta, de coneixement, de narració i creació d'experiències. No obstant, unes paraules de Freire (1984:102) van fer-me revisar si la mediació que assumia amb la lectura era sempre una relació de sentit o d'obligació, és a dir, si podia col·laborar en la consolidació de la percepció tan extensa de considerar l'aprenentatge de la llengua, amb la seva escriptura i lectura, com un mer aprenentatge instrumental:

"Creo que mucho de nuestra insistencia, en cuanto profesores y profesoras, en que los estudiantes 'lean', en un semestre, un sinnúmero de capítulos de libros, reside en la





comprensión errónea que a veces tenemos del acto de leer. En mis andanzas por el mundo, no fueron pocas las veces en que jóvenes estudiantes me hablaron de su lucha a las vueltas con extensas bibliografías que eran mucho más para ser 'devoradas' que para ser leídas o estudiadas. Verdaderas 'lecciones de lectura' en el sentido más tradicional de esta expresión, a que se hallaban sometidos en nombre de su formación científica y de las que debían rendir cuentas a través del famoso control de lectura. En algunas ocasiones llegué incluso a ver, en relaciones bibliográficas, indicaciones sobre las páginas de este o aquel capítulo de tal o cual libro que debían leer 'de la página 15 a la 37'."

És clar que la lectura d'un article, d'un llibre, fins i tot d'un fragment, pot ser viscuda com una píndola feta de paraules a consumir seguint les indicacions de la professora. I és segur que més d'un estudiant ha acabat les classes pensant que havia llegit el que s'havia de llegir i que ho havia fet com tocava, encara que res en ell hagués passat. I és segur que en més d'una ocasió no he afinat la manera amb la que he presentat les lectures que proposava, algunes d'optatives, però també d'obligatòries. Això de 'lectures obligatòries' fa una mica de mal d'ulls, sí, però si penso en la relació que algunes i alguns estudiants han establert amb els textos 'obligatoris' em congratulo d'haver-hi col·laborat des de 'l'obligació'¹³.

Chartier sosté que la lectura, i l'activitat de desxiframent i interpretació a les que condueix, mai és del tot controlada per part de qui l'obliga, i que el lector o espectador sempre pot ser rebel: *"Someterlo al sentido no es cosa fácil, y la sutileza de las trampas que se le tienden es*

13 Penso, per exemple, en la conversa que Maria Valderrey va mantenir amb les idees de Bauman i com va ajudar-se del que li havien despertat per a analitzar, comprendre i fer propostes argumentades des de la crítica, la responsabilitat i el compromís el context del barri de l'Escola d'Adults on va fer les pràctiques II d'educació social, i que va plasmar amb l'escriptura de la seva memòria. Penso, per exemple, en el comentari que em va fer l'Olga Puigderajols durant l'última tutoria quan em deia que estava contenta perquè gràcies a les lectures que havia proposat, i havíem comentat entre tots a l'aula, havia pogut veure quina era la seva experiència en els Tallers d'Estudi Assistit, i a poder-la explicar millor. Aquests s'afegeixen a altres experiències que els i les estudiants m'han donat a conèixer de la seva relació amb la lectura, i m'han confirmat que la lectura, quan és experiència, és una pràctica de sensibilitat.



proporcional a su capacidad, hábil o torpe, para hacer uso de su libertad.” (1998:40) És a dir, els discursos troben en la lectura, també en l’escriptura, els seus punts de fuga, perquè són vies d’emergència de noves interpretacions impensades fins al moment. L’esdeveniment, tal i com he comentat anteriorment, des-situa i el nou angle permet un altre punt de vista des del qual la mirada és capaç de veure allò que abans li quedava amagat.

“Toda lectura reproduce un diálogo real o insinúa otro posible, lateral al texto. Son ramificaciones del camino principal, vías de emergencia que se van abriendo para darle acceso desde otros puntos.” (Gaité, 2002:636)

Als qui pensen que la del crític expert és l’única interpretació vàlida i que la lectura consisteix només en la recepció acrítica d’allò llegit, Chartier els diu:

“es necesario recordar que las formas en las que se ofrecen a la lectura, a la escucha o a la mirada, participan también en la construcción de su significación.” (Chartier, 1998:47).

El matís en l’apunt de Chartier em porta un altre cop a la reflexió anterior de com es presenten els textos en els espais de formació, sota quines condicions i amb quins encàrrecs o arguments es convida o s’obliga la seva lectura. I si el que faig al conversar amb les i els estudiants no té moments en la que el meu fer s’acosta més al del crític omnipotent que a la de la mestra que, si bé pot exposar la significació que atribueix a la lectura, deixa oberta la porta a l’expressió de les significacions que cada estudiant atorga al text centre de la conversa establerta amb voluntat de formació. De no ser així, es deixa camí obert per a l’adoctrinament mentre es barra el pas a la capacitat crítica de l’estudiant. A vegades, la valoració prèvia de la dificultat d’un text per ser estudiat per un grup universitari (per la complexitat, pels referents que es necessiten, per la llengua en la que està escrita) fa desestimar-ne la seva utilització. Tal decisió –que no deixa de ser una expressió més de la subestimació de la capacitat de l’altre-estudiant- ha arribat a convertir-se en una recomanació didàctica a l’hora de posar en pràctica metodologies d’aprenentatge, indicant per exemple *“El text que exposa el cas problema ha de ser concís, el que significa que no*





hi hagi elements literaris ni tecnicismes que en compliquin la comprensió"¹⁴. Una proposta de fer fàcil la lectura per a uns estudiants que es conceben des de la incapacitat o gran dificultat de comprendre no només textos literaris sinó també la literatura acadèmica (com si el pas per la universitat no es fes, entre altres propòsits, per conèixer els llenguatges i els diferents discursos de que conté i omplen de sentit l'àrea de coneixement que han escollit estudiar, en el nostre cas, l'experiència que neix de la relació pedagògica).

Davant qui suposa la lectura com una activitat passiva, Michel de Certeau afirma:

"En realidad, la actividad lectora presenta al contrario todos los rasgos de una producción silenciosa: deriva a través de la página, metamorfosis del texto por medio del ojo viajero, improvisación y expectación de significaciones inducidas con algunas palabras, encabalgamientos de espacios escritos, danza efímera. (...) Insinúa las astucias del placer y de una reapropiación en el texto del otro: caza furtivamente, se transporta, se hace plural como los ruidos de los cuerpos. (...) Un mundo diferente (el del lector) se introduce en el lugar del autor. Esta mutación hace habitable el texto como si fuera un apartamento rentado. (...) De igual modo, los usuarios de códigos sociales los vuelven metáforas y elipsis de sus cacerías. El orden imperante sirve de apoyo a innumerables producciones, mientras que vuelve ciegos a sus propietarios ante esta creatividad." (Certeau, 2007:LII-LIII)

En efecte, habitar el text entrant-hi en relació és el que pot succeir quan la pràctica de la lectura es fa des de la llibertat i l'autorització d'una mateixa a participar en la lectura posant-s'hi en joc tota sencera, establint i sostenint una vinculació amb el text en la qual la singularitat del lector no queda eclipsada per l'ordre imperant, ans al contrari, ja que, tal i com ens diu l'historiador, aquest és burlat per la producció silenciosa nascuda de la llibertat de qui llegeix.

Fins ara he intentat mostrar com la lectura i l'escriptura són pràctiques que inclouen el saber escoltar i el saber-se altra en relació, el saber pensar i el saber sostenir tant el saber com el no saber, de saber entrar en joc en relació d'alteritat amb l'altre d'un mateix i amb l'altre que

14 Extret d'un document lliurat en una formació de metodologies per a l'ensenyament universitari.





em diu, de saber habitar la vida amb un sentit obert al misteri. Són pràctiques, la d'escriptura i la de lectura, que es despleguen des de la singularitat de cada criatura que les encarna, amb la seva llengua, i que obren el naixement de noves narracions, narracions originals com ho és l'experiència que convoquen a ser viscuda en el cos de qui escriu, de qui llegeix, de qui narra des de l'experiència de narració que li ha arribat.

I allà on els sabers de les pràctiques narratives es fan més visibles és en l'experiència de l'oralitat, aquella on la narració es presenta amb paraula viva sense paper que la substitueixi; aquella primera experiència narrativa que obre les portes a les altres:

"Un día Margueritte me dijo:

- Germain, me he dado cuenta de que usted es un auténtico lector.

Y de pronto, me entró la risa, porque, ya sabéis, los libros y yo...

El caso es que ella estaba seria. Me explicó que a leer se empieza escuchando. Yo más bien habría pensado que, precisamente, leyendo. Pero me dijo: <No, de ninguna manera, Germain, no crea eso, para conseguir que a los niños les guste la lectura, hay que leerles en voz alta.>"

(Roger, 2009:74-75)

Escotar el conte que l'altra ens llegeix en veu alta és una pràctica d'espera, de ritme, d'atenció, de deixar-nos dir, de deixar-nos tocar; és una pràctica d'obertura a allò desconegut encara, una pràctica d'obrir els sentits de la qual tot el cos en participa. Ens inclinem endavant, ens repleguem, obrim els ulls, aplaudim, se'ns ericen els pèls del braç, ens deixem anar, deixem que la veu ens bressoli cap al son.

Escotar l'altre ens ensenya la llengua, ens ensenya històries imaginades i reals; escoltar l'altre ens ensenya que les narracions són fetes d'experiències viscudes en primera persona o no, però sempre portades a la vida a través de l'experiència que han portat a viure qui les narra.

Des de petita, escoltar les històries de quan l'avi va viure la guerra civil, de quan la mare va conèixer el pare, de com l'àvia podia anar a aprendre de lletra a canvi de fregar el terra





de l'escola o dels invents que havien fet tots plegats per tenir cura de tres nenes menudes ben diferents entre elles, va ser com vaig entrar a conèixer l'experiència d'una altra oralitat, la de la narració que del record fet experiència m'ensenyava la història, les pràctiques, les decisions de la meua família. Unes narracions de la vida que anaven repetint-se: 'torna a explicar allò que et va passar quan anaves amb el carro', 'explica allò que us va passar el dia que vaig néixer',... i cada vegada nova, la narració de l'àvia afegia matisos, nous comentaris que insinuaven nous significats, revolts que enfosquien el relat amb ambigüitats que dotaven la nova versió d'un misteri per descobrir, descripcions de la vida quotidiana plenes de detalls que feien volar la imaginació.

Rescatar alguns moments de vida quotidiana on el llenguatge oral ha estat la via per a la narració m'ha ajudat a adonar-me millor de com gràcies a ells, a aquells moments, vaig poder viure l'experiència d'aprendre, la primera experiència de saber que precedí la que més endavant vaig poder fer amb les pràctiques de la lectura i de l'escriptura.

En les relacions pedagògiques de la universitat, l'experiència d'aprendre des de les narracions orals, aquelles que del record en fan experiència, és la que ens ofereixen les persones que vénen a conversar amb nosaltres. Són educadores i educadors, estudiants i professores que vénen a compartir l'experiència viscuda en l'ofici (en centres d'inserció laboral, escoles de persones adultes, a la universitat..) o la que han viscut durant el període de pràctiques¹⁵.

15 Prenc fragments del correu en el que convidava Núria Pérez de Lara a la conversa (de la que ja coneixeu algunes de les coses que ens hi van passar) per tal de mostrar des d'on m'explico i explico el sentit dels encontres amb experiències educatives que són les visites que rebem a l'aula.

"Hola bonica!!!!

Vam quedar que t'escriuria unes línies per a què coneguessis una mica quin sentit donem des de Pepa a la conversa amb tu. La veritat és que, després de pensar aquestes propostes, m'he adonat que el que em va portar a pensar en tu són les ganes que tinc que aquestes noies i nois puguin conversar amb una Educadora que pot donar a conèixer una experiència de valor en tant que viva, - per viscuda, sentida





Des de fa uns cursos, la Cèlia i algunes dones del Centre Cívic vénen a conversar amb el grup d'educació social. La conversa amb les dones, moltes d'elles àvies, condueix cada estudiant a mirar la relació amb els seus avis, amb les seves àvies, i afloren records des d'on és possible començar a parlar i escriure des de l'experiència que han viscut en la relació mantinguda amb elles, significat el que els ha passat, el que els passa, posant nom a allò que d'ells n'han après, allò que d'ells els preocupa i els fascina. La visita de les dones és per a conversar des dels relats que ens ofereixen, els quals conviden als i a les estudiants a entrar en la memòria, en la que guarden o en la que senten ara que cal recuperar o elaborar de nou. La vellesa, aleshores, ja no és un tema per estudiar, sinó que pren cos en persones concretes amb qui estan o han estat en relació al llarg de la seva vida. Des d'aquí, des de la memòria d'aquesta relació, és el punt on ens col·loquem per anar posant-nos en diàleg amb els continguts, els eixos de sentit de l'assignatura: alfabetitzar, acompanyar, etc. es tradueixen en qui i com em va ensenyar a

i pensada -. Són les ganes que tinc per a què escoltin la veu de la Núria, per a què vegin com el teu rostre parla al mateix temps que la teva boca diu. (...) Em sembla que és important que et coneguin, a tu i a la teva experiència, a la vostra experiència, la del col·lectiu Crític i la de tanta gent anònima que va viure un moment de pensar les institucions, la bogeria, aquest Altre; que vau unir el procés discursiu crític amb l'acció concreta, anant-vos de colònies, arriscant-vos a viure d'una altra manera les relacions, "agafant de bracet la pròpia vergonya" que dius tu, etc. Fer memòria i explicar una part de la història de l'educació aquí, encarnada, per a què tinguin un referent més des d'on continuar pensant-se i fent com a educadores socials, i que saber que hi ha hagut qui ha fet gestos i pensament abans que elles pugui ser palanca (com també dius tu) per a la seva pràctica.

A l'assignatura pensem l'educació amb persones adultes, com ens hi relacionem, per a què estem allà, quin destí donem als processos que vivim amb elles. Ara estem aquí, pensant i pensant-nos en les relacions educatives. (...) Explicar què va ser el moviment antipsiquiatria, què vas fer, què vas aprendre, com entens i has viscut l'educació, (bé, no en passat, que encara ets aquí ben sencera per molts anys!), (...) No sé, Núria, podem aprendre tant de tu que tota proposta em sembla que encotilla i limita el què ens pot passar amb la conversa amb tu. (...)

Una forta abraçada, una abraçada molt contenta pel fet que vinguis a Vic. Bon cap de setmana!!!!

Anna." (16 d'abril de 2010)

496 Entre converses.





llegir, de quina manera l'àvia va tenir cura, o no, de mi, si l'avi m'explicava els primers contes, i com ho feia; de què em passa ara que l'àvia està tan malalta, de què faig amb aquest dolor tan gran que sento d'ençà que va morir.

En moltes ocasions, la paraula oral és la que precedeix la que després serà paraula escrita en els diaris d'aprenentatge o en els treballs en grup, en una experiència de conversa viscuda en la lectura, l'oralitat i l'escriptura:

“‘Plegat de Papers’: El perquè d’aquest títol resideix en com es va iniciar a construir aquest diari. Gràcies a moments quotidians d’il·luminació dins l’aula i fora d’ella (moments en que potser estava veient el televisor, llegint algun llibre, parlant amb algú, etc.), sorgien pensaments que plasmava en algun paper que tenia a mà. Molts d’ells els he recuperat, d’altres no, i això em molesta, però buscant veure el got mig ple, tinc esperança de trobar algun dia algun d’aquests papers que formen part de mi i rellegir-los.”¹⁶

És pensant en la presència de la conversa en les relacions pedagògiques, en la conversa com una pràctica en la que els sabers poden circular més enllà de qui els encarna, esdevenint experiència tant per a qui els narra com per a qui escolta, esdevenint una experiència de saber per a tothom que en participa, com busco maneres de poder portar la pràctica de la conversa a l’aula. Busco com deixar lloc als temps i a l’experiència viva, a allò que les narracions necessiten per a què l’aula universitària sigui, com deia a l’inici, un espai possible des d’on acostar-nos a l’esdeveniment que impulsa el salt que ens llança a l’experiència de saber.

16 Text extret de la introducció al diari d'aprenentatges d'en Sergi Gil, estudiant de PEPA del curs 2008-2009.



6.4. LA CONVERSA EN L'OFICI

“L'altre dia vam tenir un curs de formació amb en Toni Puig. És un home ja de 60 i pico. Molt, molt, un educador social dels d'abans però que ha fet carrera i s'ha passat a la formació, i un home que em sembla que ve de Belles Arts, polifacètic i gran i que ja s'està traient totes les coses de sobre i va posar l'alcalde i els de l'ajuntament, que l'estaven escoltant, i això que ell també ha estat treballador per l'ajuntament, de dir 'ahora ya no tengo pelos en la lengua'. Va dir una cosa que em va cridar molt l'atenció i que em vaig apuntar i va ser que l'educació era precisament una llarga conversa. L'educació és una llarga conversa. I dic, mira, d'això es tracta.

Doncs en Toni va dir això: l'educació és, a fi de comptes, una llarga conversa i jo penso que sí. (...) i una dona va dir una cosa que jo també estava pensant tota l'estona 'aquí no tendríamos que estar nosotros, aquí los que tendrían que escuchar al Toni son precisamente los técnicos, los jefes y todos esos ...' Si esto es lo que ya sabemos, es lo que se supone que todos queremos los que estamos en los centros. Y en cambio él nos lo decía a nosotros. Jo em vaig quedar amb moltes cosetes, però sobretot amb això, i volia dir-t'ho per això.” (cèliaconv4pp.13-14)

Començo amb un fragment de conversa que plasma una de les tantes ocasions en les que la Cèlia, la Maribel i la Montse han estat atentes i disposades a col·laborar al sentit amb el que orientava la investigació en la que elles n'estan essent coautores. És el fragment d'una experiència de formació que va viure i em va narrar la Cèlia, en la que barreja descripció, passió i significació de la seva experiència com a educadora. Prenc les seves paraules com aquelles que rescaten les diferents pràctiques i situacions educatives viscudes que fins ara hem pogut conèixer de les educadores. Al llarg dels capítols, les diferents formes amb les que la conversa forma part de les pràctiques i els sabers de l'ofici han anat despuntant d'una manera prou significativa com per admetre que, efectivament, l'art de conversar és un dels que fa, del treball educatiu, un ofici.

Narrar amb les mans

La conversa en les pràctiques educatives circula en l'oralitat, en el silenci de la soledat del





pensament i en el gest. La conversa es dóna prenent diferents formes en l'ofici, implicant-hi tot el cos; el cos és el que sempre ens acompanya quan transitem pels temps educatius, narrant i narrant-nos en educació degut a que és amb ell amb el que sempre vivim, quan quelcom ens passa, les experiències educatives:

“Con estas palabras, alma, ojo y mano son traídos a una única y misma relación. Actuando uno sobre otro determinan una práctica. Esta práctica ya no nos es corriente. El papel de la mano en la producción se ha hecho más modesto, y el lugar que desempeñaba en el narrar está desierto. (Pues el narrar, por su lado sensible, no es en modo alguno obra de una sola voz. En el genuino narrar, la mano, con sus gestos experimentados en el trabajo, actúa más bien apoyando de mil maneras lo que se profiere). Aquella vieja coordinación de alma, ojo y mano que emerge de las palabras de Valéry es la artesanal, con la que nos topamos dondequiera que el arte de narrar está en casa. Y se puede ir más lejos y preguntar si la relación que tiene el narrador con su material, la vida humana, no es acaso una relación artesanal. Si acaso su tarea no consiste, precisamente, en elaborar la materia prima de las experiencias –ajenas y propias– de forma sólida, útil y única. Se trata de una elaboración de la cual quizá da noción ante todo el proverbio, si se lo concibe como el ideograma de una narración. (...) Así considerado, el narrador tiene cabida junto al maestro y al sabio.” (Benjamin, 2008:95).

Narrar les pràctiques amb les mans mentre fem, després de fer; mans amb les que, junt amb els ulls i l'ànima, van fent de l'educació una artesanía original que es desplega en les múltiples pràctiques que van creant i recreant el sosteniment de la vida. Narrar amb les mans és, per mi, una mena de proverbi a la manera que Benjamin l'entén, una acció que despunta quelcom més ampli i complex, com és el pensar que narrar amb les mans és el temps de l'experiència educativa en el que es sosté el sentit de les pràctiques, els sentits de l'ofici; narrar amb les mans diu del fer artesanal que busca fer bé el què fa, temps i sentit de les pràctiques que, agafades de les mans, es despleguen talment com una narrativa.

Narrar amb les mans és com parlo de l'artesania d'un moviment que juga combinant gest, mirada i ànima, una manera de fer que habita i significa simbòlicament les pràctiques.





Escenes de conversa

- La conversa que ens neix al presenciar el coneixement tàcit desplegat en la pràctica educativa encarnada en l'altra, l'educadora, el mestre, el jove. La conversa que comença amb la narrativa que s'estén davant nostra i que ens surt a buscar per senders invisibles. Aquella conversa que establim a partir del que mostra la pràctica de l'educadora, la mestra, i que ens recorda que l'aprenentatge dels sabers no pot prescriure's, sinó que es dona en el que circula entre la relació de subjectes concrets i singulars:

•
"Puesto que no puede haber trabajo cualificado sin modelos, es infinitamente preferible que estos modelos están encarnados en un ser humano antes que en un código de práctica inerte y estático. El taller del artesano es el escenario en el que se desarrolla el conflicto moderno, y tal vez irresoluble, entre autonomía y autoridad."
(Sennett, 2009:104)

- La conversa que establim amb amics, col·legues, veïnes, desconeguts o familiars en l'esdevenir de la nostra vida quotidiana; aquelles converses de sobretaula, de mitja tarda, les que fem mentre el tren ens porta d'un punt a un altre; moments de conversa que també ens ajuden a trobar i reconèixer els propis límits, que ens transporten a un altre lloc, converses que desestimen la tesi de que la quotidianitat és sinònim de seqüències repetitives de les rutines del dia a dia, converses que recreen relats d'experiència¹⁷. Converses fetes de

17 En diferents moments del curs acadèmic, apareix l'aversion que les i els estudiants senten vers la repetició de tasques quotidianes, de casa o de les feines que fan per anar pagant-se els estudis. Tornar a entrar a classe, tornar a rentar els plats, tornar a fer treballs en grup, tornar a donar la mateixa medicació a la mateixa hora, tornar als menjadors escolars i tornar a seure al costat de la que acabar-se el dinar representa una missió d'hora i mitja, tornar a explicar el mateix conte,...És aleshores quan els dic allò que la clau està en la manera de com ens expliquem la pel·lícula, que del que ens expliquem dependrà que trobem o no sentit en allò que estem fent. A vegades, si el tinc a mà, els lleigeixo el següent fragment: *"El empleo del tiempo depende exclusivamente de la fe, del entusiasmo que ponemos en las labores con que llenarlo, y del relato que nos hagamos de ese tiempo."* (Gaité, 2002:271)





relats que són portes obertes a noves significacions, noves comprensions, noves perspectives de la nostra realitat:

“Desde que he regresado a Brasil, muchas veces, tras una conversación en una terraza, vuelvo a casa y escribo alguno de los puntos que han aparecido en la conversación, y reflexiono al respeto. Para mí, conversar con dos, tres, cuatro o más personas es una forma de leer la realidad.

Para mí, comer es un acto social, igual que conversar. No importa lo buena que sea una comida, si estoy solo mientras la como, no la disfrutaré porque me sentiré limitado de alguna forma. Necesito comer con otras personas.” (Freire, 1990:193)

- La conversa que necessitem per a sostenir-nos en els esdeveniments que irrompen en la vida, la que es sobreposa a les programacions rígides, la que s'inaugura per a fer el relat de l'esdeveniment, per a poder anar elaborant l'experiència viscuda en relació a altres; la conversa que fa viable allò que de compartible té l'experiència de cadascú:

“Jo quan pensava tot això de les experiències, no podia fer experiència núm 1., no podia, em costava, he pensat moments, algunes pràctiques, no em venia tant la paraula pràctiques sinó experiències viscudes durant aquests anys, que han estat realment importants, que han tingut un significat especial, que m'han ajudat, per exemple, me'n recordo del dia de l'11 de març, doncs tot preparat, tot, les taules posades, però què havíem de fer? Xerrar, parlar, del què ens estava passant. Fins i tot la conferenciant, una dona d'art venia a fer una xerrada. I totes vam xerrar, xerrar, vam fer una rodona, vam desmuntar tota la sala i vam començar a xerrar de què ens passava, com ens sentíem, i això ... perquè la nostra ment d'educadores 'hay que seguir la programación y el no sé qué y el no sé cuantos...' i de sobte, res.

[Jo també li explico el que em va passar l'11-M]

Amb tota aquella emoció per allà, i com nosaltres que sabem què hem de fer en aquella sessió i que està tota preparada, la realitat la desfà, la realitat la desmunta,





*com ara el volcà aquest que diu 'els avions quietets, que ara estic en erupció'. Jo sempre dic: és magnífic!."*¹⁸ (Cèlia, conv4p.16)

18 Es refereix a l'erupció del volcà islandès Eyjafjalla. Durant la primavera de 2010, milions de persones van veure com les seves vides quedaven condicionades per l'evolució del volcà, i va ocasionar pèrdues econòmiques a diverses empreses. El reportatge de la Vanguardia "Cautivos del volcán" (9 de maig de 2010) o la portada de El País "La nube de cenizas volcánicas obliga a cancelar más de 5000 vuelos en toda Europa" (15 d'abril de 2010) són dos exemples que il·lustren part de les dimensions de l'impacte que va representar el fenomen natural.

502 Entre converses.





6.5. CONDICIONS I LÍMITS

La dimensió narrativa i de com els temps i l'experiència en participen, la potència educativa, la seva integració i presència en pràctiques educatives i l'art que significa la pràctica de la conversa és el que fins al moment he deixat exposat en relació a la conversa. A continuació em proposo aglutinar les condicions necessàries per tal de viure la pràctica de la conversa i els límits que poden presentar-se per a què aquesta pugui estendre's en contextos educatius. Límits i condicions que la pròpia conversa ens diu, condicions i límits que es troben en la mateixa naturalesa que senyala quan, d'una pràctica, en podem dir pràctica de conversa. Serà el recull d'algunes condicions i alguns dels límits, els que he pogut arribar a copsar al llarg del procés d'investigació i que a hores d'ara ja han aparegut, encara que de manera dispersa, en diversos passatges del text. Per tal de tirar endavant el meu propòsit, he decidit centrar-me, d'entre les diferents formes en les que hem vist que podem viure la conversa, en la conversa oral, la que per la seva visibilitat dóna més elements per a observar i prendre de referent la relació entre les condicions i els límits esmentats i les experiències viscudes de cadascú.

Amb l'ajut de Certeaux (2007:LII) entro, doncs, en el què i fins on la conversa es deixa dir conversa, anotant d'entrada la relació que, a raó del que segueix, s'estableix entre l'art de conversar i les pràctiques d'habitar i generar vida habitable, les pràctiques educatives transformadores i la de teixir relacions en la comunitat; o sigui, les primeres relacions que del text emergeixen entre l'art de conversar i els sentits i destins de l'ofici:

"A este arte de lectores, le ha sido útil compararse con otros. Por ejemplo, el arte de los conversadores: las retóricas de la conversación ordinaria constituyen prácticas transformadoras de 'situaciones de habla', de producciones verbales donde el entrecruzamiento de posiciones locutoras instaura un tejido oral sin propietarios individuales, las creaciones de una comunicación que no pertenece a nadie. La conversación es un efecto provisional y colectivo de competencias en el arte de manipular 'lugares comunes' y de jugar con lo inevitable de los acontecimientos para hacerlos 'habitables'."

Sens dubte, llegir el que pot arribar a viure's amb l'art de la conversa fa venir ganes de posar-



nos-hi tot seguit. Apa, a conversar! Però no anem tan ràpid, entrar en conversa no és tan fàcil com sembla de bones a primeres. La conversa no es dóna així com així, no baixa del cel sense més ni més, no és com un capritx que només cal demanar i ens és donat.

Com ja sabeu, vaig demanar a les educadores que escrivissin al voltant de la conversa¹⁹. Del

19 Ho vaig fer a través d'un correu electrònic que vaig escriure el 21 de febrer de 2010, titulat "Una proposta de diumenge". A continuació adjunto el fragment del text on llançava la proposta d'escriure al voltant de dues qüestions:

"1ª: Tot i que no era la idea inicial amb la que vaig començar la tesi, he anat pensant la conversa no només com a 'metodologia d'investigació', sinó com una pràctica més en el nostre ofici. Conversar amb les persones és una altra cosa que els interrogatoris en els que moltes entrevistes de feina es converteixen. Això ho veig clar en la meva feina de profe a la uni, puc narrar moments de classe i fora d'ella on la conversa ha estat important per a ensenyar i aprendre. Però, i a la vostra pràctica educativa? Estaríeu d'acord amb mi en aquest punt que la conversa és (o estaria bé que fos) una pràctica en el temps de treball? penso no només en la conversa amb les persones que acudeixen a vosaltres, sinó també amb les persones de l'equip amb qui treballem. El com ho valoreu, si teniu alguna experiència que il·lustri la vostra valoració en relació a la conversa, guai! Seria fer tot el triangle de formació, pràctica educativa i investigació. No sé com ho acabaré cosint, però la cosa està en saber que no menteixo quan dic que la conversa és important en les tres dimensions.

2ª Aquesta pregunta sí que és una mica precipitada, perquè el procés no ha acabat. Us explico: en el capítol final, m'agradaria lligar allò de 'les conclusions' amb el 'què és per a mi fer investigació educativa'. Clar, jo dic que investigar és bla bla bla (moltes coses, que quan les tingui redactades us passo segur) i que és conversar, també. Que cal trencar amb aquest imaginari que el què s'escriu apareix d'una inspiració divina de qui investiga, com si les persones que l'envolten, que l'han ensenyat, que ella ha ensenyat, que l'han provocat, que l'han acompanyat, etc. no hi tinguessin res a veure el "self-made man" ianqui.

Total: la proposta és que penseu en què ha suposat per vosaltres formar part d'aquest procés de pensament que és (o hauria de ser...) la tesi. Us ha mogut alguna cosa? Com valoreu les trobades que hem fet per pensar alguna cosa de la vostra experiència? Us heu sentit com si jo us fes servir de conillets d'índies? Les heu viscut com a conversa o com a entrevista? Per què? Què és, per vosaltres, conversar? Són interrogants que us plantejo per donar idees, eh? evidentment que no heu d'agafar fil per randa cada pregunta i contestar-la. Només faltaria! Ah! La proposta és totalment opcional, eh? (ai, que ja

504 Entre converses.





que em van escriure en sabreu més al següent capítol, on parlaré de la meua experiència d'investigació, ja que fins ara només he introduït algunes idees que m'han ajudat a anar desllorigant alguns nusos de comprensió i a mostrar com en les seves pràctiques hi ha moments de conversa. Però ara prenc el de la Montse perquè en ell va incloure algunes condicions, alguns requisits que havien de ser considerats per tal de poder conversar. La inclusió d'aquest punt en el seu relat no va ser fruit d'una casualitat, sinó que el pensament ja li donava voltes des de la lectura d'un llibre de Joan Fuster que va córrer a recomanar-me. A partir de la lectura que vaig fer-ne, de l'intercanvi de l'experiència de la lectura que vam mantenir, i del que la Montse va aportar-me amb el seu relat, vaig començar a reflexionar al voltant de quines condicions posava la conversa per a néixer i sostenir-se.

Comencem mirant com parla del que entén com a conversa, de quina manera descriu el que passa quan podem dir que conversem:

"El terme <conversa>, en efecte, sol admetre aquesta accepció lleument restringida: es tracta d'una forma de <parlar-nos>, no massa mediatitzada per la premsa, i amb temes que, fins i tot partint del més trivialment anecdòtic, apunten a qüestions més vastes o penetrants. I la veritat és que no resulta freqüent de trobar enlloc massa <conversadors> de bona pasta. Hi ha un <art de la conversa> que pocs posseeixen o aprenen. No és la mateixa cosa garlar que conversar, i tan abundants com els garlaires són d'escassos els conversadors." (Fuster, 1967:28)²⁰

parlo com a profe...) Vull dir que si no li trobeu sentit o no us ve de gust, o ara no podeu, d'aquí, de la negativa, segur que es pot rescatar alguna cosa i repensar la idea de bomber que he tingut i aprendre'n una mica més." El de la Maribel consta de dues parts rebudes en dues dates diferents: 29 de març de 2010 i 1 de novembre de 2010. El de la Montse el vaig rebre el maig de 2010; Vaig rebre el de la Cèlia el 21 d'octubre de 2010. Els fragments extrets dels seus relats seran citats amb el nom de l'educadora, text conversa, i pàgina, excepte en els fragments que constaran en l'última part del capítol 7.

20 L'escassetat de conversadors de la que es queixa Fuster m'ha fet pensar en el declivi d'experiència comunicable que exposà Benjamin. Allò de comú entre la reflexió d'un i altre també toca en algun punt amb el motiu que ha trobat la Montse que explica el perquè vaig entrar en aquesta tesi: *"Fuster es demana per les condicions de possibilitat d'una conversa. Introdueix la seva anàlisi clarificant què és una conversa i diferenciant-la d'allò que avui en dia s'anomena com a <comunicació>. Marca un llindar interessant que en el món acadèmic podria tenir (temps abans...) la forma de 'seminari', on*

Entre Converses. 505





La primera condició tracta del temps amic de la manera de parlar-nos que anomenem conversa. Un temps que no vol presses és per on es desplega una conversa que, podent ser iniciada fins i tot des de banalitats i anècdotes trivials, va desenvolupant-se amb la complicitat d'uns temps que l'emmarquen i la sostenen. Cal, doncs, estar disposades a anar en un ritme on el temps no apreti, on els temps en participin amb una presència discreta:

"Les converses rarament es donen d'entada. Hi ha un previ, un temps. De vegades s'han de fer vàries entrevistes i un dia sorgeix la conversa. Així és, sorgeix. (...) Puc assegurar que la conversa forma part del treball, que cada cop més tinc més tirada a conversar que a fer entrevistes. La primera vegada que veus a algú sol ser 'l'entrevista'; les altres, 'trobades'" (Maribel, 1r text de la conversa p.2, rebut el 29 de març de 2010)

"Davant el full en blanc, disposada a respondre la teva proposta, sempre el mateix topall. La dificultat per transcriure't <converses> amb l'equip i sempre anar a parar a les <jornades de reflexió> del CIE. Llegint-lo es va provocar el 'clic'. Totes les altres 'converses' que tenim: les reunions d'equip del dilluns, entre passadissos o els divendres no els sentia/ pensava com a <converses>. Òbviament fem paraules, el llenguatge i la relació que establím entre nosaltres per posar en solfa el nostre treball, les nostres preocupacions,... però la <conversa> es dóna quan ens asseiem i ens donem temps per a debatre un <tema/ preocupació/proposta>, un <nus> que ens queda pendent." (Montse, text conversa p.1 rebut el maig de 2010)

En l'època que vivim, assumir i viure la condició de deixar discórrer la conversa sobre els temps més adequats i no sobre el temps posat com a centre de referència de la durada de la conversa i la vivacitat de les intervencions resulta una assumpció d'estar en el món que ve podria incloure's dins les pràctiques frontera.

el temps és un altre i és com si s'aturés...Probablement són formes <antigues> i pot ser que hi jugui un paper important això de 'la comunicació i les noves tecnologies' que reclama pensar de nou i repensar en relació a la pràctica educativa i l'espai de la conversa. De fet, penso que és precisament per això que fas la Tesi Doctoral sobre aquest 'nus': perquè intueixes –sense saber-ho del tot- que per aquí s'estan produint alteracions significatives..." (text conversa Montse, maig de 2010, p.2)

506 Entre converses.





De les paraules de Canetti que encapçalen el capítol se'n desprèn la segona condició. No passar per alt les paraules de l'altre, prendre'ns seriosament l'altre i el que té a oferir amb el seu relat és una de les condicions que alhora va d'acord, com la resta, amb els sabers de l'ofici que he esmentat al llarg de la tesi. Fuster hi feia referència amb aquests termes: "*Una conversa només pot donar-se <normalment> quan els interlocutors s'atenen en una mútua i ordenada assistència, sense tumults ni exclusions, com un joc rigorós d'alternances i de consideració.*" (Fuster, 1967:28)

I la Montse, en el seu relat, posava de costat els verbs conversar, acompanyar i estimar, verbs que la remetien a la manera de com ens posem en relació amb l'altre.

Inspirat en les formes musicals, Joan Fuster observa que n'hi ha algunes que <encarnen>, ho diu així, la perfecta i equilibrada fórmula de la conversa, tant pel que fa al nombre dels instruments que hi participen, com per la manera amb què aquests es conjuguen. L'ideal, després de valorar diferents possibilitats, el posa en els quartets i els quintets i destaca entre altres motius de l'elecció el fet que "*les partitures que se'ls dediquen mai o gairebé mai no concedeixen a un dels instruments un paper desfermat de solista.*" (1967:29) El nombre d'interlocutors conformaria, doncs, la tercera condició. Aquesta és l'única en la que jo no havia pensat abans, i la que m'ha fet cavil·lar més per raons evidents: en una aula amb 40, 50 o més 'instruments' pot tenir lloc una conversa? El requisit del nombre és per a una *bona* conversa, no per a què pugui tenir lloc. No obstant, les limitacions són palpables per a la forma de conversa de la que ara m'ocupo, l'oral. Si penso en una bona classe magistral també hi veig possibilitat de conversa, la que s'inaugura en l'oïent a partir del relat ofert pel narrador, el relat del mestre que li arriba i el commou, i li obre portes i porticons que ni havia pensat que darrera seu s'hi podien trobar tot allò que li està essent narrat. Però aquesta seria la conversa de la pràctica de pensament. Potser, apunto, l'únic espai de formació acadèmica que reuneix aquesta condició és, tal i com deia la Montse en el seu relat, la que es viu en els seminaris de formació²¹.

21 En aquest sentit, és molt interessant com Luce Giard descriu com es desenvolupaven els seminaris de Certeaux, de qui va ser deixeble: "*El seminario discutía con ecuanimidad todas las etapas de una investigación (...) Eso se hacía en un clima de libertad intelectual y de igualdad de*



La següent condició torna a fer referència als temps. Es tracta de la que ens parla de: concebre i acceptar el caràcter eminentment obert de tota conversa. Pensar-la sense objectius finalistes, sense voler, amb ella, arribar a una fita concreta, a una conclusió, a un consens, o almenys, de fer-ho dins el marc temporal en el que les i els interlocutors comparteixen les intervencions d'uns i altres en el mateix espai.

“Lo extraordinario, la maravilloso, se narran con la mayor exactitud, y no se le impone al lector la conexión psicológica del acontecer. Queda a su arbitrio explicarse el asunto tal como lo comprende, y con ello alcanza lo narrado una amplitud que a la información le falta.” (Benjamin, 2008:68)

La conversa es mou, no fixa, no apresada, sinó que obre, comunica, vehicula. No congela el pensament, no ho deixa fer. La imprevisibilitat de per on anirà derivant una conversa la converteix en una bona experiència per endinsar-nos en la incertesa de la vida, de viure la incertesa tot conversant. La quarta condició fa veure el límit que la pròpia conversa posa a qui vulgui adoptar-la en educació com una tècnica metodològica a aplicar seguint els camins tradicionals de programació, seqüenciació, temporització, objectius de resultat, etc. L'obertura dels temes a tractar, la participació original de cada interlocutor o el fruit del creuament dels diferents relats són trets de l'art de conversar que n'impossibilita l'aplicació des de concepcions merament tècniques i estratègiques. Perquè els espais frontera on arriba

todos los visitantes, aprendices inseguros o investigadores experimentados, igualmente escuchados y cuestionados. No imperaba ortodoxia alguna, ningún dogma era impuesto; la única regla (implícita pero firme) era un deseo por dilucidar y un interés de conocimiento por la vida concreta. Momento milagroso en el que flotaba un aire de inteligencia, una forma de júbilo en el trabajo que jamás he vuelto a encontrar en las instituciones del conocimiento. Era un vado que tenía un guía que daba ánimos, orientaba, y luego desaparecía; cada uno recibía la misma intensidad al ser escuchado, el mismo calor, la misma atención incisiva; cada uno era tratado como un interlocutor único, irremplazable, con una delicadeza extrema, llena de respeto.” (Certeau, 2007:XXVII). Giard recorda amb nostàlgia un tipus de seminari que, diu, no ha tornat a viure en cap altra institució del coneixement. Escassegen, és cert, però quan s'ha viscut l'experiència de participar en converses amb interlocutors de la qualitat de la que ens parla Giard i que rebien el nom de “seminari”, com la que vaig viure jo gràcies al bon fer, tossut, de la Caterina Lloret, es fa difícil abandonar el somni de poder tornar-la a viure, també i encara, en institucions del coneixement.

508 Entre converses.





l'art de conversar mostren la dificultat d'acotar el marc de l'experiència:

“Estos señaladores, al igual que el marco de madera de un cuadro, presumiblemente no son ni parte del contenido de la actividad propiamente dicha ni parte del mundo externo a la actividad, sino más bien ambas cosas, internos y externos, condición paradójica a la que ya se ha aludido y que no ha de eludirse sólo porque no sea fácil pensar sobre ella con claridad.” (Goffman, 2006:262)

La cinquena podria considerar els espais idonis per a la conversa. Martín Gaité la va reflexionar:

“Hay ambientes que propician la conversación, el relato, y otros que no. Y no son muchas veces los más lujosos, los más refinados, los que más cálidamente acogen y tiran de la lengua. A veces una taberna de estación o un sitio como Casa Alberto o las antiguas tabernas de la calle de la Libertad obligan a suplir esa modestia del decorado con un lujo verbal que lo caliente. A la gente que lleva palabras que decir y ojos con que mirar le importa menos escoger los ambientes, pocas veces tiende a decir esa persona: ‘yo aquí no entro’.”

Reconeixent-me en el canvi de mirada que em va portar a fer la reflexió sobre les condicions de l'espai com a determinants per sostenir la relació educativa en el sentit i destí “Vida habitable” del capítol 3, és clar que la cinquena condició no està vinculada només amb l'espai donat, sinó també amb el que ens posa ‘en disposició a’, com pot ser percebre el caràcter més o menys formal de la situació o el clima d'intimitat:

“De vegades comencem amb una entrevista i esdevé una conversa; es veu molt clar perquè els cossos es relaxen i comença a fluir un diàleg més proper. El lloc és important, l'hora és important, per exemple a la tarda es donen més situacions de conversa que pel matí; al matí tinc més sensació de que ‘estic treballant’ i hi ha més formalitat. M'ha passat de que conversant i conversant m'han dit ‘ei, quina hora és? A quina hora plegues? Això no passa mai al matí. La tarda que treballa estic sola. A l'espai on hi ha els despatxos hi ha tranquil·litat, puc deixar la porta oberta, cosa que dóna sensació de que estem soles.” (Maribel, 1r text conversa p.3)

La disposició a la conversa, a fugir d'estudi, a arriscar-nos a viure allò que de compartible i incompreensible ens arriba de l'experiència, és el que se'ns demana al entrar a formar part d'un grup d'interlocutors:



“La conversa a l’equip és possible i és necessària.(...) Conversar és anar més enllà, aprofundir, arriscar, donar la cara, ‘mossegar la vida’, però hi ha molta gent que no té dents...” (Maribel 1r text conversa p.3)

“Se le podría decir a la gente sin que fuera una ofensa: ‘cuéntalo mejor’, que es una de las frases más impensables, más difíciles de articular, casi tanto como la de decirle a alguien ‘¡qué feo es usted!’. Y sin embargo, qué gran favor nos hacen los oyentes apasionados –niños casi siempre- que nos dan la prueba máxima de interés imaginable por nuestras palabras cuando no las entienden bien y se enfadan y nos urgen a que se las expliquemos mejor. Desaparecería el falso interés, el poner cara de entendidos, de que se entiende siempre. Esto empieza ya en clase: a los profesores siempre hay que hacer como que se les entiende, se expliquen como se expliquen, cuenten el cuento como lo cuentan. Y la coacción llega a ser tan grande que las clases se convierten en desinterés, en aburrimiento y tormento. Deberían enseñarnos, desde niños, a abominar de todo lo que aburre. Lo cual no quiere decir abominar de lo trágico o de lo difícil o de lo profundo o de lo triste, sino de lo mal traído, de lo mal contado.” (Gaité, 2002:257)

He continuat amb un altre text de Carmen Martín Gaité perquè em dóna peu per parlar amb més detall el ja dit a pinzellades anteriorment: que la conversa no només ens mostra els límits, sinó que no sempre es reuneixen les condicions necessàries per a practicar-la.

A hores d’ara ja es pot veure que algunes de les condicions que suposa l’art de conversar no sempre es poden trobar, o aconseguir, en els espais acadèmics i de pràctica. Tal constatació fa que arribi a un primer estadi de conclusió que em porta a pensar que la conversa oral ‘pura’ com a tal és difícil que esdevingui sense més ni més sempre que la desitgem.

“<Parlant la gent s’entén>, diuen. Jo crec que, en general, la gent s’entén molt poc. Ara bé: l’única manera possible d’entendre’s és parlant. Només que això de ‘parlar’ –de parlar per entendre el proïsme i per fer-se entendre per ell- no és cosa que es produeixi sempre en condicions mitjanament favorables. Si fem un recompte i una estimació de les paraules

510 Entre converses.





que al cap del dia encreuem amb la gent del nostre entorn, i n'analitzem l'abast i l'eficàcia, comprovarem que a penes ens han servit per a res. En realitat, sí, ens han servit per a molt: per a donar una ordre o un encàrrec, per a referir un acudit o una notícia, per a precisar un negoci o una nimietat familiar, i d'altres operacions de tràmit social, que, certament, constitueixen la part més voluminosa i urgent de la nostra vida pràctica. Però, ben mirat, tot això és encara <anterior> al propòsit i a la necessitat d' <entendre'ns>: d'entendre'ns els uns als altres, i d'entendre plegats els problemes i les esperances que tinguem en comú.” (Fuster, 1967:27)

Entendre plegats, vinculats en relacions educatives, els problemes i les esperances que tinguem en comú és part del que ocupa la pedagogia, sentit i propòsit d'una pràctica educativa que és compartit per part de qui parlant amb altres va acostant-se en la comprensió del sentit del que li passa, del que anhela, del que li preocupa.

Un professor d'institut va arribar al punt on Fuster va col·locar la diferència entre els garlaires i els conversadors. Va arribar-hi al rescatar el record de l'experiència de la relació mantinguda amb una antiga alumna seva:

“Vam enraonar una bona estona. No era el primer cop que parlàvem però em vaig adonar que aquella era la nostra primera conversa. Agnès només havia estat alumna meva en un crèdit variable i, com ella mateixa havia reconegut, a quart d'ESO no solia assistir gaire a l'institut. Va ser en aquell precís moment, mentre les seves paraules s'enfonsaven lentament en el coixí flonjo en que s'havia convertit el soroll que ens envoltava, quan vaig pensar que l'espai escolar era un espai sense converses. Hi havia paraules, instruccions, preguntes i respostes... però no hi havia converses. Em preguntava en què es convertia una aula sense converses. Quantes oportunitats perdudes i quantes esperances malmeses!”²²

El lament que m'arriba de l'exclamació del professor cala endins, i de la seva pregunta de en què es converteix una aula sense converses, una aula que ha deixat escapar tantes oportunitats i esperances, valoro si cal o no retractar-me de la defensa que he fet en relació

22 Alfred Porres, a l'informe de la recerca “Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió” p.42





a la necessitat de conversa en les pràctiques educatives. El punt on de moment he arribat és que problematitzar les oportunitats de viure pràctiques de conversa en els espais educatius no nega ni la potència ni la possibilitat de fer lloc a l'art de la conversa en els contextos educatius.

Aquest és el punt on ara em trobo, però precisament per la complexitat i els matisos dels elements que componen l'art de la conversa sé que queda oberta la recerca per anar buscant esclatxes, invencions, temps i espais altres per tal que ens acostem més al que aquesta pràctica significa que no pas ens n'allunyem. Quina actitud, quines pràctiques, quins imaginaris? Qui són els garlaires, les pors, els oblitats del sentit pedagògic? Qui, què, quins, coms, quan, com, etc. són els que fan la trabenqueta a que puguem conversar, a que l'educació es visqui en la narrativitat que la fa possible? a que aflori la pregunta 'i què més' o que algun estudiant llanci la petició de 'cuéntalo mejor'?

El 'cuéntalo mejor' és una manera de convocar la sisena condició, per tal que es vagi donant, afinant i se li posi l'atenció que mereix. És la condició referida a la disposició a fer-se responsable de les paraules dites, la que vol garantir que en la conversa hi hagi cert rigor, talment com passa en l'escriptura, sense que aquest reposi en un marc estrictament intel·lectual. El rigor, l'atenció, la disposició i la responsabilització emanen de la manera d'estar en relació, i aquest detall m'és important perquè, si no, seria el mateix que parlar en una llengua sense ningú dins, i quan això passa, ja ho hem vist, l'experiència no hi té cabuda:

"Que el 'bon tracte' s'expressa en un diàleg informal és obvi, i que això té poc a veure amb una conversa, també. L'argument el construeixo a partir de la relació que tinc amb els/les altres. Quan vaig a sopar, per exemple, coneixent els amfitrions puc preveure, sense massa sorpresa, si tindrem o no una conversa interessant. No pel tema que tractarem, que és imprevisible, sinó per les persones que hi ha al voltant de la taula. Hi ha amb qui es parli del que es parli sempre apareix quelcom que permet fer un 'salt', és allò que em passa quan estic amb tu o amb 'b', amb 'c' no em passa. I no és una qüestió relacionada amb la intel·lectualitat sinó amb la manera com s'està en el món. (...) Les insospitades i contínues converses amb el grup de dones de Manlleu, si bé es podria pensar que no 'omplien' la meva curiositat intel·lectual,





eren converses plenes d'una intensitat vital que no he trobat mai més en cap altre espai, i curiosament, posaven encara més <en joc> la meva <diferent intel·lectualitat>.” (Montse, text conversa p.2)

Les converses en les que penso com unes pràctiques educatives més són aquelles en les que alguna cosa d'allò dit i escoltat aconsegueix tocar-me i em tiba més enllà de la comoditat del saber del moment.

“Si bé no puc transcriure't converses de les jornades de reflexió si que puc explicar-te aprenentatges realitzats en aquest espai. Una se sent agradablement contenta de saber-se compartint amb les altres pensaments que no acaba de tenir massa argumentats o que fa temps que s'hi està donant voltes sense treure'n l'entrellat. Que escoltar allò que altres pensen augmenta el grau d'incertesa però acaba sent digerit en una o altra pràctica. Que és cert que no totes nosaltres estem predisposades a 'ser-hi'. Hi ha qui encara, després de tant de temps, encara pensa que és una pèrdua de temps i que seria millor per a tothom treballar en funció d'ordres i que la teoria està explícita en llibres i persones que 'en saben més que nosaltres' i que no cal res més que seguir el 'catecisme', tant li fa si la vida coincideix amb la teoria o no. Per més jornades de reflexió realitzades, les actituds es modifiquen poquet, o molt lentament o gens. Sí que sé, però, que nosaltres no seríem les que som ni donaríem sentit a aquesta feina sense aquest espai-temps que ens regalem mútuament.” (Montse text conversa, p.2)

La pregunta de l'altre, el seu comentari, l'aportació que faig per enllaçar enriquint o qüestionant la seva, obre un moviment que no permet seguir col·locades en el punt on ens trobàvem abans de conversar. Aleshores comença un desplaçament, en espiral o a salts, a molts llocs fins arribar, a vegades, a aquell punt on comença l'abisme, a aquella frontera difosa que ens separa del desconegut, de l'impensat. Tot això si ho sabem sostenir: una condició, la setena i última, que es desprèn de la condició que ens parla de la naturalesa oberta de les converses.

El llistat que desglossa en set les condicions per a l'art de conversar està al bell mig d'una conversa que continua desplegant-se i replegant-se. La llista no està acabada i admet esmenes





i matisos, perquè el propòsit no era fer un tractat ben lligat entorn la conversa oral –que seria com girar-me d’esquena a l’art de conversar- sinó el d’aturar-me a pensar millor el que ha estat el fil que ha anat cosint tota la investigació.

Tal com es desprèn del que s’ha dit fins ara, la reflexió entorn les condicions desvetlla els límits que porta implícits la conversa així com els que li aportem tant amb les nostres actituds i aptituds com des dels marcs institucionals. Són límits que estan en cadascú i en el context on sentim la voluntat o la necessitat de conversar. Subratllar, també, que les condicions de la conversa oral enumerades són les que he valorat com les més bàsiques a tenir en compte i, al posar-les en relació tant amb les pràctiques de les educadores com en les que es donen en els contextos de formació inicial, he trobat paral·lelismes amb les que es requereixen en la pràctica investigadora. Així, cap de les pràctiques de cada un dels tres eixos considerats en aquest treball poden incloure la conversa des de cuirasses hermètiques, sinó més aviat des de l’adopció d’una actitud que calibri un equilibri entre el relaxament i la tensió suficient per a viure en interlocució de conversa.





La narrativa en la vida, i per tant, en l'experiència educativa. La necessitat, possibilitats i esculls per tal que els temps i el rescat dels records fets memòria puguin obrir la porta als relats d'experiència que tan necessaris són per a dotar de sentit les vides de cadascú. Una dimensió simbòlica, la de la pràctica narrativa, que llisca al llarg de tot l'eix diacrònic - retrospectiu, de present i projectiu- del que emergeix i en el que s'insereix el sentit i no sentit de l'experiència de vida; vides que no són mai bombolles impermeables a l'alteritat, i que per habitar-les fan imprescindible l'assistència dels llenguatges. Una dimensió narrativa que es presenta en pràctiques diverses, tres de les quals -l'escriptura, la lectura i la conversa oral- han estat els focus d'atenció a l'hora de tenir en compte de quins camins narratius disposem.

En definitiva, aquí acaba un capítol articulat amb l'amalgama dels diversos aspectes que m'han anat apareixent a partir del moment que he volgut explorar quan i de quina manera la conversa és, en efecte, una pràctica de l'ofici.

Al revisar el contingut d'aquest capítol, m'adono, a més, de quelcom que em resulta significatiu. Això és, l'observació detallada de tots els elements implicats en l'art de la conversa evidencia com en ell s'hi posen en joc els tres sabers de l'ofici que he pensat en la tesi: el saber acompanyar, pensar i sostenir. I amb ells, aleshores, podem concebre la pràctica de la conversa com una de les pràctiques que ens fan possible el sosteniment dels sentits i els destins de l'ofici.

Resta considerar, encara, quina és la presència, necessitat o aportacions que l'art de la conversa -tan l'oral com la silenciosa- fa en la pràctica investigadora. Per fer-ho, en el proper i últim capítol enfocaré la mirada cap a l'experiència d'investigació viscuda durant el període de recerca que ha necessitat aquesta tesi i en el qual la conversa ha significat un eix de sentit epistemològic, metodològic i de significació central. Deixar entrar la pràctica de la conversa en el que ara puc reconèixer com la meua experiència en investigació educativa m'ha permès identificar, comprendre i reflexionar millor en les diferents formes de relació que poden establir-se en el marc d'una conversa que mai podrà ser -per naturalesa- ni tècnica ni instrument metodològic.



“Mi conversación conmigo mismo es distinta. No se interrumpe en ningún punto final de aprobación o rechazo. Recorre todo lo imaginable. Profundiza en lo inmoral y lo amoral, en lo indefendible, y en todos los temas y cuestiones. Y puede errar y andar a tientas durante mucho tiempo en lo ilícito e inaceptable hasta que vuelve a alcanzar puntos que puedan hacerse públicos.” (Walsler, 2006:36)

Pensar, reflexionar, posar paraules, endreçar.

Perdre'm, atrevir-me, sostenir-me en el llindar de saber i no saber.

Narrar l'experiència educativa i narrar-me en l'experiència educativa: entaular una conversa en i amb llibertat.









CAPÍTOL 7

LA RESISTÈNCIA A CONCLOURE

Investigar per a aprendre, aprendre a investigar, narrar la investigació, aprendre a narrar, narrar allò après, investigar narrant. Investigar, aprendre i narrar. Narrar, investigar i aprendre. Aprendre, narrar i investigar. Tres verbs que parlen de processos imbricats en combinacions juganeres de creuaments, bifurcacions i nusos. Tres experiències amb les que anar pentinant una trena de flocs de cabell de mal dominar que, no obstant, es necessiten per anar sent; per tal d'anar podent narrar, per anar podent aprendre, per anar podent investigar. Mentre la vida batega, el relat no cessa perquè la pregunta pel sentit persisteix i, així, l'aprenentatge continua.

Narrar, investigar i aprendre són, tots ells, senders d'experiència persistentment inconclusos. Aleshores, com posar fi a allò que segueix obert?

La resistència a concloure no és un "no vull acabar": és un "no es deixa acabar".





La resistència a concloure ve de la mateixa vida, de la que encara en brollen experiències que inauguren preguntes, en reprenen d'altres, en continuen d'antigues. La impossibilitat d'arribar a les solucions definitives de les preguntes per la vida és la impossibilitat que trobem en resoldre les qüestions pedagògiques que es pregunten per l'experiència educativa, la d'ensenyar i la d'aprendre.

La resistència a concloure la trobem en la mateixa naturalesa de la investigació educativa, la que es mou sostenint-se en la pregunta per les experiències en les que s'hi endevina una dimensió pedagògica que, com digué Contreras (2005), sempre té a veure amb la dimensió del sentit de viure i d'estar en relació:

"En el caso de la investigación educativa hay un elemento más que yo considero crucial y es el hecho de que la investigación sobre el mundo de la educación es siempre una búsqueda acerca de lo que tiene sentido y valor en relación a las experiencias que podemos y deseamos tener con otros, y acerca del valor humano que pueden tener, para nuestro crecimiento, esas experiencias y relaciones".

La resistència a concloure ve del convenciment que cada vivència pot ser llavor d'una nova experiència, i que cada experiència educativa és una font inesgotable de sentits.

És, doncs, agafant el destí d'inconclusió que té la investigació educativa com encaro l'escriptura d'aquest últim capítol de tesi, el que tradicionalment està dedicat a donar comptes de les conclusions a les que la investigadora ha arribat després d'investigar i que jo penso com el que pot dedicar-se a l'aturada de descans després d'una llarga ruta. L'hora de "fer un moment". L'hora de fer "mirades endins"²³. L'hora d'aquella parada en la que el caminant

23 "Fer un moment" i "Mirades endins" són dues expressions aparegudes en diferents moments de docència i que he incorporat en el meu llenguatge quotidià. "Fer un moment" va néixer a Pepa per dir-nos de parar una mica, d'anar més a poc a poc, de calmar-nos per tal de poder veure-hi més clar en moments d'ofuscació i/o agitació. "Mirades endins" va ser el nom que vaig escriure en els paperets de colors que un dia vaig passar a cada estudiant cap al final de la classe de Dinàmica de Grups. En silenci, vaig proposar que es mirassin endins, a veure què hi trobaven, què sentien, què recordaven amb més força de la sessió. Si volien, podien escriure-ho al paper. Després de dues hores intenses, va bé parar i recórrer endins el que ens hi ha passat, quines paraules hem descobert, quines capacitats hem





tomba el cap enrera i repassa amb la mirada el trajecte que ha trepitjat; i acte seguit, després d'un glop d'aigua, gira la vista endavant vers l'horitzó, intentant destriar dels senders que la seva vista albira el que més li sedueix per a continuar la caminada.

rescatat, com ens hem relacionat, què ens ha suggerit l'activitat, etc.





7.1. COS I EXPERIÈNCIA EN LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES

Tot i que el cos i les vivències acaben, són finits, no passa el mateix amb la transcendència de la seva dimensió simbòlica. El retorn reflexiu a la vivència inicia un moviment de pensament a la cerca del sentit del que en ella ens ha tocat, ens ha agitat, i el titubeig de les primeres paraules amb les que intentem anomenar el que ens va passar indica que el procés significant està en marxa.

L'experiència està inscrita en un cos, perquè tota experiència passa pel cos. El cos és el que rep el que ens passa, la vivència, i és d'ell que en neix la pregunta pel sentit del que ens ha passat, en neix l'experiència. Cada cos porta en ell el que les experiències li han aportat. La singularitat de cada criatura -la petja que deixa en cada pràctica, l'estela de cada relat que fa- és fruit del que les experiències han deixat com a pòsit en el seu cos; el cos és el que ens vincula amb l'altre i amb allò altre, de manera que el cos de qui participa de la pràctica educativa -de qui ens parla, de qui ens mira- diu de la seva experiència. Per això, preguntar-me per les pràctiques educatives ha significat tenir sempre present l'alberg de les experiències viscudes en i des de les pràctiques; alberg i significant d'experiències: el cos.

I seguint la pregunta pels sentits de les pràctiques educatives anava acostant-me a les experiències desvetllades per elles, des d'elles. Sempre encarnades en cossos -de la Maribel, la Montse i la Cèlia, del meu, de familiars, amics i estudiants-, les pràctiques m'anaven insinuant sentits de l'experiència educativa. Alguns sentits m'eren coneguts, d'altres se'm presentaven velats, o ni això, romanien ocults darrera una aparença familiar; també m'ha passat de tornar-me a trobar amb sentits que en algun moment del passat havia arribat a tocar amb la punta dels dits. I a cada passa un revolt, un topall, una clariana. D'aquí que consideri que en aquesta tesi no em limito a narrar l'experiència de les pràctiques educatives sinó que em narro en l'experiència de les pràctiques educatives, i aquest fet en lloc de concebre's com una excentricitat entenc que és una necessitat que ens arriba de la pròpia investigació educativa; una investigació que ens empeny a la cerca d'un sentit obligant-nos a portar-hi el cos sencer.





*“Y siempre el sentido es una aspiración más que un dato.
No es el sentido general de las cosas, sino el de la vida propia.”*
(Vila-Matas, 2010:54)

De mica en mica em vaig adonar que la manera que el meu cos m'indicava per tal d'explorar els interrogants, de submergir-me més avall de la superfície de les aparences i de sostenir-me en el meu projecte de recerca era entaulant, en i amb llibertat, una conversa.

La conversa ha estat plural i, com es pot endevinar, sense fi. Converses amb les educadores, converses amb la meva experiència, converses amb les lectures, conferències i seminaris, converses amb estudiants, converses...

He vist com la conversa, per poder ser tal i com l'he anat presentant, havia de ser una pràctica de llibertat. Una pràctica d'alteritat, pensament, narració, paraula, espera, d'incertesa, de confiança, de responsabilitat, d'alegria, rigor i respecte; una pràctica viva de relació que havia de portar, també, a l'escriptura de la tesi.

Escriure des de la llibertat com miro, sento i penso la realitat, quines veritats –petites, fonamentals, fines o gruixudes- trobo en el que sosté el sentit de la vida, de l'educació, de les relacions; escriure en llibertat el que he pogut anar significant des del vincle que hi mantinc sense mentir-me. No mentir, dir la part de la meva veritat, sabent-la parcial i provisional, sense pretendre escindir el meu cos de l'experiència que viu, ans al contrari, sabent de la necessitat d'anar caminant amb cos i experiència alhora.

El temps d'escriptura ha estat un temps que ha trepitjat els talons del procés de recerca de la tesi. No és assossec el que he trobat a faltar, perquè l'escriptura es va fent en una tensió que no té res de semblant al descans, sinó d'un equilibri fràgil que sigui suficient per poder anar fent, sense desviar l'atenció al pas –regular, persistent, puntual- dels fulls del calendari²⁴.

24 L'experiència viscuda al llarg del procés d'escriptura –que ja comença temps abans del





Tal sensació no té res d'estrany, ja que abans de ser experiència la vivència arriba sense paraules, amb l'enigma d'allò desconegut, amb la sorpresa d'allò inesperat i, per tant, la primera trobada amb l'experiència és el buit de paraules que sentim per dir-la i comencem a remenar el rebost de les paraules disponibles, aviam si en trobem alguna que ens ajudi a dir el que ens ha passat. A vegades la trobem, a vegades arribem a desllorigar el sentit del que ens ha passat gràcies al pòsit de coneixements que tenim, a voltes només necessitem unir dos mots que fins ara anaven solts. Amb més o menys temps, aconseguim desentrellar el gra de la palla i arribem a poder anomenar l'experiència. Però a vegades no. Sovint ens cal inventar una paraula, una imatge, una expressió que ens assisteixi en la nostra orfandat. Inventar per tal de poder acostar-nos a dir l'experiència, inventar per tal de poder seguir explicant-nos la història, per a continuar la narració del sentit amb la màxima honestedat possible, amb el rigor i el compromís amb els que volem sostenir el relat de l'experiència.

"Podemos narrar hechos. Podemos inventarlos. Es más difícil narrar que inventar. Inventar es una facilidad. Pero lo más difícil es la fidelidad a lo que sentimos, allá, en la extremidad de la vida, en los extremos de los nervios, alrededor del corazón.

Y para eso no hay palabras. Para lo que sentimos, no hay palabras. Para la realidad del alma no hay palabras. Pero hay lágrimas. (...)

Las palabras son nuestras cómplices, nuestras traidoras, nuestras aliadas. Hay que utilizarlas, espiarlas, se debería poder depurarlas." (Cixous, 2004:57)

No ha estat fàcil narrar, no ho està essent. Perquè investigar és dirigir-se cap al límit del propi

dia que per primera vegada t'asseus a teclejar les primeres frases- m'ha fet reflexionar molt sobre el que demano als estudiants com a treball de l'assignatura, un treball on es narrin en relació a l'aprenentatge. Em diuen que l'angoixa és gran. Fins ara l'entenia només des del repte que els suposava afrontar la dificultat de dir-se en llibertat, d'atrevir-se a pensar amb llengua pròpia. No tenia en compte que per a ells els fulls del calendari també volen amb velocitat inversa a la que avança el seu relat. El temps d'aprenentatge és perseguit pel transcurs dels dies, i s'esgota tant el temps de pensament com el temps de l'escriptura que vol donar-lo a conèixer i que necessita d'un replegament que l'agitació de la vida quotidiana no facilita: missatges de mòbil, mitja hora per a berenar, acordar la cita pel treball en grup, respirar. I recuperar-se de la feina d'on han arribat corrents, amb el dinar encara no paït, amb el cansament del temps que han esgarrapat a la nit per sentir-se que estan amb altres, que s'hi relacionen.

524 Entre converses.





saber, cap als llimbs del que ens és conegut, a la vora fronterera que separa el que sabem veure i anomenar i allò que encara ens és incognoscible del món, i de nosaltres mateixes. Unit a aquest límit al que ens guia tota investigació, hi ha el límit que marca el punt a partir del qual vull resguardar la meva intimitat i la de les educadores, a més, és clar, del que no podem dir-vos pel que per nosaltres encara té de misteri. Ni tota l'experiència és comunicable ni és exigible que algú doni a saber la totalitat de la seva experiència.

Pel que fa a mi i al treball que exposo aquí, dir que ni he arribat a saber de tota l'experiència ni he volgut donar a conèixer tot el que he viscut i après de l'experiència investigadora. A vegades he volgut amagar-me, he sentit cert pudor a publicar – a 'airejar'- experiències pròpies doloroses, de fracàs i d'ambivalència. Davant d'això, he procurat rescatar el que podia fer de llanterna a l'hora d'anar enfilant la narració. No es tracta d'hipocresia -la meva escriptura no hi ha arribat- però és opaca en molts punts, opacitat que diu alguna cosa de l'abisme d'escriure. He decidit orientar-me pel sentit de la investigació, del que necessitava dir-se i què podia romandre dins la privacitat, seguint aquell sentit de l'ofici que em va presentar la Montse "No m'agrada mentir, a vegades silenci veritats."

*"Lo que me propongo contar parece fácil a la mano de todos.
Pero su elaboración es muy difícil. Porque tengo que dar nitidez
a lo que está casi apagado, a lo que apenas veo.
Y sólo miento a la hora exacta de la mentira. Pero cuando escribo no miento."
(Clarice Lispector, 2000:20)*

No obstant, he après la importància de plantejar-me fins a quin punt el recel a mostrar els punts d'ambivalència, fragilitat i desorientació responia a una decisió pròpia o si més aviat seguia una manera d'entendre les investigacions, els seus processos i els seus resultats, és a dir, si l'ocultació de les ambivalències o el fet d'esquivar moments de controvèrsia i de paradoxa obeïen a la contundència del mandat de veritat objectiva amb el que majoritàriament es presenten les experiències d'investigació. Si no era l'aplicació d'una directiva de recerca i una resposta a la necessitat de sentir-me segura i tranquil·la al saber que tenia la recerca 'sota





control'.²⁵ En el fons d'aquesta qüestió hi veig el ja tradicional debat de la falsedat, parcialitat, subjectivitat versus veritat, universalitat i objectivitat. Passar de La Veritat generalitzable i demostrable que aporta una investigació a presentar-la com a veritat situada en l'experiència concreta té el risc, encara, de no ser considerada un treball pertanyent a l'àmbit de recerca. Malgrat tot, però, cada vegada s'accepta més que tota investigació és una investigació situada en un context del qual la investigadora també en forma part; ella, la seva experiència i el context sociocultural i econòmic amb el que es relaciona agafant-ne la inspiració per a la seva recerca i retornant-li el fruit d'aquesta.

Un dels molts llibres que han entrat a formar part del meu univers quotidià és el que explora l'experiència quotidiana des d'uns marcs de referència que l'autor considera els més bàsics per a comprendre el sentit dels esdeveniments que vivim. Observa, explora, analitza i descriu l'organització de l'experiència que els individus tenim en qualsevol moment de les nostres vides que, afirma, s'expliquen sempre en relació. Erving Goffman sustenta l'eix d'interès i l'enfoc de la seva obra en la convicció que cos i experiència –també en la pràctica investigadora– són un binomi indissoluble:

“Hablamos de áreas dotadas de sentido y no de subuniversos porque lo que constituye la realidad es el sentido de nuestra experiencia y no la estructura ontológica de los objetos, (...) y al hecho de que nuestros cuerpos participan siempre en el mundo cotidiano, cualquiera que sea nuestro interés en ese momento. Esta participación implica una capacidad de afectar al mundo cotidiano y de ser afectado por él” (Goffman, 2006:5)

L'establiment d'aquest binomi el porta a afirmar la impossibilitat de presentar allò creat com a quelcom aliè a la singularitat de qui ho presenta, de la impossibilitat de l'objectivitat en les pràctiques que en la quotidianitat esdevenen en els marcs de la nostra experiència:

25 Néstor García Canclini diu que la pràctica de seguir models metodològics aplicant-los fil per randa sobre l'objecte d'estudi respon a una necessitat de confort per part de qui investiga: *“Cuando se investiga, dicen, esto produce cierto “confort metodológico”, porque lleva a observar todos los rasgos como resultado de la autonomía o de la dominación, sin tener que preguntarse por las ambivalencias.”* (García Canclini, 2004:71)

526 Entre converses.





“Cada artefacto y cada persona involucrados en una actividad enmarcada poseen una biografía continua, es decir, una vida rastreable (o sus restos) antes y después del acontecimiento, y cada biografía asegura una continuidad de perceptibilidad absoluta, esto es, de mismidad.” (Goffman, 2006:298).

El filòsof valencià Sergio Sevilla m'aporta un element més per a la decisió a prendre respecte l'exposició o no de les ambivalències, esquerdes o buits de la recerca en l'escriptura del text que la narra. Em diu:

“La mayor o menor plausibilidad –nótese que la oposición es gradual y no absoluta o polar- de una narración tampoco podrá considerarse como un caso de ‘verdad’ o ‘falsedad’ de una teoría aislada, y pasará a depender de su nivel de coherencia, conceptual y narrativa, con otros discursos de mayor alcance. Además del criterio de coherencia, el nivel de plausibilidad se relaciona con otros dos tipos de factores comparativamente no homogéneos, pero operantes en la investigación: su capacidad de estimular nuevos fenómenos de comprensión teórica, y su vinculación con los problemas del participante comprometido en una situación de acción que promovió el distanciamiento teórico, y que están presentes en la teoría por las anteriormente llamadas ‘valoraciones relativamente autónomas’.” (Chartier, 1998:148-149)

Altra vegada apareix l'element de la coherència, ara a nivell conceptual i narratiu, el qual ja em va mantenir ocupada en el capítol anterior al senyalar-lo com l'indicador que senyala la veracitat del que es diu.

“Això que vostè diu no té res a veure amb la veritat, sinó amb la versemblança. La història serà exactament tan creïble en qualsevol de les versions que sentirà contar. La veritat és una altra cosa, i més aviat ha fet sempre nosa.”

(Jordi Tiñena, 1994:143)

Certament, la versemblança no és el mateix que el grau de rigor que l'assumpció de la responsabilitat que demana el vincle de compromís amb el que s'explora la pregunta

Entre Converses. 527





desvetllada per l'experiència, compromís que sustenta la veritat interna del que s'exposa en una narració, sigui aquesta oral, visual o escrita.

Per què totes aquestes reflexions? Per què considerar un altre cop l'objectivitat i la subjectivitat en la pràctica d'investigació? Per què ensenyo les deliberacions que he anat fent? Perquè explicar l'escriptura de la tesi de manera que es pugui comprendre – més quan l'escriptura es presenta com una experiència que inclou la mateixa investigació de l'experiència educativa- implica incorporar-hi els elements que han anat participant d'aquesta.

A la decisió de què fer públic i què resguardar, s'hi ha afegit la consideració d'altres aspectes que m'han obligat a decantar-me per algunes opcions, i no sempre he pogut fer-ho sense dubtes, pors o sensació de ser una novella inexperta que s'havia posat de cap en un projecte massa ambiciós. Els altres aspectes als que estic fent referència són tan diversos com l'extensió i el format de la tesi escrita. Eскурçar fragments d'autores i autors, el caràcter i procedència de les cites; l'omissió de la reflexió d'algun aspecte rellevant per tot el que m'obriria desviant-me, així, del que 'havia de ser' el pilar central d'atenció, deixar d'explicar experiències significatives per no saturar el text o passar per sobre alguna puntualització que mereixeria anys d'estudi per part meva. La por a abusar de detalls, de dedicar massa temps a una idea, a fer massa preàmbuls de context per situar l'experiència, o al contrari, a condensar un pensament en dues línies; la por a donar per conegut quelcom que no és sabut per a qui no coneix les educadores, o el meu context. Sempre la dificultat de transmetre, de comunicar el que vull dir amb la justa mesura de qui sense voler mentir no vol caure en una pràctica de justificació permanent²⁶. D'aquí l'atenció al to i a l'estil. I és que en la conversa oral l'altre et dóna el to,

26 En aquest sentit, entenc que la coherència en la narració no es troba tant en l'exhaustivitat com en el sentit que es va mostrant en la narració:

“Sobre los estratos apilados del olvido profundo y manifiesto, pasivo y activo, se desarrollan los modos selectivos del olvido inherentes al relato y a la constitución de una “coherencia narrativa”. Dicho olvido es consustancial a la operación de elaborar una trama: para contar algo, hay que omitir numerosos acontecimientos, peripecias y episodios considerados no significativos o no importantes desde el punto





interromp demanant aclariments i matisos, mentre que en el text escrit –que vol, amb tot, inaugurar una conversa- no es pot saber d'antuvi qui en serà l'interlocutor. La solitud del temps d'escriptura equival a recloure's en la conversa del pensament, ignorant qui i de quina manera s'hi relacionarà mitjançant la seva pràctica de lectura²⁷.

de vista de la trama privilegiada.(...)

No podemos acordarnos de todo ni contarlo todo, pues el mero hecho de elaborar una trama con distintos acontecimientos del pasado precisa una gran selección en función de lo que se considera importante, significativo o susceptible de hacer inteligible la progresión de la historia.” (Ricoeur, 1999:59;106)

Així també, la coherència en el contingut, articulació i trama de la narració de la investigació està estretament relacionada amb l'autorització que qui investiga s'atorga per a transitar vies d'investigació desconegudes que, si bé no hi trobarà el refugi del confort metodològic, poden ser les que l'ajudin a fer el moviment necessari per a desplaçar-se cap a llocs impensables temps enrere i que li ofereixen noves perspectives fins al moment no sabudes per experiència:

“Recuperar el carácter central de las prácticas en los saberes sociales no implica apropiarse de nuevo la perspectiva de la comprensión empática, ni se encuentra bajo el modelo de unas Geisteswissenschaften, entre otros motivos porque las teorías criterioales de la racionalidad científico-natural experimentan también su propia crisis y dejan de actuar como modelo privilegiado de referencia. Estudiar las prácticas como formas de experiencia posible y cognoscible supone, en la presente situación de la filosofía del conocimiento, haber relativizado fuertemente el paradigma sujeto-objeto, y el discurso explicativo legaliforme, en beneficio de otras posiciones reales de conocimiento de experiencia y de otras formas lingüísticas.” (Sevilla, a Certeau, 1998:136)

27 Al llarg de la tesi he anat exposant, sobretot des de la meua experiència docent, els riscos presents en els espais educatius a instrumentalitzar la conversa transformant-la a una tècnica amnèsica de la dimensió formativa que aporta amb el seu caràcter narratiu. *“Tardamos bastante más de lo que calculan los maestros en entender la escritura como una búsqueda personal de expresión. El primer aliciente para expresarse por escrito de una manera espontánea surge precisamente como reacción frente al mandato de los maestros. Es la ruptura con ellos, la rebeldía, lo que hacer nacer la voluntad real de escribir. Tanto el profesor, como el confesor, como años más tarde el psiquiatra o el periodista nos presionan a contarles historias porque su profesión les obliga a hacerlo. Son interlocutores pagados, mediadores de oficio.” (Martin Gaité, 2002:397).*





Aleshores, per a qui escric? Sé amb qui parlo a classe, al bar, a les reunions de treball, però no conec qui em llegirà i aquest fet fa que em concentri en una escriptura que permeti l'entrada de la conversa. El far que m'ha orientat en l'articulació de les reflexions sorgides de la investigació ha estat el de tenir cura que la trama amb la que anava incorporant les idees, observacions, puntualitzacions i contradiccions de l'experiència com a investigadora tingués les qualitats narratives d'aquells relats que donen peu a les entrades d'altres, amb la seva capacitat de suggestió, de despertar la pregunta pel sentit de l'experiència educativa en l'altre, lector o lectora, perquè aquest –com m'ha passat a mi amb moltes lectures- també iniciï el seu relat d'experiència. Així doncs, continuo l'escriptura amb el desig que la relació amb aquest relat n'engendri de nous, de segur més rics, discrepants, apassionats, coincidents, més profunds o més ajustats nascuts de la disposició a intentar una comprensió pròpia i original encarnada del sentit de l'experiència educativa.

Perquè al *narrar l'experiència* educativa i al *narrar-me en l'experiència* educativa als que he fet referència al principi, cal afegir-hi el *narrar des de l'experiència* educativa, meva i d'altri, que fa que la narració no sigui si no la continuació de la d'altres. La narració no es fa en el buit, ni l'experiència apareix de manera espontània sense el pòsit que van deixant els sabers d'experiència, propis i aliens, i l'experiència de saber. És evident, doncs, que la pràctica narrativa no té res de rutinària ni de mecànica, com no ho és cap de les que podem reconèixer com a pràctiques artesanals.

Portar el cos a l'escriptura de l'experiència forma part de la trobada amb els límits del saber als que la investigació educativa condueix. Durant i després de cada dia d'escriptura percebia una dificultat per a escriure i revisar allò escrit que ara sé identificar com l'encontre amb els meus límits. Seure a la cadira era reprendre el viatge cap els límits del meu pensament, adreçar-me vers l'abisme. I això és difícil, fins i tot desperta certa angoixa pel que d'incertesa visc en el moment de tocar el no poder i el no saber i, no obstant, mantenir-m'hi, inventant baranes per no precipitar-me del tot al buit.

“Cuando leemos esas páginas, aprendemos aquello que no conseguimos saber: que el





hecho de pensar no puede ser sino perturbador; que lo que hay que pensar es, en el pensamiento, lo que se desvía de él y se agota inagotablemente en él; que sufrir y pensar están ligados de una manera secreta, pues si el sufrimiento, cuando se torna extremo, es tal que destruye el poder de sufrir, destruyendo siempre por delante de él mismo, en el tiempo, el tiempo en el que éste podría ser retomado y rematado como sufrimiento, quizá ocurra lo mismo con el pensamiento. Extrañas relaciones. ¿Acaso el pensamiento extremo y el sufrimiento extremo abrirían el mismo horizonte? ¿Acaso sufrir sería, finalmente, pensar?” (Blanchot, 2005:62-63)

Límit i pensament, pensar i sofrir, investigar i pensar tenen un component diferent a la sensació de confort, i de l'art i el risc de desviar-se del camí conegut en fan l'eix de la seva activitat. Les paraules de Blanchot m'han ajudat a mirar d'una altra manera, a conviure d'una altra manera, la inconclusió de la investigació. Si investigar és pensar, aprendre i explorar, aleshores sempre ens toparem amb la dificultat de saltar més enllà dels pensaments que ja tenim, de les certeses conegudes i haurem d'empènyer amb força per desviar-nos del camí conegut. Perquè pensar és inesgotable, com ho és la pregunta de la narració, la pregunta que l'estira, i la fa renèixer tantes vegades com ens és necessari -'i què més?'- deixant finestres obertes per tal que el relat sigui recreat una i una i un altra vegada²⁸. A més a més, així com la pràctica de pensament és infinita també ho és de desviament i d'espera impacientment pacient:

“No es posible pensar cor-recta-mente: con la mente en línea recta. Pensar siempre es una indisciplina. Cuando se piensa de verdad, se abre una brecha en el discurso que ya había. Se piensa con un quiebro. Y en ese quiebro, quien piensa padece el quiebro al mismo tiempo.

28 Les següents paraules em semblen il·lustradores d'aquesta qualitat d'infinitud de la pràctica narrativa i de pensament de les experiències educatives: *“Me parece interesante destacar que el hecho de haber tratado este tema varias veces no mata en mí, ni siquiera disminuye, cierto estado de espíritu típico de quien discute un tema por la primera vez. Es que para mí no hay asuntos concluidos. Es por eso por lo que pienso y repienso el proceso de alfabetización siempre como quien se encuentra frente a una novedad, aun cuando no todas las veces tenga novedades de que hablar. Pero al pensar y repensar la alfabetización, pienso o repienso la práctica en que estoy metido. No pienso o repienso el puro concepto, desligado de lo concreto, para describirlo a continuación.” (Freire, 1984: 25)*





Precisament va ser quan estava enmig de l'estat dubitatiu que m'agitava sobre el què, el com i des d'on escrivia la investigació que vaig trobar l'experiència que Artaud va viure amb Rivière, el director de la revista que va denegar la publicació dels poemes que li havia enviat. Blanchot (2005:56-63) la descriu destacant el que va seguir a aquella negativa a partir de l'intercanvi de correspondència entre Artaud i Rivière, la qual va girar al voltant de l'experiència de ser unes poesies impublicables i de la insuficiència del que Artaud havia escrit:

"Unos poemas que él considera insuficientes e indignos de ser publicados dejan de serlo cuando van completados con el relato de la experiencia de su insuficiencia. Como si lo que les faltase, su defecto, se tornase plenitud y completud por la expresión abierta e esa carencia y la profundización de su necesidad." (p.56).

L'interès per l'experiència del procés que s'ha viscut fins arribar al que ha donat de sí, sigui un text, sigui una altra creació, va ser el que va fructificar d'aquella situació que d'entrada no podia entendre's si no com a fracàs. Per mi això és semblant al no abandonar, i sostenir-se pensant en el límit de les poesies, de la creació, dels llenguatges. Per això Artaud estima els poemes, perquè són el que ha donat de sí la seva insuficiència de pensar. És com dir 'fins aquí he arribat, malgrat tot'.

Pensar des de la insuficiència, des del límit de sentir-se abandonat pel pensament posant atenció al procés és el que provocà Rivière amb les seves cartes, la qual cosa em porta a pensar si no és precisament això el que des de la docència procurem viure amb els estudiants i des de la investigació procurem viure en cada cos de qui investiga, això és, seguir el procés de pensament i caminar-lo, aquest procés que viu el sentit de pensar que no acaba, sinó que va topant amb l'im poder de pensar mentre es conviu amb els pensaments ja sabuts, que van tornant i que posen resistència a desviar-se d'ells. Potser en diria, fent un joc de paraules, atrevir-nos a malpensar dels pensaments.





*“La nostra vida no té sentit, però sens dubte això no és sinó una aparença,
perquè entre la vida i el sentit no hi ha cap lligam.*

Ara bé, potser nosaltres en som el lligam.

*Més ben dit, som uns intermediaris que unim la vida amb el sentit,
i encara que en la pràctica fracassem en tots dos trenys, tant en el
de la vida com en el del sentit, això no és res si ho comparem amb
l’extraordinària dimensió que genera tota vida humana.”*

(Imre Kertész, 2005:110)

El conjunt de transformacions –o sigui, les experiències d’aprenentatge– que m’ha aportat fins al moment la materialització del desig de ficar-me de ple en un projecte de recerca, i que he anat detallant desgranant-les aquí i allà, em mostra com, tot i el vertigen amb el que pugui viure’s, la investigació no es pot escindir del cos que ha pronunciat la pregunta pel sentit de l’experiència educativa investigada. El cos està implicat i involucrat en allò que s’investiga, de manera que el jo de la investigadora està vinculat a la investigació per la relació de compromís, amor i responsabilitat que hi manté, eixos vinculants compartits, per cert, amb els de l’ofici d’educar. En la pràctica educativa de les educadores i en la meua de fer una investigació educativa hi veig, doncs, quelcom en comú que per mi és fonamental: el de saber i encarnar la necessitat de portar cos i experiència en les seves pràctiques educatives.





7.2. DE LA RUTA SENSE GPS

La ruta de caminar la tesi va arribant a la seva fi, i ha estat, com anticipava en 'l'obertura metodològica', un trajecte sortosament erràtic. Gràcies a la inutilitat del mapa de ruta programat que vaig detectar ben aviat, he hagut de fer de la necessitat virtut i posar atenció en el que confiava que sempre m'acompanyaria en el caminar, això és, la voluntat d'investigar, la meva experiència i la relació amb les educadores.

La voluntat d'investigar ha estat la palanca que m'ha impulsat a intentar la resposta a la pregunta per les pràctiques educatives, un interrogant inquiet i complex que anava desglossant-se en altres interrogants que des de diferents punts volien col·laborar a l'aspiració de comprendre millor el sentit de l'experiència educativa en l'àmbit de l'educació social i a trobar maneres més adequades de les que coneixia per a dir-la.

El meu treball com a docent a la universitat en la formació inicial d'educadors i educadores socials, el meu passat professional com a educadora amb persones adultes, l'interès amorós i apassionat que sento per la pedagogia i el ramell extraordinari de relacions amb persones que m'han ensenyat i m'ensenyen compartint vida amb mi de maneres diversament autèntiques són els pilars principals que van motivar la decisió d'orientar la meva recerca a pensar les pràctiques educatives. El sentit de la investigació es troba, doncs, inclòs íntegrament en el tema de la recerca; n'és el paraigües que m'ha aixoplugat de les tempestes i ventades que m'han sorprès en el recorregut desigualment traçat al llarg d'aquests anys.

De tot el que m'he anat trobant, ensopegant-hi o mig amagat rera unes mates del voral del camí, hi he mantingut una conversa que sempre girava entorn a la pregunta de què en podria aprendre per a la meva pràctica docent, què m'estava dient que podia fer més viva la teoria educativa, amb quin saber tenia a veure o de quin nou saber es podria tractar, de quina manera aquella frase, situació o reflexió m'ajudava a comprendre millor què i perquè passa





el que passa en els espais educatius³¹. Per això, perquè m'he trobat i conversat amb la novetat, desconeixement, perplexitat, límits i paradoxes he pogut aprendre i, al mirar les coses d'una altra manera, explicar-me les coses d'una altra manera:

“¿Qué es en definitiva investigar, sino aprender, ver de nueva manera lo que antes no sabíamos ver o comprender? La investigación es por tanto la oportunidad de cambiar nosotros mismos al ver y entender las cosas de otra manera, al ver nuevas cualidades en la realidad.”

(Contreras: 2005)

Mirar d'una altra manera és fer un moviment en la manera de mirar que, pel que he vist en aquesta experiència, no és el d'afinar la vista, mig aclucant els ulls per fixar-la al punt que m'interessava sinó la de relaxar-la i obrir-la tot acompanyant-la d'una certa passivitat per tal que el que no era visible en l'angle de visió arribés a ser percebut. Per tal que em pogués visitar l'esdeveniment, allò no enfocat ni previst en la primera ullada, ha estat bé això d'anar desproveïda de mapa. No és una aportació original meva, sinó un aprenentatge que vaig fer quan sentia una forta tensió per no tenir el projecte perfectament i detalladament descrit i les primeres converses amb les educadores, així com les primeres lectures, em plantejaven qüestions que en lloc d'acotar-me el 'tema' d'investigació me l'anaven obrint contínuament³².

31 Sabent que calia no quedar-me en la primera impressió, idea o pensament, sinó acollir la intuïció i la impressió primeres i seguir-ne els rastres: *“Lo cierto es que las apariencias no sólo no revelan jamás qué subyace tras ellas, sino que incluso de manera general puede afirmarse que no sólo no revelan, sino que también ocultan.”* (Arendt, 2002:49) i anar aprenent el que Artaud ja sabia: *“Sabe, con la profundidad que la experiencia del dolor le brinda, que pensar no es tener pensamientos, y que los pensamientos que tiene sólo le hacen sentir que no ha empezado todavía a pensar. Ése es el grave tormento en el que se debate.”* (Blanchot, 2005:58).

32 A la primera tutoria amb en Toni, i a la segona, i a la tercera, etc. no vaig poder presentar-li un esquema indicatiu de la base i procés metodològic del conjunt del projecte de la investigació, ni un esbós d'índex orientatiu de l'estructura complerta de la tesi. *“Quien está familiarizado con la práctica de la investigación en ciencias humanas sabe que, contra la opinión común, la reflexión sobre el método muchas veces no precede, sino que viene luego de la práctica. Es decir, se trata de pensamientos de algún modo últimos o penúltimos, para discutir entre amigos y colegas, y a los que sólo legitima una gran familiaridad con la investigación.”* (Agamben 2010:9)

536 Entre converses.





Com va començar aquest canvi? Com vaig començar a conuiuïre d'una altra manera la dispersió, incertesa i amplitud del que tenia entre mans? L'inici té dos punts: per una banda el comentari que la Caterina Lloret va anotar al marge d'una pàgina del text "'Va de birres"; amb llapis i en diagonal s'hi pot llegir "la mirada flotant de Walter Benjamin". I per una altra, les paraules que al cap d'uns mesos vaig escoltar de Rubert de Ventós en una conferència a Vic on va parlar de la mirada panoràmica del caçador. A aquests dos punts d'inici del canvi se li va unir, més endavant, una reflexió de Masschelein (2006:26) que segons el meu parer mantenia un cert paral·lelisme amb la mirada flotant i la mirada del caçador; es tracta de l'atenció sense intenció:

"Estar atento es, en cierto modo, estar abierto al mundo. Significa estar presente en el presente, estar (ahí) de modo que el presente pueda presentarse ante mí (hacerse visible, venir a mí y hacer que yo lo vea) y, al mismo tiempo, estar (ahí) de modo que yo quede expuesto ante el presente de modo que pueda cambiarme, o contagiarme, o e-ducarme, y que en cierto modo mi mirada sea liberada (por la autoridad del presente). Esa es la atención que permite la experiencia.

Estar atento es lo contrario de estar ausente. Estar atento, prestar atención, significa no estar atrapado en una intención, un proyecto, una perspectiva, una visión o una imagen (que siempre nos dan un objeto y encierran el presente en una re-presentación). La atención no nos ofrece ninguna perspectiva, sino que se abre a lo que se le presenta como evidencia. La atención es la ausencia de intención. Implica suprimir el juicio e implica también una especie de espera."

De la investigació se'n parla com una pràctica d'explorar, indagar, destriar, il·luminar o desvelar els elements que conté la realitat investigada³³. Però atenent-me a la meua experiència, els

33 En les investigacions educatives, seria atendre quines qüestions pedagògiques conté aquella realitat que ens concerneix com a investigadores i investigadors, aquella situació educativa, escena, pràctica, sistema organitzatiu o normativa educativa, i de quina manera aquestes ens ensenyen altres mirades a prendre i amb quins límits ens presenten: *"La investigación e-ducativa crea un espacio de posible transformación del yo que implique una liberación (una e-ducación)" de la mirada, y que en ese sentido también es iluminador. En esa investigación, el saber no está dirigido a comprender (mejor,*



esdeveniments de la qual m'han fet sortir d'on em trobava, tibant-me més enllà, ara afegiria que és una pràctica comparable a fondejar unes aigües que en superfície pot ser que ja ens siguin conegudes, submergir-hi el cos sencer, capbussar-nos en profunditats mai visitades per nosaltres -i si ho hem fet, no de la mateixa manera- amb una atenció sense intenció que acompanyi el temps d'espera. Sense intenció i esperant amb la pregunta, ulls, orelles i cor oberts. Sense intenció i esperant amb curiositat i sensibilitat.

“El intercambio entre el espacio de experiencia y el horizonte de espera se lleva a cabo en el presente vivo de una cultura. El dinamismo de la conciencia histórica es fruto de la sensación de orientarse a lo largo del tiempo. Dicha orientación cobra su primer impulso gracias al horizonte de espera(...) El horizonte de espera confiere a la experiencia del presente el grado de sentido o de sinsentido que, en última instancia, otorga a la conciencia histórica su valor cualitativo, irreductible a la dimensión meramente cronológica del tiempo.” (Ricoeur, 1999:22)

Dels topalls, clarianes i revolts del procés d'investigació al trepitjar el camí mentre es tiba la pregunta pel sentit de les pràctiques educatives és del que parlen aquestes pàgines. Crec que la narració mostra la quantitat, magnitud i complexitat dels fils de sentit que m'han anat apareixent mentre anava endinsant-me en la trama de les pràctiques educatives: la singularitat de les educadores, les seves trajectòries vitals, el context dels centres educatius on treballen, l'organització i fonamentació teleològica de les institucions educatives, els sabers que encarnen i la seva naturalesa, els espais i els temps d'aprenentatge dels sabers, la dimensió artesanal de l'educació i els sentits i destins d'aquest ofici, la narrativitat de les pràctiques, les concepcions i experiències de qui participa dels tres eixos interconnectats amb els que he anat creuant les diverses

sino a cincelar, es decir, a hacer una incisión o una inscripción concreta en el cuerpo que transforme quiénes somos y cómo vivimos. Esta investigación se caracteriza porque su preocupación es el presente y nosotros en relación a ese presente; una preocupación sobre estar presentes en el presente, lo cual es otra manera de decir que su preocupación principal es prestar atención. Estar atento es una actitud límite cuyo objetivo no es delimitar el presente (mediante el juicio), sino exponer las propias limitaciones y exponerse a ellas.” (Masschelein, 2006:25)

538 Entre converses.





pràctiques educatives de l'ofici: la pràctica professional, l'experiència de formació inicial i la recerca educativa.

Dic que crec que la narració presenta tots els elements anteriors sense oblidar-me, però, de les contínues decisions que he hagut de prendre a l'hora de pensar quina estructura, quina forma, quin fil era el que millor em permetria l'articulació narrativa de tot el que volia explicar. Tenia clar que hauria d'adoptar i seguir algun sistema lògic, però de lògiques n'hi ha moltes i cap de les que coneixia em servia per ordenar del tot la totalitat de les idees que volia exposar: *"Cada paso hacia delante en la narración es internarse en lo desconocido (como ocurre con las vidas auténticas donde se echa carne en el asador), es cuestionarse, a cada nuevo despertar, la dirección a seguir, reemprender el movimiento, luchar por no caer en el magma de la inercia, en el caos, cuesta siempre el mismo trabajo, reempezar, reinventar, desatender los raíles"* (Martín Gaité, 2002:254):

També en aquest aspecte he anat confiant en que seria el mateix procés el que m'aniria senyalant què, quan i de quina manera narrar i així ha estat. El camí m'ha anat estenent les possibilitats que tenia a l'abast per a narrar l'experiència d'unes maneres altres de la que me l'havia estat narrant abans de començar la recerca. Aquest to del camí pot anar-se veient al llarg dels capítols, escrits en temps i estats de la recerca dispars, on fins i tot les paraules van canviant de matisos i les referències prenen diferents accents. El que sí ha estat un tret homogeni al llarg de la narració ha estat la d'escriure en primera persona, i en la mesura que n'he estat capaç amb llengua pròpia. Aquesta manera de fer, que havia après anys abans tal i com he explicat, ha estat l'àncora des de la qual he pogut assumir el risc d'endinsar-me en la recerca³⁴.

34 Ha esdevingut un ancoratge que no respon a un capritx ni a un hàbit accidental, sinó a la consciència de la necessitat i presència del cos i de l'experiència encarnada en ell en les pràctiques de creació, divulgació, mediació i relació amb el coneixement. En aquesta direcció penso que també apunten les paraules del sociòleg: *"Me parece que eliminar el yo es un truco para dejar de ser responsable respecto del texto escrito. Así no hay que dar explicaciones de lo más importante: porque elegí el tema de investigación, qué problemas he tenido al realizar la investigación, porque afirmo lo*



Escriure en primera persona té els seus riscos. Cal considerar que el vincle que guia la reflexió és fàcil que es fixi en una autoreferència que oblidí la connexió amb l'altre i allò altre que també participa de la recerca educativa, és més, l'existència de l'educació en depèn. També he hagut de tenir present del biaix que la meua mirada podia donar al sentit de l'experiència d'altres, sobretot la de les educadores, perquè com va senyalar Goffman (2006:250):

"Las exteriorizaciones, en verdad, no son el único medio de proporcionar orientación en las películas. Sin duda, el recurso más importante es la propia cámara, que, al desplazarse de un punto a otro, obliga al público a seguir el recorrido, llevándolo a examinar la parte de la escena del director ha hecho que fuera reveladora, es decir, aquella que ofrece el fragmento siguiente de información necesaria para mantener el sentido de la línea de acción en desarrollo."

I és clar, el punt de vista situat de qui investiga, en aquest cas jo, pot orientar l'atenció de la càmera cap a uns punts que n'exclouin d'altres que siguin tant o més interessants. Davant d'aquesta alerta que convida a amagar l'autoria de qui escriu va bé recordar el que amb la recerca he vist d'una manera clara en les pràctiques de les educadores, això és, la capacitat d'agència que té l'altre -en aquest cas lector o lectora- per a pensar i actuar des de l'autonomia i la llibertat relacional. Així doncs, la relació amb el text que hi estableixi qui l'estigui llegint, pot pensar-se com una pràctica frontera de les que hem vist que es donen en les pràctiques professionals de l'educació social³⁵.

que escribo, qué pienso yo personalmente de lo que estoy escribiendo, quién me obligó a investigar, o cómo me siento ante lo que yo voy describiendo. Se debate la utilización de la primera persona en las investigaciones, salvo en prefacios y agradecimientos en que se suele aceptar e incluso es la norma. Critico abiertamente que la única forma de hacer ciencia sea separando el proceso de investigación de la experiencia personal del investigador/la. la separación entre lo intelectual (científico) y lo personal es artificial, pues las hipótesis científicas parten igualmente de ambos tipos de discursos y experiencias. Considero que cualquier producto académico, investigador, depende de la biografía de la persona que investiga, lo acepte explícitamente o no." (de Miguel, 1996:24)

35 De Goffman també n'agafo la manera amb la que ell exposa la idea que acabo d'exposar i que em serveix per no caure a la temptació d'abandonar la redacció del pensament en primera persona i seguir confiant en les capacitats de l'altre: *"Dada una corriente de actividad enmarcada de una determinada manera y que ofrece un enfoque principal y oficial de atención para*

540 Entre converses.





Amb tot, recordar la potència de l'altre no m'eximeix de la responsabilitat de sostenir el que deixo escrit. En pro de la coherència i validesa del treball pot passar que ens fixem només en el que hi ha de coincident amb el nostre propòsit en les veus de les altres, en aquest cas, en el que em deien, oralment o per escrit, la Cèlia, la Montse i la Maribel. Precisament, un tipus de transposició de clau del significat de l'experiència que Goffman (2006:74) exposa en el seu treball és el que pot fer-se amb la intel·lectualització del que arriba de les 'persones informants' de les recerques:

"El poder de la clave documental para inhibir los significados o sentidos originales es impresionante."

La mirada flotant de la que he parlat abans ha estat una de les vies que m'han permès percebre el que es desviava del meu propòsit inicial, així com el contrast i devolució a les educadores l'he pensat com una manera amb la qual l'ètica d'investigació podia frenar les conseqüències de la intel·lectualització dels significats originals de les educadores. Per tal d'escriure sense fer emmudir les veus de les educadores i els seus significats i sense sotmetre'ls a una instrumentalització ha estat important no concebre-les com a 'fonts' que em servien pel meu interès de recerca, sinó com a aquelles altres de qui la relació amb la seva diferència podia, entre altres coses, ensenyar-me a veure el que no sabia mirar i fer-ho anomenant-les i visibilitzant les seves aportacions al llarg de la narració.

Les pràctiques educatives des de les que m'ha estat possible articular la investigació són,

los participantes ratificados, parece inevitable que ocurran simultáneamente otros modos y líneas de actividad (incluyendo la comunicación en sentido estricto) en el mismo escenario, segregados del flujo que domina oficialmente, y que serán tratados, si es que se tratan, como algo aparte. En otras palabras, los participantes prosiguen una línea de actividad –una línea argumental- a lo largo de una gama de acontecimientos que se tratan fuera del marco, subordinados de esta particular manera a lo que ha sido definido como la acción principal. Los individuos, desde luego, pueden aparentar una dedicación respetuosa por un interés declarado cuando, de hecho, el centro de atención está en otra parte. Y el manejo de esas apariencias puede distraer el enfoque obligatorio de atención, produciendo una tensión específicamente interaccional.(...)Una característica significativa de cualquier franja de actividad es la capacidad de sus participantes para 'desatender' acontecimientos competitivos tanto de hecho como de apariencia." (2006:209;210)





sempre, pràctiques singulars, encarnades en la Maribel, la Montse i la Cèlia, i en cap cas he volgut oblidar que el que estava pensant estava incardinat en experiències concretes que no havien de ser elevades en una esfera de generalització per a tothom i a tot arreu. Per la singularitat que cada educadora aporta a les pràctiques, també el seu misteri, he resguardat a la vegada que continuo desconeixent molts dels elements que fan que siguin qui són.

“Debemos renunciar a conocer a aquellos a los que nos liga algo esencial: quiero decir que los debemos aceptar en la relación con lo desconocido en la que ellos nos aceptan también a nosotros, en nuestra lejanía.”

(Derrida, 2005:83)

Per tot això l'eix d'investigació ha girat al voltant de pràctiques sempre contextualitzades en el qui i on les fèiem i no l'he plantejat com un compendi ni categorització de les característiques amb la que es solen presentar els rols professionals:

“Si cada franja de actividad está entrelazada y anclada en su mundo ambiental de modo que necesariamente lleve las señales de quien la produjo, entonces seguramente es razonable decir que cada expresión o acto físico con el que el individuo contribuye a una situación actual estará enraizado en su identidad personal, biográfica. Tras el rol actual, asomará la propia persona.” (Goffman, 2006:305)

Una vegada 'al nus de les pràctiques' vaig sentir una forta necessitat d'orientar-me malgrat el garbuix de relats d'experiència, reflexions, esdeveniments i intuïcions aparegudes. Ja en el capítol 2 vaig explicar les diferents idees d'organització que m'han acompanyat fins avui. Una organització desorganitzada a ulls de tothom que no sigui la responsable dels munts de llibres, papers de colors, carpetes i llibretes escampats pel terra, taules, sofà, bosses i cadires de casa. I un treball a salts, de formigueta i amb dedicacions desiguals sempre assistit per la companyia d'altres i de la meua afició a llegir i conversar. De les converses i les lectures no me n'he pogut estar en cap moment, malgrat la insistència d' algun company i companya perquè deixés de llegir i em dedicqués de ple a escriure. Igualment les converses han continuat malgrat





que del que en pogués treure per a la tesi ja arribés a misses dites. Totes dues pràctiques, que encara continuen, han representat els dos puntals sobre els quals he pogut trobar els punts de llum per a articular les reflexions, això sí: abans i després d'haver-m'hi extraviat.

*“Les idees dels altres no són veritats categòriques,
sinó crosses sobre les quals recolzar el pensament propi.”*

(Alonso, 2006:11)

Caminar sense GPS ha significat, com deia al segon capítol, que se'm despertés una avidesa per a acollir metodologies no pensades ni previstes d'antuvi i que hagi començat a considerar els mètodes d'investigació fixant-me en altres aspectes que fins ara no valorava. Per teixir una recerca es necessiten molts assistents, molts materials, moltes idees desgavellades, molta passió i molts referents amb qui recolzar-se en moments de dubte, desorientació i sensació de buidor. De tots, els referents recollits en l'apartat de marc teòric són els més coneguts. En el meu cas, els referents teòrics, els que m'han ajudat a fonamentar i desviar-me de les meves reflexions, han estat diversos i els he presentats a mesura que la seva aportació era oportuna per anar mostrant el recorregut que havien seguit les meves reflexions. Els punts de contrapunt i de llum trobats en les converses amb amigues, estudiants, companys i companyes de feina i en textos acadèmics, literaris i d'assaig de dones i homes són els que s'han convertit en les crosses amb les que he anat establint la conversa silenciosa del meu pensament.

Mentre les converses avançaven en els camins de pensament van anar apareixent els nusos de sentit que han acabat esdevenint els eixos principals de la tesi. Les traces anaven emergint seguint un compàs irregular mentre em movia pels diferents plans de l'experiència vital, formativa i professional de les educadores i meus i mentre em posava en diàleg amb les experiències que m'han donat a conèixer les i els estudiants al temps que davant meu emergia l'entramat de relacions que s'establien entre les dimensions plurals de l'ofici i dels subjectes que en participem. Escriure (i pensar) tenint sempre present aquesta trama tan complexa ha estat, segurament, el punt en el que més dificultats he tingut. Però ha estat aquí, gràcies al que aquesta dificultat m'ha anat

Entre Converses. 543





provocant, com he pogut aprendre de la investigació¹. De les relacions que he pogut establir entre els diferents eixos en surt, crec, una part important de l'aportació que poso a disposició pública amb aquesta tesi.

Sense saber massa bé per què, percebia clarament la necessitat de dedicar atenció als sentits i destins de l'ofici, concebant-los com la manera amb la que concretar l'atenció de l'anàlisi diacrònica que per diferents vies havia conegut com un dels eixos d'anàlisi més importants a tenir en compte a l'hora de situar i comprendre la realitat:

"No se puede ignorar el hecho de que toda sociedad actual se ha desarrollado a partir de sociedades más tempranas que la precedieron, y que apunta o se orienta, más allá, hacia una diversidad de posibles futuros. Si encerramos los problemas sociológicos en tipologías estáticas y en conceptos estáticos, tales como estructura y función, estamos relegando y olvidando las dinámicas que son intrínsecas a las sociedades humanas."
(Elías, 1994:200)

Primer de manera intuïtiva i després amb més convenciment, l'origen, present i futur de l'ofici van anar omplint-se de continguts que, més endavant, van entrar a participar de la reflexió de la resta dels eixos d'anàlisi que s'articulaven al voltant de les pràctiques educatives.

L'eix que més m'ha sorprès en el seu desplegament ha estat, sens dubte, el dels sabers de les pràctiques. En més d'una ocasió les dimensions que anava prenent a mesura que anaven multiplicant-se beines i llavors va obligar-me a recordar-me l'eix principal de recerca, ja que seguir els filaments que s'anaven estirant m'hauria portat a un procés de recerca –com el que ha acabat sent en el cas de les pràctiques– sense fi. Al contrari de la idea inicial de basar l'eix dels sabers sobre el saber sostenir i tant sols apuntar el de saber pensar i acompanyar, vaig trobar-me explorant cada un dels tres sabers amb un detall que no havia previst. El procés, però, va donar-me a conèixer, comprendre i explicar-me millor què i com pensava els sabers, on reposava allò que me'ls feia veure d'una manera especial, el seu lloc central en les





relacions educatives i quins elements em portaven a posar-los en relació amb la meva experiència docent.

La utilització interessada del llenguatge artístic heretat serveix a Berger per plantejar la dimensió política i simbòlica de donar o negar una possibilitat d'existència a les persones. La manera d'expressar la idea des d'on desenvolupa el seu assaig va ressonar en mi d'una manera familiar. Tenia trets en comú amb la dimensió clarament política de l'educació reiteradament plantejada per autors diversos des de la pedagogia crítica fins al pensament de la diferència sexual. Seguint amb la lectura d'aquest fil de preguntar-se qui i per a què usa el llegat artístic, vaig topar amb una afirmació que vaig relacionar amb el que anava prenent cos a mesura que l'eix dels sabers anava desenvolupant-se:

"Una persona o una clase que es aislada de su propio pasado tiene menos libertad para decidir o actuar que una persona o una clase que ha sido capaz de situarse a sí misma en la historia." (Berger: 2000: 42)

Mentre que Berger ubica l'aïllament com a conseqüència d'una acció externa sobre l'individu, les paraules d'Arendt (2002:45) me'l fan pensar com una consciència que rau en el sí de cadascú:

"Estar vivo significa vivir en un mundo anterior a la propia llegada y que nos sobrevivirá al partir. En este plano del simple 'estar vivo', la aparición y la desaparición, en tanto que fenómenos recurrentes, son acontecimientos primordiales que, como tales, jalonan el tiempo; el tiempo transcurrido entre el nacimiento y la muerte."

Des de llocs diferents, una i altre coincideixen en la consideració de valor al fil diacrònic i a la seva transcendència que també s'ha anat evidenciant en els aspectes integrats en les pràctiques educatives. Per mi, el que exposen ambdós té a veure amb l'absència d'història visible de la manera d'estar i moure's al món de moltes de les persones anònimes que han esdevingut llegat de sabers i pràctiques educatives, i de la importància de conèixer i reconèixer la seva genealogia encarnant-los en els testimonis d'experiències diverses, de les persones que -amb titulació o sense- són el passat, i per tant part, del nostre ofici.



“El seu esperit tocat de delicadesa va donar encara uns fruits meravellosos, per bé que no fossin visibles per a molts. La seva intensa força vital, com aquell riu el cabal del qual va dividir Cir, es va anar escolant en canals que no van tenir un gran nom sobre la terra. Però l’efecte del seu ésser sobre les persones que la voltaven fou incalculable: perquè el creixement del bé al món depèn, en part, d’actes que res no tenen d’històrics; i el fet que ara les coses no ens vagin tan malament com ens podrien anar es deu en bona part al nombre d’aquells qui van viure fidelment una vida oculta i reposen en tombes que ningú no visita.”

(Elliot, 1995:803)

El llegat de sabers de l’experiència és necessari per tal de poder-nos situar, podent decidir i actuar en el present amb una consciència d’existència que apunta a projectes de vida futurs, destins que al seu torn participen de la construcció de present.

La situació dels sabers en el cos que els encarna fent-los circular en les pràctiques de vida quotidianes em va portar a considerar les condicions en les que podem aprendre, fer circular, visibilitzar, negar, reconèixer, menysprear i sostenir els sabers de l’ofici; a considerar la naturalesa de les relacions que obren possibilitats per a què els sabers puguin ser, desplegar-se, encarnar-se o esdevenir objecte de mercadeig; i anomenar les continuïtats i discontinuïtats dels elements ideològics, ètics i conceptuals que han portat a una desigual presència i valoració dels sabers i les pràctiques que els encarnen en els espais públics, especialment a l’Acadèmia, sota la categorització del coneixement institucionalitzat –anomenat coneixement acadèmic- i el coneixement quotidià. Diu Planella (2009:219):

“Todos los educadores poseen un saber sobre su tarea; las dificultades se dan cuando es un saber particular, individual y no circulado. La actividad de construcción del saber particular es un acto de recuperación de aquello que el sujeto sabe de su experiencia, pero que no siempre es bastante consciente y no es necesariamente compartido. En el preciso momento en que la comprende, la interpreta y la comunica, pasa a producir el saber y es entonces que se puede compartir, generando así un saber colectivo o un uso colectivo del saber.”

546 Entre converses.





És des d'aquí que penso en la necessitat i possibilitat de l'intercanvi que pot fer-se des de converses nascudes des d'una preocupació, des d'un interès, des d'una voluntat compartida entre educadores i persones implicades en els processos educatius que viuen en la seva pràctica.

Ara bé, la pràctica de no compartir pot ser explicada –tal i com queda plasmat en diferents moments de la tesi- no només pel desinterès, la manca de temps que des dels espais institucionals es retallen per altres tasques de caire més burocràtic i executor, sinó també pel recel, gens inconscient ni ingenu, de que aquestes siguin institucionalitzades i així siguin sotmeses a processos rigiditzadors i protocolitzats de les institucions. Mentre aquestes pràctiques altres no siguin capturades, esdevindran elements de processos constituents, oberts, en procés de canvi en tant que actualitzades en cada situació, fora dels marges constrenyedors de les normatives i discursos fixats del moment. És en aquest marc on les pràctiques frontera adopten una rellevància especial al ser en elles on s'encarna l'expressió de la llibertat en les relacions que saben establir i sostenir les educadores en la seva pràctica de vida i professional.

Amb el convenciment del caràcter discursiu de les pràctiques i de la seva potència simbòlica se m'ha fet evident la pluralitat de narratives amb les quals es pot construir el relat amb el qual l'ofici d'educar es presenta al món. Dir i analitzar els discursos que ens diuen i que elaborem vers què significa treballar d'educadora social, què implica i des d'on pot viure's és quelcom que no es pot eludir si volem acollir la complexitat de la vida, ja que el que de moment segueix tenint la resposta visible, reconeguda i autoritzada és el discurs homogeni i homogeneïtzador del règim de l'U. Tal discurs, encara dominant, deixa de banda tot el que els i les educadores socials han aportat i aporten al món amb la seva presència, agència i reflexió, creant i recreant espais de vida habitable, fent cultura amb les seves narratives singulars.

A partir d'aquí, penso que el que podem estar en disposició de fer d'ara a endavant és continuar teixint les diferents narratives esteses en les pràctiques educatives sostenint-nos en la voluntat d'intentar les nostres respostes en la cerca de sentit –sempre obert- de l'experiència educativa, de la qual en participem en primera persona.





Amb la gran escletxa que esdevé el punt de fuga del que fins al moment he sabut articular amb la investigació, vaig arribant al final de l'exposició de la ruta caminada. Com pot veure's, el punt on em trobo en l'actualitat no és massa diferent del que em trobava a l'inici del trajecte: continuo estant al llindar entre el saber i el no saber, continuo estant en un punt d'arribada on les respostes no són compactes ni tancades, i en ell hi continuen havent llacunes, interrogants, paradoxes i divagacions que mostren com la pregunta persisteix amb la seva resposta inconclusa.





7.3. LA CONVERSA EN LA INVESTIGACIÓ

Garat deixà escrit que Suard volia elaborar una història de les converses a França des del segle X : *“Creía que los siglos estarían mucho mejor retratados por la historia de sus conversaciones que por la de sus literaturas, pues son pocos quienes escriben y muchos lo que conversan y porque es demasiado común que los escritores se imiten y copien, incluso a muchos años de distancia, mientras que no es nada raro que nos veamos felizmente obligados a hablar como sentimos y pensamos por nosotros mismos”*³⁶.

La pràctica de la conversa com a via de recerca ha estat en ella mateixa una experiència molt interessant per viure l'altra experiència que busquem a l'investigar, això és, aprendre una mica més vivint l'experiència de saber.

Entrar en relació amb el que ens passa amb la pròpia llengua prenent com a guia d'orientació el 'parlar com pensem el que sentim' és un dels aspectes de la pràctica de la conversa que he destacat al llarg de la tesi. Junt a aquest primer referent a la relació necessària amb l'alteritat, conversant des de i amb les diferències de la singularitat de cada interlocutor i amb una mateixa, he resseguit la seva dimensió simbòlica i la seva confluència amb els sabers artesanals de l'ofici per la vessant educativa que conté al ser una pràctica d'acompanyament i d'experiència amb la incertesa de la vida i el misteri de l'altre.

En aquesta experiència viscuda m'he adonat de fins a quin punt la pràctica de la conversa col·labora en el sostenir dels sentits de les investigacions i en el caminar en direcció a allò cap on ens mou la pregunta. Torno a remetre'm a l'eix diacrònic que he volgut dibuixar tant en els sabers, les pràctiques i les diferents dimensions de les trajectòries de les educadores per servir-me'n com a exemple de la idea que pretenc exposar. Sigui de genealogia de pràctiques institucionals, de sabers o d'espais d'aprenentatge, en la recerca he necessitat de la memòria narrada per





diverses veus, no només la meua, ja que com ens recorda Ricoeur (1999) cap experiència es dóna de manera aïllada i la comunicació d'aquesta a d'altres és el que va articulant la memòria col·lectiva que fa de referent en la construcció de sentit de la historicitat de cadascú.

"Uno no recuerda solo, sino con ayuda de los recuerdos de otro. Además, nuestros presuntos recuerdos muy a menudo se han tomado prestados de los relatos contados por otro. (...)

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. La mediación del habla y la ayuda, la aprobación e, incluso, la autorización de un tercero de la que hablábamos anteriormente presiden el paso de la cohesión vital a la narrativa propia de la memoria interiorizada." (1999:17-20)

Jesús de Miguel (1996:17) també fa referència a la memòria, posant una atenció especial a la influència exercida pel context en el moment de la seva narració:

"El relato escrito que se obtiene depende de la memoria, del proceso de reconstrucción de la vida, así como del contexto y temporalidad desde el que se relata. Las preocupaciones del actor en el momento de narrar su vida condicionan tanto los temas como las explicaciones, además de la selección de sucesos relevantes. Narrar la historia propia (o de la otra persona) puede cambiar además la vida propia. Es una experiencia que resulta traumática, esperanzadora, renovadora y que puede llevar a decisiones sustantivas sobre el futuro personal."

A més a més, la narració oral o escrita de la història de cada educadora i de les institucions educatives on han treballat no s'ha donat d'una manera lineal ni exhaustiva. Precisament, una tarda que amb la Maribel ens plantejàvem com entendre les obertures que sempre deixàvem al final de cada conversa va recordar el que la Caterina li havia dit arrel del treball d'anàlisi institucional que havia de fer a l'assignatura de pràcticum: en una investigació no es pot





quadrar³⁷. Ni una investigació ni una conversa pot quadrar-se, ni la vida és quadrada i, davant l'expressió d'"haver tingut una vida rodona", també em ve al cap la pregunta de si és del tot cert allò que anomenem cicle vital. El tema està en que el traç de la narració de la memòria no té per què quadrar. El que interessa és com signifiquem i signifiquen els episodis narrats, amb les seves coherències i discontinuïtats, i no el fil lineal cronològic. Afegit a aquest element, la periodicitat irregular i l'acotació de temps en el que es desenvolupaven les converses han fet que la reconstrucció anés fent-se a salts, sobre eixos de sentit i, moltes vegades, no fossin aquestes històries l'eix central de la conversa, sinó que apareixien per explicar, enriquir o contextualitzar l'esdeveniment sobre el qual versava la conversa.

"Contar mi vida... No sé por dónde empezar. Una vida la recuerdas a saltos, a golpes. De repente te viene a la memoria un pasaje y se te ilumina la escena del recuerdo. Lo ves todo transparente, clarísimo y hasta parece que lo entiendes. Entiendes lo que está pasando allí aunque no lo entendieras cuando sucedió... Otras veces tratas de recordar hechos que fueron importantes, acontecimientos que marcaron tu vida y no logras recrearlos, sacarlos a la superficie. Si tienes paciencia y me escuchas y luego te las arreglas para ir poniendo orden en la baraja... Si tú te encargas de buscar explicaciones a tantas cosas que para mí están muy oscuras, entonces lo intentamos. Pero poco a poco, como me vaya saliendo. No me pidas que te cuente mi vida desde el principio y luego, todo seguido año tras año. No hay vida que se recuerde así."

(Aldecoa, 1996:13)

37 Mesos més tard vaig sentir en un documental sobre el cineasta Joaquim Jordà com aquest deia que *"Las entrevistas cronológicas nunca salen bien"*. Aleshores vaig pensar en l'estreta relació que existeix entre la realització de documentals i la de tesis en quant a narratives que expliquen vides i el que ens hi passa i de quant podríem aprendre si compartíssim les experiències que vivim en cada àrea que, amb suports diferents, donem a conèixer un procés d'investigació.





El fet anterior indica de la naturalesa eminentment oberta de tota conversa. Concebre, acceptar i aprendre a moure'm en la inconclusió de la conversa ha significat que no li poguéu atribuir uns objectius finalistes, sense caure en valoracions en funció del grau de consens que arribéssim, sense projectar en ella una funció instrumental per aconseguir unes fites determinades. Les converses obren les portes a l'imprevist de l'esdeveniment i, amb ell, a una nova narració.

La conversa, doncs, és un moviment que enceta noves sendes de significació a partir dels ecos que deixa dins de cada interlocutora. La conversa impulsa i sosté un pensar obert, una pràctica de pensament que tot i no negar les veritats que toca i en les que ens mou ens en recorda la seva provisionalitat, la seva fragilitat i parcialitat, motius suficients com per sentir la necessitat de la trobada amb l'altre. Així és com la pràctica de la conversa no deixa que el pensament es congeli i els ports als quals pot conduir-nos són tan imprevisibles com la vida que va ressonant en la conversa que continua. Aleshores és quan és clar que investigar conversant equival a sostenir un procés sense fi on les ànsies per executar control, domini i les prescripcions establertes no funcionen perquè seria com agafar sorra en un puny: en l'intent d'agafar tots els grans sempre n'hi ha que queden a terra, part dels presos llisquen entre els dits i posteriorment en cauen uns quants més ja que la mà no només agafa sinó que, fent la pressió amb la que vol retenir la sorra, també expulsa.

Els esdeveniments no deixaven prescriure el final de la investigació, perquè no són quelcom que es deixi conèixer dosificadament, no els podem regular com si es tractés d'obrir o tancar el pas d'aigua per l'aixeta de la cuina,

"Porque uno escribe desde la incertidumbre y eso es lo que le permite avanzar, lo que le divierte y al mismo tiempo le intriga. De lo contrario, de tenerlo todo claro desde el principio, probablemente ni siquiera haría falta escribir el libro.

Y pensar –me dije– que una de las cosas que la gente no suele comprender de los escritores –los escritores serios, por lo menos– es que uno no empieza por tener algo de lo que escribir y entonces escribe sobre ello, sino que es el proceso de escribir propiamente dicho el que permite al autor descubrir lo que quiere decir." (Vila-Matas,, 2010:62)

552 Entre converses.





Els límits de la conversa toquen els límits del coneixement de cadascú al conduir-nos a la frontera del saber, allà on la força de la raó queda desactivada i es presenta el repte de saber conviure amb la impotència que el nostre buit de saber ens mostra³⁸. Un buit, un no saber i una imprevisibilitat que impedeixen que la conversa sigui aplicada a mode de tècnica. Subratllo aquesta idea perquè em sembla fonamental per a prevenir-me de la possible temptació de recórrer a ella amb les finalitats instrumentals pròpies de l'estratègia.

Un matí d'estiu la Cèlia em va dir *"Aprender y amar no admiten el imperativo"*. Estàvem embolicades al mig d'una conversa, i m'ho va deixar anar així, pim – pam. D'un mestre de primària, Carlos García Santos, havia llegit *'aprender no admite imperativo'*, i ella hi va afegir *'amar'*. Expressió d'amor a la paraula, a la relació i al saber: això és la conversa, també. La conversa en la investigació i la investigació com a procés d'aprenentatge fa de la pràctica d'investigar també una de les que no admet imperatiu. Investigar, aprendre, conversar i estimar poden ser accions imposades des d'una relació d'obligació, però a ulls de tothom és evident que l'obligació no arriba a concretar-se en un desplegament autèntic del seu sentit.

La pràctica de la conversa des de l'obligació o des de l'aplicació acrítica i descorpreïtzada és, doncs, inviable. Més aviat la prenc com una guia que pot orientar el meu fer en educació, en la meva pràctica docent i de recerca. Les experiències de conversa que he viscut en la investigació i que he conegut de la pràctica educativa de les educadores em serveixen d'orientació a l'estil de com ho fan les receptes:

"Las recetas de un guiso siempre dejan un margen de participación personal, al llegar a esos tramos que al ignorante le parecen fundamentales para lograr el éxito. "¿Sal?, eso lo que tú veas; ya notarás cuando está cocido, se pone sonrosadito; las vueltas cada uno se las da a su

38 L'aprenentatge de la convivència amb allò desconegut és interessant i necessari alhora que difícil. Sobretot en els temps on es prima el valor del domini sobre la realitat, el no saber destorba l'ambició d'aconseguir el propòsit de tenir la vida sota control i arriba el neguit, la inquietud, el nerviosisme, la desorientació; a vegades, la violència: *"Toleramos lo no explicado pero no lo inexplicable"* (Goffman, 2006:32)



manera”, etc. Es una invitación a improvisar, al dictado de la intuición. Los buenos cocineros nos pueden decir, a lo sumo: “Fíjate cómo lo hago yo”, y los miramos para aprender. Pero el guiso nunca sale igual, puede salir incluso mejor. Ya lo irás viendo tú mismo, prueba por tu cuenta, aficiónate. Como cuando te metes a contar algo.” (Martín Gaité, 1988:253)

De principi a final la tesi té elements de recepta, això és, d'aquell relat obert que explicant el què i el com de la pròpia experiència sempre deixa una esclatxa per on pot entrar i des d'on pot tibar i saltar la singularitat de l'altre, que la viu, la pensa i l'articula 'a la seva manera'. Per anar acabant, doncs, adjunto la recepta de l'experiència de la conversa en la investigació narrada per les seves protagonistes:

“No cal que et cite lo recitat”³⁹

Inicis

“Vaig dir-te que sí sense saber ben bé què fariem ni com. Jo confiava en tu. Com podia dir-te no sí em convidaves a parlar, pensar, també pensar en veu alta, per treure el millor de mi, per posar-ho al mig de la nostra relació amb franquesa, planor, i amb la il·lusió de poder expressar sense por què vull, què necessito, què m'importa, què em mou i em commou. Com dir-te no??!!” (Cèlia)

“El primer sentiment és: afalagada! Sorprèn que algú hagi pensat amb tu per pensar juntes. Sorprèn i és un repte sostenir una conversa que és <investigació>. Òbviament també em vas generar curiositat per llegir-te, sempre en aquesta constant inclinació oberta a ser sorpresa.... (en fi, això són caràcters, hi ha trets personals que no canvien massa i a més m'agrada ser curiosa... El món, malgrat pesar com una llosa, és d'una bellesa extraordinària)”. (Montse)

39 Me la vaig trobar a la llibreta d'anotacions. En Ruben –excel·lent cuiner de converses- la va escriure el 10 de maig de 2010, mentre la Montse, ell i jo conversàvem al Cafè de l'Orfeó.





“Entrar a la vida d’algú amb un nom: Anna.

Per què m’escolliria a mi per entrar-hi? No li he demanat. Potser no cal, o sí?

Ella va entrar a la meua vida de seguida, a la universitat: fresca, sensible, viva, creadora. Em va acompanyar en el procés de reconeixement d’aquelles pràctiques educatives que sense saber-ho coneixia, les vaig poder anomenar. D’aquí que vaig començar a pensar la meua vida en relació amb el Món de les relacions amb les persones i sobre tot amb les dones (val tota redundància).

Quan l’Anna, ja fa molt, em va demanar de participar en la tesi i em va exposar el que volia fer, vaig pensar que era un luxe compartir sabers amb ella i després amb dues dones més.”
(Maribel)

Moments del procés

“Ets valenta i arriscada (dos trets que em sembla que no utilitzaries massa per parlar de tu mateixa) A vegades he fet broma sobre allò de la <rata de laboratori> però és una broma que enllaço amb la ‘institucionalització de les investigacions’, no amb allò que visc amb tu. Una aclucada d’ull al discurs social de la investigació – universitat. I sobretot quan t’he vist <patint> la institucionalització de la pregunta que estàs pensant i que pren forma de Tesi Doctoral perquè tots estem requerits a relacionar-nos amb protocols i procediments institucionals (per més com ‘autoexpulsada’ del món que una es defineixi per les seves pràctiques i amors i maneres d’estar en el món) i socials, és impossible viure sense lllindars simbòlics. Un altre tema és en quin cantó del lllindar s’està, i a què es dóna corda...” (Montse)

“Vic es desperta amb una boira gris que l’abraça, i l’Anna està enmig, esperant-me. Anem poc a poc cap al centre de la ciutat, però explicant-nos amb pressa un munt de notícies endarrerides.” (Cèlia trebcarpeta,p.1)

“Aquesta ja llarga conversa que teixim juntes, cara a cara, o pensant l’una amb l’altra com ara mateix que et llegeixo o t’escriu i et veig amb l’entrepà i la cerveseta o el cafè amb llet, la gravadora que mai estàs segura de que funcioni, i amb la teua llibreteta per si fos necessari prendre alguna nota.



Experiència ha estat la paraula clau de les nostres trobades per conversar. Prenen força en aquest moment aquelles paraules citades a la pel·lícula 'Un hombre soltero'; te'n recordes que en vàrem parlar?" (Cèlia)

"[la conversa] "és com una dansa que fem tu i jo. Aquesta dansa m'ajuda a que tregui coses de mi que em sorprenen i tot d'adonar-me que surten de mi". (Maribelconv5p2)

Experiència del procés

"Per mi ha estat una oportunitat per re-pensar des d'on comparteixo i des d'on acompanyo. M'ha permès re-crear-me en l'ofici que tan arrelat està en mi a través del sentit que li dono a la pròpia vida i de la vida que em donen les relacions significatives." (Maribel)

"Mai m'he sentit <conillet d'índies, ni rata d'Skinner> al teu costat. A vegades sí que he tingut algun 'malestar' però que es refereix més a la meva manera de ser que a la relació que mantenim. Una no pot oblidar que aquest posar-se en joc, quan té una finalitat concreta d'escriure una tesi doctoral, hauria de facilitar el pensament i l'articulació del mateix; i sovint jo mateixa tinc la sensació de confusió i d'embolica que fa fort." (Montse)

"Trobar-nos i conversar ha estat una experiència inspiradora, d'invitació permanent a pensar i pensar-me com educadora, com amiga, com dona i per suposat també la meva pràctica educativa. Per això ha estat un procés formatiu continu.

Conversar amb tu és donar-te la paraula i prendre-la per continuar conversant, és preguntar-te com tantes vegades 'y tú¿cómo lo ves?', perquè és així que neixen noves converses. Totes dues aprenem, totes dues creixem, totes dues ens transformem amb elles" (Cèlia)

Ingredients i fruits de l'experiència

"Però, més enllà dels meus dubtes existencials sobre la pertinença o no de la meva participació i de valorar que no hi ha cap pragmatisme en la teva decisió sinó tot el contrari, fer més

556 Entre converses.





complex allò que ja era complex d'entrada, afirmar amb fermesa i seguretat que em sento feliç, que és un plaer, que m'agrada acompanyar-te tan quan et mostres contenta perquè has acabat un capítol com quan expresses el dolor que sents. Allò que va començar com una relació d'investigació ha fet el salt a una relació d'amistat incorporada." (Montse)

"Els dubtes i les incerteses, les preguntes per a les que encara no trobo respostes han obert espais nous de recerca i especialment han alimentat el temps de pensar. Un temps que dedico a estar amb mi, on recreo el que em preocupa, el que no sé, tot allò nou que presenta el dia a dia tot buscant-hi nous sentits o més llum per mirar-ho millor, o a vegades només temps per veure-ho amb tranquil·litat." (Cèlia)

"Quan ens vam acomiadar, la Maribel va dir-me amb un to content, com si haguéssim fet un pas important en la nostra relació 'Avui sí que ens hem conegut més, eh?'" (Maribel conv2)

"Els moments de les converses, els diàlegs sense fi, els cafès, les cerveses, les passejades, els dinars amb l'Anna, la Cèlia i la Montse, moments intensos, m'han permès adonar-me del ser-hi en femení, de la potent energia que circula entre nosaltres i que també la podem reconèixer en algunes de les relacions que establim amb les persones que acompanyem en el nostre dia a dia. (...) Estic contenta de participar amb l'Anna i també d'haver conegut a la Cèlia i a la Montse, he gaudit dels espais de relació i espero poder continuar gaudint-ne." (Maribel)

Bona part del que he pogut, volgut i tingut cura de narrar en aquesta tesi ha estat gràcies al llegat que va deixar-nos la Caterina Lloret a tothom qui vam tenir la fortuna d'estar en relació de mestratge i amistat amb ella. Les seves receptes són les que m'han sostingut a l'hora d'intentar la meva pròpia recepta, i de fer-la a la meua manera. Un dels ingredients que he agafat de la seva recepta original ha estat un dels que ella sempre deia i feia :

"Hay que ofrecer situaciones y procesos que favorezcan conocer y conocerse, reconociendo la alteridad en sus variadas y multiformes manifestaciones y las posibilidades de crecer e interactuar en ella, y todo esto sin cantar de antemano la cartilla." (Lloret, 2001:30)





Investigar és caminar per la intempèrie, i per això penso que les conclusions de les investigacions educatives són punts de veritat que es mouen sense escuts que els protegeixin dels esdeveniments que apareixen en el quotidià de la vida de cadascú. Sortosament, el quotidià de les pràctiques de relació que vivim en l'ofici d'educar tampoc disposa de paraigües que el resguardin dels esdeveniments. D'aquí el regal del qual podem gaudir les educadores i educadors, això és, el de disposar d'infinites oportunitats per intentar, tantes vegades com ens calgui, nous relats amb els quals narrar l'experiència de viure el nostre ofici en i des de les pràctiques educatives.

¿Contar la cotidianidad?, una mujer con abrigo rojo, un hombre que baja de una moto, un camarero que debe poner un café, un abrigo rojo ocupado por una mujer sin color, un hombre que no desea andar, un camarero sin vocación de servir, ¿sabría la mujer que fue él, su abrigo rojo, quien la llevó hasta un hombre que no quería andar porque el camarero que no quería servir nunca le trajo el café?

Ana Carrasco, LO COTIDIANO





Si uneixo 'narració inesgotable' amb 'investigació inconclusa', el signe de puntuació que molt aviat haig de col·locar únicament obeirà a un criteri sintàctic i no pas de sentit de la recerca. I tanmateix, bé cal que ho faci. Punt.

Hi ha algú que vulgui conversar?







BIBLIOGRAFIA





562 Entre converses.





AGAMBEN, Giorgio (2010) *Signatura rerum. Sobre el método*. Barcelona: Anagrama

ALDECOA, Josefina (1996) *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama.

ALONSO, Vicent (2006) "Nota introductòria" a MONTAIGNE, Michel de. *Assaigs. Llibre primer*. Barcelona: Proa. pp.1-12.

ARENDT, Hannah (2007) *Responsabilidad y juicio*. Barcelona: Paidós.

ARENDT, Hannah (2002) *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.

ARENDT, Hannah (1993) *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

ARÉVALO, Ana (2006) *El sentido de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. Un estudio de caso. Tesis doctoral per la Universitat de Barcelona. Inèdita*.

ARNAUS, Remei (2010) "El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa" a CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Núria (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata. pp. 153-174.

ARNAUS, Remei; CARAMÉS, Marta; GÓMEZ, Anna (2006) "Escriure el diari: partir de sí en relació" *VVAA Comunicació a I Jornades de professorat Universitari d'Educació Social: Recerca, Innovació docent i integració a l'espai europeu*. Universitat de Barcelona.

ARNAUS, Remei (1998) "Metodologías para la formación básica o apostar por una pedagogía para sujetos visibles" *Diálogos*, núm 14. pp.33-40.

ARNAUS, Remei (1995) "Voces que cuentan y voces que interpretan" a LARROSA, Jorge et al. (Eds.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes. pp. 61-78.





ARNAUS, Remei (1996) *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

BALANÍA, Montse (2007) "Les pràctiques en educació social: vincle de la Universitat amb les altres realitats educatives". Revista digital Papers d'Educació, núm.6 [consulta a: <http://papers.uvic.cat/numero-6-juliol-2007/>, UVic. data de consulta: 11 de novembre de 2010]

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles (2000) "El aprendizaje simbólico del cuerpo" Revista complutense de Educación, vol.11, núm.2, pp. 59-81.

BAUMAN, Zygmunt (2005) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.

BAUMAN, Zygmunt (2000) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Madrid: Gedisa.

BEILLEROT, Jacky (1998) "Los saberes, sus concepciones y su naturaleza" a BEILLEROT, Jacky,

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine y MOSCONI, Nicole, *SABER Y RELACIÓN CON EL SABER*. Buenos Aires: Paidós, pp. 19-42

BELTRAN, Marta; CABALLERO, Carmen; CABRÉ, Montserrat; RIVERA, M^a Milagros; VARGAS, Ana (2000): *De dos en dos*. Madrid: horas y HORAS.

BENJAMIN, Walter (2008) *El narrador*. Buenos Aires: Metales pesados.

BERGER, John (2008) *D'A a X*. Barcelona: Edicions de 1984.

BERGER, John; Mohr, Jean (2007) *Otra manera de contar*. Barcelona: Gustavo Gili.

BERGER, John (2002) *Un pintor de hoy*. Madrid: Alfaguara.

BERGER, John (2000) *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.

564 Entre converses.





BERTAUX, Daniel (2005) Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Bellaterra.

BIANCHI, Letizia; PIUSSI, Anna M^a (1996) Saber que se sabe. Mujeres en la educación. Icaria: Barcelona.

BIESTA, Gert (2006) "Acerca la humanidad" a MAASCHELEIN, Jan; SIMONS, Marten (eds.) Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie. Barcelona: Laertes. pp. 119-128.

BJØRKØE, Jens Aage (2009) Starting from the heart. Copenhagen: Kofoed's School publications.

BLANCO, Nieves (2006) "Saber para vivir" a Mañeru, Ana; Piussi, Anna Maria (coords.) Educación, nombre común femenino. Barcelona: Octaedro, pp. 158-183

BLANCHOT, Maurice (2005) El libro por venir. Madrid: Trotta.

BOFF, Leonardo (2001) Ética planetaria desde el Gran Sur. Madrid: Trotta.

BOLÍVAR, Antonio (2002) "¿de nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación Revista electrónica en investigación educativa, núm.4 [consulta a <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> UABC, data de consulta: 11 de noviembre de 2010]

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel (2001) La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.

BUTLER, Judith (2009) Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad. Buenos Aires: Amorrortu.

BUTTARELLI, Annarosa et al. (2001) Una revolución inesperada. Simbolismo y sentido del trabajo de las mujeres. Madrid: Narcea





CABRUJA, Teresa (2000) "Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad" Anàlisi, núm. 25, pp.61-94.

CALVINO, Italo (1989) Seis propuestas para el próximo milenio. Madrid: Siruela.

CANETTI, Elias (2006) Apuntes (1942-1993). Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.

CANETTI, Elias (1985) La llengua salvada. Barcelona: Proa

CARAMÉS, Marta (2008) Tocant l'experiència de la relació educativa amb dones immigrades. Una recerca narrativa. Tesi doctoral. Barcelona: UB [consulta a <http://www.tdx.cat/TDX-1214109-091423> data de consulta: 13 de novembre de 2010]

CARAMÉS, Marta; GÓMEZ, Anna (2005) "La política del quotidià" Ponència exposada a la III Jornada de la Política de les Dones "Temps i espais per a recrear la relació" Reus. Inèdita.

CARRASCO, Ana (2006) Treball de recerca per a l'obtenció del D.E.A. Departament de Didàctica i Organització Educatives. Universitat de Barcelona. Inèdit.

CERTEAU, Michel de (2007) La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer. México: Universidad iberoamericana

CERTEAU, Michel de (1999) La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar. México: Universidad iberoamericana

CHARTIER, Roger (1999) Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier. México: Fondo de Cultura Económica.

CHARTIER, Roger (1998) Escribir las prácticas: discurso, práctica, representación. València: Fundación Cañada Blanch.

566 Entre converses.





CIGARINI, Lia (2001) "Introducción" a VVAA Una revolución inesperada. Simbolismo y sentido del trabajo de las mujeres. Madrid: Narcea. pp. 17-21

CIFALI, Mireille (2005) "Enfoque clínico, formación y escritura" a PAQUAY, Léopold et al. (coords) La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México:FCE. pp.170-196.

CIXOUS, Hélène (2009) El amor del lobo y otros remordimientos. Madrid: Arena libros.

CIXOUS, Hélène (2004) Deseo de escritura. Barcelona: Reverso Ediciones.

COLLET, Jordi (2009) "Educació eficaç o educació intel·ligent: el treball en xarxa com a nova cultura educativa" Guix, núm.356-357, pp.71-81.

COMAS, Marta; FUNES, Jaume (2001) Educadores i educadors de carrer. De l'opció ideològica a l'opció etnometodològica. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Núria (Comps.) (2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.

CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Núria (2010) "La experiencia y la investigación educativa" a CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Núria (Comps.) Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata. pp.21-86.

CONTRERAS, José (2005) "Estudiantes que investigan: un camino de libertad" Conferència de les III Jornades Universitàries 'La investigació com a procés de formació'. Vic, abril de 2005. Text inèdit.

CONTRERAS, José (2005) "La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar" a GAIRÍN, Joaquín. La descentralización educativa ¿una solución o un problema? Barcelona: Cisspraxis, pp.327-373.





CRUZ, Manuel; DELGADO, Manuel (2008) *Pensar por pensar*. Madrid: Aguilar

DE MIGUEL, Jesús M. (1996) *Auto/biografías*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.

DEL OLMO, Gemma (2006) *Lo divino en el lenguaje. El pensamiento de diótima en el siglo XXI*. Madrid: horas y HORAS.

DELGADO, Manuel (2007) *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.

DELGADO, Manuel (2004) "Del movimiento a la movilización. Espacio, ritual y conflicto en contextos urbanos" *Revista Maguaré*, núm.18 pp. 125-160. Bogotá: Unibiblos-Universidad Nacional de Colombia.

DELIGNY, Fernand (2009) *Permitir, trazar, ver*. Barcelona: MACBA

DELIGNY, Fernand (1971) *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Estela

DERRIDA, Jacques (2005) *Cada vez única, el fin del mundo*. València: Pre-textos.

DIOTIMA (2002) *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.

ELÍAS, Norbert (1994) *Conocimiento y poder*. Madrid: La piqueta.

ELÍAS, Norbert (1990) *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.

ELÍAS, Norbert (1990b) *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.

ELLIOT, George (1995) *Middelmarch*. Barcelona: Columna.

568 Entre converses.





ERIBON, Didier (1992) Michel Foucault. Barcelona: Anagrama.

FERRER, Virginia; MEDINA, José Luis; LLORET, Caterina (Eds.) (2003) La complejidad en enfermería. Profesión, gestión, formación. Barcelona: Laertes.

FERRER, Virginia (1995) "La crítica como narrativa de las crisis de formación" a LARROSA, Jorge et al. (Eds.) Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes. pp.165-190.

FOUCAULT, Michel (2005) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Mèxic DF: Siglo XXI.

FOUCAULT, Michel (1984) La arqueología del saber. Mèxic DF: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (1997) A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure

FREIRE, Paulo (1996) Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Madrid: Siglo XXI

FREIRE, Paulo (1993) Pedagogy of the oppressed. London: Penguin Books.

FREIRE, Paulo (1990) La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo (1989) Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós.

FREIRE, Paulo (1984) La importancia de leer y el proceso de liberación. Madrid: Siglo XXI.

FUSTER, Joan (1991) Obres Completes. Assaigs, 2. Barcelona: Edicions 62.



FUSTER, Joan (1967) *L'home, mesura de totes les coses*. Barcelona: Edicions 62.

GARCÍA, Lupe (2004) "La práctica de la relación educativa" a *DUODA*, Revista d'estudis de les dones, núm.27, pp.143-153. Barcelona: Universitat de Barcelona.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

GAULEJAC, Vincent de (2008) *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires: Marmol i Izquierdo editores.

GOFFMAN, Erving (2006) *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Siglo XXI i CIS.

GÓMEZ, Anna; LLORET, Caterina. (2007) "El sentit dels seminaris en la formació inicial i permanent." *Revista digital Papers d'Educació*, núm.6. [consulta a <http://papers.uvic.cat/files/2009/11/6f-caterinaanna.pdf>. data de consulta: 14 de novembre de 2010]

GÓMEZ, Anna (2007) "La cita: punt de partida, acompanyant i fita en l'elaboració de textos" *Revista digital Papers d'Educació*, núm. 7. [consulta a http://papers.uvic.cat/files/2009/11/5fons_doc1.pdf. [data de consulta: 14 de novembre de 2010]

GÓMEZ, Anna (2006) "La presència de l'estètica en pràctiques de pensament: apunts des d'una experiència docent". *Revista Catalana de Pedagogia*. Barcelona: Societat Catalana de Pedagogia. pp. 131-143.

GÓMEZ, Anna; PÉREZ DE LARA, Núria (2005) "Reviure en relació a l'altre: fer de les classes un inici" *Revista Duoda* núm. 28, Universitat de Barcelona, pp.141-155.

GÓMEZ, Anna (2003) "El desig de ser en llibertat. Experiència laboral d'una jove universitària" *Revista DUODA*, núm.25, Barcelona, Universitat de Barcelona, pp.55-76.

570 Entre converses.





GROSSMAN, Vassili (2008) *Vida i destí*. Barcelona: Galàxia Gutenberg – Cercle de Lectors.

GUATTARI, Fèlix; ROLNIK, Suely (2006) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. (2009) *Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió*. Informe de recerca. Inèdit.

HERRAIZ, Fernando (2009) *Los estudios sobre masculinidades: una investigación narrativa en torno al papel de la escuela y la educación artística en la construcción de la masculinidad*. Tesis Doctoral. Barcelona: UB. Inèdita.

Kafka, Franz (1989) *Narracions completes*. Barcelona: Proa.

KAFKA, Franz (2003) *Escritos sobre el arte de escribir*. Madrid: Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja.

KAPUSCINSKI, Ryszard (2007) *Encuentro con el otro*. Barcelona: Anagrama

KERTÉSZ, Imre (2005) *Jo, un altre*. Barcelona: Quaderns Crema.

KRISTOF, Agota (2005) *L'analfabeta*. Barcelona: Laertes.

LAPASSADE, George (1977) *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Granica Editor.

LARRAURI, Maite (2004) *La llibertat segons Hannah Arendt*. València: Tàndem.

LARROSA, Jorge (2006) "Una lengua para la conversación" a MAASCHELEIN, Jan; SIMONS, Marten (eds.) *Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes. pp.45-56.





LARROSA, Jorge et al. (Eds.) (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona: Laertes.

LISPECTOR, Clarice (2000) *La hora de la estrella.* Madrid: Siruela

LISPECTOR, Clarice (1999) *Un soplo de vida.* Madrid: Siruela

LLORET, Caterina (1997) "Las otras edades" A LARROSA, Jorge; PÉREZ DE LARA, Núria (Comp.) *Imágenes del otro.* Barcelona: Virus. pp. 11-20

LLORET, Caterina (1994) "Nos-altres" *Revista Clip.* Badalona: IME, pp.35-38.

LLORET, Caterina (2001) "¿Habilidades sociales o cartillas escolares?" *Revista Aula de Innovación Educativa*, núm.102, pp.29-30.

LONGOBARDI, Giannina (2001) "¿Qué valor tiene el dinero? Significado de las relaciones femeninas y su resistencia al capital" a BUTTARELLI, Annarosa et al. *Una revolución inesperada. Simbolismo y sentido del trabajo de las mujeres.* Madrid: Narcea. pp. 23-40

MAASCHELEIN, Jan; SIMONS, Marten (eds.) (2006) *Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie.* Barcelona: Laertes

MAASCHELEIN, Jan; SIMONS, Marten (2006) "Sobre el precio de la investigación pedagógica" a MAASCHELEIN, Jan; SIMONS, Marten (eds.) *Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie.* Barcelona: Laertes. pp. 129-145.

MAILLARD, Chantal (2001) *Filosofía en los días críticos. Diarios (1996-1998)* València: Pre-textos.

MAÑERU, Ana; PIUSSI, Anna Maria (coords.) (2006) *Educación, nombre común femenino.* Barcelona: Octaedro.

572 Entre converses.





MARTÍN GAITE, Carmen (2002) Cuadernos de todo. Barcelona: Círculo de Lectores

MARTÍN GAITE, Carmen (1988) El cuento de nunca acabar. Barcelona: Anagrama.

MATUTE, Ana María (2005) Olvidado rey Gudú. Barcelona: Destino.

MELDGAARD, Æle (s/d) Kofoed's School. The History 1928-2005. Copenhagen: Kofoed's School.

MENDIOLA, Ignacio (2006) Elogio de la mentira. En torno a una sociología de la mendacidad. Madrid: Lengua de trapo.

MERINO, José Luis (2008) Habla Oteiza. Bilbao: Avance Proyectos.

MOLL, Jaqueline (1998) Redes sociais e processos educativos: un estudo do nexu da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre. Tesi doctoral UPFRGS.

MONTAIGNE, Michel de (2008) Assaigs. Llibre tercer. Barcelona: Proa

MONTAIGNE, Michel de (2007) Assaigs. Llibre segon. Barcelona: Proa

MONTAIGNE, Michel de (2006) Assaigs. Llibre primer. Barcelona: Proa

MOREY, Miguel (2002) "De la conversación ideal. Decálogo provisional" Archipiélago, núm. 50, pp.81-92.

MOREY, Miguel (1990) Psiquemáquinas. Barcelona: Montesinos.

MORIN, Edgar (2003) Tenir el cap clar. Barcelona: La Campana



MORIN, Edgar (1995) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa

MORTARI, Luigina (2002) "Tras las huellas de un saber" a DIOTIMA El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona: Icaria. pp. 153-162.

MURARO, Luisa (2001) "Vida pasiva. Aprender a padecer para aprender a actuar" a BUTTARELLI, Annarosa et al. Una revolución inesperada. Simbolismo y sentido del trabajo de las mujeres. Madrid: Narcea. pp. 65-81.

MURARO, Luisa (1994). El orden simbólico de la madre. Madrid: Horas y horas.

PAQUAY, Léopold et al. (coords) (2005) La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México:FCE

PARRA, B; PRAT, Núria i SANDÍN, Mari Paz (2009). Aproximació Diagnòstica a la Participació social de la dona a Badalona Sud. Informe de Recerca. Barcelona: Universitat de Barcelona i Consorci Badalona Sud.

PENNAC, Daniel (2008) Mal d'escola. Barcelona: Empúries.

PÉREZ DE LARA, Núria (2010) "La experiencia de la diferencia en la investigación" a CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Núria (Comps.) Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.

PÉREZ DE LARA, Núria (2009) "Escuchar al Otro dentro de sí" a LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Comps.) (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario-Santa Fe Argentina: FLACSO y HomoSapiens ediciones.

PÉREZ DE LARA, Núria (2008a) "La construcción de la identidad desde la perspectiva de la diferencia sexual" Conferència al curs Pedagogía de las diferencias. FLACSO. Buenos Aires. Text inèdit

574 Entre converses.



PÉREZ DE LARA, Núria (2008b) "De la primera diferencia a las diferencias otras". Conferència al curs Pedagogía de las diferencias. FLACSO. Buenos Aires. Text inèdit.

PÉREZ DE LARA, Núria (2006): El otro (la otra; lo otro) A PIUSSI, Anna M^a. (Coord.), *Educación: nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro. pp.184-203.

PÉREZ DE LARA, Núria (2002) "Deseo de ser guía, tan solo, saber callar, tanto más...y encontrar las debidas palabras" Duoda, Revista d'Estudis Feministes, núm. 23, pp.113-122.

PÉREZ DE LARA, Núria (1997) "Notícia d'un comiat. Fernand Deligny, 1913-1996." Temps d'educació, núm.17, pp.9-11. Barcelona, Universitat de Barcelona.

PIÉ, Asun (2009) Educació Social i Teoria Queer. De l'alteritat o les dissidències pedagògiques. Barcelona: UOC

PIUSSI, Anna M^a; MAÑERU, Ana (2006) Educación, nombre común femenino. Barcelona: Octaedro.

PLANELLA, Jordi (2009) Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo. Barcelona: UOC

PRAETORIUS, Ina. (2002) La filosofía de la competencia del estar ahí. Duoda. Revista d'estudis feministes, núm.23. pp.99-110.

PRAT, Núria (2010) Dones i barri en xarxa. Estudi de cas al voltant d'una pràctica de participació ciutadana i empoderament de dones a l'espai públic, en un context urbà desfavorit. Treball de Recerca per l'obtenció del DEA. Vic: Unviersitat de Vic.

PRAT, Joan (coord.) Grup de Recerca Biogràfica (2004) I...això és la meva vida. Relats biogràfics i societat. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya

PRECARIAS A LA DERIVA (2004) A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina.





Madrid: Traficantes de sueños.

RAMOS d'Ó, Jorge (2009) "As Dinámicas de Poder-Saber e o Governo do Aluno na Modernidade". Text inèdit.

RELATS, Vicenç (2009) "Repensar la intervenció social, conrear l'ètica de l'hospitalitat. Entrevista a Joan Canimas." Quaderns d'Acció Social i Ciutadania, núm. 6, pp.86-99. Barcelona

RICKEN, Norbert (2006) "Acerca del reconocimiento como sacrificio" a MAASCHELEIN, Jan; SIMONS, Marten (eds.) Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie. Barcelona: Laertes. pp.107-118

RICOEUR, Paul (1999) La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido. Madrid: Ed. Universidad Autónoma de Madrid – Arrecife.

RIVERA, M^a Milagros (2005) La diferencia sexual en la historia. València: Publicacions de la Universitat de València.

RIVERA, M^a Milagros (2001) Mujeres en relación. Barcelona: Icaria.

RIVERA, M^a Milagros (1996) El cuerpo indispensable. Significados del cuerpo de mujer. Madrid: horas y Horas.

ROCKWELL, Elsie (2008) "Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico" a JOCILES, M^a Isabel; FRANZÉ, Adela (coords.) ¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación. Madrid: Trotta. pp. 90-111.

ROGER, Marie-Sabine (2009) Tardes con Margueritte. Barcelona: Duomo ediciones.

SÁEZ, Juanjo (2006) El arte. Conversaciones con mi madre. Barcelona: Mondadori.

576 Entre converses. ;-)





SAMPEDRO, José Luis (2005) *Escribir es vivir*. Barcelona: Random House Mondadori.

SENNETT, Richard (2009) *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

SENNETT, Richard (2006) *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

SENNETT, Richard (2003a) *El respeto*. Barcelona: Anagrama.

SENNETT, Richard (2003b) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

SOFÍAS (2004) *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre*. Madrid: horas y HORAS.

STEINER, George (2006) *Deu raons (possibles) de la tristesa del pensament*. Barcelona: Arcàdia.

STEINER, George; LADJALI, Cécile (2005) *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.

TEJERO, Elisabet; TORRABADELLA, Laura (2005) *Pioners i pioneres: trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill

TIÑENA, Jordi (1994) *Mort a Menorca*. Barcelona: Proa.

TOMMASI, Wanda (2001) "El trabajo, entre la necesidad y la libertad. Sentido del trabajo para quien lo ejecuta" a BUTTARELLI, Annarosa. *Una revolución inesperada. Simbolismo y sentido del trabajo de las mujeres*. Madrid: Narcea. pp. 101-129.

UBIETO, José Ramón; et al. (2010) *Estrategias profesionales. Document de treball en les VIII Jornades de SSB*. Barcelona, maig de 2010. Inèdit.

UBIETO, José Ramón (2009) *El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Barcelona: Gedisa.



VAN MANEN, Max (2003) Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books.

VAN MANEN, Max (1998) El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.

VANTAGGIATO, Iaia (2001) "El tiempo que me queda. Relación entre el tiempo de la necesidad y el de la libertad" a BUTTARELLI, Annarosa. Una revolución inesperada. Simbolismo y sentido del trabajo de las mujeres. Madrid: Narcea. pp. 41-63.

VILA-MATAS, Enrique (2010) Perder Teorías. Barcelona: Seix Barral.

WALSER, Martin (2006) "Sobre la conversación con uno mismo" a MAASCHELEIN, Jan; SIMONS, Marten (eds.) (2006) Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie. Barcelona: Laertes. pp.31-43.

WERNER, Marcus (1999) Tierra firme. Barcelona: Tusquets.

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth (2006) Hannah Arendt. Una biografía. Barcelona: Paidós.

ZAMBRANO, María (2010) Esencia y hermosura. Barcelona: Círculo de Lectores.

ZAMBRANO, María (2009) Las palabras del regreso. Madrid: Cátedra.

ZAMBRANO, María *L'art de les mediacions. (Textos pedagògics)*, PPU, Barcelona, 2002, Selecció, edició i notes de Jorge Larrosa i Sebastián Fenoy.

ZAMBRANO, María (2002b) Claros del bosque. Barcelona: Seix Barral.

ZAMBRANO, María (2000) Hacia un saber sobre el alma. Madrid: Alianza Editorial.

578 Entre converses.



