

Tesi doctoral presentada per En/Na

Marta CARAMÉS BOADA

amb el títol

**"Tocant l'experiència de la relació educativa amb
dones immigrades. Una recerca narrativa"**

per a l'obtenció del títol de Doctor/a en

PEDAGOGIA

Barcelona, 3 de desembre del 2008.

**Facultat de Pedagogia
Departament de Didàctica i Organització Educativa**



UNIVERSITAT DE BARCELONA



ÍNDEX

PRESENTACIÓ	4
1 - La llengua que ens ritma.	6
Sentit i fil central de la recerca.	6
2- Escrivint al fil de la vida.	8
Sentit i metodologia d'investigació.	8
3 - L'escriptura pren cos: Un relat de recerca en singular.	9
Recorregut i parts del text de recerca. Guia de lectura.	9
4 - Tocant l'experiència de la relació educativa amb dones immigrades. Una recerca narrativa.	14

PRIMERA PART

Apropar-se a la experiència. La relació educativa amb dones immigrades.

1 - EL PAL A LA PORTA. L'INICI D'UN VIATGE EN RELACIÓ	16
1.1-L'encontre amb l'altra, les altres.	16
1.2 – El retorn de la mirada: Qui mira? Els miralls de la relació.	41
1.2.1-Com i quan comença la recerca per la Tesi.	42
1.2.2- Com vaig arribar a trobar-me el <i>Pal a la porta</i> ? D'on vinc?	45
2 - LA CUINA DE L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA: TRES RECEPTES DES DE LA PRÀCTICA EDUCATIVA.	50
1 - La Sara: L'ONG on treballàvem. Una mica d'història i el sentit del treball que es desenvolupava.	51
2 – La Daniela: Una mirada singular del treball social amb dones i homes immigrants.	68
3 – La Maria: L'ànima de l'escola i l'educadora de la sala de dalt.	83
3.1 - Els Esmorzars i el Taller de cuina.	97
3.2 - El Taller de lectura i escriptura.	106

SEGONA PART

"Amb les pròpies mans": El relat del camí singular tocant l'experiència

1 - ELS INICIS DEL RELAT D'UN CAMÍ SINGULAR	117
1 - Introducció: El treball de camp, un dels grans plaers de la investigadora.	118
2 – El Diari del metro com a punt de partida: Comença la recerca.	119
3 – Recorregut com a investigadora: Des d'on i com començo a investigar.	121
4 – Els fils d'anàlisi que emergeixen del relat de la pràctica: La Tesi ha començat.	125
5 - El ball de l'escriptura: Diferents nivells d'escriptura d'investigació.	128
6 – Investigant la pròpia pràctica: La meua mirada en joc.	130
2 - SEGUIR CAMINANT, SEGUIR RELATANT.	133
1 – Emergeix el fil central de la recerca: La relació educativa.	133
2 - A la recerca d'altres veus que narren l'experiència. Les entrevistes-conversa i les trobades informals.	136
2.1 – Les trobades informals: Oportunitats de re-trobada.	139
2.2 - Les entrevistes – conversa: Moments màgics en la investigació.	147
3 – Diàlegs sense fi...	150

4 - Entrevistes – conversa amb professionals: Altres mirades des de dins.	156
4.1 – Entrevista - conversa amb la Maria.	157
4.2 - Entrevista-conversa amb la Daniela.	159
4.3 - Entrevista-conversa amb la Sara.	162
5 - Podríem pensar una disposició de la investigació? Podríem pensar en un “estar” investigant?	165
3 - ESCRIURE EL CAMÍ, CAMINAR PER L’ESCRITURA.	169
De l’anàlisi i interpretació del material de camp al procés d’escriptura narrativa.	169
TERCERA PART	
Tres camins per pensar la relació educativa	
1 - LA PREGUNTA PER LA LLIBERTAT.	177
1- Què és la llibertat? i Què representa per a mi ?	178
2- Per què la pregunta per la llibertat?	179
3 – Una cruïlla entre la llibertat i la diferència sexual:	190
4 - Mirant cap a la diferència de ser home.	205
2 - EL TEMPS EN LA RELACIÓ EDUCATIVA	216
<i>CARA A</i>	
1 -La cruïlla entre la llibertat, la relació d’acollida i el temps que les travessa.	216
2 -Donar i deixar-se donar.	224
3 - Temps pel desig	226
4 - Deixar que el temps flueixi	230
5 - Últim relat de la cara - A	235
<i>CARA B</i>	
1 - ‘El instante presente’, l’instant present.	239
2 - Y ... la vida continua.	247
3 – Últim relat de la Cara B	259
3 - ACOMPANYANT UN TROS DEL CAMÍ DE VIDA: UNA MIRADA DES DE L’AMOR I EL DOLOR EN LA RELACIÓ EDUCATIVA.	263
1 - El millor amic del diumenge del món i ... Per què no es pot apretar el riure?	263
2 - L’amor en les relacions educatives.	266
3 - El dolor que acompanya l’amor. L’amor que acompanya el dolor.	271
4 - L’amor i el dolor com a passatges. Acompanyant amb la guia de la intel·ligència del cor.	279

QUARTA PART

Conclusions, inconclusions i propostes

1 - La trena de llibertat, temps i amor que enllaça les preguntes per la relació educativa. 294

2 - ESCRIPTURA I EXPERIÈNCIA 310

1 - Es pot escriure l'experiència? 312

2 - Aprenent-ensenyant a llegir i escriure . 313

3 - Els sabers des de l'experiència i el sentit de l'escriptura en l'ofici d'educadora. 320

4 - Escrivint la investigació, investigant l'escriptura. 326

5 – Escriptura i vida. 329

CINQUENA PART

REFERÈNCIES

338

ANNEXOS

PRESENTACIÓ

*Els plors de la criatura
omplen els pits maternals
de llet, gava i regalims
per tenir a prop la font.*

*Tot enyorant
l'antiga mar
la Paula xuma
i s'adorm*

Cat.
7 d'agost de 2002 a les 15h

Començo aquest relat i aquí segueixo, vivint la vida. Volent que aquest text de la Tesi que ara comenceu a llegir no oblidí que ha de parlar en relació a la vida, sense perdre el fil a la vida. Vida que comença amb el naixement, com el de la meva filla Paula, vida que acaba amb la mort, com la de l'amiga Caterina Lloret qui em regalava aquest poema el dia que va venir a conèixer la Paula.

En aquest inici vull recordar la vida, recordar-la sencera, recordar l'inici i el final del camí. Un inici com el de la meva filla i un final, com el de la Caterina; una nena i una dona que han estat de diferents maneres companyes en aquest viatge.

Us convido ara a caminar amb mi, us convido a llegir aquest camí d'escriptura que he pogut fer mantenint-me en el present de la vida i mantenint la vida present, sencera. Aquest fil per seguir vivint em dóna el to per començar i *em ritma* en l'escriure... *Em ritma...* preciosa expressió de l'Hélène Cixous (2006:38) quan escriu:

*En la lengua que hablo vibra la lengua materna, lengua de mi madre, menos lengua que música, menos sintaxis que canto de palabras, bello Hochdeutsch, calor ronco del Norte en el fresco habla del Sur. El alemán materno es el cuerpo que nada en la corriente, entre mis orillas de lengua, el almante materno, la lengua salvaje que da forma a las más antiguas a las más jóvenes pasiones, que se hace noche lacteada en el día del francés. No se escribe: me atraviesa, me hace el amor, amar, hablar, reír al sentir su aire acariciarme la garganta.
Mi madre alemana en la boca, en la laringe, me ritma.*

1 - La llengua que ens ritma.

Sentit i fil central de la recerca.

La llengua que ens ritma és la llengua amb que podem dir el món, dir-nos, dir-nos en relació al món i fer-ho des de qui som, al nostre ritme, en singular.

El ritme neix del cos i es viu amb el cos. Una llengua que diu des del propi cos és una llengua que parteix de sí per anar més enllà.

La Tesi que ara comença busca apropar-se a comprendre l'experiència des de l'experiència. Comprensió que passa per caminar per l'escriptura amb una llengua que ens *ritma*.

Busca comprendre una part de l'experiència, aquella que es deixi tocar, aquella que puguem tocar per pensar-la, per sentir-la, per intentar comprendre-la.

Una part de l'experiència humana com ho és *la relació educativa*. La relació educativa amb dones immigrades en un context d'ensenyament i aprenentatge d'una nova llengua.

Què es posa en joc en la relació educativa en espais d'ensenyament i aprenentatge entre adultes? Quins fils de sentit i significat travessen la relació i afecten la pràctica educativa?

En aquesta recerca de comprensió he partit de la pròpia experiència com a educadora per començar a pensar. Pràctica en la que treballava realitzant tallers d'alfabetització, aprenentatge d'una altra llengua, així com també, espais d'acollida i tallers com el de cuina. Aquests tallers els pensàvem per a dones i homes immigrants que venien al centre on treballava per aprendre castellà i per aprendre a llegir i escriure. La meva experiència de treball es va centrar en la relació amb les dones i d'aquesta parteixo per començar a investigar.

Naturalment, el fet que vinguessin a aprendre castellà i/o a aprendre a llegir i escriure no vol dir que no parlessin cap llengua. La majoria de dones amb qui treballava eren dones immigrades provinents del Marroc, però també venien de països de l'Europa de l'est i d'algun altre país d'Àfrica.

Eren dones que venien amb la seva història singular de vida i amb la seva pròpia llengua per dir el món, una llengua que les *ritma*.

La seva llengua materna és la llengua amb la que parlaven dels sabers i les cultures dels llocs d'on provenien. Una llengua i un saber que les ajudava i dificultava a buscar com viure en una nova terra.

La llengua materna és *la llengua que ens ritma* en l'estar i en el viure al món, per tant les dones que arribaven portaven amb elles una manera singular de dir, pensar i relacionar-se amb el món.

Dones que arriben i es troben amb altres dones, les educadores, que les acompanyàvem a aprendre una nova llengua amb la que poder dir, expressar-se i viure en aquesta terra, sense necessitat de traductors o intèrprets. Educadores que teníem, tenim, una altra llengua, altres sabers i altres experiències singulars i *un ritme*, també singular, per pensar i dir la relació amb el món.

En aquest encontre és on em trobava treballant d'educadora, posant en joc els meus sabers i no sabers, i partint de la pròpia experiència de relació amb el món.

Des d'aquest encontre neix la recerca per la Tesi que ara comenceu a llegir.

Una trobada amb altres dones que mou en mi algunes preguntes per començar a investigar en l'ofici d'educadora social:

Què passa en la relació educativa quan una educadora - catalana, occidental, universitària- ensenya a llegir i escriure a una dona del camp del nord del Marroc? Quins sabers i no sabers es posen en joc en aquesta relació educativa? Com acompanyem les educadores en aquest aprenentatge de la llengua castellana? Com es posa en joc la relació entre nosaltres en aquest procés d'aprenentatge? Com i des d'on mirem les educadores i educadors a algunes dones immigrades? Com es mou la relació entre nosaltres?

Aquest encontre amb algunes dones immigrades va moure en mi preguntes per investigar. Preguntes que també em movien a qüestionar-me: Com puc acostar-me a la comprensió d'aquesta relació educativa? Com podria indagar l'experiència de la relació educativa? És possible posar paraules a l'experiència de la relació educativa? És possible escriure-la?

2- Escrivint al fil de la vida.

Sentit i metodologia d'investigació.

Buscant comprensió i seguint el fil de les preguntes que partien de l'experiència vaig emprendre el camí sentint que per intentar tocar l'experiència, per intentar comprendre-la, havia de fer-ho deixant-me donar per ella. O sigui, deixar entrar les preguntes dins meu, posar-les en relació a mi, posar-les en relació a la meva forma de mirar l'educació i la investigació.

Des d'aquí he pogut anar caminant deixant-me guiar pel sentit que l'experiència d'educadora m'assenyalava per preguntar.

La recerca de comprensió ha tingut com a punt de partida i com a horitzó de sentit la pròpia pràctica; la pròpia pràctica com educadora i com a docent a la Universitat.

Per fer aquest recorregut he cercat *la investigació narrativa* com a forma de caminar. La recerca narrativa m'ha acompanyat a acostar-me a comprendre l'experiència de forma àmplia, tot acollint la complexitat de la relació educativa. L'escriptura narrativa m'ha possibilitat tocar una part de l'experiència, m'ha possibilitat investigar-escriure tenint com a sentit de recerca l'apropar-me a la comprensió de la pràctica educativa.

L'escriptura narrativa m'ha permès apropar-me a la complexitat de la pràctica educativa i poder-la mostrar en aquest text de recerca cercant compartir aquesta complexitat. Per aquests motius, el text d'investigació és volgutament un text narratiu que explora, també, la mateixa escriptura narrativa.

És un text que té la intenció de posar en pràctica la narrativa com a pràctica que indaga l'experiència educativa amb les seves diferents dimensions.

Per tant, hi ha hagut també un fil de recerca que s'ha centrat en la metodologia de recerca; és a dir un 'investigar la investigació'. Fil de recerca que m'ha portat a la investigació narrativa i a indagar, amb tota la intencionalitat, una forma singular d'escriure el text de tesi des d'aquesta mirada narrativa.

En aquest camí d'explorar l'experiència des de l'escriptura narrativa he pogut dialogar amb diferents autores i autors en relació al que estava investigant. I,

aquest diàleg d'investigació, queda reflectit al text mostrant una manera d'investigar. Una manera que no parteix d'un marc teòric des del qual mirar la pràctica, sinó que entén la teoria i la pràctica en relació de diàleg. Per aquest motiu, no hi ha un capítol dedicat al marc teòric, sinó que tot el text d'investigació té entreteixit el diàleg amb diferents autors i autores que m'ha ajudat a investigar.

Tot el text de la tesi està travessat per aquest diàleg permanent amb altres. Des dels espais més descriptius de l'experiència, als moments més analítics hi ha una voluntat d'entreteixir sempre en el text narratiu la reflexió i el diàleg amb altres per pensar. De manera que es podria dir que el 'marc teòric' està travessant tot el text, està entreteixit en tot el camí d'escriptura que es posa en relació pensant *amb* i *des de* l'experiència.

3 - L'escriptura pren cos: Un relat de recerca en singular.

Recorregut i parts del text de recerca. Guia de lectura.

En el procés d'investigació, finalment, la recerca pren una forma concreta d'escriptura, un text que mostra el recorregut realitzat i les qüestions que s'han pogut investigar.

L'escriptura narrativa és sentit i camí en aquest procés de recerca. De manera que he explorat una forma singular d'escriure aquesta recerca, he entreteixit amb les narracions allò que anava explorant.

La forma que he donat a aquesta Tesi està dividida en quatre parts:

Primera Part:

Apropar-se a l'experiència. La relació educativa amb dones immigrades.

La Primera part: Apropar-se a l'experiència. La relació educativa amb dones immigrades és una aproximació a l'experiència des de la que parteixo per investigar. En aquesta primera part persegueixo presentar l'experiència, el context, les protagonistes; així com també el sentit d'investigar i el punt de partida.

Aquesta primera part conté: El Capítol 1 : *El Pal a la porta. L'inici d'un viatge en relació*; i el Capítol 2 : *La Cuina de l'ensenyament de la llengua. Tres receptes des de la pràctica educativa*.

El Capítol 1: *El Pal a la porta, L'inici d'un viatge en relació* relata l'inici del procés de recerca, mostrant quins són els fils emergents que em mouen a investigar. Alhora, mentre vaig presentant els fils centrals d'investigació, presento també a les primeres protagonistes de l'experiència; mostrant com les preguntes per investigar neixen entreteixides, en relació amb les dones immigrades que vaig presentant en el text de recerca.

Per últim, em presento i explico així d'on parteixo com investigadora.

El Capítol 2: *La Cuina de l'ensenyament de la llengua. Tres receptes des de la pràctica educativa*; fa un recorregut en diàleg amb tres professionals; dues Educadores Socials i una Treballadora Social. Aquestes tres dones són també protagonistes de l'experiència des de la qual investigo.

En aquest capítol investigo l'experiència alhora que vaig responent a preguntes com : On té lloc aquesta història? Quin context té l'experiència? Quan té lloc i qui són altres protagonistes d'aquesta? I, per últim, Què fèiem i com treballàvem en l'espai educatiu on va tenir lloc l'experiència de relació amb dones immigrades?

En diàleg amb el recorregut i mirada professional d'aquestes tres dones analitzo diferents qüestions en relació al contingut de recerca. Mentre vaig travessant el seu recorregut analitzo alguns elements del context, com són la Institució on treballava, la mirada disciplinar en relació a l'Educació Social i els processos migratoris. I, per últim, travessant el recorregut de la tercera educadora amb qui dialogo, investigo entorn els espais d'acollida i ensenyament de la llengua per a dones immigrades. Analitzant qüestions de l'educació amb persones adultes, d'ensenyament d'una nova llengua i la pràctica de l'acompanyament com educadores socials amb persones immigrades.

Segona Part :

“Amb les pròpies mans” : El relat d’un camí singular tocant l’experiència.

A la Primera Part presento, en primer lloc; el fil emergent de recerca i les preguntes que se’n deriven i, en segon lloc, presento l’experiència i el punt de partida per investigar.

Un cop presentades aquestes qüestions passo a narrar, en aquesta Segona Part, com m’he apropiat a l’experiència, com m’he apropiat tot tocant-la. És a dir, introdueixo la metodologia d’investigació desenvolupada. Així com també entrellaço amb el desenvolupament metodològic les preguntes pel seu sentit.

Aquesta Segona Part del text de recerca porta per títol: *“Amb les pròpies mans”*. *El relat d’un recorregut singular tocant l’experiència*. Segona Part que conté tres capítols: 1- *Els inicis del relat d’un camí singular*; 2 - *Seguir caminant, seguir relatant*; i 3 - *Escriure el camí, caminar per l’escriptura*.

Al Capítol 1 : *Els inicis del relat d’un camí singular* explico des d’on i com comença el procés de recerca. Mentre, alhora, vaig analitzant el mateix camí de recerca.

El Capítol 2 es titula : *Seguir caminant, seguir narrant*, on relato com neix el fil central de la recerca, això és: la relació educativa. A més a més, faig el relat retrospectiu del procés d’investigació, mentre, al mateix temps, vaig analitzant els diferents elements d’investigació: les entrevistes - conversa, els diaris de camp. Així com la invenció i desenvolupament de l’element d’investigació *Diàlegs sense fi*.

El Capítol 3 porta per títol : *Escriure el camí. Caminar per l’escriptura*. Faig el recorregut des de l’anàlisi i interpretació de les dades al procés d’escriure-investigar. A més a més, entro a investigar els processos d’investigació narrativa. Les conclusions dels esmentats processos els continuo desenvolupant a l’apartat de Conclusions d’aquesta Tesi, a la Quarta Part.

Tercera Part:

Tres camins per pensar la relació educativa.

Després de fer el plantejament inicial del procés de recerca, després d'haver introduït les preguntes d'investigació, d'haver presentat l'experiència amb el seu context i protagonistes, i d'haver desplegat la part metodològica passem a la Tercera Part. Part titulada: *Tres camins per pensar la relació educativa*. Tres camins que són els tres eixos principals que desenvolupo en la investigació i corresponen als tres capítols d'aquesta Tercera Part.

Els Capítols són: *La pregunta per la llibertat*, *El Temps en la relació educativa i Acompanyar un tros del camí de vida: Una mirada des de l'amor i el dolor en la relació educativa*.

Són tres camins per analitzar i explorar la relació educativa. Tres camins que he recorregut i desenvolupat preguntant-me pel fil central de la recerca: La relació educativa.

Al Capítol 1 : *La pregunta per la llibertat*. On exploro la qüestió de la llibertat en la pràctica de la relació educativa amb dones immigrades. Exploració en la qual analitzo quines qüestions de la relació estan immerses en la nostra mirada en relació a l'altra, i com aquesta mirada es posa en joc en la pràctica de la relació.

El Capítol 2: *El temps en la relació educativa* és una anàlisi de com juga el temps en la pràctica de la relació. Indago en les diferents vivències, mirades i dimensions del temps en la pràctica educativa, investigant com aquests elements es tradueixen en diferents orientacions vers la pràctica i la relació en educació.

Al final d'aquesta Tercera Part trobem el Capítol 3: *Acompanyant un tros del camí de vida: Una mirada des de l'amor i el dolor en la relació educativa*. En ell em pregunto com tenen lloc els processos d'acompanyament en la pràctica d'educadors i educadores socials, i com l'amor i el dolor poden ser o no mediadors en aquests processos d'acompanyament.

Un cop he desplegat els tres eixos principals d'investigació d'aquesta Tesi passem ja al capítol de Conclusions on es recull, es tanca i s'obre tot el procés de recerca.

Quarta Part: Conclusions, inconclusions i propostes.

Tot el procés d'escriptura narrativa l'he desplegat, des de l'inici de la recerca, en camins de pensament circulars. És a dir, no és un procés lineal de pensament, sinó intent de posar en marxa un procés d'indagació complex. On, per exemple, investigo la relació educativa i al mateix temps el camí d'investigar i de mirar aquesta relació educativa. Els elements epistemològics, ontològics i metodològics es van entreteixint en tot el text narratiu des de l'inici. Per tant, les conclusions no són un recull tancat d'idees a les quals s'arriba en una lògica lineal, sinó un procés complex que recull els creuaments de plantejaments d'investigació desplegats anteriorment. Procés que, a més, torna a indagar elements anteriors tenint en compte ara els llaços entre les diferents parts de forma més explícita. Així és com han pogut aparèixer, per tant, elements nous d'investigació.

Aquesta Quarta Part està formada per dos capítols: 1 – *La Trena de llibertat, temps i amor que enllaça la preguntes per la relació educativa*; on indago amb l'escriptura narrativa els creuaments entre els tres eixos d'investigació principals desplegats a la Tercera Part.

Finalment, el segon i darrer capítol d'aquesta Quarta Part amb el qual tanco el text de recerca és: 2 – *Espectura i experiència*. Parteixo de la pregunta: Es pot escriure l'experiència? i faig un recorregut transversal pels diferents moments d'investigació anteriors. Creuant, per a la recerca de comprensió, els elements que he investigat amb la metodologia de recerca, i on, a més a més, obro preguntes o propostes de treball pensant en la pràctica d'educadores i educadors socials i la docència i investigació universitàries.

Aquest darrer capítol, al costat de l'anterior, fa una mirada global a tota la recerca i acompanya a comprendre el sentit global d'aquesta, no de forma tancada, sinó circular. Mostrant el sentit global de la investigació amb els punts de trobada que enllacen amb l'inici de la investigació.

Al final del recorregut comprenem el sentit del mateix, quan veiem cap a on es dirigien les preguntes de l'inici i cap a on es dirigia l'escriptura narrativa. El cercle es tanca per tornar-se a obrir amb altres recerques, altres Tesis que poden emergir a partir d'aquesta.

4 - Tocant l'experiència de la relació educativa amb dones immigrades. Una recerca narrativa.

Tocant l'experiència de la relació educativa amb dones immigrades. Una recerca narrativa, és el punt de partida i el punt d'arribada de tot el procés d'investigació.

Tocar l'experiència és el camí investigatiu que intento fer en tot el procés; això és, apropar-me a comprendre una part de l'experiència, no abarcar-la tota, no escriure-la tota, sinó tocar-la. *Tocar* l'experiència és una pregunta de sentit.

Tocar, concretament, l'experiència de la relació educativa amb dones immigrades; tocar-la també com a punt de partida per començar a investigar, partir de la pròpia experiència per anar més enllà d'ella.

Tocar també com a metodologia d'investigació, perquè el camí metodològic desenvolupat és un procés realitzat amb les 'pròpies mans'; de forma artesanal, on he hagut de tocar i deixar-me tocar també en aquest fer investigatiu.

Tocar l'experiència és el que pot fer l'escriptura narrativa, tocar-la, escriure una part que ens acompanya a comprendre les pràctiques vives en educació.

En tot aquest recorregut singular d'investigació narrativa he necessitat tocar i deixar-me tocar, deixar-me transformar per aprendre en el mateix caminar...

Així, acabo aquesta presentació amb un desig: Desitjo que les i els qui ara llegiu pugueu també deixar-vos tocar amb aquesta lectura. Que pugueu conversar amb el text en un temps que us sigui amic, i un estar en els camins de recerca que no oblidí l'íntima relació amb la vida.

PRIMERA PART

Apropar-se a l'experiència. La relació educativa amb dones immigrades.

CAPÍTOL 1

1 - EL PAL A LA PORTA. L'INICI D'UN VIATGE EN RELACIÓ

De la mirada cap a l'altra a la mirada endins¹, per seguir sempre preguntant-nos per la relació entre nosaltres.

...Els seus mocadors són els miralls dels nostres vels invisibles...

Aquestes són les paraules a què vaig arribar la primera vegada que vaig relatar² l'experiència de treball amb dones immigrades. Elles, amb el seu estar al món em retornaven la mirada. M'adonava que les preguntes que em feia en relació a elles havien de començar per mi...

1.1-L'encontre amb l'altra, les altres.

El pal a la porta

El pal a la porta de ferro és la primera imatge que em ve al cap recordant els inicis de la feina d'educadora. A un edifici de pedra força bonic, al costat de l'església, al mig del casc antic d'una població de la perifèria de Barcelona comença aquesta història amb el pal a la porta. El pal aguantava la porta perquè es mantingués oberta, oberta a tothom que volgués entrar, així, seguint el que el pal convidava a fer : Vaig entrar. I com en totes les portes que una travessa en la vida, en aquell moment, no era conscient de tot el que aquell pal m'estava proposant viure. A més a més, una porta oberta resulta francament irresistible...

¹ Agafó en préstec l'expressió *mirada endins* de la companya i amiga Anna Gómez, qui en el procés de creació de l'assignatura Tècniques d'animació de grups i dramatització va crear l'espai: mirades endins, donant cos i temps al procés de mirar cap a una, cap a un, de mirar endins per seguir mirant més enllà...

² Caramés,M (2000).

Aquella porta, però, no la vaig travessar sola, anava amb la Sara³, educadora responsable d'un projecte d'acollida, formació global i alfabetització per a dones de la població, la majoria dones immigrades. La Sara havia demanat a una amiga comuna si coneixia algú que volgués col·laborar en el projecte que ella portava amb possibilitats d'agafar el relleu en un futur proper, ja que ella hauria de canviar de projecte en poc temps. L'amiga comuna era la Remei Arnau, qui abans de ser directora d'aquesta tesi era ja pacient 'escoltadora' de la història que després m'acompanyaria a escriure.

Així que amb la Sara vam entrar i vam pujar les escales de l'interior de l'edifici, dirigint-nos a una sala força àmplia amb rajoles antigues a terra de color vermellós, finestres i porta de fusta pintades de verd i una petita cuina que s'insinuava al fons. El primer que trobàvem al entrar era una taula vermella rodona i al mig de la sala una gran taula rectangular envoltada de cadires, cadascuna d'una forma i color diferent. Tot a prop d'una pissarra de verd intens, molt neta, que mostrava que feia temps no s'utilitzava. Era el mes de setembre, i com en molts espais educatius, els mesos d'estiu deixen les pissarres netes i buides de guix i d'històries.

La humitat de la sala, tot i ser encara setembre, em va entrar dins el cos anunciant-me el fred que hauria de passar els propers anys. Això sí, el que aquella humitat amagava era que, malgrat el fred inicial, estava a punt de començar uns anys de vida ben intensos, plens d'escalfor de relacions humanes, de passió per una feina meravellosa, de calor en acabar els balls de les festes, d'acalorament per les errades inevitables, i l'escalforeta de les olles de la cuina que barrejades amb aromes de les noves relacions, que aleshores iniciava, van deixar dins meu una petjada inoblidable.

En aquella sala vaig anar coneixent a cadascuna de les dones amb qui compartiria un tros del camí de vida, del seu, del meu, del nostre. També em vaig trobar a alguns homes, però molts menys. Dones i homes que, com jo, havien traspasat la porta amb el pal que la manté oberta per compartir un tros de vida amb tot el que aquesta té; moments alegres i altres de dificultat. En el

³ Tots els noms propis d'aquesta recerca estan canviats per mantenir l'anonimat de totes les dones que hi surten. Així mateix, també la institució on té lloc l'experiència de la que parteixo resta en l'anonimat. I l'he anomenat per aquesta recerca : l'ONG.

procés de recerca per aquesta Tesi vaig triar, com explicaré més àmpliament a l'apartat metodològic, algunes dones amb qui vaig tenir una relació significativa per tal de poder tenir una entrevista-conversa amb elles. Així doncs, les protagonistes importants d'aquesta història són aquelles dones amb qui vaig poder conversar, temps després, un cop acabada la feina d'educadora i endinsada ja en el nou camí que la Tesi estava suposant.

Elles eren, són, una part molt important de les protagonistes de tot el procés vital i educatiu que va esdevenir. En el fer i desfer de la pràctica educativa i d'alfabetització que compartírem unes i altres, entreteixíem amb paraules la nostra comprensió⁴ del món. Una comprensió arrelada a les experiències vitals, a les trajectòries singulars a partir de les quals emergia el sentit de la vida i de les relacions de cadascuna. L'educació té sentit quan possibilita alhora una comprensió del món i una transformació de sí en relació amb el món. I això només és possible deixant entrar la vida en sí mateixa, la vida de què és portadora cada una a aquell espai educatiu, tal com convidava, per mi, el pal a la porta. Per Paulo Freire (1987:133) era fonamental aquest fet quan escrivia : *“la lectura del món precedeix la lectura de la paraula, per això la posterior lectura d'aquesta darrera no pot prescindir de la continuïtat de la lectura del primer”*. Una reflexió bàsica per comprendre el sentit important de l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura, més enllà de la instrumentalització. Més enllà, com parlaré més endavant, de concebre la llengua no com a un instrument sinó dins de la dimensió simbòlica que té. De la mà de les dones vaig aprofundir en el meu “ser educadora” i per això aquest inici del viatge ve acompanyat del que elles em van fer preguntar.

⁴ Durant aquest escrit de recerca empro moltes vegades el terme *comprensió*. Per la qual cosa em sembla important explicitar a què em refereixo sempre que l'escric.

Entenc que és un moviment d'aprehendre, d'aprendre amb la raó i l'emoció, amb el cos sencer una idea, una experiència, una emoció, una mirada... Com diu Maria Moliner :”Tener una cosa dentro de sí y formando parte de ella”.

Entenc també que la comprensió és sempre parcial i provisional. Per tant, es podria escriure sempre: “anar comprenent”. El moviment de comprendre seria doncs: anar comprenent, on en el camí de fer-ho hi ha també molts moments d'incomprensió, de desconcert, de crisi, de pèrdua; que són necessaris pel mateix camí de comprensió.

La Solange, la dona marró⁵.

La Solange és una dona negra amb un caràcter fort i un cor immens i generós. Va arribar al centre amb la idea d'aprendre castellà, doncs estava casada amb un home català amb qui tenia un fill i parlaven francès o català. La Solange té la mateixa edat que jo i durant els primers mesos es mantenia tímida i reservada. Poc a poc vaig anar coneixent qui era i com vivia... Més o menys com anava fent amb tothom, ens anàvem coneixent en el dia a dia.

Fins que va arribar el dia que la Solange va posar-se a cuinar. Aquí la vaig conèixer:

“Allà a l'Internat de Senegal cadascuna es feia les seves coses, amb les cassoles i menjar, cadascú es cuinava el que volia, tenies un armari per guardar les teves coses, i els teus diners per comprar menjar. A mi m'agrada cuinar, ja ho saps, així que algun dia jo preparava el menjar per a tothom, igual que fèiem a l'Escola amb tu. Aquell dia que cuinava tothom m'estimava molt, i després ni cas.”

(Entrevista-conversa Solange, página 2):

Veient-la cuinar, una se n'adonava de la força i la transcendència que allò tenia per a ella. Veient-la cuinar vaig conèixer quelcom important de la Solange, aquella dona negra era a més una dona intensa, forta, que gaudia tocant el menjar i preparant àpats per a les altres. Quan cuinava es podia veure la seva fermesa i tendresa al mateix temps. L'amor que posava en cada gest a la cuina em feia adonar que allà hi havia quelcom valuós.

La Solange m'ajudava a tornar a veure la relació entre el cuinar, l'amor i la cura.

Al Taller de cuina dinàvem, escrivíem, llegíem, rèiem, estàvem en relació.

El Taller de cuina esdevenia un espai educatiu que no es quedava en el llegir i escriure o aprendre receptes de cuina, sinó que la potència venia per estar tocant algunes de les coses fonamentals pel sosteniment de la vida: la cura i l'amor, que estan en el sentit que la Solange donava al cuinar.

I aquest espai era educatiu, precisament, perquè podíem aprendre mentre tocàvem quelcom fonamental en el viure. Cuinar, preparar el menjar per

⁵ Aquest subtítol està dedicat a la meva filla Paula per quan pugui llegir aquesta tesi si és que vol fer-ho, recordant com ella anomena des de sempre als homes i dones de raça negra: “ No és negra mama, és marró. La nena marró, el nen marró, la dona marró.”

alimentar-nos, per gaudir plegades, era tot un ritual on recreàvem quelcom central en la vida; cuidar el cos, alimentar-se, escalfar-se, cuidar els altres, gaudir juntes, tot menjant...

La importància que la Solange posa en la cura i l'amor quan parla de la relació em va portar a la pregunta: **Com és la relació entre l'amor, la cura i els processos educatius? Com es concreta aquesta relació en la pràctica educativa?**

La Solange és la filla gran de cinc germans de mare, el pare tenia, a més de la mare de la Solange, altres dones amb qui va tenir més fills, trenta en total. La mare de la Solange amb els seus fills i filles convivia amb una altra dona del marit amb qui havia tingut també una filla.

M – I com era la vida amb les dues dones del teu pare, la teva mare i l'altra?
“Doncs estava bé, són com germanes. També s'enfadaven a vegades, i això és el que no m'agradava, quan la meva mare cridava a l'altra dona. No sé, jo la trobava molt bona dona. El que passa és que la meva mare és molt forta, té els “daixoncis” ben posats,... els ovaris.”

(Entrevista-conversa Solange, pàgina 2):

Era la primera vegada que jo coneixia una dona filla d'un pare amb diferents dones i això m'encuriosia molt. Intentant imaginar com devia haver estat la seva vida de petita, el cap se m'omplia de preguntes. Algunes les vaig anar fent, altres no van ser necessàries. I no ho van ser perquè es van anar modificant amb el canvi de mirada que vaig poder fer gràcies a la relació amb ella. Les meves preguntes inicials les feia només des dels supòsits de no llibertat que pensava havien viscut ella i la seva mare.

Així, potser, més aviat volia confirmar les meves 'sospites' sobre el que sentia que era una bona forma de relació entre homes i dones, més que obrir-me a comprendre què vivia i com vivia la Solange en relació al món, o sigui: Buscar comprensió en els matisos, en l'experiència concreta d'ella i la seva mare en relació al seu pare, en relació a la seva forma de viure en comunitat... Les preguntes inicials miraven només una part, una part petita que evitava la

complexitat de viure i posava només la mirada en una abstracció: la poligàmia, sense anar més enllà, sense dialogar amb l'experiència de la Solange.

No obstant, la veu de la Solange no em deixava quedar-me en aquella abstracció, sinó que alguna cosa es movia en mi escoltant aquella trajectòria tan diferent a la meva.

Quines experiències de llibertat i no llibertat havia viscut ella en el seu recorregut fins arribar a Catalunya i quin sentit tenien per a ella? Com influenciava tot això en la feina d'educadora?

KENIA, aproximadament l'any 1943...

“Las mujeres, los niños y mi padre compartíamos un único espacio, situación típica entre los kikuyu. Nuestra propiedad consistía en una amplia extensión de tierra que constaba de varias viviendas y un gran patio rodeado por una valla en que había una puerta. Mi padre tenía su propia cabaña o *thingira*, que era una habitación grande y redonda construida con madera y barro cubierta por un tejado de paja en pendiente. Allí era donde él comía, dormía y recibía a las visitas, a veces gente desconocida que no podía entrar en la *thingira* sin el permiso del hombre de la casa. En ocasiones, mi madre me hacía llevarle la comida a su cabaña, pero como era una niña no me podía quedar. Aquel era territorio de hombres, chicos y visitas masculinas.

Cada una de las esposas de mi padre tenía su propia vivienda o *nyumba*, de construcción similar pero con varias estancias. Y aquel era el territorio de la mujer, sus hijos y visitas y familiares de sexo femenino. Cada casa tenía entre seis y nueve metros de ancho y estaba dividida en distintas zonas mediante paredes o cañas altas. Mi madre tenía su propio espacio para dormir, mientras que mis hermanas y yo dormíamos juntas en nuestra estancia, y mis hermanos en la suya. Nuestras camas estaban construidas con tablones de madera sobre los que colocábamos fundas de colchón rellenas de hojas, hierba y tallos de helecho.

Las cabañas no tenían electricidad ni agua corriente eran bastante oscuras. Había pequeñas aberturas a modo de ventanas, pero no tenían cristal. En el centro de la *nyumba* se encontraba el fuego en que mi madre preparaba la comida. La zona en que se cocinaba era también el espacio familiar, el lugar donde nos reuníamos para hablar, contar historias y compartir las vivencias del día. (...)

Hoy en día, aún en las zonas rurales, la mayoría de los kenianos construyen sus casas con ladrillos y aluminio, en forma de cuadrado o rectángulo. Las esquinas a escuadra se consideran de lo más moderno. Para ver una construcción “tradicional” hay que ir al Museo Nacional de Nairobi, pero cuando yo era niña aquella fue la única realidad que conocí. (...)

De pequeña no me daba cuenta de que algunos de mis hermanos no eran hermanos carnales. En un espacio polígamo se aprendía a vivir con los hermanastros como si todas formáramos parte de una misma comunidad. Sentía que todos eran miembros de mi familia y podía ir a cualquiera de las cabañas y sentirme como en casa, al igual que

los demás niños iban a casa de mi madre y siempre eran bien recibidos. A las varias esposas de mi padre también las llamábamos “madre”, pero siempre con algún adjetivo: madre más joven, *maitâ mânyinyi*, o madre mayor, *maitâ makara*. A mi madre la llamábamos tan solo *maitâ*. No sentí jamás la rivalidad ni los celos endémicos que alguna gente considera propios de este tipo de relaciones.

En la sociedad kikuyu tradicional, el hombre era libre de casarse con tantas mujeres como deseara. Sin embargo, y a diferencia de lo que sucede en nuestros días, las normas culturales lo obligaban a hacerse cargo de sus hijos. La sociedad no le permitía eludir esta responsabilidad y sus iguales lo vigilaban para que cumpliera con su deber. De no comportarse como se esperaba de él, los demás miembros de la comunidad le hacían el vacío, y pocos eran capaces de soportar el rechazo público. En la actualidad, esa presión que era parte de nuestra cultura se ha perdido por completo. (...)

En muchos sentidos, la sociedad polígama resultaba positiva para los niños. Mi madre si iba cada día al campo a trabajar, pero mis hermanos, mis hermanas y yo nunca nos sentimos solos. Cuando estábamos en casa, siempre había con nosotros un adulto que nos vigilaba. Estoy segura de que en nuestra comunidad se producían conflictos, sobre todo entre las esposas, y de que mi padre pegaba a sus mujeres, entre ellas a mi madre, porque cuando crecí las oí quejarse de ello”.

Wangari Maathai. *Con la cabeza bien alta*.

La Solange no és de Kènia i tampoc no va viure la infància a l'any 1943, amb la qual cosa hi ha alguns matisos que hem d'extreure del temps cronològic perquè ens ajudin a la comprensió. El el que sí que podem veure, però, en aquest fragment de la Wangari Maathai són algunes experiències de llibertat i no llibertat que la Solange podria haver viscut de forma similar a la seva infància, experiències força diferents a les meves.

Per una banda, la clara diferenciació d'espais entre sexes i l'aprenentatge, per tant, de la diferència sexual de forma diferent. També la preciosa experiència de llibertat en relació per la cura que tota la família àmplia pot fer de les criatures. Així com experiències de llibertat relacional en la vida comunitària d'una gran família.

Per altra banda, algunes experiències de no llibertat podrien ser, per exemple, la relació jeràrquica de poder entre algunes dones, la relació de forta jerarquia entre adults/es i criatures en algunes famílies i, també, la clara relació de domini d'alguns marits respecte les dones en decisions i en diferents moments de la vida.

Tot això em fa preguntar: **Des de quina mirada i des de quines experiències de relació mirem, ens preguntem, i ens posem en relació educadores i**

educadors socials amb moltes dones i homes amb qui treballem? Com podem veure aquesta especial mirada reflectida en les nostres accions quotidianes i en el sentit que li donem a la feina d'educadors i educadores socials?

Amb la Solange i altres dones com ella vaig haver de preguntar-me en relació al procés d'arribada a una nova terra, i des d'allà començar l'intent de comprendre: **Què és allò important a mirar com a educadors i educadores? On és?**

M – Recordes la primera època, els primers dies? Què pensaves o senties aquells primers dies?

S – Bé, jo ja havia vingut abans, de nòvios vam venir a conèixer la família del meu marit. Així que no era totalment nou per a mi.

Ara ho recordo com si estigués en un altre món, com si estigués somiant. Tancava els ulls i era tan estrany tot. Tant ciment, tothom vivint en pisos com caps de sabates. Tothom blanc, jo la única negra, és impactant.

La família del meu marit em van acollir molt bé, els dono gràcies per això, a la meua sogra sobretot.

(Entrevista Solange, pàgina 3)

La Solange ens parla de l'impacte que li va suposar la primera vegada que va venir, un impacte fort, tant ho va ser que aquesta primera vegada és qualificada de somni. Amb això la Solange senyala que cal posar atenció als inicis. Aleshores em pregunto:

Què és el més important en els inicis? Des d'on ve aquella dona, aquell home? Què és el més important per qui acaba d'arribar? Com arribar a ell o ella comprenent la situació que viu?

Fins aquí algunes pinzellades de l'encontre amb la Solange, de qui el relat ens ajuda a començar a formular algunes preguntes de la recerca. Com recordareu fan referència a la relació entre la cura i l'amor en la pràctica educativa, a les experiències de llibertat i no llibertat, i a allò important dels inicis en el camí migratori.

• **La Nadia i la Najima, dues germanes, dues dones al món.**

Qui son aquestes dones que tinc al davant? Com arribar a elles per acompanyar-les en l'aprenentatge de la nova llengua? Com influencia en el meu acompanyar la mirada que jo tinc d'elles? Concretament: Qui són la Nadia i la Najima? Qui és per a mi una dona del nord del Marroc? Què representa per a mi el seu "estar" al món?

Per pensar aquestes preguntes us proposo ara que mirem com la Nadia explica la seva vivència de l'arribada a Espanya :

M.- Y antes de venir aquí. ¿Cómo te imaginabas que era, que éramos la gente aquí? ¿Qué pensabas cuando ya sabías que tenías que venir? (risas) ¿Qué cosas pensabas de España, de Barcelona?

N.- No lo sé.

M.- ¿No te acuerdas...?

N.- No, no sé.

M.- ... ¿Qué pensabas?

N.- Es que yo no pensaba, no quería venir. (risas)

M.- Tú no querías venir y no lo querías pensar.

N.- No, no lo he pensado, la verdad que no lo he pensado. No. Najima (su hermana) sí que lo ha pensado. Mi hermana sí que lo ha pensado. Porque bueno. Lo que contaba que aquí se trabaja. Las mujeres si trabajan tienen más derechos y allí se puede hacer.... Se pueden conseguir los sueños enseguida y... Se puede hacer todo y ella siempre soñaba...

M.- Y aquí se puede hacer todo...

N.- Ella de niña soñaba ir fuera de Marruecos. Quería vivir fuera de Marruecos...No quería enganchar como... No quería estar cerrada como están allí casi todas. Quería otra vida, moverse mucho, salir y... trabajar y hacer lo que quiere. Pues yo de esto no...

M.- Y tú ¿qué pensabas?

N.- ¡No! Yo como llevaba mi vida normal, estudiaba, tenía mis sueños allí nunca he pensado como voy a vivir allí. Lo que he pensado que voy a "encerrar" en unos pisos pequeños (risas). Esto siempre lo digo porque mi padre como nos contaba que vamos a cambiar de sitio. Y todo... De piso... y allí los pisos son pequeños. Eso sí. Eso me daba mucho miedo.

M.- Pensabas: Iré a un piso pequeño.

N.- Y me dio mucho miedo de no tener amigas.

(...)

M.- ¿Y por qué viniste aquí? ¿A España?

N.- Bueno... porque mi padre quería y como él llevaba tantos años viviendo solo quería que nos juntáramos ya. ¡Ya está! Y además vine porque yo también tenía que operarme... por los ojos... ¡sí! Y mi madre no quería que me operara allí en Marruecos.

Le daba mucho miedo y aquí como se contaba que estaba muy bien y eso que está muy bien aquí. Mi padre dijo: ¡Bueno! Está bien esto y... vinimos Y era muy triste (risas).

M.- Y... ¿Te acuerdas de los primeros días?

N.- ¡Sí!. Lloraba mucho y yo, mi madre nos sentábamos y llorábamos mucho y nos acordábamos... Y además yo bueno, pero mi madre más, se lo pasaba mal porque dejó a mis hermanos allí, pensaba que no estaban aquí porque yo vine sola con mi hermano pequeño.

(Entrevista- conversa amb la Nadia, Pàgina 4,5)

Dues germanes amb pocs anys de diferència, criades a la mateixa família, al mateix entorn i amb somnis i il·lusions ben diferents. La Nadia a punt d'acabar el batxillerat, amb el seu quotidià i el seu imaginari ben arrelat al Marroc, la Najima, germana només una mica més gran, somiant venir a Espanya, imaginant coses ben diferents a la Nadia.

Amb elles, només amb la seva presència, només entrant en relació amb elles, les educadores ja podíem aprendre quelcom fonamental; això és, la singularitat de les vides de totes les criatures humanes. La pregunta : *Com és una dona del nord del Marroc?* Ja no tenia sentit, elles em (ens) mostraven la gran disparitat de vivències, de formes de ser, de projectes, de formes de veure la vida, que hi havia entre dues germanes ben avingudes que havien crescut a una població del nord del Marroc. No vivien a un petit poble de muntanya d'on era la seva mare, però tampoc no vivien a Casablanca⁶. Tanmateix, cadascuna mostrava una forma diferent de ser dona marroquina del nord.

“M- ¿Y por qué dices que era tu sueño venir a España?

N- Porque yo tengo que hacer siempre, así de pequeña tengo que hacer algo, yo siempre es así, no lo sé, hasta que me preguntas mi madre todo es así yo, yo siempre cuando me empiezo a aprender algo tengo que hacer otro, que me termino de ese tengo que hacer otro, es así yo, que de 10 años estoy pensando que venir aquí para trabajar, para hacer mi vida, yo quiero hacer mi vida, yo quiero nadie que haga mi vida, yo quiero hacerla yo.

M- Quieres hacerla tú.

N- Yo, soy un poco complicada de mis hermanas.

M- Diferente de tus hermanas.

N- Sí, sí.

M- Está bien, y cuando llegas aquí a España, las cosas son diferentes de cómo tú pensabas, ¿no?

N- No es porque dejo a mis amigas

M- Por las amigas es difícil, no...

⁶ Remarcant la diferència d'on vivien és especialment important al Marroc. On la forma de viure dels pobles de muntanya del Nord no té res a veure amb la vida a una ciutat com Casablanca.

N- ¡Uy! Porque yo siempre estoy muy divertida, no como Nadia, como las hermanas otras, porque mi otra hermana también estudia.

M- Más tranquilas, ¿no?

N- Sí, no está mal, pero yo me gusta libertad, me gusta salir mucho, estar juntas con mis amigas, hasta saliendo a algún parque para sentar con mi amigas, no me gusta quedarme sola, y cuando venía aquí no hay nadie, no conozco a nadie, y la lengua también, sabía nada más decir hola y adiós y los números, es que números yo sabía en Marruecos, también los días semanales en Marruecos, pero nada mas de eso, nada. Es que es muy difícil, para ir a un 'super' no puedo comprar, es que mi madre sabía comprar mejor que yo porque te da el dinero y ella sabe, pero yo tengo miedo para entrar a un 'super' para comprar, sabía que iban a preguntar algo y voy a quedar así, y me quedé dos meses llorando, sí, es que es muy duro... (Entrevista Najima, pàgines 2 i 3)

Mirem les diferències entre totes dues germanes: la Nadia imaginant la seva vida al Marroc, sa germana somiant en venir aquí per treballar. La Najima pensant en sortir al carrer i conèixer gent, la Nadia preferia quedar-se a casa estudiant. L'important va ser adonar-me que per una raó o una altra tenia al davant dues dones diferents, cadascuna amb una singularitat pròpia.

Les diferències entre totes dues germanes són alguns exemples que ens mouen a pensar en diferents formes de vida, amb plantejaments, il·lusions i projectes propis, més complexos i que van més enllà dels tòpics. Què hi ha més enllà dels tòpics? Diria que s'insinuen formes de vida que poden mostrar experiències de llibertat diferents, segons com comprenem aquestes experiències i segons què entenguem per vivència de llibertat i no llibertat.

Així doncs, la vivència de llibertat i la forma d'entendre-la, que està en elles i està en mi com educadora, té a veure amb un recorregut singular, amb una forma singular d'estar i veure la relació amb el món. Per tant, quan em pregunto com acompanyar des de la relació educativa haig d'explorar aquesta singularitat; la seva, la meua i la de la relació entre nosaltres.

A més a més, cal que posi atenció en els inicis, pensar per què són importants i què és l'important d'aquests en el camí educatiu que comencem.

- ***La Irina de Sibèria***

La Irina va arribar a Catalunya per reagrupament familiar, primer va arribar el seu marit, qui després de viure el periple de trobar sostre, feina i roba per treballar al mercat del peix, va portar a la família cap aquí.

La Irina provenia de Sibèria i abans de venir a viure entre nosaltres va provar a Ucraïna amb el seu marit i els seus dos fills. Veient que a Ucraïna la vida els posava massa entrebancs van decidir iniciar el viatge cap a Espanya, pensant que aquí trobarien llaços de relació i de vida possibles, com així ha estat. No veien futur pels seus fills a Ucraïna, de fet no el veuen encara avui.

“I- Empezamos de mi vida de mi país, ¿no?”

M- Sí. Por ejemplo cómo era un día de cada día...

I- bueno la vida normal que llevaba, hasta el año 92 cuando vivía en Siberia yo trabajaba como tú sabes de profesora en la escuela, con adolescentes, con las chicas de 12, 14 años hasta 16 años, y hacía clases de costura. Tenía un taller también donde trabajaban las chicas que hacían el bachillerato, como dicen aquí, que sacaron el título las chicas de costureras de máquina plana y las más pequeñas hacían clases de costura, lo primero que yo tenía que dar las clases estas y también yo hacía clases del dibujo técnico. Eso era mi vida normal, por mis estudios y todo eso. Yo tengo un diploma de universitaria de pedagogía. Después del 92 nos mudamos a Ucrania porque mi marido es ucraniano y ahí empiezan los problemas, claro. En Ucrania no me dan la nacionalidad, no quieren cogerme, y no puedo trabajar de lo que yo tengo que trabajar, de lo que yo sé, pero encuentro un trabajo y voy a trabajar a un taller, una firma que produce los artículos de piel, los bolsos, complementos y todo eso. Voy a trabajar a ese taller, primero como encargada y después como jefa de taller. Y ese era más o menos mi trabajo, lo que yo tenía no eran los alumnos, eran trabajadores pero trabajadores jóvenes, que yo también tenía que enseñar, y a mí me parecía más o menos igual. (Risas) bueno, pero la diferencia era que yo tenía que sacar la producción. Tenía que enseñarles y también sacar la producción, tenía que sacar el dinero, el producto para la venta.”

(Entrevista-conversa Irina, pàgina 1)

La Irina i la seva família tenen actualment una vida tranquil·la, també amb problemes, però amb més pau que fa uns anys. Amb moltíssim esforç han aconseguit treballar, que els fills estudiïn i treballin, i viuen a un pis de lloguer amb il·lusió i molts projectes pel futur. Però arribar fins aquí ha estat un camí difícil i de molta duresa.

“I- Bueno, mi marido llegó a España con un teléfono de un amigo y lo ha pasado muy mal. Lo vendieron... al trabajo, sí había como una mafia o no sé qué y bueno, pobre, (suspiros de indignación) sí: imagínate. Pero era gente de Ucrania, no españoles.

M- Ya, de mafias...

I- de mafias...mafia ucraniana, y él lo pasó muy mal claro. Había de todo, hasta dormir en la calle, en ese casco antiguo que hay en la Colonia Güell, en ruinas, ¡él dormía ahí!”

(Entrevista-conversa Irina, pàgines 3 i 4)

Som conscients educadores i educadors de tot això quan iniciem projectes d'acollida per homes i dones immigrants? Què desperta en nosaltres aquesta

duresa? Com ens col·loquem per acompanyar situacions així? Com ens toca la dificultat per posar-nos a treballar?

Rellegeixo el relat que la Irina fa del que han viscut i mirant de fer un pas enrere, i deixant entre parèntesi el vincle que m'uneix a ella, tinc la sensació d'escoltar una altra història de les que relaten a vegades a les notícies o altres mitjans. Parlen de la duresa de la immigració, de les dificultats i el dolor com una abstracció, com quelcom que no ens toca, sinó que existeix a la televisió o al dominical d'algun diari, però moltes vegades tractat com a tema. És a dir, perdent el fil que connecta amb qui mira, amb qui llegeix, amb qui està al costat, amb mi... Perdent la subjectivitat de qui viu la història i de qui la narra, i així sembla que aquell dolor no ens pertanyi, quan en realitat ens pertany a totes i a tots.

En quina mesura ens passa això també essent educadores i educadors?

És, per a educadores i educadors, el viatge de la immigració un 'tema'? És quelcom que podem tractar fora de nosaltres? Podem treballar en processos d'acollida sense connectar amb nosaltres? Podem treballar vivint la dificultat i el dolor de trobar sostre, feina, papers com quelcom aliè i/o com quelcom abstracte?

Sortint del parèntesi no puc evitar emocionar-me, és clar, perquè per a mi i per a altres, no és una dona ucraïana immigrada, és la Irina, amb qui hem rigut, plorat, menjat i après. Ens hem "tocat" i hem viscut el dia a dia d'aprendre i ensenyar la llengua com a inici d'altres viatges, com a inici de la necessitat i el plaer de relacionar-nos, trobar-nos i saber de l'altra. La relació: un viatge per a ella, un viatge per a mi, per a nosaltres.

Per tant, no podem parlar de dones immigrades, d'immigrants de l'Est, sense més, tampoc d'educadores i educadors així sense més, som moltes subjectivitats, singularitats, històries; som la Irina, la Maria, la Nadia, la Solange, la Marta...

Com acostar-nos a una pràctica educativa que miri i acompanyi des de la singularitat de les vides, de la vida, de la de l'altra i de la meva? Què pot fer que convertim en "tema" una pràctica de relació, una pràctica educativa ?

La Irina és una dona forta, sòlida, que transmet serenitat i calidesa, que es moria de calor als locals on les marroquines i jo patíem fred. No podia suportar les estufes que posàvem de bon matí, s'ofegava. És una dona amb molta tenacitat, capacitat de treball i molt exigent, alhora que flexible i oberta a la vida. Bé, així la veig jo.

Amb ella he après a preguntar-me també per la relació des de la feina d'educadora, aprenent a apropar-me, aprenent a comprendre i a mantenir vives preguntes pels projectes de vida, pel sentit de migrar i el temps que el travessa.

I- Sí, y eso para hacer cosas y trabajar, cuando el trabajo no me va y no me gusta, esto no es para mí, puede ser que otras personas puedan hacerlo, pero yo no. No puedo, imagínate dentro de 4 años. Yo ahora he conseguido el trabajo y estoy trabajando como monitora y como encargada del taller.

M- En lo que a ti te gusta...

I- En lo mío, y no me piden que justifique el diploma de pedagogía, no, porque se ve que yo puedo trabajar con las chicas, si ya trabajo en lo suyo, ya tengo mi trabajo. No es ni de cocina, ni de limpieza, ni de nada de eso, pero claro para llegar ahí...

M- Claro, el camino ha sido difícil...

I- Pero, a ver, si una persona tiene, sabes, la mitad y sabe cómo llegar, y sabe qué tiene que hacer para llegar, va a hacer todo, eso es lo que me pasó a mí. Si una persona no tiene claro lo que quiere, y no es así de intentarlo, puede ser que va a pasar otra cosa, pero como soy así, me pasó así, y ya está. Eso depende de la persona.

M- Depende de las personas también, de su forma de ser...

I- De las personas, de carácter, de forma de ser, bueno y nada y para pasar toda la vida así.

M- Pasando...

I- Pasando, eso.

M- Casi sin vivir.

I- Eso. Sin vivir, y la vida es lo único que tenemos y tenemos que vivir y no pasar en este mundo, ¿Para qué venimos aquí? Para vivir, ¿no? No para pasar el tiempo.

M- Para pasar los días así y ya está...

I- No, para mí eso no vale y para eso yo no puedo. Vinimos exactamente por eso porque yo no tenía claro que me espera en ese país, qué voy a tener aquí, qué van a tener mis niños, ¿nada? Pues no me voy a buscar la vida, por eso si yo podría ver mi futuro en Ucrania, uh!!! No yo no estaba aquí, Marta, estoy aquí exactamente. Por eso, porque no tenía futuro ahí, por eso de futuro no te puedo decir nada, porque no lo veo, para pasar así, para comer, para dormir, y para nada, no, eso no es vida".

(Entrevista Irina, pàgina 22)

Quan conversava amb la Irina aquestes paraules ja em van semblar clares i contundents. En el fragment anterior ens diu: "*Vinimos exactamente para eso, no para pasar el tiempo y ya está, estamos en la vida para vivirla*".

La Irina ens mostra la claredat del sentit d'un projecte vital, d'un sentit de viure en el temps cercant aconseguir les il·lusions i els projectes, i posant-ho tot, apostant-ho tot per mirar d'aconseguir-ho.

De què ens parla la Irina en relació al temps de la vida? Què podem aprendre del sentit dels processos educatius quan tenim present el temps que els travessa? Com acompanyar des de processos educatius que acullin aquest temps de la vida, aquest viure en el temps?

I, també; Quin és el sentit de molta gent per iniciar el projecte migratori? Com comprem això i cerquem sentit amb elles i ells en els processos d'acollida?

Em sembla una preciositat veure com la Irina ha anat donant sentit al seu projecte i ha anat cercant com viure. Per exemple, quan parla de la seva feina transpira il·lusió i contagia esperança:

I- ¡Ay madre mía, son 15! Cada una es diferente, todas, todas, bueno, yo no tengo problema con ninguna, me gustan todas, son personas discapacitadas, cada una tiene suyo

M- la suya, tiene una discapacidad distinta

I- Sí, alguna física, alguna psíquica, hay de todo, pero no, nos lo pasamos bien.

M- ¿Y te gusta tu trabajo?

I- Sí, tenemos conversaciones de sus padres, hermanos, de todo, bueno de tatuajes, de todo, me cuentan todo, son como las niñas, que algunas tienen 40-33 años, pero son niñas, tienen mente de una niña de 12-14 años, y tienes que tomarlas así y como es mío me gusta...

M- ¡Qué bonito! ¿Lo puedes organizar a tu manera?

I- Sí, y me gusta mucho trabajar con ellas, muchísimo, muchísimo. Me da una sensación que yo no vivo así de..., no para pasar el tiempo, es que yo hago algo para que los demás vivan también bien, y lo pasan bien, ¿no? Porque es lo que cuenta."

(Entrevista-conversa Irina, pàgina 23)

Aquest sentit del temps de la vida, la Irina el portava també a les aules quan compartíem l'aprenentatge de la llengua amb altres dones. Com a bona educadora, fa una interessant anàlisi de l'aprenentatge de la llengua amb la Maria, companya educadora de l'escola. Parlant del sentit de l'ensenyament de la llengua, ens convida a fer noves preguntes:

I- ¡Ya nada! Eso es todo. Y la Maria, como da las primeras clases cuando empieza, dice una frase y todo el mundo...

M- ...habla...

I- ...habla, todo el mundo tiene que repetirlo

M- Sí, primero una palabra o más

I- Sí, una palabra, después una frase y hablar una con otra, o una con Maria y Maria, y tú a otra compañera y cada vez más, más, más. Sabes eso no puede hacerlo cualquiera.

M- Aprender a hablar, hablando. ¿Cómo se aprende a hablar? Hablando, me decía Maria.

I- Como se aprenden a hablar los niños

M- Te lo iba a decir yo: hablando. No cogen un libro y hablan.

I- Eso, eso es lo que tienes que hacer en primer y después la gramática. No puedes dar pura gramática, es que la gente no va a cogerlo.

M- No sirve.

I- Bueno algunas, pero no todo el mundo, y la gente marroquí de eso nada. Eso es lo que pasa. Y Maria sí que sabe llegar a la gente.

M- Y además de la lengua, de aprender a hablar la lengua, ¿para qué otras cosas crees que era importante la escuela?

I- Porque sabes, sé que no había solamente clases, era como una familia, las fiestas, la acogida, las mujeres vinieron, las marroquíes por ejemplo algunas año tras año vinieron solamente...

M-... para estar.

I- Para estar, ¿no? No para aprender. Para estar con la gente.

M- Algunas lo decían así...

I- Estaban contentas, para pasar un rato con las mujeres, para hablar de sus cosas, de todo de todo, porque hablamos de todo, de la vida, de los niños, de la familia, de las costumbres, hablamos de todo. (Entrevista-conversa amb la Irina, pàgina 9)

La Irina, amb aquest darrer fragment d'entrevista em fa pensar: **Quin sentit donem a l'ensenyament de la llengua? Per què són importants els espais de relació més enllà d'una classe de llengua escolar? Com vinculem aquests moments de relació als propis processos d'aprenentatge de la llengua? Com sostenir els processos d'ensenyar i aprendre la llengua de forma no instrumental?**

Fins aquí he pogut presentar la Irina mentre anava creuant preguntes per la recerca. Les preguntes han girat entorn la singularitat del recorregut en els inicis i els processos d'acollida; com influencia la nostra mirada d'educadores en els processos educatius, i una darrera qüestió que em sembla fonamental: **Quin sentit podem donar al temps en la pràctica i en la relació educativa?**

- ***L'Amira, la dona que mira amb ulls grans, verds i expressius...***

A- Yo ahora tengo mucho ganas para aprender, yo de la primera, yo era tengo ganas, tengo ganas aprender. Cuando escuchar una, yo era siempre cuando vosotros traer las fotocopias, yo vengo aquí a casa y prepara la cena mas rápido para mi marido, y trabaja todos en la casa, y cuando viene mi marido, y mi marido a duchar, a rezar y viene a

sentar para mirar un poquito la tele, yo traigo las fotocopias, yo mi marido no cenar ahora, y mi marido no espera un poquito una hora, y yo por favor enséñame esto.

M- Ah! Ya, que te ayude con los papeles.

A- Sí, y mi marido enseñar, mira éste y éste, y yo escribo con árabe y cuando yo fui a dormir, no dormir yo pensar de las...

M- ...pensabas las palabras.

A- de las palabras. Y cuando viene a la clase mañana, cuando viene a la clase, viene otra vez, yo vengo en la calle, pero no mirar así, así,

M- ...no miras los coches, vas pensando ya.

A- No, yo pensar de estas palabras y aprender mas rápido, yo tengo ganas mucho, mucho ganas,

M- Tú aprendiste muy rápido, has aprendido muy rápido.

A- Pero no yo cuando vine aquí era tengo esto enfermera, soy yo tengo era estoy mal, era siempre quiero ir al médico, cuando acompaña mi marido o la N., yo escuchar el doctor hablar pero yo no me entiendo nada, ni nada.

M- Ahora sí, ¿no?

A- Ahora no, ahora yo me voy sola, ahora al médico.

(Entrevista-conversa Amira, pàgina 15)

Partint de les paraules de l'Amira al fragment anterior em pregunto:

Podríem pensar en els espais d'acollida com a possibilitadors d'aprenentatge de la llengua? Podríem dir que les classes de llengua haurien d'estar orientades des de la cura i els processos d'acollida? Per què? Què entenem per aprenentatge d'una segona llengua? Què entenem per processos d'acollida?

L'Amira va venir a Espanya havent-se casat als 26 anys amb un home molt més gran que ella que va conèixer el dia del casament. Vivia a un poblet de muntanya, al nord del Marroc. Va ser, doncs, un casament convingut per les famílies, en què ella va accedir obligada per por a quedar totalment exclosa de la relació amb la pròpia família.

L'arribada a Espanya va ser molt dura i difícil, com veurem amb més detall en capítols posteriors. Malgrat això, un cop va poder transitar en companyia per aquells mesos difícils, a poc a poc, va anar trobant el seu sentit d'estar aquí. Juntament amb això venia el desig gran per aprendre la llengua, posant tota la seva força en aprendre-la i gaudint finalment d'aquest aprenentatge, tal i com es veu al fragment que he inclòs a l'inici.

Recordant la seva vida al Marroc i relacionant-la amb el relat de la vida que ara va creant a Catalunya, l'Amira ens acompanya a preguntar, novament, per les vivències de llibertat i no llibertat que es poden viure en diferents moments de la vida; cercant comprensió en el sentit que té per a les dones i homes que ho viuen. L'Amira ens diu:

"M- Ahora no quieres ir ahí, ¿por qué?

A- No. Yo fui de vacaciones, pero ahora yo ahora como acostumbrada aquí.

M- Estás acostumbrada aquí.

A- Sí, pero no puedo ahora vivir en Marruecos, no. Yo vine aquí ahora 3 años, pero cuando fui de este verano, como nunca no vivo en Marruecos, nunca

M- ¡Ah! Si ¿Por qué estabas extraña?

A- ¡Sí! No puedo comer, y el agua cambia.

M- El agua es diferente.

A- Sí, y la comida, yo como no tenía sal, no tenía aceite, como no tenía

M- ¿Ya no te gusta?

A- Sí, yo cuando vuelve aquí, yo siempre hablar con mi marido por favor vete, coge el billete, yo quiero volver, no quiero asentar aquí y mi marido porque tu viene ayer, yo ahora que, yo no quiero así.

M- Estás bien aquí ahora.

A- Sí, y ahora la verdad no quiero vivir un día en Marruecos, no.

M- De vacaciones pero ya está.

A- sí, de vacaciones un poquito y ya está, un mes y ya está, dos meses no.

M- A ver a la familia.

A- Y ya está.

M-¡Ostras! Mira: ahora te has acostumbrado aquí, ¿no? Y te gusta.

A- Sí claro, ahora quería aquí mejor, de todos aquí en España mejor, pero aquí en España darle vueltas y pasear, todo, pero en Marruecos no.

M- ¿No puedes salir tanto?

A- No yo no tengo ganas pero yo quiero aquí mejor, y ya está.

M- Aquí mejor. Ahora tienes amigas aquí, ¿no?

A- Sí, tengo amigas, y tengo mis vecinas.

M- Y puedes hacer tu vida.

A- Y ahora quiero Marruecos sólo dos años, un mes y ya está.

M- Ya y *safei* no?(*safei* : vol dir 'prou' en àrab) o sea que ¿tú no piensas algún día volver a Marruecos, cuando tus hijas sean mayores?

A- No, no.

M- Sólo España.

A- Toda España y que muerte y ya está.

M- ¡Ay no! Espera, espera.

A- Hasta el día que muerto voy a estar aquí, sí claro. Ahora quiero sola de las vacaciones, Marruecos quiero ir sola de las vacaciones.

M- Pero aquí también mucha prisa, y en Marruecos también se está tranquilo, ¿no?

A- No, aquí que tranquila.

M- ¿Sí? ¿En Marruecos no estás tranquila?

A- En Marruecos no, en Marruecos mucho *feina*, y mucho trabaja.

M- ¿Tienes que trabajar más?

A- Sí, pero aquí no.

(Entrevista-conversa Amira, pàgina 7)

Com podem veure, en aquest fragment d'entrevista-conversa anterior, l'Amira té molt clar que gaudeix a Catalunya d'una vivència de llibertat més gran que la que vivia al Marroc. Ens mostra com la vida en comunitat al poble de muntanya i la vida en relació amb la família àmplia no han estat per a ella relacions de llibertat.

La gran família que pot sostenir, recolzar, acompanyar i possibilitar el gaudi de la llibertat relacional, pot també ofegar, lligar i controlar la vida singular de les dones, homes i criatures que hi viuen. Així, partint de l'experiència de l'Amira podem veure el lliscament que pot haver-hi entre llibertat i no llibertat, i com aquesta vivència està plena de matisos en la forma de viure-la, i de temps i espais diversos variants en cada història de vida també relacional.

Per a l'Amira, la vida comunitària i de família extensa, en general, havia suposat una experiència de no llibertat, fonamentalment. Per altres dones com la Solange o la Nadia havien estat vivències ben diferents, molt més lliures i creatives, i viuen, ara, enyorant-les.

De manera que cal explorar les vivències en singular i els recorreguts i contextos vitals tal i com cadascuna els va vivint. Possiblement, la singularitat no està només en les condicions i en l'entorn familiar, cultural i social que una va tenint, sinó també en les relacions singulars que una es capaç d'anar creant en el seu recorregut vital concret.

De forma que, els relats de les diferents experiències de vida ens poden ajudar a preguntar, ens poden ajudar a aprendre a mirar. Buscant comprensió en la complexitat de cadascun dels recorreguts vitals, podem entendre, podem captar, alhora, alguna cosa més enllà dels casos concrets. Això no vol dir extreure models, categories o classificacions de vida lliure i altres de no lliure entrant en un joc dialèctic i abstracte. Com diu Milagros Rivera⁷: *“De las categorías salen discursos parcialmente ficticios, que impone por la fuerza quien tiene más poder social: no sirven tanto para traerme la realidad como para informarme de cuáles son ahora las instancias de poder y de dominio activas en mi sociedad”*

⁷ Al pròleg del llibre : Librería de Mujeres de Milán (2006). La cultura patas arriba. Madrid: Horas y horas, pàgina 9.

Es tracta d'una altra qüestió que no sigui fictícia sinó real. Es tracta d'anar més enllà, trobar la pista "d'allò" que pot ajudar a transcendir la casuística. Per exemple Milagros Rivera (2005:229) escriu en relació a la violència contra dones: *"La casuística es importante porque la realidad se presenta en casos concretos. La realidad se presenta en mí, en ti, en aquélla, en aquél. Pero además, hay algo que pueda ayudar a trascender la casuística y conseguir que esos casos dejen de darse"*. Aquesta és la força de la narrativa i de les investigacions qualitatives que partint de la singularitat de les experiències, analitzant-les, ens permeten cercar el sentit i significat d'aquestes per poder-les transferir a altres. Així mateix ho expressa Eisner (1981,5-9) quan parla de generalització i de transferibilitat dels casos concrets: *"El que és general resideix en el particular, perquè el que una persona aprèn d'una situació concreta la transfereix a les situacions subsegüents que troba"*. Per això hi podem reconèixer pistes més enllà de la realitat concreta que poden ajudar a la lectora i al lector d'aquestes narratives a *trobar i a preguntar-se pel sentit de la pròpia experiència de vida, així com també sentit als esdeveniments del món que l'envolta* (Stake, R; 1978, 5-8).

Per això, té sentit seguir el fil de les preguntes que em van anar despertant cadascuna d'aquestes vides en relació al fet d'educar, d'acompanyar processos de vida des d'una pràctica de relació educativa singular.

L'Amira era, en aquest cas, la que em portava de nou a reflexionar el sentit de la llibertat, i qui em portava, també, a les preguntes següents: **Quins matisos explicarien diferents vivències i diferents sentits de llibertat i no llibertat en cadascuna de les situacions viscudes? Què hi ha en la nostra mirada quan de la vivència de l'altra en veiem només una experiència de no llibertat, una mancança? Quin és el sentit de l'experiència de llibertat o no llibertat per a nosaltres, essent educadores i educadors? I ... Com afecta aquesta al procés d'acompanyament que podem fer?**

El següent fragment de l'entrevista amb la Najima, una de les dues germanes marroquines que he presentat abans, ens pot ajudar a preguntar amb complexitat pels matisos de cada experiència.

La Najima, arribant a Catalunya, es posa a treballar a la fàbrica i es treu ràpid el carnet de conduir, tot dient que a ella li agrada molt la llibertat i entrar i sortir pel seu compte. Per tant indica una possible experiència de llibertat. I, amb el que podria semblar una mirada diferent, la mateixa Najima explica:

M- Y tú ¿Qué cosas crees que tú y tu hermana, vosotras enseñáis a la gente de aquí, que has traído de Marruecos, igual que tu aprendes cosas de aquí, qué cosas crees que enseñas tu?

N- No lo sé, una cosa que me gusta para todas las mujeres, no lo sé, que hagan una familia muy bien. No me gusta que las niñas que están en guardería cada día, cuando nacen, por ejemplo cuando nacen la niña ahora la gente casi todos hagan los niños en guardería, pero yo no me gusta. Yo me gusta madre que cuida a su niña hasta que tiene 3 años, por ejemplo, 3 años, para van al colegio, cuando se empieza el colegio está bien, pero cuando nace en guardería no va a coger el cariño de su madre, y nunca va a cogerlo, porque siempre está con el profesor afuera, cuando le trae a la casa, una hora o dos horas con su madre, donde va a coger el cariño de su madre. Yo me gusta que la madre se cuide a su hijos también, un poquito, que sea familia, que haga una familia en la casa, normal no para el trabajo, cada uno es..., por ejemplo a mí me gusta trabajar, ahora distinto no voy a trabajar, pero puede ser yo cuando vuelva de Marruecos voy a empezar a trabajar, porque estoy acostumbrada yo a trabajar, pero cuando tenía niño no, voy cuidar mi niña mejor, y luego cuando se hace un poquito..."

(Entrevista conversa Najima, pàgina 24):

Així veiem com no hi ha models de viure en llibertat com a dona marroquina. No podem parlar de tipus de dones marroquines, com ara dient que algunes porten els fills a la guarderia i van a treballar i altres es queden a casa. La Najima ens mostra que és més complex i que és sempre en singular .

Així doncs, més aviat es tractaria de preguntar-nos: **Com explica cadascuna d'aquestes dones la seva relació amb el món i la pròpia experiència de llibertat i no llibertat? Què és aquesta experiència que la dona em proposa i què significa per a ella? Què en puc aprendre jo? Què d'això em qüestiona a mi? Com puc acompanyar des de les preguntes que ressonen en mi també?**

Per tant, diria que el que podem fer és orientar les preguntes a obrir possibilitats; preguntes sobre el sentit del perquè veiem com ho veiem i què ens diuen moltes dones amb el seu fer quotidià.

• **L'Omaima, dona marroquina nascuda a Alemanya**

Seguint amb el fil de preguntes que van emergint dels materials de recerca, trobem també l'Omaima, dona marroquina que va néixer a Alemanya i que ens comença parlant de la seva vivència en relació a la llibertat i el temps comparant algunes escenes de la vida al Marroc i l'actual vida aquí a Catalunya:

O: Antes había pocas madres que trabajaban. Ahora las madres trabajan más. Las mujeres trabajan más, han salido más. Antes la mayoría eran amas de casa. En Marruecos sigue así. Las madres son amas de casa, dedican todo el tiempo a los niños. Y los padres trabajan fuera. Las mamás para los niños para las cosas de la casa y ya está.

M: ¡Que ya es mucho!

O: Y aun así tienen tiempo para estar con los niños. En cambio aquí... Además una cosa, en Marruecos las mamás tienen más tiempo porque los niños van solos al cole. Ya no tienes que subir y bajar con ellos. Y si hay alguna hermana mayor se los llevan. Si no van solos porque son más espabiladitos, se van solitos y no les pasa nada.

M: ¡Ostras claro!

O: ¡Sí, es verdad! ¡lo digo de verdad! ¿Sabes qué pasa en Marruecos? La Luna, por ejemplo, nunca se ha quedado jugando en la calle. En el parque sí, pero en la calle nunca. Y en Marruecos cuando empiezan a andar que tienen dos añitos ya pueden salir a la calle a jugar. Juegan y claro, se espabilan.

M: Aprenden.

O: Saben que cuando pasa un coche hay tener cuidado. Mi hija por ejemplo, tengo que cogerla de la mano cuando pasa un coche, si no cruzaría. En Marruecos tan chiquititos, tan chiquititos y cuando pasa un coche se van, se esperan a que pase y entonces jugaremos.

M: Aprenden en la calle

O: Aprenden muy rápido. Por eso te digo que espabilan porque juegan mucho en la calle. Empiezan a los seis años, cuando yo era pequeña a los siete, pero ahora a los seis. A los seis años ya empiezan el cole ya saben qué es un coche, ya saben qué es un accidente, y qué puede pasar si no miran al cruzar saben eso. Pero aquí como van siempre con las mamás piensan bueno voy con ella, yo no tengo que despabilar. ¿Sabes lo que te quiero decir?

M: Me parece muy importante eso.

O: Por eso del tiempo. Los niños se van al cole y las mamás se quedan en la casa haciendo sus cosas. Vuelven solos, se van solos, comen. Vuelven a jugar en la calle o a ver dibujos o lo que sea. Las mamás no se mueven de casa. Tienen más tiempo. Cuando acaban por la mañana su trabajo, ya está. Entonces los niños pueden hablar con sus padres, con las mamás. Bueno, con las mamás porque los papas como trabajan... “

(Entrevista –conversa Omaima, pàgines 33 i 34)

Em sembla que les paraules de l'Omaima són prou clares i no requereixen massa acompanyament que ens mogui a preguntar. L'experiència de llibertat i no llibertat que relata l'Omaima té a veure amb la llibertat relacional de forma

clara. La cura comunitària de les criatures pot revertir en més espais de llibertat, per exemple per les criatures que poden entrar i sortir i ser més autònomes de ben petites, per les mares que tenen més temps per a elles i no s'han de dedicar tant a la protecció i als desplaçaments de nenes i nens petits...

Així doncs, i ampliant les preguntes en relació a la llibertat: **Què hi ha en les experiències de vida comunitària que possibiliten vivències de llibertat? On són els matisos? Com creuen amb la vivència del temps aquestes experiències comunitàries? Com tenim en compte educadores i educadors aquestes experiències de llibertat i/o no llibertat viscudes en comunitat?**

L'Omaima, a més de parlar-nos de la seva experiència en relació a la vivència del temps al Marroc i a Catalunya, ens fa cinc cèntims del seu recorregut fins ara. Recorregut que ens pot ajudar a qüestionar-nos la mirada cap a l'altra en la relació:

"M: Antes de venir a España ¿cómo te imaginabas que era esto? ¿Qué cosas pensabas de la vida de aquí?

O: Muy distinto [riu]

M: ¿Sí?

O: Sí. Bueno pensaba otra cosa sobretodo por la casa. Como veía en la tele las casas. Pensaba que eran...

M: ...Muy grandes.

O: Muy bonitas.

M: Que todo el mundo tenía una casa muy grande.

O: No, sobretodo por los muebles y la casa bonita. Pero mi casa no era así, ya llevo seis años aquí. Tenía papeles en las paredes, me daba mucha rabia. Todo era muy feo. Nada, no tenía nada. Sólo estos sofás pero sin nada. Yo les he puesto las fundas. No tenía nada ni el dormitorio, ni nada. Cuando llegué: ¡Ostras! ¡Esto es España! ¿Dónde está mi casa que he dejado en Marruecos, muchísimo más bonita que ésta? Pero bueno, poco a poco he ido comprando cositas. Y mira, he ido mejorando un poco. Todavía no está muy buena. Pero mira.

M: Hombre sí. Ahora está muy bonita. Es verdad, eso de los papeles aquí se ponía mucho. Porque ¿en Marruecos esto de los papeles no se pone?

O: Bueno algunas personas lo hacen. Pero lo cambian. Papel bonito, no como el que tenía. Tenía papel oscuro, azul y muy oscuro. Parece como si fuera una cajita de cerillas.

M: Se te tira encima. Una caja de cerillas. Esto lo decía Nadia también. «Vivís como en cajas de cerillas».

O: Sí, se dice eso en Marruecos. Cuando una casa es pequeñita, o te parece pequeñita, decimos "parece una caja de cerillas".

M: Y de la gente de aquí ¿Qué pensabas de nosotros? De mí, por ejemplo.

O: ¿De personas españolas? Pensaba que eran diferentes. Pensaba que son como algo, no sé, de otra manera. Luego, cuando he visto, pensaba: son gente normal. ¿No?

M: ¡Son como yo!

O: Lo único que cada uno piensa diferente. Pero eso es en todos los sitios. Pero no yo, pensaba que debían ser distintos. Algo, algo, ¡vamos!

M: Pero distintos ¿de qué manera?

O: Cómo te lo diría... cómo...No sé cómo te lo diría.

M: Es difícil, ¡te he hecho una pregunta!

O: No, no. A ver... pensaba que no eran como nosotros, que eran distintos. No sé cómo... ¡ay! ¡Qué lástima! No se cómo decírtelo en castellano.

M: Cómo...a ver si me imagino lo que dices.

O: Sí, sí.

M: Que no nos pasaban las mismas cosas que a ti.

O: No. Hay una palabra... la tengo... como si fueran de otro planeta. Cómo si fueran... A ver, más inteligentes, más listos, más. O sea algo que dices ¡ostras! ¿Sabes lo que quiero decir?

M: Algo fuera...

O: Sí, algo fuera de lo normal. Pero cuando llegan dices « ¡Bueno! ¡Si son iguales que nosotros!»

M: Hay gente simpática, antipática. Todo normal.

3O: La verdad es siempre he conocido más gente simpática que antipática. No he conocido a muchas personas antipáticas. Siempre, los que he conocido, las pocas personas que conozco, son muy simpáticas. Mira la primera persona que conocí fue la Maria.

M: ¿Si? ¿Fue la primera cuando llegaste aquí?

O: Sí, y le tengo mucho cariño.”

(Entrevista-conversa amb la Omaima, pàgines 7 i 8)

Les preguntes de l’Omaima m’ajuden a plantejar-me les meves, a mirar de veure quines eren i quines són ara. També ens poden ajudar a veure com el moviment de preguntar i de mirar a l’altra és, precisament això, moviment de l’altra cap a una i una cap a l’altra, i, en aquest joc de mirar-se, mirar-nos, podem seguir qüestionant : **Com tenim en compte educadores i educadors aquest joc de mirades en la relació que iniciem amb l’altra o altre? Quines preguntes mobilitzen les nostres? Com acompanyar tenint present aquest joc de mirades de la relació?**

Acabant aquesta primera etapa del viatge, recorrent els diàlegs inicials amb algunes de les dones amb qui vaig treballar us presentaré ara la Malika, la darrera dona que vaig triar per mantenir una entrevista-conversa.

• **La Malika, de Tànger a Catalunya i de Catalunya a Tànger.**

La Malika és una dona marroquina que va ser criada al camp a prop de Tànger, allà va passar la seva infància. Una dona encara vinculada a aquell camp de la infància a través de la seva mare tot i que, actualment, ja no hi ha camp; ni gallines, ni vaques, ni enciams, ni faves, ni patates. Ara han construït cases i més cases, 'és una llàstima' ens diu la Malika.

Quines altres coses ens explica del seu recorregut vital:

"M.- Y ¿tú tienes hermanos?

Malika.- Yo sí.

M.- Sí, muchos, no...

Malika.- No, cuatro y yo cinco. Bueno muchos sí. Ahora cinco son muchos. Pero ya pasa sí

M.- Y ellos ¿viven allí? ¿En Tánger?

Malika.- Mi hermanos viven en Tánger, pero mis hermanas no. Una en Fez, la otra en un pueblo pequeño que se llama Kenitra".

(Entrevista-conversa amb la Malika, pàgina 3)

També explicava com va ser la seva arribada a Catalunya, venint per reagrupament familiar, estava cansada d'estar separada del seu marit i va venir embarassada de vuit mesos del seu fill petit.

Tot i ser quelcom que ella desitjava fer, venir a Catalunya per estar amb el seu marit, la primera temporada va ser molt difícil. Havia de parir en un mes sense saber la llengua, sense estar encara situada. Aquella sensació la Malika l'explica amb emoció, recordant els primers moments on no podia parlar tot i que alguna paraula podia comprendre. Era com una altra dimensió, ens explica ella. Per exemple, explicant l'experiència de parir aquí, la Malika ens diu:

"Mk.- ¡Sí! Yo cuando nació mi hijo Otman estábamos en el hospital y sabes gente que... yo no sabía qué dice la gente, no sabía si hablaban bien o mal de mí...

M.- Es verdad.

Mk.- Porque me dijeron: ¿Te duelen las...? Yo, yo no sé nada, nada, nada, nada.

M.- ¡Ay! Lo debías pasar mal.

Mk.- Y viene una enfermera, dice: "Mira, pobrecita, como una muñeca", porque no habla, solo mira.

Quando viene alguien: mira. Cuando sale alguien: mira. Y ¡ya está! Y la otra dice: "Mira, como una muñeca".

M.- Y esto ¿Te lo explicaba tu amiga Fátima?

Mk.- ¡Noo! Es que muñeca en árabe se dice igual.

Mk.- Y todavía...

M.-... te acuerdas.

Mk.- Eso lo tengo a la cabeza.

(Entrevista – Conversa amb la Malika , pàgina 22)

Recordant amb la Malika aquella situació que ja coneixia, em tornava a impactar.

Sentir-se com una nina en el moment de parir, veure com tothom va parlant i una entén a mitges o a la seva manera les emocions, els gestos, alguna paraula. Una nina, un objecte. Només mira, però no respon...Una sensació i emoció que queda a dins per sempre, com ella reconeix.

Amb la imatge de la nina al cap, proposo que fem una primera parada en el viatge. Fins ara he presentat les protagonistes importants de la història alhora que creuava aquesta presentació amb les preguntes de sentit que aquesta tesi m'ha possibilitat fer. Espero haver tocat a qui llegeix amb alguna de les preguntes, amb alguna de les històries, que mediades per la narració ens ajuden a començar la recerca de comprensió d'alguns eixos de sentit que poden guiar la relació educativa. Aquests eixos, que estan formats per les preguntes que heu anat trobant han esdevingut: L'acollida i la relació d'acompanyament en la pràctica d'educadora; la pregunta per la llibertat; el sentit del temps en els processos educatius; i la cura i l'amor en la pràctica i en la relació educativa. Eixos que trobareu desenvolupats en els capítols següents.

Ara us proposo continuar amb la qüestió de la mirada.

1.2 – El retorn de la mirada: Qui mira? Els miralls de la relació.

A l'apartat anterior, tot just començant aquesta història del *Pal a la porta*, us explicava que l'encontre amb aquestes dones i les preguntes que es movien en mi van retornar-me com un mirall. Em vaig adonar que les preguntes es dirigien a elles, però també es dirigien a mi i a la relació entre nosaltres.

Així doncs, aquell retorn de la mirada em va fer pensar: Qui mira? Des d'on miro les diferents experiències que estic vivint amb aquestes dones? Com afecta el meu mirar en la pràctica de la relació educativa?

També ara en aquest relat de Tesi us podríeu preguntar: Qui escriu? Des d'on escriu? Qui és la que endega aquest procés de recerca? Quines són les

qüestions significatives del seu recorregut vital que són importants conèixer per comprendre el procés d'investigació? Quin recorregut ha seguit i com ha decidit endegar el procés de recerca?

Comencem per aquesta darrera part:

1.2.1-Com i quan comença la recerca per la Tesi.

Per fer aquest recorregut us convido a tornar al fil de la història del *Pal a la porta...*

“Així, li explicava a la Remei, que m’agradaria continuar el diari d’observacions que he començat. I elaborar tota aquesta pràctica. Mirar d’escriure algunes reflexions o avaluacions del curs, intentar fer algun seguiment amb ella, observació externa, etc. Però tot això amb tranquil·litat, sense presses. Així que li dic a la Remei que penso que deixaré de banda això del Doctorat, perquè no tindrè temps, i vull tenir-ne per dedicar-me també a actuar, a la pràctica, i a viure, és clar.”

(Diari de camp, any 1999, pàgines 8 i 9)

Com veieu, l’any 1999 quan iniciava el camí d’educadora vaig ser totalment seduïda per aquell ofici. Vaig adonar-me que allà tenia camí per recórrer i que el podia gaudir. Així doncs, vaig acabar els cursos de Doctorat, però vaig deixar de banda la idea de fer una Tesi, pensava que era per sempre. No, no era per sempre...

En aquell moment, estava convençuda que el meu recorregut professional continuaria en aquell mateix camí. Tot i que seguia fent algunes classes a la Universitat, la meva feina central durant aquells anys següents va ser la d’educadora.

Malgrat això, com es veu al fragment del diari de camp, treballar d’educadora no suposava per a mi deixar totalment de banda la recerca, sinó que aquella forma de col·locar-me en la pràctica, una pràctica reflexiva que incorpora elements d’investigació en l’acció, m’interessava i m’ajudava a aprendre. Ho vivia com una manera de ser educadora: Actuant i investigant la pròpia pràctica com a quelcom que forma part del mateix procés.

Així, totalment immersa i il·lusionada amb la feina d’educadora vaig estar treballant durant tres anys, fent un diari de camp que m’acompanyava, compartint també amb la Remei Arnaus les preguntes que aquell camí

suposava. Tot i que la feina a la Universitat va prendre un segon lloc, mai vaig deixar el vincle amb els companys i companyes del departament i amb l'ensenyament d'Educació Social, ja que vaig ser, durant aquells tres anys, tutora de pràctiques⁸.

Aquells anys van coincidir també amb la meva implicació a Duoda, Centre de recerca en estudis de dones de la Universitat de Barcelona. En aquell espai de relació vaig poder aprofundir en la pràctica i el pensament de la diferència sexual⁹, pràctica i pensament que vaig conèixer uns anys abans de la mà de la Núria Pérez de Lara.

La mirada de la diferència sexual em va fer adonar de quelcom molt important. De com la comprensió, la vivència, la pràctica i les experiències de la nostra relació amb el món parteixen de la nostra diferència sexual. I com, aquesta diferència originària, es fa present també en les pràctiques educatives. Pràctiques educatives, a l'escola i més enllà d'ella, on hi ha un clar desenvolupament de saber des de l'experiència femenina en educació.

Durant els anys que treballava a l'ONG i a la Universitat, dedicava una gran quantitat d'hores a la feina, però, malgrat això, el moviment que suposava en mi era immensament ric. Preparava les classes de la Universitat a partir del meu dia a dia com educadora, i les reflexions i l'aprofundiment que això suposava retornava a la meva pràctica. Vivia l'experiència de la relació viva entre el pensar la feina i actuar, a vegades en un mateix dia, a vegades en poques hores passava d'un escenari a l'altre. Aquell moviment circular entre la pràctica professional d'educadora i la pràctica professional com a docent universitària era una situació privilegiada. Amb menys intensitat d'hores, tant en un espai com en l'altre, i fent lloc a la investigació, aquell escenari seria, per mi, l'espai ideal tant per a educadores i educadors, com per a professorat universitari.

Aquella situació la vaig poder gaudir durant tres anys, fins que vaig quedar embarassada i la meva vida va donar un gir radical, també la vida professional

⁸ Tutora al Practicum d'Educació Social de la Universitat de Barcelona.

⁹ La importància del moviment polític de les dones des de la diferència sexual, es pot trobar, fonamentalment, en relació a les fecundes publicacions de les autores vinculades a espais de Pensament i Pràctica política com Duoda (www.ub.es/duoda), Llibreria Pròleg (www.llibreriaproleg.com) Entredós i Sofias (www.unapalabraotra.org/entredos), i a Itàlia, fonamentalment, a la Llibreria de dones de Milà (www.libreriedelledone.it) i a Diòtima (www.diotimafilosofe.it), Comunitat femenina de la Universitat de Verona.

va canviar. L'embaràs em va portar a decidir algunes qüestions importants; la primera va ser deixar la feina d'educadora per a poder tenir cura de la meua filla, i la segona va ser decidir fer la Tesi. De manera que aquesta Tesi ha anat creixent amb la meua filla que ja té sis anys, i ara ja sí, està desitjant que l'acabi... Que ella sàpiga, la Tesi sempre ha existit... I que jo sàpiga, no s'acabaria mai... Possiblement podríem dir que una Tesi és en essència un treball inacabat, un treball que no tindria fi...

Tanmateix... Quan comença la Tesi?

M'agrada i em sento propera a l'experiència de l'Ana Arévalo (2006:15) quan diu:

(...) mi experiencia me dice que la investigación comienza desde que pongo en acción todas mis capacidades pensantes (memoria, intelecto, sentidos, afectividad) en función de unos propósitos o deseo de saber, una acción que no tiene tiempo exacto de inicio, ni menos de término, así tampoco unos espacios o lugares determinados; es así como una suelta conversación en el pasado, la lectura de un poema, o el diálogo no previsto en el pasillo, han significado_ en mi caso_ una fuente valiosa que ha nutrido la reflexión y ha posibilitado el avance de la investigación.

Així doncs, el procés de recerca per aquesta Tesi comença el darrer any de feina d'educadora. No hi ha, com diu l'Ana Arévalo en el fragment anterior, una situació exacta, un moment precís; sinó un interval de temps on l'inici anava esdevenint en diferents situacions.

Potser podria dir que l'inici de la realització del que vaig anomenar 'Diari del metro' pot representar aquest interval de temps. Diari que vaig anomenar així ja que era al metro, anant a treballar, quan escrivia aquell diari. L'escriptura d'aquell diari la feia ja pensant en una recerca, no només en la feina d'educadora.

Ara bé, la Tesi comença també quan estant embarassada tinc un temps de repòs que em permet reflexionar i decidir-me, suposa l'empenta definitiva en la decisió.

La Tesi comença també en molts moments de les classes a Educació Social, quan relatant i reflexionant sobre la pràctica les i els alumnes m'ajuden a seguir preguntant-me-la...

Al capítol 3 dedicat a la metodologia, “*Fer és un plaer*”... *El relat del camí singular*, explico més àmpliament aquest procés inicial mostrant els vincles que té amb el desenvolupament de la recerca.

Ara us proposo que continuem amb altres parts del meu recorregut, algunes qüestions significatives de la meua vida que poden ajudar a comprendre des d'on investigo i amb quin sentit. Continuem amb el fil de la història del Pal a la porta...

1.2.2- Com vaig arribar a trobar-me el *Pal a la porta*? D'on vinc?

9 de gener de 1939, en campanya

Estimada esposa:

Avui ha estat un dels dies que no m'ha tocat rebre lletra de la meua Conxi, tal vegada abans d'arribar a la nit de nou me'n portaran alguna, però ara aquesta que t'escriu abans d'arribar la llum del dia, és perquè jo la primera feina que vull fer és escriure't per evitar que puguis passar ànsia.

Una altra vegada t'he de dir que joestic bé i animat, sempre confiat en que he de viure fins l'any dos mil, oi que vaig bé? Ara! Que el millor seria que s'acabi, perquè havent de viure tant de temps, l'hauríem de viure bé, amb més tranquil·litat i amb millor música que la dels canons i les metralladores.

Recordo que quan els bons temps, “que diguéssim”, anàvem al cine amb la mainada i cridàvem “Que comenci”, te'n recordes?, ara nosaltres gairebé que diem “que s'acabi”, fa que sí?

Records per a tots, i tu rep-los junt amb els petons i l'estimació més ferma i sincera del sempre teu.

Florenci.

Aquesta carta¹⁰ la va escriure el meu avi Florenci a la meua àvia a punt d'acabar la Guerra Civil. El meu avi no va arribar a l'any 2000, tampoc la meua àvia, tots dos van viure i morir al segle XX. Aquests avis materns representen per a mi l'origen del meu interès i gaudi per l'educació. Fins i tot podria dir que per l'Educació Social, ja que durant un temps van tenir al seu càrrec a joves que provenien de *Protecció de Menors* i del *Tribunal Tutelar de Menors de la*

¹⁰ Aquesta carta va ser una de les últimes que va rebre la meua àvia del meu avi Florenci. Escriu des del Front de la Batalla de l'Ebre, quasi vençuts per les tropes franquistes i pensant en la retirada. El meu avi i altres estaven pensant ja en deixar-se agafar presoners, per la qual cosa havien de quedar endarrerits en la retirada de l'exèrcit republicà. Si s'entregaven els mataven, així que per sobreviure s'havien de deixar agafar. El meu avi ja imaginava que no podria escriure més a la meua àvia i l'avisava perquè no patís tot dient-li entre línies: “ara nosaltres quasi que diem que s'acabi”

*Generalitat de Catalunya*¹¹. Tanmateix, la major part de la seva vida la van dedicar, un cop acabada la Guerra, a portar endavant una institució dedicada a l'educació de nens i nenes, joves i adults amb discapacitats psíquiques.

Els dos eren el director i directora de la Institució, allà treballaven i vivien. Allà va viure la seva infància ma mare, qui sempre explicava que la cuina de casa seva era una cuina immensa, les olles sempre grans i el menjador també ben gran i ple de gent.

Durant la meua infància anàvem sovint a aquella institució, els caps de setmana, algun dia de vacances... De manera que des de ben petita vaig aprendre a estar en relació amb nens i nenes, joves i adults que tenien alguna discapacitat psíquica, més greu o més lleu... Per a mi era quelcom natural que algunes persones fossin ben diferents a altres, parlessin amb veu molt alta i gutural, féssin moviments exagerats... Per a mi era i ha esdevingut quelcom natural, familiar, que senzillament és. Diria que des d'aquelles experiències i a través de la vivència que la meua mare ens ha transmès, vaig aprendre a estar, mirar i mirar-me en relació a altres ben diferents a mi amb molta familiaritat. Des de nena vaig viure aquella experiència de relació que després m'ha ajudat a anar comprenent paraules com les que escriu la Núria Pérez de Lara (1998:92):

Sólo nos resultaría posible percibir, escuchar y adivinar al otro, abriendo nuestros sentidos y haciendo pensar a nuestro corazón sobre la perturbación que en nosotros produce su sola presencia. Es decir, reflexionando sobre la ilusión de normalidad que a nosotros nos impide conocernos, reflexionando sobre el hecho de que si miramos afuera, donde el Otro no está porque está en mí, nunca le conoceremos.

L'experiència de relació amb algú altre que mostra amb la seva diferència més visible, més marcada, que efectivament som diferents, pot quedar en nosaltres com un lloc al qual recórrer per comprendre més de nosaltres mateixos i de com ens relacionem amb els altres. Aprenent en relació a la pròpia experiència. Un altre moment significatiu del meu recorregut de vida que ajuda a comprendre qui sóc com educadora, docent i investigadora el situo, clarament,

¹¹ Aquella 'mainada' de la que parla el meu avi Florenci a la carta des del Front fa referència als joves del Tribunal Tutelar de Menors.

a l'escola primària on vaig tenir el privilegi d'anar dels 6 als 14 anys: *L'Escola Leber*.

L'Escola Leber va crear-se com a continuació d'una escola d'educació pre-escolar anomenada *Lebernins* fundada l'any 1963. Al *Lebernins* hi anaven nens i nenes amb discapacitats psíquiques juntament amb els que ens anomenem 'normals'. A mesura que els nens i nenes creixien els pares i mares van veure la necessitat de continuar el projecte i es va crear *l'Escola Leber*. Escola on hi anàvem també tot tipus de nenes i nens, tots i totes amb les nostres capacitats i discapacitats...

Vaig tenir la sort de ser nena en aquella escola amb un equip de mestres molt il·lusionades en pensar i crear en la pròpia feina. Dedicaven hores i hores a formar-se i a pensar quina proposta educativa desenvoluparien amb nosaltres... No teníem llibres de text, però no paràvem de consultar llibres, treballàvem a partir de centres d'interès, a més d'altres projectes d'escola que fèiem, com la creació d'una Guia de Barcelona, entre altres coses. Si hagués de destacar dues coses només d'aquells anys diria que hi ha en mi l'experiència que aprendre és apassionant, és tot un plaer i que és quelcom que et travessa en singular, cada nena i cada nen érem protagonistes en allò que vivíem. On l'experiència d'aprendre era una experiència de llibertat i en llibertat.

De *l'Escola Leber* he mantingut el contacte, sobretot, amb la Carme Isalt, la Pippi, amb qui vaig aprendre a gaudir llegint i escrivint, una experiència de relació amb la lectura i escriptura íntimament vinculada amb la vida que m'ha acompanyat després en la feina d'educadora. La Carme Isalt, recordant *l'Escola Leber* diu¹²:

“ Con la gente del Leber aprendí a enamorarme de la enseñanza, fue una experiencia muy intensa, formé parte de algo grande. Había muchas personas con una gran calidad humana”.

Uns anys després, vaig decidir estudiar Pedagogia, on vaig conèixer a professores i professors que avui son companys i companyes al departament on treballo. La primera que vaig conèixer va ser la Virgínia Ferrer, amb qui vaig tenir l'agradable sensació *de tornar a casa*, com si tornés a *l'Escola Leber*.

¹² Arnaus, R i Caramés, M. (2005). Carme Isalt. Enseñar a vivir. A *Retratos de maestras*, Cuadernos de Pedagogía. Especial 30 años, 163-168.

Quan ella parlava i ens feia propostes d'aprenentatge a la universitat em sentia com "peix a l'aigua", em vaig adonar que les seves paraules estaven anomenant la meva experiència, parlava de quelcom que jo havia viscut. Així, va ser amb ella que vaig començar a posar nom a quelcom que per mi formava part de la 'normalitat escolar', tot i que després vaig anar descobrint que no formava part de l'experiència de la majoria.

Després de la Virgínia Ferrer vaig conèixer també a la Remei Arnaus, al Pepe Contreras, la Núria Pérez de Lara i més endavant a la Caterina Lloret. Elles i ells han estat i són per a mi mestres i referents importants a l'hora de preguntar-me què és això d'ensenyar i aprendre.

Mentre estudiava m'apuntava a les seves assignatures quasi sense mirar el títol de les mateixes. Després d'haver-los conegut el que més m'interessava com alumna universitària era participar de l'experiència d'ensenyament – aprenentatge que proposaven a l'aula¹³.

En acabar els estudis de Pedagogia vaig realitzar els cursos de doctorat al DOE¹⁴, empesa, sobretot, per continuar aprofundint amb qüestions en relació a l'educació que molts dels professors i professores que l'impartien duien a terme. I, mentre decidia si continuaria realitzant la Tesi doctoral o no va sortir la possibilitat d'anar a treballar com educadora a una ONG... aleshores...

...El pal a la porta de ferro és la primera imatge que em ve al cap recordant els inicis de la feina d'educadora. A un edifici de pedra força bonic, al costat de l'església, al mig del casc antic d'una població de la perifèria de Barcelona comença aquesta història amb el pal a la porta...

Així començava aquest Capítol 1, amb la història del Pal a la porta...

Podríeu tornar ara a l'inici d'aquest capítol de nou on, com recordareu, he presentat les principals protagonistes d'aquesta història, entrecreuant els principals fils significatius de sentit a explorar amb la recerca. A més a més, he explicat moments importants del meu recorregut que es vinculen amb la forma singular com visc i des d'on miro els processos educatius.

¹³ Com la que vam explorar algunes alumnes i el Pepe Contreras a partir de l'assignatura: Currículum de l'educació primària: AAVV (1997). Aquello que tenía que ser y no fue a *KIKIRIKI Revista de Cooperación educativa*. N°46, pp 44-55.

¹⁴ Departament de Didàctica i Organització Educatives de la Universitat de Barcelona.

Podeu tornar a començar o bé podeu continuar amb el Capítol 2, on continuo presentant a algunes de les protagonistes d'aquesta experiència, mentre entrecreuo amb la seva presentació l'anàlisi del context on treballava, una mirada sobre el procés migratori; i per últim, l'anàlisi i indagació en relació a algunes qüestions significatives dels processos educatius que tenien lloc en aquell edifici del *Pal a la porta...*

CAPÍTOL 2

LA CUINA DE L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA: TRES RECEPTES¹⁵ DES DE LA PRÀCTICA EDUCATIVA.

Al capítol anterior vèiem com s'inicia el treball de recerca a partir d'algunes preguntes. Les qüestions de recerca que dialogaven amb els relats que presenten a algunes dones immigrades amb qui vaig tenir una relació significativa.

El diàleg em va portar, també, a preguntar-me per la meva pròpia mirada d'educadora.

En aquest segon capítol us proposo seguir coneixent a altres protagonistes d'aquesta història: la Sara, la Daniela i la Maria. De la seva mà podem conèixer una mirada del seu recorregut singular entreteixida amb alguns elements que ens acompanyen a comprendre la història.

La Cuina de l'ensenyament de la llengua, títol d'aquest segon capítol, fa referència a tots aquells processos que sostenien la relació educativa que investigo. El vaig posar inspirada en l'expressió popular: "*Aquí s'està cuinant alguna cosa*". Quan ens referim, per exemple, al procés en el qual un grup de persones tiren endavant algun projecte on s'està duent a terme quelcom que trascendeix, quelcom important. Quan preguntem popularment: "*Què s'està cuinant aquí?*" Fem referència a Què s'està gestant? Què hi ha en procés? Quelcom que preguntem quan a algun lloc està esdevenint quelcom laboriós, quelcom que requereix cura i presència, quelcom que requereix del saber de diferents persones. També quelcom que requereix de la concentració i la posada en joc del saber de molta gent. Un lloc on hi ha il·lusió per un projecte compartit.

¹⁵ La idea de recepta la prenc de l'Ana Mañeru, qui al llibre *Sofias* (Sofias:2004) és creadora del títol del mateix regalant-nos aquesta bonica expressió de: recepta educativa. Aquella recepta que és una forma singular de posar –se en acció en educació, no és una tècnica, ni una fórmula que aplicar; sinó la manera singular com un educador o una educadora desenvolupa l'ofici, on la recepta és el relat que aquest educador o educadora en fa. Relat singular. Relat que no podem aplicar de forma exacta, sinó que requereix que l'escoltem i recreem a la nostra manera també singular.

Aquesta seria la idea d'aquest capítol: Quins ingredients i quines receptes posem 'al taulell de la cuina per elaborar el plat de la relació educativa'.

Què s'està cuinant en el procés d'ensenyament de la llengua? Fa referència a la voluntat d'analitzar tot el procés on tenia lloc la relació educativa. Això és; el context, l'ONG on treballàvem, la mirada en relació a l'ofici i als processos migratoris; així com alguns ingredients essencials en el mateix procés educatiu que tenia lloc a les aules. Així, mentre vaig presentant a altres protagonistes d'aquesta història entrellaço els ingredients i les receptes que vam posar en pràctica durant aquells anys. Per això també el subtítol d'aquest capítol és: *Tres receptes des de la pràctica educativa*, o sigui, tres mirades de tres professionals en relació a la pràctica educativa en el context de l'educació social.

Amb la Sara coneixerem l'ONG on treballàvem i alguns plantejaments sobre el sentit del treball que es desenvolupava. Amb la Daniela veurem una mirada singular treballant amb homes i dones immigrades, mirada que es pregunta pel procés migratori a nivell ampli. I, per últim, una part important d'aquest capítol on, partint de la Maria, relato i analitzo algunes qüestions essencials en el procés d'ensenyament de la llengua amb dones immigrades.

1 - La Sara: L'ONG on treballàvem. Una mica d'història i el sentit del treball que es desenvolupava.

Venint del relat del *Pal a la porta* veiem com la Sara va ser l'educadora amb qui vaig començar a treballar a l'ONG. Va ser una gran sort conèixer la Sara, ja que a més de ser una excel·lent educadora amb qui podria aprendre i que en un temps em passaria el relleu, era també algú que coneixia l'ONG des de feia anys.

Amb la Sara em proposo, a continuació, relatar el seu recorregut per l'ONG, alhora que vaig creuant-lo amb els trets significatius de la Institució. D'aquesta manera podem conèixer l'ONG des del camí singular d'una educadora, des de la seva mirada i des de les seves vivències. Així, cerco una altra manera de conèixer l'ONG, la que posa la mirada en la recerca de comprensió que pot significar treballar com a educadora social en una institució com aquesta.

En l'entrevista-conversa mantinguda amb la Sara resulta significatiu com ressalta els seus inicis en el desig de ser educadora a l'edat de 15 anys, primer moment de la seva vida on se n'adonà que l'ofici d'educadora podria esdevenir el seu ofici. I és que la Sara començà a treballar poc després, des de ben jove, primer com a voluntària i després contractada. De l'experiència en la primera Llar-Residència d'Infants la Sara explica:

“Sembla molt fort però quan entraves en aquelles sales era *bestial*. 30 nadons o més, perquè arribaven a tenir 100, plorant a la vegada, o a la hora de dormir, que tots dormien a la mateixa hora, era una experiència molt forta. (...)

Era una cosa que ho feia voluntària, ningú m'obligava, però era veritat que jo allà sí que vaig començar a sentir com una mena d'atracció cap a aquest tipus de feina.”(...).

Hi havia molta de relació amb les criatures, evidentment. Hi havia monges molt carinyoses que donaven molt d'amor als nens i que això també per mi és tan positiu com qualsevol altra cosa que es faci amb ells. Ara bé, jo sentia que amb una formació encara podíem donar molt més.

Em van permetre estudiar i vaig anar a fer-ho (...), que per cert, em volien convertir!! Van dir que jo era una dona amb molta empenta, amb molta iniciativa...”

(Entrevista-conversa amb la Sara, pàgines 1 i 2)

En el relat de la Sara ja podem veure la primera qüestió significativa en relació al sentit que orientava la feina a l'ONG. Com en altres institucions d'aquell moment del camp social, la tasca es centrava en la cura i assistència a les criatures. La Sara ens explica com ella va veure la necessitat que les educadores que treballaven amb les criatures poguessin tenir més formació, veia com l'amor i la cura que les monges donaven en la seva feina era important però, malgrat això, calia formar-se més, pensava la Sara.

Aquest és un dels primers nusos de reflexió que podem treballar partint de la història de l'ONG, una institució del camp social que ha treballat des dels anys cinquanta a l'estat espanyol. Treballant en la cura de criatures i persones adultes en situació de vulnerabilitat orientaven la seva tasca des d'una mirada excessivament “assistencial”, en el sentit que es tractava de tenir cura de les criatures i persones adultes que més ho necessitessin, cobrint les necessitats bàsiques sense massa ‘plantejaments educatius’ a mig o llarg termini.

Aquest assistencialisme ha tingut moltes crítiques en el camp social. Una d'elles fa referència a que aquells plantejaments d'assistencialisme i beneficència que es caracteritzaven per crear relacions de dependència excessiva, relacions que en

gran part no incentivaven la promoció i autonomia de les persones, més aviat perpetuaven la seva vulnerabilitat. Vulnerabilitat que, com un peix que es mossega la cua, seguia donant sentit a la feina que es feia des d'aquestes institucions.

L'assistencialisme que es va instal·lar en moltes pràctiques professionals negava a l'altre com a subjecte que decideix sobre la pròpia vida.

L'assistencialisme es basa en una relació de domini en tant es decideix com i quan cal respondre a una necessitat que és d'algú altre. L'assistencialisme no deixa espai a pensar com continuar, s'anticipa a donar resposta a una necessitat de la manera que qui 'assisteix' considera bona per l'altre.

De manera que qui suposadament ofereix recolzament, acompanyament, està responnent a una necessitat pròpia de *donar i donar* de manera desmesurada.

És una relació difícil de canviar perquè no trenca amb l'excessiva dependència d'un i altre en aquesta relació, parteix de la vulnerabilitat d'algú i la possible sortida a aquesta vulnerabilitat està condicionada a 'l'ajuda' que ofereix algú altre.

Freire (1975:50,51) en parla de la següent manera:

... "El gran peligro del asistencialismo está en la violencia del antidiálogo, que impone al hombre mutismo y pasividad, no le ofrece condiciones especiales para el desarrollo o la "apertura" de su conciencia... El asistencialismo es una forma de acción que roba al hombre condiciones para el logro de una de las necesidades fundamentales de su alma, la responsabilidad. La satisfacción de esta necesidad, afirma Simone Weil, refiriéndose a la responsabilidad- exige que el hombre tenga que tomar a menudo decisiones en problemas grandes y pequeños, que afecten intereses ajenos y propios, con los cuales entonces se siente comprometido".

És exactament por eso , por lo que la responsabilidad es un hecho existencial. De ahí que ella no pueda ser incorporada al hombre intelectual sino vivencialmente. En el asistencialismo no hay responsabilidad , no hay decisión..."

Seguint aquesta idea de Freire veiem com l'assistencialisme, efectivament, suposa una relació de domini en tant s'orienta a negar a l'altre quelcom fonamental: la responsabilitat d'un mateix en relació a la pròpia vida. És, per tant, una qüestió de

greu irresponsabilitat¹⁶ del o la professional que estableix una relació de domini i, per tant, de dependència amb aquell o aquella qui assiteix.

També caldria pensar en la responsabilitat de la persona que, estant en una situació de vulnerabilitat, 'permet' una relació de domini com aquesta. La primera resposta que surt, davant això que acabo d'escriure, és que el motiu de la seva dependència està en la vulnerabilitat que pateix. Efectivament, la vulnerabilitat fa que un o una, molt sovint, no pugui fer una altra cosa, quedi atrapat en aquesta relació de dependència i domini.

Ara bé, si els que ara ho mirem amb distància otorguem a la vulnerabilitat tot l'origen del que un viu no deixem sortida, no deixem lloc a la pròpia responsabilitat. Neguem d'entrada la importància de responsabilitzar-se d'un mateix. Intentar veure quina responsabilitat té la persona que viu la vulnerabilitat suposa apel·lar a ell o ella com a subjecte. Suposa apel·lar a la responsabilitat que té com a subjecte, malgrat la vulnerabilitat.

En aquest anàlisi, caldria veure també la responsabilitat de la institució on treballa el o la professional en aquestes qüestions. Així com també la responsabilitat de la disciplina, de la cultura professional en Educació Social a nivell més ampli, que influencia clarament en la mirada del professional.

Aquesta qüestió de la responsabilitat (en els nivells institucional, disciplinar, subjectiu i relacional) cal investigar-la a fons. Penso que aquest és un important fil de recerca que es podria desenvolupar en una altra Tesi.

Ja que, el poc anàlisi en aquestes qüestions fa que, per exemple en el camp social, tinguem tendència a responsabilitzar a les institucions que tradicionalment han treballat des d'un origen més assistencial, com a originàries de totes les relacions de domini que es poden establir en la professió.

On semblaria que totes les altres institucions i pràctiques no poden estar subjectes a aquest domini en la pràctica professional.

De manera que qui no ha treballat en aquestes sembla quedar "lliure" d'exercir una professió des d'aquesta possibilitat de domini, possibilitat que és sempre

¹⁶ Aquestes idees les he pogut pensar seguint el fil que desenvolupa la Hannah Arendt (2007) al seu llibre: Responsabilidad y juicio.

Penso que la qüestió de la responsabilitat personal, disciplinar i institucional és un interessant camí de recerca que cal desenvolupar en Educació Social.

present en totes les relacions educatives i que, si no l'analitzem a fons, es continua desplegant i prenent diferents formes.¹⁷

Un cop fet aquest incís en la qüestió de la *responsabilitat* vull continuar amb l'anàlisi del que l'assistencialisme ha suposat en l'orientació de la pràctica professional a Educació Social, cercant què ens han pogut aportar aquelles pràctiques més enllà d'un assistencialisme extrem que diria que no ho ha ocupat tot.

La introducció d'un marc formatiu i de reflexió teòrico-pràctica vers l'assistencialisme a l'educació social, ha possibilitat fugir d'una visió moralitzant i per tant controladora que legitimava l'entrada desmesurada en la vida íntima d'infants, famílies i persones adultes. Com diu la Violeta Núñez (1990: 213): "*La educación ha sido en múltiples ocasiones lugar retórico de legitimación de diferentes prácticas que no operan en la dirección de la promoción social de los sujetos*".

Certament, gràcies a la formació i reflexió en aquest sentit, hi ha un clar guany en la cultura professional que molts educadors i educadores hem pogut incorporar ja en les nostres pràctiques.

Malgrat això, i tenint present aquest guany, pensant el que la Sara ens explica ens cal preguntar-nos: *En quina mesura la introducció d'aquesta mirada teòrico-tècnica en educació social ha deixat de banda quelcom important del saber de l'experiència d'educadores i educadors anteriors a aquesta mirada?*

En quina mesura i per què quelcom que hem deixat de considerar com a central en la pràctica professional té a veure amb el saber de la cura?

Possiblement, la introducció de canvis importants en l'orientació professional va voler defugir de la mirada assistencial en bloc, sense aturar-se a mirar i a dialogar detingudament amb el saber de l'experiència. És important detenir-nos a buscar comprensió en aquest saber de la cura que van desenvolupar durant anys fonamentalment educadores i alguns educadors, per tal

¹⁷ M'estic referint a l'atribució de totes les 'males pràctiques' a institucions que han estat en origen impregnades d'assistencialisme, o cariat, però que en l'actualitat es van movent i qüestionant, poc a poc, moltes de les seves orientacions. Però, malgrat això, des de la disciplina les seguim fixant com a úniques responsables de pràctiques d'assistencialisme, quedant els altres suposadament lliures d'aquesta possibilitat de domini.

de conèixer com el procés d'esdevenir una professió pot orientar-se cap una pràctica més tecnificada, corrent així el perill de desencarnar el que sustenta la pràctica de relació educativa.

En quina mesura no hem sabut, com a professionals de l'educació social, aprendre de part del saber d'educadores i educadors que ens precedien?

La Maria, per exemple, educadora d'uns 60 anys amb qui vaig compartir els anys de treball, explica com va viure aquests canvis:

Maria: Llavors la Cooperativa ja va agafar un altre caire. Ja tenien unes reunions més tipus cooperativa: Per parlar dels estatuts de la cooperativa, de com havíem de funcionar, hi havia d'haver un president, un capital social, bé, tot això...

Es va anar engrandint molt i hi havia gent molt diversa.

Hi va haver gent, com nosaltres, que no ens hi van començar a sentir massa bé.

Marta.- Com poc reconegudes?.

Maria Com poc reconegudes, sí.

Tu veies una gent molt jove que acabaven la carrera i que no et reconeixien. Jo vaig sentir com una falta de respecte amb nosaltres. Un mirar-te....no sé...

Marta.- No han fet la formació que he fet jo...

Maria.- Si! Una miqueta això. Els veies per una banda perduts i per l'altra banda hi havia la cosa aquesta de no voler aprendre de nosaltres ...

Llavors va començar a haver una mena de malestar perquè hi havia comparacions entre nosaltres, companyes que tenien la titulació, altres que no la tenien, hi va haver gent que es va sentir molt malament.

Si! A G. va passar que: Una es jubilava... que era mestra... era una religiosa i era mestra, va dir: Sort que em jubilo! I era maca eh!. Una que havíem compartit molt el material i ens havien entès. Ella era mestra i jo no i en canvi ens havien entès molt bé, en la manera de fer, tot...

Amb aquesta hi treballava un altra noia també va demanar reducció de jornada i treballar en les coses més elementals: Lo de la acollida... treballava només a les tardes, però això es també trist.

Marta.- I què és el que creus que passava amb aquests educadors més joves ?

Maria.- No ho sé...! Mira. Parlant el que jo hi sento. A les reunions que hi anava: Jo a les reunions que hi anava una de les coses que trobava era el llenguatge que utilitzaven. Jo els trobava molt per sobre meu pel llenguatge. Llavors això a mi en donava una sensació de gent que volen estar més pel damunt que els altres. Perquè amb un llenguatge més planer es podia explicar tot.

Com es pot veure a l'explicació de la Maria, algunes educadores van sentir que no es tenia en compte el seu saber des de la pràctica, van sentir que la nova mirada professional exclouïa la seva mirada i la del seu saber.

Crec que el rebuig generalitzat de la pràctica assistencial que s'ha fet, i es fa encara, en l'àmbit professional de l'educació social, ha deixat de banda la possibilitat d'aprendre, recollir i continuar desenvolupant una vessant d'aquest

ofici que moltes educadores i alguns educadors van desenvolupar durant anys. Vessant de *l'assitir a l'altre* que no necessàriament sempre suposava relacions de dependència o control sobre l'altra o altre, sinó que hi ha matisos de *l'acompanyar des de la cura* que penso cal tenir presents i aprendre d'aquests.

Seria important, doncs, que la mirada teòrico-tècnica d'aquesta disciplina pogués dialogar amb el saber de l'experiència de professionals que la van precedir.

Buscant comprendre què ha passat en aquest moviment abans recollit breument, potser es poden trobar elements significatius semblants en el procés que es va viure en la professionalització de l'educació especial i en el procés de transformació del treball d'infermeria a disciplina científica. Aquests són àmbits propers que precediren a la professionalització de l'educació social i que n'és ben rellevant la història d'aquest procés de transformació.

En aquest sentit són significatius els treballs d'anàlisi que fan Núria Pérez de Lara (1998), en el recorregut de l'educació especial, així com el treball de José Luís Medina (1999) en el procés de professionalització de la Infermeria; ambdós poden orientar aquesta indagació quan expliquen el sentit de l'escissió que es produeix entre la ciència (teoria) i l'experiència (pràctica) tant en l'àmbit de l'educació especial com en el de infermeria.

Revisant el recorregut de l'educació especial Núria Pérez de Lara (1998:69) escriu:

“Pero las disciplinas en su necesidad de sanción científica, para seguir siéndolo, han tenido que armarse de técnicas y de racionalidad lo mismo que los sujetos _ hombres y mujeres_ que las representan. La práctica cotidiana educativa, en su necesidad de relación, ha tenido que basarse en la experiencia. De esta escisión, entre ciencia y experiencia, ha padecido constantemente el sistema educativo en general y la educación especial en particular y es la que llegó a hacer invivibles determinadas instituciones educativas”.

José Luís Medina (1999:37) ho escriu també amb aquestes paraules:

Reemplazar una Práctica por una Técnica no sólo fragmenta el campo de acción profesional y despersonaliza la Práctica sino que, además, convierte a la enfermera en una aplicadora de técnicas desarrolladas por otros bajo la asunción de que son técnicas seleccionadas por expertos para beneficiar a la

persona cuidada. De hecho, lamentablemente, muchas enfermeras son en realidad técnicas en cuidados de salud. La diferencia entre un Técnico y un Práctico reside en que mientras el técnico usa técnicas que son evaluadas por su eficiencia, el práctico toma decisiones que son evaluadas por su contribución al bienestar de la persona.

Com vèiem als fragments anteriors, segurament es podria pensar un moviment semblant en la professionalització de l'Educació social en alguns aspectes, com per exemple que, cercant un cos teòric i tècnic per a educadores i educadors, s'oblidi el saber de l'experiència, portant cap a una escissió entre ciència i experiència.

Continuant l'anàlisi que fa la Núria Pérez de Lara, en el proper fragment, podem provar de substituir el terme "tratamiento" per mirada teòric-tècnica o "tècnica" en educació social. Veient com amb l'educació social, de forma similar a l'educació especial, podria haver passat el que continua explicant aquesta autora analitzat l'experiència de Mme Guérin¹⁸. Núria Pérez de Lara (1998: 58) escriu:

"El cuidado y el tratamiento educativos quedaban claramente separados, sexuados, pasando el tratamiento a ocupar el lugar primordial de la relación educativa y llegando incluso a olvidar, en la especialización tecnicista de la Educación Especial, aquello que tan bien expresa M.Françoise Collière, al referirse a la diferencia entre el tratamiento médico y el cuidado enfermero, de que se puede vivir sin tratamientos pero no se puede vivir sin cuidados."

En l'obra de José Luis Medina (1999) també es reflecteix d'una manera semblant aquesta separació entre el fet de "curar" –tractament-, i el fet de "tenir cura", amb aquestes paraules molt properes a Núria Pérez de Lara :

"Desde un punto de vista histórico el estatus de la educación de las enfermeras proporciona un primer ejemplo del papel del poder (masculino) de la Medicina en el desarrollo del conocimiento (femenino) que la enfermera considera como legítimo y relevante para su práctica profesional. Son múltiples los trabajos acerca de la Historia de la Enfermería que han documentado el papel de los médicos en la determinación de los contenidos y orientaciones básicas del currículum de Enfermería (Daria, 1987; Domínguez-Alcón, 1986; Murdock,

¹⁸ Es pot consultar aquest anàlisi en tota la seva dimenensió a (Perez de Lara, N:1998) on fa referència a : Itard,J. (1982). Victor de l'Aveyron. Madrid: Alianza Editorial.

1983); y el de las gerencias (masculinas) de los hospitales en la constitución y desarrollo de una concepción de la Enfermería como actividad técnica, complementaria y subordinada a la Medicina (Bullough, 1984; Jolley, 1987; Kalisch, 1986)”¹⁹.

És a dir, totes les qüestions que tenen a veure amb el saber de la cura i la preocupació per la relació amb les persones amb qui treballem, sovint es situen en l'educació social, com quelcom que va tenir a veure amb una mirada assistencial i benèfica en el passat, que cal deixar enrere. Sabers que, tenen un origen clarament femení.

Entenent i vivint l'educació social com un ofici artesà, com una artesanía²⁰, penso que cal mirar què hi ha en el saber d'aquestes educadores i educadors dels inicis. Mirar, aprendre i dialogar, en tot cas, amb el saber tècnic i excessivament racionalista que, a vegades, vol ocupar tot l'espai en el pensament professional. Aquest diàleg és summament important, perquè en tota relació educativa la cura per la relació és importantíssima, perquè és el saber fonamental de la vida i de la convivència humana. Saber que sustenta moltes pràctiques educatives.

En aquest sentit, José Luís Medina (1999:19) apunta el següent:

“Cuidar y Curar son dos acciones íntimamente ligadas en las que los atributos de la primera subsumen, (...) a los de la segunda. Ambas son las dos acciones que engloban todas las actividades de cualquier sistema sanitario, pero, lamentablemente, nuestra sociedad no las valora igualmente porque distintas son las consideraciones que otorga a los detentadores de esas acciones: hombres y mujeres. (...). La dicotomía curar/cuidar, masculino/femenino no sólo es arbitraria sino conceptualmente errónea. El Cuidado puede potenciar la sanación y por tanto curar. Cuando una persona sufre un Accidente Vascular Cerebral, el médico interviene tecnológicamente en la hemiplejía, pero es la enfermera quien cuida a la persona que sufre la parálisis, la asiste y ayuda en la restauración de su salud y, por tanto, interviene en la cura.”

¹⁹ Citat a l'obra de Jose Luis Medina (1999) op.cit.

²⁰ Prenc aquesta expressió de Richard Sennet (2003:208): *“El hecho de centrarse en el carácter artesanal del trabajo útil marca la diferencia entre este tipo de cuidado y la compasión. No mueve a la piedad por los que sufren necesidades. Las dimensiones artesanales del trabajo útil sirven para precaverse del error de creer que hacer el bien entraña autosacrificio. Por el contrario, la utilidad debe tener un valor inherente, un foco en un objeto específico, que da satisfacción al trabajador.”*

Per Remei Arnaus (2006, 213) el fet que s'hagi exclòs –o gairebé exclòs- en el procés de professionalització la importància de la cura en educació, té a veure amb la negació de l'arrel i l'origen d'aquesta educació i del tenir cura.

Aquesta autora parla de tornar el sentit de *l'educació al llarg de la vida* – o l'educació en general- a la seva arrel i així reconèixer aquest saber que està actuant en les nostres pràctiques educatives. Ho explica així:

“¿Qué significa devolver la raíz a la educación? Para mí, es devolverle el sentido femenino que siempre ha tenido el aprender a lo largo de la vida. Educar sólo es posible en relación; no hay educación sin una experiencia de práctica de la relación. Esta práctica de relación es fundamentalmente más femenina que masculina. Por azar y por gracia el cuerpo de mujer está abierto y disponible, en sí mismo, para acoger la relación. Milagros Rivera nombra a esta disponibilidad como “capacidad de ser dos” (Rivera,M:1996:9). Una capacidad no solo real sino también simbólica porque nos da, a las mujeres, un sentido profundo vital para desplegar nuestra vida en relación en el mundo. Una relación que empieza siempre, si no hay algo que lo impida, con la propia madre. Mujeres y hombres recibimos de ella, gratuitamente, el cuerpo y la palabra y, con su cuidado, nos da un sostén para seguir siendo en el mundo y seguir aprendiendo, con la compañía del padre cuando se hace disponible al amor. Devolver la educación a su raíz es no renunciar a lo esencial: a un orden y a un estar en el mundo con lo que esta primera relación significativa en sí entraña (Muraro, 1994). Esta misma autora me hace pensar que devolviendo la educación a su raíz y a su origen femenino “restituimos al pasado de un sentido que probablemente era ya suyo y que podría haber tomado si la voracidad de ir adelante no lo hubiera impedido” (Muraro, 2000a:5). Lo que ha abortado e impedido el orden socio-simbólico dominante, con su voracidad de ir adelante, despojado de lo que sostiene de verdad la vida, y por tanto la vida de la educación a lo largo de la vida, cortando su raíz, es su precedencia indispensable del orden simbólico de la madre.”

Aquest “vertigen” de seguir endavant explicaria alguna qüestió relacionada amb l'oblit i el poc reconeixement que aportaven de significatiu aquelles educadores sobretot que van començar a treballar als barris. Abans de l'entrada de la mirada teòrico-tècnica en diferents institucions del camp social, hi va haver moltes

educadores i educadors que van treballar en les comunitats, sense haver cursat la formació reglada que actualment existeix. Aquest *saber de la cura* que abans analitzava, és un dels elements importants que caldria explorar més, però hi ha altres elements que penso ens cal tenir ara presents.

Per veure quines altres qüestions podem considerar continuaré amb el recorregut de la Sara, que ens serveix ara de fil conductor per seguir pensant el *context-text* d'aquest apartat.

Hem deixat el camí de la Sara en aquella experiència inicial de treball des de ben jove. Temps després, i amb diferents circumstàncies, la Sara, mentre continuava els estudis, va començar a treballar a una altra Llar d'Infants-residència a l'ONG. Aquesta vegada amb molt millors condicions per a les criatures, encara que no òptimes. Era un pis antic amb capacitat per quinze criatures que anaven des dels dos fins als setze anys. Ella va ser durant deu anys l'educadora de les nits i una important referent per molts nens i nenes amb qui va treballar. Ésser l'educadora de les nits li va permetre continuar estudiant, estudis que va continuar fins que va poder entrar a *Flor de Maig*.

Veiem algunes característiques d'aquest centre professional:

El *Centre de Formació Professional "Flor de Maig"* va ser un Centre, no estatal, d'ensenyament fundat el 30 d'octubre de 1981. La titularitat corresponia al denominat Patronat de la Fundació Pública "*Institut Neurobiològic i d'investigació Flor de Maig*, de la Diputació de Barcelona²¹. *Flor de Maig* va suposar per molts educadors i educadores del moment un interessant i important espai de formació continuada. Destacava per l'orientació educativa que es proposava per aquests professionals: treballant en grups de forma col·laborativa, partint i analitzant la pròpia experiència, a més a més de treballar a partir de tallers i altres metodologies que suposaven un aprofundiment i una exploració de la pròpia pràctica. La majoria d'educadores i educadors que hi participaven tenien una gran i potent experiència de treball en educació social, tot i que, naturalment, treballaven sense la titulació pròpia que en aquells moments encara no existia. Tal com ens explica la Sara a continuació, *Flor de Maig* va esdevenir un espai real d'aprenentatge conjunt entre professionals, compartint la seva experiència i

²¹ Per més informació es pot consultar: Núñez,V; 1990:165.

posant-la en joc per analitzar-la i aprofundir en ella. I, tot això, des d'un anar i venir molt viu entre la pràctica quotidiana que realitzaven i el mateix espai de formació que es va crear. La Sara destaca com anava aprenent de l'experiència de companys educadors amb més anys treballant que compartien el dia a dia de la seva pràctica. Al següent fragment es pot veure com la quotidianitat pràctica d'aquests educadors estava molt present en aquest espai de formació :

“Jo em trobava allí al mig de tot:

- *“Escolta, tu estàs amb drogoaddictes? I com ho fas? I què fas? I quan et trobes allà un que s'està injectant...?”*

Jo al·lucinava, després un altre que venia i deia:

- *“Jo estic amb joves aquí a Palau Tordera... nens d'aquest tipus que estan internats per que han delinquit.*

- *I em deixaràs venir un dia a veure el teu centre?*

- *I tant!”*

Un altre que treballava amb gent gran, un altre que treballava... és clar! Gent molt madura de 40 i 50 anys que estaven allà estudiant FP. O sigui era un món increïble i es clar el professorat que venia de la línia del Francesc Garó que era francès, que va importar tota la ideologia del educadors aquí, a l'escola. Aquesta gent es va ajuntar i en un principi el que hi havia era molta connexió amb els estudiants: Moltes tutories. Molt “feeling”.

Una altra cosa molt important era que ens deixaven fer les classes on volguéssim. Per exemple tu deies: Marxem a fora i marxaven al bosc a fer la classe. Un dia vàrem anar a fer “footing” amb el de medicina social.

Això et donava una vida perquè... teatre, dramatització, de dinàmica de grups. Jo al·lucinava veient això.

Dramatitzàvem moltes situacions que vivien els companys i això em va obrir un món que jo no m'imaginava. Jo estava en el món dels nens i de cop vaig veure tots els àmbits i, a més a més, vivenciat.

M- És clar! Amb experiències, parlaven des de l'experiència...

S. - *Amb experiències. Amb gent madura que t'explicava coses: “Sara, tu et trobes en aquesta situació i, què faries?”*

Educadors que passaven situacions molt fortes al carrer, que te les explicaven i pensaves que no podries amb tot això. Jo ja em veia en els àmbits i deia que era molt fort tot el que estava vivint aquesta gent i em va ajudar molt.

Per mi és l'experiència que més em va marcar.”

Què més ens diu la Sara d'aquella qualitat educativa?

“I això era una cosa que valorava molt. Ja et dic, fèiem arts plàstiques, ens enfangàvem , fèiem obres de teatre. Ens quedàvem un cap de setmana en una granja.

Anàvem a la granja. Muntàvem un sarau que ni t'ho imagines !

Allò em va donar molta vida com educadora, perquè em va educar a obrir-me a tot, i això és el que jo penso que és per mi “la universitat”. És una universitat de vida. No ets tu més que jo sinó que tots aprenem. Engresquem-nos tots. És una cosa que és difícil d'explicar, però la gent que ens vàrem formar allà...no sé va ser molt especial”

(Entrevista-conversa amb la Sara, pàgines 6 i 7):

Com podem veure a partir de l'explicació de la Sara, *Flor de Maig* va ser un espai molt interessant en la qualitat de la formació d'educadores i educadors. Era una formació absolutament connectada amb l'experiència viva, que explorava diferents metodologies d'aprenentatge: teatre i dramatitzacions, arts plàstiques, tallers, aprenentatge cooperatiu entre professionals, anàlisi de la pròpia experiència, etc.

Haver-nos aturat en la mirada educativa que es desplegava a *Flor de Maig* ens pot ajudar a veure altres elements que la mirada tècnica en educació social ha deixat enrere. Elements que penso caldria recuperar. En els anys 70 es desplegaven, per exemple a *Flor de Maig*, espais de formació per educadores i educadors molt arrelats a l'experiència, amb una mirada molt àmplia vers l'educació i la formació de professionals. No estic segura que els espais de formació continuada per educadores i educadors tinguin, en l'actualitat, aquesta mirada educativa.

A la universitat hi ha importants espais de formació des d'aquesta mirada més àmplia, però penso que, a vegades, l'excés d'academicisme, ens pot fer oblidar aquesta educació en diàleg viu amb l'experiència pràctica.

Aquesta experiència de *Flor de Maig* em mou a preguntar: *Què podem aprendre des dels estudis universitaris d'Educació Social a partir d'aquestes experiències? Quines qüestions podem incorporar en l'actual metodologia docent a Educació Social?*

Deixo recollides aquestes qüestions que potser es poden desenvolupar en una altra recerca, ara proposo que continuem amb el recorregut de la Sara, que va creuant amb el procés d'anar veient part del sentit que orientava la tasca a l'ONG.

Us recordo que fins ara aquest recorregut ens ha possibilitat pensar en el saber de la cura, com a saber de l'experiència i en la mirada educativa que es va desenvolupar a *Flor de Maig*.

Del seu recorregut, la Sara en destaca, a més de la intensitat de l'experiència formativa a *Flor de Maig*, una important dedicació a la Llar d'Infants on va treballar, de la qual explica que va marcar molt el seu camí professional:

“- A la llar feia d’educadora de nit perquè no volia fer-ho ningú i jo m’ho vaig agafar molt bé perquè em permetia fer el que jo volia: Estudiar.

El meu objectiu era: Estudiar.

Però feia caps de setmana i festius i això volia dir Nadals, Setmana Santa. Caps de setmana: un sí, un no, més o menys i molts festius. De fet, era una feina molt pesada en aquest tema. En el tema de les hores que dedicaves.

Després l’ONG em tenia contractada com a cuidadora, no com a educadora. Això era una reivindicació nostra molt, molt llarga.

Llavors, tu que coneixes una mica la Cooperativa (es refereix a mi mateixa, qui estava contractada per la Cooperativa vinculada a l’ONG), a mi em va contractar una cooperativa quan jo vaig entrar a la llar que no tenia res a veure amb l’ONG. Estava al casc antic.

Aquesta cooperativa es va formar a instàncies de la cap d’aquell moment de l’ONG que volia que la forméssim la gent de la Llar.”

(Entrevista-conversa amb la Sara, pàgina 10):

Com diu la Sara el seu objectiu era estudiar, així, finalment, a més de tots els cursos de formació que va continuar fent sempre es va diplomar en Formació del Professorat, Educació social i, a més a més, és Llicenciada en Pedagogia.

Mentre la Sara continuava estudiant i treballant a la Llar, un dia la cap de l’ONG.... :

“...va oferir fer una Cooperativa d’educadors però que ens pagaven com a cuidadors i aquí ens vam quadrar. Vam dir que nosaltres volíem reivindicar que érem educadors. Que érem educadors!. Estàvem educant.

I ho vam aconseguir i va ser la cooperativa que tu coneixes molt bé ara...

M.- *O sigui que va néixer amb vosaltres..*

S.- Els fundadors vam ser educadors de la Llar.

A partir d’aquí la Cooperativa va començar a fer-se mes gran perquè l’ONG el que volia era un lloc per anar ficant la gent que l’interessava...

De fet, totes les reunions es feien a la Llar. Tots els papers estaven allà. La cooperativa era la Llar.

El primer any vaig estar a una altra cooperativa i el segon ja era sòcia fundadora de la Cooperativa. Estava inscrita com sòcia fundadora.

Però hi havia un problema important i nosaltres ho reivindicàvem i era que treballar per l’ONG era un treballar dotze hores i te’n reconeixien vuit. Es suposava que la diferencia eren hores de descans. Però això no és legal perquè jo noestic a casa meva estirada al llit. I tu que saps si descanso?

Jo tenia uns problemes bestials perquè ni em concentrava. Em costava dormir.. A casa meva em pensava que estava a la Llar..

Després hi havia nens amb molts problemes.”

(Entrevista – conversa a la Sara, pàgina 10).

Com influenciaven les condicions laborals, la cura que la institució feia de les seves treballadores i treballadors en la qualitat de la tasca educativa? En quina mesura les institucions compten ja amb una tasca “vocacional”? Quines implicacions té això en la relació educativa amb la gent?

Amb el relat de la Sara podem anar fent una mica d'història de la Cooperativa, la mateixa que em va contractar també a mi quan vaig prendre el relleu de la Sara, anys després d'aquest moment que ella explica.

Quan jo vaig entrar a treballar al Projecte amb dones, la Cooperativa ja estava molt consolidada, treballant amb molts projectes de l'ONG, i amb molta gent que, com jo, ja proveníem de la formació universitària. Aquestes, entre les quals m'incloc, ens trobàvem treballant amb moltes educadores i alguns educadors que portaven ja anys de treball al camp social, molts més anys que els que tenien els estudis en Educació Social, és clar. Molts estaven essent habilitats en aquells moments, fent el reconeixement per anys treballats a partir del Col·legi d'Educadors.

Pensant en els fils que indagava abans, en relació al saber de la cura i l'experiència d'educadores i educadors que han treballat abans de la formació reglada, ens podem seguir preguntant: *Com és la relació entre educadors i educadores que inicien el seu recorregut professional des de la universitat amb els i les que tenen molts anys d'experiència? Quin paper juga l'experiència amb el saber de l'ofici? Quina relació establim amb els anys (molts i pocs) d'experiència? Com té lloc la relació entre el saber de l'experiència i l'experiència de saber? Com es posen en joc aquestes qüestions en els equips professionals? Com tenen en compte les Institucions aquesta qüestió en el treball dels equips?*

Pensar aquestes preguntes penso ens ajuda a pensar en el text-context de treball que ara presento. Penso que són preguntes que es podrien desenvolupar, també, en un altre text de recerca de Tesi. Acompanyant-nos a aprofundir en l'anàlisi de la formació inicial i continuada en Educació Social.

Ara continuem amb el relat de la Sara per seguir veient altres elements que el seu recorregut senyala.

Després de viure situacions molt complexes, de molta intensitat, i amb conseqüències també a la vida quotidiana, la Sara va deixar la Llar on havia estat treballant durant deu anys; es sentia “enganxada” diu ella mateixa.

Necessitava trencar i anar a un altre projecte. Aleshores va passar a treballar a un Centre de gent gran on va poder desenvolupar també experiències molt interessants, com la publicació d'un llibre²² de poemes d'una dona del centre, entre altres experiències... Just quan portava un any al Centre de dia d'avis, li van proposar crear un nou projecte, crear un pis pont per a mares solteres. El projecte, molt interessant, estava tot per fer i les condicions de treball van ser també força difícils:

“Munta el projecte i organitza a les dones... Dones que no havien viscut mai soles. Dones que tenien problemes familiars fortíssims que no t'explico. De pares violadors... Dones que tenien dos, una i tres fills petits, amb uns problemes: Un amb deficiències, l'altra que maltractava a la nena... Jo quan vaig veure els quadres vaig veure que seria molt maco però que aquelles dones no podien viure en aquells pisos soles amb només una educadora que et fa el seguiment i para de comptar perquè jo a les tardes no treballava o si treballava anava al servei d'assistent social a fer gestions: Trucar a l'ajuntament... Diferents gestions que calia fer. Organitzar laboral, sanitàriament, alimentació, escoles, salut de la dona... Era una feina preciosa, però estava sola.” (Potser caldria revisar-ho, aquesta últimes frases!!!!)

(Entrevista-conversa amb la Sara, pàgina 18)

Al final de la cita la Sara ens diu: *Era una feina preciosa, però estava sola...* Aquesta soledat és una altra de les qüestions que em semblen significatives per pensar la feina d'educadores i educadors socials, no perquè l'ONG fos l'única institució on això passava, naturalment no, sinó perquè és quelcom té lloc més sovint del que voldríem en les condicions de treball de moltes educadores i educadors també en l'actualitat. Per tant, també els recursos econòmics i les condicions socio-polítiques afecten al dia a dia de la relació educativa. La qualitat de la relació educativa que podem establir no està només en les mans individuals de treballadors i equips, està també en les pròpies institucions i en les polítiques socials dels diferents moments.

Al fil de la història de la Sara hem anat veient com l'ONG és una ONG gran, que té tot tipus de projectes, amb criatures i persones adultes, projectes que es desenvolupen en diferents poblacions de Catalunya i també d'Espanya. Així com també hi ha projectes a l'estranger. Estem parlant, doncs, d'una ONG gran, amb molts anys d'història en el camp social. Com hem anat veient, també, moltes de les treballadores i treballadors d'aquesta ONG són

²² Salamanca, Carmen. (1998). *Mis poemas dan voz al silencio de los años*. Mataró: GAMA.Edit.

contractats per cooperatives, d'educadors i educadores socials, de treballadores familiars, i de treballadores socials.

Després d'altres projectes més on la Sara va participar li van proposar que fes de Coordinadora pedagògica dels cursos per a persones adultes que es realitzaven a l'ONG. Es tractava de coordinar la feina d'unes vint educadores totes de centres i poblacions diferents que treballaven per l'ONG contractades per les cooperatives. A més a més de ser Coordinadora, havia de ser també l'Educadora responsable d'un d'aquests projectes a una població de la perifèria de Barcelona. Aquesta darrera tasca va endegar-la i aquí va ser quan jo vaig entrar en el lloc que ella havia ocupat. De manera que amb la Sara vam ser companyes durant un temps en el mateix projecte del que jo acabaria sent l'educadora referent, però participant de les reunions de Coordinació que la Sara portava, reunions on ens trobàvem diferents educadores de la Cooperativa, totes treballant amb dones i homes adults. Hi havia des d'espais d'acollida, classes d'alfabetització, ensenyament de la segona llengua per a dones i homes immigrants, cursos d'orientació laboral, i altres. En aquest context s'emmarcava el nostre projecte, sent inicialment el que anomenen: Curs de formació global per a dones. Projecte que es va acabar unint als Cursos de llengua per persones immigrades que realitzava amb la Maria, educadora veterana del centre amb qui treballaria els tres anys següents.

La història de la Sara és una història singular, però ens ha permès anar coneixent l'ONG i el recorregut d'una treballadora en concret, amb tots els matisos i exemples de l'experiència concreta que això possibilita. Veient exemples concrets dels diferents projectes en els que es pot treballar i algunes dificultats i passions en aquest ofici.

A més a més, he pogut creuar alguns trets significatius de la mateixa ONG, que m'han ajudat a considerar: La relació entre el saber de l'experiència d'educadores i educadors i el saber teòrico-tècnic a educació social, preguntant-me, especialment pel saber de la cura, i posant també l'atenció en l'experiència formativa de Flor de Maig. A més, he tingut en compte també dues qüestions que afecten a la qualitat de la relació educativa d'educadores i educadors, com són les condicions de treball a les diferents institucions i el fet de veure que també les polítiques socials afecten a aquestes, i per tant a com

desenvolupem l'acompanyament en aquest ofici, tenint present sempre l'experiència concreta d'una educadora.

Per tant, i ja per tancar aquest apartat, l'anàlisi de la pràctica de la relació educativa que vaig desenvolupant en aquesta recerca en els capítols següents, té també com a referent aquest relat on la Sara ha estat protagonista.

2 – La Daniela: Una mirada singular del treball social amb dones i homes immigrants.

Recorrent el camí de la Sara hem pogut veure diferents elements que ens ajuden a situar i a comprendre l'anàlisi de la relació educativa en aquesta recerca.

De forma similar, i dialogant ara amb part del recorregut de la Daniela, em proposo veure quines qüestions ens acompanyen també en la comprensió de l'anàlisi de la relació educativa. Qüestions com la tasca que pot realitzar una treballadora social en equip amb educadores i educadors; qüestions importants en el procés d'acompanyament; elements per comprendre la mirada en relació a la gent amb qui treballem i la pròpia feina. Així com quines qüestions en relació al procés migratori d'homes i dones ens mou a pensar la mirada d'una treballadora social com la Daniela.

La relació que vaig poder viure treballant d'educadora, de la qual parteixo per iniciar aquesta recerca, no va tenir lloc en el buit, ni en un espai aïllat entre algunes dones immigrades i jo, sinó que va esdevenir en una xarxa de relacions amb altres professionals com la Sara, de qui hem conegut part del recorregut a l'apartat anterior; la Maria, companya educadora amb qui vaig treballar colze a colze; i la Daniela, a qui ara coneixerem una mica més, dialogant amb una part del seu camí i de la seva mirada professional.

La Daniela ha estat treballadora social a l'ONG durant molts anys, treballant de forma específica amb gent immigrada. En l'actualitat ocupa un càrrec important al departament d'immigració d'aquesta ONG, càrrec que diria desenvolupa gràcies al seu saber des de l'experiència; des d'haver treballat, dia a dia i durant molts anys, acompanyant processos de dones i homes immigrants que arribaven a Catalunya.

Tot camí té, naturalment, un inici. La Daniela és d'un petit poble d'Àvila i arribà per treballar a Barcelona l'any 1971. Va venir a Barcelona per treballar, però als 25 anys va veure la possibilitat de finalitzar els seus estudis i així ho va fer, estudiant, per tant, de més gran. Té bons records d'aquella època d'estudi, tot i que ho havia de combinar amb la feina que realitzava. D'aquella època recorda, per exemple, com una educadora que va tenir...:

(...) Nos traía los artículos de “Cambio16” de toda la época de la transición y eso fue una experiencia de formación muy buena que después me ha servido para entender que la formación de un adulto no puede ser con las cartillas infantiles.

Me molestaba muchísimo y me continúa molestando ver como a un adulto se le pueda tratar como a un ‘parvulito’ que empieza a hacer garabatos.

Es verdad que a veces necesitas el adiestramiento pero hay que tratarles como adultos que son, que somos... Una persona adulta tiene unos intereses completamente diferentes que puedes tener cuando eres un adolescente o eres un niño y esas cosas hay que tenerlas muy presentes, desde el respeto y desde la potencialidad de los recursos que tienes, para poder llegar a conseguir aquello que deseas.

(Entrevista-conversa amb la Daniela, pàgina 3).

La Daniela explica com el fet de connectar amb la pròpia experiència com a aprenent adulta li ha servit després per a poder aprendre com a professional en relació als processos d'aprenentatge de persones adultes. Ens recorda, així, la importància de tocar la pròpia experiència en els camins d'aprenentatge.

Després d'un recorregut intens de treball i estudis, inicia la carrera de Treball Social l'any 1983. L'any 1984 a partir de les pràctiques de treball social va participar en un estudi sociològic amb homes joves immigrants, analitzant el recorregut que feien des de diferents punts d'Àfrica. Des d'aleshores mai no ha deixat de treballar amb persones immigrades:

Desde el 83-84. ¡Fíjate! Antes de la ley de extranjería. Con la ley de asilo. Ya en la primera ley de extranjería con las propuestas que se hicieron desde aquí.

He vivido de todo y he tenido experiencias... duras, pero experiencias muy interesantes.

Durante seis años estuvimos yendo a Mataró todas las noches, desde las seis a las diez de la noche para atender a subsaharianos y es una experiencia inolvidable: Llegar allá, ver individualmente a la gente, la gente se iba quedando, se iba quedando y terminábamos que éramos diez o doce personas alrededor de una mesa hablando de sus familias, los problemas del trabajo o de las viviendas, de las ilusiones que tenían, de los problemas, de todo... Y, ¡bueno!, desde esa época conservo buenos amigos.

(Entrevista-conversa amb la Daniela, pàgines 3 i 4).

Des del seu propi relat de l'experiència podem anar intuïnt una forma de col·locar-se a la feina de treballadora social, una forma de ser treballadora social. Una dona apassionada i compromesa amb el que fa. Des d'un interès profund i un entusiasme per buscar com millorar en la feina, com comprendre millor a aquells i aquelles amb qui treballa i les diferents realitats que viuen.

En acabar la carrera de Treball Social va començar a treballar a l'ONG, però no va ser fins l'any 1995 que arribà al Centre on la Maria, i després jo mateixa també, fèiem classes de llengua i alfabetització amb persones immigrades.

La tasca al Centre on érem no va ser senzilla, ràpidament va establir complicitat amb professionals d'altres organitzacions de la població, com van ser les treballadores socials de Serveis Socials de la zona i alguns educadors de diferents institucions. Des d'aquesta complicitat i, des de la tenacitat que la caracteritzen, treballava dia a dia i de forma coordinada acompanyant els recorreguts singulars de joves, dones, homes i famílies:

Yo vi que había muchos chavales jóvenes que no tenían alternativa y con Miguel (ambdues el coneixíem, educador de la Escuela Taller), siempre estaba ahí:

“Miguel que tienen que entrar en la Escuela Taller” _ decía yo.

Y Miguel respondía: *“Que no pueden entrar sin papeles”*

Y yo insistía: *“Que tienen que entrar”*

Y Miguel me decía: *¿Tú que haces?”*

“Pues, yo qué hago... Si tu les metes en la Escuela Taller yo les consigo los papeles...” _ respondía yo.

Y, ¡bueno! ahí estaba la lucha... y al final entraron en la Escuela Taller...

Yo creo que ha sido una experiencia inolvidable: Chavales, que porque terminaban de llegar los ponían en un curso de peluquería y los chavales no querían continuar allí porque no querían estudiar... ¿Cómo mediabas con compensatoria? Con el colegio... para que los chavales pudiesen hacer un camino?.

El tema de los refuerzos escolares, el tema de los idiomas, todo esto... Montar grupitos con los chavales, hacer las excursiones que hacíamos así medio clandestinas...

[Entrevista-conversa amb la Daniela, pàgina 5]

En aquest darrer fragment la Daniela ens exemplifica quelcom que sembla molt senzill, que sembla de sentit comú i que a l'hora de la pràctica resulta força difícil i a vegades excepcional. Això és; la importància *d'acompanyar els recorreguts singulars de cadascuna de les persones amb qui es treballa.*

L'acompanyament del qual ens parla es realitza també implicant-se, compromentent-se i arriscant pel que per ella té sentit com es dóna en el cas del fragment anterior; allà era important que els joves poguessin entrar a l'Escola Taller, i calia veure com es solucionava la resta perquè així pogués ser. Hi ha un compromís i un cert risc per part seva, compromís i risc que comparteix amb la complicitat de l'educador de l'Escola Taller.

L'acompanyament cal fer-lo *fins al final*, fins que el jove o dona amb qui estem pot anar pel seu compte. Tot i que podem quedar com a referents, tant si som educadores com treballadores socials, cal acompanyar fins al final del recorregut, amb compromís i implicació pel que pensem té sentit, per després acomiadar-se en un punt determinat del camí.

La Daniela ens mostra com el fil de sentit de la seva pràctica és l'acompanyament de part dels camins de vida de la gent, acompanyament en singular i "fins al final del recorregut", fins al final de la part de la vida que la persona decideix compartir amb nosaltres, i "fins al final" implicant-se i cercant al màxim totes les possibilitats del que es pot fer. En el cas de la treballadora social realitzant tasques com el seguiment de l'habitatge, educació de les criatures, treball, salut...

Qüestió aquesta, la d'acompanyar una part del camí, no exempta de contradiccions i dificultats que cal elaborar com a part del nostre ofici. Així ens ho relata una altra educadora, l'Elisabetta Manenti (Diotima; 2002: 173), mare d'acollida de joves a Itàlia:

"Trabajando sobre mis sentimientos creo haber encontrado un firme punto de apoyo: he aprendido a considerar a los muchachos que vienen a mi casa como personas que, "simplemente hacen conmigo una parte de su camino". Y he aprendido que este camino nos conducirá a algún lugar sólo si evito caer en idealizaciones que fuercen los sentimientos."

Aquesta idea d'acompanyar una part del camí, ens dóna mesura en la relació. Relació que necessita de la proximitat i la confiança per esdevenir, però alhora ens preocupa la fusió o confusió amb l'altre o altra. Per això, la idea d'acompanyar *una part* de tot el camí ajuda a poder-se situar en confiança durant el temps de la relació, i, també, a deixar-se guiar amb el que la relació mateixa vagi portant, fins que s'acaba, o bé es transforma en un altre tipus de relació.

Els processos d'acompanyar, seguint el camí singular de les persones amb qui treballem, no sempre resulten fàcils de realitzar des de les diferents institucions d'allò social. Possiblement la dificultat es dona per la fragmentació que orienta, a vegades, el sentit dels projectes. Una fragmentació que acaba, altres vegades, fixant una manera de fer excessivament parcialitzada; més al servei de la institució i dels treballadors o treballadores que no pas guiada per les necessitats, interessos, desigs i recorreguts de la gent.

Per fragmentació em refereixo aquí a com orientem, a vegades, el sentit dels projectes educatius, sense considerar la globalitat del recorregut vital de la gent, amb les vinculacions en la comunitat o la xarxa de relacions. Si considerem, per exemple, un centre obert que s'adreça a tenir cura de les criatures quan acaben l'escola, proposant activitats lúdiques per aquestes. A vegades, orientem la tasca pensant només en les criatures en aquell temps de tarda quotidià i de forma aïllada. No es pensa en un treball adreçat a recolzar la família en un sentit més ampli, o en treballar amb l'escola algunes qüestions en relació a l'educació, o en pensar amb la comunitat quines formes de cura i relació es poden crear. O a acompanyar famílies en una situació laboral precària per la qual necessiten deixar les criatures moltes hores a un centre obert... A vegades, orientem tota la tasca focalitzant només en la criatura i en una demanda de cura durant les tardes; focalitzant en aquesta criatura l'origen i el final del que viu, o cercant causes de dificultat en la família, però sense possibilitat de treballar amb ella en un sentit més ampli.

La tasca que realitzem educadores i educadors pot quedar aïllada, fragmentada, només al servei del que la Institució acaba fixant, en l'exemple seria l'atenció, la cura i la proposta d'activitats lúdiques amb les criatures, com a inici i com a fi del sentit del que fem.

Pensant en la tasca d'ensenyament de la llengua que realitzàvem al centre, ens calia posar atenció a no fixar i repetir un ritme i continguts de classes de llengua sense més, sense atendre a la globalitat del que les dones vivien; això és; el recorregut fins arribar a la població on som, la situació laboral, la salut, l'habitatge, la relació amb l'escola de les criatures, els projectes... No per a respondre a tot, sinó per a orientar el sentit dels projectes concrets tenint en compte la globalitat.

Les institucions, i també els educadors i treballadores socials que hi treballem, tenim tendència a fixar, a homogeneïtzar i estabilitzar en el temps la nostra tasca. De manera que, la singularitat, la flexibilitat, els nous recorreguts o noves necessitats i desigs, semblen ser excepcions, quan precisament sovint són allò quotidià en les vides de la gent immigrada.

Per tant, en la tasca d'educadors i treballadores socials, resulta molt interessant cercar l'ampliació i l'aprofundiment de la nostra mirada; buscar en els matisos dels recorreguts singulars per així comprendre millor qui són aquelles dones amb qui treballem, quins recorreguts de vida fan, què desitgen, quines il·lusions tenen...

Pensant en el context d'ensenyament de la llengua per a dones immigrades, pot resultar interessant cercar una ampliació de la mirada analitzant textos i materials d'altres experiències²³. Per exemple, en el cas de dones marroquines, vull destacar la mirada que realitza la Fatema Mernissi (2000) al llibre *Marruecos a través de sus mujeres*, on recull unes interessants entrevistes on es pot veure, també, la mirada i la forma de veure la relació amb el món d'algunes dones. Mirada que és singular i diversa com ens relata també la Marta Alonso (Alonso, M; 2002) en la publicació de la seva tesi doctoral *L'altra riba. Trajectòries de vida i migració de dones d'origen marroquí al camp de Tarragona*:

" (...) Seure en un banc de qualsevol ciutat del país i deixar passar l'estona observant els vianants ens permetrà veure mil i una maneres d'entendre la feminitat: dones vestides a l'estil occidental, dones abillades amb llargues gel·labes acolorides, dones amb mocador cobrint els cabells, dones amb el cap descobert, dones embolcallades amb un chador que amaga tota la seva

²³ Per ampliar la indagació en aquest àmbit altres textos i tesis doctorals que s'an escrit en relació a processos de dones immigrades són:

Mernissi,F.(2000). Marruecos a través de sus mujeres. Madrid:Ed.orient del mediterraneo.

Mernissi,F.(1999). El Harén político. Madrid: Ed.orient del mediterraneo.

Mernissi,F.(2003). El poder olvidado. Las mujeres ante un Islam en cambio.

Barcelona:Icaria.

Mernissi,F. (2002). Sueños en el umbral. Barcelona: Aleph.

Mernissi, F.(2006). El Haren en Occidente. Barcelona:Espasa.

Aixelà,Y.(2000). Mujeres de Marruecos. Un análisis desde el parentesco y el género.Barcelona:ed.Bellaterra.

Roque,M.Angels(ed).(1996). Las culturas del Magreb. Barcelona:Icària.

Alonso,M.(2002). L'altra riba. Trajectories de vida i migració de dones d'origen marroquí al camp de Tarragona.

Tarragona: Arola.ed.

Aít Sabbah,F.(2000). La mujer en el inconsciente musulmán. Madrid:ed.orient del mediterráneo.

Bessis,S.(1994). Mujeres del Magreb. Lo que está en juego. Madrid:Horas y Horas

Ribas,N(1999). Las presencias de la inmigración femenina. Un recorrido por Filipinas, Gambia y Marruecos en Catalunya. Barcelona: Icaria.

anatomia... no són simplement maneres de vestir, és un signe extern de les diferents identitats que s'amaguen sota el concepte de dona marroquí, de l'enorme mosaic de contrastos i contradiccions que sotraguen el seu univers a punt d'entrar en el tercer mil·lenni."

(Alonso, M; 2002:71)

La possibilitat de comprendre aquest complex univers de singularitats i de formes d'estar al món fa que com a educadores i treballadores socials ens haguem de col·locar atenent i deixant-nos guiar per això mateix. Justament tal i com ho feia la Daniela amb qui era tot un plaer treballar. Ella tenia molt clar que havíem de guiar-nos pels ritmes de la gent amb qui treballàvem; havíem d'escoltar, ensumar, captar i anar acompanyant en la singularitat de cada procés. I des d'aquí pensar com col·locar-nos en la feina, com inventar camins de treball per acompanyar des del que va sorgint. Un exemple d'aquesta possibilitat d'inventar seria el que explica la Daniela en el següent fragment de conversa:

D- Yo empecé a recibir chavalas que habían venido por reagrupación familiar y me pedían cursos de lengua, pero sus padres no les dejaban porque no sabían donde les mandaban y entonces Maria y yo, de manera así... pues sin contárselo mucho a nadie... por las noches nos dedicamos a ir a visitar a las familias. Nos fuimos al barrio de C. y entramos en casa de una familia que habían una chicas que habían venido y el padre nos dijo que sí; y las chavalas nos llevaron a casa de otro padre, a casa de otro padre y así nos pasamos tres o cuatro días, total que llegamos a tener veinte chavalas recién llegadas con unas ganas de aprender tremendas.

M.- ¿... estaban en sus casas estas chicas?

D- Estaban en casa, y no hacían nada. Además eran chavalas formadas porque algunas, incluso, habían llegado a la universidad, pero que aquí no tenían ninguna alternativa si no aprendían el idioma. Entonces fue a partir de eso que luego ya se apuntaron a cursos ocupacionales... Y estas chavalas están trabajando, ahora, estupendamente, y son responsables...

M.- ¡Claro! y presentaros en su casa: ¡Hola, soy tal y...!

D.- *"Mira nosotros sólo venimos porque vamos a ofrecer esto, estamos en tal sitio..."* y ya fue la confianza de los padres de saber que iban a ir a un sitio donde lo que iban era a aprender el idioma. También el hacer la mediación entre las chicas y los padres y la verdad es que ahora nos invitan a los bautizos de los hijos, a las bodas, a esas cosas...ya no es... ¡Bueno! Yo nunca vi con la inmigración una relación de... mucho de trabajo social en el sentido de ayuda, sino que era una relación de trabajo social pero desde la promoción. Desde la promoción y la búsqueda de alternativas.

[Entrevista-conversa amb la Daniela, pàgines 5 i 6]

Com veiem, la Daniela i la Maria, compartint el sentit de la feina, inventaven processos d'arribada a les famílies, per poder mediar entre elles i les noies joves, per poder informar i donar-se a conèixer. A vegades, escoltant un desig, com el de les noies, començaven per obrir una porta i les altres s'anaven obrint successivament. I això naixia a partir de la relació que elles oferien, i a partir de la possibilitat d'haver inventat quelcom nou en la manera de treballar amb aquelles noies.

Del que explica la Daniela al fragment anterior em sembla interessant també la darrera qüestió que senyala: "Yo nunca vi con la inmigración una relación de... mucho de trabajo social en el sentido de ayuda, sino que era una relación de trabajo social pero desde la promoción. Desde la promoción y la búsqueda de alternativas". És interessant aquesta mirada del procés migratori que explica la Daniela. Entenent que les dones i els homes immigrants estan immersos en un projecte vital, estan cercant una alternativa, es mouen. De manera que els i les professionals amb qui es troben hem de poder comprendre i captar això; poder veure per on es volen moure, com podem acompanyar en un procés de recerca que està en moviment, que està viu, no és estàtic. Un procés on posen molt per part seva, posen en joc el seu projecte de vida, i sovint, el de les seves famílies.

Seguint aquesta idea de *projecte de vida*, la Daniela ens explica també en relació al procés migratori que:

Yo diría que son personas con proyectos, ideales diversos, a veces muy definidos y otras veces en situación de búsqueda.

Yo me he encontrado con gente que ha venido con proyectos muy claros y muy bien hechos. Recuerdo el caso de un chaval marroquí que vino aquí para hacer el doctorado en arqueología, de una familia muy humilde y que su madre (su padre había muerto) había vendido terrenos para que él pudiese venir aquí porque todos sus hermanos se habían puesto de acuerdo que él había llegado hasta ahí estudiando, pues había que continuar. Este chaval llevaba aquí un tiempo y estaba pasando una situación económica difícil y vino al despacho y nos pidió ayuda. Pero lo primero que hizo cuando se sentó me dice: "¡Mira! Yo llevo cinco días sin comer, pero tengo mi proyecto de vida y no quiero que nadie me lo toque". Yo pegué un salto de la silla porque nunca había oído a una persona que, tan claramente, me dijese que tenía un proyecto definido de vida. Él sabía por qué estaba ahí. Yo ahí entendí que una cosa es tener necesidad y otra cosa es que la persona no sepa dónde quiere ir.

No todo el mundo lo tiene tan dibujado porque no todo el mundo ha preparado su proyecto emigratorio igual, pero yo creo que la gente lo va decidiendo. Cuando una persona decide emigrar es porque algo busca y porque tiene unas expectativas de superación o de ayuda a la familia o de cambiar de ideales o de buscar algo que donde ha estado no lo tenía.

Y yo creo que eso sí que es...

O incluso en las mujeres. Muchas veces su voluntad de emigrar no ha sido de ellas sino que ha sido la voluntad de sus hijos y de sus maridos, que estaban aquí, que les han reclamado. Pero una vez que están aquí ellas te definen: "Yo salí porque para mis hijos era bueno. Yo quería que tuviesen otras cosas. Yo no quería continuar tanto tiempo separada de mi marido y de que mis hijos no tuvieran padre..." Siempre hay algo que tienen. Yo creo que la emigración son proyectos, mas o menos definidos; se van definiendo en el tiempo, pero proyectos donde la gente busca otra alternativa.

Y no siempre es la económica ¡Eh! Pero a veces se disfraza mucho que la inmigración es económica, que vienen para trabajar y ganar dinero... No siempre es económica... A veces se unen lo económico pero con el proyecto y la necesidad de buscar otras cuotas o de libertad, o de promoción.

Yo no lo definiría como un perfil único, la inmigración. Yo creo que la inmigración son personas y es verdad que hay movimientos más o menos estipulados iguales, pero los matices de los distintos recorridos vitales son muy importantes.

La Daniela ho relata de forma esplèndida: No podem parlar de la immigració sota un sol perfil, cal mirar recorreguts singulars, i és, precisament, en aquests on hi ha quelcom important per treballar. Així doncs, mirant aquesta singularitat de recorreguts i de projectes, cal seguir veient com ens col·loquem com a educadores i com a treballadores socials. Com pensem la feina i també com pensem en actuacions que no es dirigeixen només a dones i homes immigrants sinó a tothom, a les formes de funcionar de tota la comunitat...Segons això, la Daniela continua dient:

Luego también es una cosa muy importante es que los derechos tienen que prevalecer por encima de cualquier motivación. Hay que buscar que la gente tenga derechos porque, si no, no avanzamos. Si los recursos sólo van por el hecho de cubrir necesidades, pero no van acompañadas de que, en un corto plazo, esta persona tenga acceso a otros recursos y a unos derechos como persona siempre estaremos dando vueltas. Siempre está enganchada a algo que no la deja avanzar. Y ahí los educadores tenemos mucha responsabilidad.

Yo recuerdo al Miguel cuando le decía:

"- Es que no puede entrar un chico en la Escuela Taller.

- ¿Por qué no puede entrar en la Escuela Taller? ¿Por qué no?

- Porque no tiene papeles.

- Pues arregla los papeles"

Hay que buscar las vueltas y revueltas para que los chicos tengan el marco que necesitan porque al fin y al cabo las normas se cambian como se quiere y tenemos que forzar a que las normas estén en función de las personas no las personas en función de las normas...

[Entrevista-conversa amb la Daniela, pàgina 18

En el paràgraf anterior, la Daniela ens està parlant de la necessitat d'orientar la nostra feina a tota la comunitat i no només a les persones immigrants, ja que

així podem actuar també a l'arrel de situacions complexes com la que les dones i els homes immigrants posen de manifest i visibilitzen, quan arriben a un altre lloc per viure. Aquestes situacions complexes tenen a veure amb com ens organitzem col·lectivament, amb com vivim tots en comunitat, a què donem prioritat i quines lleis, drets i cultures de convivència som capaces o capaços de desenvolupar. Pensar i actuar en les lleis, els drets (també més enllà d'aquests), en les cultures de convivència de totes i tots, és també tasca dels i de les professionals del camp social; per això la Caterina Lloret (1994), d'acord amb el que plantejava la Daniela ens diu:

“Se pide a los y las profesionales dedicados al control y/o asistencia, a la salud o a la educación de los y las diferentes, que asuman unos objetivos y unas tareas integradoras y que se conviertan o nos convirtamos en expertos en integración. Pero es necesario ver en qué condiciones y recursos y cuáles son y cómo funcionan las instancias o instituciones socializadoras (sanitarias, educativas, laborales, de vida cotidiana...) que pueden configurarse como auténticos grupos receptores de la diversidad. Si se trata precisamente de las mismas instancias que siguen sancionando y jerarquizando las diferencias entre los supuestamente iguales o semejantes ¿cómo será posible la integración de los y las que ya de entrada están situados en inferioridad de condiciones? ¿Habrá que integrarlos al fracaso escolar, al paro, a la explotación de la economía sumergida, a los barrios más problemáticos, a una sanidad pública masificada e impotente ?”

És a dir, no podem centrar tota la tasca professional focalitzant sobre aquelles i aquells que el que fan és fer visible qüestions que ens afecten a tothom. Per tant, les actuacions tenen a veure amb l'acompanyament singular i, també, amb actuacions a nivell comunitari.

Aquestes actuacions a nivell comunitari es relacionen, també, amb quelcom que sorgia abans en relació a la mirada, a la comprensió que podem fer del que vivim com a educadores o treballadores socials.

Quan la Daniela està plantejant que cal actuar amb els recursos a nivell ampli, ens està mostrant que cal aprofundir en la comprensió; que les dificultats amb les què es troben la gent immigrada no tenen a veure només amb elles i ells, i no són elles i ells exclusivament l'origen de les dificultats que podem viure totes i tots.

Quan des d'ajuntaments o altres ONG's centrem tots els recursos i energia en treballar només amb gent immigrada i buscar en elles i ells quelcom per millorar la seva situació (tallers de llengua, tallers d'alfabetització, cuina, etc.) podem estar donant per suposat que només en elles i ells està l'origen de quelcom que en realitat ens passa a tothom, que ens afecta a totes i tots: l'habitatge, el treball, la dificultat per tenir cura de les criatures i treballar fora de casa, etc.

Aquest és un dels motius que em van moure a explorar la relació educativa, a buscar comprensió del que ens passa en relació. Perquè el que vivim no està només en l'altra ben diferent a mi, ni només en mi, sinó també en la relació entre nosaltres, en la relació entre la comunitat dels que compartim una terra on viure per un temps determinat. Com ens continua dient la Caterina Lloret (op.cit):

Hablémoslo. Suele decirse que lo que hay que hacer es aumentar el conocimiento y la información, pero ¿sobre quién? Se pretende opinar con conocimiento de causa, pero, bajo que concepto de autoridad hay que abordar la cuestión? Resulta difícil encontrar una disciplina científica en la cual la complejidad de lo real no supere los paradigmas de sus casi inevitables categorizaciones. Estamos acostumbrados a abordar el problema de la diversidad desde los límites de un enfoque en el que las diversas categorías de los y las demás estudiados se conviertan en objetos parcializados de una mirada supuestamente imparcial. Es precisamente en este punto donde el mismo conocimiento empieza a violentar la realidad. Al tratar de explicar una diferencia individual o de grupo ¿qué atributo hay que destacar? ¿en qué categoría lo o los situaremos? ¿Son objetivables porque son hombre o mujer, ocupado o desocupado, legal o ilegal, negro, blanco, gitano, extranjero o nacional, joven o viejo, sano o tarado, experto, ignorante, más o menos inteligente, miembro de una familia bien avenida o conflictiva, musulmán o cristiano? Pero, ¿dónde estoy yo? ¿En qué categoría me sitúo cuando hago de ti el objeto de mi mirada ?

Fins aquí hem pogut veure amb el recorregut de la Daniela: la importància de la mirada singular en els recorreguts de cadascuna de les dones i homes amb qui treballem perquè, com diu Milagros Rivera (2000,104) inspirada en l'obra de María Zambrano, "es una criatura humana concreta quien vive, padece, piensa, dice lo que es y lo que no es. Y lo hace en singular, o sea, de un modo suelto y

libre, no formando una oposición binaria con “lo colectivo”. Singular, “hombre concreto”, criatura humana, que no es nunca –como sabe bien su madre- ni desigual ni igual que quien tiene enfrente o al lado, sino dispar, singularidad que es un arte percibir y atender”. Parlo de singularitat amb la qual cal també inventar les actuacions professionals que cerquen ritme en el moviment d'aquests camins d'immigració; també la qüestió de la comprensió dels processos migratoris com a projectes de vida; i la capacitat/incapacitat que tenim per comprendre què ens passa a tota la comunitat quan arriba gent immigrada, que mou i posa de manifest les dificultats que ens afecten a tothom. Un cop hem vist algunes qüestions en relació a la mirada, és a dir, en relació a com comprenem el que ens trobem treballant amb gent immigrada, ens cal seguir pensant altres qüestions en relació a com actuar. No per a fixar pràctiques, sinó per a pensar-les i comprendre el sentit que les orienta. Quines altres qüestions en relació a l'acompanyament podem pensar des de la pràctica que la Daniela ens relata?

Yo en el trabajo, y más en lo social, el tema del control no sirve para nada. Tú tienes que saber, y esto lo he aprendido sobre la marcha. Tú puedes tener un plan de trabajo con una persona, pero si lo ejerces desde el control no la estás ayudando a ella ni te estás ayudando a ti porque lo único que eres es un elemento de control, de fisgona en la vida del otro, pero no de hacer procesos con ellos. Yo estoy convencida que en el trabajo social si algo hacemos es acompañar y la vida la vive cada uno. Pero eso también me pasa aquí (es refereix al departament d'Immigració de l' ONG, on treballa ara). O sea, yo ahora con mis compañeras, como F. que es responsable de su trabajo como administrativa, las abogadas son responsables de lo suyo... Yo no controlo su trabajo. Porque a mí las abogadas me dan cien vueltas en el trabajo que hacen. Saben mucho más que yo. Pero yo sí que tengo la obligación y la responsabilidad de que ellas sean en el trabajo lo máximo felices posible y rindan lo máximo posible, pero desde donde ellas están, no desde donde a mí me da la gana estar. ¡Entonces! El objetivo que compartimos de trabajo es que la persona que venga tiene que estar bien atendida, tienen que saber hacia donde va encaminada esa persona y cuales son los objetivos de finalidad. Al final que la persona sea autónoma... y que venga aquí lo menos posible. Y eso sólo se hace si tu al otro le das la capacidad de ser libre y no de fisgonear y controlar su trabajo porque cuando tu te conviertas en elemento de control... ¡ya está! la gente te responde al control pero no te responde a las iniciativas ni a las capacidades que tiene (...)

[Entrevista-conversa amb la Daniela, pàgina 14]

La Daniela introdueix un element molt important, molt present en la pràctica quotidiana tant d'educadors com de treballadors socials: el control.

Ella explica de forma molt clara per què no té sentit situar-se des del control si el que volem és acompanyar processos vitals. Aquesta mirada que ella comparteix en relació a com situar-se en l'acompanyar és coherent amb la mirada a la singularitat i als projectes de vida que abans relatava, ja que quan ens adonem que les dones amb qui treballem tenen un projecte de vida més o menys elaborat i singular, podem veure que aquest és seu i no nostre. Per tant, el que podem fer és estar al costat d'aquest projecte, fer propostes, mostrar alternatives, pensar juntes altres camins. I fer-ho sempre partint d'elles, no de les nostres necessitats. A més a més, la Daniela afirma que aquesta idea que circula sovint sobre la necessitat de recursos en allò social, a vegades, és enganyosa; perquè els recursos els té cada persona a dins i cal posar-los en moviment.

L'orientació que dóna la Daniela a l'hora de mirar els i les altres amb qui treballa i com entén la feina d'acompanyar em fa pensar en el treball social també com una artesanía. És a dir, com quelcom que difícilment podem encabir en protocols o tècniques per aplicar. Perquè aquests instruments són rígids, sovint poc flexibles i apaguen la creativitat professional.

Quan no podem viure l'ofici de treballadora o educador social com una artesanía sinó com una tècnica, tenim més possibilitats de situar-nos des del control i des de l'homogeneïtat de la mirada. Perquè el sentit que ens guia és la mateixa tècnica, el protocol que hem de seguir o les necessitats que marca la Institució i intentar fer que la gent s'adapti a aquest sentit. Veient així com el punt de partida no és la gent, sinó les necessitats de la institució (encàrrec institucional)²⁴. Necessitats que a nivell més ampli poden estar lligades a determinats interessos polítics i socials.

En canvi, si podem obrir-nos a explorar, a deixar-nos tocar pels recorreguts singulars i les experiències de la gent, possiblement podrem moure'ns de manera més creativa i també més singular. Podrem moure'ns en un moviment de recerca de sentit de la pròpia feina que ens orienti en la pràctica quotidiana.

²⁴ Entendre la professió o l'ofici d'ensenyar com a art més enllà del control i la tècnica està molt desenvolupada en obres d'autors vinculats al pensament de la pràctica professional reflexiva, de la investigació i desenvolupament del currículum i de la perspectiva crítica de l'ensenyança. Alguns dels autors significatius en aquest sentit que he aprofundit durant la carrera de pedagogia són: (Lawrence Stenhouse (1984, 1987, 1991), Donald Schön (1982), José Contreras (1990, 1997), John Elliott (1990, 1991), Ángel Pérez i José Gimeno (1983), Jaume Martínez (1998), Wilfred Carr i Stephen Kemmis (1988), entre altres...

Ja per acabar aquest apartat, que parteix de l'experiència i el relat de la Daniela, vull rescatar algunes darreres qüestions que ella planteja explicant els matisos del *com acompanyem* i del com treballar en equip educadores i treballadores socials. Compartint l'experiència de treball amb la Maria, la Daniela explica el següent :

María trabajando es estupenda. A veces me llamaba y decía: _“Oye que he detectado la situación de un chico que creo necesitaría hablar contigo Daniela”_. ¡Bueno! Que el lunes venga por la tarde” _respondía yo. Y yo me quedaba hasta las nueve de la noche cuando terminaba la clase o hasta la hora que fuese. A veces me decían algunas compañeras: ¿Por qué te quedas tan tarde?

Es que este chico está “pidiendo” que actúe ahora. Cuando los cojo en el momento preciso se puede trabajar, si no muchos se pierden...

María detectaba el problema e íbamos las dos a una y les acotábamos el espacio (...)

Yo me he pasado horas “de plantón” esperando que acabara la clase de María. Muchas veces me pasaba que llegaba cuando la clase estaba ya empezada. Ya me podía sentar allí una hora que María no se retiraba de su clase para atenderme a mí, aunque yo tuviese la urgencia más urgencia, porque ella estaba ahí... Yo disfrutaba viviendo eso porque pensaba: Esta mujer sabe dar la importancia a lo que de verdad lo tiene. El respeto hacia la gente lo primero. Porque el chaval ha venido a aprender y yo a él no le puedo frustrar y tú te aguantas y haberte planificado de otra manera. Yo eso se lo digo a María muchas veces: “María, eso no lo tenemos ningún profesional. Ni cuando tienes una entrevista con una persona, que te llaman veinte veces. ¡Ese respeto hacia la gente! “Yo lo he aprendido de ti”.

[Entrevista-conversa amb la Daniela, pàgina 1]

Són diverses les qüestions que podem veure a partir del fragment anterior. La Daniela ens explica com es concreta aquest “guiar-se” pel sentit del projecte vital i del ritme de la gent amb qui treballem. Ella ho feia, per exemple, acudint a les aules, al final o al principi de la classe, per estar disponible, per parlar amb la gent, movent ella la seva planificació per seguir el camí que dones, homes i joves feien. Moviment que és diferent de citar a algú al despatx en l'horari que més ens convé a nosaltres. Aquesta qüestió, però, no és, naturalment, una norma rígida a seguir. Depèn de com es faci una trobada a un despatx pot tenir un sentit semblant. La qüestió seria aquí veure com ella concreta aquest moviment guiada pel sentit d'acompanyar a la gent des del seu ritme i no pel propi.

Un altre element que em sembla important de destacar del fragment anterior és com, des de la cura i respecte cap als processos de la gent, la Maria i la Daniela estan atentes a allò concret que viu cada persona. En aquest fragment la Daniela explica com treballaven en equip, essent la Maria qui observava quelcom important i ho compartia amb la Daniela, qui era capaç d'actuar amb agilitat, en una oportunitat de lloc i temps.

Estar disponibles i atentes als ritmes de la gent, a allò contingent i quotidià que van vivint, permet fer un moviment de recolzament en el moment i lloc precisos. Aquesta disponibilitat esdevé una qualitat molt important en aquest procés d'acompanyar.

Tant aquest posar-se en joc en la feina, creure-se-la, anar a fons, com aquesta obertura i disponibilitat d'aprendre del que posa en joc l'altra companya, ens fa veure com és d'important treballar des del reconeixement d'autoritat²⁵, que possibilita una relació d'autoritat entre les dues, una autoritat que circula entre elles. La relació entre la Daniela i la Maria n'és un exemple clar, una amb l'altra van trobar una mediació per actuar tal com desitjaven.

Destacar, per tant, del fragment anterior, la importància de la possibilitat d'aprendre d'altres companyes quan treballem en equip. Quan compartim un sentit del treball podem desplegar i compartir els matisos de la feina de cadascuna, i, això és el que destaca la Daniela explicant aquest "estar" que aprenia observant la Maria.

Com la Daniela, jo vaig tenir també el privilegi d'aprendre durant els tres anys que vaig treballar amb la Maria colze a colze. Ella era l'educadora amb més experiència que portava el projecte de llengua quan jo vaig arribar al Centre. De l'experiència de la Maria, en el següent apartat, trobem les qüestions essencials del què i del com fèiem els diferents Tallers.

²⁵ Sobre l'autoritat femenina és significatiu el treball desplegat a la llibreria de Dones de Milà en els grups d'autoconsciència a partir dels 70s. Les obres que recullen especialment aquest treball són entre altres: Lia Cigarini (1995), *La política del deseo. La diferencia femenina se hace historia*. Barcelona: Ed. Icària; M. Milagros Rivera (1997). *El fraude de la Igualdad*. Barcelona, Ed, Planeta; M. Milagros Rivera (2001). *Mujeres en relación*. Barcelona: Ed. Icària; Luisa Muraro (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: horas y HORAS.

3 – La Maria: L'ànima de l'escola i l'educadora de la sala de dalt.

*Una palabra muere
al salir de los labios,
dicen algunos.*

*Sin embargo, yo creo
que su vida comienza
en ese instante.*

Emily Dickinson²⁶

...La primera vegada que una dona immigrada s'arrisca a fer sortir la veu, a fer sortir dels llavis la primera paraula en la nova llengua, a dir, a començar a expressar més enllà de la mirada ... és un moment ple d'emoció, ple de força, ple de vida. A vegades passava després d'un silenci pacient de tot el grup, altres passava com si res, com si fos el més normal del món que una, després de dies de silenci, comencés a dir en la ronda de la classe: _Buenos días, yo me llamo Malika...¿Y tú? ¿Cómo te llamas?_

També la primera vegada que una dona aprèn a escriure el seu nom, amb la mà tremolosa de qui agafa un llapis quasi per primer cop a la vida. O els ulls brillants d'una dona de 46 anys que comprèn la relació entre una paraula i el seu significat per primera vegada, són ulls que ja no s'obliden mai...

En diàleg amb la conversa que vaig mantenir amb la Maria, ara vull explicar què és allò essencial que té lloc en el camí d'aprenentatge d'una nova llengua, i en el camí que fèiem en el llegir i escriure plegades.

Què és el que fèiem en aquelles aules de l'edifici amb el pal a la porta?

Parlar, escoltar, llegir, escriure, riure, cuinar, plorar, dinar plegades, esmorzar, emocionar-nos, ballar, tenir cura de les criatures; tenir cura de nosaltres mateixes, les unes de les altres, les altres de les unes... acompanyar-nos, estar, "ser-hi".

Escriure aquest apartat on vull tocar allò essencial del *què fèiem* ha estat una de les tasques més difícils en tot el procés d'escriptura. Avui, encetant la quarta

²⁶ Emily Dickinson[219]. Algunos poemas. La Veleta. Granada, 2001.

versió d'aquest apartat em torno a preguntar: Per què em costa tant escriure això?

Per una banda, penso que resulta difícil triar allò essencial de tantes i tantes hores de: classe de llengua, preparació de festes, taller de cuina, estones de lectura, conversa, escriptura, esmorzars, emocions, riures... Són tantes les coses que em semblen importants, són tantes les coses que vam viure que potser caldria una altra tesi per desenvolupar-les, per explorar-les més a fons. Però com que no és aquest el sentit d'aquesta tesi, sinó tocar allò essencial del *què fèiem i com* per creuar-ho amb l'anàlisi de comprensió de la relació educativa, continuo persistint en trobar una manera de fer-ho, un camí d'escriptura que em permeti tocar algunes de les essències del que vam viure.

Per altra banda, i aquesta diria és la qüestió que més s'apropa a allò que em passa, sento amb una contundent claredat que no podré escriure del tot el que vaig viure aquells anys. Penso que hi ha quelcom essencial del saber de la pràctica educativa com a artesanía viva que no es pot escriure, perquè és impossible fer-ho del tot, que hi ha quelcom que cal senzillament viure.

Per tant, no es pot escriure del tot la màgia d'una classe de llengua on s'entrellaça l'aprendre amb la intensitat de la vida; la força d'un moment del taller de cuina on una dona explica a les altres el plat que va aprendre de la seva mare que fa anys no ha tornat a veure... L'alegria gegant que se sent quan una classe ha sortit bé, quan l'emoció es contagia i unes i altres es llencen a parlar... Quelcom del que una pot fer perquè aquelles sales esdevinguin espais educatius vius, acollidors, d'aprenentatge, és quelcom que cal viure per aprendre-ho, per acostar-se a saber què és. Que cal viure-ho per apropar-nos al saber, per acostar-nos al saber de l'educació com a art o com artesanía que neix i té lloc en l'experiència viva.

Malgrat això, continuo escrivint, amb la humilitat de veure els límits d'aquesta escriptura que vol apropar-se al saber de l'experiència. Veient els límits puc veure també les possibilitats, puc veure que el que sí puc fer és posar-me en relació amb l'experiència viva a través del relat, de l'escriptura. L'escriptura de l'experiència es posa en relació amb ella. La toca, però no l'abraça tota, no la diu tota. Així retrobo el sentit d'escriure, ara i aquí; tocar l'experiència per pensar-la, per indagar-la, per aprendre i per seguir buscant com millorar la pràctica.

Tornant a pensar el sentit d'escriure-investigar, emergeix el relat, el relat de la *història del pal a la porta*. Tornant a aquell edifici antic, amb una porta que tenia un pal, un pal que l'aguantava perquè es mantingués oberta... Torno a l'edifici on treballava ...

Des de l'aula on jo treballava, escales amunt, trobàvem la sala de la Maria, una gran sala amb molts finestrals, amb molta llum i també amb la fredor inicial d'aquella humitat dels edificis antics. Fredor que, novament, una deixava de sentir amb les sales plenes de gent. Vam arribar a tenir apuntats al Centre unes 150 persones per curs, entre dones, noies, homes i joves...

Des de les nou del matí i fins les deu de la nit aquell edifici era un continu entrar i sortir, pujar i baixar escales: dones i noies que venien al matí, altres dones que venien només a primera hora de la tarda; joves que es quedaven a baix de tot jugant al 'futbolín' que hi havia a l'entrada, joves que ens recordaven amb els seus crits i cops de pilota que allà seguien, sense voler pujar a l'aula de moment, però tampoc no volien marxar al carrer... (Nanos deliciosos, que tenien unes vides ben complicades, alguns havent arribat a Espanya sota els baixos d'algun camió, passant nits i dies ben difícils, i, amb tot, no perdien els riures adolescents i aquelles estones de bon humor a cop de tarda de futoblín). A més a més d'aquests joves, a darrera hora de la tarda i sovint fins a les deu de la nit hi havia els grups d'homes que venien a aprendre llengua després de les seves interminables i dures jornades de treball. I contents els que tenien feina, és clar.

Dones, homes, noies, i joves... Escales amunt, escales avall... Ple de bullici, ple de vida... Aquells dies una comprenia la profunditat i el sentit del *pal a la porta*, un pal que convidava a entrar.

Quan jo vaig entrar a treballar, la Maria era l'educadora responsable del curs de llengua per a immigrants. Ella treballava a les tardes i alguns matins. Inicialment, jo m'encarregaria dels tallers per a dones que es realitzaven al matí, però temps després uníem els tallers en un sol projecte portat per totes dues i adreçat a tothom.

La Maria començava a les tres del migdia just a la meua hora de plegar. Així que, als inicis, ens vam conèixer una mica en l'entrar i sortir, al mig del carrer,

al mig de l'escala quan una pujava i l'altra baixava. Quin és el primer record que tinc de la Maria?

“Aquell primer dia fèiem la presentació del curs, la Sara va explicar quina era la proposta que havia pensat a partir d'una trobada prèvia que va tenir amb elles per saber què els interessaria treballar. Després cadascuna ens vam anar presentant. Vam començar la Bea i jo, i després, va ser la Maria que es dirigia a totes. De la Maria em va cridar l'atenció dues coses, bé, millor dit tres. La primera és el seu fortíssim accent català quan parlava castellà (aquesta és una broma carinyosa). La segona cosa que recordo és que quan ella va dirigir-se a tot el grup de dones hi va haver un silenci total, totes les dones escoltaven amb molta atenció les seves paraules. No només les dones marroquines sinó també, la D, per exemple, una dona gitana que venia per primer cop. La tercera cosa que em cridà l'atenció d'ella és que jo sentia que parlava molt a poc a poc, dient poques coses. Aquella dona transpirava respecte cap a les dones per tots els porus de la pell. No sé, crec que amb tot això vaig notar com ella, la Maria, es dirigia a les dones en un llenguatge senzill, entenedor, que arribava a les dones. Per això totes entenien bé el que la Maria deia, entenien el to, les reconfortava, les animava, les tranquil·litzava.

Sí, sí, les tranquil·litzava perquè aquell primer dia jo no era l'única nerviosa. Això ho vaig saber després, totes estàvem nervioses i més que les paraules necessitàvem sentir un to tranquil, un respirar familiar i acollidor. Una mirada amiga diria jo, perquè quan estàs nerviosa costa d'entendre les paraules, en canvi les sensacions t'arriben més que mai.

(Diari de camp; Fent memòria, pàgines 2 i 3).

Aquestes notes de camp de la primera trobada amb la Maria em porten a plantejar la primera qüestió important en relació al *què fèiem i com*.

Quan vaig començar a treballar esperava trobar en els materials d'ensenyament de la llengua i d'alfabetització les claus per saber com fer-ho. Esperava aprendre com posar en pràctica uns materials nous per mi per poder ensenyar a llegir i a escriure, per poder ensenyar una nova llengua. Però, ja des d'aquest primer dia, la Maria mostrava com uns materials de llengua o d'alfabetització no funcionen sols, i que la manera com l'educadora es posa en relació amb la gent és molt important. La disposició, l'obertura, la tranquil·litat, el desig de conèixer a l'altra, és quelcom fonamental en aquell procés d'aprenentatge de la llengua. A partir d'aquell dia, i de molts altres que van venir després, vaig poder aprendre amb la Maria que l'ensenyament de la llengua no estava deslligat de l'acollida. No eren qüestions aïllades, sinó que formaven part d'un mateix procés. I que la metodologia de treball i els materials que la Maria creava eren molt importants, però era també importantíssim com els posàvem en joc. Com cercàvem crear un espai d'aprenentatge d'una llengua per a dones i homes que sovint vivien una situació de vulnerabilitat.

Com buscàvem crear un ambient d'aula prou acollidor, tranquil i alhora rigorós i exigent amb la feina que fèiem: un espai on aprendre i estar en relació.

La Irina, la dona de Sibèria, així ho explica:

Al principio es que no te lo puedes imaginar, estás muda y sorda, es que te lo pasas fatal, por eso la gente cuando no sabe el idioma y viene así de sorda y muda tiene ganas, tantas ganas de hablar de todo. Es que no hay nadie con quien hablar. Menos mal que yo tenía tres hombres en casa y hablaban de todo. ¿Y si no? ¿Y si no? Que algunos vienen solos como mi marido primero, imagínate así sin nadie, en el otro mundo, totalmente solo.

[Entrevista-conversa amb la Irina, pàgina 13]

El context de les classes de llengua que realitzàvem al centre és molt diferent d'un centre d'idiomes. La gent que arriba no ve pel gust o plaer d'aprendre una nova llengua, no porten ja des de l'inici una disposició i una obertura. Arriben des de la necessitat d'aprendre a parlar per poder tirar endavant, amb les dificultats d'estar aprenent a situar-se en el nou lloc, amb la vulnerabilitat d'estar amb pocs espais de relació, amb poca xarxa de relació, i, de diferents maneres, amb el dolor d'haver deixat la família i els amics a un altre país.

Aquest procés d'aprenentatge de la llengua es realitza des d'un lloc de vulnerabilitat, des d'un moment de la vida vulnerable per les condicions en què un o una està pel procés migratori que està vivint.

Per tot això, les educadores i els educadors hem de tenir en compte moltes qüestions en el procés de preparació i realització de les classe de llengua. Sovint són hores d'or les de l'aprenentatge i cal aprofitar-les i preparar-les bé. Després d'una dura jornada laboral amb situacions d'explotació, venir a les vuit del vespre a classe de llengua és un esforç molt i molt gran. En la vida de la gent hi ha moltes coses en moviment, la feina, la família, l'habitatge,... Són moltes les condicions d'instabilitat que tenen a veure amb com vénen a aprendre, com arriben al Centre on estem.

Per tot això és molt important no viure aquest procés d'ensenyar i aprendre com quelcom instrumental, com una tècnica o uns materials a aplicar. L'ensenyament de la nova llengua va vinculat a la capacitat d'acompanyar, a la relació que podem establir amb les dones i homes que vénen.

En relació a això la Nadia ens diu:

¡Sí! ¡Muy bien! ¡Muy bien!. Porque con Maria... ¡bueno... ¡ Es que ella a la primera vez entiende a la gente. Entiende por qué está aquí la gente. Porque estamos aquí. Y así no tuve ningun problema, porque yo conocí a una mujer que me entendía. Porque fui a

aprender, porque estoy aquí, porque tengo que aprender porque tengo que vivir aquí... y eso no fue ninguna problema porque me conoció... Nos conoce dentro. Antes que veníamos conoce a la gente y esto fue muy bien para nosotros. ¡Pues! Cuando vamos a la escuela parecíamos que hacíamos un grupo de familia. Hacíamos un grupo de amigas. No profesora y alumnas ¡No...! Es que la verdad con Maria fue muy bien, muy bien, muy bien... Nos abrazaba primero, nos daba besos, ¡así! Para que no... nos sintiéramos mal, no nos sentíamos solas. Siempre sentíamos que alguien nos apoya, nos da cariño, nos abraza... porque ella sabe... ¡No se como lo sabe! Pero sabe porque estamos aquí y sabe porque teníamos que aprender y hacemos muchos esfuerzos para... que podamos entrar en esta vida y la verdad que fue muy bien con Maria. Nunca tuve con ella problemas.

[Entrevista-conversa amb la Nadia, pàgina 6]

La possibilitat d'aprendre la llengua per a una dona o home immigrants està íntimament vinculada a la relació que poden establir amb l'educadora i grup d'adultes i adults que l'acompanyen. Poder-se sentir acollida, escoltat, acompanyada... fa possible que una o un es posi en disposició d'aprendre, s'obri a aprendre, a arriscar-se a dir, a equivocar-se, a assajar. A assajar aquella llengua que significa tantes coses per la vida de la gent. Significa la possibilitat d'obrir-te al món: de trobar una feina, de poder anar al metge, de poder anar a l'escola de les criatures i parlar amb la mestra, etc. La possibilitat de poder situar-se a la nova comunitat on un ha anat a viure i fer-ho amb la pròpia veu.

Veure com la relació d'acollida està íntimament vinculada a l'aprenentatge de la llengua em fa pensar de nou en la importància del saber de la cura, de l'acompanyar en els espais de relació educatius. No com quelcom accessori, sinó com quelcom que pot estar al cor del que fem. Estimar, tenir cura de l'altre i deixar-se cuidar també com quelcom que forma part d'entrar en relació, d'acompanyar en una part del camí. Com quelcom que sosté els processos d'aprenentatge.

I des d'aquí tenir en compte què és allò que ens guia en els processos educatius per veure com ho posem en joc en pràctiques concretes, sense posar-nos limitacions, abans d'hora, del que és o no és part de la nostra feina. Escoltant què necessiten, què desitgen aquelles i aquells amb qui treballem i cercar la forma d'acompanyar orientades, orientats, per un sentit ampli del que pot ser acompanyar, estar al costat.

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:

I- Sí, porque como trabajaba con el pescado ese, apesta y todo eso ensucia enseguida, dentro de un mes tu tienes que tirarlo y poner otro, y estaba con eso con hielo, con pescado, siempre con sal, todo estaba manchado, con un olor, sin lavadora, imagínate, tenía que lavar todo a mano, así como pudo, imagínate qué ropa tenía, lo primero que hizo para tirar todo!

M- ¿y fue a través de la ropa?

I- Sí, a través de la ropa, no sé quien le dijo... no sé, alguien le dijo a él que ahí dan la ropa, en la iglesia, él fue a la iglesia pero como iglesia estaba cerrada, y aquí había gente y él ha visto que entraba gente extranjera...

M- con el palo en la puerta.

I- Los marroquíes y todos esos y él entró para preguntar, porque ve que entra gente extranjera y la puerta está abierta...

M ¿Qué pasa aquí?

I- Claro, que hay un centro para los extranjeros, que ayudan, puede ser que no es la iglesia exactamente que es al lado. Y entro a preguntarlo y ve que dan clases, ah que aquí también dan clases de castellano, ¡yo también quiero!.

[Entrevista-conversa amb la Irina, pàgina 5]

A partir d'aleshores en Vladimir assistia cada dia a les classes amb la Maria; va aprendre molt ràpidament. A poc a poc es va anar situant i va portar a la seva dona i dos fills cap aquí. Actualment tota la família treballa. Els fills van poder fer els seus estudis i viuen ja amb més tranquil·litat.

Aquesta situació em fa pensar en la necessitat d'ampliar la mirada de l'ofici d'educadora i educador. En la necessitat de deixar-nos guiar pel que la gent ens està dient que necessita i desitja. En acompanyar a partir del que viuen, aprendre a situar què és el que estan vivint.

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.

I aquí penso que apliquem una norma sense veure quin és el sentit més enllà de la necessitat primera, sense ser conscients de tot el recorregut que viuen algunes persones que s'acosten a un centre com el nostre. Diria que en aquest moviment, sovint, ens guia la ideologia i no la possibilitat d'escoltar el que passa en la pràctica viva. Pràctica que ens pot permetre entendre un espai per aprendre la llengua, un espai d'acollida i de relació en un sentit més ampli.

La qüestió no seria, per tant, si hem de concloure que s'ha de donar roba o no; sinó quin és el sentit de l'acció de donar roba, què ho sustenta? Potser en algunes situacions sí, potser en altres no. Potser en alguns projectes sí, potser en altres no. No és una qüestió de norma a aplicar, sinó de sentit a preguntar-se.

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.

Partint d'aquesta relació d'acollida que la Maria desenvolupava de forma natural i singular es sostenia la relació necessària pels processos d'aprenentatge de la llengua. La Irina ho explica molt bé:

"I- Claro, cuando vienes así, estás sorda y muda, bueno un poco de inglés, pero eso depende con la gente que me encontraba yo no podía hablar inglés, primero eres sorda y muda, luego sólo muda..."

(...)

I- (Maria) Sabe como llegar a otra persona, sabe cómo explicar, siempre está preguntando, tú entiendes lo que quiero decir, si no busca otra forma para llegar, ¿Sabes? Siempre explica todo, no da información, por ejemplo como pasó después...

M- Sí, ahora...

I- ...porque la gente se va...

M- Se va, sí, una pena...

I- Mis paisanas todas se han ido, todas. Yo he traído muchas mujeres, se han ido todas, después de María, cuando María ya no estaba, y me decían es que no tiene sentido venir, ya no hay sentido para venir, eso lo que dice a nosotras, no me recuerdo el nombre de la nueva chica.

Esta otra chica es que no explica, da una información. La información esa nosotras podemos coger en el libro, no hace falta ni venir para la clase, no hace falta, para perder el tiempo, para llegar desde la Barcelona, desde Gavà, es que no hace falta porque es solamente una información nada más.

M- Pero no aprendes a hablar.

I- No, no aprendes. Que dicen ah, eso va así, así, pum , pum, pum!

Eso es todo. Y la María, como da las primeras clases cuando empieza, dice una frase y todo el mundo...

M- habla

I- habla, todo el mundo tiene que repetirlo

M- Sí, primero una palabra o más

I- Sí una palabra, después una frase y hablar una con otra, o una con María y María a “Shitua”, y tú a otra compañera y cada vez más, más, más... Sabes eso no puede hacerlo cualquiera.

[Entrevista-conversa amb la Irina, pàgines 6 i 9]:

La Irina ens parla de l'habilitat de la Maria per arribar a l'altra en el procés d'ensenyament de la llengua. La Irina introdueix, també, quelcom important de la metodologia emprada en les classes de llengua. Les dones i homes que venien aprenien a parlar: parlant.

Des d'aquesta relació d'acollida que s'anava establint, la Maria expressava amb el cos, el gest, la mirada, el desig de vincle amb l'altra o altre. Expressa amb els ulls que vol saber de l'altra, que l'interessa qui és, que vol que parli. I des d'aquesta manera d'estar endegàvem unes classes totalment orals, basades en la idea que aprenem a parlar tot parlant.

Ja que poder parlar és una prioritat clara com ens diu la Maria:

“Jo el que vaig aprendre d'elles és: Vénen a una altra terra, una altra terra on l'idioma no s'assembla de res.

La primera prioritat es saber-se explicar perquè si no, no es pot anar enlloc.

Jo després, quan elles s'han anat explicant i els mesos que s'han quedat a casa primer, i plorant, i dormint, i plorant, i dormint... Doncs això t'ajuda a veure que la prioritat és des del primer dia: La llengua. I des de el primer dia parlar.”

[Entrevista-conversa amb la Maria, pàgina 17]:

Seguint aquesta idea la Maria va crear un material²⁷ basat en diferents *Situacions de conversa*, situacions en les que ens podem trobar quan acabem d'arribar a un altre país sense conèixer l'idioma. Són diferents moments de la vida quotidiana on una persona necessita de la llengua. Són uns materials

²⁷ Aquest material no està publicat, és un material inèdit, que la mateixa Maria el comparteix en els diferents espais professionals on ha treballat.

aparentment senzills, però que resulten molt interessants i útils en la pràctica. A partir d'aquests moltes dones i homes aprenien a parlar en poc temps.

Aquestes *Situacions de conversa* són semblants a les que acostumem a trobar en molts materials dirigits a persones adultes: les salutacions i la presentació, anar al metge, anar a comprar, descriure un dia de cada dia, etc. La característica, però, està en com estan dissenyats i com es posen en pràctica.

Cada *Situació de conversa* comença amb un diàleg, i tot el treball que es realitza parteix i torna a la conversa original. Una conversa no massa llarga en la qual apareixen els diferents elements de la situació. Per exemple, en el bloc de les salutacions la conversa inicial és (l'escric en majúscules que és tal i com el teníem, per tal de poder-lo anar fotocopiant com a material de lectura en moments posteriors):

HOLA, BUENOS DÍAS.
BUENOS DÍAS.

¿CÓMO TE LLAMAS?
ME LLAMO AICHA

¿Y DE APELLIDO?
DAGOUCHE, AICHA DAGOUCHE.

¿CUÁNTOS AÑOS TIENES?
TENGO 34 AÑOS

¿DE DÓNDE ERES?
SOY DE MARRUECOS

¿DE QUÉ PARTE DE MARRUECOS?
SOY DE TETUAN

¿DÓNDE VIVES AHORA?
AHORA VIVO EN BARCELONA

¿EN QUÉ CALLE?
EN LA CALLE...

¿TRABAJAS?
SI/NO

¿QUÉ HACES EN LA ESCUELA?
HABLO, LEO Y ESCRIBO CASTELLANO.

Un diàleg com aquest encapçala cadascuna de les *Situacions de conversa*. A partir d'aquesta es comença a parlar. En principi només l'educadora té aquest guió i enceta la conversa amb cadascun dels homes o dones assegudes en rotllana. Es comença parlant amb cadascuna i avançant pels diferents fragments del diàleg. En un procés totalment oral una dona comença escoltant i

en un moment donat iniciant-se a parlar. A vegades no hi ha comprensió inicial del que s'està dient, una comença per repetició. Repetint els sons que escolta de l'educadora o d'altres companyes que poden anar una mica més avançades. És important, en els inicis, repetir sempre la mateixa estructura de conversa, ja que hem de tenir present que el procés d'aprenentatge és totalment oral, cal repetició, no podem anar fent variants o sinònims perquè desorienten de l'aprenentatge per context. Aquesta repetició és necessària també per aprendre a pronunciar, per aprendre el significat de les paraules i per sentir-se prou segura i animar-se a dir. Pel context de la conversa es va aprenent el significat de les paraules per deducció; ja que si ens hi fixem apareix el nom propi, el nom del país, etc., de manera que una pot anar deduint el significat sense necessitat de traducció.

Tot i així, algunes vegades, són les dones les que entre elles mateixes es van traduint ajudant-se i aprenent conjuntament. Per això, sovint, enmig de la classe de castellà comencen a parlar en la pròpia llengua, en la llengua materna, tot preguntant a la dona del costat pel significat d'una paraula o comentant alguna altra qüestió.

En relació a això darrer, és important deixar parlar, estar disponible i posar atenció al que està succeint. Sovint és una situació estranya per l'educadora perquè no comprèn res del que parlen, però cal deixar espai a parlar en la pròpia llengua, és necessari, de tant en tant, poder-se expressar o compartir alguna cosa que els preocupa. (Fins i tot, potser podem mirar d'aprendre una altra llengua com a fil de relació en el mateix procés d'ensenyar i aprendre).

Les classes inicials, com vèiem, parteixen d'aquesta conversa que comença pels primers diàlegs i es va ampliant a mesura que el grup ho va aprenent. Sempre preparàvem la classe repetint quelcom de la sessió anterior i afegint alguna cosa nova, per exemple un nou diàleg de la conversa.

A partir d'aquesta conversa es parteix per treballar les diferents qüestions gramaticals, també d'una forma molt pràctica, tenint present que el sentit és parlar, poder parlar. Així, per exemple, es pot aprendre a conjugar els diferents verbs que apareixen a la conversa, en les diferents persones o temps verbals, com ara:

¿CÓMO TE LLAMAS?
ME LLAMO AICHA

¿Y ELLA? ¿COMO SE LLAMA?
ELLA SE LLAMA MALIKA

I així, successivament, es fa una ronda de conversa on tothom pot anar practicant els diferents temps verbals o conjugacions sempre oralment.

A més dels temps verbals, es poden treballar tot tipus de qüestions gramaticals i de vocabulari, però sempre dins el sentit d'un diàleg simulat, dins un context de parla on naturalment no importen els noms dels temps verbals, ni que els articles es diuen articles, sinó com s'utilitzen en la llengua oral.

De manera que la situació de conversa és el punt de partida i l'eix que guia en l'aprenentatge oral, on la gramàtica està al servei de la conversa i és, aquesta darrera, la que marca el sentit del que anem fent. Lògicament, com a educadores, sí sabem què anem treballant; sabem de les diferents qüestions gramaticals necessàries per a l'aprenentatge de la llengua, però cal fer-ho adaptat a un procés pràctic de diàleg, on a cada classe es pugui parlar el major temps possible.

La conversa oral és el punt de partida i arribada en el procés d'aprenentatge. I pel camí es poden anar fent petits exercicis, sempre de forma oral, exercicis de comprensió o adquisició de vocabulari, estructures gramaticals, etc., però finalment es torna a la conversa.

Aquesta metodologia permet un aprenentatge àgil i ràpid, ritme necessari que necessita la gent que acaba d'arribar. El més necessari és poder començar a parlar, i amb l'experiència de poder començar a fer-ho a l'aula poden iniciar-se també en espais quotidians del carrer.

Un cop es va adquirint un nivell suficient de parla, a poc a poc, es pot continuar aprofundint en el coneixement de la llengua si és que així ho desitgen, tant a nivell oral com escrit.

Aquesta manera de treballar permet també atendre a la *singularitat* dels processos d'aprenentatge, perquè l'educadora pot anar fent avançar a cada dona en la mesura de les seves possibilitats, i les altres no requereixen molt temps d'espera. A més, el mateix procés d'escoltar a les companyes és també font d'aprenentatge, ja que suposa repetició i pronunciació des d'algú proper a elles.

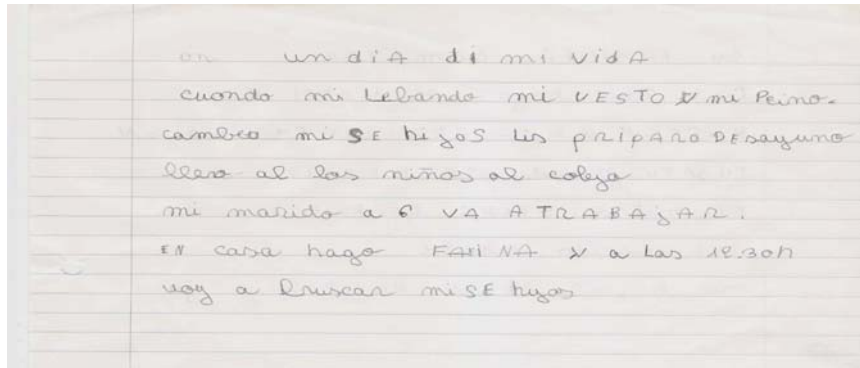
D'aquesta manera poden estar en un mateix grup dones que han estat escolaritzades, amb altres que no saben llegir i escriure; perquè l'oralitat és un espai per a tothom. Si bé és cert que les dones que han anat a l'escola sovint tenen alguna facilitat més en l'aprenentatge, a vegades, hi ha dones analfabetes en el llegir i en l'escriure que tenen molta oïda i capacitat d'aprenentatge. De manera que el que ens orientava per fer els grups no era només el nivell previ, o l'escolarització, sinó que podíem pensar en grups de relació, en espais on les dones es sentissin bé, estiguessin amb altres per acompanyar-se, per compartir...

Per a les dones que sí tenen estudis solíem donar-los una còpia escrita de la conversa i alguns resums-guia de qüestions gramaticals per practicar a casa. Les que aprenien a llegir i a escriure ho feien en un altre espai, però l'aprenentatge oral en els tallers comuns era també fonamental pel procés de lecto-escriptura.

Tenint en compte aquests elements anteriors podíem crear diferents tallers i anar 'jugant' de forma flexible amb la manera de treballar. Això és; en alguns moments totes juntes, com al taller de cuina, en altres moments grups mitjans, com els de lecto-escriptura i conversa. En altres grups reduïts, com els d'alfabetització...

Una darrera qüestió que em sembla important destacar d'aquesta metodologia oral de treball és que l'espai permetia, en diferents moments i quan ho podien anar fent, tenir petites converses de la vida quotidiana de cadascuna. Per exemple, la situació de conversa, on cal explicar un dia de cada dia, era important que la dona que volgués, i sempre aollint l'espontaneïtat del moment, a més d'expressar el que va fent durant un dia, pogués explicar també com es sentia, si anava o no molt cansada, com s'organitzava sola tot el dia amb les criatures, etc. Sempre que això sorgia pel sentit d'alguna ens feia adonar que era part del procés d'aprenentatge de la llengua, poder dir el que estàs vivint amb les pròpies paraules.

Aquests processos de relat de la vida quotidiana els desenvolupàvem, també, en els moments de llegir i escriure. Vegem a continuació un exemple d'un d'aquests relats que donaven peu a la conversa:



Per últim, i per acabar amb aquesta part més explicativa en relació a la metodologia creada per la Maria, voldria destacar com l'aprenentatge oral, en el cas de moltes dones immigrades, resulta un procés ric per a elles ja que connecta amb quelcom de la pròpia experiència. Moltes dones del Marroc, també algunes africanes, estan molt acostumades als espais de conversa entre dones. Viuen amb molta naturalitat un espai per conversar, per aprendre, per compartir el quotidià; de forma que apropant-nos a un ambient familiar per a elles es produeix un aprenentatge interessant; aprenent a parlar, a dir per una mateixa, a expressar la pròpia opinió, a aprendre de les altres... Sovint ens adonàvem com en aquests espais de conversa s'hi recreava quelcom que elles ja havien viscut abans, el tipus de relació que s'establia, les coses de què parlàvem, com s'apropiaven de l'espai... Era tot un plaer poder participar d'aquest estar - juntes. Aquest estar que amb la seva recreació ens feia adonar de com l'acollida era mútua, era quelcom que les educadores obríem, però després anava més enllà de nosaltres, esdevenien relacions d'acollida, de cura, d'anada i tornada. La Nadia i l'Amira ho expressen de la següent manera:

A- Sí, yo la verdad era siempre yo pensa tu como mi hermana y la Maria siempre mi madre, es la verdad (risitas) y un día la María preguntar :Amira, tu qué es que le gusta mucho mucho aquí en la escuela, yo explica, yo mira este clase como casa de mi madre, yo siempre hablar este...

M- como si fuera la casa de tu madre

A- como siempre, como estoy en casa de mi madre, no de la clase, yo era siempre pensar la gente que vienen en la clase como mi familia, siempre, es la verdad, este yo tengo ganas mucho...

[Entrevista-conversa amb l'Amira, pàgines 11 i 12]

L'Amira explica amb les seves paraules el que significava l'espai de relació que naixia al centre; per a ella i altres esdevenia un espai familiar, quotidià. Espai

que es creava gràcies a la relació d'acollida que vam poder anar desplegant entre totes.

La Maria i jo mateixa, orientades per aquesta relació de cura i acollida que sostenia els espais educatius, vam anar re-creant els diferents tallers. Com veurem a continuació amb l'espai per esmorzar i el taller de cuina, que esdevenien espais educatius sostinguts per la cura que cadascuna de les que érem hi posava.

3.1 - Els Esmorzars i el Taller de cuina.

L'any 2001 vaig escriure per primera vegada el que l'espai de l'esmorzar suposava per mi :

“ S'acosten les 11 del matí. Fa una hora llarga que treballem, llegim, escrivim, i parlem, sobretot parlem. Una o dues de nosaltres s'aixeca i va cap a la cuina. Sentim soroll de plats i el nostre estómac es remou. Uns minuts després l'olor de cafè ens envaeix, es barreja entre les nostres paraules. Algunes pleguem i anem cap a la cuina a preparar les tasses, altres acabem el que estàvem fent i després també pleguem.

Alguna arriba ara, a l'hora de l'esmorzar; tenia coses a fer i no ha pogut venir abans. Es posa a escalfar la llet.

Falta pa! No n'hi ha prou amb una barra. Baixem a comprar-ne més.

I com en un ball, on tothom sap moure's al ritme de la música, parem una gran taula, amb cafè, pa, formatge, mantega, melmelada...

Entre la mantega, el sucre i el cafè xerrem, a vegades totes, a vegades per grupets, parlem de com ens van les coses, d'algun problema, d'alguna il·lusió...”(Caramés,M.:2000:143)

Aquesta podria ser una fotografia de l'espai de l'esmorzar, espai on vaig anar descobrint que moltes dones el vivien com quelcom molt familiar. Un espai entre-dones on havien crescut, ja que amb el seu estar, moltes de les dones recreaven el que vivien a les cuines i patis de les seves cases. Era un espai que ràpidament es feien seu on cadascuna era important per a sostenir-lo i cuidar-lo. En aquell espai va ser on vaig començar a interrogar-me, pel sentit de la llibertat en les formes de vida de les dones. La seva manera d'estar no

tenia res a veure amb com jo les veia pel carrer. En els espais de casa, i només entre-dones es movien amb fortalesa, parlaven de tot el que els interessava, rèiem, a vegades ballàvem... Era un espai on totes podíem estar amb naturalitat, espontaneïtat i mostrant qui som. Jo el vivia com un espai de llibertat. Per això, vaig començar a indagar: *Què hi ha en la meva mirada (en la nostra mirada) d'educadora quan d'una dona musulmana pressuposo una relació amb el món poc lliure?*

En els inicis era un espai que fèiem de descans entre un taller i l'altre, era un moment d'aturada. Però poc després vam decidir moure'l a primera hora del matí. Cada dia començàvem esmorzant.

Aquest moviment responia a diferents qüestions importants, no va ser una decisió a l'atzar, sinó que estava sostinguda pel sentit del projecte educatiu que desenvolupàvem amb la Maria.

Ens vam adonar que fent l'esmorzar a primera hora solucionàvem una qüestió important, la de la rigidesa del temps a l'hora de començar el matí. Moltes de les dones que venien tenien criatures i poca família en què recolzar-se. De manera que arribar a dos quarts de deu en punt no era fàcil per a algunes. Haver de portar una casa i tenir cura de les criatures sense massa recolzament fa que algun dia sigui difícil arribar puntual. Això creava malestar i ens dificultava a les educadores el ritme de la classe que havíem preparat. De manera que començant amb l'esmorzar l'hora d'arribada era flexible; hi havia un marge en el qual es podia anar arribant i mentre arribaven anàvem esmorzant. A més a més, començant per esmorzar era una forma d'estar més d'acord amb la vida quotidiana, no estar al servei dels 'continguts'. Ens guiava el sentit del temps quotidià i no el dels continguts a treballar.

Per a moltes dones, allò també va ser important perquè posava el pes en la relació d'acollida. Començàvem el dia, i la primera cosa que fèiem era esmorzar. Té un sentit de cura de la vida, de relació. De forma similar a quan una viatja a algun país de l'Àfrica i el primer que fan abans de preguntar-te el nom és servir-te quelcom per beure i/o per menjar; com a signe d'hospitalitat, de cura cap a tu... Aquest gest era clarament percebut per moltes dones quan començaven per primera vegada a venir al centre. Que l'inici fos un esmorzar-juntes suposava una forma tranquil·la de començar, una se sentia acollida en un espai que vivia com a més proper i familiar. Així ho explica la Nadia:

N- Nosotros siempre por la mañana lo hablábamos. Con el desayuno que hacíamos siempre hablábamos... lo que nos interesa hacer más, lo que no... lo quitamos y todo así. Nosotros siempre lo hablábamos todo.

M.- Había sitio para hablar, es verdad.

N.- Sí, sí, sí, sí, sí.

M.- ¿Te gustaban los desayunos? Ahora que hablabas de los desayunos...

N.- Me gustaba porque cada día viene otra nueva y me gustaría así porque viene, ve el desayuno y así no se siente como sentimos nosotros al llegar a un sitio nuevo, bueno, cerradas, solas y todo... Pues allí no. A la primera vez ves a la persona normal y corriente, como si estuviera en su casa y esto fue muy bien.

[Entrevista-conversa amb la Nadia, pàgines 9 i 10]

Com molt bé explica la Nadia, començar per l'esmorzar ens permetia també uns moments per veure com organitzar el dia entre totes. Era una estona per parlar totes juntes, prendre decisions respecte a alguna festa o excursió, o per a poder pensar què és el que cada una voldria fer aquell matí.

De forma similar a l'esmorzar, el *Taller de cuina* era també un moment especial de la setmana. No és una casualitat que en molts espais educatius adreçats a dones la cuina sigui un dels espais presents i amb més èxit. No és una casualitat i tampoc respon només, encara que també, a què es tracta d'un espai quotidià i conegut per les dones i per aquest motiu sol funcionar. Per a moltes dones, és un espai ric perquè el sosté el sentit del que significa cuinar. Com a espai central de cura de la vida, de pensar en l'alimentació, en la cura del cos, la cura dels altres, de les criatures, i els moments de relació quotidiana que els àpats suposen. Ja que compartir l'aliment, compartir la cura del cos, menjar el que una altra ha preparat pot suposar un ritual ple de simbolisme. Pot significar posar dins teu quelcom que l'altra ha preparat, dins el cos, quelcom per alimentar-se i gaudir... Per això, possiblement té a veure amb l'apropament, amb les formes de celebrar la companyia...la relació...

Irina- Para mí no ha sido una cosa totalmente nueva, porque nosotras hacemos esto de siempre, en la escuela también, por ejemplo si alguna fiesta todo el mundo trae de casa cosita por cosita, todos nos juntamos, hacemos un te, una mesa y lo celebramos, eso ha sido de siempre, las navidades, no se que, los regalitos, en mi país siempre hacen así, y aquí también y yo creo que esto es muy importante, porque la gente con las fiestas se toman así más de cerca, las personas con quien siempre tienes conexiones, los profesores, sabes y se sientan como una familia, es muy importante, y para la profesora también..

(...)

I- Claro, porque y tú piensas y si vamos a sentarnos sin comida y sin nada alrededor de la mesa, es si, sabes, una, otra, y la comida da así un poco de aire libre, un poquito, no

necesito mucho, mucho... pero a ver que también venia bien la cocina, cambiarnos los platos, las recetas, ¿recuerdas?

M- Sí, para mí esto es estupendo.

I- Eso siempre conviene muy muy bien, entre las mujeres siempre.

I- Claro, por ejemplo de mi país, dentro de mi país también nos cambiamos las recetas y todo eso.

M- Mira cómo lo haces, yo lo hago así...

I- Porque las mujeres somos así, en cualquier país, porque somos las mujeres, es que quien lleva la casa, y la comida es muy importante para nosotras, porque es la mitad de nuestra vida donde pasamos nosotras, en la cocina, preparando...

[Entrevista-conversa amb la Irina, pàgines 18 i 19]

Al fragment anterior la Irina ens recorda la quotidianitat de la cuina entre dones i també com el dinar plegades suposa noves formes de relació entre totes les dones que hi participen, també les professores, remarca la Irina, perquè en aquests moments d'àpats o festes, hi ha una relació de més proximitat, on totes cuinem i mengem...

La Solange, *la dona marró* que al capítol 1 presentava, és una dona que com recordareu gaudia molt cuinant. Ella em feia adonar, en diferents moments, de la importància i la potència que tenien espais com aquest. Temps després, quan conversàvem per la recerca d'aquesta Tesi, li vaig preguntar quines eren les coses bones de l'Àfrica, i, a partir d'aquesta pregunta, va sorgir el següent diàleg:

Marta – Quines són les coses bones d'Àfrica?

Solange – Hi ha moltes coses. Has d'anar allà per viure-ho. Mai veuràs una persona que digui que no està bé. Tots els voluntaris que se'n van a Àfrica no volen tornar. Perquè les persones allà et donen la vida, et donen alegria. No tenen res, però quan veiem una persona que ve a casa nostra, tot el que tenim li donem. Ho donem tot. Si no tens calés, i tens un pollastre per Nadal, mates el pollastre i cuinaràs perquè tu estiguis bé. Per això si algun convidat no menja del que cuines ens fa molt mal...

Marta – Però, per què no menja?

Solange - Per si no està acostumat a l'arròs, o a aquest menjar.

Marta – *Picant, eh?*

Solange– No, quan ve un blanc no posem picant. És normal, si tota la vida no has menjat coses que piquen, costa molt.

No, fem sense picant.

Jo cuino amb el cor. Per exemple si ve algú convidat a casa, no és ah haig de fer-ho, cuino amb cor. Enciam, preparo la taula, molt menjar. Quan veus tota la taula parada, fa goig, i penses : tot això és meu? Hem de menjar tot, fa goig.

'Menja, eh?' diem.

Per això la gent que va allà mai oblida l'Àfrica. No pots oblidar la gent.

Un dia un capellà que fa temps viu a l'Àfrica deia : Quan va anar allà al meu país, va demanar per marxar. Llavors nosaltres sempre donem la meitat del camí, mai donem tot el camí

Marta – Què vols dir? No ho entenc?

Solange – (Riu). Si marxés, després d'un temps a casa d'algú, has fet amics... Una família t'ha acollit a casa seva, i tu l'has ajudat, per exemple, li has donat calés pels nens per anar a l'Escola... i així ,i tot això, llavors aquesta persona és un amic gran. Perquè aquesta amistat no es perdi, a l'hora de marxar sempre diem... Per exemple el senyor diu, jo demà marxaré, passaré a dir adéu. Aleshores el moment de marxar posem beguda i donem gràcies a Déu que t'hem conegut, que som amics d'una altra persona que ha sigut bona amb nosaltres i tot això. Just abans de marxar, no li donem tot el camí... I tu preguntaràs: Per què no li donem tot el camí? No és un camí de veritat, és l'amistat que has fet amb la persona a l'Àfrica. És com una galeta i et dono la meitat, jo guardo l'altra meitat. Si un dia tornes ajuntem les dues meitats.

D'aquestes coses n'està plena Àfrica. A Àfrica mai entendràs cosetes, com es diu... una dita. Hi ha gent que ha viscut molt allà i encara no entén coses d'Àfrica. Diu: i Àfrica què és? Sempre quan parlem ho fem amb dites que estan presents a la vida, en les coses que fem. Per exemple aquesta dita fa poc li vaig explicar a aquest mossèn, no ho entenia.

Ell pensava que era tal qual, i pensava, si no em dones tot el camí no podré tornar...

L'altre diu, et dono la meitat, (i riu).

La Solange narra la relació que per ella té la cura, l'acollida i el menjar. Ve d'una tradició molt forta on l'hospitalitat, l'acollida de l'altre passa pel menjar. Per això explica aquesta dita on fa referència als llaços d'amistat: *Et dono la meitat del camí...* Explicant com una amistat, una relació, queda dins de cadascuna de les persones també quan es separen. No és una casualitat que la Solange expliqui aquesta dita quan està parlant del cuinar, del menjar. Cuinar per a algú, oferir-li aliments i tenir-ne cura formen part del mateix.

Per això penso que quelcom essencial del que passa als tallers de cuina en espais de dones té a veure amb això, amb com cuinar i menjar plegades amb un espai de plaer i de cura les unes de les altres. Espais de relació de cura i espai quotidià que permeten, sostenen, altres moments d'aprenentatge. Al Taller de cuina es sostenia per tot això, de manera que tenint cura d'aquesta relació, les educadores podíem anar entrelaçant moments per aprendre la llengua, moments de lectura i escriptura que anessin al ritme que la cuina marcava. Com així vam fer.

Des de l'ONG, l'objectiu inicial del Taller de cuina era que fos un espai per a les dones immigrades per aprendre cuina catalana i poder tenir més eines per anar a treballar fora de casa. Tot i que això era quelcom que teníem en compte i fèiem, el taller de cuina va poder anar molt més enllà.

El Taller de cuina el portàvem entre totes, les alumnes de pràctiques, alguna voluntària i jo mateixa ens encarregàvem de cuidar-ho i que totes anessin

estant presents i actives a l'hora d'organitzar-lo. El que fèiem era dedicar tot un dia, el divendres a aquest taller. Cada divendres, una de nosaltres era la cuinera que ens ensenyaria i cuinaria algun plat important per a ella, o algun plat que volgués compartir. Durant la setmana, en diferents moments, com en el de l'esmorzar, fèiem la llista d'ingredients i utensilis que necessariem. I ens organitzàvem per anar-los a comprar i tenir-los a punt per divendres. Algun divendres de cada mes o mes i mig, venia una dona de la població, una dona catalana que cuinava un plat típic d'aquí, per la qüestió d'anar aprenent cuina catalana també.

Quan arribava el divendres el taller funcionava de la següent manera:

La dona que cuinava aquell dia començava la preparació del plat ajudada per mi, normalment. Jo l'ajudava fent el que ella em deia a la cuina i l'ajudava també a explicar a les altres tota la preparació del plat. En aquest moment inicial, totes les altres dones es posaven al voltant nostre i l'escoltaven.

Com que solien ser plats molt elaborats que requereixen temps de cocció, aprofitàvem aquests moments per fer altres tasques. Així doncs, i seguint el ritme dels fogons, el que fèiem era posar-nos per grupets de tres o quatre segons els interessos de cadascuna. Les dones que estaven aprenent a llegir i a escriure per primera vegada solien posar-se a la pissarra i feien la llista dels ingredients. Després també se l'apuntaven per a elles. Altres dones que volien millorar en l'escriptura en castellà apuntaven els ingredients i tota la recepta a mesura que la "cuinera" del dia l'anava explicant i fent davant nostre. Altres dones que volien aprendre a escriure a l'ordinador anaven fent aquell procés en els dos ordinadors que teníem. També hi havia alguna dona que volia fer l'examen del certificat escolar i amb l'ajuda d'alguna de nosaltres, educadores o alumnes de pràctiques, feia exercicis matemàtics calculant proporcions, imaginant que el mateix plat es podia fer per quatre persones, per vint, etc. També calculava els diners que ens havíem gastat i quants ens en quedaven pels següents divendres.

Tot aquest moviment, en aparent desordre i soroll de totes parlant, es barrejava amb l'oloreta de les olles, anava a ritme de cuina, és a dir, seguíem el ritme que

la preparació del plat ens anava deixant i portant. La tasca de la cuinera era important per la qüestió de l'expressió oral, perquè havia d'explicar el que estava fent en aquell moment. Era molt interessant veure com la llengua castellana aquell dia semblava acompanyar-la. Explicar quelcom que una està fent i sap fer, amb el sentit de compartir-ho amb les companyes, sostenia el fet que una s'esforcés al màxim per parlar i fer-se entendre en castellà. Eren moments molt intensos i rics en aprenentatge.

Així anàvem treballant fins que el plat estava cuinat, també fins que acabàvem d'escriure les receptes. Era curiós com per moltes dones això d'escriure les receptes no tenia molt de sentit, elles explicaven que només de mirar ja ho tenien dins, ja se'n recordarien. Aquí es posava de manifest, novament, les diferents experiències de relació, amb la cuina i amb l'escriure. Moltes dones estaven acostumades a aprendre des del fer quotidià, mirant a una altra, ajudant-la, fent i memoritzant allò.

Quan acabàvem de cuinar, recollíem els papers i paràvem una gran taula, ens assèiem i dinàvem plegades. Aquest dinar tancava la setmana, tot pensant en el plat del proper divendres o senzillament estant i gaudint del moment. Aquell era també un dels sentits importants pels quals cuinàvem, per seure i dinar plegades.

Els divendres eren uns dies intensos, amb cert desordre aparent que, a vegades, resultava difícil, perquè totes remenàvem les olles, totes anàvem a comprar, totes escrivíem, llegíem, parlàvem... Malgrat aquest aparent desordre, hi havia un ordre, hi havia un sentit: estàvem aprenent i cuinant, aprenent expressió oral, lectura i escriptura mentre cuinàvem; perquè cuinar i dinar plegades era el sentit darrer del que fèiem.

Per acabar l'explicació d'aquest Taller de cuina afegeixo a continuació una fotografia d'un moment del taller de cuina i una recepta, a tall d'exemple, d'una

de les dones que va cuinar. Aquesta recepta prové d'un llibret que van acompanyar a per fer les alumnes de pràctiques del curs 2000-2001²⁸:



²⁸ Vull agrair a la Mireia, l'Agnès, l'Ester i l'Anna la seva implicació aquell curs de pràctiques d'Educació Social.

BSTELA de Malika

(plato para 10 personas)

INGREDIENTES:

- 1 pollo
- 4 cebollas
- sal
- aceite
- pimienta negra
- perejil
- ½ kilo de almendras
- masa de Bstela (se compra en la carnicería marroquí).
- 1 vaso de azúcar y de canela
- 10 huevos
- azafrán

CÓMO SE PREPARA:

Primero limpio el pollo, lo corto y lo pongo en la olla.

Después pelo las cebollas y las corto. Corto el perejil.

Pongo un poco de pimienta negra y un poco de azafrán, sal y aceite.

Lo mezclo todo a fuego normal.

Lo dejo para que hierva durante media hora.

Cuando se ha cocido quito los huesos del pollo y quito el pollo de la olla.

El caldo que queda en la olla lo mezclo con los 10 huevos batidos.

Pongo el pollo en la olla otra vez y lo mezclo todo.

Para preparar las almendras, las hiervo en agua para pelarlas, después las frío un poco en la sartén y las trituro.

Pongo un poco de azúcar y canela en las almendras.

Estiro la masa de *Bstela* en la mesa. Pongo un poco de aceite y mantequilla en la masa.

Pongo el pollo repartido por toda la masa y lo tapo con otra masa.

Encima pongo las almendras repartidas por toda la masa, después tapo las almendras con otra masa.

Al final lo pongo al horno unos 20 minutos.

Pongo el fuego un rato por debajo y un rato por arriba.

Cuando lo saco pongo azúcar por encima y hago dibujos con canela.

HISTORIA DEL PLATO:

La *Bstela* es un plato marroquí muy importante. Se come con 10 personas o más.

Se prepara los días de fiesta, por ejemplo en una boda.

Este plato lo he aprendido de mi madre. Es un plato difícil. Hay chicas que no saben hacerlo.

Mi madre era la mujer que preparaba las comidas en las bodas. En las de mis hermanos yo veía cómo lo preparaba. Aprendía ayudándola.

Mis hermanas no saben hacerlo porque no les gusta la cocina tanto como a mí.

Me gusta la cocina porque estoy tranquila cuando cocino.

Malika.

De la recepta anterior podem destacar dues coses; la primera és que es pot observar com en l'explicació de la preparació del plat fèiem servir frases senzilles, sense complicar el procés d'escriptura donat el moment en el que es trobava la Malika. Després de l'explicació de la preparació, afegíem la història del plat, on cadascuna explicava què significava per a ella cuinar-lo.

Tot això sostenia l'aprenentatge, tant del plat com de la llengua oral i escrita d'aquell dia. El fet que fos la mateixa Malika que expliqués el plat, el que per a ella suposava tornar-lo a cuinar, la relació singular amb el plat que es cuinava, amb la cuina, era quelcom imprescindible, era quelcom que estava al cor de sentit que ens guiava al Taller i que feia possible l'aprenentatge de la llengua.

Fins ara, hem vist algunes fotografies de l'aprenentatge de la llengua a nivell oral; algunes qüestions en relació a l'esmorzar i el Taller de cuina creuades amb els processos educatius que allà esdevenien. Ara us convido que tanquem aquest tercer apartat, que neix amb la conversa amb la Maria, amb alguns elements essencials del *Taller de lectura i escriptura* que realitzàvem amb les dones que ja sabent llegir i escriure, volien millorar.

3.2 - El Taller de lectura i escriptura.

“Hay una lengua que yo hablo o que me habla en todas las lenguas. Una lengua a la vez singular y universal que resuena en cada lengua nacional cuando quien la habla es un poeta. En cada lengua fluyen la leche y la miel. Y esa lengua yo la conozco, no necesito entrar en ella, brota de mí, fluye, es la leche del amor, la miel de mi inconsciente. La lengua que se hablan las mujeres cuando nadie las escucha para corregirlas”

(Cixous, H; 2006:37)

Les dones que venien al Taller de lectura i escriptura eren dones que o bé havien après a llegir i escriure feia alguns anys, les que vivien a Catalunya; o bé havien pogut anar a l'escola de nenes un cert temps.

Per a la majoria, l'experiència de llegir i escriure era quelcom llunyà, quelcom en el que es 'defensaven' com podien en la vida quotidiana, però on no es sentien còmodes, tranquil·les.

Que l'experiència de llegir i escriure fos quelcom llunyà, no vol dir que no tinguessin una llengua per expressar-se, compartir, relacionar-se, pensar la relació amb el món i la pròpia vida. La tenien, naturalment. La llengua materna que parlaven, llengua amb la qual pensen i reflexionen sobre la relació amb el món i sobre la pròpia vida, llengua que una es parla sense sentir-se "corregida". La llengua materna, com diu M. Elisa Varela (2006,353), *"Es la forma de comunicación más próxima a la vida; por ello denominamos 'palabra viva', a la palabra de aquélla o aquél que habla y que por tanto está viva o vivo, y que es la que ha recibido de su madre, de la madre real o simbólica, de la que le enseñó la lengua con la correspondencia entre las palabra y las cosas, la que le enseño por tanto el mundo, y por ello, la palabra es la forma de comunicación más próxima a la experiencia real"*.

Quan vam iniciar aquest Taller de lectura i escriptura ens calia pensar el sentit d'aquest. Ja que per poder aprendre, per poder donar alguns passos més, calia pensar com contagiar-les de l'amor a la lectura i l'escriptura, com compartir el que pot significar escriure, el que pot significar llegir.

Era important que l'aprenentatge que poguessin fer a les aules amb nosaltres anés més enllà d'aquestes. Havien de poder interessar-se per llegir un diari, o una revista, o atrevir-se a llegir la carta de l'escola, o un escrit del metge, o un llibret informatiu de l'ambulatori. I per això era necessari acompanyar-les a cercar el propi sentit pel llegir i escriure, a més d'intentar compartir el plaer i l'amor a la lectura i l'escriptura; com quelcom que pot néixer de dins una i anar creixent. Quelcom que està dins les aules i que cal que vagi més enllà d'aquestes.

Aquest anar més enllà que porta implícit l'aprendre, l'explica molt bé M. Elisa Varela (2007,386) quan escriu: *"Aprender es buscar la verdad, la verdad de cada una o de cada uno a lo largo de una vida entera. Esta verdad hay que buscarla desde un cuerpo de mujer o desde un cuerpo de hombre. La búsqueda puede empezar cuando cada una o uno comienza su largo*

aprendizaje en un ámbito del saber, y se interroga consciente o inconscientemente, por el sentido de sí misma o de si mismo con lo que va aprendiendo, y el sentido de sí en relación con ese mundo nuevo que va descubriendo en lo que aprende”.

En el taller de lectura i escriptura cercàvem: confiança, seguretat, amor, plaer i sentit en l'escriure i en el llegir per obrir aquesta relació de sentit sí mateixes en relació al món.

María Zambrano escriu: “ *Escribir es defender la soledad en la que se está*” (2002: 35). I quan llegeixo aquestes paraules em reconec en molts sentits, tot i no ser escriptora, escriure i llegir forma part de la meva vida, és quelcom molt important per mi.

En canvi, moltes de les dones amb qui treballàvem diria que no compartien, en aquell moment, aquesta sensació, aquesta experiència de relació amb l'escriptura. No la compartien perquè vivien una altra experiència que pot acostar-se a aquest '*defender la soledad en la que se está*'. I aquesta *defensa* era la conversa, l'art quotidià de conversar. La majoria de les dones tenien com a experiència de vida la conversa quotidiana, les converses a les cuines, als patis, a les cases de veïnes, cosines, germanes... Conversar era quelcom molt habitual, quelcom que forma part de la vida de manera natural. Per això les reunions a cases d'amigues, quan alguna d'elles ens convidava a prendre un te, no podia ser mai una visita curta, requeria de llargues hores, de tota una tarda, una tarda en la que la conversa fluís, pogués emergir.

Naturalment, el conversar, i la lectura i l'escriptura no són qüestions excloents ni substituïbles una per l'altra. Però per tal de poder partir de l'experiència de les dones amb qui estava necessitava cercar en elles, cercar com acompanyar-les a buscar sentit en l'escriure i en el llegir. I per fer-ho, buscàvem en la quotidianitat, en la seva experiència de conversar per relatar el transcórrer de la vida.

(...) El ser humano se aprehende a sí mismo, y aprehende de su vida, a través de las historias.

En realidad no paramos de biografiarnos, es decir de inscribir nuestra experiencia en esquemas temporales orientados que organizan cognitivamente nuestros gestos, nuestros comportamientos, nuestras acciones, según una lógica de configuración narrativa. Esas operaciones de biografización aseguran el sentimiento que tenemos de nosotros mismos a lo largo del tiempo; nos facilitan estructurar e interpretar lo que estamos viviendo, al conformarlo precisamente como lo que depende de nuestra experiencia propia. Tal actividad aparece así como una hermenéutica práctica, como un marco de estructuración y de significación de la vivencia mediante la cual se le atribuye una figura en el tiempo, es decir una historia, que se vincula con un sí mismo. El relato, la "historia de vida" o los fragmentos narrativos que componen muy a menudo la trama de nuestros intercambios cotidianos con el prójimo, aparecen como la forma más familiar de esa escritura de la vivencia.

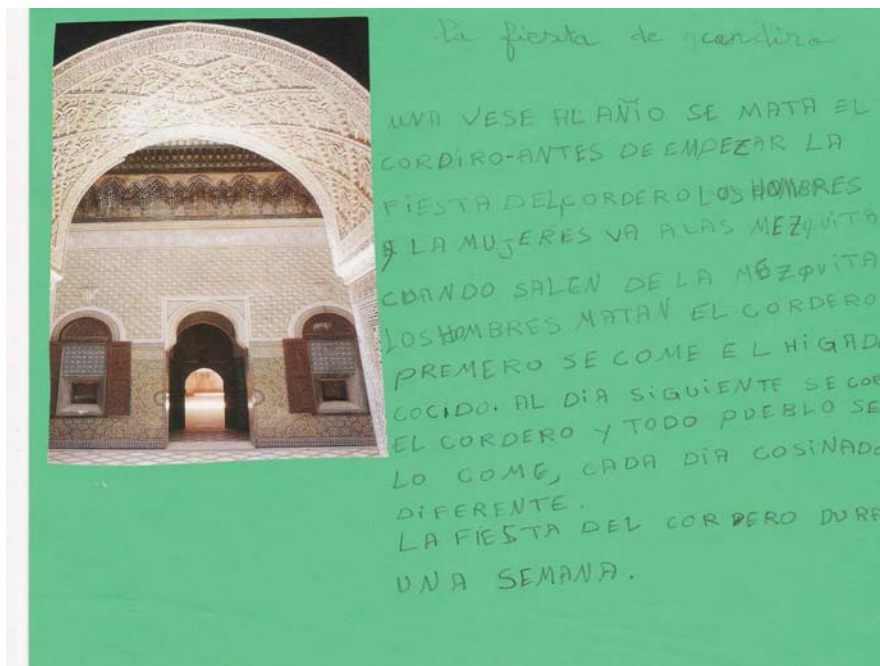
L'anterior fragment de la Christine Delory-Mombreger (2007:46) m'acompanya a escriure aquesta experiència de relatar la pròpia vida. Moltes d'aquestes dones tenien una clara experiència de "biografiar-se", de narrar la vida a través de la conversa, a través de l'oralitat. De manera que calia partir d'aquestes capacitats per cercar llaços amb l'experiència de llegir i escriure, un altre moviment de la narrativa: el relat.

I per fer-ho, no havia de buscar fora d'elles, fora de mi, perquè com ens diu a l'inici l'Hélène Cixous hi ha una llengua que ja està en elles : (...) *Y esa lengua yo la conozco, no necesito entrar en ella, brota de mí, fluye, es la leche del amor, la miel de mi inconsciente. (...)*

Partint de tot això vam anar creant un taller on l'escriure i el llegir havia de partir de poder escriure la pròpia història, quelcom de la pròpia història. Quelcom que acompanyés aquest narrar-se la vida que fins ara predominava com experiència oral.

Per això, vam crear diferents espais de treball on partint d'experiències quotidianes, de la pròpia història o cultura, escrivíem per compartir amb les altres qui érem i com vèiem el món.

Per exemple, un dels mòduls de treball que vam organitzar explicàvem quelcom significatiu de la pròpia cultura, per explicar-ho a dones d'altres llocs. Aquests petits relats, que inicialment eren sobretot descriptius, eren també un inici per conversar entre nosaltres. Aquests converses, a vegades, portaven a nous relats. Un exemple dels petits relats que començaven a fer seria:



Aquest petit relat el feia una de les dones dies després de celebrar “la festa del xai”. La festa havia estat el motiu pel qual algunes dones no havien pogut venir al Centre. Aleshores, ens explicaven en què consistia. A partir d'aquí es podia generar una conversa cercant la seva visió sobre la festa, com la celebren a casa seva, què significa per a ella, com se sent celebrant-la lluny de la família, etc.

Els petits relats del que anàvem vivint eren la base a partir de la qual treballàvem qüestions d'ortografia i gramàtica. De forma similar al taller de cuina, el que ens guiaven eren el fil de les històries i el sentit d'explicar-les. A partir d'aquestes podíem fer petits exercicis per millorar l'escriptura, però les dificultats sorgien del text propi.

La majoria de les vegades, els petits relats els realitzàvem a l'aula i des d'aquí sorgien converses que ens podien fer escriure novament. Mentre això passava, nosaltres, les educadores estàvem pendents d'anar treballant les dificultats gramaticals i ortogràfiques entrelaçades amb la tasca d'escriure.

Tot i que aquest procés tenia lloc a l'aula, és a dir, una escrivia i en una estona podia compartir allò que havia escrit i l'educadora l'ajudava a millorar la gramàtica i l'ortografia... En una ocasió una dona es va quedar embarassada i havia de fer repòs a casa, de manera que el seu procés i la seva il·lusió per aprendre podien quedar interromputs.

Per a poder-la acompanyar una mica se'ns va ocórrer intentar un intercanvi a través de les cartes. Aquelles cartes vam intercanviar-les unes tres o quatre vegades, no van durar molt en el temps. Però ens van fer pensar en la possibilitat d'obrir, d'investigar en les diferents formes de comunicació i relació escrita que hi ha per crear espais d'aprenentatge. Així van començar a escriure cartes a alguna amiga del Marroc, per exemple, i nosaltres ajudàvem en el que ens demanaven.

Aquesta primera dona que va quedar embarassada i s'escrivia amb mi, copiava algunes estructures gramaticals per respondre la seva carta, i era interessant veure com podia aprendre sense la necessitat de la presència física quotidiana. La carta que va respondre la Fàtima aquella primera vegada va ser:



A la carta que jo responia intentava mostrar-li com escriure correctament aquelles parts que no estaven ben escrites, però fer-ho dins el meu propi relat responent al que ella m'explicava.

Em va cridar l'atenció la gran quantitat de coses que la Fàtima explicava en la seva carta. Quan quelcom així ho fèiem a la mateixa aula resultava més difícil que escrivís tant. Penso que això es deu a què en el procés de les cartes, el sentit està molt clar, és molt contundent, el sentit és la relació. Vol comunicar-me quelcom, vol compartir i sent que jo amb ella també. I això a una la mou a escriure. Però a l'aula, algunes vegades és difícil crear o cercar aquest sentit d'explicar-nos, de relatar, més enllà de fer exercicis per aprendre castellà. Resulta difícil no només per a les educadores, sinó també per a elles, que

esperen que estar aprenent tingui a veure amb exercicis ortogràfics i gramaticals que sovint no tenen a veure amb una mateixa. També perquè la presència porta a una relació oral i no tan íntima com una carta.

Fins aquí he desenvolupat algunes qüestions essencials del Taller de lectura i escriptura, no de forma exhaustiva, perquè tampoc no era aquest el sentit, sinó destacar i analitzar elements que ens acompanyen a preguntar-nos per la relació educativa. A més a més d'ajudar a situar on té lloc aquesta anàlisi.

En aquest apartat començava destacant la forma com la Maria va desenvolupar els processos d'ensenyament de la llengua des d'un procés totalment oral, del qual podem destacar la singularitat a que atenia i com estava sostingut per una relació de cura mentre ens feia adonar que l'espai d'acollida i l'ensenyament de la llengua formen part del mateix procés. Des d'aquest saber de la cura que es posa en joc en la relació d'acollida, i la cura que vivíem en espais com l'esmorzar i la cuina vull seguir-me preguntant: *Com es posa en joc l'amor i la cura en la relació educativa? Què significa parlar d'amor en una relació en educació?*

Diferents reflexions d'aquesta part inicial estan creuades també per la pregunta pel temps. Pensant, per exemple, en l'agilitat que l'oralitat permetia, m'adonava de la importància del temps en els ritmes d'aprenentatge. També en la qüestió del canvi d'horari de l'esmorzar que va esdevenir una qüestió important de sentit... Pensant tot això vull seguir indagant : *De quina manera travessa el temps en el sentit, el què i el com dels processos educatius? Com es posa en joc en la relació educativa?*

Preguntes, totes aquestes, que us proposo mantinguem vives una mica més, per mirar de seguir-les desenvolupant en capítols posteriors.

Acabant aquesta tercera part del capítol m'adono que l'acabava de forma semblant a com el començava: pensant en l'escriptura.

He començat escrivint a partir de la pròpia dificultat per escriure aquesta tercera part, la pregunta que em guiava era: Puc escriure l'experiència? En aquella part inicial he començat a desenvolupar la pregunta, no per tancar-la sinó per seguir-la pensant. Especialment al darrer capítol d'aquesta Tesi

trobareu com segueixo tibant d'aquesta qüestió. Ara, però, per afegir un nou ingredient a aquesta recerca de comprensió entre la relació entre l'escriptura i l'experiència em pregunto: Quines relacions hi ha entre l'escriure i el conversar?. Quins moviments de narració de l'experiència humana es posen en joc en un i altre moment? I com des de l'ofici d'educadores i de docents a la universitat recorrem a aquestes dues experiències per acompanyar processos d'aprenentatge ?

Fins aquí aquest capítol 2, que ha recollit la mirada de context de l'ONG, en diàleg amb el recorregut de la Sara; algunes qüestions en relació a la mirada professional dels processos migratoris conversant amb la Daniela; i, per acabar, aquesta tercera part on, partint de la conversa amb la Maria, he desenvolupat quines són algunes qüestions essencials del què fèiem i com treballàvem en aquell edifici del Pal a la porta.

En aquest punt finalitza la primera part d'aquest text de recerca. A continuació, la Segona part està dedicada a l'apartat metodològic, on desenvolupo el recorregut de recerca realitzat. En el transcurs d'aquest recorregut he entrellaçat l'anàlisi del mateix procés de recerca, dialogant amb altres autors i autores en relació al mateix procés d'investigació. Indagant i partint de la meva pràctica com investigadora em pregunto pels processos de recerca en educació.

SEGONA PART

“Amb les pròpies mans” :El relat d’un camí singular tocant l’experiència.

“AMB LES PRÒPIES MANS” : EL RELAT D’UN CAMÍ SINGULAR TOCANT L’EXPERIÈNCIA.

“Amb les pròpies mans” Aquesta és la imatge que sento parla del procés metodològic que he recorregut en aquesta recerca. Ha estat un camí artesanal d’investigació, on les marques de les meves mans queden en el camí mostrant la singularitat del procés.

També les mans que cerquen tocar l’experiència, tocar-la a través de la narració que és allò que travessa el sentit del moviment que busco fer per comprendre.

En les línies següents podreu llegir el relat del camí singular que he recorregut. En primer lloc trobareu el punt de partida de la recerca, en un relat on explico com comença la recerca i des d’on miro els processos d’investigació. A continuació vaig relatant com emergeix el fil central de la recerca i els processos metodològics que segueixo per indagar-lo.

Més endavant, continuant amb el camí, relato el procés de treball de camp, això és; la realització i preparació de les entrevistes-conversa, l’espai Diàlegs sense fi, fins arribar al procés d’interpretació i anàlisi de final de trajecte.

Mentre vaig fent el relat del camí recorregut, vaig entreteixint reflexions entorn el mateix procés metodològic, el sentit i el fonament d’aquest. Aquest diàleg reflexiu el vaig elaborant en el mateix relat del recorregut i, en alguns moments, dedicant un apartat especial a alguna qüestió metodològica important.

La darrera part d’aquest relat està dedicada a aprofundir entorn el procés d’escriptura narrativa en recerca i el sentit que té per mi en aquesta recerca la metodologia d’investigació narrativa.

CAPÍTOL 1

ELS INICIS DEL RELAT D'UN CAMÍ SINGULAR

"(...) desplazar nuestra mirada de modo que seamos nosotros los que estemos "ahí" y que ese "ahí" se presente ante "nosotros" en todo su esplendor y nos dé órdenes o nos tome a su cargo. Caminar significa desplazar la mirada de modo que podamos ver de un modo distinto, de modo que podamos ver lo visible (las cosas lejanas, miradores, espacios abiertos, perspectivas, que se abren en el camino son visibles, no están escondidos, no están en ningún "más allá") y de modo que podamos ser transformados. En eso consiste caminar: en un desplazamiento de la mirada que permite la experiencia, un sometimiento pasivo (recibir órdenes del camino) y, al mismo tiempo, un trazado (activo) del camino.²⁹ (Masschelein, J. :2006:22).

En aquest capítol de metodologia em proposo narrar el camí singular que he recorregut com a investigadora, em proposo narrar com he caminat. És per tant el relat retrospectiu del meu caminar en la recerca per la Tesi.

Voldria també entrelleçar amb aquesta narració la fonamentació del camí que vaig recorrent. Seguint aquesta idea de caminar amb un *desplaçament de la mirada* que la mateixa experiència de caminar-investigar m'ha permès.

És a dir, em proposo donar comptes del "camino andado" i de les decisions metodològiques que he anat prenent durant el camí. Així com explorar el sentit de tot això en diàleg amb altres autors i autores, que són aquí, companys i companyes de viatge.

²⁹ El Jan Maaschelein partint de Walter Benjamin relata una interessant mirada del caminar: Masschelein, J. (2006). *Pongámonos en marcha*. a Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie. Barcelona: Laertes, p 22.

1 - Introducció: El treball de camp, un dels grans plaers de la investigadora.

Fer el treball de recerca en aquesta Tesi ha estat tot un plaer. El treball de camp realitzat va suposar un camí de trobada amb algunes dones amb qui vaig compartir uns anys meravellosos, uns anys plens d'afectes, llàgrimes i instants de vida que han quedat dins meu com certes de l'experiència viscuda.

En alguns moments del treball de camp oblidava que el motiu pel qual ens tornàvem a veure era la meua Tesi. Aquesta resultava, per uns instants, un pretext per tornar-nos a trobar i saber les unes de les altres. Sensacions que naixien de l'espontaneïtat del moment i que després em van ensenyar que responien, també, a la manera com jo estava investigant.

Espero poder compartir amb els que ara llegiu la passió, la raó i el sentit que em van moure a recórrer aquest camí singular. Un camí de recerca que sempre és en singular i com diu l'Ana Arévalo (2006):

"(...) un hacer camino que sólo tiene sentido si alguien lo realiza, no importando ya si se crea en el mismo andar o se re-crea un camino ya trazado por otros, pero lo cierto es que es único en tanto únicas y singulares sean las pisadas de ese alguien único que emprendió el caminar."

A continuació trobareu les diferents parts en que he dividit el relat del camí metodològic recorregut. Aquestes parts les introduixo ara amb l'escriptura, per fer més entenedor el procés, però en realitat ha estat un únic trajecte. Un fil continu i discontinu (per la contingència de la vida) però un únic trajecte de treball. On cada passa que he fet ha estat ferma i meditada. Cada pas em portava al següent, i cada pas que feia el reflexionava a fons fins estar segura que era el que volia fer. De manera que el que ara apareixen com parts són en realitat el relat d'un únic trajecte trepitjat en singular.

2 – El Diari del metro com a punt de partida: Comença la recerca.

Sagrera, Navas, Clot, Glòries, Marina, Arc de triomf, Urquinaona, Catalunya, Universitat, Urgell, Rocafort, Espanya, Hostafrancs, Mercat Nou, Santa Eulàlia, Torrassa, Florida, Can Serra, Rbla. Just Oliveres, Av. Carrilet ...

Amb algunes de les parades de la línia vermella del metro de Barcelona començava el que vaig anomenar *Diari del metro*. Diari que suposa l'inici de la recerca per la Tesi que ara llegiu. En un trajecte ben urbà, travessant les entranyes de la ciutat, recorria el llarg camí subterrani que em portava de casa a la feina i de la feina a casa. Recorregut que vaig començar a fer acompanyada d'una llibreta que va esdevenir el diari de camp on escrivia el que anava vivint en sortir de la feina. Gràcies al llarg recorregut que havia de fer sota la ciutat vaig poder escriure, així el que a l'inici era una incomoditat per estar tanta estona sota terra, va acabar convertint-se en una possibilitat i després en un moment esperat.

Escriure al diari va esdevenir un moment esperat per mi. De mica en mica, l'espai d'aturada i reflexió que el diari suposava revertia en la meua manera d'estar en la feina. M'adonava que podia mirar el que anava fent amb més profunditat, potser amb el deteniment d'haver posat paraules, d'intentar ordenar allò que en el dia a dia vivia "a raig". El diari de camp com investigadora és un espai molt interessant de treball. Un espai de diàleg amb una mateixa, amb tot el que una sent i pensa . Diàleg amb una mateixa que és imprescindible per pensar la pràctica i per viure.

El diari és un espai privilegiat per investigar, per pensar la pràctica i la forma de mirar-la, d'indagar-la, un espai on el temps sembla aturar-se.

Així ho descriu Walter Benjamin (2007:100): "*¿Qué es el intervalo, la distancia, que aparece en el seno del diario? El diario no actúa en el tiempo del desarrollo, tiempo que se halla suspendido. No actúa siquiera ni en el tiempo, dado que éste está hundido. Es un libro del tiempo: es un diario. Él emite los rayos de su conocimiento a través del espacio, pero en él no transcurre la cadena misma de vivencias, pues carecería de distancia. Sino que ahí el tiempo está suspendido, suspendiéndose un yo que actúa en él; yo estoy trasladado por completo al tiempo, que me irradia a mí precisamente.*"

Walter Benjamin escriu com aquest temps que queda en suspens en el diari ens porta a un estar també en suspens, un jo que actua en el diari quedant també en 'suspens'. Penso que aquest *estat del jo* que Walter Benjamin descriu és un dels que possibilita el diàleg amb una mateixa i amb l'experiència viscuda. Diàleg que pot iniciar un procés de recerca més ampli.

Aquest espai de diàleg amb una mateixa és quelcom essencial en la recerca, per a poder també entrar en diàleg amb altres; i després tornar novament al pensament, per continuar una altra vegada amb el diàleg amb els demés...

Quan escrivim al diari podem estar en un primer moment de reflexió des de l'experiència. Si després, a més a més, fem una lectura d'aquest diari i analitzem com hem escrit aquest diari i quina mirada hi ha en la nostra forma de dir l'experiència; podem entrar en un altre moment d'investigació que cal que es creui amb el primer. Max Van Manen (2003: 43,45) escriu en relació a aquesta darrera qüestió quin és el procés que pot succeir quan realitzem aquests passos metodològics:

“Se puede distinguir entre la fenomenología como descripción de la cualidad de la experiencia vivida y, por otro lado, también, es la descripción del significado de las “expresiones” de la experiencia vivida.(...)”

Las descripciones fenomenológicas pretenden elucidar la experiencia vivida y el significado vivido de dicha experiencia.”

En l'escriptura del diari de camp i en l'anàlisi posterior del mateix he iniciat un complex procés de comprensió que ha estat inspirat sovint per la fenomenologia i l'hermenèutica. M'he inspirat en els processos que orienten aquestes perspectives i, alhora, he desenvolupat la meua recreació concreta i singular en el camí recorregut. Així doncs, dialogant amb Max Van Manen, diria que: La descripció de la qualitat de l'experiència cal que es creui amb la descripció del significat de les "expressions" d'aquesta experiència. No com a processos independents sinó com a processos en relació en el camí de recerca-escriptura.

Aquest camí de recerca i escriptura va partir del *Diari del metro* com a moment inicial, com a moment on penso que puc dir que començava a investigar. En aquest moment començava també a preguntar-me pel que això significava...

Mai hauria pensat que aquell trajecte de metro que em va semblar tan llarg i difícil de fer per anar a treballar pogués ser l'inici de quelcom com una Tesi. Un espai subterrani, amb llum artificial on tots anem de pas, sense aturar-nos mai, va esdevenir un espai ric per a mi, fonamentalment pel *temps* que possibilitava. La Mónica Arias descriu de forma bonica la seva vivència al metro, escrivint un relat que il·lustra ara la gran quantitat de coses que allà podien passar i que m'acompanyaven en el trajecte, tot i que jo anava absolutament immersa en la meva llibreta.

Qui sap? Potser un dia ens vam creuar amb la Mònica Arias, però ni ella ni jo ho vam saber mai...

***Un metro de ángeles y gentes para la vida*³⁰.**

Me encuadro en dirección a las otras escaleras, la gente sube y baja deprisa, algunos corren y hacen que mi paso sea más pausado, más paciente y más determinante. Llevo el bastón con más fuerza entre mis dedos, los músculos de la mano lo perciben. Es quizá el temor a quedarme desvalida y que de un golpe lo arranquen de mi mano.

Hay quienes aun me siguen observando, quienes siguen mi camino hasta el andén, busco las líneas en el suelo, que me indican hasta dónde y por dónde me debo de mover.

El metro que va en dirección contraria a la mía, está parqueado en el frente, escucho los ruidos de la gente que sube y baja, las alarmas de las puertas que están prontas a cerrarse.

A lo lejos a mi izquierda escucho el metro en el que he de subir, hay cierta angustia, y si alguien no me ayuda, y si las puertas cercanas a mí no se abren, tendré que acercarme y rastrear con mi mano el llavín para abrirla, si no la encuentro con rapidez tendré que alejarme y esperar otro.

3 – Recorregut com a investigadora: Des d'on i com començo a investigar.

Com explicava al capítol 1, quan encara no havia començat la recerca per la Tesi em vaig plantejar investigar en i des de la pròpia pràctica orientada per la Recerca-acció. Sent conscient de la intensitat de coses que vivia com

³⁰ MONICA ARIAS, relat d'abril de 2005 (en premsa)

educadora vaig sentir la necessitat d'investigar sobre i en la meua pròpia pràctica. On la investigació es dirigia a buscar com millorar-la, com fer millor la feina d'educadora. En aquest moment, però, no tenia cap intenció d'endegar una Tesi.

La meua formació com investigadora a la Universitat l'havia iniciat de forma intensa en la Investigació-acció, des d'aquesta orientació havia realitzat també una petita recerca³¹ a una aula universitària on vaig poder endinsar-me en el que la recerca-acció podia suposar pels processos educatius i pels processos d'investigació. De manera que la idea de fer una recerca-acció des de l'àmbit professional com educadora m'entusiasmava. Pensava que era una bona forma d'aprofundir i donar solidesa als primers anys de pràctica professional, a més de poder suposar quelcom a aportar en el camp de la recerca en educació social.

La formació en recerca – acció a la Universitat la vaig fer de la mà de José Contreras (1994:21) amb qui i de qui vaig aprendre a mirar la pràctica educativa i la investigació com a formes de col·locar-se íntimament vinculades:

“Necesitamos ahora una manera de entender la investigación que suponga un proceso de indagación de lo que hacemos en nuestras prácticas docentes, a la luz de lo que pretendemos para ellas, y que nos permita a la vez indagar y reflexionar sobre el significado y valor educativos de nuestras pretensiones a la luz de nuestra experiencia. Una investigación que pretenda tanto la mejora de la calidad educativa de la experiencia en sí, como la reflexión sobre la calidad de los resultados. Una investigación que pretende preguntarse tanto por los procesos educativos, como por las condiciones en que éstos ocurren y que pueden estar colaborando a su valor educativo o entorpeciendo.”

Per tant, aquest origen en la recerca ens parla de la col·locació i l'orientació des de la qual jo volia començar a investigar. M'interessava explorar la pràctica des de la pràctica, estant involucrada en un procés educatiu que investigaria. Així iniciava aquest procés inspirada per la perspectiva de la recerca – acció que com explica Elliot (1990;24,25):

³¹ Caramés, M. Pica, pero cura. Una recerca-acció a l'aula universitària. Febrer a Juny de 1997. Informe i materials de recerca manuscrits.

“El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener. (...)”

La investigación-acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director”

Elliot continua explicant com “lo que ocurre” s’explica a vegades en forma “d’estudi de casos” que proporcionen una teoria naturalista presentada en forma narrativa.

Inspirada, que no adscrita, a la perspectiva de la recerca-acció inicio el *Diari del metro* amb la idea de poder desenvolupar una Recerca – acció des del meu lloc de treball.

Però quan estava en aquest procés d’observar la pràctica i observar-me a través del diari de camp les circumstàncies de la vida van donar un gir. Vaig quedar embarassada i la feina d’educadora va quedar interrompuda, temporalment pensava jo a l’inici, però aquesta temporalitat en la feina d’educadora dura fins a l’actualitat. El temps de repòs que l’embaràs va requerir va obrir en mi un espai de reflexió i de canvis. Va ser aleshores que vaig decidir que endegaria una recerca partint de l’experiència d’aquells anys d’educadora per la Tesi doctoral, tot i que no podria ser una recerca-acció vaig iniciar el procés d’anàlisi mantenint l’interès per explorar la pràctica *des de dins*.

Relatar l’origen de la recerca per la Tesi com ho he fet ara té la finalitat de mostrar una de les primeres qüestions fonamentals que m’han guiat en la metodologia de recerca que he recorregut: Investigar la pràctica des dins.

Com en tots els relats, l’origen, la història de quelcom, no és només context sinó que és text i context³² al mateix temps.

La decisió d’anar a treballar d’educadora i des d’allà voler iniciar una recerca-acció té a veure amb quelcom fonamental que sempre m’ha interessat de la

³² Aquesta idea de la relació entre el text i el context la vaig aprendre amb la Caterina Lloret, amb qui treballàvem al Practicum d’Educació Social pensant com acompanyàvem els processos de pràctiques des de la Universitat.

investigació, això és; la possibilitat d'investigar des de i en la pròpia pràctica, començant per una mateixa, per un mateix per anar més enllà. Seguint la idea que ens ensenyen els processos de Recerca-acció on les mateixes persones que investiguen estan també en l'acció educativa, entrant en un bucle complex d'investigar i actuar. Investigar des d'un lloc on una està involucrada en certa forma i pot aportar aquesta mirada "des de dins" amb totes les avantatges i contradiccions que això suposa.

Max Van Manen en relació a aquesta qüestió escriu (2003:23): *"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."*

Les paraules de Max Van Manen inspiren quelcom del que he experimentat com investigadora, això és; poder cercar comprensió del món 'estant' en el mateix món. Però aquest 'estar' no és només per haver estat implicada en l'experiència de la que parteixo per a pensar, que també. Sinó perquè el món des del qual parteixo per comprendre l'experiència és tot el meu món experiencial.

Per tant, si bé comparteixo aquesta idea d'estar al món per a poder cercar comprensió, no acabo de veure que en investigació educativa haguem de "convertir-nos o unir-nos al món de forma més plena"; més aviat diria que no hem marxat mai d'aquesta 'unió amb el món' (o no n'hauríem d'haver marxat mai). Investiguem, escrivim, pensem, sentim, cerquem comprendre la pràctica des de l'experiència viva de qui som en tota la seva amplitud, amb totes les seves dimensions.

Aquesta perspectiva, la de començar per qüestionar la pròpia pràctica i aprendre a mirar-la com a punt de partida per investigar, va ser quelcom que va permanèixer en el sentit que volia donar a tot el procés. Tanmateix, el procés que volia endegar ja no podia ser una recerca – acció, així que vaig començar

l'anàlisi del diari, investigant també quin seria el camí que volia recórrer en la recerca.

4 – Els fils d'anàlisi que emergeixen del relat de la pràctica: La Tesi ha començat.

El *Diari del metro* el vaig iniciar el setembre de l'any 2001 i no és fins un any després que començo a llegir-lo una i altra vegada per iniciar la recerca per la Tesi. Hi ha per tant un any de distància en la lectura dels meus propis relats sobre la pràctica. Aquests relats els escrivia sortint de la feina i tenen, per tant, un caire d'immediatesa, també d'evocar les dificultats i formular preguntes.

A mesura que vaig avançant en la realització del diari s'obren, cada vegada més, espais de reflexió en relació a la pràctica, preguntes que parteixen de situacions concretes i alhora volen anar més enllà.

En aquest procés de lectura que inicio amb el *Diari del metro* intento cercar quins possibles fils de recerca puc tibar des del relat de la pràctica, cercant què emergeix del relat què he fet.

Inicialment em costa mirar, tot i que hi ha un any de distància, la força dels records em porta a un moviment d'apropament i distància. Em porta a un moviment d'anar i venir de la pràctica que revivia amb la lectura.

Llegia, per tant amb la distància del temps (un any) i amb la distància de l'espai (sabent que ja no treballo allà). Però malgrat aquesta distància, els records em feien reviure de forma intensa l'experiència viscuda.

En el diari de la tesi escric el moviment de lectura que haig d'aprendre a fer per cercar fils emergents de la pràctica per poder analitzar. M'adono que haig de fer un moviment de "*deixar-me anar*" de *deixar-me dir* pel relat, on a vegades em faig preguntes com: Què era el que em preocupava de la pràctica? De quines qüestions estic parlant en el relat de l'experiència? Quins són els nusos significatius?

Així, en aquest moviment de lectura passiva, de deixar-me impregnar van emergint algunes qüestions significatives sobre la pràctica com educadora.

Aquestes qüestions les ordeno en sis nusos principals o fils de recerca, i en cadascun d'aquests poso els fragments del diari d'on han emergit aquells fils,

tot seguit, un darrere l'altre. De manera que fent una lectura contínua d'aquests es puguin veure situacions significatives de la pràctica que fan referència a cadascun dels fils.

A més a més, faig un esquema-resum de les idees principals que veig en els fils de recerca. Aquests esquemes-resum els poso tots junts a una taula gran i miro d'analitzar-los i llegir-los en perspectiva, buscant connexions i desconexions entre uns i altres elements.

En aquest moment inicial apareixen com a elements força independents, això és per exemple; qüestions en relació a les dones per una banda, qüestions en relació a la meva feina com educadora per altra banda. En aquest moment inicial no veia, encara, les relacions que es podien establir entre els diferents fils significatius que emergien del diari.

Els sis fils de recerca inicials que emergeixen d'aquestes primeres lectures els anomeno: *Carpetes a partir del Diari del metro* i són les següents:

<i>Carpetes a partir del diari del metro</i>
<ul style="list-style-type: none">- Sobre el procés de recerca.- Context.- La pràctica de la relació amb la Maria, companya educadora.- La pràctica de la relació amb les dones- Jo, l'educadora.- Qüestions didàctiques.

A partir d'aquestes sis carpets faig un primer treball d'anàlisi i interpretació, i ho faig escrivint sis relats, un de cada carpeta. Relats que inicien la interpretació i la recerca de comprensió dels elements significatius de cadascuna.

El que estic buscant és aprofundir en la comprensió de cada un d'aquests fils. Busco més matisos, més preguntes que em guiïn en la recerca de comprensió.

Per fer aquest moviment d'interpretació, de recerca de comprensió, intento estirar més el fil emergent i significatiu que he triat del diari del metro. Per fer-ho l'escriptura narrativa i el relat reflexiu m'ajuda a tibar els fils perquè em permet deixar-me guiar pel text.

Un exemple d'aquests relats seria el següent:

- *“La relació que flueix dia a dia, es va fent dia a dia:*

En diferents espais del diari de camp faig referència a aquest fluir de la relació, on com explicava a l'apartat del vincle, cal ser-hi de veritat. Aquest fluir de la relació he trobat que és important. Deixar fluir, deixar que flueixi la relació és quelcom fonamental perquè hi hagi relació de veritat, perquè implica que no hi ha quelcom pre-definit, no sabem cap a on anirà la relació, ens obrim al que ens passi. Per això flueix i porta pels camins de l'estira i arronsa de les dues dones implicades en la mateixa i en aquest context nostre, l'Escola ens porta.

És cert que jo com educadora sí penso coses prèviament, vull que una dona es senti bé, que es senti acollida, que es senti tranquil·la i confiada per poder aprendre, però també és cert que m'obro a allò inesperat, a veure què em regala ella en la relació. M'obro a veure com es mostra, a aprendre com viu i aprendre d'ella, de la seva manera de viure en el món.

També ella té previs, segur, segur espera coses de l'educadora, de mi, de l'Escola, però aquests previs d'una i altra els podem anomenar expectatives més aviat, allò que esperem de la relació que comença.

En aquest fluir de la relació cal ser-hi sencera i deixar-se portar, com a mínim en certa mesura, em sembla que això cal en la relació. Al diari escrivia :

Tot això em fa pensar en una altra cosa que em sembla important d'aquesta relació que estic intentant dibuixar. Això de treballar a partir dels límits i les possibilitats que la mateixa relació dóna m'agrada, significa defugir d'una estructura externa, defugir de la tècnica, de les teories prèvies que ja ho tenen tot organitzat abans que coneguis a la gent amb qui treballaràs i que ja et diuen quines pautes has de seguir i quines coses has de fer. Crec que és una mica allò de treure's o intentar treure's la careta que deia la Núria Pérez de Lara³³ i posar la professió entre parèntesi, per mirar que flueixi la relació concreta i viva que vagi marcant el camí.”

[Carpetes a partir del diari del metro: La pràctica de la relació amb les dones, pàg. 13]:

Com es pot veure intento seguir pensant a partir de l'element que havia destacat com a significatiu del Diari del metro. Busco que la narració m'acompanyi a comprendre cada situació de forma més complexa.

A més a més la recerca de comprensió més complexa, el voler aprofundir i ampliar la comprensió, serà també el que em guiarà en el següent pas metodològic. L'escriptura narrativa en el camí de comprendre em guia, també, en els següents passos metodològics que haig de fer.

5 - El ball de l'escriptura: Diferents nivells d'escriptura d'investigació.

En aquest punt podem veure com entren en joc diferents nivells d'escriptura en el procés d'investigació. El Diari del metro és escriptura "a raig", escriptura que ve de la forma més directa possible des de l'experiència; això és, escriure el que el quotidià de la feina d'educadora em suggereix, sense cap guió, amb l'única pretensió de pensar la feina, de reflexionar sobre aquesta i recollir el que he viscut.

De manera que les qüestions que escric, en el viatge en metro, l'hora següent a acabar la jornada laboral són les que neixen de les preocupacions diàries, de les qüestions en les que em fixo i, per tant, són els elements que esdevenen per a mi significatius.

Aquelles són les qüestions significatives perquè són les que deixant-me anar en el procés l'escriptura vaig decidint escriure. És a dir, escric deixant de pensar per què ho faig, simplement escric. I, posteriorment, veig que si he escrit allò deu ser per alguna raó, per tant cal explorar els esdeveniments que destaco i què em motiva a posar l'accent en unes qüestions i no en altres de la mateixa pràctica.

M'adono, també, que no són escrits sense cap interpretació, escrits totalment descriptius. Tampoc no és això el que persegueixen i no tinc clar que ho poguessin ser totalment. El que sorgeix del diari és la necessitat de recollir les preocupacions, les dificultats i les alegries que tinc com educadora, alhora que vaig reflexionant per pensar com fer millor la feina. No hi ha per tant una intenció de descriure què es fa i com en un sentit d'exhaustivitat, sinó en un sentit de trets significatius per a la reflexió i la millora de la pràctica.

Quan, un any després, estic ja amb la intenció de dur a terme una investigació per la Tesi, en la lectura d'aquell text del Diari del metro pretenc deixar-me donar per l'experiència. Deixar-me donar per aquelles qüestions significatives de l'experiència viscuda. Mirant de veure: Què destaco com a significatiu de la pràctica com educadora? En què em fixo? Què em preocupa? De què parlo parlant de la pràctica? Què seria interessant indagar més?

En aquesta feina de fer emergir els fils significatius de la feina d'educadora neix en mi la necessitat de comprendre més, de buscar complexitat en això que emergeix i això ho faig escrivint més.

El que anomenava: *Carpetes a partir del diari del metro*. Aquest segon moment de l'escriptura ja té la intencionalitat d'investigar per una tesi de forma clara, l'escriptura que poso en joc és la de la recerca de comprensió: vull comprendre millor i per fer-ho penso i escric, escric i penso en aquells fils significatius que emergien del Diari del metro. No per a respondre immediatament, sinó per aprofundir en la pregunta, per ampliar els matisos del fil que sembla significatiu per investigar. Per ampliar les preguntes emergents del procés de recerca.

Per exemple, els matisos que es despleguen en la carpeta que anomeno: *La pràctica educativa amb les dones* apareixen preguntes i qüestions com: *Qui són aquestes dones amb qui vaig treballar? Quina experiència de ser dona porten amb elles? Què passa quan arriben aquí? Com és el procés d'arribada a la nova terra? Amb què es troben? Què necessiten, què desitgen? Com viuen la seva vida quotidiana? La maternitat, la cura de les criatures? La relació amb els homes? Com les veig jo? Cadascuna té un recorregut diferent... com parlar d'això? Com té lloc el procés d'aprenentatge de la llengua per a elles? El procés d'alfabetització?*

Llegint tots els fragments de diari que he agrupat en cada carpeta, com aquesta carpeta dedicada a les dones, neix aquesta escriptura reflexiva que vol obrir i aprofundir en els fils de recerca.

Aquesta escriptura, naturalment, es va acompanyant de diferents lectures. En les quals vaig buscant comprensió creuant-les amb els eixos d'investigació que s'obren davant meu. Així doncs busco alguns treballs de recerca que s'han fet amb dones immigrades, com ara una recerca de la Natàlia Ribas (1999:55) amb qui dialogo:

Penso que la descripció de les dones marroquí que viuen a Catalunya i amb les que jo treballo s'ajusta bastant a la descripció que fa la Natàlia Ribas al seu llibre sobre processos migratoris femenins a Catalunya. La Natàlia Ribas distingeix tres grans grups de dones. Un primer grup de dones que procedeixen del proletariat rural o neo-urbà i que realitza la immigració a través de la reunificació familiar; un segon grup que son dones també procedents del proletariat sense formació que migren de forma autònoma per haver-se divorciat del seu marit o per haver estat repudiada per la família. Per últim, un

tercer grup (més recent diria jo) de dones amb estudis secundaris o universitaris que realitza la immigració també de forma autònoma perquè no troben feina al Marroc. En aquest darrer grup jo afegiria les filles grans de famílies que han vingut a Catalunya per re-unificació familiar. Ja que algunes de les noies s'integren en el sistema educatiu d'aquí i tenen estudis secundaris, però sovint no segueixen estudiant per posar-se a treballar i guanyar diners per la família.

[carpeta a partir del diari del metro, pàg. 12]:

El diàleg amb aquesta lectura, concretament, em fa veure que em dóna una visió interessant, em dóna perspectiva, però no és exactament el que m'interessa. No trobo aprofundiment en qui són aquestes dones, qui són en concret, quines són les seves il·lusions, com pensen, com viuen. La recerca de la Natàlia Ribas és, per a mi, una informació massa abstracta que no m'ajuda a pensar la feina concreta com educadora, en la feina en allò contingent de com pensar l'espai, les classes, l'acollida... La recerca anterior és, segons la meua mirada, una informació massa general, que no m'orienta en l'exploració de la tasca d'educadora. Així que continuo buscant, llegint i escrivint en les *carpetes a partir del diari del metro*.

6 – Investigant la pròpia pràctica: La meua mirada en joc.

Quin saber poso sobre la taula en la meua capacitat/incapacitat d'escriure/investigar en aquest moment de la recerca?

Es posa en joc el meu saber com educadora de forma clara; el saber de l'experiència viscuda com educadora, i també, les intuïcions que em fan veure on hi ha quelcom important per a la pràctica.

També es posa en joc el meu saber com investigadora a la universitat, saber que es vincula també amb el saber docent. Ja que en el motor d'investigació hi ha la preocupació per una millor formació d'alumnat de la Diplomatura d'Educació social, futures educadores i educadors socials.

Hi ha, per tant, la preocupació per comprendre millor l'ofici d'educador i educadora social.

També es posa en joc el meu saber com a dona, mare, amiga, amant... Qui sóc i quines han estat les experiències de la vida que van fent qui sóc? Quines d'aquestes experiències creuen amb la mirada educativa i investigativa? Què és allò que em va col·locant en una forma d'entendre la vida i les relacions educatives?

Amb tot això em pregunto:

Què es posa en joc en la nostra capacitat/incapacitat d'investigar- escriure? De quina manera posem en relació l'experiència amb l'escriptura? Quina escriptura posem en joc des d'aquesta mirada? Què vol dir escriure des de i en l'experiència?

Tota investigació en educació posa en joc una autoinvestigació, una investigació sobre els propis plantejaments educatius i vitals de qui investiga. Inevitablement, qui es pregunta per quelcom que vol conèixer millor pregunta des d'algun lloc. En cada pregunta hi ha la pròpia mirada en relació a l'educació, a la investigació i la vida.

En aquesta recerca, però, una peculiaritat seria que aquesta qüestió té un paper important. Perquè la qüestió de la pròpia mirada com educadora (i com investigadora) és quelcom a investigar també. És quelcom a investigar per creuar-ho amb el contingut central de la recerca : la relació educativa.

Em proposo investigar partint del relat de la pròpia pràctica com educadora. Poso en joc i analitzo aquesta mirada 'des de dins', amb les avantatges i desavantatges que això suposa, amb les contradiccions i les aportacions que això pot suposar.

Per fer-ho segueixo el camí de l'escriptura narrativa, escriptura que em permet fer aquest moviment de creuament. Aquesta escriptura em possibilita creuar l'anàlisi de l'experiència amb la forma com miro aquesta experiència. Experiència que miro des de qui sóc : educadora i investigadora.

Walter Benjamin (1991:IX) al fil d'aquesta idea ens parla del que la narrativa possibilita:

La narración, tal como brota lentamente en el círculo del artesanado -el campesino, el marítimo y posteriormente también el urbano-, es, de por sí, la forma similarmente artesanal de la comunicación. No se propone transmitir, como lo haría la información o el parte, el "puro" asunto en sí. Más bien lo sumerge en la vida del comunicante, para poder luego recuperarlo. Por lo

tanto, la huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro.”

Walter Benjamin ens parla de la narració com una *artesanía*, on precisament per ser narració cal que qui narra deixi la seva petjada. Per tant, també en la recerca narrativa aquella qui escriu deixa la seva petjada, deixa veure quelcom de qui és i com mira l'experiència que investiga, com mira, també, la investigació.

En l'escriptura-investigació narrativa deixem la nostra petjada de forma inevitable. De manera que, a més a més de ser quelcom inevitable, podem tibar-ho com a quelcom imprescindible.

És a dir, per a la comprensió d'allò que investiguem cal que siguem capaços de creuar les qüestions que estem investigant amb la pròpia mirada en relació a la investigació que està tenint lloc.

CAPÍTOL 2

SEGUIR CAMINANT, SEGUIR RELATANT.

1 – Emergeix el fil central de la recerca: La relació educativa.

Després de les lectures dels fragments significatius del *Diari del metro*, i l'escriptura i la lectura buscant aprofundiment en els fils emergents de la recerca, em poso a analitzar què tinc: Què vull investigar de la pràctica d'educadora? On poso l'accent? Què destaco? Què està emergint en el procés de recerca?

Analitzant el material escrit de les *Carpetes a partir del diari del metro* m'adono del nus de la qüestió, m'adono de quelcom important. L'eix que travessa totes les carpetes és precisament *el que les posa en relació de forma complexa*, i aquest eix és : **la relació educativa**.

Fent emergir els fils significatius ordenava en carpetes o apartats aquells fils. Llegint el material una i altra vegada vaig adonar-me que el que era central en totes elles era el que les posava en relació. Allò important estava en el que unia unes carpetes amb les altres.

La qüestió que unia unes carpetes amb les altres era l'interès i la preocupació per la relació educativa. La relació educativa travessa el sentit de les preguntes que em faig.

Així, per exemple, quan em pregunto: Qui són les dones? M'ho pregunto també en relació a mi: Com les veig jo? Com es posa en joc la meua mirada dient qui són?

O quan em pregunto per la feina d'educadora analitzant els fils que emergeixen de la pràctica professional de la Maria, la meua companya educadora, m'ho pregunto, també, pensant la relació. En un moviment d'aprenentatge on vaig passar de considerar l'ensenyament de la llengua, el procés d'acollida i

l'acompanyament de les dones com objecte sobre el que treballar, a considerar com em posava en relació amb allò.

Com es posa en joc la relació en el procés d'acompanyament? Quan miro com acompanyar no haig de mirar només qui és l'altra a qui acompanyo sinó també: Qui sóc jo que acompanyo?. Des d'on ho faig i com té lloc aquesta relació d'acompanyament?.

Quan pensava també en la Maria, aprenent com preparava les classes, com les pensava, m'adonava que es posava en joc la relació que ella establia amb les dones.

O, quan em pregunto per qüestions del context, de la ONG, de la institució on treballàvem, em pregunto: Què facilita o entorpeix la relació educativa en les decisions institucionals? Com es resguarda o dificulta la feina que fem amb les dones a la Institució?.

Tots els matisos que he anat desfilant i aprofundint en cadascuna de les *Carpetes a partir del diari del metro* s'interrelacionen, es vinculen els uns amb els altres perquè tenen a veure amb la preocupació per la *relació educativa*.

El fil central de treball està, doncs, en la relació educativa.

El fil mare que travessa les preguntes de recerca en un moment inicial és: *Com té lloc la relació educativa en un context d'acollida i ensenyament de la llengua amb dones immigrades?*

Aquest era el fil central de recerca que estava ja ple de matisos, ple de preguntes concretes. Aquestes preguntes feien referència a diferents moments dels processos educatius i de treball en la tasca de les educadores; així com també feien referència a diferents situacions en relació la Institució.

Aquestes preguntes eren les que em portaven a desenvolupar la recerca de comprensió inicial, eren preguntes que emergien del procés investigatiu.

Per tant, no em pregunto, només, qüestions en relació a qui són les dones amb qui treballem, qui som les educadores i com desenvolupem la nostra tasca; sinó que em pregunto qui som en relació.

La pregunta està en elles, està en mi com educadora i està en la relació entre nosaltres.

Veient això darrer m'adono que haig d'indagar en la meva mirada d'educadora; haig d'indagar com penso i preparo les classes, indagar com miro i penso la feina i com ho faig en relació a elles.

Per això vaig a la recerca d'altres materials de treball de camp. Em poso a buscar els diaris de camp que vaig anar fent tots els anys que treballava d'educadora. En aquests diaris no hi havia cap intenció de recerca, sinó que eren eines de treball, companys de viatge en la feina. Són diaris menys sistemàtics i sense tanta constància, sovint són un espai on recullo preocupacions, preguntes i a vegades classes que estic preparant.

Els diaris de camp (veure annex) que aconsegueixo recollir són els següents:

- Diaris de camp des del 1999 al 2001 -

- Diari de camp :13-9-99 a 15-12-99.
- Diari de camp: març a juny de 1999.
- Diari de camp: 2000-2001.

A més a més dels diaris m'adono que cal explorar també el context on treballava. Calia cercar com l'ONG orientava la tasca educativa i com jo mateixa em situava en relació a aquesta orientació.

Pensant en com l'ONG possibilitava una relació educativa o una altra em pregunto: Com influencia l'orientació de l'ONG en la pràctica de la relació educativa? Què facilita? Què proposa? Com orienta la tasca? Quina relació s'estableix amb les i els treballadors? Com em situo jo mateixa en tot això?

Per indagar aquestes qüestions em dedico a organitzar tota la documentació que tinc en relació a la ONG, a més a més de les classes i tallers que preparàvem. Busco veure en què posen l'accent quan pensem qüestions d'organització i de relació entre nosaltres.

Així doncs, em poso a fer l'*Anàlisi de documentació i de material didàctic*.

Aquesta documentació l'organitzo en blocs temàtics (veure annex). De cadascun dels blocs recullo les idees que poden ser significatives per

comprendre des de quin marc institucional treballàvem; com influenciava la gestió i l'organització en el desenvolupament del projecte educatiu i, per últim, com afectava la nostra organització interna (preparar classes, calendaris,...) en la pràctica de la relació educativa.

L'anàlisi de materials m'acompanya en la recerca de comprensió, m'ajuda a veure on sóc i com em poso en acció. M'ajuda a veure com la Maria i jo cercàvem la forma de situar-nos davant l'encàrrec institucional.

La recerca complexa de les preguntes que emergeixen per investigar em porta a ampliar el treball de camp, amb l'anàlisi de documentació, materials i els diaris de camp en la feina d'educadora. Tot això va obrint les preguntes que emergeixen i matisen la pregunta mare; la pregunta per la relació educativa.

Com vèiem abans, la pregunta té a veure amb mi com educadora (per això faig aquest treball de camp que acabo d'explicar) i té a veure amb les dones amb qui vaig treballar i la relació entre nosaltres. Per tant, el següent pas metodològic serà anar a cercar la veu de les dones amb qui vaig treballar per contrastar, per obrir, per cercar més comprensió en la pregunta per la relació.

2 - A la recerca d'altres veus que narren l'experiència. Les entrevistes-conversa i les trobades informals.

Com en cada pas del camí metodològic necessito recordar i replantejar el sentit de la recerca global en perspectiva i el sentit en aquest punt concret, potser això seria el caminar investigatiu, el que es pregunta pel pas que es fa en el present i, alhora, aixeca el cap i busca perspectiva, es pregunta pel sentit de tot el camí, tot al mateix temps. És un doble moviment de pregunta pel sentit necessari per seguir caminant.

[Diari de tesi II – pàgina 7]

Començar la recerca d'altres veus suposava un nou pas metodològic. Aquest pas el feia pensant el present que investigava i buscant també perspectiva per assegurar-me de la idoneïtat del que feia. Aquesta idea la recullo al Diari d'investigació. Aquest diari que vaig anomenar *Diari de Tesi* va començar el 14 de novembre del 2002 i acaba el 29 de juny del 2008.

És un diari a partir del qual he pogut desenvolupar aquest capítol metodològic que ara llegiu. Ha estat un element imprescindible per poder fer aquest relat del camí recorregut. I, a més a més, hi ha recollits diferents moments dels darrers sis anys de la meua vida.

El següent pas metodològic va ser, doncs, anar a la recerca d'altres veus i mirades que parlaven de l'experiència que havíem viscut. Per fer aquests següent pas vaig fer, com en altres moments, el que relato al Diari de Tesi pensar la idoneïtat del moment de recerca concret en relació amb la perspectiva global. Així doncs, la decisió d'anar a cercar altres veus va venir a partir de la possibilitat de pensar en quin moment de la recerca estava, per això vaig necessitar pensar el que desenvolupo a continuació.

Un dels sentits de la recerca és comprendre, comprendre el significat i el sentit de la relació educativa amb dones immigrades que vivia en la pròpia feina d'educadora. Per tant, per comprendre el sentit, no necessitava exhaustivitat en les preguntes, no necessitava tampoc anar a parlar amb totes les dones amb qui vaig treballar. Sinó pensar com acostar-me a les qüestions essencials de la relació educativa per comprendre-les millor.

El que en aquest moment em preocupava era com aconseguir conversar amb les dones amb qui vaig treballar amb suficient grau d'aprofundiment. Intentant poder tocar quelcom de l'essència de l'experiència de la relació educativa que vam viure juntes.

De manera que el que cercava són qüestions significatives de la relació educativa que elles haurien destacat, explicat, o narrat en una conversa amb mi. No m'interessava, per tant, alguna qüestió en concret sobre la pràctica que fèiem, sinó més aviat què els interessava a elles.

El que cercava és un moviment d'obertura, obrir-me a deixar-me donar pel que elles destacaven com a significatiu. Aquesta obertura de sentit em va guiar després també en el moment d'estar present en la mateixa entrevista-conversa.

Així doncs el que em preguntava en aquest moment era : *Què és el que elles troben com a significatiu del que vivíem en aquell espai? En què es fixaven? Què destaquen, què recorden?. Com ho expliquen? En què posaven l'accent?*

Què les preocupava? I des d'aquí veure com elles narraven el seu propi recorregut, el seu camí singular.

Que elles expliquessin el que vivien és el que m'interessava mirar, analitzar, buscar i comprendre. M'interessava veure com miraven, com es descrivien, com descrivien la relació.

Perquè el centre del que volia comprendre era la relació educativa, això és; la vivència de la relació educativa. Vivència en la qual hi ha diferents angles d'interpretació del que vivíem, diferents formes de col·locar-se al món, diferents situacions de la vida concreta de cadascuna que ens fan mirar allò que vivim... I com tot això es posa en joc en la relació educativa, alhora, d'una manera dinàmica, en moviment de relació.

La relació educativa era el cor del que volia investigar, així doncs, em plantejava anar a cercar altres veus que van viure amb mi aquella experiència educativa, per tal que m'ajudessin a comprendre, per tal de posar en relació la seva veu amb la meua.

Què és el que persegueixo en aquesta recerca d'altres veus? Cap a on em dirigeixo? Què m'orienta en el camí metodològic?

De forma similar a com he treballat *el Diari del metro* i els altres materials, em proposo obrir preguntes, em proposo obrir-me de nou a la relació amb elles per buscar comprensió. El cor del que cerco és la comprensió de la relació educativa, comprendre algunes essències de la relació entre elles i jo per pensar. Tanmateix sé que la forma com això es concreta és relatant la pràctica viva, els records, les vivències... Per tant em plantejo poder realitzar algunes entrevistes- conversa on intentar parlar amb algunes dones amb qui vaig treballar.

2.1 – Les trobades informals: Oportunitats de re-trobada.

El que cercava imaginant les entrevistes era un espai on poder conversar amb algunes dones amb qui vaig viure una relació significativa. Cercava re-trobar un espai de relació que havíem compartit en el passat, espai on havíem conversat, espai on havíem estat en una relació de confiança per poder-nos expressar, per poder narrar la vida que anàvem vivint.

En moltes de les estones de treball en la feina d'educadora havia pogut compartir espais *a dos*. Sabia que aquests eren moments importants i els cercava tot sovint. Perquè sabia que tot el grup, en gran, no podíem estar en relació de 'totes amb totes' permanentment.

Així doncs, en el procés d'acompanyament que realitzava com educadora buscava aquests espais on poder xerrar amb cada dona de forma singular, en una relació *a dos*. Aquests espais esdevenien en una estona del Taller de cuina; cercant a algú en el moment de l'Esmorzar, aprofitant per xerrar amb la que arribava abans al matí o la que es quedava més estona a darrera hora...

El ritme quotidià m'ensenyava com buscar aquests moments *a dos*, moments importants en la tasca d'acompanyament.

Aquest moments, que van néixer del meu interès com educadora per tenir cura de cadascuna, van anar més enllà del que inicialment pretenia. Van suposar espais de relació que van créixer i van seguir amb cada dona un camí diferent; amb algunes va ser una relació més propera i amb altres una relació més distant.

Tanmateix, amb totes les dones hi va haver moltes estones on "el conversar" va ser guia en la relació. Conversàvem de la vida que anàvem vivint, parlàvem del que vivíem deixant-nos endur per la relació perquè sí, per la relació pel gust d'estar en relació, com diu Milagros Rivera parlant de les relacions sense fi.

En aquell 'estar' relaxat que començàvem un dia, anàvem teixint un fil de relació que podíem recuperar un altre dia quan l'ocasió ho permetia.

Un exemple d'aquesta vivència de la relació el podem veure en el següent fragment del diari de camp, on recollia la relació que començava amb una de les dones del grup:

“17-2-01

He conegut una mica a la Malika, dona nova d'aquest curs. Sempre arriba la primera. He aprofitat aquesta primera estona que estàvem soles per xerrar, per conèixer-nos. Cal improvisar, buscar els espais que es donen per trobar relacions de tu a tu, sense preparar-ho, simplement estant atenta al que succeeix i aprofitar-ho.”

[Diari del metro, pàgina 47]:

En aquest fragment anterior es pot veure com jo anava aprenent a observar com sorgien els espais per conversar. Espais que no es podien forçar, sinó que calia veure com sorgien espontàniament i aprofitar-los quan esdevenien.

Aquella manera d'estar, que vam anar creant en una relació quotidiana, era 'l'estar' que jo volia reviuir en el procés de recerca.

Sabia que aquella manera de conversar seria interessant reviuir-la en les entrevistes – conversa per la Tesi. Ja que en aquells moments relaxats, sostinguts per la confiança de la relació, podien sorgir qüestions importants sobre la pràctica educativa que havíem viscut.

Des de l'experiència d'educadora intuïa que la disposició, l'actitud, la relació de cura prèvia entre nosaltres, podia possibilitar conversar en profunditat. Conversar sobre allò que ens preocupa i interessa, i poder-ho fer, a més a més, amb obertura i confiança.

Per tant no era tan important allò concret *què* havíem de parlar com el *com* poder-ho fer. Perquè intuïa que les qüestions significatives podrien emergir si retrobava amb elles els moments de relació fluïda, els moments de confiança que ja havíem viscut un temps abans.

Les qüestions que ens interessa parlar en un moment determinat dels processos educatius poden emergir en funció de l'espai de relació que les educadores som capaces de crear. Naturalment que no depèn tot de nosaltres, ja que la possibilitat que aquests moments tinguin lloc està sovint en la disposició i en la relació que som capaces de crear entre totes. Ara bé, les educadores si ens podem proposar tenir cura d'aquestes relacions, buscar aquesta manera d'estar en confiança i tranquil·litat.

En la tasca d'educadora em dedicava a cuidar aquest "estar". Així que, en la tasca d'investigadora em vaig deixar guiar per aquesta cura del 'com estar' en els diferents moments de les entrevistes-conversa.

Adonar-me de la importància del 'com estàvem' en les entrevistes conversa em va relaxar. Em va relaxar perquè sabia que el més important era ser-hi de veritat, gaudir de la relació i cercar aquell fil de conversar amb cada dona que retrobava. Sense preocupar-me per quines qüestions concretes sorgien en la conversa. Vaig poder-me obrir a estar en la relació i deixar-me endur pel fil que la conversa portava.

D'aquesta manera, la no preocupació per parlar d'una qüestió en concret, sinó del que anés sorgint va permetre que les entrevistes-conversa tinguessin lloc de forma natural, tranquil·la.

A partir del fils i matisos emergents de les *Carpets a partir del diari del metro* vaig crear un guió d'entrevista conversa que ens ajudés a començar. Portava el guió per poder-lo deixar de costat quan convenia, la qual cosa passava sovint, ja que ràpidament vaig aprendre a seguir el fil de la conversa per allà on cada dona el portava.

Posar al centre *la disposició*, l'estar amb plaer i tranquil·litat, em va donar una bona mesura en la utilització del guió que havia preparat. Tant per anar-lo seguint al fil de la conversa, com per deixar-lo de banda quan la conversa fluïa ja per si mateixa.

Els guions d'entrevista³⁴ eren això, guies per començar, per col·locar-me, però en el moment de la conversa calia introduir les preguntes a la meua manera i amb l'ordre que la conversa portava.

Aquells guions els vaig anar adaptant a cada entrevista concreta que vaig realitzar, cercant comentaris específics per cada dona concreta que entrevistava.

³⁴ A l'annex es pot veure un exemple de guió d'entrevista, cada guió el modificava per a cada entrevista-conversa en concret, pensant exemples i situacions amb cada dona concreta.

Vaig organitzar les preguntes en blocs que pensava podien ajudar a les dones a seguir un fil narratiu i alhora a pensar la pròpia experiència. Dins de cada bloc hi havia les preguntes que anaven sorgint si era necessari. Aquests blocs eren:

- Blocs de preguntes que van orientar les entrevistes-conversa -

- *Un poco de historia y el camino andando...*
- *La llegada a la escuela*
- *El proceso de aprendizaje*
- *La relación con María y conmigo*
- *Espacios y talleres*
- *La relación con el grupo de mujeres*
- *Otras preguntas: y ahora qué...*

En el guió de l'entrevista conversa posava entre parèntesi el fonament del que volia preguntar, per tal d'aconseguir agilitat en el moment de preguntar o introduir una idea al fil de la conversa

Un exemple d'això ho podem trobar al següent fragment:

*– Pensaba que primero podíamos hablar un poco de tu vida antes de venir a España. ¿Cómo era tu vida en Ucrania ? ¿Qué cosas hacías? ¿Como era un día de cada día, por ejemplo?
{Explorar el procés d'aprenentatge al seu país: casa, espais informals, escola, altres...}.*

[Guió entrevista-conversa Irina, pàgina 1]:

Per tant, l'espai metodològic que volia cercar no era exactament una entrevista. Tot i que portava preguntes i un guió per tibar del fil, també volia incorporar l'essència del conversar per indagar allò que m'interessava en la recerca. Les anomeno doncs entrevistes-conversa perquè incorporen elements de totes dues formes d'investigar.

2.1.1 - Com i per què vaig triar les dones amb qui conversar?

Com deia més amunt, el que m'importava aprofundir és: *Quines són les qüestions centrals i més importants en la relació educativa? Com les viuen les dones amb qui treballem? Què resulta significatiu per a elles?*

L'apropament que volia fer a la relació educativa tenia a veure amb la comprensió del seu sentit i dels elements centrals d'aquesta. El que volia és comprendre, i, per tant, em calia aprofundir en els elements significatius, en els matisos, en les vivències... Així doncs, per fer això necessitava un espai de confiança, on hi hagués una relació prèvia i de certa complicitat que ens permetés conversar.

Per això vaig decidir pensar amb quines dones havia tingut una relació significativa, una relació de confiança, una relació especial, on la cura entre nosaltres ja havia estat present.

Partint d'aquesta relació de confiança sabia que podíem anar més enllà, podíem parlar mostrant-nos, deixant-nos donar per l'altra per donar també. Aquest era "l'estar" que podria fer possible apropar-me a allò que estava investigant.

Així va ser com vaig triar a la Solange, la Nadia, la Najima, l'Amira, la Malika, l'Omaïma i la Irina. Dones, totes elles, amb qui ja havia tingut una relació prèvia, algunes amb més intensitat, altres menys, però amb totes hi havia aquella mirada que brilla recordant la complicitat viscuda.

2.1.2 - Qüestions metodològiques en el camí d'entrevistar i conversar.

Un cop vaig decidir quines dones podia entrevistar em vaig dedicar a trucar-les i conversar amb elles per telèfon explicant el motiu de la meva trucada. Va ser un moment bonic perquè tornava a contactar amb dones que feia temps que no veia, dones amb qui havia compartit coses importants.

La mateixa relació que tenia amb elles em va fer decidir el procés de trobada: Quan les trucava proposava veure'ns un dia i prendre un te per tal que els pogués explicar amb calma què era el que els proposava i què era això de fer una Tesi. Ràpidament trobàvem un dia per veure'ns i la majoria afegien: "*Trae a tu hija, tengo ganas de verla, debe estar muy mayor*". Així doncs, em vaig dedicar a visitar casa per casa a les dones amb qui havia treballat anant

“d’excursió” amb la meua filla de dos anys. Elles havien preparat pastes elaborades per elles mateixes els dies abans, com és costum al Marroc quan una té visites. A més a més, en aquelles trobades algunes dones convidaven a veïnes o cosines... Aquelles trobades es convertien en espais de trobada i relació més amplis, que anaven més enllà de la Tesi.

En aquella primera trobada xerràvem de la vida, tornàvem a connectar amb aquells moments viscuts a les classes de llengua, repassàvem la vida de les dones de qui teníem notícia i ens posàvem al dia l’una de l’altra. Mentre la meua filla jugava amb els seus fills, menjava pastes i provava el te verd amb menta...

Era una trobada informal que, inicialment, jo no vaig considerar com element de la recerca, va ser després, escrivint en el diari d’investigació que m’adonava de la importància d’aquell pas.

Així es pot veure al diari d’investigació:

Tot i així és bonic de fer aquest procés de retrobada. Això que amb la tesi no tinc temps per perdre, però és important fer aquests passos, és que si no seria horrorós, un “avassallament” total. No m’agrada. A més a més, fent-ho d’aquesta manera veig que com a la primera visita ja li explico a la dona el que vull fer, ella ja es va situant i s’ho va imaginant; a més en aquests dies o setmanes de diferència entre una visita i l’altra tenen uns dies per anar-hi pensant, de manera que quan arriba l’entrevista, elles ja fa dies que hi donen voltes i crec que surten més coses, sinó potser seria massa sorpresa

[Diari d’investigació, 19-7-2004, pàgina 36] :

El que inicialment em guiava en aquell moment era la relació concreta amb cada dona. Veia que era molt fred aparèixer un bon dia amb una gravadora, havent explicat només per telèfon el que volia fer. Pensava que era important que la dona compregués el que jo volia fer i quin sentit tenia. Necessitava veure quina cara posava quan li explicava, per poder notar i sentir si era adequat seguir endavant. Necessitava assegurar-me que ella assentia amb llibertat a participar de la recerca, ja que si no instrumentalitzaria la relació entre nosaltres.

En aquesta qüestió de la possible instrumentalització hi havia en joc també una altra dificultat important, això és; algunes de les dones a qui vaig entrevistar parlaven encara amb dificultat en castellà. De manera que, per exemple,

l'anàlisi i interpretació de les entrevistes diria ha estat possible també per la meva experiència prèvia com educadora de llengua. Però no està en l'anàlisi el focus de la meva preocupació d'aquell moment, sinó en el fet de voler-me assegurar que comprenien què era la Tesi, què era aquesta recerca i el sentit de fer-la.

En alguns moments dubtava que les dificultats en la llengua no ajudessin en aquesta qüestió, però, per sort, estava equivocada.

La relació i comunicació entre nosaltres es posava en joc a nivell ampli, amb la paraula i també amb el llenguatge del cos.

Per això jo intuïa que era important la relació viva i tranquil·la en aquelles trobades prèvies informals. Perquè diem moltes coses amb la mirada, amb la posició del cos, amb el gest, amb el contacte físic, amb la distància o la proximitat. A més a més, tots aquests elements de la relació, quan la paraula no és molt fluïda es desenvolupen moltíssim. Així, vaig poder comprovar com aquell procés de trobada inicial era important també en això, en la proposta que jo feia i en la comprensió de la mateixa per decidir voler participar-hi o no. Un exemple d'això ho trobem a :

“Quan he arribat a casa la mare de la Najima per fer l'entrevista no estava segura que ella hagués entès bé el que era la Tesi, pensava que si no ho veia clar no utilitzaria l'entrevista, no em sembla honest i per tant no té sentit per la recerca. Però quan li he preguntat què li semblava això què els proposava m'ha dit: Mira, es importante que escribas este libro que tienes que escribir para que más gente sepa la manera de hacer las clases para la gente como nosotros...”

[Entrevista-conversa amb la Najima, pàgina 35, 8-7-2004.]

Aquell comentari de la Najima -"es importante que escribas este libro que tienes que escribir..."- em va deixar tranquil·la. Ella havia entès perfectament el que jo estava fent, potser no utilitzava les paraules exactes, però comprenia i per això accedia a participar. Em va fer adonar de la importància de poder fer el procés necessari per estar tranquil·la en el que estava fent. També vaig adonar-me, una vegada més, de com la forma amb la què parlem, la gestualitat, el cos, la relació d'acollida que podem cuidar, tenen un gran valor en el procés de comprensió i en el procés d'aprenentatge d'una segona llengua. Importància com la que ara tenia en el procés de recerca.

En aquesta darrera qüestió trobem un altre creuament entre una qüestió metodològica i una qüestió de contingut que s'investiga: la disposició, la manera d'estar en una entrevista - conversa, i la relació d'acollida que té lloc en un espai educatiu entre dones adultes per l'ensenyament de la llengua, es guiaven pel mateix sentit.

Aquell saber d'educadora em resultava molt útil en el procés d'acollir a l'altra, de deixar-me acollir per ella, de deixar-me tocar per poder tocar a l'entrevista-conversa. El saber d'educadora anava amb mi en el procés d'investigació.

Com deia abans, no havia pensat que aquelles trobades informals serien un moment important del camí de recerca, tanmateix, van ser un espai importantíssim en el procés. Ja que en aquelles estones, que naturalment no tinc gravades, tornàvem a recuperar el fil de la relació, ens trobàvem cos a cos, ens abraçàvem, ens miràvem, escoltàvem el to de veu... I, sovint, revivíem moments del passat, sensacions del passat que tenien a veure amb una manera d'estar. Això era importantíssim en el moment en que jo tornava, dies després, amb la gravadora i sense la meva filla, per mantenir la conversa. Perquè ja hi havia hagut la trobada prèvia i havíem començat a trobar-nos en aquella relació, en aquell estar, en aquella disposició que jo buscava per mirar d'obrir-nos a parlar de l'experiència, des de l'experiència viscuda.

Aquest moment de trobades informals prèvies a l'entrevista-conversa, trobades llargues de tota una tarda, amb amigues i veïnes, tot xerrant de la vida... no crec que es puguin categoritzar com a "tècnica" de recerca o instrument de recollida de dades per a altres recerques, sinó més aviat penso que es tracta d'escoltar la meua experiència i el sentit que em guiava a continuar, per tal d'inspirar-se i tenir oberts els sentits per investigar. Amb la consciència i la contundència viva en nosaltres de què és allò que ens guia per investigar sabrem com recrear, com inventar, espais de recerca que tenen sentit per cada investigació en singular.

Una altra qüestió important que va tenir lloc, sense haver-ho planificat, és que en el temps que transcorria entre la primera i la segona trobada la dona havia estat pensant en els anys anteriors. De manera que quan jo tornava a casa

seva, ja amb la gravadora, sovint em deien coses com: “*Estos días me acordaba del día que cocinamos Bstela... o de la excursión que hicimos a Collserola...*” Així, sense haver-m’ho proposat, havia aconseguit despertar el record en elles, remoure l’experiència viscuda que posaven en paraules el dia que ens tornàvem a veure.

Aquest moment de les trobades informals prèvies em sembla interessant perquè el que em va guiar a fer-les va ser **la relació** entre elles i jo, el sentit comú de la relació, de l’experiència viscuda.

2.2 - Les entrevistes – conversa: Moments màgics en la investigació.

Com explicaré una mica més endavant, a més de les dones amb qui vaig treballar, vaig entrevistar també a la Maria, la que va ser companya educadora durant els anys de feina a l’ONG. Quan vaig anar a visitar a la Maria per preparar l’entrevista – conversa amb ella li vaig regalar una enquadernació amb totes les transcripcions d’entrevista - conversa que havia mantingut amb les dones. Li vaig regalar com qui comparteix un tresor, sabent que ella gaudiria també de llegir com parlaven, com s’explicaven, com narraven el recorregut de vida que havíem compartit juntes.

Així va ser, i així ho visc jo també, van ser uns anys de treball meravellosos i poder recollir-ho en part en les entrevistes - conversa és tot un regal que el procés de recerca per la Tesi ens feia, tant a la Maria com a mi.

El procés de les entrevistes – conversa es va anar intercalant amb les reunions prèvies informals. Anava fent el procés de trobada prèvia i entrevista - conversa amb les dones una a una, i, és clar, en la següent trobada i entrevista anava adquirint experiència de la realitzada amb anterioritat.

No explicaré a continuació el procés de cada entrevista una a una, tot i que potser seria bonic, sinó que recolliré i analitzaré els elements més significatius i essencials del procés que m’ajudin a explicar les passes d’aquesta part del camí metodològic.

De forma similar a les trobades informals, les entrevistes – conversa no van ser espais de màxima concentració mental, de trobada de cada dona amb mi a soles.

Van ser encontres que tenien lloc immersos en la quotidianitat que moltes dones vivien, de manera que sovint estaven presents en les converses altres amigues, veïnes o cosines que volien estar en aquelles trobades.

Les entrevistes les realitzava sovint amb les seves criatures jugant per la casa, amb alguna petita interrupció quotidiana per la visita inesperada d'una veïna que portava un pastís, o per la demanda d'atenció d'una criatura... Altres vegades, com va ser el cas de la Nadia, ella mateixa va convidar a una veïna que acabava d'arribar del Marroc perquè em pogués conèixer. Aquella noia quasi no comprenia el castellà, però va estar amb nosaltres durant tota l'entrevista - conversa, observant-me, mirant la relació entre la Nadia i jo, prenent te i pastes...

La primera vegada aquella situació em va desconcertar, no tenia a veure amb l'entrevista - conversa en total silenci que jo cercava per una recerca, on la dona i jo estiguéssim en un espai a soles.

Fins i tot, a l'inici vaig pensar que no podria fer-ho. Jo pensava que les trobades informals prèvies haurien servit perquè aquells moments fossin ja més íntims, més a soles, però no va ser així.

Vaig haver d'aprendre a realitzar les entrevistes - conversa en aquells contextos de relacions àmplies, on la Tesi no era l'únic centre d'atenció del que aquella tarda fèiem juntes. Sinó que trobar-nos, veure'ns, estar juntes era també important. Va ser tot un aprenentatge.

La intimitat vam haver de crear-la, de cuidar-la, des de la relació.

Com a investigadora vaig haver d'adaptar-me a aquella situació, bé, més que adaptar-me, vaig haver d'aprendre a escoltar, conversar i relaxar-me en aquell context. Aquell ambient era el que la dona em proposava, aquella era la seva manera d'estar.

Després vaig adonar-me que estava bé que així passés, era important que aquella entrevista - conversa tingués lloc en un espai quotidià, en una forma quotidiana d'estar i no interferís l'aparatatge investigatiu amb un silenci

excessiu, amb una manera d'estar que ens hauria allunyat d'aquell *estar natural* que buscava.

Algunes vegades això era tan així que fins i tot vaig notar com l'entrevista - conversa quedava integrada perfectament en la tarda que passàvem juntes les dones i jo. L'entrevista - conversa que vaig fer a la Najima, per exemple, va transcórrer un mes de juliol molt i molt calorós, a casa de la mare de la Najima. A l'entrevista va venir també la Nadia i la mare d'ambdues que anava i venia de la cuina a la sala on érem. Ens va portar te, pastes, va seure alguna estona amb nosaltres i escoltava, després marxava, i, de cop, en un costum marroquí que jo ja havia viscut abans, es va estirar en un dels sofàs de la sala on érem, es va descalçar i es va adormir mentre nosaltres parlàvem. Jo tenia una gran sensació de familiaritat, de quotidianitat, l'entrevista - conversa transcorria en aquella tarda d'estiu com una activitat més que fèiem juntes.

Una qüestió interessant que vaig aprendre en la realització de les entrevistes - conversa va ser la necessitat d'aprendre a *estar en el present* que la dona vivia, tant per l'ambient o context, com per la contingència de la seva vida singular.

Així, per exemple, quan vaig entrevistar la Solange estava literalment a punt de parir, li faltaven molt pocs dies. De manera que la conversa va girar entorn el part, les experiències de parir, d'alletar, etc.

Aquella va ser la primera entrevista – conversa que vaig mantenir i em va sobtar molt el camí que va tenir. Va ser després, analitzant-la, quan vaig poder adonar-me com havíem pogut explorar el que m'interessava en la recerca i fer-ho també des del moment contingent que la Solange vivia: la proximitat del part i el naixement del seu segon fill.

De la transcripció de les entrevistes vaig fer una còpia per cadascuna de les dones amb qui havia conversat i li vaig enviar amb una carta escrita a mà per assegurar-me que la podrien llegir. Era una carta on els agràia la participació en la recerca i on els explicava que enviava la transcripció per si podien llegir-la i dir-me si hi havia alguna cosa que volien explicar més o matisar. Sabia que algunes de les dones no podrien llegir aquella transcripció, però m'explicaven que demanarien ajuda a algú. Dins el mateix sobre vaig afegir també un sobre petit amb fulls de colors per si s'animaven a respondre'm per carta, convidant-

les a practicar el castellà i explicar encara alguna cosa més per la recerca. Aquells sobres mai van tenir resposta escrita, però sí vam poder contrastar-ho telefònicament.

Les entrevistes - conversa amb les dones van ser un regal que la recerca per la Tesi m'oferia, van ser moments plens de nervis també, però la intensitat i l'aprenentatge que la relació amb elles em va oferir va compensar totes les dificultats.

En acabar tota la ronda de converses vaig adonar-me que havia après qüestions importants sobre el treball de camp en investigació; qüestions que s'orienten, fonamentalment, a "com estar" en els processos d'investigació.

3 – Diàlegs sense fi...

Quan estava finalitzant el procés de conversar amb les dones, vaig començar a analitzar les transcripcions de les entrevistes - conversa. Aquesta anàlisi em permetia aprofundir en qüestions que estava explorant sobre la relació educativa; com es posa en joc la cura i l'acollida en la relació, com ens mirem les unes a les altres des de la vivència de ser dona de cadascuna en singular, el paper que juga el temps en la relació educativa... entre altres qüestions.

Després d'haver fet una primera anàlisi d'aquestes entrevistes – conversa vaig veure la necessitat d'aprofundir en aquesta comprensió des del contrast amb altres veus. Amb veus d'educadores que, pensant la pròpia experiència, em poguessin ajudar a contrastar què emergeix com a essencial en la relació educativa.

Així doncs, vaig pensar en educadores que jo coneixia i amb qui tenia una relació prou significativa per a poder compartir un espai de reflexió. Continuant amb l'orientació metodològica, no m'interessava un ventall de visions diferents, ni una mostra representativa d'educadores o educadors, sinó que cercava educadores o educadors amb qui poder aprofundir, amb qui poder pensar i conversar algunes qüestions importants de la relació educativa.

I així ho vaig fer. Vaig reunir 11 educadores amb qui tenia relacions diferents i vaig preparar una trobada per conversar, per pensar des de la pròpia

experiència. De forma similar a com preparava i pensava les entrevistes, m'interessava poder buscar un lloc acollidor, un espai tranquil i una forma de convidar-les a participar en la meva recerca que fos també interessant per a elles. Vaig llogar l'altell de la llibreria Pròleg, situada al centre de Barcelona, vaig demanar a una de les dones marroquines si em podia preparar pastes típiques del Marroc i vaig portar te per a totes. A més d'aquesta preparació que tenia cura de l'espai i la manera d'estar, vaig preparar molt el contingut i la forma que volia convidar a viure.

Vaig fer-me un resum de les qüestions principals que sorgien a les entrevistes tot pensant com els ho presentaria. Inicialment havia pensat fer arribar a les educadores que ja em confirmaven que vindrien un resum del que sorgia de les entrevistes – conversa. Un resum on es veiés tot el ventall de qüestions que naixien de les converses amb les dones immigrades. Però aleshores vaig adonar-me que no volia condicionar tant el que poguéssim parlar. El que jo pretenia era mantenir *una conversa en profunditat sobre la relació educativa des de l'experiència*. Per tant, era important tocar algunes qüestions possibles de la recerca, mostrar com estava treballant; però mantenir l'obertura de qüestions sobre la relació perquè elles poguessin explorar, també de forma oberta, la pròpia experiència. Finalment, l'escrit que vaig enviar va ser el següent:

El proper dissabte 6 de NOVEMBRE del 2004 a les 11h. ens trobarem a la Llibreria Pròleg del c/ Dagueria 13 tot un grup d'educadores :

[Aquí afegia els noms de cadascuna de les educadores que participaven]

Bé, i jo mateixa és clar, la Marta Caramés que segur que hi seré.

He quedat amb l'Àngels de Pròleg que estarem d'11h a 14h, i així entre te i galetes podrem treballar una bona estona ...

els (no) motius de la trobada: per què un diàleg sense fi?

Inspirada en la bonica expressió *relació sense fi*, de la M^a Milagros Rivera, se'm va ocórrer posar *DIÀLEG SENSE FI* com a nom de la trobada. Les relacions sense fi, són aquelles on estem en relació pel simple plaer d'estar en relació, són per tant relacions sense cap finalitat, sense fi. Alhora, sense fi vol dir també una relació que mai s'acaba, o que no sabem quan acabarà. Relació que està sempre oberta i que està teixida sovint en un complex tram de més relacions, de dues en dues...

El plaer de poder gaudir de relacions sense fi em va fer pensar que aquesta trobada d'educadores no podia ser un "grup de discussió" (com s'anomena en alguns espais de recerca), perquè no es tracta de discutir, sinó de parlar des de la relació i partint de l'experiència, no?. Bé, aquest és el meu desig i crec que també el vostre. Per això vaig pensar que un *diàleg sense fi* ens podia anar bé, inspirar i donar el primer to en la melodia que espero fem juntes. Sense fi també perquè segurament no acabarem ni tancarem sinó sortirem amb més preguntes. Sense finalitat no ho és ben bé (per això és un no motiu), perquè l'ajuda per la meua tesi hi és present. Tanmateix, desitjaria que en la mesura que vagi sortint, puguem gaudir també d'alguns moments d'aquesta relació sense fi, de poder sentir allò d'estar pel gust d'estar en relació i " nada más y nada menos que eso" com diem en castellà.

Per això començava aquest tros pels no-motius de la trobada, perquè a més de ser quelcom que necessito fer per la tesi i que m'ajuda molt que m'hagueu dit que sí, també és per a mi un pretext, una excusa per compartir amb vosaltres la feina que estic fent amb molt plaer i també amb dificultat per la tesi.

Betes i fils de la tesi...

De què va la tesi ?

A la tesi estic investigant sobre els matisos i colors de **la pràctica de la relació educativa** entre una educadora, jo mateixa, i algunes dones la majoria immigrades del Marroc. Busco comprendre millor com te lloc aquesta pràctica de relació en espais educatius entre dones, entre nosaltres. I, en aquesta recerca de comprensió intento també posar nom a tots els matisos que vivim en aquesta pràctica de relació amb dones. Miro d'anomenar els detalls, les coses que semblen "normals" o petites, també les grans, i que sabem són tan importants en la nostra feina d'educadores... Em pregunto: Quines coses són importants i es posen en joc en la pràctica de la relació educativa?

Algunes d'aquestes coses estan en mi, com a educadora, altres estan en elles, altres estan en elles i en mi, i moltes, moltíssimes ni en elles ni en mi sinó en la relació entre nosaltres...

Durant uns tres anys vaig estar treballant com educadora amb un grup de dones, la majoria immigrades del Marroc, sent l'educadora responsable dels diferents tallers que fèiem juntes : espai per esmorzar, taller de llengua, d'alfabetització, taller de cuina i altres.

En aquells anys anava fent un diari de camp que m'acompanyava, que sobretot el darrer any vaig fer de forma més intensa i seriosa. A partir d'aquells diaris, anàlisi de materials i memòries d'avaluació, entrevistes a les dones i educadores (que encara estic fent), vaig trobant els fils de recerca que vull desenvolupar i que poc a poc i per la meva sorpresa es despleguen en un treball de formiga que va prenent forma... (també és un treball de tortuga, perquè m'agradaria anar més ràpid).

Així que ara aquesta trobada d'educadores és un altre puntal molt important en el contrast i camí de recerca que estic fent.

Què proposo que fem el dia 6 ...

La proposta es que sigui una trobada d'educadores per parlar de la nostra feina, per parlar del que ens agrada, del què ens apassiona, el què ens preocupa. És a dir, per parlar des de la nostra experiència d'educadores amb dones immigrades.

M'imagino com si fóssim a la sala de reunions d'un lloc de treball preciós i parléssim de la nostra feina, de coses quotidianes i importants. Del que ens mou i ens fa cada matí anar a treballar... De les preguntes que ens fem, de les relacions que han estat importants per a nosaltres. De les coses que hem sentit i viscut, dels errors dels primers temps i dels darrers, de les coses que sentim que fem molt bé... Del que més ens agrada fer...

Del plaer i el dolor de treballar amb sentit estant de veritat en una feina apassionant diria jo...

Bé, ja ens anirà sortint, cadascuna des de la seva experiència...

Us adjunto també un article que vaig escriure preguntant-me coses sobre la feina, perquè així també ens anem ambientant...

Moltes gràcies a totes i fins aleshores, ens veiem el dia 6 a les 11h a Pròleg ...

Marta Caramés.

Com podeu veure en el text anterior, em vaig inspirar en els *grups de discussió* per pensar l'espai de recerca que volia desenvolupar. Aquests em semblen espais d'investigació molt interessants, perquè es posa en joc el pensament viu i en diàleg de diferents persones al voltant de quelcom que es vol indagar.

Ara bé, tenia la sensació que si no donava un tomb a la forma com tradicionalment es desenvolupen els grups de discussió corria el risc que la conversa es pogués desconnectar de l'experiència.

Em preocupava que la conversa pogués quedar en un pla de discurs o d'abstracció excessivament racional. Naturalment, en tots els moments de conversa en relació a la tasca educativa, sempre posem en joc l'elaboració pròpia que anem fent de la professió, les reflexions que anem elaborant, etc., però m'interessava de forma especial que pogués ser un diàleg viu que partís i connectés amb la pròpia experiència, com a forma d'explorar els processos educatius, en aquest cas, la relació educativa.

Per aquest motiu vaig inventar aquest espai d'investigació, i com explico al text anterior, *Diàlegs sense fi ...* inspira a col·locar-se a estar en un diàleg que no sabem a priori per on anirà, que no té una finalitat tancada.

Un espai per conversar, des de l'experiència, en la mesura que siguem capaces o capaços de fer-ho en aquell dia concret que ens trobem. Un espai lligat a la *vivència en el present del moment de conversar* i que no pretén exhaustivitat, sinó aprofundiment a partir del que emergeixi. És, per tant, una conversa inacabada, un diàleg sense fi.

Finalment ens vam trobar aquell 6 de novembre de 2004 i va ser una trobada realment interessant, les educadores que van participar valoraven positivament l'encontre, una d'elles per exemple deia :

Ja fa dos anys que faig feina amb gitanes a la Mina. Últimament eren dones i homes immigrants. I ara estic amb dones, immigrants, gitanes, dones d'altres bandes de Catalunya o de l'estat. I era com que m'havia d'aturar. A nivell social sempre estem a tope: ei que si la subvenció, que si açò que si allò. No tenim moments per aturar. Per això pensava com ens relacionem amb aquestes dones en les que estem en contacte i que ens aporten un munt de coses. Per això em va encantar sa idea de trobar-nos en un lloc tranquil, per poder aturar es temps. Mirar-nos cap a nosaltres i poder gaudir d'açò. Simplement.

[Diàlegs sense fi, pàgina 3]:

Així va ser, vam poder tenir aquell temps més tranquil per conversar i aprofundir en diferents qüestions de la relació educativa que van néixer de l'experiència de cadascuna i de la possibilitat de pensar des d'ella.

A més a més, vam poder establir una conversa - pensant, un pensar juntes. Pensar al fil del que la paraula de l'altra desperta en mi.

Ara, voldria continuar relatant el mètode, aquell camí singular que vaig seguir recurrent en el procés de recerca. Un procés de recerca que us recordo va partir del *Diari del metro*, del primer relat que realitzava a partir d'aquest; les *Carpetes a partir del diari del metro*; així com també de *l'anàlisi de materials i diaris de camp* que vaig elaborar com educadora. Per continuar amb les *entrevistes – conversa* mantingudes amb set de les dones amb qui havia treballat, i que, fins aquest moment, continuava amb la invenció i desenvolupament de l'espai de recerca : *Diàlegs sense fi*.

Investigant la relació educativa el camí que estava realitzant s'havia centrat en: explorar la pròpia mirada, els propis relats des de l'experiència (*Diari del metro*, *Carpetes a partir del diari del metro*, *anàlisi de materials i diaris de camp*). Explorar el relat de l'experiència d'algunes dones amb qui vaig estar en relació (*Entrevistes - conversa*) i explorar també el relat des d'altres experiències de relació d'educadores diferents, que han viscut, també, realitats i contextos diferents (*Diàlegs sense fi*).

La darrera qüestió important que m'havia proposat realitzar era entrevistar a les educadores i una treballadora social amb qui havia treballat al centre. Si explorava la relació educativa, pensava que era important el relat de l'experiència que podien fer altres professionals que havien estat també en relació amb les dones de qui partia per pensar la relació.

Vaig decidir deixar per la part final del procés aquestes entrevistes - conversa, ja que aleshores tindria molts més elements per poder conversar i preparar, en profunditat les trobades amb elles. Diria que el relat que aquestes professionals podien fer es molt important per poder contrastar els fils de sentit que s'anaven dibuixant sobre la relació. Per aquest motiu, per poder-ho fer en tota la seva complexitat i aprofundiment, vaig decidir fer-ho com a final de l'etapa del treball de camp.

De manera que, les entrevistes – conversa que vaig realitzar amb dues educadores i una treballadora social les vaig fer havent pogut revisar totes les transcripcions que ja tenia (*entrevistes a les dones i Diàlegs sense fi*) i tot el material abans esmentat.

Passem doncs a aquesta darrera part; les entrevistes - conversa amb altres professionals...

4 - Entrevistes – conversa amb professionals: Altres mirades *des de dins*.

Com deia a l'apartat anterior, aquestes entrevistes - conversa van ser la darrera etapa del treball de camp. En aquest moment, continuava oberta a qüestions noves, fils emergents que les educadores i la treballadora social poguessin aportar, però el grau d'elaboració i aprofundiment en diferents qüestions de la relació anava augmentant. De manera que van ser entrevistes - conversa ben diferents a les mantingudes amb les dones, ja que, havent arribat a aquest punt, en aquelles converses cercava comprendre amb l'altra algunes qüestions específiques de la relació que veia anaven emergint dels materials.

El que buscava era mantenir, amb aquestes professionals, una conversa que ens portés a un major grau d'aprofundiment. Cercava, amb elles, aquell "pensar juntes la professió". Penso que aquest aprofundiment va ser possible gràcies a diferents qüestions: en primer lloc, aquelles professionals havien viscut, com jo, l'experiència que explorava, coneixien les dones, el context i la vivència educativa en profunditat. En segon lloc, són professionals amb un bagatge important, amb anys d'experiència professional i reflexió des de i en l'experiència. Dones, totes tres, amb un nivell d'elaboració de la pròpia professió molt important. I, en tercer lloc, el moment del treball de camp en el qual em disposava a conversar amb elles possibilitava recollir qüestions explorades, preguntes emergents del procés que ens ajudaven a aprofundir.

Així va ser. Totes tres entrevistes - conversa van ser d'una gran riquesa, van ser moments intensos de treball i aprenentatge, espais de recerca de comprensió de l'ofici d'educadores socials, espais d'exploració de la relació educativa des de l'anàlisi de l'experiència.

4.1 – Entrevista - conversa amb la Maria.

L'entrevista - conversa amb la Maria, la meua companya educadora durant més anys, la vaig preparar amb la idea de pensar amb ella, de poder aprofundir i cercar comprensió des del seu relatar l'experiència.

Com explicava en apartats anteriors, vaig regalar a la Maria una còpia de totes les transcripcions de les entrevistes – conversa mantingudes amb les dones, perquè sabia que li faria il·lusió i gaudiria de llegir-ho, i, novament, aquest petit regal, va ser un altre element important pel procés de recerca sense que jo m'ho hagués proposat. El que em guiava era la relació que mantenia amb la Maria i alhora aquesta mateixa esdevenia guia metodològica.

De manera que quan vaig anar a entrevistar la Maria, ella s'havia llegit les transcripcions i vam poder conversar a partir d'aquestes també. Això es pot veure reflectit en un moment de la conversa amb la Maria on ella fa referència a quelcom que destaquen dues germanes, la Nadia i la Najima, en les entrevistes conversa que jo havia mantingut amb elles anteriorment. La Maria destacava quelcom que dues dones deien per continuar tibant d'aquell fil. La qüestió que la Maria tibava era la importància de la singularitat en la relació educativa, la Maria explica per què és important l'atenció singular i com la posava en joc a les classes tot ampliant o explicant què pensa ella que volen dir les dues germanes en l'entrevista - conversa.

La Najima: *“Es que Maria sabe a cada una como hacerle entrar”*. Perquè, és que jo m'he trobat amb noies joves que s'havia d'aprofitar les hores que podien venir. En hores que no tens voluntaris... Jo feia un grup de joves, que era important que estiguessin juntes pel fet de ser joves i compartir les experiències que vivien. Però hi havia gent analfabeta i altres no. Hi havia gent que aprenia més ràpid i gent que jo havia de trobar la manera que gent que ho feia més a poc a poc també ho anés aprenent. Per això deia la Nadia: *“A cada una su cosa”*.

[Entrevista-conversa amb la Maria, pàgina 18]:

Amb això darrer vaig aprendre com en qüestions de metodologia és important preparar i cuidar bé les trobades. Per molt obertes que puguin ser després com a punt de partida cal preparar bé els moments per conversar. Cuidar aquelles estones amb moviments previs que permeten convidar a l'altra a pensar en allò que una investiga de forma oberta i complexa. Cuidar aquells aspectes que poden acompanyar a col·locar-se en aquella *disposició* d'obertura, en aquella

disposició i aprofundiment necessaris per tocar qüestions d'essència en els processos educatius.

Amb la Maria, tot i que mantenim una relació de contacte, vaig fer també una primera visita per explicar-li com estava realitzant la investigació i què em proposava fer.

Una setmana després tornava amb la gravadora per registrar el que fóssim capaces de viure aquell matí. És tota una incertesa el que passi, una no sap del cert què podrem aprofundir, quines qüestions importants sortiran. És una feina interessant i complexa aquesta, perquè requereix de molta preparació, molta concentració, per després poder-se deixar anar i entrar en la conversa de la forma més natural i fluïda possible.

Conversant amb la Maria van sortir també qüestions importants de la relació educativa. És interessant veure com també ella dóna molta importància a la relació, com a quelcom íntimament vinculat a les classes de llengua no en un sentit instrumental, en el sentit d'utilitzar la relació per aprendre la llengua, sinó de la comprensió profunda de com obrir-se a una relació nova, cuidar-la i ensenyar una nova llengua formen part del mateix.

Els elements que vaig poder analitzar, a posteriori, de la seva entrevista - conversa estan desenvolupats en els diferents capítols d'aquesta tesi, fonamentalment en el capítol 2, per la qual cosa no els recolliré novament. Només voldria destacar aquí, en aquest capítol metodològic, dues qüestions interessants en relació al procés: una primera qüestió, que possiblement és característica de les recerques on una està molt implicada en el mateix procés que està investigant, és que quan conversava amb la Maria hi havia aspectes que jo li demanava que ampliés o expliqués més, pensant en la Tesi, però per a ella resultava estrany, ja que eren qüestions que jo sabia, que potser repetíem en l'explicació. És a dir, hi havia coses que ella sabia que jo sabia i era difícil explicar-me-les amb naturalitat. Tanmateix, això va ser potser en els aspectes més descriptius o de context i de situació de l'ONG. Però, després, vam aconseguir conversar amb més tranquil·litat, tant que, una altra vegada, vaig oblidar-me en alguns moments que estava fent una entrevista - conversa per la tesi.

En aquest moment d'entrevista - conversa amb la Maria ja sabia que aquest 'oblidar-me de la tesi' era un bon senyal, perquè m'indicava que era capaç d'entrar a conversar en la qüestió que ens ocupava i fer-ho tenia sentit per sí mateix. Per poder aprofundir en una conversa - pensant, en una conversa on pensem juntes, cal que hi siguem de veritat, que puguem deixar-nos anar i concentrar-nos plenament en el fil de la qüestió que estem indagant.

Per uns moments quasi vaig fer un salt en el temps, em vaig transportar amb la ment a les aules on treballàvem. Em vaig imaginar l'espai on treballàvem recordant les infinites converses que teníem a mig camí de la seva classe i la meva, al mig de l'escala, o bé a la seva aula on jo acabava; o bé a la meua aula quan ella venia a comentar-me com li havia anat alguna activitat...

Ja he explicat abans que a l'inici, quan m'adonava d'aquest 'oblidar-me que estava investigant', em preocupava, pensava que potser era una errada de procés. Però després, analitzant l'entrevista, vaig veure que havia aconseguit el que perseguia: *una disposició a conversar*, una manera d'estar que justament va permetre el grau d'aprofundiment i complexitat que assolíem.

Aquell matí va ser realment bonic, vam aconseguir reviure aquelles estones que havíem compartit en el passat. Vam aconseguir poder pensar la pràctica, reflexionar entorn la feina d'educadora connectant directament amb l'experiència viscuda, tot recorrent un tros del camí de vida de la Maria, des del seu propi relat oral de l'experiència.

4.2 - Entrevista-conversa amb la Daniela.

Després de mantenir l'entrevista – conversa amb la Maria vaig passar a analitzar-la i, mentre anava marcant els fils significatius, vaig preparar el guió per conversar amb la treballadora social amb qui treballàvem; la Daniela.

En una tutoria de Tesi amb la Remei Arnaus recordava quins eren els motius que m'havien fet decidir entrevistar-la. Era una dona que portava molts anys a l'ONG, va viure la primera arribada d'immigrants a Catalunya, per la qual cosa la conversa amb ella em podria ajudar a donar comprensió a qüestions de la relació educativa que tenen a veure amb el context, amb l'origen i amb la història de les Institucions i els processos de vida de dones immigrades.

A més a més, amb la Daniela vaig tenir una relació especial, significativa, vam coincidir en la manera de treballar, en el sentit que tenia per ambdues la feina. Podíem col·laborar amb tranquil·litat realitzant tasques diferents (ella treballadora social i jo educadora) perquè compartíem el sentit, acompanyar a les dones i homes immigrants que acabaven d'arribar des de la singularitat dels seus recorreguts. El sentit i la manera de fer-ho era molt propera, així que treballar amb ella va ser un temps ric i un temps d'aprenentatge important per a mi.

La posterior anàlisi que vaig realitzar de l'entrevista amb la Daniela em va permetre adonar-me del com estava desenvolupant el treball narratiu a la recerca. La narrativa prenia diferents formes, l'oral, on cada dona s'anava explicant tot conversant amb mi, els diaris de camp escrits des de la pràctica, els relats interpretatius... I, en aquesta entrevista amb la Daniela, em va sortir recollint al diari d'investigació, una petita descripció de la fotografia mental que vaig tenir en l'arribada a l'entrevista - conversa amb ella. En aquesta "fotografia" on està naturalment la meua mirada i interpretació del que vivia, diria es pot veure qui és la Daniela, i com això pot ajudar a comprendre qüestions que ella explica del seu recorregut vital i professional.

M'adono com la narrativa ha estat impregnada en el meu procés de recerca des de molts angles i prenent formes concretes diferents en cada moment del procés d'investigació.

Afegeixo a continuació aquella descripció:

Era un dia de pluja, d'aquests forts, bé aquest era el dia següent a la pluja forta, però encara amenaçava de bon matí. He arribat amb el temps just, no m'ha agradat haver de preparar la gravadora al carrer, però avui ha anat així. Per sort, després, la Daniela m'ha fet esperar una mica, poquet, però suficient per relaxar-me i concentrar-me a la sala d'espera.

El seu despatx, el de la cap d'immigració de l'ONG (que és l'actual càrrec que ocupa), està situat a un carrer molt cèntric de la ciutat de Barcelona, un edifici antic i reformat per dins, de forma correcta, no super moderna. Bé.

He esperat a un vestíbul agradable, amb la secretària darrera un mostrador que anava fent trucades, darrera unes portes de vidre ha aparegut la Daniela demanant-me cinc minuts...

Després hem passat al seu despatx, jo anava molt carregada i m'ha ajudat a portar les bosses, el dia que ens vam trobar al CCCB (Centre de Cultura Contemporània de Barcelona), em va fer una abraçada molt carinyosa, dient que li feia molta il·lusió veure'm. Una abraçada d'aquestes que apreten i et fan notar el cos de l'altra, la presència de l'altra...

Avui semblant, però amb el precedent de l'altre dia és clar, hem passat al seu despatx i m'ha cridat l'atenció l'austeritat. Bé, és un despatx petitó, acollidor amb llum i amb unes fotografies precioses d'unes dones africanes, al darrera una altra foto del Marroc i res més. Taula, ordinador, dues cadires per si ve algú altre i una finestra gran, allargada i alta que dóna a un pati interior molt gran, com si fos el carrer.

M'ha cridat l'atenció la senzillesa del despatx i m'ha recordat a ella, a aquesta dona que vaig conèixer, senzilla, austera, que dedica gran part del seu temps a coses importants de la vida. També el seu cos, no porta arracades, el cabell curt i còmode, la roba també còmoda i càlida... No sé, em sembla una dona agradable, senzilla, que es pren la feina molt seriosament, seriosament implicada, però amb mesura. Sap el que es porta entre mans i sap que la desmesura, per part seva, seria ignorància i irresponsabilitat també, així que es nota que sap on està, que no es deixa arrossegat massa per la dificultat o l'excessiva feina. Tot i que treballa moltíssim ho fa amb mesura, dóna seguretat...

[10 de novembre de 2005. Entrevista a la Daniela, pàg. 32, diari d'investigació, segona part.

Les qüestions de la relació educativa, que tenen a veure amb qui és ella i com ha desenvolupat el seu recorregut professional a l'ONG, ens ajuden a comprendre millor des d'on i com posa en joc la relació en la seva pròpia feina com a treballadora social. Per exemple, llegint l'entrevista es pot veure com qui és la Daniela i la història de vida que ha viscut poden fer possible que tingui certa capacitat de mirar, de comprendre qüestions fonamentals de la vida de la gent, de la vida de gent immigrada. La seva senzillesa, la seva manera de centrar-se en qüestions centrals del quotidià; com la cura de les criatures i de la família, el tirar endavant, com organitzar-se per situar-se a un nou país...són qüestions amb les quals es fixa perquè parteixen també del seu recorregut i experiència vital i professional.

La seva senzillesa, deia, l'ajuda a situar-se bé al costat de la vida d'algú altre, l'ajuda a situar-se al costat; a saber veure allò essencial. Aquests són, des del meu punt de vista, ingredients indispensables per acompanyar des de la tasca d'educadora i també de treballadora social. Un exemple d'això ho podem veure en la descripció que fa d'unes dones amb qui treballava:

Y que hay inmigrantes que son pobres y que tienen situación de pobreza y de exclusión por muchas características, pero que hay muchos inmigrantes que viven situaciones de pobreza, pero que no son pobres y que tampoco están en la franja de los excluidos.

¡Entonces! ¡Bueno! Ahí viví yo, ¡pues, quizás!, una situación... de interrogante, fuerte, de también cuestionarme muchas cosas y sobre todo porque la gente autóctona te decía:

“¡Es que todo se lo das a los emigrantes!”

y yo le decía:

“Y a ti ¿no te estoy atendiendo bien?”.

“¡Si! Pero a ellos se lo das todo”

y decía:

“Pero, ¡bueno! ¿Por qué?”

“Es que yo he pedido una casa y tu no me has dado una casa y ella viene, la das un curso, le das lo que quiere y a mí no me lo das...”

Entonces te das cuenta cómo en el trabajo social es importantísimo partir de la situación personal de cada persona y ella veía al inmigrante con rivalidad porque no era solamente los recursos que yo le daba sino las potencialidades que el otro tenía a la que ella no podía llegar.

Y era el caso de una mujer marroquí, que tú te acordarás, vivía en el barrio de C. B., se había comprado un piso, tenía tres niños, la señora iba a clase por la mañana, recogía a los niños y los dejaba a comer, por las tardes se iba al Casal, hacía la comida..., tenía su casa organizada. La otra era vecina y era incapaz de llevar a su niño puntualmente a la escuela, de llevarle limpio, de organizarse la casa...

Como los recursos, en la inmigración cuentan mucho.

La otra era analfabeta en su propio idioma, pero era responsable con sus cosas y tenía muchas capacidades.

Y ahí te das cuenta que la inmigración no es la puerta de la exclusión, es otra cosa.

[Entrevista - conversa amb la Daniela, pàgines 4 i 5]

La seva capacitat de connectar amb la gent amb senzillesa, de posar-se en relació amb totes les dones i homes amb qui treballava, penso que tenia a veure amb la seva forma de col·locar-se en la relació, també en la relació amb nosaltres, les educadores, i la comprensió que de tot això ella havia anat desenvolupant.

Tenia sempre una actitud de col·laboració, pujava a les aules per trobar-se amb la gent, i, sovint, s'havia esperat moltes estones a que acabés una classe per parlar amb algú. El seu gran respecte a la gent, a la feina que nosaltres fèiem també, era el fil potent que ella proposava per treballar.

Conversar amb la Daniela va ser, també, tot un regal, un espai d'aprenentatge molt interessant.

4.3 - Entrevista-conversa amb la Sara.

La Sara, com he explicat als capítols inicials d'aquesta Tesi, va ser l'educadora de qui vaig prendre el relleu, de la seva mà vaig iniciar-me en la feina d'educadora. I ara, de forma circular, ella és la darrera dona amb qui vaig mantenir l'entrevista – conversa en la recerca.

La Sara era un important referent per entrevistar, ja que amb ella podria tenir una visió general de l'ONG, com així va ser. Seguint el seu recorregut professional per la Institució es poden entendre qüestions essencials de l'ONG on treballàvem. A més a més, és una dona amb molts anys d'experiència i d'experiència reflexiva com educadora social, podent aportar una mirada molt arrelada a la pràctica, molt realista també.

Els fils significatius que vaig poder elaborar partint de la conversa amb la Sara estan desenvolupats al capítol 2, així doncs, el que vull fer a continuació és destacar algunes qüestions metodològiques que van tenir lloc amb aquella entrevista.

La Sara em va demanar que li enviés per correu electrònic un guió de l'entrevista que volia mantenir amb ella, i com que m'ho va demanar, així ho vaig fer, però de tota manera vaig estar dubtant si fer-ho o no. Vaig dubtar perquè pensava que, per una banda, tenir el guió previ podia tallar l'espontaneïtat de la conversa; però, per altra banda, tenir-lo abans possibilitava que ella pogués pensar en aquelles qüestions que m'interessaven de la recerca durant alguns dies previs i amb més calma.

Aquesta és una qüestió que cal pensar sempre i decidir en funció de la relació que establím, del que perseguim amb l'entrevista i de l'orientació general de la recerca. La decisió final va ser enviar-li i estar concentrada per tibar els fils espontanis que poguessin sorgir en la conversa en viu. Li vaig enviar perquè ella m'ho havia demanat i aquest fil de relació era clar per a mi.

Amb la Sara havíem tingut també moltes converses en relació a la feina que fèiem, teníem una experiència prèvia en el conversar. Tenia, per tant, experiència prèvia amb la Sara en espais de reflexió i anàlisi de la pròpia pràctica, i com recollia al diari d'investigació el que pretenia amb la conversa era:

“Com explico més amunt, el que busco no és tant que tingui el guió exhaustiu de l'entrevista sinó evocar el record, fer reviure el record de l'experiència que vam compartir, de fet això és el que cerco a les entrevistes - conversa, que recuperem aquella sensació de temps comú compartir, perquè des d'aquesta vivència és que surten coses interessants i importants per la Tesi...”

[Diari d'investigació, segona part, pàgina 34, 23-11-05]

Per tant, tota la qüestió de la preparació prèvia, la concentració uns minuts abans de començar, intentar estar de forma natural i acollidora, oberta i atenta als fils que surten per tirar-los... és, tota una preparació de la disposició i d'aquell "estar investigant" que acompanyen la possibilitat d'un relat reflexiu que alhora parteixi de l'experiència viscuda.

L'entrevista - conversa amb la Sara va fluir, vam aconseguir estar en aquell conversar que sembla tenir vida pròpia, jo diria que la té. Perquè hi ha en el conversar quelcom que està en l'altra, quelcom que està en mi i quelcom que no està ni en una ni en l'altra sinó en la conversa que mantenim juntes, perquè la conversa pren el seu propi rumb. Tal i com diu Silvio Vetta referint-se a les converses que va tenir amb George Gadamer (2002:11): *No es que únicamente nosotros conduzcamos la conversación, sino que también somos conducidos por ella. El hilo conductor de nuestro diálogo estaba claro y siempre volvíamos a él. Pero en ese hilo, en el transcurso de la conversación, se enredaban otros hilos muy diferentes que dirigían y desviaban el desarrollo de la misma.*

Aquí jo afegiria que són, precisament, aquestes anades i vingudes del fil conductor, aquests altres fils que es desvien del fil central de la conversa, els que ens possibiliten també comprensió del mateix fil central que estem cercant entendre millor.

Com continua dient Gadamer en un altre lloc (2007:446):

Lo que caracteriza a la conversación frente a la forma endurecida de las proposiciones que buscan su fijación escrita es precisamente que el lenguaje realiza aquí en preguntas y respuestas, en el dar y tomar, en el argumentar en paralelo y en el ponerse de acuerdo, aquella comunicación de sentido cuya elaboración como arte es la tarea de la hermenéutica frente a la tradición literaria.

Aquest conversar del que parla George Gadamer present en tota la recerca, era també present en la feina d'educadora.

Penso que això darrer que explica Gadamer forma part de quelcom interessant sobre la relació educativa i sobre la singularitat de la mateixa. També en la tasca d'educadora el procés d'acompanyament es realitza des de la relació, i és en aquesta relació viva, en moviment, on es produeixen processos de transformació, processos d'aprenentatge per tothom. En un conversar que és viu i on neixen coses només en aquell moviment, en aquella relació a dos. Novament, hi ha aquí un altre creuament entre una qüestió investigativa i una qüestió de la pràctica com educadora.

5 - Podríem pensar una *disposició* de la investigació? Podríem pensar en un “estar” investigant?

Podem pensar un estat en el que una o un aprenquí a col·locar-se en disposició d'investigar? Podem pensar això sense fer una abstracció excessiva que es desconnecta de la terra, d'un estar concret, arrelat a la situació que vivim?

Per pensar en això us proposo que tornem a llegir la cita amb la que encetava aquest capítol metodològic:

“(…) desplazar nuestra mirada de modo que seamos nosotros los que estemos “ahí” y que ese “ahí” se presente ante “nosotros” en todo su esplendor y nos dé órdenes o nos tome a su cargo. Caminar significa desplazar la mirada de modo que podamos ver de un modo distinto, de modo que podamos ver lo visible (las cosas lejanas, miradores, espacios abiertos, perspectivas, que se abren en el camino son visibles, no están escondidos, no están en ningún “más allá”) y de modo que podamos ser transformados. En eso consiste caminar: en un desplazamiento de la mirada que permite la experiencia, un sometimiento pasivo (recibir órdenes del camino) y, al mismo tiempo, un trazado (activo) del camino.” (Masschelein, J. :2006:22).

Pensant en el procés inicial de plantejament de la recerca em preguntava:

Què emergeix del relat de la pràctica? Què és significatiu? Què ens diuen els materials de camp quan els llegim una i altra vegada? Quins són els fils emergents d'investigació?

Pensant en aquell procés, deia, hi ha una clara disposició d'obertura, de deixar-me tocar pels materials, pels diaris, per l'escriptura que recollia l'experiència viscuda “en calent”. Al diari d'investigació escrivia, per exemple :

Després d'haver parlat amb la Remei em proposo llegir i rellegir una altra vegada el Diari del Metro, haig de deixar-me anar, i pensar quins fils surten de recerca.

[Diari d'investigació, pàg.1, 14-11-02]

En aquell moment que el fragment del diari recorda, quan just començava la primera lectura del material de camp, aprenia a col·locar-me per deixar emergir què era significatiu investigar.

Escrivia “deixar-me anar” possiblement per intentar deixar de costat els propòsits, deixar de banda objectius concrets, o descobrir quelcom ocult entre línies, deixar de banda una disposició d’anar a buscar quelcom concret, per col·locar-me amb passivitat i obertura. Per deixar-me dir pel material.

Penso que tot això suposa una manera determinada d’estar investigant que no persegueix buscar quelcom concret, sinó obrir-se a allò que el material ens doni. És una determinada manera de relacionar-se amb allò que llegim, no és una passivitat absoluta, perquè requereix estar. Requereix deixar que allò que llegim entri en nosaltres de nou, com si fos la primera vegada, i, deixant-nos transformar per allò potser ens adonem de què és el que emergeix a la recerca.

De forma similar, quan analitzava la transcripció de les entrevistes realitzades a les dones no sempre era capaç de llegir-les. Alguns dies em semblava que no estaven prou bé i que les hauria de repetir, que no estaven dient res. Però el que sovint passava és que jo no estava en disposició de llegir-les amb obertura. Quan aconseguia aquell estar obert, passiu - actiu, és quan em preguntava: Què m’està dient aquesta dona? Què m’està dient? De què està parlant amb la narració d’aquesta situació concreta?

Quan era capaç de situar-me en això, en aquesta disposició a deixar-me donar pel que la dona em deia, aleshores vaig començar a veure una gran quantitat d’idees, matisos, preguntes, respostes, sobre la relació educativa. Estaven davant meu però en altres moments havia estat incapaç de veure-les.

Pensant també en la realització de les entrevistes, i en els Diàlegs sense fi, m’adono que el que vaig aprendre a resguardar és una *disposició*, una manera d’estar. Tenia la intuïció que si era capaç d’estar amb comoditat, obertura, gaudint de la relació i deixar-me donar pel que estava vivint, podria portar la conversa, acompanyar a la dona i estar de veritat en el procés de conversar...

Novament, quan penso en una manera d’estar en les entrevistes o en el grup de diàleg amb educadores, m’adono que no és tant important la ‘tècnica’ que utilitzo, les preguntes que sóc capaç de preparar amb anterioritat (que ho faig,

naturalment) com la capacitat d'estar investigant, d'estar amb obertura, amb desig d'aprendre, de deixar-se donar pel que la situació i les dones amb qui et trobes et poden ensenyar, mostrar, fer-te pensar, fer-te preguntar.

Per últim, també l'escriptura investigativa, aquella escriptura que va naixent del procés de narrar, del procés de pensar i després d'haver-se deixat tocar pel material, tornant una i altra vegada a aquest és un procés que requereix una disposició a deixar-se transformar, a aprendre en cada moment.

Aquesta escriptura és possible, també, amb una determinada disposició a escriure. Deixar que l'escriptura flueixi tot pensant en el material que hem llegit, en les idees que hem fet emergir dels relats de l'experiència. Seguint el fil d'un escriure que no sabem on ens portarà.

Segons la meva experiència singular d'investigació aquest "estar", aquesta *disposició*, ha estat fonamental en el camí metodològic. Una disposició que es caracteritza per un estar que no instrumentalitza; que té present el sentit de la recerca amb amplitud i perspectiva; que es situa en disposició de deixar-se donar sense anar a buscar expressament qüestions concretes; una disposició en l'investigar que és, també, un camí d'aprenentatge ampli.

Aquesta disposició té a veure clarament amb la possibilitat d'aprendre a viure amb la incertesa. Té a veure amb la capacitat de gaudir de no tenir un camí marcat. I, amb la possibilitat de confiar en el mateix caminar, confiar que el mateix camí t'indicarà per on continuar. Confiar en que els diferents passos que anem fent possibiliten comprendre per on cal seguir. Passos que anem fent vivint el present i, alhora, aixecant la mirada per tenir perspectiva.

Aquesta disposició passa també per la capacitat de saber-se perdre. De saber que sentir-se perduda en molts moments forma part important del camí. Perquè això significa que estem recorrent de veritat un camí singular d'investigació, on la crisi que suposa viure's perduda en la recerca ens fa moure a buscar com continuar, a vegades, a crear el propi camí singular per seguir.

Un caminar com el que narra la María Zambrano de forma preciosa al seu llibre Claros del bosque. Un caminar que no busca el camí expressament, sinó que

deixant-nos dir per aquest, ens podem trobar suaument i lentament envoltats pel que de cop veiem és una evidència. De cop ens adonem que ja fa estona que havíem arribat a la següent cruïlla, al següent 'claro del bosque'.

El fet que una part importantíssima del procés d'investigació estigui en la *disposició*, en l'*estar*, no significa que no hi hagi planificació, organització ni sistematització. Lògicament i naturalment, la planificació que va ordenant els passos a fer, guiant-se pel sentit ampli i pel sentit de cada pas, és fonamental. Com també ho és la sistematització del procés d'anàlisi i interpretació o l'ordre del material que anem recollint, la preparació de les entrevistes - conversa... Tot això són qüestions imprescindibles, però ho són per la mateixa preparació, pel mateix procés d'anar-se amarant del material. Ara bé, un cop fem aquest camí de sentir-nos immerses en allò que hem preparat cal que, aleshores, deixem que allò surti de manera espontània, que confiem en que trobarà la manera natural de tenir sentit en el mateix procés viu d'investigar.

Ja que investiguem a través de qui som, de tot el que som.

Per tant, així com és imprescindible la preparació i planificació, és també imprescindible saber-la trencar, saber deixar lloc als moments d'incertesa i escoltar-los (encara que resulta francament difícil).

Preparar-se, planificar i després deixar-se anar i obrir-se, penso són moments importants per a la comprensió en els processos d'investigació en educació.

Per tocar la comprensió de l'experiència humana cal complexitat, cal obrir-se a la complexitat del procés de recerca, de deixar-se donar amb tots els sentits. El comportament humà no el podem posar en caselles sistemàtiques, en ítems previs, on tot quadra.

L'experiència humana, com ho és la pràctica educativa, el viure humanament, implica complexitat, incertesa, paradoxes... Per tant, una recerca que vulgui apropar-se a la comprensió d'aquesta experiència cal que contingui en el seu mateix fer metodològic aquesta complexitat.

CAPÍTOL 3

ESCRIURE EL CAMÍ, CAMINAR PER L'ESCRITURA.

De l'anàlisi i interpretació del material de camp al procés d'escriptura narrativa.

Al capítol 1 d'aquesta part metodològica he explicat el naixement de la recerca i com emergeix el fil central d'investigació: la relació educativa. Ara voldria continuar relatant com vaig anar desenvolupant els continguts de la recerca, com vaig anar tibant dels fils d'investigació buscant comprendre millor la relació educativa i els seus matisos, les seves preguntes.

Un cop finalitzada l'entrevista amb la Sara vaig decidir tancar el procés de treball de camp. Encara vaig dubtar en una qüestió més; en la possibilitat d'entrevistar-me amb una altra treballadora social amb qui havia treballat poc temps, uns mesos després que la Daniela marxés, però per la seva situació laboral era molt difícil trobar un temps tranquil per conversar. Les estones que ella podia eren moments molt curts entre dues coses de la seva feina, així doncs vaig pensar que no aconseguiríem estar amb tranquil·litat i resultaria difícil buscar aquella disposició a conversar, amb la qual cosa vaig decidir tancar el procés de treball de camp.

Així doncs, un cop vaig tancar aquesta part i vaig tenir a punt tot el material; amb les transcripcions de totes les entrevistes – conversa, els Diàlegs sense fi i tots els altres documents vaig fer el següent:

La imatge seria: Una gran taula, o un llit, o una catifa gran a terra... qualsevol de les tres coses que us vulgueu imaginar... Allà a una gran superfície de treball, i en un ambient tranquil amb poques interferències de l'exterior, vaig fer una gran estesa de tot el material, això és:

- Resum de tot el material de camp del que parteix l'escriptura -

- El Diari del metro.
- Carpetes a partir del diari del metro.
- Diaris de camp: 1999-2000 i 2000-2001.
- Els materials i documentació de la ONG (organitzada en blocs)
- Les 7 transcripcions de les entrevistes - conversa a les dones.
- La transcripció de la sessió dels Diàlegs sense fi.
- Les 3 transcripcions de les entrevistes – conversa a dues educadores i una treballadora social.
- Diari d'investigació o diari de Tesi.

Aquest material l'havia anat treballant per anar fent els passos intermedis en tot el procés de camp, com he explicat al Capítol 2. Ara però calia tornar al material, fer una gran estesa de tot el que tenia i organitzar el procés d'anàlisi. Per fer-ho em vaig preguntar una altra vegada: Què és el que estic investigant? Com ho estic fent? Per què? Per a què?

Vull aprofundir en la comprensió de la relació educativa en la tasca d'educadora social. Vull comprendre millor com té lloc aquesta relació, quins són els punts clau, quines són les qüestions significatives que ens poden ajudar a comprendre millor com té lloc, què ens passa quan entrem en relació en el context de treball d'educació social. Què és el que destaquem com a significatiu? Què és el què ens preocupa? Què és el què més ens importa? Quina vivència tenim de l'experiència de relació en un context educatiu?

Si aprofundim en la comprensió, com podem fer en un treball de Tesi, possiblement tindrem més elements per pensar com millorar la pràctica com educadores i educadors socials. I, també a la Universitat, la millor comprensió de la relació educativa ens pot ajudar a docents universitaris en Educació Social a aprofundir en algunes qüestions importants amb els i les alumnes en procés de formació.

Tenint clara l'orientació vaig anar-me amarant de tot el material. Llegia una i altra vegada les entrevistes, diaris, escrits a partir dels diaris, diàlegs sense fi, etc.

En el transcurs d'aquestes lectures anava escrivint les qüestions centrals que sorgien en aquests. Apuntava les idees que naixien dels materials i algun comentari sobre el que em suggerien.

Així, per exemple, vaig fer un esquema resum de cada entrevista - conversa anotant les idees fonamentals que emergien, i la referència concreta d'on provenia.

Un com vaig tenir aquest material el vaig anar comparant, pensant i relacionant amb diferents lectures que he seguit fent.

De mica en mica vaig anar veient els diferents eixos que emergien amb claredat vinculats amb la relació educativa. Aquests eixos van ser la llibertat, el temps i l'amor. No com a grans blocs filosòfics, sinó com a qüestions que emergint de la pràctica feien referència a quelcom en relació a la llibertat, quelcom que em parlava del temps i altres elements referents a l'amor en la relació.

D'aquesta manera, partint de les idees essencials que vaig veure sorgien dels materials vaig començar a escriure de forma ja més definitiva, no amb intenció de resumir, sinó de pensar amb l'escriure. D'explorar amb l'escriptura els diferents eixos de treball emergents.

Aquest camí d'escriure s'entrellaçava amb lectures en relació als eixos, així, dialogant amb altres autores i autors vaig anar tibant dels fils que els eixos de la llibertat, l'amor i el temps suggerien.

Les idees essencials les tenia recollides en esquemes - resum, en documents que contenen l'essència del que vull preguntar-me, són en certa mesura el punt de partida per explorar mentre vaig escrivint. Tanmateix, en les relectures del que anava escrivint necessitava sovint tornar als materials de forma directa, tornar a les entrevistes d'on havien nascut cadascuna de les idees.

De manera que, el procés d'escriptura narrativa que he anat desenvolupant ha partit directament dels materials de camp, ha passat per escrits intermitjos, ha entrat en diàleg amb altres lectures, per tornar a contrastar-ho amb els materials novament, i així successivament en els espirals que he necessitat fer.

L'escriptura, un cop endegat el fil a investigar, ha emprès el seu propi camí, un camí que no he sabut mai del cert per on em portaria, fins que m'ha portat.

En tot moment he volgut mantenir una escriptura arrelada a l'experiència, que partís de l'experiència per pensar. En alguns moments, mentre analitzava diaris de camp o entrevistes em sentia a prop de l'experiència i experimentava el que diu la Luisa Muraro (2007:46):

La experiencia no da pruebas, su evidencia no es una prueba. Ella simplemente llama al sujeto, digamos incluso que le hace nacer, le invita a tomar la palabra y le sostiene en su pretensión de decir algo verdadero. Y no es un sujeto neutro ni neutral, es un ser viviente que, gracias al lenguaje, junto a otros/otras, da cuenta de lo que a él, a ella, se le manifiesta.

Això que descriu la Luisa Muraro podria ser el moviment de partir de l'experiència quan escrivim. Escoltar què ressona dins nostre i deixar-nos guiar pel llenguatge de l'escriptura des de qui som. Un llenguatge per posar paraules a l'experiència.

Per acabar aquest capítol metodològic vull fer algunes reflexions entorn l'escriptura narrativa i la recerca. En el mateix entramat del text metodològic ja he anat introduint i entrecreuant idees al fil del relat del camí. Ara, però, vull tornar-me a preguntar per mirar de recollir allò essencial de l'escriptura-recerca narrativa:

Per què penso que l'escriptura narrativa pot ser un llenguatge per dir l'experiència educativa? Per què he triat l'escriptura narrativa com a camí de recerca?

Per cercar comprensió en la relació educativa penso que la narrativa és el millor camí d'aproximació a una experiència humana com aquesta. La possibilitat de narrar de forma oral i escrita la pròpia experiència i poder partir d'aquests relats per pensar-la crec que és el camí que més s'acosta a poder-la en part, tocar. Perquè la narrativa pot abarcar una part important de la complexitat humana, admetent processos, recorreguts en el temps, matisos, contradiccions, etc.

Seguint a Christine Delory-Momberger (2007:46) : *En palabras de P. Ricoeur, hacemos de nuestra vida una historia gracias a la puesta en intriga que efectúa*

el relato. Con el relato, transformamos los acontecimientos, las acciones y las personas de nuestra vida en episodios, en tramas y en personajes; establecemos entre ellos relaciones dotadas de finalidad, con un comienzo y un final; les asignamos un lugar dentro de sistemas concebidos y orientados según una lógica narrativa. Con el relato, hacemos de nosotros mismos el actor de nuestra vida y conferimos a ésta una historia.

Per tant, a partir dels relats de l'experiència viscuda podem pensar com vivim les experiències, quina lectura en fem, quines explicacions ens fem. Perquè allò important a pensar en l'experiència és veure quin relat ens fem i què ens diu aquest relat sobre la pràctica educativa. Aquest relat 'que ens fem' és allò que podem investigar.

No obstant, si bé partim del relat per pensar l'experiència, caldrà pensar, també, quin procés seguim quan fem aquest moviment de comprensió a través de la lectura del relat d'algú altre. Així com també ens podem preguntar: Quina relació establim com a lectors o lectores quan llegim el relat d'un anàlisi des de l'experiència (com ho és la recerca-narrativa)?

Davant aquesta pregunta Christine Delory (2007:48) escriu :

Ahora bien, la comprensión del relato ajeno que el oyente o el lector desarrolla no puede pretender coincidir con la construcción de la que ese relato es a la vez el producto y el lugar de producción. El oyente o el lector no entra en un contacto inmediato y transparente con el universo que presuntamente le transmite el prójimo y que adoptaría para él la dimensión objetiva de un documento: la comprensión que yo tengo del relato del prójimo está inserta en un juego de interrelaciones que hace de ese relato no un objeto unánime y establemente descodificable; sino una apuesta entre el prójimo y yo, y entre yo y yo mismo. Yo no puedo (re) construir el mundo-de-la-vida del relato que escucho o leo si no es remitiéndolo a mis propios constructos biográficos y haciéndolo entrar al comprenderlo, en resonancia inteligible con mi propia experiencia biográfica. En el acto de su recepción, el relato ajeno se vuelve también escritura personal por el otro y en referencia al otro.

La Christine Delory ens mostra com, en el procés de lectura i cerca de comprensió dels relats, ens posem en joc nosaltres amb la nostra experiència i biografia. La comprensió passa a través de qui som, en un diàleg amb allò que el relat de l'experiència de l'altre ens desperta i es vincula amb els nostres propis relats de vida.

De forma similar a aquest moviment de recerca que descriu en diàleg amb la Christine Delory, a les classes de llengua, treballant d'educadora, també posàvem en joc aquest moviment de compartir relats. D'anar narrant la vida i aprenent en relació als relats propis i de les altres.

Veig entre els dos moviments: el de recerca i el d'educadora molts punts de contacte, perquè en un i altre moment hi ha un desig per aprendre, per comprendre l'essència i el sentit de l'experiència viscuda per l'altra.

La lectura dels relats d'altres poden ser: *Un lugar en el que juntarnos ...* Bonica expressió que utilitza aquesta autora per continuar explicant que :

Lo que nace de los operaciones de comprensión del relato es un nuevo objeto: el relato tal y como se encuentra entre el prójimo y yo, entre el prójimo narrador que lo enuncia y yo, narratorio que recibo. Este objeto nuevo no es propiedad ni del uno ni del otro, pero crea entre nosotros un espacio que podemos compartir: no es propiedad ni del uno ni del otro, pero crea entre nosotros un espacio que podemos compartir: no en el sentido sentimental o fusional de una comunión de corazones y de espíritus, sino en el topológico de un territorio del que tomamos parte uno y otro. Y no porque en él cada uno haya puesto una parte, no porque de una y otra parte hayamos trabajado para inventarlo (estaríamos aquí entonces en la figura de la co-operación o de la co-laboración); sino porque vivimos ese nuevo espacio (que no es por necesidad y siempre un lugar de armonía y de comprensión mutua, de resolución de conflictos), porque disponemos ahora de un lugar en el que juntarnos, en el estar al mismo tiempo y en el mismo sitio; un lugar no para conocer y co-nacer, según un idealista juego de palabras del que se abusa, sino donde comparecer, en el que aparecer en común.

Christhine Delory (2007:49)

Penso que es pot entendre la recerca narrativa, com aquella recerca que s'orienta per esdevenir 'un lloc comú en el que trobar-se'. És a dir, un relat que ofereixi diàleg i s'orienti a possibilitar aquesta trobada, no que l'aconsegueixi en si mateixa, sinó que s'orienti en aquest sentit.

Com, de forma similar, l'espai on treballàvem d'educadores s'orientava a cercar aquest lloc en el que trobar-nos, aquest espai en el que aparèixer en comú.

* * *

Aquí acaba el relat del camí metodològic que he recorregut. A continuació, a la Part III trobareu el desenvolupament dels tres eixos centrals que han emergit en el treball de recerca: La pregunta per la llibertat, el temps i un tercer capítol dedicat a l'amor i el dolor.

L'escriptura narrativa i la pregunta per aquesta no la deixem, però, del tot, ja que igual que ha emergit en altres capítols al fil del contingut que es tractava, continua apareixent més endavant, per acabar d'enfilar-se en les conclusions d'aquesta Tesi.

TERCERA PART
Tres camins per pensar la relació educativa

CAPÍTOL 1

LA PREGUNTA PER LA LLIBERTAT.

Quina és la pregunta?

Quina és la pregunta que em mou a escriure?

Per a què preguntar-me, preguntar-nos, per la llibertat?

Quin és el sentit de la pregunta?

Per què aquest preguntar-se comença en mi, i en altres, per la pregunta per la no llibertat d'una dona que sentim llunyana?

Quina és la pregunta? Quines són les preguntes?

Què és la llibertat? És aquesta la pregunta? Una única forma de llibertat ?

Nobert Elias (1983:45,46) ens acompanya a pensar-ho:

El problema que se plantea a los científicos sociales no puede solucionarse mediante una sencilla renuncia a las funciones de miembro de grupo en 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 han 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 sin compromiso.

Norbert Elias m'ajuda a preguntar: Què és la llibertat i què representa per a mi?

Proposant que no deslliguem aquestes dues preguntes, proposant que les pensem íntimament lligades per a la comprensió, com a dues preguntes en relació.

Per què en el context d'ensenyament de la llengua amb dones immigrades neix la pregunta per la llibertat i la no llibertat?

Quins són els matisos de les diferents vivències de llibertat i no llibertat ?

Com es vincula tot això amb la pràctica de educativa?

...

Quina era la pregunta?

1- Què és la llibertat? i Què representa per a mi ?

Per a mi representa la possibilitat de crear, de fer al món allò que una sent que desitja fer. Sentir-se lliure seria sentir la possibilitat de fer, de dir, de crear. Per tant passaria tant pel fet de crear com de sentir la possibilitat de fer-ho. Està també lligat al moviment, a poder anar i venir, a poder ocupar o no els diferents espais que la natura, els altres i nosaltres ens deixen/em compartir.

Implica poder anar a tot arreu? Si hi ha algun lloc on no puc anar sóc menys lliure?

Segurament té a veure, també, amb poder perseguir allò que una sent que desitja acompanyat d'un temps que no esgoti l'esperança.

Viure en relació. Sentir-se en relació, sentir que el desig és compartit, sentir que es comparteix una passió, compartir també la desesperança...

Sentir-se lligada als altres i a la terra. Sentir-se acompanyada amb companyia i també en soledat.

Imaginar altres formes de viure, conèixer altres formes de vida.

Moure't pel món com per casa teva. Com ens movem a la pròpia casa? ...

Aquestes serien algunes de les imatges que em venen al cap quan intento pensar en què és la llibertat, potser els qui ara llegiu veieu altres imatges...

Què representa la llibertat per cadascú de nosaltres? Podem pensar-la connectant amb la pròpia experiència?

La llibertat és com un secret que no es pot escriure, del que no se'n pot parlar, perquè quan es fa, deixar de ser, cal resguardar-la. Per tant, el que aquestes línies persegueixen és apropar-se a la comprensió de vivència de llibertat, només apropar-se, cercant com col·locar-nos millor en ella, tot pensant com

s'enllaça aquesta vivència i comprensió amb la pràctica educativa amb dones, també amb homes. Apropar-me a la comprensió és, doncs, el que persegueixo tot escrivint, buscant en el camí d'escriure un moviment de llibertat.

2- Per què la pregunta per la llibertat?

La pregunta per la llibertat ha estat una companya de viatge durant tot el camí que va durar la feina d'educadora i el procés de recerca per la tesi. Ha estat una pregunta a vegades lleugera fresca i oberta, altres vegades incòmoda i impertinent, però ha estat sempre present, sempre amb mi des del primer dia.

De tal manera que realitzant el treball d'anàlisi del material de recerca (entrevistes, diaris de camp, etc.), no em va estranyar gens que la llibertat fos un eix que emergia amb claredat de tots els materials. El cos em donava la certesa que la llibertat havia de ser un fil de treball. Per tant, calia seguir mantenint viva la pregunta.

Per comprendre bé el sentit de fer-me aquesta pregunta vaig indagar en els inicis i en per què ha estat sempre, la de la llibertat, una qüestió rellevant per a mi.

En els diaris de camp trobo un fragment que il·lustra aquells inicis:

Recordo molt bé el primer dia que vaig trobar-me amb la Sara. Sempre es recorden els primers dies, les primeres vegades, oi?.

Vam quedar a l'estació de tren la Sara³⁵, la Bea i jo. La Bea era una alumna de pràctiques de la Universitat que també començava aquell dia. Una noia maquíssima amb qui em vaig entendre molt bé. Podríem dir que la Bea i jo érem els reforços pel curs que la Sara havia cercat. Per telèfon la Sara m'havia dit que els locals estaven molt malament, així que m'esperava un lloc horrible. Feia fred i humitat, típic de la població vaig aprendre després. Els locals estan situats al centre històric de la població, en la seva època devien ser cases importants, tocant a l'església, però ara estaven poc cuidats. Tot i així els vaig trobar macos, una casa antiga, amb sostres alts, amb finestres de fusta i terres de rajola. Em portaven records molt bons, potser per això no vaig adonar-me, en aquell primer moment, del que la Sara volia dir quan explicava que els locals estaven molt tronats i poc cuidats. Em recordaven a l'escola primària on vaig anar, el Leber, era una casa antiga de sostres alts i de rajoles al terra,

amb les portes de fusta. Ara he recordat també que el dibuix de l'escala d'aquests locals era la mateixa que una escala de cargol que hi havia a l'escola per anar al menjador. L'escola primària va ser important per a mi, va ser un espai de llibertat molt gran, vaig gaudir aprenent i per això em va portar bons records.

[Diari de camp, pàg 2]

Rellegint aquest fragment m'adonava com l'espai físic, el local, em transportava directament a un dels espais de la meua vida on sentia havia viscut amb molta llibertat. Aquell camí d'aprenentatge a l'escola primària lligat a una experiència de llibertat m'inspirava tot sovint en la meua feina com educadora. Així doncs, podríem pensar que la llibertat seria també una experiència viscuda, experiència que ens pot guiar per buscar com crear de nou una altra pràctica educativa amb llibertat.

En què consistia aquesta experiència de llibertat? Des de quina experiència de llibertat m'apropava a aquell grup de dones immigrades en un espai educatiu?

Des de la meua experiència de nena aprendre havia estat un procés plaent, on les criatures érem protagonistes del que ens passava, és a dir, preniem decisions sobre el què fèiem i sobre allò que volíem aprendre. Apreníem a partir d'allò que ens movia, d'allò que ens interessava i despertava la nostra curiositat. A més a més, allò que apreníem estava directament lligat amb la nostra vida, i també a la nostra vida quotidiana. El que a l'escola vivíem era també contingut per aprendre, les relacions entre nosaltres, els conflictes, les dificultats, les festes. L'escola estava viva.

Des de ben petita vaig anar aprenent que aprendre era un camí de llibertat, en tant m'ajudava a créixer, a anar més enllà de mi. A més, aquest procés d'aprenentatge l'expressàvem de formes ben diferents, cercàvem com expressar allò que apreníem i com compartir-ho amb els altres, era doncs un procés creatiu en relació. La possibilitat de fer néixer sola i amb companyia coses noves al món era per a mi un moviment de llibertat. Esdevenint un procés en relació desenvolupàvem també la capacitat de deixar-nos donar, de deixar-nos tocar pels altres, nenes i nens, adults i adultes, tots junts, amb qui vivíem a l'escola.

A partir d'aquí em començava a preguntar ja com educadora: Quines són les pràctiques educatives amb dones adultes que poden possibilitar vivències de llibertat?

Aquelles experiències de llibertat durant la infància estaven ja en mi quan un dilluns a primera hora em disposava a conèixer l'espai i les dones que m'acompanyarien durant els anys següents en la feina d'educadora.

Quines altres mirades hi havia en mi en relació amb les dones immigrades amb qui treballaria després?

Abans d'aquells anys, no tenia cap experiència de relació amb dones immigrades, sabia què eren els processos migratoris, però no explicats i viscuts en primera persona. No coneixia amb detall el camí que suposa aquest trànsit d'arribada a un país diferent amb la idea de quedar-se a viure per un temps llarg. Així doncs, no coneixia cap dona de l'Àfrica subsahariana, ni cap dona russa o ucraïnesa, tampoc cap dona marroquí. Només me les creuava pel carrer i, això sí, em despertaven curiositat. La imatge que recordo viva en mi d'algunes dones marroquís del barri era, per exemple, de dones que anaven amb el cap cobert i miraven a terra quan ens creuàvem pel carrer. Sensació que despertava en mi, crec que també en altres, tots els estereotips de submissió i no llibertat de moltes dones musulmanes i les ganes de voler ajudar-les a alliberar-se, a emancipar-se com es diu sovint.

Com hem pogut veure en el capítol 2 d'aquest text de recerca la feina d'educadora en aquell espai de dones consistia en fer classes per l'aprenentatge de la llengua castellana, tant oral com escrit. Algunes dones no havien anat a l'escola al Marroc, per tant, aprenien també a llegir i escriure per primera vegada i en una llengua que no era la seva. Altres, com una dona de Senegal i altres dones russes sí tenien estudis, cadascuna en diferents graus. A més a més, les finalitats d'aquell espai educatiu s'orientaven també a realitzar tallers que poguessin ajudar a aquelles dones a situar-se al nou país, com ara el taller de cuina, habilitats socials i introducció de formes culturals de la forma de vida catalana.

De manera que el sentit educatiu que l'ONG proposava per aquell espai tenia a veure amb oferir a aquelles dones quelcom que se suposava que no tenien. Què implicava seguir l'encàrrec que la institució em feia? Què implicava ajudar-les a situar al nou país? Com vaig dibuixar el sentit educatiu de l'espai en els inicis?

Tot i que sabia i havia viscut que les coses importants de la vida no es troben només als llibres i la formació acadèmica, penso que va influir negativament en mi viure al costat d'una dona que mai havia agafat un llapis i un paper en la seva vida. Escric *negativament* en el sentit que em dificultava veure les capacitats i sabers d'aquelles dones, ja que inicialment ens movíem en un context d'aula on el llapis i el paper eren el centre del que fèiem. Potser, d'alguna manera, es reforçaven en mi els estereotips de relació entre elles i jo. Aquells que em feien sentir que jo podia donar molt a aquelles dones, que les podia ajudar en moltes coses, qüestió segurament certa en part, però incompleta i per tant no del tot possible. Perquè això m'impedia començar a veure el que jo podia aprendre d'elles i amb elles.

Des de la pràctica de relació amb elles, es posava sobre la taula la meua idea prèvia del que significava ser educadora: donar, donar i donar. Crec que sense ser conscient posava totes les energies en pensar en quines coses les podia ajudar: Ensenyar a llegir i escriure, ensenyar a escriure correctament, ensenyar la llengua oral, ensenyar com moure'ls per la ciutat, ensenyar la cuina catalana i els costums d'aquí, ensenyar les formes de relació, entre altres.

Mirava només una part; el que no sabien fer, cadascuna en diferent mesura, com llegir i escriure o parlar castellà, generalitzava a totes les qüestions de la seva vida una *no capacitat* que jo ajudaria a superar. Aquesta mirada era també recolzada per altres professionals amb qui treballava a la ONG, de manera que en la meua entrada en aquell món sentia que aquell era el meu camí de treball. Un donar i ajudar a l'altra desmesurat que requereix molta energia, tanta que no en quedava més per escoltar, deixar-se donar, aprendre de nou, qüestionar-se.

De mica en mica ens vam anar coneixent, i el que al començament eren dones africanes, russes i musulmanes dels poblets del nord del Marroc, van anar esdevenint, l'Amira, la Fàtima, la Malika, la Hadija, la Solange, la Irina... Noms propis que ens porten ja a mirar en la singularitat i el recorregut de cadascuna. Com cadascuna expressa i viu la seva forma única, i alhora semblant, de ser dona al món.

Malgrat començava a gaudir d'una relació més propera i singular amb algunes d'elles, hi havia una part important en mi que no es deixava tocar. Aquella part que em parlava de com eren dones al món i les vides que les tocava viure, penso que m'interrogaven en el meu estar al món, amb cos de dona també.

Ens posàvem en relació elles i jo, partint de camins i experiències ben diferents; per exemple la Solange de Senegal qui té més o menys la meua edat relata així una part de la seva vida a l'Àfrica:

Marta – *Primer m'agradaria que em parlessis una mica sobre la teua vida al Senegal. Com era la teua vida allà, abans de venir a Catalunya?*

Solange : Sóc la gran de cinc germanes i un germà. Viví de petita amb la meua mare i germanes. Al matí anava al cole i quan arribava a casa ajudava a la mare a preparar el Bisap i el Iogurt. El Bisap és la coca – cola africana es prepara amb herbes. Amb la mare, anàvem al camp a vendre el Bisap i el Iogurt als treballadors. També ajudava a la mare a altres coses de la casa.

Marta – *Quines coses recordes que aprenies de la mare?*

Solange : Doncs això, a preparar el Bisap i el Iogurt, a fer les coses d'una casa. De cuinar per això vaig aprendre mirant, perquè la meua mare no em deixava tocar res, deia que el menjar era massa important i no es podia tocar. Amb qui si vaig aprendre molt a cuinar és amb la meua tia, amb qui vaig viure un temps quan estudiava secundària. Dono les gràcies a la dona del meu *tio* per haver-me ensenyat coses de cuina que tant m'agraden.

Tot això va ser quan el meu pare, que no vivia amb la meua mare, em va agafar per anar a viure amb ell, ja que així jo podia estudiar. Em va posar a un internat i el cap de setmana jo vivia amb ell.

Bé, en realitat vivia amb el meu oncle i la meua tieta, la que em va ensenyar a cuinar. D'aquella època recordo el dia que el meu germà gran, germà de pare, però no de mare, em va venir a visitar i la meua tia em va proposar de cuinar jo. Vaig preparar-ho tot i el meu germà va preguntar:

- Qui ha cuinat tot això?
- La Solange. - Va dir la meua tia.
- Uf!- responia el meu germà- La Solange ja s'ha fet una dona.

Marta – *El teu germà gran de pare, deies, però no de mare?*

Solange – Sí, és germà de pare, però no de mare. És un germà que el meu pare va tenir amb una altra dona. Són molt més grans que nosaltres, no vivien amb nosaltres. El meu pare crec que té uns trenta fills, amb cinc dones diferents. Jo vivia amb les meves germanes i germà, amb la meva mare, i amb una altra dona del meu pare que només va tenir una filla.

La mare d'aquest germà gran que deia abans és la primera dona del meu pare i és molt més gran.

(Entrevista a la Solange, pàgina 1)

Mentre la Solange preparava el Bisap, anava a l'escola i als estudis secundaris de costura, on era jo? L'educadora amb qui es trobaria temps després...

De l'escola vaig passar a l'institut sempre envoltada de nens i nenes, noies i nois; tant en els espais educatius, com en els de lleure, vivia amb naturalitat el compartir espais de la vida tant amb noies com amb nois. L'adolescència va transcórrer per les primeres sortides pels carrers del centre de la ciutat, locals de música i bars "poc recomanables" que són els que atrauen a algunes noies i nois de quinze anys. Pertanyia a un grup d'amics que ens trobàvem els dissabtes a un bar brut i fosc del centre de la ciutat. Seguint estudiant, començo a treballar i continuo vivint amb nois amb alguns dels quals tinc amistats especials. S'inicien aviat les èpoques dels viatges: motxilla, tren i pocs diners a la butxaca.

Temps després vaig anar a viure amb la meva parella i seguint treballant en feines diverses, a més a més, em poso a fer el doctorat. Cadascú amb els seus projectes fem vida de parella i continuem mantenint les sortides nocturnes i diürnes amb amics i amigues, dones i homes amb qui compartia tots o quasi tots els espais de la vida.

Diria que fins que em vaig posar a treballar d'educadora amb dones adultes, tenia una vida força corrent per una dona que havia crescut i viscut a Barcelona, amb possibilitats d'estudiar i treballar. De gaudir de les amistats i els temps de lleure i de triar anar a viure amb l'home que estimava.

Les històries de vida que anava coneixent a l'escola de l'ONG m'impactaven i em resultava difícil la comprensió profunda. És a dir, comprendre en el sentit d'entendre també des de dins meu, deixar-me afectar i sentir amb la dona singular que tenia al davant. Aquella dona singular que es diu Amira, amb qui

estava prenent un cafè “ara i aquí”, tot compartint taula d’esmorzar en el nostre dia a dia a l’aula de llengua.

Segurament, ens faltava encara temps de relació, aquell temps viscut que et permet mirar a l’altra i a tu mateixa d’una forma més global i complexa, sense quedar-te atrapada només en la part d’incomprensió, només en la llunyania d’una experiència de l’altra que desperta les pròpies preguntes.

Per explicar millor a què em refereixo introdueixo a continuació alguns fragments de l’entrevista que vaig fer a l’Amira, dona d’un poblet de muntanya a prop de Nador, tot preguntant-me pel recorregut vital d’on venia l’Amira, que es posava al costat del meu:

Marta: -(...) Yo te quería preguntar primero como vivías tú en Marruecos, como era tu vida normal, que hacías en tu casa.

Amira – Sí, en casa de mi madre.

M- Primero estabas en casa de tu madre, ¿No?

A- Sí, y cuando casada yo vivía con mi suegra, y luego vuelve, vivía un año con mi madre, y luego vine aquí

M- Y luego viniste aquí a España.

A- Y luego vine aquí, y ahora 3 años aquí. (...)

M- (...). Y tú en Marruecos ¿Trabajabas en la casa, no trabajabas fuera de la casa?

A- No antes trabajo, tengo, en casa de mi madre, cuando no casada, tengo al campo, trabaja de al campo, de todos.

M- Ah! claro, mucho trabajo en el campo, ¿no?

A- Sí, pero ahora trabaja solo en...

M- ...en la casa.

A- En la casa.

M- Y pero tenías...¿ tu madre tenía animales?

A- Sí, corderos.

M- Uf! Mucho trabajo, ¿no? Entonces un día de cada día qué hacías, te levantabas por la mañana...

A- Sí, a las 4 de la mañana, me levanto a las 4 de la mañana para hago el pan, prepara la desayuno para los chicos que trabajan en el campo y al mediodía también trabajo, hace la comida, y por la tarde hacía merienda, y bueno, bueno perdona, no lo sé quien ha tocado el timbre...(...). (interrupció).

M - Bueno, entonces dices que preparabas las cosas de la casa, y preparabas la comida para los hombres que trabajaban en el campo.

A- Sí, en el campo.

M- O sea, todo el día mucho trabajo. ¿No?

A- No. Un día sí, dos días no, un día sí, dos días no, pero era vivienda juntos con mi tíos que tienen mujeres, y un día de mi madre, un día de una mujer de mi tío, un día de...

M- Cada día una, ¿no?

A- Yo trabaja el día de mi madre, como ayudar mi madre, pero mi madre está enferma de la cabeza, y siempre mal, y cuando era estoy soltera siempre ayudarla.

M- Y tu hermana, también.

A- No. Ellas casadas joven, una casada ella tiene 17 años, y la otra ahora tiene 19, y yo un poquito, yo casada cuando tengo 21 años.

M- Entonces tú estás más tiempo en casa de tu madre.

A- Sí, yo más tiempo.

M- ¿Y tus hermanas que se han casado han ido a vivir más lejos?

A-(...) Sí pero muy lejos y tenía niños, y tenía niños como yo, uno, otro...

M- Uno, otro, otro y no podía, claro.

A- Y ahora no, ahora viene a casa de mi madre a ayudar un poquito, cuando mi madre tiene, le toca el día de ella de trabajar, viene mi hermana a ayudarla.

(entrevista-conversa amb l'Amira, pàgines 1,2.) :

L'Amira, aquella dona d'ulls verds, grans i expressius, que presentava al capítol 1, venia a l'Escola abans de l'hora per trobar-se amb mi a soles. Juntament preparàvem el primer cafè, així tenia més temps per aprendre la llengua a soles i un espai íntim on no sentir tanta vergonya pel seu esperat riure de les companyes.

En aquelles estones anàvem coneixent fragments de la nostres vides. I, mentre preparàvem l'esmorzar, entre la llet i el pa torrat jo escoltava aquella història de vida que removia la meua.

En aquells inicis sentia com si entre les paraules que volia ajudar a posar ordenadament, del seu incipient castellà, la meua feina consistís també en mostrar altres camins de viure, altres formes de ser dona al món, que jo sentia en aquell moment com a "més lliures". Escoltar històries com les de l'Amira em seguien movent a donar i donar, ara a ajudar a emancipar, a alliberar a les dones que jo veia que vivien una vida clarament menys lliure que la meua, pensava en aquell moment. Sentia que la meua feina havia de consistir en treure-les d'aquella forma de vida, en mostrar com es podia viure de forma diferent, on una podia triar el propi projecte de vida, treballar per aconseguir-ho, decidir amb qui volia viure i estimar a qui volia estimar.

Perquè en això consistia, creia jo, viure l'ensenyament de la llengua com a quelcom no instrumental, quelcom desconnectat de la vida. El problema és que allò que aquí instrumentalitzava era la seva vida, situant-la fora de mi, com un objecte que mirar i sobre el qual prendre decisions, sense deixar-me afectar, sense posar també en joc les preguntes en relació a mi.

Així, per exemple, si mirem el fragment d'entrevista abans introduït es pot veure la descripció que l'Amira fa del seu dia a dia al Marroc. De llevar-se a les quatre

del matí, per fer el pa, per cuinar i cuinar, per tenir cura de la casa de camp, envoltada d'altres dones i homes que treballaven al camp.

Mirant doncs aquest fragment ens podem preguntar pel creuament entre la vivència de llibertat i el temps de la vida quotidiana. Ens pot ajudar a pensar de quina manera podem viure en més o menys llibertat preguntant-nos a quines coses dediquem el temps del nostre dia a dia, i en quina mesura ho decidim o no, en quina mesura podem decidir o no una part d'allò que ens toca viure.

Inicialment, aquells relats que l'Amira feia em resultaven presó, la imaginava lligada a la cuina, a llevar-se aviat per fer el pa, haver de preparar el dinar pels homes del camp i haver-ho de compartir amb les dones de cosins o veïns. Jo volia pensar que en la meua vida de ciutat havia pogut triar més que ella i pensava que les meves vivències de llibertat havien pogut ser més plenes.

En quina mesura quan de l'altra en fem un objecte en que mirar, i decidim sobre el més o menys grau de llibertat en que viu, no estem sinó afirmant que som millors i que la nostra vida sí val la pena viure-la?

Des d'aquest lloc és impossible apropar-se i acompanyar qualsevol desig, ni qualsevol projecte de vida, per molt igual o diferent projecte que l'Amira estigués somiant fer al nou país on viuria. El lloc des del qual jo pretenia acompanyar-la era un lloc impossible.

Què sé jo de la vida del camp? Quina vivència tinc del que suposa tenir cura dels animals, de les collites? Què representa per a mi cuinar? Sé cuinar? M'agrada? Quina experiència tinc de cuinar per a unes vint persones conjuntament amb quatre o cinc dones més a una mateixa cuina?

Amb quins referents relacionals, de la família o la comunitat, ens fem preguntes en relació a la vivència de llibertat? De quins contextos de relació partim per preguntar-nos per la pròpia experiència?

Abans d'haver-me permès fer aquestes preguntes i altres havia decidit que la vida que vivia l'Amira havia de ser més esclava que la meua. Sense haver-li preguntat què representava per a ella tot això, sense haver-li demanat quina era la seva vivència en relació a l'experiència de vida que havia viscut fins ara.

Penso que es tractava de preguntar-li què significava per a ella el que vivia i aprendre de la vivència que ella tenia d'aquella experiència de llibertat i no llibertat.

Temps després, quan les preguntes van agafar un altre caire, la relació entre nosaltres va començar a canviar. Ho va anar fent quan vaig poder començar a deixar-me tocar per l'experiència de l'altra; quan vaig començar a fer-me preguntes com les que em plantejaven aspectes referents a què dedicava el temps de la meva vida quotidiana, amb qui el vivia i en quina mesura ho havia o no havia pogut triar.

De mica en mica, vaig aprendre a cuinar i a gaudir del plaer de cuinar, d'estar hores i hores d'un divendres completament preocupada pel menjar i perquè ens sortís bé el cus - cus de verdures que preparàvem i que ens menjaríem plegades.

Vaig anar descobrint nous espais de llibertat, noves formes d'estar amb els altres que em feien preguntar-me per com vivia i a què donava importància. Així, per exemple, al costat de dones com l'Amira vaig contagiar-me del plaer de cuinar, en vaig anar aprenent i gaudint de les festes entre les olles i els aromes. Vaig gaudir del que podia ser crear un bon àpat fet amb productes nous, amb noves formes de cuinar-los i, a gaudir també, del temps llarg que calia aprendre a esperar entre un pas i l'altre de la cuina. Vaig descobrir l'espai de creació que pot ser una cuina, amb les dificultats i alegries de cuinar entre cinc un mateix plat. Vaig adonar-me del poc temps de la meva vida quotidiana que jo havia dedicat fins al moment a la cuina i em vaig adonar també del que sentia m'estava perdent.

Naturalment, això no suposaria que cuinar hagi de ser "per norma" un espai de més llibertat que una tarda de cine, o que gaudir d'una cervesa amb un bon amic una nit de dissabte. Ni tampoc que la cuina no hagi estat en moltes situacions quotidianes un espai de poder i submissió, com el que es mostra en la jerarquia entre diferents dones a vegades, o el poder que es pot exercir cap a alguns homes des de les seves dona, mare, germanes i veïnes; quan es fa i decideix tot en la vida quotidiana pel sosteniment d'aquesta.

Tanmateix, sí podem obrir-nos a aprendre altres formes d'estar i de viure el temps de la vida que d'entrada podríem considerar com a menys valuosos, com a menys lliures. Sí podem obrir-nos a intentar comprendre quina vivència té l'altre/a d'allò que està vivint.

La qüestió seria, doncs, que la relació amb l'altra ens permeti obrir noves formes de conèixer, no negar-nos a obrir portes amb judicis previs i poder viure, de veritat, si allò ens suposa un canvi de gest real en nosaltres o no. Ja que potser deixant-nos travessar per l'emoció de l'altra, mirant d'escoltar com viuen aquelles emocions en mi, en nosaltres, podrem aprendre a col·locar-nos al costat i a acompanyar un camí de vida que compartim en un temps i en un espai determinats.

Possiblement, el que hauríem de preguntar-nos educadores i educadors és: Quines preguntes ens fem quan ens posem en relació amb un altre o altra? Què qüestionem? Perquè no es tractaria tant de decidir quina és la millor forma de vida, sinó de comprendre en profunditat què significa per l'altra i per mi allò que hem viscut. Perquè un pas podria ser fer una anàlisi de què significa, què representa i què implica la vida d'una dona de Senegal i de moltes dones marroquines del camp del nord del Marroc, i un altre pas diferent podria ser, també, què fem nosaltres com educadores quan entrem en relació singular amb una dona del camp, que es diu Amira i que ens relata la seva experiència i el que això significa per a ella. Aquí podríem veure com en el pensar en l'acció lligada al camí de comprensió del que vivim ens pot ajudar precisament a comprendre. És a dir, no ens quedem només contemplant, sinó que abans d'acabar de comprendre ja estem actuant perquè ja entrem en relació, i el fet de pensar què fem amb això, com ens posem en relació amb una dona com l'Amira ens pot situar precisament en un altre fil de comprensió de la realitat que estem vivim.

3 – Una cruïlla entre la llibertat i la diferència sexual:

“Yo nací en un harén” Así comenzaba mi libro, y parece ser que en esa frase radicaba el misterioso problema. En efecto, cualquiera que este fuera, todo el que me entrevistaba, sin excepción, empezaba preguntándome, como si de una fórmula mágica se tratara: “Bueno, así que ¿Es verdad que nació usted en un harén?”. Me miraban con tal intensidad que quedaba claro que no querían que eludiera la cuestión. Como si hubiera un secreto vergonzante detrás de aquello. Para mi, la palabra harén no solo es sinónima de la institución de la familia, sino que además nunca se me ocurriría asociarla ni con diversión ni con algo jovial. Al fin y al cabo, el verdadero origen de la palabra árabe haramí se refiere literalmente a pecado, la frontera peligrosa donde chocan la ley sagrada y el placer. Haram es lo pecaminoso e ilícito. Haram es lo que la ley religiosa prohíbe. Lo contrario es halal, es decir, lo permisible. Evidentemente, al viajar a Occidente la palabra árabe haram debió perder aquella connotación de peligro, pues me parecía que la asociaban con la euforia, con la ausencia de constricciones. En su versión del harén se vive el sexo sin carga alguna de ansiedad.

De pronto me sentí atrapada en una situación extrañamente solemne y dramática, ajena por completo a la rutina de entrevistas promocionales que mis editores habían organizado. Notaba que si decía: “Pues sí, nací en un harén”, iba a causar un problema no solo a los periodistas, sino también a mi misma al darles pie a reírse con aquellas sonrisas que “sus” harenes les suscitaban. Pero ¿qué clase de problema? me preguntaba.

(...)

Su harén era un festín orgiástico en el que los hombres conseguían un verdadero milagro: el de obtener placer sexual sin problema, sin resistencia, con unas mujeres a las que habían reducido a la esclavitud. En los harenes musulmanes los hombres saben que las cautivas lucharán con uñas y dientes para defenderse y evitar que lleven a cabo sus planes eróticos. Lo cierto es que los occidentales se referían sobre todo a harenes imaginarios, como los representados en cuadros y películas, mientras que yo más bien pensaba en los alcázares, en los harenes enclaustrados entre muros auténticos de cemento y piedra.

(Mernissi, F.; 2003:24,26)

Amb les paraules de la Fatema Mernissi podem encetar la pregunta per la llibertat en la cruïlla amb la diferència sexual, amb la cruïlla entre la pregunta per la relació dels sexes i entre els sexes³⁶, amb la seva mútua mirada des d'un i altre costat del Mediterrani.

³⁶ La Milagros Rivera (2005:85) m'ajuda a explicar els significats : Las relaciones de los sexos las forman los modos en los que las mujeres y los hombres de un contexto histórico concreto nos relacionamos –nosotras, cada una de nosotras- con el propio hecho de ser mujer, y ellos –cada cual- con el hecho de ser hombre. (...)

La Fatema Mernissi es pregunta (i ens pregunta) amb ironia què hi ha en l'imaginari d'alguns periodistes occidentals en relació a les dones musulmanes, als homes musulmans i a les relacions entre elles i ells. Es mostra sorpresa davant el que sembla un supòsit força general, segons el qual les dones musulmanes que vivien a un harem eren esclaves, dones sense força, sense veu, dones passives i completament sotmeses als capricis dels homes de l'harem. Els quals les tenien sotmeses com esclaves, quasi com objectes que només fan que complaure a totes hores les ganes de fer sexe dels homes amb qui vivien. Homes que no volien dones fortes amb qui conversar, a qui voler seduir, amb qui voler estimar, sinó només "nines inflables" sempre disposades, sense voluntat ni desig. Què hi ha, doncs, en el mirar d'aquests periodistes (que podríem ser nosaltres, potser) a les dones, també als homes musulmans i a la relació entre ells?

La Fatema Mernissi es pregunta amb ironia què hi ha en l'imaginari occidental sobre la relació entre els sexes de dones i homes musulmans, que indica, naturalment, quelcom de la mirada sobre la relació dels sexes i entre els sexes a occident.

Em sembla encertada la seva forma de preguntar perquè posa l'accent en la mirada que pregunta, en la mirada dels periodistes en relació a ella, a elles i ells. Com si volgués indicar-nos que és en la mirada per on hem de començar a indagar.

Precisament per la meva pròpia mirada vaig començar a indagar en entrar en relació amb algunes dones marroquines en la feina d'educadora. La meva pròpia mirada es posava en qüestió perquè la mirada prèvia que les feia també dones sotmeses als marits, sense desig, només passives i febles va anar caient com una torre de cartes entrant en relació amb algunes d'elles. Això sí, aquesta relació esdevenia en espais només de dones, en l'espai de l'aula on elles venien a aprendre la llengua, o a les seves pròpies cases, però mai en espais comuns entre dones i homes, i mai al carrer.

Las relaciones entre los sexos las constituyen, en cambio, las que una mujer entabla con un hombre y viceversa.

Quan em creuava pel carrer amb dones marroquines que no coneixia seguia notant aquella distància, aquell separar-se tant amb el cos i sobretot amb els ulls, baixant el cap i la mirada. Aquell separar-se, aquella distància que posaven amb el cos, jo l'interpretava com una forma de submissió i com un signe d'inferioritat. Sortosament, després vaig aprendre que la distància responia a una forma de preservar-se, de resguardar la intimitat que podria ser massa potent per mostrar-se a plena llum del dia. Era un signe més del cos que mostra una forma d'estar al món, una forma que es preserva de mostrar, d'explicitar, de dir amb claredat com una és i com es posa en joc en el món. Ja que l'estar també es mostra amb allò que s'oculta, amb allò que només insinuem o amb un gest que indica que hi ha quelcom que ens guardem. Com explica també la Fatema Mernissi (2003: 23):

(...) En la cultura àrabe se considera que, sobre todo, son los ojos los que nos traicionan. "Es el ojo puerta abierta del alma, que deja ver sus interioridades, revela su intimidad y delata sus secretos". Escribió Ibn Hazm, un experto en el amor. Por eso me enseñaron que bajar la mirada es una buena táctica para una mujer, ya que de este modo los hombres nunca podrán saber lo que está pensado. O sea, que la modestia característica de las mujeres árabes no es más que una táctica.

De mica en mica, vaig anar aprenent que aquella expressió de distància i resguard que jo veia al carrer, no responia necessàriament a una forma de vida poc lliure, sinó que era una forma d'estar al carrer ben diferent a la meva. De forma similar al mocador al cap i la roba ampla, la mirada a terra i el cap baix tenien més a veure amb un resguard que amb la submissió o amb una forma no lliure d'estar al món, ja que solen reservar-se pels espais íntims, pels espais entre dones, i també amb la relació íntima amb alguns homes, l'expressió dels desitjos, de qui van sent, esdevenint.

Un resguard de què? Ens podem seguir preguntant...

Jo diria que un resguard de la llibertat, d'una forma lliure de ser i entrar en relació amb una altra, un resguard de la forma d'expressar-se, d'expressar què senten, de compartir el que viuen amb veïnes, cosines i amigues. No sempre i

a totes hores, però sí en moltes estones, i sí també com a resguard d'un espai que possibiliti aprenentatges importants per la vida, lloc on neixen preguntes que una pot necessitar fer en un espai de confiança en diferents moments de la seva vida i que no les pot fer al mig del carrer.

El que vaig aprendre en relació amb algunes d'aquestes dones marroquines és que diferencien molt clarament la forma d'expressió i de relació en espais entre dones i en espais barrejats amb homes o espais de carrer. I, en aquesta diferenciació, l'espai de més espontaneïtat on expressen qui són en la seva singularitat és en l'espai íntim. El que comparteixen en l'espai íntim és potser més intens i més en relació que els espais de relació a que jo estava acostumada en les meves relacions particulars, en la meva vida quotidiana.

Per això potser em va sorprendre la primera vegada que vaig poder estar en una festa entre dones a les aules on fèiem les classes de llengua, sorpresa que es recull en el següent fragment de diari de camp :

De les dones del Marroc que he conegut haig de dir que a les festes es transformen, semblen unes altres dones. Solen arreglar-se molt, venen amb les seves gil-laves, porten música del Marroc i cuinem plats típics. Bé, és la típica festa no té res d'especial, però el que és increïble és com canvien elles. Totes, quasi totes, es posen a ballar i a moure's de tal forma que diries que s'han pres un parell de copes o més. Unes i altres es van emocionant i animant i animant, és com màgic, l'ambient t'acaba envoltant i et contagia de la màgia i de l'emoció. El que més em va sobtar, xocar, va ser el seu ball, ara ja m'he acostumat i he après a moure una mica aquella part de cos que no movia ballant. Quan les vaig veure ballant, de forma tan eròtica i sinuosa, fent moviments molt sensuals, a vegades soles, a vegades a una altra dona, no sé vaig trobar que allò era molt potent, potentíssim. Res a veure amb la dona que va pel carrer amb el mocador al cap i mirant al terra. En privat, en mig d'una festa, el mocador serveix per posar-lo al cul tot lligant un nus a un costat, nus que serveix de guia per ballar. La relació cos a cos, afectiva i amorosa amb altres dones és molt potent i maca. Es toquen, es miren s'abracen amb una naturalitat, amb un amor, com si fossin germanes i altres amants. És tan potent l'amor que es viu en privat, en un grup de dones "entre elles". Bé, mai ho havia vist i sentit així que vaig al·lucinar, com al·lucinen ara les alumnes de pràctiques quan vénen a la seva primera festa. Després d'una festa canvia molt la nostra mirada cap a elles, se les veu tant diferents, les mires d'una altra manera, reconeixent el valor de la màgia i el misteri que amaguen. És fantàstic.

(Diari de camp, pàgines 2).

El que aprenia amb elles era la gran potència, força i llibertat amb la que s'expressaven i es movien dins aquell espai entre – dones, era clarament diferent a la imatge que donaven al carrer. Tant les dones més grans com les

més joves entraven en aquell ball que era com un joc de representacions i de moviments del cos. Recordo molt bé les cares d'algunes noies jovenetes observant com les més grans ballaven entre elles com explicant-se les formes de moure's i de gaudir del cos. Així, aquell era un espai de relació i d'aprenentatge que anava més enllà de la paraula, el cos amb el ball prenia molt sovint el protagonisme de la relació.

Com era possible que hagués donat per suposat que poden ser dones tan tristes, sotmeses i poc lliures? Veient com es movien, com reien, com gaudien del cos i del ball entre elles, vaig adonar-me que encara em faltava molt per comprendre. Suposo que per això la Fatema Mernissi parla amb ironia del suposat esclavatge que hi ha en l'imaginari d'alguns i algunes occidentals en relació a les dones musulmanes, perquè la forma de relacionar-se amb el propi cos, amb les companyes, germanes, veïnes i amigues, i també amb les parelles homes, no té tant a veure amb la submissió absoluta o amb l'esclavatge, sinó que si es poguessin identificar que no de definir jo diria que acostumen a ser dones amb un fort caràcter, fins i tot a vegades difícil, on la relació té més a veure amb les onades del Pacífic que amb les del Mediterrani.

Així doncs, la potència, la lleugeresa de relació amb el propi cos i amb el de les altres, la força, el riure, la intensitat i l'erotisme formaven part d'aquelles festes. També els embolics, el control i el poder d'unes sobre les altres, els malentesos i les discussions, formaven part d'aquella intensitat de viure en un espai entre –dones que es trobava ben lluny de la passivitat, de la submissió i de la desconeixença del cos i de les relacions.

Com era possible que hagués donat per suposat que poden ser dones tant tristes, sotmeses i poc lliures? em preguntava unes línies més amunt, quan l'experiència de relació amb elles m'ensenyava a mirar (m'ensenyava a mirar perquè deixava de *mirar-les*, només, *per mirar-me i mirar-nos en relació*). Doncs novament en la mirada, en la forma de mirar, pot estar el nus que ens ajudi ara a comprendre.

Diria que el que em passava és que estava mirant per definir, mirant-les per definir-les, per posar límits al seu estar al món que alleugerissin la meua

incertesa, que m'ajudessin a inventar una única etiqueta (única màscara per totes igual diria la Hannah Arendt) que delimités qui són. Límits que no són només barreres que indiquen el final, la qual cosa és humanament impossible de fer a més de ser pretensiosa, sinó que, a més a més, poden voler indicar que el que contenen les barreres és limitat, és de menys valor que el que conté la persona que mira, jo en aquell cas, que col·locant-me en aquell fer d'educadora que basa el sentit de la feina en aquell en *fer sobre l'altra*, en *alliberar-la*; justificava aquell sentit de treballar d'educadora confirmant o reafirmant els meus prejudicis.

Però és que, a més a més de ser pretensió, per sort, és impossible de fer, perquè en aquest moviment just aconseguim de finir allò que "bàsicament no son", com diu la Hannah Arendt en el discurs pronunciat en rebre el premi Sonning de Dinamarca al 1975 (2007:45,46):

"En este sentido es como puedo hacerme a la idea de aparecer aquí como una "figura pública" con motivo de un acontecimiento público. Significa que cuando los acontecimientos para los que se diseñó la máscara³⁷ ya no se den y yo haya dejado de usar y abusar de mi derecho individual a emitir sonidos a través de la máscara, las cosas volverán otra vez a ponerse en su sitio. Entonces yo, enormemente hornada y profundamente agradecida por este momento seré libre no sólo de intercambiar los papeles y las máscaras que el gran drama del mundo pueda ofrecer, sino libre también de actuar en ese drama con mi desnuda "esteidad", identificable, espero, pero no definible ni seducida por la gran tentación de reconocimiento que, sin importar la forma, sólo puede reconocernos como tales o cuales, es decir como algo que nosotros, básicamente, no somos."

Després d'aquest pensar en relació a la mirada invito a seguir endavant amb el fil de la relació que originava la pregunta, la relació amb algunes dones

³⁷ Unes línies més amunt, la Hannah Arendt explica: "*Personae*, en cualquier caso, se refería originalmente a la máscara con que el actor cubría su rostro "personal" e indicaba al espectador el papel que desempeñaba el actor en la obra. Pero en dicha máscara, había una amplia abertura en el lugar de la boca a través del cual podía sonar la voz real, no velada, del actor. Es precisamente de este sonido a través de un orificio de donde deriva la palabra persona: per-sonare, "sonar a través", es el verbo al que corresponde el nombre *persona*, la máscara.

marroquines amb qui vaig treballar buscant la forma de ser educadora, identificable que no definible...

Les dones marroquines amb qui jo havia treballat no havien nascut a un harem, però la majoria vivien amb naturalitat en aquells espais entre dones dels patis, les cuines i les festes separades per sexes, era quelcom natural i normal preservar-se al carrer i mostrar-se amb tota la força i la potència en l'interior d'una casa o a l'aula on estàvem.

Per això intueixo que aquests espais íntims esdevenen per a moltes dones palanques de creixement i d'aprenentatge (amb alegria, estones de felicitat, també amb dolor i patiment), espais que estan sent importants per a moltes dones marroquines que decideixen també explorar la vida al carrer d'una altra manera. Espais des dels quals aprendre i nodrir-se per investigar una altra forma de relació amb el món, per mantenir l'apresa i anar creant la singular forma d'estar al món de cadascuna. Així, compartint la mirada amb la Fatema Mernissi, sé que hi ha dones musulmanes que no gaudeixen d'aquesta separació en espais de relació entre homes i dones, i que hi ha alguns costums i formes de viure que tampoc assumeixen sense més. Doncs algunes van mirant de veure com col·locar-se amb tot això d'altres formes. Tanmateix, el que sí diria és que aquests espais han estat i són encara (amb totes les contradiccions i dificultats) espais d'aprenentatge de la vida, aprenentatge de les relacions i els seus conflictes, aprenentatge també de la vivència de llibertat, de la potència que pot significar ser dones i els plaers i dificultats que porta en la cultura àrab. Així diria que dels espais entre dones no només poden voler desitjar alliberar-se, sinó que esdevenen espais potents de llibertat i aprenentatge dels quals podem aprendre, a partir dels quals poder imaginar i crear noves formes de viure. Com, per exemple, inventar noves formes d'això que s'anomena "ocupar l'espai públic", formes que no tenen perquè passar per substituir les que existeixen, o demanar lloc als homes que ocupen quasi tot l'espai, sinó inventar com viure en relació.

Tornant a les paraules de la Fatema Mernissi fent referència ara a la seva àvia Yasmina em pregunto: D'on treu aquesta dona, l'àvia Yasmina, la saviesa i la

força que li transmetia a la seva néta Fatema Mernissi (2003:11) en el relat que aquesta fa al començament del seu llibre *El Harén en occidente*?

Si alguna vez coincidiéramos en el aeropuerto de Casablanca, o a bordo del ferry a Tánger, probablemente pensaría usted al verme que soy una persona segura de sí misma. Pues la verdad es que no lo soy. Todavía hoy, a mi edad, me asusto ante la perspectiva de tener que cruzar una frontera. Me aterra no entenderme con la gente del país. “Viajar es la mejor manera de aprender y de hacerte más fuerte”, me dijo un día mi abuela Yasmina, que era analfabeta y había vivido en el seno de un harén, el hogar tradicional en que las mujeres tenían prohibido franquear las puertas, cerradas a cal y canto. “Cuando conozcas a un extranjero, debes poner toda tu atención para tratar de entenderle. Cuando mejor entiendas a un extraño y mejor te conozcas a ti misma, te conocerás más y serás más fuerte.

Certament en el desig de l'àvia Yasmina estava poder sortir de l'harem, poder viatjar, poder conèixer a un estrany. Tanmateix, les paraules de la Yasmina em fan connectar amb tota una experiència de relació i de saber de la vida que ella devia aprendre en aquell espai de relacions, ple de conflictes i contradiccions, però font també d'aprenentatges i de llibertat en les relacions. Llibertat en relació a ella i a les altres. Possiblement, malgrat tot, font de llibertat relacional³⁸, encara que fos en una situació peculiar i extrema com era el tancament en l'harem que ella explica a través de la seva néta.

Rellegint el llibre *El Harén en occidente* he trobat companyia, he trobat paraules que em fan reviure la sensació d'un descobriment fet fa uns anys treballant d'educadora, i que ara amb la recerca per la tesi acabo de posar en paraules. Allò que descobria en relació amb dones marroquines era la possibilitat de viure sensacions de llibertat noves, que mai havia sentit abans, va ser bonic viure-les, sobretot perquè anava sent conscient del fet que hi ha molts espais de la vida per descobrir, espais que potser estan a prop i que requereixen aprendre a mirar bé perquè no resultin invisibles als ulls ni al cor.

³⁸ La llibertat relacional està molt ben desplegada per Lia Ciggarini, Luisa Muraro i Diana Sartori al monogràfic de la Revista DUODA. Revista d'estudis feministes, número 29 l'any 2004.

Van ser molts descobriments en un. Vaig aprendre com la vivència de llibertat podia tenir formes noves que no coneixia, que les tenia molt a prop i que ni les imaginava. També vaig aprendre que hi havia molt per aprendre i per descobrir posant-me en relació amb una altra de forma diferent a com ho feia, i que era precisament el canvi de mirada cap a dins, el haver-me deixat, el preguntar-me, el qüestionar-me el que em possibilitava mirar de nou.

És aquella meravellosa sensació de llibertat, de món que s'obre amb la sensació d'un descobriment, perquè a més del que una descobreix es renova la confiança en les múltiples coses que queden encara per descobrir, és com una sensació de llibertat infinita.

Què li diria, doncs, a una educadora que comenci a treballar demà amb dones marroquines? Que obri bé els ulls, que no tingui pressa, que es deixi travessar i qüestionar per les preguntes que pensa per a elles. I que, potser a ella com a mi, justament en la capacitat de deixar-se donar i de qüestionar fins i tot allò que sembla intocable pot estar la possibilitat de viure nous moviments de llibertat, de relació i de vida que una no sabia ni que existien quan les tenia al davant del nas.

Perquè no sabem qui serà aquella amb qui treballarem, no sabem de quina forma singular es col·loca al món, de quina manera viu allò que ha après a casa, què en fa i quines il·lusions té. Perquè pot ser molt diferent la vivència de llibertat que tingui i pot expressar-se, també, de formes molt diferents. La qüestió serà, doncs, si per acompanyar-les serem capaces, nosaltres les educadores, de veure més enllà del que qüestionem a l'altra.

La potència, la força i la intensitat que vaig aprendre es podia viure en aquells espais de dones conviviau també amb moltes contradiccions i dificultats. Aquelles vivències no eren un paradís de relacions on la diferenciació d'espais on expressar-se, per exemple, fos un camí de roses lliure de problemes. La gran llibertat que sento que vivien estava unida a situacions de vida ben complicades, que formen també part de la vivència de llibertat. Perquè així solen ser les relacions en la vida, plenes de potència i alegria i, també, de grans contradiccions i dolor, no com a oposats, sinó formant part íntimament d'un mateix estar al món, on també les contradiccions i el dolor poden ser

vivència de llibertat humana, vivència que ens connecta amb la terra, amb estar vives i vius. A vegades, o precisament a vegades, molt a prop de la mort.

Les vivències de llibertat estan sovint en les paradoxes, en un fil circular que llisca entre llibertat i no llibertat.

A aquestes alçades del camí, el que em preguntava era:

Com acompanyem, també des de les contradiccions, el projecte de vida i les il·lusions de l'altra al costat de les nostres?

També en la plenitud de les contradiccions, perquè si ens fixem en el següent fragment d'entrevista ens podem seguir preguntant per la comprensió en relació a l'acció:

M- Ah! ¡Muy bien! Entonces te casaste cuando tú tenías 21. ¿No?

A- Sí, 21, cuando tengo 21 años.

M-¿Y fuiste a vivir a casa de tu marido?

A- Sí, un año vivía en casa de mi suegra, y un año vivía en casa de mi madre.

M-¿Con tu marido también?

A- No mi marido está aquí en España.

M- Ah! Cuando tu marido vino aquí tú fuiste a casa de tu madre.

A - Sí, cuando viene mi marido vuelve a casa de mi suegra (risas) yo espera en Marruecos 3 años y viene aquí a España.

M- Tu marido estuvo aquí solo 3 años.

A- Sí mi marido mucho tiempo aquí, sí, ahora 30 años que está aquí (...)

M-O sea que él conoce todo.

A-Sí, ahora sabía todo, sabe hablar catalán.

M-¿habla catalán también? Claro, tanto tiempo.

A-Sí, castellano, mucho gente que le veían así no piensan es marroquí, piensan es español

M- Claro, porque debe hablar perfecto.

A- Sí. Hablar mucho.

M- Entonces, ¿Cómo lo conociste a tu marido? ¿Cuando él iba en verano a Marruecos?

A- No, no, la madre, mi suegra es la prima de mi padre.

M- Ah! Vale.

A- Sí, pero mi marido no conozco yo, yo sólo las hermanas de mi marido, si, una hermana mayor era casada, vivía mi vecina, en la casa de mi madre era mi vecina, y viene siempre a mi casa, y yo también...

M- Vas a su casa.

A- A su casa, y luego cuando viene su hermano, era que casada con la hermano pequeño, pero yo no quiero casarme este año, y cuando viene este mayor yo casada con él, si, y ahora estoy bien.

M- Y ahora ¿estás contenta?

A- ¡Sí claro! Si estoy con él y ya está, pero yo conozco mi marido hasta el día cuando hacía la boda, no sabía mi marido

M- Antes no...

A- Antes no.

(Entrevista-conversa amb l'Amira,pàgines 2 i 3) :

Com aprendre a col·locar-se al costat des de la incomprensió i sense massa desmesura?

Com deia abans, quan el camí d'aprenentatge de la nova llengua es creua amb el de narrar la pròpia vida, van emergint també les situacions i mirades sobre la vida de cadascuna. Perquè en l'arribada a la nova terra una topa amb formes de vida ben diferents, s'obren camins i també dificultats. Quan una dona com l'Amira pot compartir trossos de la seva vida i convida a acompanyar en la presa de decisions, resulta difícil fer-ho des de la dificultat de l'educadora, meva en aquell cas, de sentir al seu costat.

En els inicis em resultava molt més difícil acompanyar-la a ella i altres que havien viscut, en relació als seus marits, una vida semblant. Per mi resultava, i resulta encara, molt difícil comprendre com una podia ser casada i portada a formar una família amb un home que no havia vist mai abans del casament.

Tot això també m'ha mogut durant anys a preguntar-me amb quina vivència de llibertat he triat jo la vida que visc. Quins obstacles, quins vels invisibles em dificulten a mi escoltar el que desitjo fer? I tot i amb això, tot i haver triat les parelles o persones amb qui volem viure, sabem que la vida és un transcórrer, on les persones anem canviant, anem creixent i decreixent i pel fet de sentir que una tria en gran mesura la vida que vol viure, no vol dir que això sigui exactament així, i tampoc vol dir que sigui un camí planer.

Partint de la incomprensió podem retirar-nos o bé intentar pensar com ens posem al costat. Així doncs, no es tracta de preguntar-nos només si ens sembla bé o no aquella situació que l'altra dona viu; perquè no es tracta de saber si l'aprovem o no. Sinó de veure què fem, com ens col·loquem al costat d'això que no comprenem ?

Una primera qüestió important seria mirar d'estar atentes a la pròpia desmesura, escoltar bé si l'altra dona ens està demanant companyia o no en això. Perquè és possible que se'ns escapi el desig de voler fer saber a l'altra si aprovem o no la situació que ha viscut.

Una segona pregunta important podria ser : Haver estat casada amb un home que ella no ha triat implica que tota la vida d'aquesta dona sigui amb poca o

escassa o nul·la llibertat? Atribuïm la totalitat de la vivència de llibertat al fet de triar el marit, la dona, la parella o persones amb qui viure?. Quin pes té en la nostra vivència de llibertat la relació de parella amb un home, amb una dona? Quin pes té en la nostra vida la relació amb les parelles en la vivència de llibertat? Des de quins supòsits de vida en relació partim per preguntar? Des de quins supòsits de família, vida en comunitat, vida en parella partim?

I potser des d'aquestes qüestions ens podem preguntar com acompanyar. Perquè segur que el que no té cap sentit és fer-li saber a l'altra que nosaltres no admetríem una situació així; perquè potser una situació així no l'admetríem (que no ho sabem), però si en canvi admetem altres dependències. Per això no té sentit emetre un judici sobre l'altra i proposar-li que es separi, per exemple. En aquest cas, això no seria acompanyar sinó decidir per l'altra. Perquè no és de la nostra vida que estem parlant, sinó de la de l'altra i del que ella decideix compartir amb nosaltres.

Des de quina suposada capacitat de comprensió podríem pensar que la seva vida no val la pena viure-la?. Novament, en cas que una dona volgués separar-se, per exemple, la possibilitat de canvi passa per la nostra capacitat o incapacitat d'apropar-nos a ella, i per tant per mirar de comprendre i estar al costat des de quelcom que ens pugui acostar.

Seguint el fil de la pregunta de com acompanyar podem veure com les preguntes, novament, cal que ens les fem nosaltres. Potser la capacitat d'aproximar-nos està en qüestionar-nos, en preguntar-nos a nosaltres mateixes per les nostres pròpies contradiccions, dificultats, dependències i debilitats. I mirant de compartir-les podem, potser, acostar-nos a l'acompanyament entre subjectes, esdevenint també subjectes de vida i mirant de no convertir l'altra i els seus problemes en objecte de la nostra feina.

Hauríem de poder transmetre a l'altra, amb la mirada, amb el somriure, també amb la paraula, que l'acompanyem malgrat no comprenem i que estem al costat en les decisions que vagi prenent.

En les situacions que jo vivia amb l'Amira, per poder comprendre i col·locar-me al costat de veritat. Havia de destensar el fil que m'angoixava a mi, que responia a la meva desmesura de voler intervenir en les decisions d'una vida

que no és la meua. I per fer-ho, vaig necessitar fer un treball de comprensió en relació a la llibertat, en relació a mirar d'obrir i aprendre espais de llibertat i formes de vida també en llibertat diferents a les meues, que podien emergir en moments no esperats, en situacions que ni tan sols imaginava. I que aquella situació no ho abarcava tot en la vida d'aquella dona, malgrat per a mi era i és molt difícil de comprendre.

Aquest preguntar-nos per l'acompanyament em fa pensar en les diferents formes en que ens podem relacionar amb la vivència de llibertat i no llibertat, que està, és clar, íntimament lligat a les paraules que van posant nom a aquestes vivències. El que em pregunto ara és: Com podríem imaginar formes de relacionar-nos amb les diferents vivències de llibertat que cerquin també llibertat en aquesta mateixa relació d'acompanyament?

Venint dels relats anteriors, jo mateixa, analitzant la meua pràctica com educadora a través dels diaris de camp, he vist com per molt o poc lliure que pogués ser la vivència de llibertat d'una altra dona, el fet que jo volgués imposar el meu desig per a ella, encara que pogués suposar molta llibertat (que no podem saber-ho), és un moviment de llibertat impossible, fent-la presonera del meu desig per ella.

La Zulma Caballero, amb el seu interessant llibre *Aulas de colores y sueños* fruit d'una tesi doctoral ens ajuda a pensar en això partint d'una situació de vida concreta que ens acompanya en el pensar des de la complexitat de les relacions singulars.

En una part intensa i dura del llibre podem copsar la violència en la relació entre alguns nois àrabs i algunes mestres catalanes on les dificultats de les relacions vives posen de manifest les contradiccions en que ens movem i la gran dificultat de posar-se en relació.

El treball de la Zulma Caballero, i espero que també el text que ara escric, ens pot acompanyar en preguntar-nos com millorar dia a dia en la difícil feina educativa. Ara bé, tinc la certesa que tot i que el parar-nos a pensar i poder escriure l'experiència educativa és un importantíssim camí de treball per intentar fer millor la nostra feina. Això no ens podrà estalviar la dificultat i les

contradiccions de la relació viva a l'aula o altres espais educatius quan estem en acció. Tot i que per a mi hi ha hagut moltes lectures que han estat imprescindibles per continuar i per pensar la meva pràctica quan treballava d'educadora, sé que quan una es troba en viu amb noi jove que diu quelcom com: "*Sí que le hago frente a esa puta*", una pot pensar: On són "ara i aquí" aquells fantàstics llibres i reflexions sobre la pràctica educativa?

Tenint present que el sentit és acostar-nos a la comprensió i acompanyar la pràctica en la mesura de la parcialitat (i ahora la grandesa) que la paraula escrita pot fer-ho, proposo que continuem amb l'anàlisi que suggereix la Zulma Caballero.

Tornant a les aules del Raval (Caballero,Z. 2001: 68-78), podem veure com l'autora analitza la relació de violència que hi ha entre alguns nois i algunes mestres. Ella ens explica com hi ha una clara relació de poder que té lligams molt amb la diferència sexual.

Així, la veu d'una mestra diu:

Los varones árabes son agresivos y violentos; además, tratan mal a las mujeres. Son unos atrevidos, lo que pasa es que en sus países lo hombres hacen lo que quieren y las mujeres deben obedecer y callarse la boca. En la escuela quieren también hacer lo que se les da la gana, pero yo no tolero que no me respeten, yo tengo autoridad en la escuela y se hace lo que yo digo. Ellos ven en las profesoras mujeres a las que pueden faltar el respeto, pero pronto entienden que esto es diferente. Lástima que cuando ya los tenemos domados pasan a la secundaria. Porque te lleva varios años conseguir que adquieran hábitos, que aprendan a convivir, a tratarse sin golpes, a ser educados en su trato.

Ahora que la veu d'un dels nois, més endavant diu:

El otro día, como no sabía escribir una palabra en catalán, le pregunté a la maestra, y ella me dijo que como era un control no me podía decir nada.

_ ¿Y tú qué le has dicho? _

_ Nada, pero no es que le tenga miedo. _

_ Es que tú no le haces frente _

_ Sí que le hago frente a esa puta _

Em sembla molt interessant com la Zulma ens mostra la complexitat de la relació de violència que s'estableix en nom de voler imposar la pròpia forma de relació. Un i l'altra porten a l'extrem la relació de poder, de no llibertat en la relació entre els sexes, i veiem com la violència neix en ambdós i quan aquests dos es posen en relació, encara que pren diferents formes i té diferents orígens i sentits també diferents. A més a més, i aquí és on sento una altra volta de corda que ofega la possible llibertat relacional, en la relació descrita sembla

que el poder i la conseqüent violència seria l'única forma de relació possible, perquè la violència la vivim sempre com originària en l'altre i mai en nosaltres i potser també de forma individual, quan seria també relacional. La violència neix en una i en l'altre i en la relació entre ells, és com un forcejament on només n'hi pot haver un o una que s'imposi i on es nega qualsevol altra forma de relació possible.

L'Etty Hillesum i la Wanda Tomasi (2003:74,75) ens ofereixen un camí per situar-nos davant això tot dient que la possibilitat de veure que la violència també pot estar en nosaltres és allò que ens pot diferenciar d'algú violent:

Cirant al diari d'Etty Hillesum:

“Cada uno de nosotros debe recogerse en sí mismo y destruir aquello por lo que cree que tiene que destruir a los demás (Diario p 212).

La inmundicia que hay en los demás está también en nosotros, sigo diciendo, y no veo ninguna otra solución, la verdad es que no veo ninguna otra, más que la de recogernos en nosotros mismos y expulsar de nosotros nuestra inmundicia. No creo que se pueda mejorar algo en el mundo externo sin haber hecho antes nuestra parte dentro de nosotros mismos. Es la única lección de esta guerra: hemos de buscar en nosotros mismos, no en otro lugar.” (Diario, pp 99-100).”

Ara la mateixa Wanda Tomasi:

“Considerarnos diferentes, reconociendo que el mal sólo está fuera de nosotros, considerándonos inmunes a él y demonizando a los otros, es algo que, paradójicamente, refuerza la semejanza con el enemigo, y conduce a responder al odio con odio. En cambio, al reconocernos semejantes, hermanos en la misma miseria, la diferencia se acentúa y se produce un distanciamiento de la lógica del odio.”

Amb tota la gosadia que suposa ara escriure i no estar en “l'ara i aquí” de la pràctica viva, diria que un dels possibles camins de pensament amb la pràctica educativa seria, altra vegada, el d'indagar en la pròpia mirada de comprensió de la relació i la pràctica que posem en joc com educadores o mestres, tot cercant com saltar, com anar més enllà de la relació de violència que també neix en mi, en nosaltres, i en les relacions educatives que possibilitem o impedim amb la nostra pràctica professional. Seria interessant investigar formes d'acompanyar en els processos educatius que s'intentin apropar a pràctiques educatives amb més llibertat, que penso passa per la llibertat relacional.

Malgrat la relació de poder i violència que neix tant en un com en l'altra és una vivència diria que no novedosa, sí em sembla important analitzar els matisos com ho fa la Zulma Caballero, qui ens convida a indagar quins altres colors hi ha en la relació entre mestres i nois, educadores i dones... És a dir, tot i que certament la relació de poder és present i clara, no és la única forma de relació, alhora que tot i que la mirada d'un i l'altra ens mostra una part important del que hi ha, tampoc és l'única. Així, em sembla també que la possibilitat d'indagar en altres mirades en la relació a l'altre sexe i al propi ens pot ajudar a tothom a apropar-nos de forma complexa als blancs i ombres de les relacions humanes i en el camí d'acompanyar-les.

La recerca de comprensió en la cruïlla entre la llibertat i la diferència sexual m'ha portat a explorar diferents formes de relació amb dones buscant sempre una mirada complexa per intentar posar paraules tant a la potència i obertura en la vivència de llibertat i no llibertat, com a les dificultats i el dolor en les relacions de poder, control i violència en aquestes vivències.

Tot i que ja ha anat emergint, voldria ara, en l'apartat que ve a continuació, encetar un altre camí amb un sentit d'inici, no de tancament. Aquell camí que posa la mirada cap a alguns homes, explorant les vivències de llibertat i no llibertat que puc veure. Per tant, es posaria ara també sobre la taula tant l'anàlisi d'aquestes vivències com la meva forma de mirar.

4 - Mirant cap a la diferència de ser home.

- *“Esperar a fora” i el resguard curós de la diferència*

*De este modo o de aquel modo,
Según se tercié o no se tercié,
Pudiendo a veces decir lo que pienso,
y otras veces diciéndolo mal y entremezclado,
voy escribiendo mis versos sin querer,
como si escribir no fuera una cosa hecha de gestos,
como si escribir fuera una cosa que me ocurriera
como darme el sol.*

*Procuro decir lo que siento
sin pensar en lo que siento.
Procuro arrimar las palabras a la idea
y no necesitar un pasillo*

del pensamiento a las palabras.

XLVI

Fernando Pessoa

Un corazón de nadie. Antología poética
(1913-1935) Pàgina 143

La poesia de Fernando Pessoa ens acompanya a mirar com poden ser els relats dels diaris de camp, escrits que cerquen acostar-se al sentir quotidià, que reflecteixen més que les accions quotidianes, mostren el mirar i el sentir de l'escriptura viva, aquella que neix de la immediatesa d'allò viscut quan les emocions de l'experiència viva encara són calentes i evoquen allò que una sent *a raig*.

Per això, en l'anàlisi d'aquests diaris podem fer més que partir de la referència concreta, de la situació encarnada que ens ajuda a comprendre. Aquest més pot ser l'anàlisi del pensament que llegim lligat a l'experiència acabada de viure.

Així doncs, en les línies que trobareu a continuació intento partir de l'experiència viva per pensar, i també de l'anàlisi dels pensaments que aquella experiència evocava en mi en aquell moment, tractant d'interpretar també la meva pròpia mirada en el passat recollida al diari de camp, per intentar veure de què ens parla en relació a la mirada en la feina d'una educadora.

Aquesta mirada pròpia em resulta especialment significativa en el fil d'anàlisi que ara vull tractar, doncs quelcom important del que podem treballar les educadores en relació amb els homes marroquins és allò que està en la nostra mirada.

Al diari del camp que anomeno *Diari del metro* tot explicant com eren els moments inicials descrivia la següent percepció entorn alguns homes marroquins que vaig conèixer:

Així doncs, com anava dient, les dones solen venir acompanyades d'una amiga o familiar que les va traduint. Algunes vegades ha vingut el marit, però es queda a la porta i sol deixar a la dona sola. Sap que ens entendrem millor entre dones que si ell és present, que savis són en això els marroquins, a casa nostra no passa així i les dificultats estarien en esquivar al marit en la conversa. Si el marit es quedés la dona ni obriria la boca, així que caldria quedar amb ella un altre dia, la visita seria inútil o dolenta.

Certament, la descripció del diari abans referenciada recull una part de l'experiència viscuda, però també és cert que algunes vegades sí es quedaven els marits a tota l'entrevista per tal de traduir la llengua i el sentit del que havien de fer les dones amb nosaltres. Efectivament, venien i ens explicaven el que ells havien pensat i decidit per elles, tot i que en la segona trobada a soles, era quan realment començaven a relatar el seu sentit de venir a les classes de llengua.

Com també és cert que també havia vingut alguna parella catalana o castellana on el marit només acompanyava i estava al seu lloc, sense ocupar tot l'espai.

A algunes dones marroquines potser els costava més diferenciar entre el que volien els marits per elles del que volien elles. Però per a moltes altres, diria que per a la majoria, estava clarament diferenciat el desig propi del desig del marit. Així, en cas que el marit fos present, esperaven amb molta naturalitat a la segona trobada per expressar la seva visió i les seves intencions sovint diferents a les que el marit havia explicat. Vivint com si res no passés l'evident diferència de mirades entre els seus marits i elles, tampoc com si aquesta diferència de mirar, que no era visible pel marit, fos un problema per amagar, sinó més aviat quelcom naturalment diferent, naturalment ocult, i que, per tant, no calia fer visible.

Aquesta segona situació em començava a parlar del resguard de la diferència que podem aprendre amb homes i dones de la comunitat marroquí. La presència d'ells deixant-les mudes a qui incomodava més era a mi i no a moltes d'elles, les quals esperaven amb tranquil·litat a la segona trobada per parlar amb mi directament.

En moltes altres situacions, com la que es descriu en la referència anterior, els mateixos homes que potser ja ens coneixien esperaven a fora mentre les dones i nosaltres parlàvem sense paraules. Crec que ells confiaven en que ens entendríem d'alguna manera, com així era. Aquest resguard em sorprenia, com abans deia.

Amb el seu “esperar a fora” m’ensenyaven quelcom nou per a mi, com en espais de dones els homes no tenen perquè estar presents, no hi són perquè aquell espai està reservat per a elles i el que allà passa pertany a les dones i no a ells. Aquell resguard curós em sorprenia, trencava els meus estereotips respecte al meu esperat menyspreu d’ells respecte a elles, aquell “esperar a fora”, mostrava per mi un profund respecte als espais només femenins, era més aviat un esperar tranquil de qui sap que allà passa quelcom que no el pertany.

Possiblement, em sorprenia també per la meva experiència de relació entre els sexes, on ells solen poder estar quasi sempre presents i “tot” sembla poder pertànyer al món de molts homes.

A més a més, vaig anar aprenent que aquell resguard curós tenia lloc en molts moments de la vida quotidiana i no tenia a veure amb una negació de les dones, o amb limitar la seva llibertat, sinó més aviat tenia a veure amb resguardar-la.

La dificultat, doncs, per comprendre i acompanyar això estava en la meva mirada, la qual esperava un marit opressor que manifestés clarament el seu poder cap a la seva dona, que era, precisament, el que només era capaç de veure jo als inicis de la relació.

El que alguns d’aquests homes marroquins ens poden ensenyar de la diferència de ser homes té a veure amb la capacitat de resguardar i protegir els espais femenins; l’entre-dones. Que indiquen també el resguard de l’espai només entre homes, tot i que aquest ja és més visible. Resguard que és, a més a més, viscut amb cura, potser amb amor m’atreviria a dir, i no només (encara que també hi és present) amb l’exercici del poder de qui controla que les seves dones són allà mentre ells van pel tot el carrer. Diria que molts homes del Marroc han après des de petits que aquells són espais de dones dels que cal tenir cura, perquè són espais de cura de la vida, on també ells han estat “cuidats” de nens. Ells han viscut de petits en aquests espais, perquè mentre són nens petits son criats en espais de dones i mentre van creixent estan envoltats de dones que cuinen, tenen cura de la casa i de les criatures d’unes i

altres. Per tant, saben ja el que allà passa, coneixen el valor d'aquell espai perquè han crescut, també, en ell.

Aquesta naturalitat de la diferència d'espais per sexes era precisament el que a mi m'inquietava, m'encuriosia, perquè acostumada als espais mixtos universals (vivint en un context fortament marcat per la corrent de la igualtat), no acabava de comprendre el que allà passava, i el que em sortia relatant la situació en forma de generalització exagerada en la cita del diari de camp anterior, fa referència a una altra mirada en l'experiència de relació entre els sexes.

Aquests aprenentatges serien doncs un camí per seguir explorant en la feina d'educadora, un camí que potser ens ajudi a la millor comprensió del que passa i per tant ens indiqui com acostar-nos i com acompanyar. Ara bé, poder veure aquesta part, generalment més oculta, poder reconèixer el valor d'aquest resguard no ens priva de veure també aquelles situacions relacionals on moltes dones marroquines amb una mirada igual o diferent als marits, es veuen portades a fer el que els seus marits, pares o germans han decidit per elles. Immigrar, casar-se, deixar d'estudiar o deixar de treballar, són també algunes de les vivències de dones amb qui em vaig trobar treballant.

Aquestes situacions abans relatades, que vaig viure d'aprop força més vegades de les desitjades, són per a mi situacions de violència, on el poder masculí d'alguns homes es col·loca amb una força que ofega, malgrat sé que tampoc ho ocupa tot. Així, el que resulta difícil de comprendre és com aquesta violència pot posar-se al costat d'una cura, respecte i resguard de la diferència. D'un deixar lloc als espais de dones amb molt d'amor, amor de qui resguarda quelcom valuós també per ell mateix, potser el valor d'un espai de cura civilitzador.

El que voldria mostrar amb aquesta anàlisi és com la comprensió de les realitats amb les que treballem requereix d'una mirada complexa, que sovint posa de costat situacions paradoxals, però que així és com possiblement tenen lloc. Per tant, no es tractaria tant de cercar un pensament pendular o dicotòmic que ens portaria a dir que hi ha alguna altra raó oculta que explicaria les relacions entre homes i dones marroquins i que fins al moment no la sabíem veure (i que jo ara he desvetllat). Sinó que el que proposo és afegir un matís

més de comprensió, altres formes de mirar, i, sobretot, una proposta de buscar una comprensió àmplia que es guiaria per la pregunta: Per què deu passar això que passa? Per què ho deuen fer? Quina raó propera puc trobar en això? Què en puc aprendre? I, com puc col·locar-me i acompanyar al costat de situacions de vida paradoxals?

Totes aquestes preguntes neixen del gran desig d'acostar-nos, de comprendre i de posar-nos en relació. Perquè, altre cop, és la necessitat de relació i de posar-se en joc la que sovint mou a educadores i educadors a cercar comprensió, venint la comprensió lligada a l'acció.

I és que com a educadora no puc només analitzar què passa i retirar-me. Estic en relació amb dones i amb homes. Estic en moviment. Per tant, si el que cerco és apropar-me i comprendre puc començar per preguntar-me, començar per mi: què em qüestiono en les relacions entre els sexes? Com visc jo la relació amb alguns homes? Com les viuen les dones amb qui estic treballant? Com viuen els homes les relacions amb les dones? Què hi ha de valuós, de fructífer en aquesta relació? Puc partir d'això per apropar-me?

Penso que per a un educador o una educadora no té sentit situar-se només en la denúncia de quelcom que no comprèn, que no accepta, perquè està en relació i pot buscar camins de trobada, pot cercar moviment.

Com podríem apropar-nos si només veiem en l'altre 'home marroquí', un home que només exerceix el control i poder sobre la seva dona?

- *L'amor en la fermesa i la cura en la seguretat*

El resguard curós de la diferència ens pot mostrar quelcom valuós que alguns homes marroquins despleguen mostrant una diferència de ser homes. Aquest resguard del que alguns homes marroquins tenen cura i protegeixen ens pot ensenyar quelcom a tothom, tant a homes com dones educadores que ens posem en relació amb ells. A moltes i molts ens pot recordar, per exemple, la importància de la protecció, la fermesa, la seguretat amb la cura, que molts homes poden saber fer millor que algunes dones, potser també perquè el seu cos ho indica com a possibilitat, com a diferència de ser home.

Intentaré ara explicar això a partir del documental *Pensant en els altres*³⁹, documental que narra les vivències d'un mestre de primària japonès, en Toshiro Kanamori, amb els seus 35 alumnes de la classe de 4art A d'una escola pública al Japó.

En Toshiro Kanamori es proposa treballar amb els seus alumnes per crear vincles forts entre elles i ells.

Explica que li agrada l'expressió que diu: “ *Deixa que la gent visqui en el teu cor*” i, continua dient : *N'hi cap tanta com vulguis. Quan la gent t'escolta de debò, viu sempre en el teu cor.*

El que penso es pot apreciar en el documental que narra la pràctica d'aquest mestre durant un any és la forma com es posa en joc des de la seva diferència de ser home en les relacions amb nens i nenes.

A l'inici del documental es produeix una situació delicada on un dels nens de la classe llegeix als altres un escrit on explica el funeral de la seva àvia que ha mort fa pocs dies. L'escrit d'aquest nen mou en els altres diferents emocions de tristesa i dolor, un dels companys s'amaga al lavabo a plorar en acabar la classe.

El mestre s'apropa a ell i li diu:

- *No ploris en aquest lloc tan pudent, home...*
- *T'ho ha fet recordar oi?*
- *Això està molt bé, però ara és hora de dinar.*

Mentre li va dient aquestes paraules aixeca el nen que estava en un racó al terra del lavabo, i quan està dret sense abraçar-lo però sense deixar de tocar-lo, li va parlant amb seguretat i amb fermesa sempre en peu, després li aixeca la cara entre les seves mans com ajudant-lo a mirar amunt, a refer-se. Diria que aquesta escena ens pot fer pensar en l'amor en la fermesa, en una forma de cura pot ser més masculina que femenina.

Aquesta escena em va cridar molt l'atenció, perquè jo era capaç de reconèixer una pràctica de relació del mestre que veia molt positiva, alhora que sentia que jo com educadora en aquella situació ho hauria fet de forma ben diferent.

³⁹ Documental reproduït a TV3. Programa 60minuts. *Pensant en els altres*. Del professor Toshiro Kanamori.

Reconeixia una relació de cura des d'una altra forma de col·locar-se en la relació amb el nen que plorava.

Crec que jo l'hauria abraçat a terra, l'hauria acollit diria que mostrant molt més afecte cap al nen, cercant posar-me al costat amb el seu dolor tot acollint-lo, i, des d'aquí l'hauria intentat ajudar a refer-se. Així que en la forma de col·locar-se del mestre veia una forma de tenir cura ben diferent a la meua, i diria que pot mostrar la cura en la fermesa, la cura en el donar seguretat que he viscut més amb homes que amb dones. Així seria, potser, l'amor de la fermesa i de la seguretat que es pot desplegar des de la diferència de ser home la que en Toshiro Kanamori posa en joc amb el seu alumne.

Aquest documental és, des de la meua mirada, un bonic relat d'una experiència singular, que mostra amb molta claredat una forma de col·locar-se com a mestre home en la cura de nens i nenes. Penso que en Toshiro Kanamori desplega una pràctica educativa en llibertat, partint d'ell.

La seva pràctica educativa ens pot ajudar a posar paraules a les vivències de llibertat i no llibertat creuant-les amb la diferència sexual, és a dir, cercant posar paraules a les diferències entre els sexes que ens puguin ajudar a gaudir i aprendre de la diferència per no a tapar-la i convertir-la en un neutral irreal, neutre que amaga el tresor dels matisos de les diferents formes de posar-se en relació al món.

Perquè com diu Milagros Rivera (2005:14):

“La diferencia sexual es una evidencia del cuerpo humano. Es algo fundamental, un hecho configurador de cada vida femenina o masculina, de sus potencialidades, de sus facultades, de sus posibilidades de existencia en el mundo y en la historia. Es fundamental porque funda y acompaña durante toda la vida el cuerpo que cada uno es, el cuerpo que cada una es. Uno es dado a luz niño, una es dada a luz niña; es este el primer anuncio que se hace.”

De manera que, allò que intento encetar és el de posar paraules a les formes de relació en contextos educatius des de la diferència de ser dona i des de la diferència de ser home. Ho començo a fer intuïnt que quan posem en les relacions de forma clara les nostres diferències de ser homes i dones al món,

possibilitem relacions amb més llibertat, la llibertat relacional que necessita de la disparitat, de les diferències entre nosaltres per poder anar sent.

Em preocupa que educadores i educadors vulguem amagar-nos darrera una persona neutral que ens dificulti veure a unes i a els altres les qualitats i dificultats que tenim per ser dones i per ser homes, que ens diferencien de forma fonamental i no ens confonen en una persona amorfa confosa en una igualtat⁴⁰ impossible. Semblaria així que la dificultat per a gaudir i patir de la diferència sexual, veient-la i vivint-la, neix primer de poder veure-la, de no negar-la, ni comparar una diferència amb l'altra, sinó d'intentar comprendre la complexitat de la diferència sexual i de les relacions de diferència que origina. Doncs com molt bé explica una educadora que va participar als *Diàlges sense fi*, la N.L.⁴¹, tant uns com les altres ens deixariem mútuament sense res:

N.L.: Jo estava pensat amb això de la diferència sexual que plantejava la R. Pensant amb els homes, a partir d'aquest subtítol del cop de puny com una manera de fer masculina. I com estàvem pensant els estereotips sobre immigrants i tot això. Pensava en trencar els estereotips sobre les dones marroquines i acostar-se a una realitat en la se't mostra la llibertat què viuen, com són de felices moltes estones. Com tothom que no és feliç tota la vida, sinó moltes estones. ¿Aconseguiu, també, trencar l'estereotip sobre els homes magrebins? Penso moltes vegades que si només veiem en els immigrants això què dèiem abans que venen perquè al seu país hi ha guerra, perquè al seu país hi ha misèria i no trenquem també amb això, és a dir, a fora, al seu país, també hi ha allò altre que dèiem. Els deixem sense res. Doncs el mateix, amb els homes. Pensar si realment això canvia la nostra mirada sobre els homes magrebins. Perquè penso que entre nosaltres la mirada sobre els homes és el que més ens costa de canviar. A banda de si a ells els costa o no, penso en les classes de la universitat. Fins que no te n'adones que els veus iguals i aleshores quan penses en què hauria de canviar la manera de ser masculina i penses en què siguin tendres, en què no sé què. I pensen en el mateix que ets tu, com ens van dir unes alumnes en unes classes que vam fer juntes. No ens ho van dir a nosaltres sinó elles pensant: ¿però si estamos haciendo lo mismo? M'ha fet saltar alguna cosa quan hem dit això del cop de puny com a pròpiament masculí. I que

⁴⁰ Aquesta qüestió la desenvolupa molt bé la Milagros Rivera (1997:9) tot dient:

La generación del 68, seguramente la generación de mujeres occidentales más emancipada y antimaterna del siglo XX, quiso arrancarle al estado patriarcal los últimos derechos y privilegios que negaba o escatimaba a las mujeres y a las niñas. No es que las feministas de entonces quisiéramos ser como los hombres ni vivir como ellos; lo que queríamos era distinguimos mucho de nuestras madres y poder hacer en la sociedad, si así lo deseábamos, todo lo que los hombres adultos, blancos, y cultos podían hacer. El precio que se pagó por este intenso amor a la libertad fue, sin embargo, más alto que lo que valían los derechos que pedíamos. A cambio de ellos, a cambio de derechos iguales, se exigió a las mujeres emancipadas o emancipables que fingieran que no tenían un cuerpo femenino: éste es el fraude de la igualdad, en su versión occidental.

⁴¹ N.L i R són les sigles per mantenir l'anonimat de qui parlava en el grup de treball creat per aquesta recerca; espai de recerca que vaig anomenar : Diàlegs sense fi. I que desenvolupo en l'apartat metodològic d'aquest tesi.

en realitat és com fer l'estereotip. I aleshores pensava, ¿els hi serveix a aquestes dones i a nosaltres, sobretot a nosaltres, trencar l'estereotip sobre els homes amb la mirada de la diferència sexual?

[Diàlegs sense fi, pàgina 24]:

En aquest darrer apartat, partint de la darrera pregunta d'aquest fragment citat, he intentat respondre a la pregunta: Com podem posar-nos en relació com educadores intentant anar més enllà d'aquest estereotip?

Com abans explicava, penso que podem intentar-ho cercant ampliar la nostra mirada, cercant comprendre de forma complexa com la diferència sexual es posa en joc en la relació entre nosaltres, i per fer-ho podem anar posant paraules partint de l'experiència perquè com també diu Milagros Rivera (2005:15):

“La diferencia sexual no es, pues, un dato fijo -”biológico” se solía decir antiguamente - sino un dato interpretable, un dato siempre en movimiento, siempre en proceso de conservación y de cambio, que es de lo que se ocupa la historia. Es un dato que impregna la relación de cada ser humano con la realidad, sexuándola. Sexuar la relación con lo real no es una complicación sin la cual viviríamos mejor, sino una riqueza grande y regalada, una fuente inagotable de sentido”.

La diferència sexual és una font inagotable de sentit, així ho veig jo també. És una font inagotable de sentit perquè, a més a més, cada home i cada dona en singular expressen la seva relació amb el món i amb els i les altres també de forma singular; on aquestes diferències es recreen i es concreten de formes diferents.

Com també cada relació concreta és en singular, cada relació entre dos homes, entre dues dones, entre un home i una dona, va esdevenint amb el moviment de la relació, on la diferència sexual que està en joc des de l'inici pren amb cada relació una forma diferent.

Per tant, podríem dir també que, el sentit i el *sense sentit* que podem viure en les relacions humanes pot trobar paraules per a la comprensió cercant en la relació.

Cercant en la relació podem intentar comprendre què ens passa, i veure que l'origen del que ens passa pot estar en l'un o en l'altra, en l'altre o en l'una (que al mateix temps viuen vinculades i vinculats a altres relacions) però penso que, molt sovint, allò que ens passa està fonamentalment en les relacions entre nosaltres.

CAPÍTOL 2

EL TEMPS EN LA RELACIÓ EDUCATIVA

CARA - A

1 -La cruïlla entre la llibertat, la relació d'acollida i el temps que les travessa.

L'absència de l'absent
....
un poema sense lletres
només sentits
enfilats
per una agulla de temps

Palau Sator

Cat.
27/10/07

Venint de l'agulla que enfila la pregunta per la llibertat voldria ara enfilem la pregunta pel temps. Dues preguntes que poden cosir-se i desplegar nous matisos de la relació educativa.

La relació d'acollida, amb la què començo aquest capítol, pot ser un dels punts de trobada entre la llibertat i el temps. Entenc l'espai d'acollida com un espai de relació, un espai per donar i deixar-se donar, un espai que requereix temps extens i possibilitat de viure relacions de llibertat, de llibertat relacional.

Així doncs, ampliant la idea de relació d'acollida podem trobar pistes que ens ajudin a veure els vincles entre la llibertat i el temps en les relacions educatives. A continuació desenvoluparé més preguntes que ens ajudin a seguir indagant, per continuar en la recerca de comprensió entorn la relació en educació, tot enfilant el camí del temps com a mediador en aquesta part de l'escriptura.

Proposo començar a partir d'un relat⁴² que vaig escriure per les alumnes de la universitat, buscant un element didàctic del que partir per treballar a l'aula la relació entre l'acollida i la llibertat. Relat que vaig escriure una de les primeres vegades que acceptava encantada a la invitació d'anar a dinar a casa d'una de les dones amb qui vaig treballar, la Fátima :

Cuando llegué, Fátima, mi amiga, no paraba de cocinar, me pidió que me sentara en la salita y esperara, ya que su marido estaba a punto de llegar. El marido llegó, me saludo casi sin mirarme y me dijo: Va! No sé para que Fátima va a la escuela ¿Para que quiere aprender a leer y escribir siendo tan mayor? (Bueno, fue una entrada francamente mala, pero con los años su marido parece que nos respeta más y también nuestra relación que en ese momento despreciaba.) El marido encendió la televisión que estaba en la salita y me puso a todo volumen un canal en árabe del que no comprendía absolutamente nada, a pesar de eso me pareció una buena idea mirar la televisión en árabe si no fuera porque ni en ese momento ni ahora padezco de sordera, por suerte.

Mientras yo estaba en la salita inmersa en la tele en árabe a toda pastilla, Fátima preparo en un rincón una mesita para el marido, que comió solo y a toda prisa para volverse a marchar a trabajar, mientras yo estaba junto a la televisión, algo aturdida, Fátima corría de la cocina a la salita llevándole los platos de comida a su marido, el cual los cogía con desprecio y mostrándome como su mujer le obedecía. (O eso creía él). Yo miraba la situación aturdida por el ruido de la televisión y un poco incomoda, la verdad. El marido termino de comer y se marchó casi tan rápido como había llegado.

Cuando el marido salió por la puerta, Fátima, se quito el pañuelo de la cabeza, apago la televisión, llamó a sus vecinas y empezó a preparar una gran mesa, con un mantel precioso y con platos y más platos de comida. La pequeña salita empezó a llenarse de mujeres, de vecinas, amigas y alguna otra de la "escuela". Fátima saco platos y platos de comida, té y puso música. Comimos, nov reímos, tomamos pastas y té y acabamos bailando apretadas y juntas en aquella salita. Se me hicieron las siete de la tarde, suerte que aquella tarde no iba a ningún otro lugar como era costumbre en mi apretado horario (Ahora voy aprendiendo a vivir el tiempo de otra manera). Y me sentí alegre, feliz y privilegiada por estar ahí. Por estar un viernes por la tarde comiendo y bailando en un piso diminuto de la periferia de Barcelona.

Cuando al inicio el marido salió por la puerta yo me sentí mal, sentía que mi amiga Fátima era prisionera en su casa, me dolía ver como el entraba y salía mientras ella se quedaba encerrada en su piso diminuto cocinando para el; sin embargo, cuando el marido se fue empezó la gran fiesta. Así que: ¿Quién quedaba fuera en realidad?

Tal i com he anat desenvolupant en l'apartat anterior en relació a la llibertat, el procés de recerca per aquesta tesi m'ha anat ensenyant alguns camins d'aprenentatge en la feina d'educadora.

Un d'aquests camins és la possibilitat d'aprendre a mirar l'altra amb qui treballo, a mi mateixa, i a la relació entre nosaltres amb més amplitud.

⁴² Relat escrit l'any 2000 mentre alternava la feina d'educadora amb la docència a la Universitat. L'he deixat en castellà, llengua amb la que el vaig escriure.

Adonant-me com la pròpia mirada influenciava en la feina d'educadora, decidint una o altra direcció en les propostes de treball que feia a les dones amb qui treballava.

Amb la Fàtima, per exemple, vaig comprendre per què ella insistia en no treballar moltes hores fora de casa mentre jo l'animava a buscar una feina en la població on treballàvem.

Ella m'explicava que la seva llibertat passava per la vida que tenia amb amigues i veïnes, en les cases d'unes i altres. L'experiència d'aquell dinar, que escrivia al relat anterior, em va fer adonar que em calia ampliar la dimensió de llibertat, que em calia aprendre a mirar com és la vivència de llibertat d'una altra.

Quan he treballat el relat anterior a l'aula de la Universitat, amb alumnes d'Educació social, solen sortir comentaris en relació a la dependència i independència que vivim en les relacions. Moltes vegades associem independència a llibertat, pensant en una llibertat individual, i dependència amb no llibertat. La dependència econòmica que veiem en algunes dones marroquines vers els seus marits ens fa pensar en una total manca de llibertat. Ens resulta difícil veure la complexa relació entre la dependència i la independència, que no són vivències separades, sinó íntimament interrelacionades. I, a més a més, associem a la independència econòmica l'única possibilitat de llibertat.

Naturalment que la independència econòmica és molt important per viure en llibertat, no vull pas negar aquesta evidència. Ara bé, cal veure també quins altres elements de no llibertat ens porta, per exemple, el temps en el món laboral que ens permet la independència econòmica, però impossibilita altres formes de llibertat importantíssimes per a la vida com ho és, per exemple, la cura de les criatures.

Al capítol dedicat a la pregunta per la llibertat, he explicat com vaig aprendre que la meua mirada d'educadora emancipadora vers les dones portava a un moviment de llibertat impossible, això és, voler imposar el meu desig per a elles sense haver escoltat quin era el seu desig i sense haver-me deixat donar per la seva vivència de llibertat.

Per molt del que estava en la meua mirada - una mica emboirada, ara ho sé - volia ensenyar-les a anar soles pel carrer, a ser dones autònomes i totalment independents, a no necessitar a ningú.

Com abans deia, voler lligar-les al meu desig de llibertat per a elles no podia ser mai un camí de llibertat. Per això no es van deixar tant fàcilment ja que no solen ser dones tan dèbils i sotmeses com jo les creia a l'inici.

Amb la relació amb elles vaig aprendre a viure altres formes de llibertat que no passaven només per la llibertat individual, aquella que la idea capitalista redueix a aquell "fer el que jo vulgui i quan vulgui". O aquella expressió de "la meua llibertat acaba on comença la de l'altre", com si visquéssim en compartiments aïllats que mai es vinculen.

La llibertat que vaig aprendre a gaudir amb moltes d'aquestes dones era la llibertat relacional, la pràctica de llibertat íntimament arrelada a la relació amb les altres i els altres. Entenent que vivim en relació i aquests vincles són també un camí de llibertat, de llibertat relacional.

Com diu la filòsofa italiana Diana Sartori :

" La libertad no consiste en liberarse de los vínculos y de las relaciones que nós ligan a los demás y a la tierra, sino que es una apertura que se da en el reconocimiento de los vínculos y de las relaciones"

La relació amb alguna d'aquestes dones ens pot ensenyar a valorar la llibertat relacional, i a prendre consciència de la centralitat de la relació en la pràctica educativa. De forma que podem dir que les relacions amb els i les altres no només ens lliguen, sinó que reconèixer la nostra mútua dependència ens pot fer encara més lliures, ja que la relació necessària obre a altres espais i noves formes de relació.

Així doncs, està bé saber anar al metge sola si és necessari, però també és molt important saber demanar a algú que t'acompanyi, quan la visita al metge pot ser difícil.

Possiblement podem aprendre d'aquestes vivències dels espais relacionals com guanys en el benestar i en algunes formes de llibertat. Espais on la vivència del temps és també diferent.

La relació amb algú altre pot possibilitar llibertat, pot possibilitar una vivència de llibertat que ni tan sols imaginem.

Un exemple d'aquesta llibertat relacional és la que relata la Mónica Arias a partir de la seva experiència de la *lectura en companyia*⁴³. Aquest és un exemple de com la dependència o la necessitat com a punt de partida pot obrir a una nova forma de llibertat, de llibertat relacional. La Mónica Arias, estudiant de doctorat, és una dona cega que està realitzant la seva tesi entorn el món laboral. Com que és cega necessita d'algunes ajudes en la lectura de llibres per a la seva recerca. Per aquest motiu, algunes companyes de doctorat li llegeixen llibres. Això és, queden amb ella per llegir en veu alta, llegeixen juntes llibres que interessin a ambdues. En aquestes lectures tant la Mónica com les seves companyes de doctorat descobreixen un ric espai de treball de recerca, perquè amb la lectura van fent comentaris, reflexions, preguntes, etc. De manera que el que en principi neix com una necessitat de la Mónica es converteix, per la relació, en un espai molt ric per a totes dues. Un espai d'aprenentatge molt important, com ho és el de compartir les reflexions de lectures en investigació.

Aquesta experiència porta també un canvi en la vivència del temps. Perquè en un inici podem pensar que les companyes de la Mónica li regalen temps per llegir-li els llibres, l'ajuden. Però el que sembla ser un temps que perden del seu espai d'estudi o recerca, resulta ser tot el contrari. Perquè llegint amb algú avancen en el ritme de treball, van més de pressa que si ho treballessin soles i, a més a més, algunes expliquen que resulta un guany en quant a disciplina de treball perquè hi ha un compromís amb algú altre.

De forma que la inicial dependència de la Mónica obre un espai de llibertat relacional, en el que inicialment podríem entendre com una manca de llibertat resulta tot el contrari. És, precisament, la dependència la que obre camí a una experiència diferent de llibertat, de llibertat relacional.

⁴³ Mónica Arias, DEA, Departament de Didàctica i Organització Educativa. Any 2006.

Aquesta comprensió de la vivència de llibertat relacional és la que ara m'ajuda a posar paraules a les experiències d'acollida que realitzàvem amb les dones.

En aquell espai de relacions entre dones em dedicava molt sovint a acollir a les dones que acabaven d'arribar, acompanyant-les amb especial atenció i, alhora, intentant fer-les sentir "a casa seva" el més aviat possible.

Aquells moments resultaven interessants per a mi. M'adonava que quanta més cura posava en tenir present l'acollida, més ràpidament aprenien la llengua. És a dir, aprendre més i millor la llengua sent dona immigrada no passava, només, per fer més número de classes o per treballar més quantitat de continguts, sinó per acompanyar en el procés singular de relació d'acollida amb cadascuna.

Aquest acompanyar, tenint especial cura del procés d'acollida, era una experiència de llibertat relacional que començava amb elles.

Així veiem com dones com la Irina ens deien que els agradava com fèiem les classes de castellà de forma tan oral i re-elaborant diàlegs escrits amb elles que reproduïen moments viscuts, però.... Ens diu la mateixa Irina :

"Eso_ deia la Irina_ estaba realmente bien (...) pero lo que de verdad nos hacía aprender la lengua era vuestra acogida, era la relación con vosotras. El saber que podíamos contar con vosotras, saber que estabais ahí por si necesitábamos algo. Ya sé que para hacer cola para los 'papeles' no hace falta ayuda, pero depende de para que sea la cola, la compañía es muy importante."

[Diari del metro, pàgina 23].

La Irina ens indica que l'acollida és allò important que feia que aprenguessin la llengua. És a dir, la relació d'acollida sosté i fa possible aprendre. Tal i com veiem al Capítol 2 on la Maria desenvolupava les classes de llengua íntimament vinculades a la relació d'acollida que establí amb les dones.

És a dir, sosté i acompanya en les dificultats que una sol viure en arribar a un país nou i alhora fa que sigui possible aprendre i desenvolupar els projectes de vida, i ho fa precisament en relació. Per això sento que és un camí de llibertat relacional, de llibertat amb vincles.

La filòsofa Luisa Muraro ens pot ajudar en aquesta recerca de comprensió quan diu que la llibertat és:

"(...) el hueco por el que pasa la posibilidad de lo otro y la relación con los otros, como una posibilidad de libertad para mi."

És a dir, podem entendre que vincular-nos, fer lloc a l'altre dins nostre, ens pot fer més lliures i no menys. Aquest "hacer hueco" l'he viscut fonamentalment en la cura de l'acollida que posava en joc en la pràctica com a educadora.

Adonant-me que fent lloc a l'altre dins meu allò que inicialment comença amb una dependència obre en moviment a un camí de llibertat relacional, un camí que és possible recórrer en relació.

Així doncs, en lloc de dir acollida, aula d'acollida, mestre d'acollida, espai d'acollida, etc., proposo que diguem relació d'acollida en la qual aquell o aquella que necessita acollida inicial ens pot moure en la relació a deixar-nos acollir, també i precisament, per a seguir acollint. Viure aquesta relació com un procés d'anada i tornada que pot portar a un camí de llibertat relacional, o sigui que possibilita més benestar tant per qui arriba com per qui ja hi era. I que, sent un espai en relació, pot donar lloc a una altra cosa, pot anar més enllà del que era.

A més a més, l'experiència de relació amb la Irina m'ensenyava que l'acollida no era una relació inicial i curta en el temps, sinó que era una forma, una modalitat de relació dispar (Rivera, M., 2002:106) que tenia sentit per si mateixa i que, alhora, donava sentit a la resta de coses que fèiem al taller i fora d'aquest. Perquè allí es donava, dia a dia, una relació que és el que aquesta dona valorava, l'acollida no era només una benvinguda dels primers dies, ni dels primers mesos, era quelcom més.

Tal i com molt bé explica l'Elisabetta Manenti (Diótima, 2002:167):

Ante todo, hacer acogida no debe ser entendido como un acto excepcional, ya que darle a alguien hospitalidad no significa tener algo especialmente preparado sino introducirle en la vida familiar cotidiana en su totalidad, con todos sus aspectos positivos pero, también con sus dificultades.

L'Elisabetta Manenti parla en aquest fragment d'acompanyar en la quotidianitat i em reconec en el sentit que les seves paraules indiquen. Viure allò quotidià significa estar de veritat, en aquella veritat que obre la possibilitat a deixar-se donar. Significa, al mateix temps, mostrar i deixar que mostri el que la nova relació porta d'original, allò que no pot fondre's en el nostre quotidià sense

més, sinó que l'altera i el reviu. En aquest ball, amb aquest moviment, les que arriben i les que ja hi són poden crear un més de sentit no només en les relacions que comencen sinó també en les antigues, en les relacions que ja anaven sent, les que anaven esdevenint.

Tanmateix, pensant en la feina d'educadora veig un altre matís en la relació d'acollida. La relació significativa, aquella que et toca a dins i et modifica, comença més endavant, quan ja hi ha un temps viscut de relació. No es tracta només d'acollir a l'altra o altre, sinó d'acollir la relació nova que comença, acollir el que neix entre nosaltres, allò original, que neix de nou. I això és el que, al meu entendre, fa fonamentalment una educadora o un educador.

Aquella relació profunda d'acollida de la *relació sense fi* (Rivera, M. 2001) amb l'altra o altra, té a veure amb l'obertura, amb la disponibilitat i amb la mesura en ambdues, i aquí educadores i educadors cal que ens fem savis en aquella artesanía d'acollir, cuidar i aprendre de la relació. Aquest procés sempre inacabat d'acollida el vam poder aprendre de la relació amb la mare (o de qui hagués pogut estar en el seu lloc), així com també de les relacions de cura (cuidatge) que vam poder viure a la infància. Experiència de relació de la qual podem partir, si ens deixem (Arnaus, R., 2004:78) per seguir comprenent i creant la nostra singular forma d'acollir i deixar que ens acullin. Relació que, com deia, no pot tenir lloc només a l'inici, en els primers moments de la relació, sinó que es tractaria d'una relació sense fi, que va sorgint a partir d'allò que es va vivint, reiniciant cada vegada el moviment de la confiança en la relació.

Educadores i educadors podem disposar-nos a acollir a allò altre, això és, acollir sense saber el que la relació ens pot portar, sentint que no sabem què esperem d'aquesta acollida, sense posar límits previs per anar-los vivint amb l'esdevenir de la relació. Relacions que enfilades per la justa mesura d'un temps harmònic amb la vida possibiliten relacions d'acollida que son també relacions de llibertat.

2 -Donar i deixar-se donar.

Un ingredient de la recepta de relació d'acollida és aquest donar i deixar-se donar en la relació. Pensant en la meva experiència com educadora m'adono que vaig aprenent nous matisos de la relació d'acollida, matisos que neixen del re-pensar les experiències viscudes com educadora.

Experiències com la que vaig viure amb dues dones marroquines que venien al centre on treballàvem. La Omaima i la Malika⁴⁴ vivien a Espanya des de feia anys, però volien millorar el seu parlar i escriure en castellà, tot i que es feien entendre força bé.

L'experiència de la qual vull ara partir va tenir lloc el segon any que treballava al centre i també el meu segon any amb elles. Durant el mes de setembre, primer mes del curs, ens dedicàvem a rebre a l'escola als homes i dones que volien continuar un any més, així com també a conèixer a aquells i aquelles que començaven. Aquestes trobades tenien lloc de forma més o menys espontània i improvisada, perquè alguna dona s'apropava sense avisar sabent que allà ens trobaria, altres vegades eren cites concertades. En una d'aquestes cites havia quedat en trobar-me amb l'Omaima i la Malika la darrera setmana del mes. En aquestes trobades preparava una mica de te o cafè, comprava algunes galetes i arreglava l'aula per estar bé. El dia abans ho vaig deixar tot preparat per trobar-me amb elles, però aquell mateix dia la meva àvia va morir. Amb la meva àvia vaig tenir una relació intensa, ella em va cuidar molt de nena, ha estat sempre present a la meva vida, també en el meu dia a dia. Ha estat una dona important per a mi, de qui vaig aprendre molt més del que crec vaig ser capaç de dir-li (me). En els darrers anys de la seva vida vaig estar a prop seu (junt amb la meva mare i la meva família), acompanyant-la cap a la mort i aprenent amb ella què era viure i què era morir.

Per diferents raons no vaig poder avisar l'Omaima i la Malika per anul·lar la nostra trobada, com era el meu desig inicial per fer el dol amb tranquil·litat; així que, com que enterràvem l'àvia el dia següent vaig fer un parèntesi en el ritual d'acomiadament i vaig acudir a la meva cita amb elles. En aquella trobada, en

⁴⁴ Aquests noms són inventats, no mantinc una relació quotidiana amb aquestes dones com per compartir amb elles aquestes línies i posar el seu nom real, si elles ho volguessin.

la que jo em preparava per rebre, vaig compartir amb elles la meva tristesa per la mort de l'àvia i per haver-me d'acomiar d'ella. La veritat és que vaig decidir trobar-me amb elles sense pensar gaire, va ser una intuïció al veure que no les podia avisar. Aquella intuïció⁴⁵, com moltes, va ser bona, ja que em vaig sentir profundament acollida per elles. Vaig parlar una mica de com em sentia, però seguidament vaig preguntar com els havia anat l'estiu. Tanmateix, no em van deixar quasi preguntar, vam estar parlant de la vida i de la mort, dels començaments i els acomiadaments. Aquell matí era també un començament, era l'inici d'un nou any juntes. Davant les meves disculpes per sentir que ocupava molta part del temps de la trobada, em van respondre que no podia ser d'una altra manera. I, així, notant com m'acollien, sentia com creixia la relació entre nosaltres, que era un constant acollir i deixar que t'acullin.

El que més recordo és la sensació de sentir-me profundament acollida per elles quan estava compartint quelcom important per a mi, estaven amb mi de veritat, amb cos i ànima com solem dir. De manera que en lloc de ser un parèntesi en els dies de dol, van entrar amb mi acompanyant-me en el camí d'aquells dies que ara recordo emocionada.

Dies després, recordant aquell moment, m'adonava com l'acollida era procés d'anada i tornada perquè té lloc en les relacions, potser podria ser un matís més del donar i deixar-se donar que parla la Milagros Rivera (2000).

El donar i deixar-se donar és un altre nus de comprensió que ens ajuda a parlar de relació d'acollida en lloc d'acollida en un sol sentit. La relació d'acollida ens indica que per a viure-la l'altra i nosaltres ens disposem a obrir-nos a la relació que comença. Ara bé, aquest moviment d'obertura requereix un temps extens, un temps tranquil, un temps que ens acompanyi perquè l'obertura succeeixi.

⁴⁵ "La intuïció no es sino el instante y la forma en que se nos revela la realidad, la realidad es, por sí misma, inabordable" (Zambrano, M. 2002:68).

3 - Temps pel desig

El donar i deixar-se donar en la relació d'acollida i la relació d'acollida com a relació sense fi són dos fils importants que van teixint la meva pràctica com educadora, i que, ara, després de compartir-los posant paraules a l'experiència, sento que els comprenc millor.

També a l'aula de la universitat anem teixint els fils que ens ajuden a intentar comprendre millor la pràctica d'educadors i educadores socials. A classe, sovint, ens preguntem per com vivim el temps de les relacions en diferents realitats on treballen o fan les pràctiques els i les alumnes d'Educació social. Pregunta que se'ns mostra de formes diverses com, per exemple, quan pensem en el que hem anomenat sovint « la motivació i la participació de la gent amb qui treballem en els nostres projectes ». Pensant en aquesta qüestió, recordo que una alumna partint de la seva experiència com a voluntària a un barri del centre de Barcelona, ens explicava com estaven preparant una taller per les dones immigrades de la zona. Aquest taller el pensaven des d'un centre cultural del barri observant que les dones no hi acudien i no gaudien, continuava explicant, de les mateixes activitats i recursos que els homes o nois joves també immigrants. Ens explicava que el projecte els estava quedant molt bé i que quan ja l'estaven quasi acabant es preguntaven com fer per motivar a les dones a participar en el mateix.

Partint d'aquesta pregunta vam anar veient com semblava que la "motivació i la participació" de les dones era quelcom independent a l'elaboració i preparació del projecte, com si la forma de crear-lo no tingués a veure amb el fet que les dones participessin o no. Per això, es plantejaven com motivar un cop ja havien pensat el projecte, o sigui, que havien pensat quelcom per a elles, però no amb elles. Sento que aquestes educadores (i diria que moltes i molts ens podem reconèixer en situacions semblants) podem arribar a viure la implicació de la gent com quelcom que ve temporalment després d'una altra cosa. Quan possiblement una de les claus estigui en poder desplegar la pràctica educativa d'una altra manera, manera que impliqui ja a la gent en el mateix procés d'elaboració del projecte, teixint el temps educatiu de forma transversal i no fent un pedaç al final ja que, potser aleshores, la pregunta per la motivació com inici

ja no tindrà sentit, perquè en el mateix procés de creació es creua el sentit que cadascú en relació va donant a allò que va passant. On la nostra feina com educadors i educadores consisteix en tenir cura que això pugui passar, en cuidar i potenciar que els processos puguin néixer i continuar de forma col·lectiva. És del diàleg que neix el projecte i no al revés, i així es com es pot crear un temps compartit.

De forma semblant a com veiem en la relació d'acollida com a procés complex i que travessa tot el temps de relació, la pregunta per la motivació i pel sentit, té a veure també amb com vivim en el temps educatiu i qui està participant ja en aquest temps des de l'inici.

Tindria doncs a veure amb la forma com ens plantegem la pràctica educativa; ja que, en la forma de preguntar-nos per la poca motivació d'aquestes dones està el camí per veure què és allò essencial del que desitjaríem compartir *amb* elles.

Podríem veure que, segurament, no es tracta de pensar com motivar-les quan ja tenim el projecte pensat, sinó que la implicació de la gent en la seva creació és el que dóna sentit als projectes. Per tant, necessitem un temps en comú, un temps conjunt, un temps de relació per veure si som capaces i capaços de crear projectes conjuntament.

En aquella recerca de comprensió per la pregunta per com motivar, ens vam adonar també que semblava que cercàvem una solució definitiva, com si la gent ens motivéssim d'una vegada i per sempre, com si motivar-se fos quelcom que ha de passar a l'inici i la resta de coses no tinguessin res a veure amb el sentit educatiu del que fem.

Doncs ens semblava que, alhora, parlàvem de la motivació com a quelcom necessari però que després ja superàvem per passar a una altra cosa.

Així doncs, amb aquesta anàlisi vam veure com el sentit educatiu d'allò que fem, la manera de posar-ho en joc i qui participa en tot això, cal que estigui acompanyat d'un temps que travessa la relació quotidiana comunitària. Una relació que deixa lloc a preguntar-se, una i altra vegada: És aquest el desig que teníem en comú? Què desitja cadascú dels que participa? Què desitgem educadores i educadors?

Preguntes que requereixen un temps llarg que acompanyi processos i no que ofegui la possibilitat que neixin i esdevinguin amb sentit per a tothom, amb totes les contradiccions i dificultats que pel camí ens anem trobant.

Aquest temps més llarg que acompanyi els processos de trobada, que deixi lloc a allunyar-se i retrobar-se, a observar i pensar, seria el temps que deixa lloc a que el desig d'educadores i educadors i de la gent amb qui treballem pugui néixer. És a dir, sorgir, emergir més enllà del que ja està establert, més enllà dels objectius institucionals, més enllà de pràctiques que converteixen en objectes i no subjectes tant a educadors com dones i homes amb qui treballem; més enllà, no en contra.

En aquest punt ens cal preguntar-nos: com podem treballar més enllà i no en contra en institucions que no parteixen del desig, ni del temps compartit per crear projectes? Com es concreta aquest "treballar més enllà"?

Mentre a la universitat seguíem donant voltes a les preguntes per la motivació i la participació, el dia següent em trobava treballant amb el grup de dones de l'ONG. Així que les reflexions de les alumnes m'acompanyaven en la meva pràctica com educadora, com ho van fer en el procés de naixement de "*l'estona del te*", experiència que explico a continuació seguint amb les reflexions entorn el temps pel desig.

Durant aquells anys privilegiats on alternava una i altra feina, cal dir també que amb un excés d'hores laborals, va sorgir d'aquell espai entre-dones el que vam acabar anomenant *l'estona del te*. Aquest va ser un espai que ni la Maria ni jo vam planificar prèviament, sinó que va néixer de la relació, espontàniament.

Els divendres era el dia que dedicàvem al taller de cuina, aquest taller el vam anar creant de manera que creuava des de l'inici a la fi amb una classe de llengua tal i com he explicat i analitzat a la Primera Part d'aquesta Tesi. Com recordareu, fèiem classe de llengua mentre cuinàvem, escrivíem receptes, i ens les explicàvem, per acabar dinant plegades a una gran taula.

Havent dinat recollíem i acabàvem el taller, però sent divendres algunes que podien es quedaven a fer un darrer te i xerrar una estona més, altres marxaven i tornaven més tard si encara hi érem, i, també la Maria algun dia va començar

a venir més aviat per gaudir del te (ja que ella començava el taller de costura a la tarda).

L'estona del te:

Cap al final del taller de cuina, plegàvem totes el que estàvem fent i ens menjàvem plegades el dinar del dia.

Al principi era un plat que cuinàvem, però de mica en mica ens vam anar dedicant a cuinar un dinar complet, un plat gran amb una amanida que acompanyava, fèiem una mica de pa, etc. De forma que el dinar plegades era el que orientava el cuinar. El sentit anava canviant. També paràvem una taula més maca i preparàvem una mica de te en acabar.

Com que el divendres era el dia de cuina i ni algunes dones ni jo teníem una pressa especial, vam començar a allargar la sobretaula, ens quedàvem xerrant i fent te i més te o cafè. Un dia una dona va portar unes galetes per l'estona del te. Un altre dia una dona no podia venir a l'estona de cuina, però va dir que es passaria a l'hora del te. Així, de mica en mica, dia a dia, i des de el nostre fer diari o setmanal, es va instaurar l'hora del te.

Com que allargàvem l'estona ens trobàvem amb la Maria que tornava de dinar de casa seva per començar el taller de costura de la tarda. De mica en mica, també, va començar a venir abans per arribar a l'hora del te i poder estar amb nosaltres abans de començar amb la costura. Algun dia es va quedar a dinar amb nosaltres, també.

En el Projecte que la Maria i jo vam acabar escrivint, o començant a escriure, vam incloure aquest taller del te o estona del te, espai que havia sorgit de la pràctica, del nostre fer el grup i que tenia molt sentit per a nosaltres. Era una estona que totes xerràvem relaxadament, de temes diversos, de sexualitat, de la relació amb els homes, de cuina,

[Diari de camp, pàgines 1i2]:

Tot i que la Maria i jo vam anar veient el valor d'aquella estona del te mai la vam convertir en taller ni espai organitzat per nosaltres. Ambdues vèiem la importància d'aquelles estones per parlar, per tenir converses en estones llargues que eren centrals en l'aprenentatge de la llengua. Segurament, el valor que li vèiem era que era un espai perquè sí, un espai on hi estàvem per plaer, tant unes com altres; un espai que va néixer de forma espontània i la relació viva va anar consolidant.

Així doncs, podia ser un espai per aprendre, un espai que va sorgir perquè hi havia temps pel desig en relació i que les educadores no podíem ofegar pedagogitzant-lo.

A més a més, com que es tracta d'un espai de relació perquè sí, la llengua hi té molt a veure. Perquè la llengua s'aprèn juntament amb les relacions d'alteritat.

*Amb la mare s'aprèn intercanviant moments de desig i necessitat. És a dir, en els diferents temps de necessitat i desig entre dos*⁴⁶.

Aquesta qüestió queda reflectida al relat que es pot llegir al final d'aquest capítol: *Dar vida, no la vida entera... Esa se la va haciendo cada una y cada uno.*

Diria doncs que la possibilitat d'un temps llarg i d'una disposició en el temps que ens ajudi a viure'l deixant-nos donar per la quotidianitat i la relació viva, fa possible que neixin espais, tallers i projectes compartits, el sentit dels quals està íntimament unit a la forma de viure en el temps de la relació.

4 - Deixar que el temps flueixi

La necessitat d'un temps harmònic amb els ritmes vitals que possibiliti el naixement de desitjos té també molt a veure amb la necessitat que el temps flueixi en la relació educativa.

Mantenint oberta la pregunta pels llaços entre la relació educativa i el temps han sorgit reflexions entorn la relació d'acollida, aquella que travessa la relació, la qual cosa no exclou la intensitat inicial dels temps dels inicis en la relació. Pensant en aquests inicis, podem veure com són moments per il·lusionar-nos, per mostrar-nos i per imaginar per on continuarà, imaginació que no ofega el deixar-se portar per la relació mateixa i ens ajuda a cuidar els somnis.

Partint novament de la feina d'educadora recordo una expressió que dèiem sovint quan coneixíem a algú que començava al centre; expressió que vaig sentir moltes vegades a companys i companyes de feina, i que segur elles i ells van escoltar també de mi. Una expressió tal com: *"Cal donar-li temps a Fulaneta ja que acaba d'arribar, temps perquè ens vagi coneixent i agafi confiança en nosaltres, i així després podrem iniciar el seu pla de treball individual"*.

Escoltant ara aquesta expressió de *donar temps a l'altra*, semblaria com si el temps ja el tinguéssim educadores i educadors prèviament. Com si ja sabéssim

⁴⁶ Aquestes darreres idees en relació a l'aprenentatge de la llengua en temps de necessitat i desig les compartia la Núria Pérez de Lara en el marc de la recerca: *Dones immigrades. Mediadores en els processos personals, familiars i socials*. Notes de recerca: Desembre 2007.

el que passarà entre nosaltres, i com si el temps de la relació fos el fil d'un cabdell que nosaltres anem deixant anar a poc a poc però sense deixar el cabdell que mantenim a la nostra mà.

Donant la volta a aquest sentit del temps Milagros Rivera (2001:55) suggereix que no es tracta de donar el temps a algú, sinó de donar temps a la relació, per tant, donar-nos temps també a nosaltres, educadores i educadors pels quals aquella relació nova és també un nou inici. En paraules de la Núria Pérez de Lara⁴⁷ (2005:143) escrivint a partir dels inicis a les seves classes de Coeducació a Educació Social :

“Aquest inici havia de posar-li paraules a la coeducació, unes paraules que diguessin la veritat de la meva experiència sense tancar res, unes paraules que obrissin horitzons al que començàvem a fer junts, sense haver-se d'enfrontar, sense haver-se d'aferrar a res més que a la veritat inicial del desig de relació viva a les classes”

Pensant en allò viscut amb les dones acabades d'arribar d'un altre lloc m'adono de la importància d'aquest sentit d'un temps que flueix ja des dels inicis, d'una relació que s'inaugura per a tothom, i per tant, ja ens indica una altra forma de col·locar-nos com educadores i educadors, aquella que ens convida a pensar amb l'altra/e i no sobre l'altre/a.

Ara que ho escric sembla molt clar, però als espais educatius no sempre aconseguim aquest fluir del temps, ja que és un temps que ha de sorgir, que no podem anar a buscar expressament, no el podem forçar perquè precisament ha d'emergir. Tampoc s'origina sol amb el pas de les hores sense més, cal deixar-lo sorgir activament. Amb l'aparent contradicció que aquestes dues paraules indiquen: Deixar que quelcom sorgeixi estant activa i molt atenta en la feina, estant de veritat. Aprenent a sentir quan aquell temps flueix en la relació, fa de mediador entre nosaltres de forma lliure, sent capaces de fer-li lloc sense ofegar-lo amb programacions prèvies ni amb la voluntat de controlar tot el que a un espai educatiu esdevé.

⁴⁷ Anna Gómez i Núria Pérez de Lara (2005). Reviure en relació a l'altre: Fer de les classes un inici. A Duoda.Revista d'estudis feministes, núm. 28, pàg. 143.

Quins solen ser aquests temps que flueixen? Com els reconeixem quan esdevenen sempre sense previ avís? Què ens dificulta veure i viure un temps que flueix en les pràctiques educatives ?

Mantenint el fil d'aquestes preguntes que enllacen amb una experiència concreta podem buscar també comprensió, partint del fil d'una experiència que va compartir una de les educadores que participava als *Diàlegs sense fi*, sent en aquell moment també alumna immigrada a una classe de català podem veure una situació on el temps no fluïa:

S: (...). El otro día nos querían enseñar como se decía llover, terremoto. Y cada una tenía que explicar como era el tiempo en su país de origen. Le tocó a una colombiana y contó que a ella le había tocado vivir terremotos. La Paula lo contaba y se emocionó muchísimo. Entonces la profesora —quizá por esta urgencia de que a las 4 había que terminar, éramos muchos y todos teníamos que contar— pasó rápido esta situación. Y yo no creo que fuese porque no se dio cuenta sino porque hay una exigencia de terminar un programa de catalán que en enero hay que rendir un examen. Cómo a veces nos encorsetamos en pos de una cosa. Cuando quizás hubiese sido más importante no escuchar lo que decía yo que no era tan valioso como lo que estaba diciendo la Paula. Está tan encorsetada la institución que nosotros. Salimos de la clase de catalán y todos le preguntamos: « Paula, ¿qué pasó? » o sea que la clase terminó fuera. Esto quiere decir que la institución que teóricamente organiza tiempos, espacios y relaciones, no lo organiza. O lo organiza en pos de otra cosa.

[Diàlegs sense fi; pàgina 12]

En aquesta situació podem veure com, sovint, les educadores no ens deixem portar pel temps que la relació viva ens convida a fer, no sabem fer que el temps flueixi, perquè sovint el pes de l'encàrrec institucional ens pesa, els temps de les institucions on treballem s'avantposen al temps viu que podem percebre. Altres vegades és la comprensió que tenim del que és aprendre i quins són els continguts que cal treballar amb la forma com cal fer-ho que ens dificulten deixar-nos portar.

En aquest cas anterior del fragment citat, per exemple, hauria estat bé poder-se adonar que connectar amb la pròpia experiència possibilita viure un temps educatiu viu. Un temps connectat a les emocions, a les històries viscudes, un temps que ens acompanya en l'aprendre perquè pot tocar qui som en sentit ampli, i això sol portar a processos d'aprenentatge. Perquè no és qualsevol persona que ens parla d'un terratrèmol, sinó la nostra companya a qui

coneixem i estimem, aquesta vinculació amb l'emoció, amb la singularitat, amb la vida ens fa aprendre la llengua perquè és un camí ple de sentit.

Penso que és aquest temps del que cal tibar, aquesta fluïdesa que connecta amb qui som més enllà d'alumnes i professora de català. Un temps que deixa un lloc a aquest més de vida que apareix a l'aula, justament, a partir d'una proposta de l'educadora.

Potser ens resulta difícil deixar-nos endur pel que era la nostra proposta inicial de pensar en una experiència per tal de veure que, precisament, haver deixat fluïdesa a narrar la pròpia experiència hauria fet aprendre profundament a tothom aquelles expressions en català que la mateixa educadora s'havia proposat per aquell dia.

Aquest temps que a vegades flueix a l'aula perquè connecta amb la vida singular dels que allà hi som és possiblement un temps mediador, que ens acompanya per comprendre el sentit educatiu del que fem. És un temps que ens pot ajudar a veure per on i com podem orientar les classes de català, perquè siguin espais grans d'aprenentatge. Així doncs, potser sigui aquell temps viscut, aquell d'abans de començar la classe, aquell temps en acabar, aquells cinc minuts quan ens trobem a una dona pel carrer i ens aturem a saludar, aquell temps que sol estar en el que podríem anomenar els "llocs entre", el que és precisament mediador del sentit educatiu.

Quan deixem que aquesta forma d'estar en el temps dels "llocs entre" pugui entrar al centre de l'aula connectat íntimament amb els continguts del que treballem és quan podem notar que el temps flueix en l'aprenentatge, també en l'ensenyar, perquè és un temps fluid, que circula i acompanya la vida.

Forma de viure en el temps que malgrat la puguem reconèixer i viure algunes vegades, sol resultar difícil de fer-li lloc en la pràctica quotidiana, tal i com ens relata una de les educadores que va participar en els Diàlegs sense fi:

M: Us vaig sentint i clar com que em veig molt reconeguda amb moltes coses que aneu dient. Tant d'una banda com d'una altra. Tornant una mica a aquest conflicte que t'has plantejat això és un conflicte per a mi molt gran. Quan et diuen: «vens a fer un cafè?» «Sí, però, no puc.» No puc venir a fer un cafè amb tu. No perquè no pugui físicament, sinó perquè no està contat dins d'aquest espai, dins d'aquest temps que jo pugui sortir a fer un cafè amb tu. Perquè no tinc temps! Es fort!

[Diàlegs sense fi, pàgina 9]:

Què volem dir doncs educadores i educadors quan diem aquest : “No tinc temps” ?

A què fem referència? Des de la mirada organitzativa, les institucions on treballem no solen orientar-se per un temps més humà, més fluid que ens permetria anar amb més lleugeresa i benestar cap a les finalitats que ens proposem treballar amb la gent; tampoc des de la mirada de la disciplina de l'Educació Social (o pedagogia social) som capaces d'orientar la feina d'educador i educadora per un temps mediador que ens orienta en una forma de col·locar-nos, és a dir, de ser educadores i educadors de forma més connectada amb la vida. Per això sentim que “perdem el temps” quan ens deixem endur per una pràctica professional que pretén treballar com continguts instrumentals quelcom que té a veure amb l'acompanyament d'una part del camí de vida de la gent.

Per últim, tampoc des de les experiències de relacions concretes on podem esdevenir subjectes del que fem a l'aula, ens deixem guiar pel que aquestes relacions ens conviden a fer, i que, per sort, es van entossudint en mostrar-nos de moltes maneres que cal *ser*, tant la gent amb qui estem, com nosaltres mateixos, subjectes de la pròpia pràctica educativa.

Així doncs, podríem convidar a la taula de la nostra professió, des de la mirada organitzativa, disciplinar i subjectiva⁴⁸ (i la interrelació entre les tres) a que aquest temps que solem viure en els “llocs entre” pugui entrar travessant la pràctica i sent mediador en l'ofici d'educadora.

També per mirar de ser educadors i educadores en un temps que flueixi en la pràctica educativa, una pràctica de la relació que acompanyi el temps.

⁴⁸ Aquesta anàlisi des de la mirada institucional, disciplinar i subjectiva l'he après de la lectura del llibre de la Nùria Pérez de Lara (1998), La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial. Barcelona: Laertes.

5 - Últim relat de la cara - A

En record als discs de vinil i fent lloc a la música que és mestra en la vivència del temps he titulat les dues parts d'aquest capítol: *Cara A i Cara B*.

En aquesta Cara A començava continuant amb la pregunta per la llibertat creuada amb la relació d'acollida i el temps que les travessa. Tot veient com els processos d'acollida immersos en el transcurs de la relació educativa poden obrir espais de llibertat per a tothom.

Espais que poden néixer amb aquest temps llarg on esdevé la relació i que possibiliten el donar i deixar-se donar, el temps pel desig i el fluir del temps en la relació viva.

Aquest temps de la relació, que ens convida a repensar l'ofici, s'està creuant contínuament amb la mirada cap a la pròpia pràctica i mentre cerca un lloc per col·locar-se es troba amb la singularitat de les persones amb qui treballem i la singularitat de les relacions que poden sorgir en aquesta pràctica.

Preguntant-me per la cruïlla entre el temps i la singularitat vaig tenir la sort de poder veure la pel·lícula *Bolboreta, mariposa, papallona*⁴⁹, a partir de la qual vaig poder escriure el petit relat que trobeu a continuació i crec ens ajuda a recórrer els fils que enllacen el temps i la singularitat en la pràctica de la relació educativa. Narració amb la qual s'acaba aquesta cara A que enfilava les preguntes pel temps en la relació educativa.

Bolboreta, mariposa, papallona

Un racó de bellesa singular en cada criatura humana

De la pel·lícula m'ha agradat la mirada a la singularitat de cadascuna de les persones que hi surten. Una companya de butaca em deia: "Todo el mundo sale guapo. ¿Es todo el mundo guapo?"

Compartint aquesta sensació, m'adono com la càmera ens acompanya en el mirar, un mirar en els detalls que cerca en cada persona, en cada nena, en cada nen, en cada adult, la singularitat i la bellesa que totes les criatures

⁴⁹ Bolboreta, mariposa, papallona. Dir: Pablo García. Prod: Doble Banda. Eddie Saeta. Espanya. 2007.

humanes tenen, tenim. Un racó de cabell tocat pel sol, uns ulls negres i tristos plens de mar... Sempre hi ha un racó de bellesa singular en cada criatura humana. Una bellesa que li és pròpia i que podem aprendre a mirar. En aquest sentit Bolboreta... ens pot ensenyar a mirar.

Aquesta sensació, aquest mirar pausat, em fa pensar en la meva antiga feina d'educadora a les aules amb dones immigrades. Reconec en el meu camí d'educadora canvis en la manera de mirar. Recordo com al principi la mirada no era detinguda, en el mirar amb pressa no podem captar el recorregut, la història de vida que portem. Veiem només una part, o una altra cosa, veiem per exemple una dona musulmana que no sap llegir ni escriure, una dona que porta mocador i que, aparentment, només s'oculta i obeeix: potser percebem que mostra només el que el marit o el pare li deixa mostrar.

Afortunadament, aquest mirar de la pressa a les aules amb dones immigrades no em deixava tranquil·la, i em va fer moure'm a buscar una altra manera de col·locar-me, una altra manera de mirar a l'altra i, per tant, de mirar-me com educadora. Vaig aprendre a aturar-me, a buscar en cadascuna el que portava de singular, el que la feia dir-se pel nom i no només: "Dona musulmana analfabeta i sotmesa al marit".

En una escena de Bolboreta, mariposa, papallona, que és també el tràiler de la pel·lícula; hi ha un nen que entrevista a una nena, ella explica què és per a ella el cinema, mentre parlen el so de cine atura el temps i la càmera capta la mirada de la nena "ensimismada", en aquella mirada la nena sembla que mostri el recorregut de vida. Es pot veure en la mirada el viatge de la vida, el recorregut vital d'una nena d'uns deu anys, una mirada de camí viscut.

"Ensimismarse es parar el tiempo" diu la Maria Zambrano (1986,24) ...I en aquesta escena es veu això en imatges, perquè amb la mirada aturada de la nena sentim les campanades d'una església que ens parlen del temps del kronos que continua, mentre la nena amb deu anys de vida ha aconseguit aturar-lo. Genial!

Aquella mirada em resulta molt familiar, era una constant a les aules amb dones immigrades, mentre ensenyava a parlar castellà a dones que només parlaven àrab, mentre les acompanyava per aprendre una altra llengua, sovint alguna d'elles s'aturava amb la mirada. La mirada es perdia per la finestra com volent creuar el mar fins a Tetuan.

Sento que amb aquella mirada proposaven portar a l'aula la pròpia història, el camí recorregut des d'un poble de muntanya del Marroc, en aquelles mirades hi havia el viatge encara recent fins a Barcelona i també el viatge de vida.

Acollint aquest "mirar" vaig adonar-me que calia portar també a l'aula la pròpia història, el recorregut que cadascuna havia fet fins arribar allà, i que només així, podrien aprendre la nova llengua, la nova forma de dir el món amb una altra llengua, diferent a la llengua materna. És com si per aprendre, per anar més enllà, una necessités portar també la pròpia història, el passat contingut al present i al futur com diu Caterina Lloret.

No podem aprendre, anar més enllà, des del buit, ens cal fer-ho des de qui som des de la nostra història i amb companyia.

Així doncs, en la nostra feina d'educadors i educadores, ens caldria, potser, aprendre a acompanyar en el temps.

_ "Xuia-xuia" "Marta, despacio" _ em deien les mateixes dones. Aquest a poc a poc no ens parla només de la dificultat per aprendre una nova llengua, d'una suposada necessitat de més quantitat de temps per arribar a un mateix lloc en línia recta que tothom ha de seguir per igual.

Ens parla d'una qualitat del temps i per tant d'una qualitat en l'aprenentatge de la llengua, una qualitat del temps de vida.

Sovint atribuïm als adults i adultes que aprenen una dificultat afegida en l'aprendre, un cap ple d'història i preocupacions que, suposadament, només obstaculitzen l'aprenentatge. Quan, possiblement, un dels obstacles estigui en la forma com les educadores i educadors acompanyem aquest aprenentatge. Volent deixar de banda la història de vida que sembla un destorb, ens posem pals a les rodes, no ens deixem guiar pel ritme amic⁵⁰ de la vida, aquell que conté la vida que ens ensenyarà per on i com continuar.

⁵⁰ Aquesta idea és de la Caterina Lloret i es pot trobar a (Lloret, C.: 1997).

Un ritme amic que deixa lloc a la singularitat de les vides i de les relacions que poden néixer, un ritme amic necessàriament més lent que convida a la mirada circular entre els altres i nosaltres, que deixa lloc a les educadores i educadors a pensar i sentir amb l'altre, deixa lloc a l'acompanyar i acompanyar-nos.

Amb el seu “ a poc a poc, Marta” elles m'ensenyaven que calia anar a poc a poc per triar el bon camí singular per a cadascuna, singular per a cada relació educativa.

No era un “a poc a poc” per aturar-nos en el buit d'un únic camí d'aprenentatge, ja que aquest esdevé cec a la singularitat i a la bellesa que hi ha en cada criatura humana.

Barcelona. Juny de 2007.

CARA - B -

INSTANTE

Camino por la ladera de una verdeante colina.
Hierba, florecillas en la hierba,
como si fuera un cuadro para niños.
Un neblinoso cielo ya azulea.
Una vista sobre otras colinas se extiende en silencio.

Como si aquí nada hubiera de cámbricos, silúricos,
ni rocas gruñéndose las unas a las otras,
ni abismos elevados,
ninguna noche en llamas
ni días en nubes de oscuridad.

Como si no pasaran por aquí llanuras
en febriles delirios,
en helados temblores.

Como si sólo en otros lugares se agitaran los mares
y desgarraran las orillas de los horizontes.

Son las nueve y media hora local.
Todo está en su sitio en ordenada armonía.
En el valle un pequeño arroyo cual pequeño arroyo
Un sendero en forma de sendero desde siempre
hasta siempre.

Un bosque que aparenta un bosque por los siglos de
los siglos, amén,
y en lo alto unos pájaros que vuelan en su papel de
pájaros que vuelan.

Hasta donde alcanza la vista aquí reina el instante.
Uno de esos instantes terrenales
a los que se pide que duren.

(A.M)
Wisława Szymborska
-Instante-
Tarragona: Igitur, p 23.

1 - 'El instante presente', l'instant present.

El temps de docència a la Universitat, que he compaginat amb l'elaboració d'aquesta recerca per la tesi, a més d'haver estat sovint un temps d'or i un

espai privilegiat per aprendre, em recorda un dels sentits centrals de la recerca; la docència a la Universitat.

La Catalina Ramón⁵¹, una ex - alumna de la Universitat i una gran dona, em va ajudar a fer més present la importància del temps en les pràctiques educatives, també a la universitat. Durant l'assignatura *Tècniques d'animació de grups i dramatització* va presentar el que ella havia après com a més valuós dins aquella aula. Va portar música basada només en ritmes i va llegir un relat que havia escrit sobre el temps en la relació educativa, relat titulat: *En el instant present*. En aquest relat ella explica com el que se'n portava d'aquells mesos d'assignatura era l'aprenentatge viscut de 'l'instant present'.

La importància de l'instant que pot néixer a les aules i que pot esdevenir, quan el sabem veure, font d'aprenentatge. La Catalina relata com en la seva anterior experiència d'educadora de costura amb dones immigrades va optar per proposar una relació distant basada només en els continguts tècnics de costura que volia ensenyar. Volia portar sempre els continguts a treballar amb les dones molt ben preparats, i això volia dir per a ella (i diria que per a molts de nosaltres en diferents moments) portar tots els continguts controlats, totes les activitats mesurades i una gran previsió del que havia de passar sense deixar temps a que quelcom imprevist sorgís, sense deixar-se tocar per la relació que pogués sorgir. Les dificultats que surten en aquests plantejaments són moltes, i les dones i homes amb qui treballem, també joves i criatures, ens ho fan saber de formes diverses. De formes no sempre visibles ni audibles per nosaltres, això és; es resisteixen, es despisten, s'esgoten, s'avorreixen, marxen...

Així, la Catalina ens feia notar com en el grup de treball d'aquella aula havíem estat capaços i capaces d'aprendre conjuntament deixant lloc als instants que naixien en el present de la relació educativa a la universitat. I això implicava que la professora (jo mateixa en aquell cas) deixés temps i espai perquè sorgís el present de la relació educativa universitària. Temps per a què penséssim conjuntament, per a què poguéssim escoltar-nos i aprendre juntes i junts a partir del que allà vivíem.

⁵¹ Vull agrair a la Catalina Ramón l'espai de conversa que es va obrir entre nosaltres després d'haver compartit l'espai de l'assignatura.

L'assignatura optativa⁵² a la que faig referència està pensada per desenvolupar diferents activitats amb alumnat universitari que possibilitin l'anàlisi reflexiva de la relació educativa i les dinàmiques en els grups. Activitats que, entre altres qüestions, porten a evocar experiències educatives anteriors que intentem analitzar i, cada vegada més, sorgeixen experiències vives de relació al present de l'aula. Instants que ens permeten aprendre a partir del que acabem de viure en el moment present. Per tant, continuava la Catalina, calia que jo com a professora tingués previst l'imprevist, deixés lloc al silenci que fa espai per pensar i, alhora, tots els sentits atents al naixement d'algun d'aquells instants per poder-lo fer visible, per poder fer preguntes a partir d'aquest.

La riquesa i la màgia d'aquesta assignatura diria que consisteix en estar molt atenta, molt centrada i molt oberta a allò que passa a l'aula, per mirar de tibar-ho, de posar-hi paraules i buscar la forma de preguntar. que ens ajudi a seguir. Penso que l'experiència d'aprenentatge conjunt a partir de l'experiència viva és el millor tresor que ens enduem els qui tenim la sort de poder cursar-la.

Va ser una satisfacció gran sentir el seu relat ja que a l'aula una sol treballar amb qüestions que potser les alumnes desenvoluparan en la futura tasca professional, sense saber amb certesa a on portarà allò que treballem en el present, perquè fem en el present quelcom interessant pensant molt en el futur com educadores i educadors. Així que agraeixo a la Catalina el seu escrit perquè saltant en el temps va poder ja escriure l'aprenentatge viscut que donava sentit a la feina de professora. I, a més a més, ens ajudava a posar més paraules a la tasca d'educadores i educadors que requereix deixar lloc a l'instant present, fent així explícita la relació viva entre passat, present i futur que vivíem a l'aula universitària.

Ella ens va ajudar a veure com la capacitat de deixar-nos endur activament per l'instant present feia possible que sorgís entre nosaltres quelcom nou, comú i proper perquè era nostre, així la Catalina diu:

El instante presente ha sido básico, en mi caso, en el desarrollo de las reuniones. Lo importante eran esas pequeñas cosas (miradas, sonrisas, complicidades) que iban surgiendo en nuestra relación. He aprendido de todos y todas, de sus experiencias y de

⁵² L'Anna Gómez, amiga i professora de la Universitat de Vic és la creadora d'aquesta assignatura que ha estat continuada per les professores Anna Nuri, Patricia Hermosilla i jo mateixa. L'agraïment especial a l'Anna per haver-nos regalat aquest espai i temps d'or, amb la possibilitat de re-crear-lo.

sus formas de ver la vida, en ocasiones muy diferentes a la mía, pero todo esto me ha ayudado a crecer un poco más.

Ese instante, ese presente que en ocasiones olvido por intentar alcanzar unos objetivos que me alejan de mi propia persona. Ese instante que me permite estar en comunión con los que me rodean, que me permiten conectar con mi claro del bosque.

El título, proviene de un concierto realizado por diferentes músicos de diversas procedencias (Irán, India, Mali, etc.) que, trascendiendo sus diferencias culturales e idiomáticas encuentran un lenguaje común con el que comunicarse, en este caso el musical. El encuentro de los diferentes ritmos lleva a que, en algunos momentos se superen todas las diferencias y se encuentren en un punto común, que hace surgir nuevas formas y nuevos ritmos.

[En el instante presente, Catalina Ramón, treball presentat a l'assignatura: Tècniques d'animació de grups i dramatització, Educació Social, any 2007]:

Per tant, saber viure l'instant present possibilita ser educadora, sense por a desplegar afectes com diu la Catalina, ser educadora i permetre que els i les altres siguin en el present. No tant per trobar el què ja teníem en comú, que possiblement ho tinguem, sinó per crear allò comú que ens disposa a aprendre i a estar. Potser perquè en la creació conjunta de quelcom comú trobem el que ens sosté per viure la relació entre les semblances i les diferències entre nosaltres.

La creació conjunta de quelcom en comú parteix i sosté les relacions de diferència. I ho fa perquè la creació passa per la possibilitat d'anar més enllà del que una o un és, passa per la possibilitat d'entrar en crisi, de qüestionar i llançar-se més enllà. Aquest preguntar-se sol donar-se per la diferència que l'altre t'ensenya, la seva i la pròpia. Diferència viva en la relació, diferència que està en l'altre i en mi, i com ens descentra ens ajuda a créixer junts. Per això em sembla que la creació en comú parteix i sosté les relacions de diferència.

A l'aula de la universitat ha estat i és un ingredient imprescindible l'aprenentatge viu de l'instant present ja que mostra una manera de treballar en l'ofici d'educador. Ofici que a vegades té l'espai d'aula com a lloc de treball, però que moltes vegades té lloc en la quotidianitat de la relació, a una aula i més enllà d'aquesta. En espais residencials, per exemple, la feina educativa es posa en joc en la relació quotidiana, així doncs, ens cal aprendre a desplegar la capacitat de captar els instants presents, instants que sorgeixen en relació i que hem de saber tibar. Instants que poden ser a una cuina mentre es prepara el sopar, al passadís mentre acompanyem algú a l'habitació, estenent una

rentadora o acompanyant al metge a una criatura. Moments de la relació a partir dels quals podem treballar amb la cura extrema de la fragilitat que la relació present ens regala, com a possibilitadora de relació d'acompanyament veritable .

Encara que també a prop de la terrible instrumentalització d'aquesta relació si no la posem en joc com una artesanía, com un ofici, sinó només com una tècnica a aplicar sobre l'altre a partir del seu quotidià, que així ja no és nostre (ni de l'altre/a ni de nosaltres) quan convertim l'ofici en tècnica⁵³.

En el context on jo treballava d'educadora sí hi havia l'espai d'aula, de classe de llengua castellana, que era el motiu original pel qual venia la gent al nostre centre, com sabeu. Però l'aprenentatge de la llengua, per a moltes de les persones que acaben d'arribar, no consisteix només en un aprenentatge tècnic i independent de les vides d'elles i de les nostres. Així, la nostra feina consistia també en acompanyar, escoltar, possibilitar una relació d'acollida que pogués fer que aquell aprenentatge tingués lloc en un context de benestar relacional, la calidesa i el benestar que possibilitaven aprendre quan una o un es troba en una situació molt dura a un país estrany.

Així doncs, aquells instants neixen a vegades en mig de la classe, entreteixits amb el que parlàvem, i, altres vegades, era als espais dels marges, a l'inici o al final de les mateixes on vivíem moments importantíssims en la relació educativa. Això es pot veure, per exemple, en el fragment de diari de camp que introdueixo a continuació:

Bé, aquesta tarda he treballat bé, amb bon ambient, ha estat un plaer.

Al final de la classe m'he quedat mitja hora o més xerrant amb l'A., una dona russa pèlroja molt interessant. M'ha explicat coses de la seva vida, jo escoltava. En marxar em donà les gràcies per escoltar-la i jo li tornava l'agraïment per confiar en mi i explicar-me tantes coses. Té el marit i la filla casada a Moscou i s'ho passa malament, enyora a la seva filla.

Ai, escrivint, escrivint, m'he passat de parada, ara haig de tornar . Adéu.

[Diari del metro, pàgina 54]

En el darrer fragment del diari de camp es veu com jo havia gaudit de la feina aquell dia, tant que escrivint després el diari em passo de parada de metro.

⁵³ Aquesta idea prové també del llibre de la Núria Pérez de Lara. (1998)

Va ser una estona d'escoltar, escoltar la vida d'una altra dona que em resultava interessant. No havia quedat prèviament amb aquella dona que aquell dia xerrariem en acabar la classe, però, possiblement, el bon ambient d'aquella sessió la va moure a confiar i a parlar. Era en aquell "ara" quan aquesta dona volia parlar amb mi de quelcom important. Tot i que jo em quedava molt més temps de rellotge del meu horari laboral, aquell temps no el podia mesurar de la mateixa manera, era un temps qualitatiu, important també per a mi, sentint que l'A. confiava en mi i jo podia escoltar-la. Temps sensat, temps amb sentit, temps d'un instant present.

Altres vegades, els instants sí naixien dins l'aula, barrejats amb les activitats d'aprenentatge de la llengua, sorgien instants de les vides que es mesclaven amb l'aprendre i em feien adonar que estàvem vives. Vives amb tot el que la vida porta, a vegades alegria, a vegades patiment profund, així al següent fragment trobem el que podria ser un altre *instant present*:

Hem parlat de coses molt concretes sobre l'aprenentatge de la llengua, aprenentatge que per a mi és dóna sempre en un context i en una situació de comunicació. Per això comencem amb un diàleg que anomenem salutacions que moltes aprenen de memòria, i de mica en mica van comprnent el que diuen. Així aprenen, per exemple, els diferents usos dels verbs.

Exemple :

En aquest diàleg de salutacions aprenen a preguntar i respondre :

¿Cuántos años tienes? Tengo 25 años.

Així avui, hem començat la classe parlant de les àvies de cadascuna.

La F. volia dir : *Yo tengo dos abuelas*, però no sabia quin verb posar, deia: *Yo dos abuelas , Ana handi juj* deia. (transcripció fonètica inventada per mi per aprendre una mica d' àrab).

Jo per explicar-li que havia d'usar el verb "tenir" li deia :

Yo tengo 29 años.

¿Cuántos años tienes F.?

Yo tengo 20 años

Ahhh !!! . Yo tengo dos abuelas. Ja ja ja (riure de satisfacció).

Ha estat genial, ha fet un 'clik' de comprensió, crec que ha sentit que podia anar aprenent aquella llengua tan estranya per a ella amb el que ja sabia. Podia trobar les seves eines amb el que anava aprenent.

Mentre la F. aprenia això, la L., una dona ucraiana, ha trobat el moment per explicar-nos que ella està treballant cuidant una àvia catalana. Amb llàgrimes als ulls ens deia

que hi ha moments molt durs, que l'àvia l'esgota, que no pot més. Penso que ha estat un moment per desfogar-se, ho necessitava, està sola a Catalunya té un fill i el marit a Ucraïna, és metgessa i ha vingut ella primera per buscar feina i un nou lloc per viure per la seva família, vol més oportunitats per al seu fill. L. a les classes troba un espai per parlar-ne, un espai de companyia també.

Jo també he parlat de la meua àvia, va ser difícil cuidar-la els darrers anys de la seva vida.

Bé, aquí s'acaba el diari d'avui, ja estic arribant a Sagrera. Marta

[Diari del metro, pàgina 75 i 76]:

Aquell era el moment per la L. per poder parlar del que patia al nostre país. Aquesta dona finalment va tornar a Ucraïna, va patir molt i no va poder aguantar-ho. Rellegint aquestes línies del diari de camp, que ara em tornen a emocionar, no imagino com podria ser la classe de llengua sense acollir aquests moments difícils, també les alegries. No com a quelcom de més a més de la llengua, sinó precisament com quelcom que està al cor de l'aprendre la llengua i al cor del nostre ofici. Aquell dia totes van aprendre amb contundència com dir: *Yo tengo dos abuelas*, no se'ls oblida ja, perquè hem pogut posar en joc la llengua per dir la relació amb el món, per relacionar-nos, per dir de nosaltres i des de nosaltres. Aquest és el moviment d'aprendre una nova llengua; un camí de relació que es vincula amb qui som com a sentit mateix de l'aprendre.

Així, aquell dia aprenien de forma sòlida una manera de dir en llengua castellana i totes apreníem que allà hi som, i que teníem un espai per poder parlar i compartir el dia a dia.

Per això em sembla que ens cal *estar* en la vida de veritat, amb allò que ens passa i ens mou, i, sovint, son els instants de vida els que ens regalen la possibilitat de *ser* a l'aula, ser educadora i educador social.

Veig també que aquests instants presents tenen molt a veure amb la confiança prèvia, la confiança de l'educador/a en els altres i en la relació, com diu una de les educadores que va participar en els Diàlegs sense fi parlant de la confiança quan una sent que està "fora de lloc":

A.G: Este estar incluso estando fuera de lugar como S". D'on li venia la força, l'energia per a estar fins i tot amb el sentiment d'estar fora de lloc. L'energia per dir 'vaig a l'espai de les classes de català', 'vaig a l'espai del gimnàs'. Perquè o bé enceto el diàleg amb la confiança prèvia que en la persona nova hi ha alguna cosa més, o bé puc crear

quelcom. Si jo no confiés que es pot crear alguna cosa bonica a la relació, no hauria encetat moltes relacions

[Diàlegs sense fi, pàgina 20]:

Aquesta confiança pot fer néixer quelcom, a vegades neix sense tenir-hi res a veure, però en qualsevol cas forma part de la nostra feina el llançar-se a confiar. Aquest és el risc d'obrir-nos a allò que la relació pugui portar. Potser és també agraïment a la confiança que ja posen aquells i aquelles amb qui estem treballant, que amb el seu estar confien (amb mesures diferents) en que allò que els proposem fer portarà a algun lloc sensat, o sigui amb sentit.

Altres vegades comencem també amb desconfiança, amb la qual no podem treballar, naturalment. Però hi és tot sovint, així que una altra de les nostres tasques seria treballar amb aquesta, indagar en la desconfiança, temptejar camins de relació, potser llançar-nos també a confiar, cercant alguna espurna de confiança que vulgui sortir del desconfiar. Tanmateix, sigui com sigui la confiança, el sí a la relació ha de voler venir, per tant formaria part de la feina educativa treballar-lo també quan no hi és. I, també, saber renunciar quan no és possible, quan tot i haver-ho provat l'altre diu NO a la relació, amb la qual cosa no hi ha espai educatiu possible amb nosaltres, potser el camí és amb algú altre o en algun altre moment.

Així veiem que els instants presents sorgeixen en relació viva, són moments on neix quelcom nou, una forma d'estar diferent, una nova llaçada en la relació o bé un nus, un conflicte o una crisi que ara té lloc per sortir. Els instants poden ser també instants de pensament, de reflexió, que neixen perquè sabem que algú ens escolta. Sol ser l'altre/a que ens mou a dir, a fer, a pensar, sent ingredient imprescindible en educació la relació viva , l'estar en el present.

2 - Y ... *la vida continua*⁵⁴.

Un altre regal que el temps ens fa creuant-se en la relació educativa és la possibilitat de viure *al ritme de la vida*, de pensar el ritme dels processos educatius en un temps més llarg escoltant i sentint el ritme de la mateixa vida, sense donar-li l'esquena.

A vegades, però, els ritmes administratius i burocràtics de les institucions ens fan perdre el nord i començar ja d'esquena a imaginar el fil d'un curs, el fil d'un camí de treball amb la gent. Hi ha vegades que les educadores i educadors organitzem els camins de treball sense tenir present els ritmes vitals i imaginem, per exemple, que els primers dies farem espais especials d'acollida on anirem situant a la gent en diferents grups, després continuarem les classes aprofundint en determinats continguts, farem algunes sortides i cap al final farem una cloenda per tancar. Això podria ser, a grans trets, un camí general de treball. Tanmateix, la relació d'acollida no s'acaba mai, perquè es va transformant en la mateixa relació i, a més a més, els moments d'arribada són constants, sempre arriba gent nova a mig curs, dones o homes que cal també acompanyar amb el temps de l'acollida, arribades de gent nova i altra que ha de marxar, algú que troba una feina, algú que canvia de pis... Aquesta seria la "normalitat" del ritme, el constant moviment és estar de cara i no d'esquena en la vida al costat de persones immigrades. Aquest moviment pot angoixar-nos quan no és el que teníem previst, quan imaginàvem un camí regular de dones i homes que s'apunten a un curs de llengua i assisteixen regularment cada dia fins que s'acaba. Per a moltes i molts és així, però també per una gran part, la situació de recent migració fa que la vida sigui, sovint, extremadament en moviment. Per tant, hem d'aprendre també a acompanyar en moviment, a no angoixar-nos per les anades i vingudes que la vida adulta de persones que acaben d'arribar pot suposar. Ens cal per tal d'inventar, també, formes de fer el nostre ofici aprofitant la presència i l'absència que aquest moviment porta, no

⁵⁴ Títol que agafo "en préstec" de la suggerent pel·lícula del director iraní Abbas Kiarostami (1992). *Y la vida continúa...* Irán. Prod: Ali-Reza Arrin con Farhad kheradmand.

com a problema sinó com a realitat que hi ha i amb la que podem treballar si ho prenem com a motor.

A més a més, cada any porta situacions singulars que trenquen amb una suposada normalitat, però que sovint són el secret de la vida, d'una vida que no para i troba la regularitat en el constant anar i venir:

12-11-01

Bé, després d'aquest regal que ens ha fet la G amb la seva visita hem fet classe de llengua castellana. La F. torna a venir al curs després d'uns dies amb el fill malalt. També hi ha la M. i la G, naturalment.

Fa temps que no vénen les dones veteranes, no sé què passa.

Aviat vindrà el Ramadan, així que el proper dimecres farem el darrer esmorzar fins el proper any.

[Diari del metro, pàgina 53]:

Jo mateixa escric al diari que aviat vindrà el Ramadà, de manera que, possiblement, moltes dones estaran preparant tot allò necessari per començar-lo. El Ramadà, el Nadal, els dies de festa, els naixements, les morts, els viatges,...

Hi ha molts moments en el temps que ens indiquen que el ritme d'estar en un any està ple d'anades i vingudes, i això forma part del ritme, del recorregut en l'aprenentatge de la llengua. Així ens cal aprendre a estar amb aquest ritme i no angoixar-nos perquè no sigui lineal i sempre igual, ja que aquí està precisament la gràcia i la dificultat, les nostres vides adultes continuen, plenes de novetats, de noves arribades i d'acomiadaments sobtats, tot això es pot veure recollit també al diari de camp que escrivia aleshores:

Ostres, aquests primers dies ens anem ajustant constantment. En uns dies tornarem a fer llistes una altra vegada, aquestes duraran amb els canvis pertinents un temps, un parell o tres de mesos. Després del Ramadan i de Nadal, segurament les tornarem a modificar, i així successivament. El moviment de dones i homes immigrants és gran, la seva vida no es fixa, han d'estar canviant constantment, que si troben feina, que si la perden, que si han d'arreglar papers, que si els fan fora del pis, que si ve algú de visita del seu país, que si arriba un nou familiar. En resum, és una vida molt més variable. Així, des dels espais educatius que els oferim, cal que ens adaptem a això, i que no ens atabali el fet que vagin i vinguin, que no ens atabali la mobilitat i la irregularitat, perquè és així. Per tant, hem de pensar en què oferim que es pugui adaptar a aquest ritme i que serveixi, que sigui útil, que els acompanyi, que els vagi bé, que puguin tornar-se a enganxar si falten una temporada, etc. A més, és molt important que com educadores no ens desanimem per això, per aquesta irregularitat. Si, potser que no ho fem prou bé i que per això no vinguin amb la regularitat que voldríem, però quan una dona ve a l'Escola

durant tres mesos, per exemple, i després deixa de venir, i després torna en dos mesos. No és necessàriament informal, o poc complidora, o és que ja no li agrada el que fem, és segurament que ha tingut algun canvi en la seva vida, un canvi gran que fa que hagi de deixar de venir.

Aquest fet, el fet de l'assistència irregular, és quelcom que es comenta sovint entre educadores, i treballadores socials, els judicis de valor que es fan sobre les dones i homes immigrants que viuen el temps d'una altra manera. Per portar el ritme de vida del país d'origen, per una banda, i per la vida d'adaptació que la recent immigració suposa, per l'altra, és quelcom que sovint no tenim en compte les educadores, i tendim a mirar des de la nostra mesura del temps. Si analitzem bé aquesta qüestió del temps, ens podem endur moltes sorpreses i entendre moltes coses. Com viuen el temps a les diferents cultures? Quin ritme tenen? Quin significat li donen? I el mateix amb la nostra forma de viure el temps, no?

[Diari del metro, pàgines 38 i 39]:

Què vol dir pensar i dibuixar els espais educatius connectats amb el ritme de la vida? A què ens referim quan diem això?

Diria que fa referència a que el sentit que guia les decisions que anem prenent en l'organització de l'espai i el temps tinguin present el ritme vital de les persones adultes que hi som, tot intentant que l'aprendre es pugui incorporar a la vida quotidiana o, millor encara, es connecti íntimament amb la vida quotidiana. I, fins i tot, que el ritme de les vides ens pugui orientar també el sentit educatiu que volem desplegar conjuntament amb la gent amb qui treballem, doncs moltes vegades el ritme de la vida ens pot orientar en les decisions educatives, sense forçar la vida a emmotllar-se als programes educatius prèviament dissenyats des d'etiquetes abstractes que no ens acosten a les persones singulars amb qui treballem.

Què vull dir amb tot això? Com es concretaria per exemple? Des de quina experiència concreta parteixo per pensar?

Generalment, quan treballem amb dones immigrades que volen participar en espais educatius, ja sigui de llengua o de formació laboral, ens creuem en algun moment o altre amb la maternitat i/o cura de les criatures petites. Quan això passa, quan *la vida continua*, podem viure-ho com un problema, com un entrebanc, o com un parèntesi al procés educatiu que imaginem amb elles. Altres vegades, no ho vivim com un problema però sí que ho fem com a

quelcom que afecta a la seva vida particular i que elles han de resoldre individualment per poder venir o no a les classes de llengua⁵⁵.

Això és, precisament, el que vaig viure amb algunes de les dones amb qui vaig treballar. Anaven passant els estius i les dones que tenien alguna criatura anaven a per la segona, i les noies més joves s'anaven casant i tot seguit arribaven els primers fills...

Tot això feia que la participació en l'espai quedés interrompuda durant uns mesos, i a vegades això ja feia perdre el fil de la relació i el vincle que les feia anar a les classes de llengua. Veient això, vaig pensar en la possibilitat de parlar amb les caps de la ONG per tal de pensar en la possibilitat d'oferir un espai de guarderia per les dones que ho volguessin.

Després de valorar-ho, les caps ens van dir que no podia ser, que no era suficient el número de dones que es trobaven en aquella situació i que a més no seria un espai que es consolidaria sinó que seria molt irregular com per contractar a algú. A més em recordaven que ja hi havia a la institució un servei adreçat a les mares: el maternoinfantil.

Així doncs, en un moment inicial vam haver de dir a moltes dones amb criatures petites que no podrien venir i tampoc podíem oferir la guarderia.

Amb la qual cosa, un any moltes de les dones que participaven a l'espai van deixar de fer-ho unes setmanes. Observant la situació i analitzant-la vam decidir fer una prova, vam anar deixant que les dones amb criatures petites i acabades de néixer vinguessin a les classes. Finalment van ser moltes les que ho van voler fer, altres no i buscaven qui prengués cura dels seus fills mentre eren a classe de castellà.

Les classes de després han estat molt bé, la de català només érem dues, la M i la R, la M amb la seva filla petita jugant per la classe.

Estic molt contenta d'haver aconseguit que ens deixin que les mares puguin portar a classe les seves filles i fills. Trobo que és un gran avenç, i ara me'n vaig adonant que tot un luxe, ja que generalment quan en un espai és tenen en compte les mares es posa un servei de guarderia, però no passa massa això de compartir l'espai. Crec que és molt positiu, a vegades totes hem de tenir una mica de paciència, i les educadores hem de ser capaces d'adaptar-nos a totes situacions i tenir imaginació per que tothom participi i estigui bé, però val molt la pena.

⁵⁵ Com diu la potessa Wislawa Symorska: "El mundo nunca está preparado para el nacimiento de un niño."

A més, una dona analfabeta que ve a llegir i escriure, es sent molt millor amb el cotxet del fill al costat, més tranquil·la, li dona força, es sent bé. Per la filla o fill és també molt millor, i a més, aquestes mares tenen un espai on anar amb les seves criatures sense separar-se d'elles i podent sortir una mica de casa. Jo no puc fer-ho tant com elles, ja m'agradaria ja. A més, amb totes les criatures pel mig hi ha 'vidilla', hi ha ambient, trobo que és molt més bonic.

Potser hauria de parlar més de tot el que he après acompanyant a aquestes mares, veient com entre totes teníem cura de les filla petita d'alguna. Agafant en braços el fill d'una altra, mentre la mare prova d'escriure. Compartint les hores de mamar. Jo he après molt amb elles en aquestes estones, he après molt sobre com fer dels espais educatius, espais vius, connectats constantment a la vida. I també he après de com tenen cura de les seves filles, quina relació tenen, etc. Crec que elles i jo hem gaudit molt de tots aquests espais.

[Diari del metro, pàgina 46]

Així doncs, el que vam aconseguir va ser no donar l'esquena a la vida. Les educadores vam haver d'aprendre a fer les classes de llengua amb les criatures petites i les seves mares, a saber viure el ritme d'aprendre entrelaçat amb els temps de donar el pit, dels plors i les abraçades. Allò que diria que vam aprendre és que no era un pedaç per anar passant mentre les criatures es fessin grans per anar a l'escola, sinó que ens va mostrar com era una forma més per aprendre la llengua, una altra forma d'estar, que per a nosaltres va ser en aquell moment central i molt enriquidora, jo diria que moltes dones van aprendre més en aquella situació. Perquè també, per a moltes d'elles, aquell context estava molt connectat amb la pròpia vida quotidiana, estaven molt acostumades a estar entre germanes, veïnes, cosines. Espai entre dones que feia que entre totes tinguéssim cura de les criatures, ens trobéssim ens acompanyéssim i, a més a més, elles aprenien castellà; mentre nosaltres apreníem a fer classes de llengua en connexió íntima amb la vida que, literalment, continuava.

En relació a aquesta experiència les educadores vam aprendre a fer classes de llengua a mares amb criatures, amb tota la riquesa i les dificultats, però, a més a més, vam aprendre de moltes de les dones amb qui treballàvem l'espai de la pròpia vida que desitjaven dedicar a la cura de les criatures petites. Ens vam adonar de la diferent forma de viure que tenien moltes dones marroquines la cura de les criatures en els primers anys de vida, en relació a moltes dones catalanes, per exemple. Moltes d'elles donen el pit els primers anys de vida de

les criatures i vinculat amb això es dediquen a tenir-ne cura, amb les cosines, germanes i veïnes ben bé fins als 3 anys de vida dels infants. De manera que aquesta forma d'estar al món topa frontalment amb la forma com a Catalunya tenim cura de les nostres criatures, que de ben petites van a la guarderia, ja que les mares 'hem' de treballar fora de casa.

Aquesta incomprensió mútua no era només meva al principi. Recordo alguna treballadora social que a l'hora de pensar en com ajudar a una família explicava que era necessari que la mare portés a la criatura a una guarderia i així ella poder treballar també, a més del marit, de forma que no es trobarien en una situació precària demanant ajuda a Serveis Socials.

Lògicament, aquesta treballadora social acompanyava a la dona pels circuits que aquí hem organitzat, prioritzant el treball fora de casa per damunt del benestar de les criatures i les famílies que les tenen. De forma que tot gira entorn el treball fora de casa i tot s'hauria d'adaptar a això. Mentre que una dona marroquina, rebutjant aquest estar ens mostra un altre ordre de prioritats, una altra forma d'estar. Una altra forma d'estar que té a veure amb que les famílies estiguin més temps amb les criatures petites, i que els adults⁵⁶ busquem solucions perquè això pugui ser. Com a mínim que pugués ser els primers anys de vida dels nens i nenes. Solucions que a vegades passen per renúncies, per grans canvis de vida en les adultes i adults que són pares i mares. Sobretot en les mares durant els anys en que les criatures són encara petites. Quan potser podríem veure de què ens parla aquesta qüestió, perquè dedicar més temps a la cura de les criatures de tothom potser seria quelcom beneficiós per a tothom.

Una mostra d'aquesta diferent forma de mirar la trobem en el següent fragment d'entrevista amb la Nagima, dona marroquina que ha treballat en diferents fàbriques a Catalunya i que en el moment de l'entrevista estava a punt de casar-se:

N- No lo sé, una cosa que me gusta para todas las mujeres, no lo sé, que hagan una familia muy bien, no me gusta que las niñas que están en guardería cada día, cuando nacen, por ejemplo cuando nacen la niña ahora la gente casi todos hagan los niños en guardería, pero yo no me gusta, yo me gusta madre que cuida a su niña hasta que tiene 3

⁵⁶ Aquí quan escric adults m'estic referint a tota la comunitat adulta, a tot el teixit social a nivell ampli, no només a la família o adults que individualment viuen la situació.

años, por ejemplo, 3 años, para van al colegio, cuando se empieza el colegio está bien, pero cuando nace en guardería no va a coger el cariño de su madre, y nunca va a cogerlo, porque siempre está con el profesor afuera, cuando le trae a la casa, una hora o dos horas con su madre, donde va a coger el cariño de su madre, yo me gusta que la madre se cuide a su hijos también, un poquito, que sea familia, que haga una familia en la casa, normal no para el trabajo, cada uno es..., por ejemplo a mi me gusta trabajar, ahora es distinto no voy a trabajar, pero puede ser yo cuando vuelva de Marruecos voy a empezar a trabajar, porque estoy acostumbrada yo a trabajar, pero cuando tenía niño no, voy cuidar mi niña mejor, y luego cuando se hace un poquito...

[Entrevista Nagima, pàgines 23 i 24]

Què ens fa notar la Nagima? Què ens està dient ?

Aquestes dones, com la Nagima, ens mostraven amb el seu fer quotidià on posaven el centre d'allò important per a elles, mostrant també la incomprensió de la vida a Catalunya basada en el treball fora de casa de forma molt central i quasi obligatòria dissociant fortament el temps laboral del temps de cura.

Ens els darrers anys⁵⁷ també a Catalunya anem veient que aquest model no ens serveix, que els mesos de baixa maternal s'han d'augmentar de forma clara, que les mares que ho vulguin han de poder optar a donar el pit si és el que desitgen, i que les criatures han de ser cuidades a casa al màxim de temps possible. De manera que les mesures polítiques, les partides de diners col·lectius no poden anar només destinades a obrir més guarderies, sinó també a donar suport a les famílies perquè s'ho puguin muntar i tenir cura de les criatures ells i elles mateixos el temps que aquestes són petites.

Així, possiblement, mentre moltes dones immigrades porten amb el seu viure una forma de tenir cura de les criatures que ha "escapat" a les polítiques d'igualtat que molts països a Occident hem viscut, i que ens han fet donar l'esquena al temps de la cura de la vida, per igualar-nos dones a homes en el món laboral. Ara, temps després, tant de bo ens tornéssim a trobar compartint el sentit, és a dir, compartint el sentit de fer prevaler la cura de les criatures, el temps de cura de la vida abans que el temps laboral. Possiblement les concrecions hauran de ser unes altres, diferents a la renúncia total que algunes dones marroquines, per exemple, fan respecte a la pròpia carrera professional, però, en qualsevol cas, si acabem compartint el sentit que el temps laboral no pot ocupar-ho tot i ser el centre i el sentit de totes les decisions vitals, perquè, simplement, acabaria amb la vida.

⁵⁷ Aquestes qüestions en relació a la criança estan molt ben desenvolupades a : (BOWBLY,J :1951)

Probablement, el que ara anem fent és inventar altres formes d'estar, de posar en relació el món del treball amb el món de la cura, qüestions que van més enllà de les lleis de conciliació, hem d'anar treballant potser per un canvi en el sentit, per una comprensió diferent, per la salut de les criatures i la de les seves (nostres) famílies.

Possiblement, de mica en mica, professionals que estem a prop de dones immigrades aprendrem algunes qüestions importants que ens puguin ensenyar, i obrint-nos al que podem aprendre ens qüestionarem formes de fer a Catalunya que es continuen orientant per un estar d'esquena a la cura de la vida. Aquest qüestionament ens ajudaria a canviar la forma com actualment moltes professionals acompanyem a dones immigrades, quan tractant-les de persones inferiors volem donar 'llicons de vida', encaminant-les a formes d'estar en nom d'un suposat progrés que convida a deixar les criatures als quatre mesos a la guarderia per anar a treballar, amb l'afegit de la "necessària socialització" de les criatures que potser tranquil·litza les consciències però no les criatures ni la seva salut. El nus d'aquesta qüestió ja ofega, quan no només cal escoltar per acompanyar a l'altre, sinó que en alguns casos aquesta 'dona altra' ens pot ensenyar un camí a seguir, o el qüestionament d'una forma de fer que no qualla, tampoc per les mares i pares d'aquí.

Tal i com diu la Susana Orozco⁵⁸ en la seva recerca de tesi:

Descubrir aquellas estrategias de sobre-vivencia personal y familiar que despliegan en diferentes ámbitos y con distintas personas estas mujeres, es brindarles un protagonismo, escuchar su voz, conocer de primera mano qué es lo que pueden aportar y cuáles han sido las dificultades o no que han tenido en su inserción en la comunidad y en las instituciones en particular. Estos saberes son necesarios de recoger, considerar y transmitir para que los procesos educativos, sociales y culturales que se diseñen para la integración de l@s inmigrantes tengan una mirada y perspectiva diferente, complementaria de la situación. Estrategias que respondan a reales necesidades (de autócton@s e inmigrantes) y no acciones cargadas de buenas intenciones pero que quedan allí sin aportar mucho a la situación. Acciones donde a veces se parte de la "ignorancia o invisibilidad" del que tenemos frente a nosotros como si fuera una persona ausente de conocimientos, cultura y costumbres. Madres en este caso al que se le dice lo que tienen que hacer, cómo y por qué. En el fondo desautorizamos no sólo su ser de madre, de mujer, sino su Ser Persona.

⁵⁸ En aquests moments la Susana Orozco està finalitzant aquesta Tesi doctoral (Setembre 2008).

Cuaderno de campo (julio 2007): A Carlos, compañerito ecuatoriano de Rocío, no le va bien en la escuela. La madre (Marcela) me pide si lo puedo ayudar ya que intuye que quedará de clase, de acuerdo a lo que la maestra le ha dicho. Mientras habla conmigo, Marcela llora, llora de impotencia, de rabia porque sabe que aunque Carlos mejore no le darán ninguna posibilidad. Me dice que: 'la maestra me trata como si yo y mi hijo fuéramos analfabetos, ignorantes. Me explica cómo tengo que hablarle a mi hijo, qué cosas le puedo dejar hacer y qué no, cómo lo tengo que tratar. Me cita a las entrevistas pero nunca me deja hablar, es ella la que habla, opina y decide todo. Intento decirle que en Ecuador la división, por ejemplo se enseña de otra manera, pero no me deja. Quiero volverme a Ecuador, ya no puedo más.'

Així doncs, llevadores, infermeres, metges, treballadores socials, mestres, educadors i altres professionals que ens trobem amb dones immigrades en temps de maternitat i en temps de cura de criatures, haurem d'obrir bé els ulls i aprendre a interpretar bé el quotidià, ja que segur que ens pot ensenyar molt, ens pot indicar el sentit d'un camí, d'una forma d'estar amb més benestar, que ens ajudi a inventar llaços entre la vida laboral i la vida quotidiana, llaços que es puguin creuar i no que suposin salts mortals haver de passar d'un moment a l'altre de la vida com saltant un barranc obert al buit.

De mica en mica, potser anirem trobant una altra forma d'acompanyar més oberta. Obertura i acompanyament com el que mostra la llevadora amb qui es va trobar la Solange, la dona de Senegal que vivia en la pròpia pell els salts de comprensió entre diferents formes de situar-se davant el part i la criança; els que ella va aprendre al seu país i els que la seva sogra catalana havia viscut. Salts amb els que topava i era qüestionada. Podríem dir que la sogra de la Solange representa aquí la mirada de moltes dones i homes a occident. Vegem com ho explica la Solange:

Marta : Qui et va ajudar a situar-te aquí, quan ja vas venir a viure? Qui penses que et va ajudar més i en quines coses?

Solange : Bé, el meu marit, és clar. Però també la meva sogra, és una dona que em va ajudar molt i acollir molt. Ella m'ha ensenyat moltes coses d'aquí, de com feu les coses aquí. Li dono gràcies per això, per tot el que m'ha ajudat. El que passa és que m'ha ajudat en això, en ajudar-me aprendre les coses d'aquí, però també m'agradaria explicar les coses del meu país, i això no pot ser amb ella.

Ara, per exemple, que estic embarassada i a punt de parir, quan parlem de coses de com criar al nen que vindrà, o la nena, ens enfadem. Si jo no dic el mateix que ella ens enfadem. No podem parlar d'això.

Per exemple, nosaltres a l'Àfrica rentem als 'crios' quan neixen. Així, jo un dia li vaig preguntar per què no renten els 'crios' a l'hospital? Jo volia saber coses de l'hospital d'aquí, és diferent de l'Àfrica. I ella em va dir que no es podia rentar fins que li caigui el melic. Llavors un altre dia li vaig explicar més a la llevadora que ens fa el curset, li vaig

explicar com a l'Àfrica rentem els 'crios' sense mullar el melic, li vaig explicar com ho fem. Assegudes, estirem les cames i posem el crio a les cames estirades, a sota hi ha la galleda d'aigua, així el banyem, el rentem sense posar-lo a dins i sense mullar el melic.

Marta : Així és igual o semblant a aquí no?

Solange: Sí, és semblant, tampoc mullem el melic, però la meva sogra no em va deixar explicar com ho fèiem. Ja s'enfada quan explico com ho fem allà.

Si fos una altra persona, m'hauria preguntat : Ah... "Per què dutxeu els 'crios'?" Llavors jo li hauria explicat i ja està. Per això i per això. I ella hauria dit, doncs nosaltres no els rentem per això i per allò.

Però els nens a l'Àfrica viuen, viuen, estan vius, estan sans... Creixen, Àfrica és un país ple de gent.

Llavors jo dic, mira, vosaltres teniu els vostres costums, nosaltres tenim els nostres, tots són iguals, tots els nens viuen igualment. Però ah noia, quan vaig parlar d'això amb ella s'ha enfadat molt, s'ha posat a cridar i a cridar...

Jo li dic Per què crida?... Jo quan surti de l'hospital faré com fem a Àfrica, jo dutxaré al meu fill o la meva filla. Per què dutxar no ha matat a cap nen a l'Àfrica. El que mata als nens és el Paludisme i ja està. Jo li intentava explicar, però ella estava plena de ràbia, cridant eh, però molt nerviosa.

Jo li deia Per què et poses nerviosa? Així no podem parlar.

Llavors li dic mira, jo aniré a preguntar a la llevadora, ella m'explicarà per què aquí no es dutxa. Jo li he preguntat a la meva sogra, però ella no em diu perquè. Només es posa a cridar. Jo parlaré amb la llevadora i li explicaré com ho fem a Àfrica. Jo li intento explicar a la meva sogra que els nens viuen allà, però no m'escolta.

[Entrevista a la Solange, pàgines 3 i 4]:

La Solange volia parir al seu segon fill a Catalunya de la forma més semblant possible a com ho havia fet a l'Àfrica. Així va voler tenir un part natural i per fer-ho va esperar i esperar fins al darrer moment per anar a l'hospital, per poder arribar ja a punt pel part, com així va ser. Dies després m'explicava orgullosa com les infermeres li deien que ella ho havia fet tot sola que quasi no havia necessitat ajuda.

Què podem veure partint d'aquest fragment d'entrevista? Què podríem analitzar?

Què fa posar nerviosa a la sogra de la Solange? Naturalment, la sogra de la Solange volia el millor per ella i per la criatura i mirava de convèncer-la per tal que parís i cuidés al nounat com ho fèiem aquí, a Catalunya. Donant per suposat que resultava un avenç, una millora en tot respecte a la forma de fer africana. A més, porta a la Solange cap a una assimilació de costums i formes de fer, no pot proposar diàleg, perquè és una situació de tensió, i perquè vol

per la Solange i el seu futur nét els 'avenços inqüestionables' que ella (nosaltres) 'gaudim' en tots els sentits.

Aquest moviment, que ara representa la sogra de la Solange, diria que és present en les formes de mirar també de moltes educadores treballen amb dones immigrades. Quan allunyant-nos d'un diàleg, d'una relació de donar i deixar-nos donar, partim del supòsit que la forma de vida a Catalunya, potser a Europa, suposa una millora en tots els sentits de la vida. Ens tanquem a escoltar altres formes de vida perquè això suposa qüestionar la pròpia.

Naturalment que hi ha hagut avenços molt importants i que el part ha deixat de ser una situació de risc alt per mares i criatures a Catalunya. Tanmateix, cal veure què ens hem deixat pel camí. Què podem aprendre també? I, sobretot, com acompanyem els professionals que estem a prop des de la comprensió i l'obertura, des del deixar-nos donar i el voler aprendre d'altres formes de fer, i no des de l'assimilació i negació de l'altra.

Obertura que passaria per escoltar i mirar d'aprendre d'una altra forma de vida que sí qüestiona la nostra. I que, en la qüestió de la cura de les criatures: Benvingut qüestionament ! Perquè potser ens ajudi a mirar per la salut d'infants i famílies tant d'uns com altres, o sigui, a mirar per nos-altres.

Per últim, fent ara referència concreta a la feina d'educadors i educadores, podem preguntar-nos pel sentit que ens guia en la presa de decisions quan cuidem i creem espais d'acompanyament a dones, mares i criatures. En quina mesura treballem des de la relació? Des d'acompanyar la relació mares i criatures? En quina mesura se'ns escapa, com em passava en la meva pràctica en l'ensenyament de la llengua, el sentit d'acompanyar des de la individualitat (mares per una banda, criatures per una altra)? Perquè resulta difícil inventar espais educatius que acompanyin la relació?

Aprenent nosaltres a acompanyar en aquesta relació, creant espais i projectes que ho possibilitin per tal d'anar més enllà de les accions individuals que requereixen, es clar, una constant coordinació entre professionals que atenem a les individualitats.

En aquest apartat *Y ... la vida continua*, he intentat analitzar diferents qüestions en relació a la vivència del temps de la cura de la vida i els llaços amb les pràctiques i situacions educatives. Llaços que vaig anar aprenent gràcies al NO que la ONG va fer davant la meua proposta de guarderia. Gràcies a aquesta negativa vaig haver d'inventar com situar-me com educadora en aquell espai de llengua amb mares i criatures. Experiència que va ser molt rica i que m'ha permès realitzar la recerca de comprensió que he intentat compartir en aquests fragments anteriors.

A més a més d'aquestes qüestions anteriors que feien referència a les preguntes en relació a l'acompanyament com educadora, vaig poder començar a aprendre aquells sabers que l'estar en el temps de la cura ens ensenyaven. Ens ho ensenyaven tant a les mares com les cosines, veïnes i amigues que compartíem la cura de les criatures. Vaig anar aprenent com aquell saber de la cura era una font d'aprenentatge de la pràctica de la relació educativa.

Així doncs, temps després, quan la mare vaig ser jo, vaig poder partir de la pròpia experiència per pensar en educació, i vaig aportar aquestes qüestions que havia après a les aules de la universitat compartint amb el grup d'alumnes de l'assignatura *Tècniques d'animació de grups i dramatització* el relat que podeu llegir a continuació, relat de classe titulat: *Dar vida, no la vida entera, que esa ya se la va haciendo cada una y cada uno...*

En aquest relat aporto algunes reflexions educatives partint del saber de l'experiència de ser mare. Per cert, entre el grup d'alumnes amb qui vaig treballar aquest relat estava la Catalina Ramón, de la mà de la qual he encetat aquesta primera part de l'escriptura en relació al temps i ara ens acompanya també acabant la *Cara B* del capítol del temps, acabant amb l'escriptura que es pregunta pels temps de les experiències dels inicis :

3 – Últim relat de la Cara B

DAR VIDA... No la vida entera que esa se la va haciendo cada una y cada uno...

Para comenzar por el principio quiero dar las gracias a Bea⁵⁹, quién me movió a escribir. Escribir es algo que me gusta hacer, casi tanto como tocar las ojas de los árboles con la punta de los dedos cuando paso bajo ellos en bicicleta.

Escribir es un movimiento con sentido y, para mi, el sentido suele ser la relación. Así es que hace unos días Bea con su propuesta me estaba mostrando algo importante, aunque en ese momento no sabía ver bien qué era y creo que se notó en mi cara de asombro. La propuesta quedó dentro de mí, y día a día iba tirando del hilo que Bea me señaló sin saber ver el origen, y pensaba: ¿Qué podía mostrar yo de mí? Ya que sentía que ya me mostraba cada día en clase. ¿Hasta donde deseo hacerlo? Pues en clases como estas o *estas en el presente* o no puedes disfrutar, aprender e intentar que las y los demás disfruten y aprendan.

Y fue precisamente una mañana en que tocaba las hojas de los árboles con la punta de los dedos, cuando sentí que sí quería hacer algo, escribirlo y mostrarlo.

Muchas veces en clase siento el deseo de intervenir, de hablar de nosotros, de nuestro grupo, de lo que siento que nos pasa en el aula de la Universidad, pues hemos ido viviendo un poco de todo, pero no encuentro ni el espacio ni el tiempo para hacerlo. Pues pasa por delante el deseo que todo el mundo pueda participar, el deseo de no tapar el momento que es de otro u otra o de lo que su presentación nos sugiere...Y eso pasa por delante, el deseo de que esta asignatura no sea sólo mía sino que sea compartida, que os podáis apropiarse del espacio y del tiempo en que nos encontramos y decidir qué cosas hacer en él, que es la forma de hacerlo nuestro... Ya que creo que ese es uno de los ingredientes centrales en el aprendizaje adulto, también en la Universidad, claro.

Sin embargo, quiero hablar también como profesora en este grupo, pues quizá sea ese mi trabajo explicitar lo que nos pasa para pensar en ello. Partiendo de la idea que aprender es una experiencia viva, y que nace de una práctica reflexiva encarnada en el momento presente, del aquí y el ahora en una aula de la Universidad.

Pienso que para aprender “técnicas de grupos y dramatización” no podemos quedarnos con explicar o compartir dinámicas, sino que tenemos que vivirlas, experimentarlas. Eso sí, ver también qué sentido le damos a todo eso desde nuestras experiencias en singular y reflexionar conjuntamente para aprender, teniendo como horizonte de sentido el aprendizaje cooperativo entre adultas y adultos en la Universidad.

Siento y pienso que algo más de lo que os podéis llevar de este espacio es, precisamente, la experiencia de pensar conjuntamente a partir de nuestras

⁵⁹ Beatriz Parra una genial alumna d'Educació Social que transmet potència des de la senzillesa és una de les protagonistes i actriu principal en el que en aquell espai d'assignatura vam poder aprendre. Moltes gràcies per tot Bea.

prácticas, de nuestro hacer. Pues esta es otra modalidad de aprendizaje, el que no se da sólo de forma individual, sino en un diálogo conjunto basado en las relaciones que se establecen.

Pero, para no escaparme de la pregunta: ¿Qué puedo aportar desde mi experiencia en singular respecto a la relación y a lo que he aprendido en educación? Me seguía preguntando... ¿Qué deseaba mostrar yo de mí? ¿Qué podía compartir sobre la relación en educación?

Pensaba en el trabajo en una casa de acogida con mujeres que han vivido una situación de maltrato, en el año que estuve con niñas y niños en un Crae, o en los años de trabajo haciendo alfabetización y lengua con mujeres y hombres inmigrantes... También en las distintas experiencias de relación y trabajo que he vivido con otros grupos aquí, en la Universidad. Pensaba en esos momentos buscando algunas experiencias singulares para compartir... Pero no encontraba algo que fuera al centro, que fuera directo a pensar la relación educativa y que a la vez estuviera encarnado en mi experiencia de forma singular. Hasta que una mañana, dando una vuelta en bicicleta, pensé en una experiencia de la que aprendí muchísimo y que me hizo dar un giro enorme a mi vida y también me hizo ver de una forma radicalmente distinta lo que es ser educadora social.

Esa experiencia fue la del nacimiento de mi hija, el poder parir y dar de mamar a una criatura durante el tiempo que las dos nos pudimos tomar.

Lo que deseo compartir es lo que aprendí de ese tiempo de inicio de una vida, y, sobre todo, la de poderle dar de mamar durante un tiempo largo, buscando ese espacio que el mundo laboral se empeña en no dejarnos disfrutar, a muchas mujeres y a algunos hombres que deseamos vivir ese momento importante de la llegada de nuestras criaturas al mundo.

No es mi intención dar detalles exactos de lo que fue para mi dar de mamar que también puedo hacerlo si os interesa..., pero lo que yo deseo compartir es la pregunta de: ¿Qué aprendí de la relación y de la relación educativa viviendo con mi hija la experiencia de darle el pecho?

Una de las cosas que aprendí y que luego fue conmigo a mi trabajo como educadora fue la importancia de la *presencia* en la relación.

Dar de mamar es un *continuum* desde que la criatura nace, hasta el momento que se pueda, se desee, se necesite o se sepa dejar de hacerlo... En los inicios daba el pecho a demanda, eso quiere decir: siempre, siempre, siempre que la criatura lo pida, las 24 horas del día, de día y de noche, a todas horas y en todos los momentos... Ahí, la presencia es de una intensidad grande, enorme, de forma similar podríamos pensar en los comienzos de otras relaciones en espacios educativos, que sin ser tan intensos como éste, claro, requieren también en los inicios de una presencia mayor. La relación nace, se está creando, y ambos en la relación aprenden de ella. Y para que fructifique en algo, es necesaria la presencia, el estar ahí.

De esa época de los inicios dando de mamar a mi hija pensaba en la importancia de la presencia en educación, de la necesidad de estar, pues de la relación, del vínculo, pueden nacer cosas, pero para eso el otro/a necesita saber que tu estás ahí y que puede contar contigo, que te encontrará.

También para mi como educadora es fundamental la presencia, el estar y que los otros y otras estén. Lo sé porque cuando no están me siento extraña y no sé exactamente para quien preparo una clase, con quien me encontraré, quien no podrá venir el próximo día...Y aprender también de eso, aprender a no enfadarte o a enfadarte y buscar el origen, a centrarte en los que si han venido y buscar la forma para trabajar la presencia y la ausencia... forma parte del trabajo de educadora. Para poderlo trabajar más allá del control, quiero decir, más allá de pasar lista, de tomar represalias o cosas por el estilo que a veces hacemos también en el trabajo de educadora o educador social. Pero luego, para poder extraer de eso una práctica educativa, es decir, que nos transforme en otra cosa, debemos aprender de la presencia y la ausencia. Aprender a decir que estamos enfadados, o a enfadarnos e intentar ver por qué no estamos o por qué si, a buscar formas para aprender y para enseñar que la relación nos importa y que para que algo pase (bueno o malo, interesante o aburrido) para que sea una experiencia viva, necesitamos presencia...y quizá también ausencia. Pues un NO quiero ir es un si a algo también, la cuestión es preguntarnos y buscar el sentido de estar o no estar y que no pase sin darnos cuenta, por inercia... ¿No?

Muy ligado a este aprendizaje sobre la presencia y la ausencia en la relación, aprendí también muchas cosas sobre la *libertad*.

¿Sobre la libertad? Os preguntareis quizá!! Cómo se puede aprender sobre la libertad estando ligada a una niña permanentemente, física y simbólicamente? , Pues sí, aprendí, viví algo de lo que podemos llamar *libertad relacional*.

Esa de la que una filosofa italiana genial que se llama Diana Sartori dice:

“La libertad no consiste en liberarse de los vínculos y de las relaciones que nos ligan a los demás y a la tierra, sino que es una apertura que se da en el reconocimiento de los vínculos y de las relaciones”.

Los primeros meses de vida de mi hija fui comprendiendo que yo ya no sería yo sola nunca más. El cambio de vida más importante no es sólo en las distintas cosas que haces y antes no hacías, ni en las que antes hacías y ahora no haces; sino que dejas de vivir tu sola para vivir viviendo en relación. No puedes dejar de ser madre y creo que tampoco de ser padre. Transforma quien eres radicalmente, porque te sientes (yo me sentía) felizmente ligada a otra persona, aunque eso de feliz y ligado pueda parecer contradictorio. Eso no quiere decir que todo sea maravilloso y que no haya noches en las que deseas salir corriendo o dimitir o chillar, pero hay algo potente en la libertad relacional, que te hace vivirla de forma aún más intensa más grande con más posibilidades que la del espacio individual.

Así pues, comparto con Diana Sartori esta idea y vivencia de libertad que deja de lado la libertad individual, que tanto abunda con el capitalismo que invade también la relación educativa. Pienso que si en las prácticas educativas la relación, el vínculo, es algo fundamental tenemos que dejar de pensar y vivir la libertad como algo que pasa de forma individual, así, quizá dejaremos de vivir las necesidades de otro u otra como una invasión en nuestro territorio del yo individual. Quizá si pensamos en incluir la libertad relacional en nuestra práctica de relación educativa viviremos de otra manera la relación y nuestra propia mirada sobre lo que significa ser de educadora o educador social.

Poco a poco, pero día a día, con constancia y sin parar nunca, fui enseñando a mi hija que por la noche era mejor dormir, y ella me fue enseñando cual era su ritmo para mamar. Así las dos nos fuimos acoplando, ella aprendía a mamar y yo a darle el pecho. Esa vivencia me hace pensar en el *dar y dejarse dar* tan importante en la relación educativa. Pues cómo no "*nacemos enseñaos*" (como me decía una mujer gitana cuando algo era nuevo para ella) tanto mi hija como yo teníamos que aprender lo que era mamar y dar de mamar. Yo tenía que aprender a intuir, a comprender cuando me decía sin palabras que tenía hambre, ella aprender a esperar escuchando mi voz. Me daba cuenta que igual que en la relación educativa hay mucho de lo que no se habla, hay una gran parte de irse adaptando cada uno a la otra, ir viendo por dónde va la relación... No lo podemos saber a priori y podemos dar en la medida que nos dejamos dar también.

Y, por último, otra de las cosas que aprendí en la experiencia de dar de mamar y creo puede iluminar en la comprensión de los procesos educativos es la necesidad de ponerse en juego, la necesidad de que ese saber sobre la educación que vamos haciendo crecer tome forma en la práctica atravesando quien somos. Es decir, tenemos que hacer pasar por nosotros encarnado en nuestra forma singular de ponernos en relación nuestra propia práctica como educadoras y educadores.

Tenemos que buscar nuestra forma singular de ser o trabajar de educadores. Pienso que eso es algo que hacemos de forma inevitable, de forma más o menos consciente, pero siempre lo hacemos, siempre pasa por nuestro tamiz, la cuestión quizá sea la conciencia que tenemos de que eso ocurre.

De eso me di cuenta también esos primeros años de crianza, pues por mucho que sepan las pediatras, las abuelas, otras madres con más experiencia, la madre soy yo, y criar a esa criatura consiste en que yo me ponga en juego, que yo pueda desplegar mi particular forma de ser madre, con todo lo que yo llevo. Y eso consiste en intuir, en aprender a captar, en conocer a la otra para cuidarla, algo que tiene que hacer la madre, algo que sólo podía hacer yo (o quien hubiera estado en mi lugar en caso de no poder estar). *Singularidad de ser educadora a mi manera.*

De forma similar al dar de mamar, la práctica de relación educativa no puede ser una simple técnica que aplico, ni una teoría que pongo en práctica, es necesario buscar la forma singular en que cada una y cada uno encarna su propia forma de ser o educadora o educador social. Tiene que pasar a través nuestro, tiene que haber algo de original que nace de nuevo con nuestra práctica, así pues necesitamos también aprender a mirarnos, a mirar hacia adentro para aprender de nosotros, para saber de nosotros y poner en juego el saber de la educación encarnado en quien somos.

Diciembre de 2006.

CAPÍTOL 3

ACOMPANYANT UN TROS DEL CAMÍ DE VIDA: UNA MIRADA DES DE L'AMOR I EL DOLOR EN LA RELACIÓ EDUCATIVA.

1 - *El millor amic del diumenge del món i ... Per què no es pot apretar el riure?*

Un dia mirant un conte amb la meva filla Paula de cinc anys vaig tornar a aprendre quelcom important sobre l'amor.

*El millor amic del món*⁶⁰ és la història d'amor de la Lola i en Simó, dos amics que aprenen a viure en la joia i el dolor de les relacions humanes. La Lola i en Simó són amics i gaudeixen a l'escola de la relació i el joc. Un dia, en Simó està neguitós perquè ha de dir-li a la Lola que canvia d'escola. La Lola es queda trista durant uns dies, fins que després descobreix que la relació d'amistat no s'acaba, sinó que es transforma en una altra cosa. En Simó deixarà de ser *el millor amic del món*, aquell amb qui només jugava a tot hora, per esdevenir *el millor amic del diumenge del món*.

En una escena del conte ens expliquen la relació intensa i exclusiva que tenen els dos amics, jugant al pati...

Quan en Tomàs molesta la Lola i li diu ' criatura', en Simó la defensa:

- Ep, gamarús! Som dos i et guanyem!

Aquell dia, quan llegia el conte a la Paula per cinquantesena vegada, tal i com li agrada mirar els contes, en arribar a aquesta escena li vaig llegir com sempre amb entonació burleta la paraula *criatura*. En aquest moment ella sempre

⁶⁰ Carl Norac&Claude K.Dubois. (2006). *El millor amic del món*. Barcelona: Corimbo.

Aquest conte el vaig trobar gràcies a la Pippi, la Carme Isalt, mestra meva a l'escola primària, *la millor mestra del món*, i, en l'actualitat, mestra de l'escola Isabel de Villena de Barcelona. Ella em va recomanar el conte *Les paraules dolces* que també hem llegit un centenar de vegades amb la Paula, i seguint les històries de la Lola vaig trobar un dia *El millor amic del món*.

esclatava a riure i quasi sempre em contagiava a mi, però aquell dia no vaig riure. Aleshores la Paula em va preguntar:

- *Mama, per què no rius?*_

- *Perquè no em surt.*- Vaig respondre.

-*Vaaaaa, Mama,riu.*- Insistia decebuda.

- *És que no em surt, el riure ha de sortir sol per ser riure.*- Vaig dir-li. Aleshores ella va preguntar:

- *Per què no es pot apretar el riure?*

Amb aquella pregunta vam anar a dormir, i al dia següent, i l'altre, i l'altre la pregunta va seguir ressonant en mi mentre feia classe, mentre treballava a la tesi, mentre cuinava, seguia pensant en la qüestió d'apretar el riure.

Escoltant el ressò d'aquell riure que no podia ser apretat vaig adonar-me d'una de les meves dificultats per començar aquest capítol en relació a l'amor. Treballant el material de recerca emergia amb claredat la qüestió de l'amor, les dones amb qui vaig treballar m'estaven 'dient en veu alta' que era quelcom a indagar a la recerca, i malgrat aquesta claredat jo em resistia. Per què? Em semblava, i em sembla encara, una gosadia parlar de l'amor, de l'amor en la relació educativa. Perquè de l'amor en parlen millor les poeteses, els músics... Però a una tesi ? (I aquí està en joc també què és una tesi i què representa per a mi, és clar.). Sento que l'amor que he viscut en la relació educativa treballant d'educadora i a la universitat és quelcom massa delicat, massa màgic, massa gran per posar-lo en paraules d'una tesi. És quelcom que succeeix, que surt sol, que no es pot apretar.

Sento que, en certa manera, parlar-ne és com apretar-lo, perquè l'amor surt, és, esdevé, es fa, però quelcom important de l'essència del que pot ser no pot quedar capturat per les paraules, si el que cerquen amb les paraules és capturar, és clar. Amb el moviment de recerca busco apropar-me a la comprensió de la relació educativa, a la comprensió d'una part de la vida, però sé que mai la podré comprendre del tot, dir-la del tot.

Així que ara, amb la gosadia i les contradiccions que em suposa continuar escrivint, la meva filla m'empeny a fer-ho, fent-me adonar que la recerca per la

tesi pot ser també això: Una pregunta que sempre es fa de nou. Una pregunta oberta que ressona i ens fa seguir pensant i sentint, una pregunta que indica el sentit d'aquest camí: seguir-se sempre preguntant. Per tant, intentaré a continuació posar paraules a l'amor en la relació educativa tenint present que el sentit està en preguntar-nos-ho i que una part del cor d'allò essencial no ho podré escriure mai, perquè escapa de les paraules. Ho sento, ho percebo, ho rebo mentre ho estic vivint, sense poder-ho expressar totalment en l'escriptura, no es deixa. Saber d'això requereix viure-ho.

Acompanyar un tros del camí de vida és una de les tasques fonamentals que fem educadores i educadors socials, i en aquest acompanyar l'amor i la cura en la relació hi tenen una clara presència.

El que em proposo fer en aquest capítol és un inici, una indagació, una primera exploració de com penso que es pot començar a posar paraules a l'amor en la relació educativa. No prentenc, per tant, concloure com és l'amor en aquesta relació⁶¹, sinó més aviat obrir una manera de mirar-ho, de plantejar-ho. Aquella mirada que passa per intentar dir algunes formes de l'amor i la cura en la relació educativa, escric 'algunes' sabent que l'amor té moltes formes, també en educació, naturalment.

La forma que ara m'interessa indagar és la que considera que aquest saber de la cura, aquest amor que es posa en joc en l'ofici d'educadora i educador està sovint al costat del dolor. Per tant, quan en capítols anteriors em referia a la importància del saber de la cura en la relació ho feia tenint present que aquesta relació no és un moviment còmode, agradable i amb constants gratificacions. Tampoc quan parlava de la relació d'acollida feia referència a unes relacions sempre tranquil·les i alegres on apreníem les unes de les altres sense dificultats. Com tampoc al Taller de cuina, per exemple, on vivíem amb intensitat el plaer de cuinar i dinar plegades, era un espai només d'alegria. No. L'amor no és sinònim d'una felicitat contínua.

⁶¹ Sóc plenament conscient que l'amor en la relació educativa podria ser el fil central de tota una recerca. D'aquí que la meua intenció sigui centrar-me més en la relació que es manté en la pràctica educativa amb l'amor.

Que l'amor sigui mediador en la relació educativa no vol dir que aquesta mediació esdevingui sempre en un espai i un temps tranquils, afables i acollidors.

L'amor que posem en relació en *l'acompanyar un tros del camí de vida* té a veure amb allò que posem en joc amb tot el que la vida porta; en tota la seva complexitat, on amor i dolor es donen tot sovint a la vegada, estan en relació, conviuen. El dolor i el patiment estan al costat de la cura i l'amor en la relació.

Així doncs, a continuació trobareu el fil de recerca que he anat tibant pensant l'amor i el dolor en la relació educativa. I de quina manera la presència d'un i l'altre possibiliten dita relació.

2 - L'amor en les relacions educatives.

Per començar a posar paraules a l'amor en la relació educativa us proposo que retrocedim uns capítols enrere, concretament que feu una mica de memòria i recordeu com, al Capítol 2, relatava i analitzava l'experiència del *Taller de cuina*. Taller a partir del qual la Solange posava de manifest el seu amor a la cuina tot dient: "jo cuino amb el cor" .

A partir del que la Solange expressava podíem veure com l'amor i la relació de cura present al Taller de cuina sostenia els processos d'aprenentatge de la llengua, i es relacionaven amb aquests donant lloc a un únic procés educatiu, procés educatiu que també es dotava de significació des de l'amor.

A més a més, la conversa amb la Solange em feia pensar en la pròpia experiència de relació de cura que poden haver viscut les dones amb qui treballem en la seva infància, als seus països d'origen, com la que relatava la Solange davant la pregunta: quines són les coses bones de l'Àfrica? Si recordeu, ella posava de manifest la importància de l'hospitalitat, de les relacions en comú a través del menjar, d'oferir menjar cuinat amb amor a aquell "altre" que ens ha vingut a visitar, relatant tot això com una experiència significativa viscuda per ella. Una experiència, per tant, del saber de la cura en les relacions comunitàries.

Així doncs, veiem com el saber de la cura, l'amor, està present en les relacions educatives amb moltes de les seves diferents formes. Això és; ni la vivència de l'amor, ni la seva significació, ni els gestos que l'expressen són universals. En tant que l'amor s'encarna en cada criatura humana, amb la seva singularitat, també l'amor és en singular, ple de singularitats. Per tant, cal parlar de l'amor en plural, de les seves vivències, significacions i gestos.

De forma similar, també cada relació entre criatures humanes és singular, i per tant l'amor en cada relació es viu de forma singular essent, cada relació, un ball de vivències, significacions i gestos. Un ball que té lloc en un espai de relacions més àmplies i que esdevé en un temps on aquesta relació també va creixent i decreixent en una pluralitat de vivències.

Ara us proposo que indaguem per què aquest amor pot ser quelcom que sostingui els processos d'aprenentatge. Per què l'amor, present en la relació amb diferents formes, pot fer que aquesta esdevingui educativa?

Per tibar el fil d'aquesta pregunta mirem què ens diuen algunes de les dones en relació a això; comencem per la Irina, recordem què ens deia en relació a l'aprenentatge de la llengua que la Maria possibilitava:

I- Sí, lo que tiene Maria es único, sabes, es como yo siempre digo, tu puedes saber, pero para explicar a la gente, para dar información y que gente la coge y entiende bien, no puede cualquiera, pues Maria es la persona que puede hacerlo. Sabe cómo llegar a otra persona, sabe cómo explicar, siempre está preguntando. Tú entiendes lo que quiero decir, si no busca otra forma para llegar, ¿sabes? Siempre explica todo, no da información, por ejemplo como pasó después...

(Entrevista-conversa Irina, pàgines 8 i 9)

La Irina ens explica com la Maria posa en joc la capacitat d'arribar a l'altra, qualitat necessària per possibilitar l'aprenentatge, que esdevé quan l'altra -en aquest cas la Irina- posa en joc també el tocar i deixar-se tocar.

Seguint això, a aquesta possibilitat d'arribar a l'altra necessària en la relació educativa la Solange li afegeix que:

(...) Si la professora és bona sempre aprendràs. Perquè jo quan estudiava anglès a Àfrica ho vaig passar malament, jo no volia veure el cap del meu professor. Per no veure el cap del meu professor jo no vaig aprendre anglès. No el suportava, m'agradava l'anglès, però no el professor. Ell va fer que odiés l'anglès.

Si la professora es fa estimar tu aprens molt i tens ganes de tornar. Però si la professora fa que no t'agradi, no pots aprendre res, perquè no pots veure la persona que t'està ensenyant. Estàs per estar, però no aprens res, has d'estimar a la persona que està ensenyant.

(Entrevista a la Solange, pàgina 5):

És a dir, en la relació educativa cal que l'amor hi sigui. L'amor pot ser *mediador* en la relació perquè parteix i s'adreça a la singularitat : "veure el cap del professor" que diu la Solange, i, poder veure qui és cadascuna en la relació fa possible l'aprenentatge, la singularitat que fa que tingui lloc una mediació amb allò que està en joc per aprendre, la llengua, un plat de cuina, una manera d'estar... L'amor sosté, doncs, la relació educativa mitjançant en aquesta relació. I ho fa tot fent possible que la singularitat prengui cos en la relació, i que el tocar i deixar-se tocar sigui possible en un ambient de cura mútua.

La Nadia ens dóna algun altre matis en relació a l'amor que sosté, que fa possible el vincle per aprendre:

(...) ¡Sí! ¡Muy bien! ¡Muy bien!. Porque con Maria... ¡bueno... ¡ Es que ella a la primera vez entiende a la gente. Entiende por qué están aquí la gente. Por qué estamos aquí. Y así no tuve ninguna problema, porque yo conocí a una mujer que me entendía. Porque fui a aprender, porque estoy aquí, porque tengo que aprender porque tengo que vivir aquí... y eso no fue ningun problema porque me conoció... Nos conoce dentro. Antes que veníamos conoce a la gente y esto fue muy bien para nosotros. ¡Pues! Cuando vamos a la escuela parecíamos que hacíamos un grupo de familia. Hacíamos un grupo de amigas. No profesora y alumnas ¡No...! Es que la verdad con Maria fue muy bien, muy bien, muy bien... Nos abrazaba primero, nos daba besos, ¡así! Para que no... no nos sintiéramos mal, no nos sentíamos solas. Siempre sentíamos que alguien nos apoya, nos da cariño, nos abraza... porque ella sabe... ¡No sé cómo lo sabe! Pero sabe por qué estamos aquí y sabe por qué teníamos que aprender y hacemos mucho esfuerzos para... que podamos entrar en esta vida y la verdad que fue muy bien con Maria. Nunca tuve con ella problemas.

[Entrevista-conversa amb la Nadia, pàgina 8]

La Nadia ens parla al fragment anterior de l'amor, de la cura en la relació, com a possibilitat d'estar al costat, estar al costat amb el que cadascuna estava vivint i ensenyar des dels gestos, amb la presència, que s'hi està.

Sovint acompanyar el que estaven vivint volia dir acompanyar un sentiment de soledat que moltes vegades el camí migratori porta amb ell.

En aquest cas, per a poder-les acompanyar, jo sentia que era necessària una 'relació familiar'. Li dic familiar perquè em remet a aquell espai de convivència on jo he vist que es pot acollir el que un o una va vivint, la relació que pot acollir l'amor i el dolor de la vida. Acompanyar inspirades en una relació familiar seria, doncs, acompanyar sabent que podem acollir en la relació tot tipus de vivències, no que les haguem d'acollir totes, sinó que aquestes poden ser de tota mena; d'alegria i també de dificultat. Vivències que la confiança en la relació ens ajuda a compartir, sense haver-nos de fragmentar, sense haver de deixar fora qui som, la nostra singularitat. Podent estar senceres a l'aula, l'acompanyament forma part del procés d'aprenentatge, sosté el procés educatiu i està entreteixit amb aquest. La vida i l'aprenentatge a l'una.

L'amor, la cura entre nosaltres, esdevenia quelcom fonamental per l'aprenentatge, no podíem, no podem, entendre els espais de relació sense sentir l'amor entre nosaltres, l'amor és el que sosté, el que media, el que fa que les altres coses puguin ser possibles. Així, era la cura entre nosaltres la que feia possible ensenyar i aprendre entre adultes, no podíem separar aquesta relació d'amor del procés d'ensenyar i aprendre, perquè la travessa amb el sentit que la mateixa relació d'ensenyar i aprendre té, no com quelcom una part a part, no com a quelcom accessori.

En aquesta possibilitat de tocar i deixar-se tocar per aprendre, l'amor és mediador en la relació educativa perquè fa possible fer lloc a l'altre o altra en nosaltres, possibilita el vincle necessari en la relació. En paraules de la Luisa Muraro (2006: 160) l'amor és passatge, fent lloc a allò altre, obrint-se a allò altre... :

(...)porque todo el problema con el amor está quizá en la posibilidad de permanecer en los comienzos, de permanecer en su condición inicial. Lo cual, traducido en otras palabras, suena: permanecer en la contingencia, porque, como sabemos, el amor, de por sí, va y viene. Pero no es cómodo. No es cómodo, no es fácil mantenerse en equilibrio en ese mágico punto firme que le priva -nos priva- de caer en el resentimiento de la falta o del pretender colmarlo, manteniendo, en cambio, la posición que se origina con el

descubrimiento de la carencia y de la capacidad de atenerse a ella. Ésta –yo digo- es la empresa propia del amor, su acrobacia, porque entonces hay sitio para lo otro y lo otro tiene lugar, no de intruso ni de complemento, no parte ni extra, no amo ni siervo, no absoluto ni relativo, no objeto de fe ni objeto de voluntad. Sucede, simplemente, que hay algo otro y lo sabes, aunque no sepas nada más, porque en ti se muestra como acción de un centro de gravedad que se ha puesto fuera de ti: es como perder el equilibrio y descubrir otro, vertiginoso modo de sostenerse.

Em sembla interessant quedar-nos amb aquesta idea de l'amor com a *passatge* en la relació educativa, allò que sosté la relació i es fa mediador en aquesta perquè obre a la possibilitat de fer lloc a l'altre en una.

També Humberto Maturana (1992:251) ens acompanya en aquesta idea de l'amor com a mediador en les relacions tot dient:

En el proceso que da origen al lenguaje y al conversar como parte definitoria de lo humano en nuestros ancestros primates, hay una emoción básica que tuvo que estar presente como transfondo permanente para que eso ocurriese : el amor.

(...)

El amor es, hablando biológicamente, la disposición corporal para la acción bajo la cual uno realiza las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno.

(...)

El amor es la emoción que funda el fenómeno social. Cada vez que uno destruye el amor, desaparece la convivencia social. Pues bien, el amor es algo muy común, muy sencillo, pero muy fundamental.

Humberto Maturana ens recorda que l'amor està en l'origen de les relacions humanes, que ser en relació és quelcom pròpiament humà, i poder estimar en concret a una dona en singular em fa apropar-me a ella, conèixer-la, vincular-me. Així doncs, en les relacions educatives posant-nos en joc des dels seus inicis trobem la dimensió humana que l'amor dóna a la relació.

En aquest punt Humberto Maturana ens pot portar a preguntar-nos : Com té lloc aquest procés pel qual fa que sentim a l'altra o altre com a legítim per a

coexistir amb nosaltres? Una qüestió que lliga directament amb la relació d'acollida i la llibertat en relació que sorgia en apartats anteriors d'aquesta recerca, ja que si l'amor és el que fa que sentim l'altra com a legítima altra per entrar en relació, és precisament la capacitat de fer lloc en nosaltres la que possibilita viure la llibertat relacional de les relacions d'acollida.

Aquest saber de l'acollida, saber de l'amor, saber estimar, on l'hem pogut aprendre? Generalment l'aprenem en la relació amb la mare i, també el podem aprendre després, amb altres relacions de dins i fora la família.

Unint aquesta idea amb l'analogia que fan moltes dones al comparar els entorns d'aprenentatge amb la relació familiar ("*es como estar en familia, estoy como en casa, esto es como la casa de mi madre...*") és sensat que en la pràctica educativa ens deixem guiar per la relació familiar que abans esmentava.

Ara bé, tornant a partir de l'experiència per pensar, veig amb claredat quelcom que apuntava a l'inici, això és; l'amor que media en la relació no implica que aquesta sigui sempre fàcil, ni que el procés d'acompanyar sigui un camí tranquil i fàcil. Treballant d'educadora, en la relació de cura estava present, tot sovint, el dolor i el patiment. El dolor pel que a cadascuna li tocava viure, el dolor de les vides concretes plenes de dificultats i complexitat. Així doncs, aquesta vivència em porta a preguntar-me: *Quina és la relació entre l'amor i el dolor en els processos d'acompanyament que duem a terme educadores i educadors socials?*

Vegem-ho en el següent apartat.

3 - El dolor que acompanya l'amor. L'amor que acompanya el dolor.

Les diferents formes d'amor i de cura en la relació educativa ens porten a parlar del *saber de la cura* que educadores i educadors necessitem desenvolupar en el nostre ofici. D'aquest saber, algunes professionals de la infermeria⁶², partint de la pròpia experiència, expliquen que és un saber per definició en relació.

⁶² Aquestes experiències es poden consultar a : (Ferrer,V; Medina,J.L i LLoret, C: 2003). On trobem algunes reflexions entorn el saber de la cura partint de l'experiència professional d'algunes professionals de la infermeria, com he explicat al capítol 2.

Cercant els paral·lelismes amb els processos d'acompanyament en educació social, podem dir també que el saber de la cura és un saber en relació, és a dir, necessita conèixer l'altre, saber de l'altra per poder posar-se en joc. Des de la infermeria, quan tenen cura d'una persona malalta, es plantegen com està sent rebuda aquesta cura; Què sent l'altra quan reb la cura d'una infermera? O sigui, la pregunta per qui és i com sent l'altre amb qui estic està immersa en la mateixa pràctica de la cura.

D'aquí podríem pensar com en els processos educatius, quan es posa en joc una relació de cura, s'obre necessàriament la pregunta per l'altra o altre. La pregunta per comprendre qui és i com està vivint l'altre amb qui estic en relació. En aquesta obertura a conèixer l'altra o altre en tota la seva dimensió apareixen sovint la complexitat de les vides, els projectes i les il·lusions, i també les dificultats, el patiment i el dolor.

Si mirem, doncs, quines situacions de dificultat poden viure algunes de les dones que acaben d'arribar en el procés migratori, podem trobar situacions com la de l'Amira, qui explica el seu procés d'arribada:

A- Sí, y cuando llamar mi madre, hablar con mi madre, mira mi madre yo estoy nerviosa, no quiero España no quiero nada, y mi madre no vuelve aquí, que vuelve aquí, no busca tu madre.

M- ¿Tu madre dice que no la busques si vuleves?

A- Sí, no buscas a mi, y yo bueno, un día era dormida aquí y yo me levanto, era aburrida mucho, y cansada, nerviosa, y yo siempre espera mi marido, y cuando viene las 5, yo aquí en la ventana espera mi marido, espera mi marido...

M- ¿Te ponías de rodillas en la ventana?

A- Sí y cuando viene mi marido, las rodillas...

M- A las 7, ¿no?

A- Sí a las 7, y las rodillas todos rojas, cuando viene mi marido un poquito se ríe, y hablar.. Cuando cierra la boca de las 6 de la mañana, cuando hace mi marido adiós, hasta cuando viene hacía hola y abre otra vez la boca y yo dormía aquí y mira el reloj, el reloj, a las 3 y yo...

M- A dormir otra vez.

A- A dormir otra vez y espera, espera, espera y yo cuando mira pensaba que eran las 6 en el reloj, y eran sólo 3 y media, yo cojo los zapatos y tíralas

M- (muchas risas) contra el reloj!

A- tirar la reloj, porque no,

M-no pasa, no

A- Sí porque no las 5 o las 6, pero ya está ahora, pero ahora estoy bien

(Entrevista Amira, pàgines 6 i 7)

El que ara l'Amira explica rient va ser un any de molt patiment i dolor. Després de casar-se amb un home que abans no coneixia, marxa a viure amb ell a un país també estrany, quedant tancada a un pis de la perifèria de Barcelona, estant tot el dia sola, sense parlar amb ningú els primers mesos. Només volia que passés el temps, només volia dormir per passar el temps sense adonar-se de res.

Un temps que torna a enfilar ara amb el dolor d'una vida que no es vol viure així i per això prefereix dormir, un temps llarg i buit, un temps de soledat buida, de desconcert, un temps que paralitza encara més el dolor que clava, que bloqueja, que pot impedir continuar vivint, vivint una vida digne.

L'Amira explica aquesta experiència quasi dos anys després d'haver-la viscuda; ara ja pot riure d'haver tirat les sabates contra el rellotge, però els ulls expressaven el dolor d'haver-ho viscut en primera persona.

Els ulls de patiment per viure sola i desorientada són els primers que arribaven sovint a l'escola on treballàvem. Tant la Maria com jo rebíem sovint aquells ulls de dolor, aquells ulls tristos i cossos fràgils que semblaven caminar per inèrcia. Dones i homes que acaben d'arribar i eren '*la viva imatge de la tristesa*', com deia tantes vegades la Maria.

Ni la Maria ni jo podíem iniciar les classes de llengua o el procés d'alfabetització ignorant el que la gent vivia, calia acompanyar, calia estar al costat d'aquell camí que era, a vegades, de patiment, de dol⁶³ pel mateix procés de la migració, i/o de dolor per altres circumstàncies que la complexitat de les vides ens poden portar a viure.

Per acompanyar en el dolor de l'altre o altra ens cal poder connectar amb les pròpies vivències de dolor, poder-les tocar sense confondre'ns amb l'altre,

⁶³ Sobre el dol en els processos migratoris voldria destacar la feina d'atenció a la salut mental pública que es realitza des de SAPPPIR-GASIR. Servei d'atenció pública per immigrants extracomunitaris de l'associació GASIR de Barcelona.

També al Grup de Recerca : Dones immigrades mediadores de les relacions personals, familiars i socials. Del departament DOE i DUODA. Hem treballat aquesta qüestió del dol migratori mirant d'explorar una mirada a la singularitat de les diferents dones immigrades que ho viuen.

sense confondre el dolor d'algú altre amb el propi. Perquè quan el dolor el vivim en primera persona ens clava, ens produeix vertígen, vivim com en una boira permanent, alts i baixos en les emocions, en un buit que sembla ens estira avall, ens arrossega, ens paralitza. Des d'aquí, naturalment, no podem acompanyar. Ens cal, en tot cas, treballar com vivim les diferents situacions de dolor; com diu l'Elisabetta Mannenti *"hacer cuentas con los propios sentimientos"*. Perquè per posar-nos en joc de veritat sent educadores/ors, per estar presents, per acompanyar amb la presència, ens cal tocar i deixar-nos tocar, recórrer aquells camins emocionals que en algun moment ens han fet també patir, però fer-ho amb la mesura de la disponibilitat.

En aquest fragment l'Elisabetta Mannenti ho explica així:

"Comprometerse en el trabajo de cuidado con personas que viven situaciones de fuerte malestar requiere de una forma de "medida de la propia disponibilidad": es cierto que si no estás disponible caminas hacia el fracaso porque la disponibilidad para con quien sufre es condición necesaria para proporcionarle un cuidado eficaz pero, también es cierto que si gastas demasiadas energías sin reservar espacios para ti pierdes el sentido de la realidad. Este equilibrio no se aprende con palabras sino a través de la experiencia".

Em parla de forma intensa de la mesura de la pròpia disponibilitat , i me l'ofereix com a qüestió necessària per a tenir en compte per acompanyar en la relació.

Encara més endavant, l'Elisabetta Manentti (Diotima, 2002: 171, 172) fa referència a la necessitat de fer contes amb el propi dolor, de la forma que creguem convenient ens cal doncs revisar i 'fer comptes amb el propi dolor', per tal de connectar-hi i posar-lo amb mesura al costat del dolor d'algú altre. Això seria potser deixar-nos tocar, deixar-nos afectar amb la mesura de la disponibilitat que cada relació ens va ensenyant en la feina d'educadores i educadors socials.

"El saber que necesitamos en la vida cotidiana creo que se construye sobre todo cuando te encuentras frente a las dificultades y pones todo de tu parte para resolverlas. Las dificultades con las que me he encontrado y me encuentro son muy diversas: no sólo las que se producen al intentar una buena

relación con quienes estan en dificultad sino también las de renunciar a ciertos estereotipos y sobre todo las de aprender a saldar las cuentas conmigo misma y aceptarme como soy sin caer en ciertas formas de pereza pero, también, sin recurrir a inútiles idealizaciones.

Quien opte por el trabajo social debe enfrentarse a ciertos estereotipos como el de la idea de que ocuparse de los demás supone una disponibilidad ilimitada. Nunca me he visto a mi misma en estos términos: no siempre soy paciente y a menudo me veo dando vueltas a mis sentimientos”

Tenint present aquest acompanyar sensible a l'altre ens podem trobar en aquest tros de camí sentint el dolor de l'altra. Quan això passa: Com ho fem per acompanyar? Com fer per acompanyar a l'altra deixant-nos afectar i alhora no fusionar-nos amb l'altre i el seu dolor?

Quan parlem de posar-nos en joc en la relació, de treballar des de qui som i no com a “professionals que apliquen tècniques des de la teoria cap a la pràctica”, estem parlant d'obrir-nos emocionalment a la relació amb la mesura que tota relació requereix.

A l'aula de la universitat, quan sorgeix aquesta qüestió algunes alumnes expressen la preocupació de com fer això sense “endur-se els problemes a casa”, solen dir elles i ells. Diria que aquesta expressió denota una preocupació sensata. És a dir, aquella que demana la distinció entre implicar-se emocionalment i fusionar-se amb l'altre, fer de la vida de l'altre la pròpia vida i perdre's en la relació, fer del patiment de l'altre el propi patiment, amb la qual cosa, a més de ser irresponsable, no és la proposta d'acompanyar el camí d'un altre, sinó confondre'l amb el propi camí. Confondre obrir-se a la relació amb “ser per l'altre”, sentint per l'altre, decidint per l'altre, convertint-lo també en objecte i no subjecte que decideix i viu la pròpia vida.

No podem viure per l'altre, encara que sigui una situació dolorosa, és a l'altre a qui pertany el dolor en primera persona. Potser hem de mesurar què del seu dolor desperta del propi, ja que potser volent cuidar el seu cercariem, en realitat, el propi consol, però això ja és quelcom que caldria veure en cada situació concreta.

Aquesta desmesura en la relació, que pot estar “carregada” de bones intencions, afegeix patiment a l’altre i a nosaltres, i confon l’acompanyar pel substituir, ens parla de la dificultat d’estar al costat i no a sobre de l’altre, al costat amb la distància i l’apropament que tota relació requereix per a què tothom pugui “ser” en la relació.

Perquè, a més a més, el patiment ens dificulta l’estar en la quotidianitat, ens porta d’una emoció a l’altra, però no ens impossibilita prendre decisions sobre la pròpia vida. Malgrat el dolor podem prendre decisions sobre la pròpia vida, i així és com seguim sent *subjectes* d’aquesta vida. Viure una situació de vulnerabilitat no implica deixar de ser.

Quan les adultes i adults ens trobem en una situació de vulnerabilitat com ho és el camí migratori, necessitem recrear nous vincles de relació per poder aprendre, per poder trobar un lloc en la nova terra on anem a viure, necessitem un punt on recolzar-nos per crear vincles amb la gent de la nova terra i recrear la pròpia vida en un altre lloc com a procés intens i complex.

Si bé requerim de certa companyia no ens convertim en objectes sobre els quals decidir. La companyia no pot entendre’s com una anul·lació de l’altre com a subjecte amb plena capacitat de decisió.

Així doncs, què volem dir quan diem acompanyar el camí de l’altre, acompanyar el dolor d’un altre?

Possiblement fa referència a sentir amb l’altre, posar els sentiments de l’altra al costat dels propis, deixant-nos afectar, expressant el que ens provoquen amb mesura, mostrant l’apropament i la distància amb la que tenen lloc.

Per tant, quan això passa, recordem les emocions que hem sentit en la pròpia pell, toquem a prop un dolor viscut en primera persona. Per això cal que treballem amb el propi dolor, cal treballar interiorment el propi dolor per poder-hi connectar amb mesura. Per poder-lo tocar i veure aleshores què en fem i com ho vivim. Per poder-hi connectar sense desmesura, sense una desmesura que ens faria ensorrar-nos amb l’altre o altra, o evitar-lo, o no voler-lo ni mirar,

potser també negar-lo, o actuar compulsivament⁶⁴ amb suposades mesures professionals que tapen el centre de la dificultat i no ens deixen seguir estant al costat per veure com continuar; com escoltar el dolor, ajudar a sostenir-lo, aguantar-se, aguantar la pròpia angoixa per acompanyar a cada dona i a cada home en la seva pròpia presa de decisions sobre el que està vivint.

Jo diria que sí. Que la capacitat d'estar de veritat, de connectar amb el propi dolor per acompanyar a l'altra o altre és també passatge en la relació educativa. Segurament un dolor que no va sol, un dolor que acompanyem de cura, però que, en situacions de gran dificultat, de dolor i patiment, no és només la cura que podem oferir la que pot fer de medidora per passar a una altra cosa, sinó també la nostra capacitat per acompanyar des del dolor.

Per tant, deixar-se tocar pel patiment dels altres té a veure amb la relació de cura, com diu Luigina Mortari (Diotima, 2002: 154):

“Dejarse tocar por el sufrimiento de los demás y hacerse cargo de él, es un modo esencial de hacer trabajo civilizador. Porque no son tanto las instituciones las que mantienen la cohesión del tejido civil cuanto el trabajo de cuidado que muchas y muchos realizan en la vida cotidiana, sin que nadie de cuenta de ello. El saber del “cuidado” es un saber que se nutre de empatía, es decir, de la capacidad de escuchar al otro, sin por ello arriesgarse al confinamiento de la fusionalidad, que anula los dos polos de la relación. Por lo tanto, se trata de un saber que requiere de un pensar sensible al otro, que siente su vida de un modo empático y que se deja interpelar por ella. No es verdad que dejarse afectar por el otro, ser copartícipe de su sentir, impida una acción eficaz; al contrario, es una condición necesaria de aquel “pensar del alma” que introduce un principio de orden diverso, el orden de una razón encarnada y sensible, que construye saber, no trabajando según conceptos y procedimientos predefinidos, sino a partir de la interpretación de la mirada del otro, de sus gestos, de su modo de entrar en relación o de sustraerse a ella.”

⁶⁴ Aquesta idea la desenvolupa molt bé la Lupe García a: (García,L; 2004: 143-153).

Fins aquí vèiem la necessitat de deixar-nos tocar per les emocions de l'altra per posar en joc la relació de cura en l'acompanyar, i la necessitat de fer-ho sense confondre'ns amb l'altra.

Posant en joc aquest saber de la cura que es nodreix de l'empatia ens podem orientar també a partir de la distinció que fa l'Edith Stein (2004) en relació a aquesta, per a què ens ajudi a pensar millor com fer aquest camí de posar les pròpies emocions disponibles amb certa mesura veiem com aquesta autora ens acompanya a dir.

L'Edith Stein distingeix entre experiències *originàries i no originàries*. Les primeres fan referència a allò que hem viscut en primera persona, per exemple la mort d'una amiga. En aquesta experiència sentim el dolor que ens clava, que ens paralitza. Quan algú altre, en un altre moment, comparteix amb nosaltres la mort d'un ésser estimat, pot ser que tinguem una vivència de dolor que ens recorda la vivència original, però allò que sentim seria no originari, no vivim l'experiència en primera persona, però podem sentir, en part i d'una altra manera, el dolor de la mort d'algú estimat que sent l'altre. I podent expressar aquesta emoció, partir d'ella per acompanyar podem trobar un camí per estar al costat, per fer-nos presents en la relació.

En la tasca d'acompanyament que fem com a educadores podem posar en joc aquesta experiència no originària per acompanyar, nodrint-nos de l'empatia toquem les pròpies emocions per acompanyar amb presència, però sabent que aquestes no s'originen en primera persona, sabent que aquell dolor pertany a algú altre i no a nosaltres, sentint compassió com diu la Hannah Arendt : (2007:151) *Llamamos compasión a lo que sentimos cuando otra persona sufre, y ese sentimiento es auténtico únicamente mientras nos damos cuenta de que, a fin de cuentas, es otro, no yo, quien sufre.*"

4 - L'amor i el dolor com a passatges. Acompanyant amb la guia de la intel·ligència del cor.

Fins ara hem recorregut com l'amor sosté els processos educatius i com es pot fer mediador en la relació educativa. També hem vist com en l'ofici d'educadores i educadors podem acompanyar el dolor i què pot significar fer-ho.

Recorrent les diferents experiències d'acompanyament viscudes amb la Maria m'adono de com posàvem en joc aquest saber de la cura, aquest amor en la relació que acompanyava les situacions de dificultat.

La Maria, companya educadora, ha esdevingut per a mi tota una mestra sobre els processos d'acompanyament. Ha acompanyat cententars de dones i homes en diferents moments vitals i sempre m'ha semblat que trobava una manera adequada per acompanyar; ho feia al mateix temps, des de la calidesa i la fortalesa, amb mesura.

La qüestió de la desmesura i la mesura en la disponibilitat i les contradiccions del procés d'acompanyament no són, però, una qüestió que puguem treballar només individualment, encara que sigui imprescindible fer-ho. O sigui, la mesura que la Maria dóna a les relacions educatives no depèn únicament del treball personal que hagi fet la Maria o jo mateixa individualment. Cal fer aquest treball, però no és suficient.

Moltes vegades l'origen de la desmesura en la disponibilitat de la relació el trobem en les condicions de treball que patim o hem patit moltes educadores i educadors. Vivint en soledat situacions extremadament difícils i dures que requereixen d'una necessària implicació emocional. Implicació que a vegades no podem compartir i que ens veiem vivint com en un carreró sense sortida, perquè hem triat aquesta professió, molt sovint, per amor a les relacions humanes, i això juga en contra per posar mesura en la disponibilitat en situacions adverses. Quan segurament l'ingredient principal que manca és el

treball en equip, el treball en relació viva amb les companyes amb qui compartim la tasca.

Una de les educadores amb qui vaig treballar, analitzant la situació laboral que va viure, em parlava de la desmesura en la disponibilitat que la Institució li generava:

S - O sigui: La meua vida era la llar. La llar i l'estudi però jo no tenia família.

No podia perquè no hi havia espai.

Un amic em va dir: I el teu espai personal? I la teua família on està?

No tinc temps, perquè tot el cap era això. Trucades de telèfon...

Era molt sectari. Perquè era una absorció tan gran que inclús els problemes dels nens te'ls portaves a casa.

I a mi, personalment, la teràpia aquesta em va ajudar i em va situar.

I la ONG és el que tu dius: comptar amb la passió que tu tens per la teua feina i

l'autosuficiència. Tu ets autosuficient, tu pots fer-ho tota sola. A la nit: Tu pots fer-ho sola.

Mares borratxes que s'enfrontaven amb mi. Pares drogoaddictes que venien a buscar els nens. Tu sola allà. Trucant a la policia

Hi havia escenes que dius: I jo he de aguantar això sola?

Corporalment, agressivitat, tot. No podia ser!

Un diumenge et venien els nens amb les famílies. Tu saps com venien?

Venien alteradíssims, llavors l'única cosa que se'ls va acudir va ser posar un voluntari. I el voluntari agafava una por els diumenges que no torna més!

M.- Que donava més feina... potser!

S.- Que em donava més feina a mi, perquè el voluntari deia: Què faig? Que estan tirant tot això!

I amb tota la bona fe...

Mica en mica vaig anar descobrint que em sentia molt utilitzada i el final meu a la ONG va ser això. No hi ha respecte per l'educador. No estan veient que hi ha límits i que aquests límits se'ls salten i... no hi ha dret!

Jo reconec que dec molt a la ONG per les experiències que he viscut, però també han sigut negatives i et dic: Tot el que tu poses és molt més que el que et paguen, però mil vegades.

El que jo he fet allà. T'ho asseguro. Anar malalta, perquè si et posaves malalta: què passava? Que el teu company havia de pagar amb la teua feina.

Deien: Us ho combineu entre vosaltres, però l'altre company tenia fills...

El meu company venia amb uns refredats, amb unes febrades, que jo li deia que marxés, encara que jo no havia dormit a casa tres dies seguits.

Hi havia una entrega tan gran, que jo crec que em va xuclar molt. Molt perquè l'energia se te'n va. A més quan hi ha pressions, quan hi ha maltractament, jo penso que també es maltractament institucional.

(Entrevista a la Sara, pàgines 14 i 15):

Amb el relat de la Sara, podem veure com la desmesura en la relació educativa pot tenir també l'origen en les condicions laborals i en la cura que les

institucions tenen (o no tenen) dels seus i les seves treballadores, amb la conseqüent responsabilitat professional que això comporta, respecte a la gent amb qui treballem i les i els educadors implicats.

Així veiem com la mesura de la disponibilitat pot tenir origen en la nostra pròpia forma d'entendre la professió d'educadora o educador i la forma de posar-la en joc, i també de forma clara en les condicions laborals del centre on treballem, és a dir, en les organitzacions i el sentit orienta la política institucional de les mateixes. I aquestes dues qüestions tenen llaços molts clars amb els companys i companyes de treball i la capacitat o discapacitat que tenim de crear equips de treball i saber treballar en els mateixos. A vegades pot ser una situació d'excessiva responsabilitat i soledat en la tasca que desenvolupem, i altres vegades les relacions en l'equip de treball poden portar-nos a situacions de desmesura, posant en la relació amb la gent una energia exagerada sense saber mesurar-la amb un bon treball d'equip, o sense tenir la possibilitat de fer-ho.

Afortunadament amb la Maria vaig trobar una companya amb qui poder compartir la responsabilitat de les decisions, amb qui buscar juntes la manera de situar-nos a la institució, establir complicitats...

En part, la meva mesura en la relació educativa l'aprenia de i amb la Maria. Una de les coses que vaig aprendre amb ella sobre l'acompanyament va ser que estar al costat podia i havia de fer-se sense sentimentalismes i amb responsabilitat.

Recordo de manera especial una situació que també vaig recollir al diari de camp. Va ser una situació que em va impactar i em va ensenyar la mesura de la Maria:

“Després de la G. ve la X., noia xinesa que la Maria ha acompanyat durant aquesta darrera temporada. És una noia que venia a les classes de llengua amb la Maria i va quedar embarassada. No sé si la Maria és conscient de la important tasca que ha fet amb aquesta noia, ho fa tan natural, tant com si res, que sembla que siguin coses que no costen de fer, però amb molta mà esquerra penso que ha aconseguit que aquesta mare no vengüés la seva filla, que és el que volia el seu marit. Quina història! Finalment crec que la portaran a la Xina amb l'àvia on es criarà i tornarà quan sigui més gran. Que bèstia! Trobo que el col·lectiu de xinesos que viuen a la població tenen una vida duríssima, malviuen, treballen com esclaus i esclaves sense cobrar durant dos anys,

dormen 3 o 4 hores al dia i només treballen i treballen, per això trobo que tenen molt mèrit de venir a classe amb la Maria 4h a la setmana.”

(Diari del metro, pàgina 7):

En aquest procés d'acompanyament que faig referència al fragment anterior, la Maria va ajudar aquesta mare a decidir què havia de fer, era una situació molt dura i difícil, per la qual cosa era també molt important saber acompanyar. La companyia de la Maria havia de permetre que fos l'altra dona qui pogués decidir per ella mateixa, sense pressionar-la i alhora vetllant per ella i la criatura. El marit d'aquesta dona xinesa volia vendre la nena que naixeria; ella no volia, però tampoc volia barallar-se amb el marit. Així que la Maria va ajudar-la a pensar què volia fer i quina solució hi podria haver davant les greus dificultats econòmiques que vivien.

Recordant ara aquella situació llarga, dolosa i difícil que recullo al diari de camp m'adono com el sentiment de dolor era també mediador en la relació d'acompanyament que la Maria posava en joc.

Diria que per acompanyar una situació així cal, naturalment, tenir cura de l'altre, fer-li costat, companyia, fent-nos acompanyar per l'amor en la relació... Però precisament per a poder connectar amb el dolor d'aquesta dona la Maria havia de tocar també del seu propi dolor, del que aquella situació podia despertar en ella, tot mesurant així l'apropament i la distància en l'acompanyament. Connectar amb el propi dolor no vol dir confondre's amb el dolor de l'altra, com vèiem abans, ni fer-lo propi, sinó tocar el propi recorregut de dolor, la pròpia experiència de dolor per posar-la al costat de la de l'altra.

Penso que en aquest procés d'acompanyar no és només l'amor i la cura els que medien, sinó aquesta cura acompanyada de la capacitat de tocar el dolor és la que fa de medidora, de passatge per a què una altra cosa esdevingui.

Per tant, diria que el dolor no és només quelcom que podem esperar que passi, o que cal evitar; sinó que caldria travessar-lo, estar presents també en el dolor, ser-hi. Perquè aquest 'travessar' ens pugui portar a un altre moment, fent-se passatge l'amor i el dolor també en una relació educativa, en una relació que ens acompanyi en el viure. Quan aquí faig referència a 'travessar' no penso en

superar-lo, en que cal passar-hi per entrar en un nou espai de felicitat, sinó disposar-se a estar també amb el dolor, per veure on ens porta, per veure què anem decidint. Perquè el patiment no és quelcom estrany, excepcional, sinó quelcom que amb diferents graus i intensitats forma part de la vida de manera natural.

Aprenent de les paraules de l'Etty Hillesum i la Wanda Tomasi podem veure com:

“Hay que aceptar el sufrimiento como parte integrante de la vida, aprender el arte del dolor:

“ El sufrimiento no está por debajo de la dignidad humana. Es decir, se puede sufrir de forma digna o indigna. Quiero decir: la mayor parte de los occidentales no comprende el arte del dolor, y por eso vive obsesionada por miles de miedos. Y la vida que vive la gente ahora ya no es una verdadera vida, hecha como está de miedo, resignación, amargura, odio, desesperación. Díos mío, todo esto se puede comprender muy bien, pero si semejante vida es arrebatada, ¿se arrebatata mucho, después de todo? Hay que aceptar la muerte, hasta la más atroz, como parte de la vida(...) Yo estoy cotidianamente en Polonia, en aquellos que bien pueden llamarse campos de batalla (...); estoy junto a los hambrientos, junto a los maltratados y moribundos todos los días, pero estoy también junto al jazmín y a ese pedazo de cielo que veo a través de mi ventana, en una vida en la que hay sitio para todo, para la fe en Dios y para un fin miserable (Diario, p 136)”(Etty Hillesum)

El arte del dolor que Hillesum practica no excluye la alegría ni el goce del presente; al contrario, mira a la cara al dolor de la humanidad la hace más fuerte y le permite vivir plenamente la vida que le queda, disfrutar de cada día como si fuese el último y, al mismo tiempo, mirar los tiempos que están por venir y que hay que empezar a preparar dentro de sí.”

(Tomasi,W.; 2003:76,77)

L'art del dolor que la Wanda Tomasi i l'Etty Hillesum ens mostren té a veure amb aquest mirar de cara i, sobretot, amb saber veure la complexitat de la vida. La qual cosa ens pot ajudar a comprendre que quan algú viu, vivim, una situació molt dura, això no vol dir que tot el temps i l'espai estigui ocupat pel dolor d'aquesta. No significa que no hi pugui haver riure, plaer, també estones de calma. Ens ensenyen a mirar el quotidià d'un patiment i a comprendre la vida en la seva complexitat.

També Michel Montaigne (2007: 99,102) parla de l'experiència de dolor:

Per experiència sé que és més aviat la impossibilitat de suportar la idea de la mort allò que ens fa incapaços de suportar el dolor, i que el sentim doblement insuportable perquè ens amenaça de morir”

(...)

“Així com l’enemic esdevé més cruel quan fugim, el dolor te n’orgulleix quan ens veu tremolar sota la seva influència. Tindrà millor aspecte amb qui li plante cara. Cal oposar-s’hi i enrabanar-se. Si li donem l’esquena i fem marxa enrera, cridem i atraïem la ruïna que ens amenaça. De la mateixa manera que el cos és més ferm amb la càrrega si es posa rígid, així també l’ànima.”

D’acord amb en Montaigne diria que en el procés d’acompanyament del dolor el que cal és ‘plantar-li cara’. Pensant què em diuen les paraules d’en Montaigne diria que aquest ‘plantar cara’ vol dir estar present i mirar aquest dolor. No sabem si sempre oposant-nos-hi, però sens dubte no fugint, sinó estant presents amb el que suposi i buscant com situar-nos en aquest. No voler resoldre ràpidament el problema, sinó esperar, escoltar mirar, ja que aquest moviment d’activitat compulsiva i ràpida és una altra forma de fugida.

Montaigne ens suggereix també com pot ser aquest acompanyament en el dolor amb la darrera frase del fragment anterior: *“De la mateixa manera que el cos és més ferm amb la càrrega si es posa rígid, així també l’ànima.”* Expressió que em fa pensar en la imatge d’una dona negra que carrega un pes al cap, mantenint el cos ferm, en equilibri, podent així portar-lo amb més lleugeresa en un camí llarg. Així Montaigne ens pot donar la imatge de com acompanyar en el dolor, esperar, estar al costat, des de la fermesa que acompanya l’ànima, des del cos en equilibri.

Podem transitar pel camí emocional amb mesura, amb la mesura que no es desvoca sinó que és capaç de connectar amb aquella emoció de dolor sense perdre’s en ella. I, possiblement des d’aquí sí que podríem parlar del dolor com a mediador en els processos d’acompanyament d’educadores i educadors, un dolor que ens connecta amb la vida, amb tot el que té la vida humana: molt amor i també molt dolor.

A més a més, la possibilitat d’estar presents, de plantar cara, de ser-hi com educadores i educadors acompanyant en el dolor, ens pot ensenyar quelcom sobre els nostres propis límits, els recorreguts d’amor i dolor que podem anar

vivint. Per això amor i dolor serien també passatge, mediadors, també en el camí d'aprenentatge de l'ofici.

Aquest 'plantar-li cara', ser presents davant el dolor pot suposar moltes vegades esperar, aguantar-se, tenir-lo present, anomenar-lo; deixant-nos acompanyar per l'amor i la cura que són les mans que ens ajuden a estar. Ara bé, en aquesta tasca d'acompanyar sovint necessitem, també, poder treballar aquest procés que vivim com educadores; poder-ho treballar en els equips d'educadores i educadors, als espais de supervisió; buscant diferents maneres, de fer lloc al dolor per no tapar-lo, de posar paraules a allò que ens està tocant d'una o altra manera.

L'Hélène Cixous (2006: 14,15 i 11) en parla de forma impressionant, relatant com el seu no fugir, el seu *ser present* davant el dolor va ser amb l'escriptura:

"Primero escribí en verdad para cerrarle el paso a la muerte. A causa de un muerto. La más cruel, la que no perdona nada, la irreparable. Se trata de esto: tú mueres mientras yo no estoy ahí. Mientras Isolda no está ahí, Tristán se vuelve hacia el muro y se muere. Lo que pasa entre ese cuerpo y ese muro, lo que no pasa, me traspasa de dolor, me hace escribir. Necesidad del Rostro: de pasar el muro, de desgarrar la vela negra. De ver con mis ojos lo que pierdo; de mirar la pérdida en los ojos. Quiero ver con mis ojos la desaparición. Lo intolerable es que la muerte no tenga lugar, que me sea sustraída. Que no pueda vivirla, tomarla en mis brazos, gozar sobre su boca del último suspiro."

(...)

No adoré lo-que-va-a-desaparecer; para mí el amor no está ligado a la condición de mortalidad.No. Amé.Tuve miedo, tengo miedo. A causa del miedo reforcé el amor, alerté a todas las fuerzas de la vida, armé el amor; con alma y con palabras, para impedir que ganara la muerte. Amar:conservar vivo: nombrar.

L'Hélène Cixous ens parla de posar paraules, al dolor, a la mort. Posant paraules, estimar és mantenir la vida, no negar-la, no fugir, a vegades, deixar-se traspasar, mirar la pèrdua, escriure-la.

Inspirant-nos amb l'Hélène Cixous podem veure en l'escriptura un camí per nombrar el dolor, pot ser un possible espai per a treballar amb el propi dolor, potser també per a compartir amb altres professionals aquells recorreguts.

I fer-ho com a camí d'aprenentatge, ja que sovint, en aquests camins d'acompanyament trobem noves formes d'estar, de ser educadores i educadors. Camins per aprendre que no són fàcils, estan plens d'incertesa; perquè tocar l'emoció sense deixar-se endur per ella i alhora estar presents en la relació és un delicat fil de presència. Per saber la mesura de la distància ens cal apropar-nos massa, allunyar-nos massa, cal passar per aquesta experiència en singular; també per l'experiència de la incertesa, de sentir-nos perdudes. Perquè precisament en aquest moviment d'estar perduts podem trobar la pregunta que ens obra pas a una altra cosa, com diu Maria Zambrano (2002a: 70):

“¿En qué momento preguntamos? Preguntamos cuando estamos en un apuro, cuando estamos pasándolo mal, cuando estamos perdidos como náufragos. Esta pregunta nos lleva a la intuición de la vida como naufragio y como sentirse perdido que nos pone frente al ¿qué hacer?”

I, des d'aquesta pregunta pot néixer pensament, podem aprendre quelcom nou sobre la forma com ens posem en relació, com la vivim, com acompanyem.

Per tant, partint de la incertesa del que posar-nos en relació amb presència suposa podem també desenvolupar comprensió en l'ofici. Precisament tenint present l'amor i el dolor en la relació podem tocar i deixar-nos tocar en les relacions en tota la seva dimensió.

I, en aquest camí podem intentar comprendre guiant-nos per la *intel·ligència del cor*, aquella que pot esdevenir estant presents amb tot el que som en la relació; raó i emocions, amor i dolor, feblesa i fortalesa, fragilitat i fermesa. Comprensió com la que cerca l'Etty Hillesum en paraules de la Wanda Tomasi (op.cit: 62):

Para escribir sobre Westerbork haría falta un poeta: *“haría falta precisamente un gran poeta, las crónicas periodísticas ya no son suficientes (Cartas, p37). “En un campo debe haber un poeta que viva también esa vida como poeta y la sepa cantar”*. Al sentirse poeta de Westerbork, al definirse como el “corazón pensante del barracón”, Etty expresa la necesidad de un arte que sepa transfigurar poéticamente la desventura y la belleza del campamento, que tenga la inteligencia del corazón, que sepa hacer resonar *“otros órganos además de la razón, órganos que entonces no conocíamos, y que podrían hacernos comprender esta realidad desconcertante”* (Cartas, p 37).

La *intel·ligència del cor* com la que un o una poetessa pot posar en paraules, cercant comprensió en el desconcert. Una intel·ligència del cor que, com relata després la Wanda Tomasi seguint les suggerències de l'Etty Hillesum, requereix de la narració en forma de fàbula, de conte per fer creïble l'horror que vivien al camp. Perquè és tan forta l'experiència, tan dura, amb tant dolor, que l'Etty Hillesum diu que només amb poesia o narració es podria comprendre, només amb quelcom que ens acompanyi la cruesa del que estava passant.

A més a més, continua dient la Wanda Tomasi al fil de l'Etty Hillesum, les narracions, els contes poden esdevenir un camí de comprensió i d'aprenentatge. Una possibilitat de trascendir aquell horror, d'aprendre alguna cosa en algun altre lloc del món.

En aquest moment podem donar un altre pas en el camí de comprensió; recordant l'experiència de la Maria acompanyant la mare xinesa, jo recollia al diari la capacitat de la Maria per estar al costat amb calidesa i fortalesa, m'adonava com la cura i el dolor estaven presents en aquell acompanyar.

En aquell procés, però, la Maria havia de comprendre per tal de poder acompanyar, i, segurament, la Maria posava en moviment aquella intel·ligència del cor que nombra l'Etty Hillesum per així comprendre la complexitat de la situació que vivia aquella família. El *cor pensant* s'havia de posar en moviment per a la comprensió.

Aquesta seria, doncs, la intel·ligència que necessitem desenvolupar per guiar-nos en l'acompanyar, aquella que es posa en joc amb el que la María Zambrano anomena també '*la metáfora del corazón*'. Que ens acompanya en el camí de comprendre i d'aprendre perquè permet tocar la intimitat⁶⁵, el cor és seu d'intimitat ens segueix dient aquesta filòsofa.

Per tant, amb la intel·ligència del cor podem apropar-nos a comprendre les relacions educatives, aquella intel·ligència originàriament vinculada a la vida sencera, perquè aquesta intel·ligència neix del cor, no pot deslligar-se de les emocions; de totes elles : de la por, de l'amor, de la ràbia, de la compassió,...

Amb totes elles la intel·ligència del cor s'inclina per comprendre el que ens passa quan estem vivint, com diu Maria Zambrano (2002:66), el cor pot ser seu de la intimitat, per tant si per aprendre ens cal tocar allò íntim, la intel·ligència del cor ens acompanya a fer-ho, perquè a més a més per Maria Zambrano la intimitat té seu al cor perquè...:

Sólo aquello que constitutivamente es cerrado puede ser la sede de la intimidad: aquello que con suprema nobleza puede abrirse sin dejar de ser cavidad, interioridad que brinda lo que era su fuerza y su tesoro, sin convertirse en superficie. Que al ofrecerse no es para salir de sí mismo, sino para hacer adentrarse en él a lo que vaga fuera. Interioridad abierta; pasividad activa.

La ciencia del corazón sería, continua explicant María Zambrano, aquella que es fa mantenint la vida present, estant vius i vives, ciència i intel·ligència del cor que manté sempre el vincle amb la vida, a diferència d'un pensament només racional que no viu el cor (op.cit: 67):

Lo que es estar y permanecer siempre en todo momento vivo, pues vida es esta incapacidad de desligarse un órgano de otro, un elemento de otro; esta imposibilidad de disociación que es tan arriesgada, porque al no existir separación, cuando adviene es fatalmente la muerte. Incapacidad de liberación, de vivir independiente y solitario que es la forma de libertad del pensamiento, que logra así su superioridad, pero sin heroísmo, porque nunca arriesga, ni padece, porque al liberarse de la vida nada tiene que temer de la muerte.

La María Zambrano ens recorda que el pensament només racional que no es vincula amb les emocions és fàcil que tingui un camí independent. S'allibera del vincle amb la vida, perquè no manté la dependència amb el cor, amb les emocions. Però si trenca aquest vincle ja no és de la vida ni en la vida el que aquest pensament pot desenvolupar, per això diu que res no ha de témer la mort.

Per tant, des de la tasca d'acompanyament d'educadores i educadors socials, ens cal deixar-nos guiar per la intel·ligència del cor. Aquella que manté el vincle

amb la vida i que així fa possible comprendre la vida que vivim en tota la seva dimensió.

Comprendre i actuar seguint la metàfora del cor que manté el lligam íntim amb la vida.

QUARTA PART:
Conclusions, inconclusions i propostes

CONCLUSIONS, INCONCLUSIONS I PROPOSTES

Los hombres del lugar, los africanos, perciben el tiempo de manera bien diferente. Para ellos, el tiempo es una categoría mucho más holgada, abierta, elástica y subjetiva. Es el hombre el que influye sobre la forma del tiempo, sobre su ritmo y su transcurso (...)

El tiempo aparece como consecuencia de nuestros actos y desaparece si lo ignoramos o dejamos de importunarlo. Es una materia que bajo nuestra influencia puede resucitar, pero que se sumirá en estado de hibernación, e incluso en la nada, si no le prestamos nuestra energía. El tiempo es una realidad pasiva y, sobre todo, dependiente del hombre.

Todo lo contrario de la manera de pensar europea.

Traducido a la práctica, eso significa que si vamos a una aldea donde por la tarde debía celebrarse una reunión y allí no hay nadie, no tiene sentido la pregunta: "¿Cuándo se celebrará la reunión?" La respuesta se conoce de antemano: "Cuando acuda la gente".

Ryszard Kapuscinski. (2000:23)

Arribant al final de recorregut, al final del camí d'aprenentatge que aquesta recerca ha suposat, apreng quelcom nou en relació a la vivència del temps.

En el present de l'escriptura sento que desitjo acabar, vull transitar aquell camí d'escriptura que em porti al final del recorregut. Però també sé que aquest final no podrà venir si "l'apreto", si el desig d'arribar al final Final FINAL s'imposa de tal manera que no em deixi fer els darrers passos. Sé que, justament ara que em resulta tan difícil, haig d'inspirar-me ara en aquesta vivència africana del temps: confiant en que el final arribarà quan arribi, com la reunió tindrà lloc quan la gent es reuneixi.

Haig de permanèixer en l'escriptura de la paciència; aquella que confia i es deixa portar - però com costa!-, sé que haig d'intentar gaudir i viure l'escriptura que sap viure en el present dels darrers passos, pels que cal passar també abans que el final arribi.

Passat el temps d'hivernació, també el temps del no-res, ha esdevingut un temps fructífer, un temps de pensament, emoció i de lectura, i ara es el moment de començar a acabar.

Un final que és, naturalment també, un nou inici.

M'imagino les conclusions - inconclusions com una cruïlla de camins, una cruïlla a la qual arriben i alhora parteixen camins de pensament, de preguntes, de reflexions i anàlisi. Com un moviment de pensament deductiu i inductiu,

idees a les quals he arribat, idees que he anat descobrint i que, ara, prenen cos però no es tanquen de forma definitiva; admeten dubtes i possibilitat de contradiccions.

I, sobretot, esperen amb paciència el moment per conversar.

Les cruïlles ens permeten també creuar camins, creuar i entrellaçar preguntes que potser no s'havien trobat abans. Entrellaçar preguntes i idees que han quedat separades, per fer-les veïnes, amigues, potser amants...

Les conclusions – inconclusions poden ser una forma de recollir, de dir allò essencial, també de tornar-ho a pensar i a preguntar. Seguir preguntant, tornar a pensar amb la tenacitat de la infància, amb la persistència de les criatures que ens mostren com començar de nou. Fent el moviment de : “*veig, em pregunto, proposo*”...Tornar a pensar, tornar a qüestionar les antigues preguntes per quedar, finalment, embarassada d'inicis⁶⁶.

Quin camí emprenc com a final de trajecte?

Aquest darrer capítol *Conclusions, inconclusions i propostes* l'he dividit en dues parts: En la primera part hi ha *La Trena de llibertat, amor i temps que enllaça les preguntes per la relació educativa*. En la trena creuo els elements que he investigat en els tres eixos centrals de recerca en capítols anteriors. Mentre vaig trenant emergeix algun element nou i, a més a més, intento mostrar quelcom del cor del que he estat investigant.

En la segona part titulada *Experiència i escriptura*, em pregunto de nou : Puc escriure l'experiència? I a partir d'aquesta pregunta faig una anàlisi que travessa tota la tesi, des dels continguts que investigo, a la metodologia que poso en joc; mostrant quin és el fil de sentit que m'ha guiat en tot el recorregut de recerca.

Totes dues parts les he escrit inspirada amb el que el títol em suggereix, compartir conclusions, inconclusions i cercar propostes. Així doncs, seguint el mateix procés narratiu que el text de recerca; les propostes, les conclusions i les inconclusions no estan separades en apartats, i resumides de forma sintètica, aïllades del context viu d'on les he conegut, sinó que estan teixides

⁶⁶ Expressió que prenc de l'Hélène Cixous (2006:75).

en el mateix text que continua reflexionant, sentint i pensant la pràctica educativa. Al màxim de sencera possible, amb la complexitat de la presència simultània en el seu entramat de punts clars, paradoxes, dubtes, camins per seguir pensant, experiències,...

CAPÍTOL 1

La trena⁶⁷ de llibertat, temps i amor que enllaça les preguntes per la relació educativa.

*“No hay mayor afirmación de algo o alguien que amarlo, a saber; decir : ‘Quiero que seas’”.*⁶⁸

Aquestes són paraules de Hannah Arendt, del seu llibre *La vida del espíritu*. Són paraules de Hannah Arendt i també paraules que la Caterina Lloret, una amiga de l'ànima ens va regalar a altres i a mi dos mesos abans de morir. La Caterina havia llegit alguns esborranys de la meva tesi i em va dir: *“Mira què he trobat, això és la teva tesi”*:

“No hay mayor afirmación de algo o alguien que amarlo, a saber; decir : ‘Quiero que seas’”.

Aleshores vaig pensar que era un bon regal el que em feia, ens feia. Aquelles paraules recollien l'essència de quelcom que jo portava temps treballant: l'amor en la relació educativa, quelcom del que avui comparteixo amb vosaltres. Quan la Caterina ens regalava aquesta cita no sabíem de la força i la intensitat que aquestes paraules tindrien en el temps.

Setmanes després de la seva mort, intentant cercar el to de la tesi de nou, vaig retrobar-me amb aquesta cita i vaig notar aire fresc i camí per continuar. Aquesta bonica forma d'estimar era una de les formes com la Caterina estimava: “queriendo que seas”. Així, quan després de la partida d'aquesta amiga em preguntava com continuar vivint, com continuar fent classes, com continuar llegint, com continuar escrivint, com continuar estimant..., recordava aquestes paraules sentint que havia de continuar: Sent. Sóc privilegiada per estimar i haver-me sentit estimada per la Caterina. Per haver pogut compartir amb ella la passió per aprendre, per llegir, per no deixar-nos de preguntar mai

⁶⁷ Aquesta idea de trenar l'agafo en préstec de dues estupendes educadores i amigues: Núria Pérez de Lara i Anna Gómez.

⁶⁸ Arendt, Hannah.(2007:336,337).

pel sentit de viure. Amb ella vaig aprendre moltes coses en relació a l'amor: l'amor a llegir, l'amor a l'educació i l'amor a viure. Amb aquest amor trobo el to per començar a escriure, a dir, volent ser : 'a la meua manera'.

On comença aquesta trena de llibertat, amor i temps?

El moviment de preguntar-me per la pròpia pràctica neix de l'experiència de relació que he relatat i analitzat en el transcurs d'aquesta recerca. Experiència de la que he partit per començar a pensar. Inspirada pel *partir de sí*; és a dir; partint de mi per anar més enllà.

Aquest moviment de pensar la pròpia pràctica el vaig poder fer, també, gràcies a la *relació* amb la Remei Arnaus, qui va ser una pacient escoltadora i conversadora de les narracions que feia de l'experiència que anava vivint. Saber que ella m'escoltava, m'esperava, que compartia amb mi les seves preguntes, em movia a pensar i a escriure més, em movia a preguntar-me pels llaços i nusos de la pràctica. El moviment de pensar i escriure es sustentava també en una relació viva, la que ens fa compartir la passió per pensar i viure en les pràctiques educatives a la universitat.

Com recordareu, la relació viva en l'espai de llengua i alfabetització la vaig mantenir amb dones que duien amb elles recorreguts singulars i que, a més, tenien algunes formes d'entendre i col·locar-se al món ben diferents a la meua. Com també es pot veure en capítols anteriors, moltes d'elles desitjaven viure tenint cura de les seves criatures i de casa seva, mentre els seus marits treballaven fora de casa. El seu desig no passava per un treball que suposés independència econòmica. Moltes altres, vivien amb naturalitat una gran diferenciació entre els sexes en l'espai quotidià de la vida, això és, per exemple; els homes es troben al carrer, les dones es troben a les cuines, a les cases d'amigues, als patis... Espais on desplegaven una forma d'estar i relacionar-se entre elles que jo sentia com a molt lliure, molt fresca, molt vinculada a les relacions, a la cura del cos i al sosteniment quotidià de la vida. No obstant, hi havia també, naturalment, situacions de dolor, situacions de dificultat, i de conflicte que sentia formaven part també de la vivència de llibertat.

Com he analitzat anteriorment, aquesta potència que jo percebia contrastava amb la idea prèvia que m'havia fet d'elles abans de conèixer-les. Des de la meva mirada prèvia, jo havia vist només dones amb 'gilabes' que miraven a terra quan ens creuàvem pel carrer, fent-me suposar que eren dones només sotmeses als seus marits i mancadades de llibertat.

Així doncs, la possibilitat de conèixer algunes d'elles en singular, les seves històries i recorreguts, va moure en mi, com hem anat veient, la pregunta per la llibertat i la no llibertat. La intensitat de les relacions a la cuina o l'erotisme que vivíem en els balls de les festes em van fer tornar a pensar com mirava i vivia la llibertat.

Partint d'aquesta pregunta que va néixer en la relació amb algunes dones, i posant atenció al que la Caterina destacava de la Hannah Arendt, pensant les paraules d'aquesta autora en diàleg amb la pràctica de la relació educativa, d'ara endavant em proposo trenar els cabells d'aquesta pregunta per la llibertat amb els del temps i l'amor i dolor que he desenvolupat en capítols anteriors i que enllacen les relacions en educació.

Per començar a fer la trena em torno a preguntar: Què va fer moure en mi la pregunta per la llibertat?

Aquesta pregunta s'enllaça directament amb la singularitat i l'experiència: amb la singularitat de l'experiència que cadascuna viu en un context determinat, i en una vivència del temps (passat - història de vida, present, futur - il·lusions, projectes...); la singularitat de la mirada de cadascuna en relació a les altres, en relació a una mateixa, en relació al món; i, per últim la singularitat de les relacions que anaven esdevenint.

Des de quina experiència de llibertat mirava jo a algunes d'aquestes dones en la singularitat de la relació que vivíem?

Com he explicat abans ho feia des d'una mirada i una experiència de llibertat individual, no relacional. En la feina d'educadora, volent acompanyar-les cap al que jo entenia com emancipació, volia fer amb elles un moviment de llibertat impossible. Perquè per molt o poc lliure que pogués ser l'experiència d'una altra dona, el fet que jo volgués imposar el meu desig de llibertat és, deia, un

moviment de llibertat impossible, volent-la fer presonera del meu desig per a ella.

És a dir, posava voluntat desmesurada, *volia* per a elles un desig que era meu, el meu desig per a elles. No partia de la seva voluntat ni del seu desig, tampoc posava en relació la seva voluntat ni desig al costat dels meus.

Entenia una relació educativa on només jo podia ensenyar quelcom, sense deixar-me donar per elles ni per la relació que esdevenia entre nosaltres.

A més a més, entenia i vivia la llibertat com a meva o seva, per la meva dificultat de viure-la en relació. Viure “una llibertat nostra” passa per la possibilitat de vincular-se amb les altres. Vincle que ens pot acompanyar a aprendre a viure el ball de desitjos, de necessitats, de voluntats que la relació educativa pot suposar.

Segurament jo pretenia també una comprensió impossible, que seria la comprensió prèvia. Treballant d'educadora vaig aprendre que no es pot esperar a comprendre del tot abans d'entrar en relació, és un moviment molt més complex; una comença a comprendre i entra en relació alhora. Abans de comprendre del tot entrem en acció i aquella acció va modificant la comprensió i alhora reorienta novament la pràctica. Per comprendre l'altra havia de deixar-me tocar per ella i això ja modificava el punt de partida, la mirada inicial: la comprensió anava esdevenint.

Segons la meva experiència, aquest moviment d'entrar en relació i comprendre no el podem fer sense quedar-nos al descobert, sense reconèixer que no compremem, sense tocar i deixar-nos tocar, sense mostrar les pròpies preguntes i febleses que són, justament, quelcom que fa possible obrir-nos a les altres i que elles o ells puguin fer quelcom semblant.

Aquest moviment d'obertura necessita la companyia d'un temps que li sigui amic⁶⁹. I aquí és on s'enllaça el temps de la trena que vull pentinar.

Vaig necessitar aprendre a viure en el temps de la relació, un temps moltes vegades més lent, encara que, a vegades, fa un salt en l'instant, un temps complex, un temps que va a ritme de vida, a ritme de relacions. Un temps que

⁶⁹ Aquesta idea tan bonica del temps és de la Caterina Lloret (1997).

és també continu i discontinu en la presència, que manté un fil en allò quotidià; o sigui, un temps que es va guiant pel sentit que enllaça un dia amb el següent, mostrant-nos, així, un possible fil que uneix la relació que es mou.

Un temps que manté la presència i absència del dia a dia i ens permet conèixer el fil de la vida que cadascuna va vivint, i, així, anar veient si podem entrellaçar el propi fil amb el dels altres. Algunes vegades podem, altres no, en algunes coses fem una llaçada, en altres ens fem un embolic... Viure en el temps, deixant-nos guiar per ell, ens pot ensenyar quelcom en la relació, ens pot ensenyar que en la relació amb altres el que es posa en joc és un moviment d'amor, desig, voluntat, llibertat...

El balanceig suau del temps⁷⁰ quotidià acull el ball d'emocions que es posen en moviment en una relació, també en una relació educativa. El dia a dia et mostra, per exemple, com estima l'altra, com rep l'amor que li dónes. També veure què desitja l'altra, et pot fer veure què desitges tu, què desitges en relació a ella... Perquè no estimem, ni desitgem d'una vegada i per sempre, ni ho fem de forma simple, rígida ni unívoca. Son formes de l'estar i del ser molt complexes, que s'expressen en relació i en moviment. Per això requereixen d'un temps extens per anar-se mostrant i per anar esdevenint.

Estimem a algú altre de forma complexa; a vegades contradictòria, a vegades apassionada, a vegades vergonyosa o cautelosa; i ens posem en relació amb algú altre que ens va estimant de forma també singular. Així doncs, el temps de la relació, el temps extens ens permet anar veient totes les dimensions de l'altre, de nosaltres i de la relació entre nosaltres.

Perquè en aquest temps que acull el ball de la relació, que cal viure amb intensitat i paciència⁷¹, podem aprendre qui és l'altre i qui va sent en relació amb nosaltres. Podem aprendre qui som nosaltres i com anem sent en relació

⁷⁰ Penso aquí en el temps següent aquesta idea de 'descobrir els successos' que ens diu la María Zambrano (1989): "*Pues que al pensar se gana tiempo; se tiene conciencia del tiempo y no solo se le siente: no se está envuelto por el fluir temporal, o bien, agobiado por el peso del presente como si el tiempo se hubiese congelado, como si la realidad presente fuese a ser siempre así. Es decir, que al tener conciencia del tiempo, el sujeto pasa de padecerlo a moverse con él y aun sobre él, al modo cómo se nada en el agua respirando en el aire. Los sucesos que en el tiempo tienen lugar encuentran así su medio adecuado para ser visibles. Pues que si la acción del pensamiento descubre, desvela las cosas, es por que las sitúa en el orden del ser. Y si descubre los sucesos es porque los sitúa en el orden del tiempo.*"

⁷¹ Viure en el temps amb "ardiente paciència", és un sentit del temps que em regala una bona amiga, la Patricia Hermosilla, ensenyant-me com recrea amb el seu dia a dia, amb el seu fer quotidià les paraules de Pablo Neruda del conegut poema: ¿Quién muere?

a ella o ell. És a dir com anem sent en la relació en singular que anem vivim. I com la relació entre nosaltres va esdevenint en el temps.

Aquest temps, doncs, ens ajuda a anar comprenent la singularitat en moviment, la singularitat en moviment de l'altra, la nostra i la de la relació entre nosaltres.

La relació és un moviment de singularitats singular que la vivència en el temps ens guia a comprendre en totes les seves dimensions.

Per tant, en la tasca d'educadores i educadors socials, en els diferents projectes que desenvolupem, ens cal, un temps que es deixi gronxar pel sentit de les relacions que es poden viure en allò quotidià. Temps que permet mirar a l'altra, mirar-se a una mateixa i mirar la relació que vivim en moviment. Mirar en el sentit de comprendre i comprendre en el sentit de: "*Tener una cosa dentro de sí y formando parte de ella ...*", com diu la Maria Moliner.

Aquesta relació de donar i deixar-se donar necessària en la feina d'educadora no era però una qualitat de la relació que tingués lloc només entre les dones i jo. Sentia que la meva tasca consistia també en tenir cura que aquest "estar en moviment" esdevingués entre elles també. Així, per exemple, la Solange explica referint-se a l'estona de l'esmorzar que compartíem de la següent manera:

L'esmorzar era una estona per parlar de la vida. Això també estava bé. (...)

Per exemple, una dia una noia em va preguntar si a Àfrica hi havia autobús, o si hi havia tren... Si hi ha cases construïdes, cases guapes, unifamiliars i tot això... O si tot són cases de palla.

Jo li dic, hi ha tot el que hi ha aquí. Tot el que hi ha aquí hi ha allà. Tot, tot, avions, trens, autobús, tot.

Aquesta noia deia, com sempre ens ensenyen a la tele només guerra i palla. No sabem si hi ha cases i no sé què...

No saben què hi ha allà, perquè sempre ensenyen les desgràcies de l'Àfrica. Per això em va preguntar i em va dir si no em feia res que m'ho preguntés.

Em va agradar, perquè ho preguntava de veritat. (...)

[Conversa amb la Solange, pàgina 9]

La Solange diu: ' ho preguntava de veritat'. I em fa aturar en aquesta expressió. Penso que ella sentia que podia donar i l'altra es deixaria, que acolliria en ella allò que li estava explicant, s'obria a comprendre i així ella faria el mateix. Això

em remet a preguntar-me: A quines coses fem referència en la relació quan diem quelcom com: “ho preguntava de veritat” ?

Em fa pensar en una relació amorosa, una relació de cura, on l'amor ens permet obrir-nos i vincular-nos amb les altres. L'amor que mostra la confiança i ens pot permetre obrir-nos a conèixer a algú altre.

Aquí veig també una possible relació complexa entre l'amor i la possibilitat de conèixer a algú altre. Probablement ens cal estimar per conèixer; és a dir, no seria del tot cert que fins que no coneixem a algú no podem estimar-lo. Potser a l'inici estimem en certa manera i aleshores ens podem obrir a conèixer-lo.

De forma similar veig una relació entre estimar i comprendre. Entenent que la comprensió porta amb ella molta emoció, no només raó. Per tant hi ha, en certa manera, alguna relació d'amor que media en la comprensió, potser ens ajuda, potser la dificulta, però hi és present.⁷²

Veig en el moviment de conèixer i de comprendre la presència de l'amor. Conèixer a algú, apropar-me, estimar per apropar-me... El moviment de conèixer es pot sustentar amb l'amor.

Com veïem en capítols anteriors l'amor és mediador en la relació perquè et permet l'obertura, la confiança a deixar-te tocar per algú altre. Amor que et permet fer lloc a l'altre en tu, i així s'obre la possibilitat de conèixer-lo, de conèixer-la.

Aquest moviment d'amor i obertura és també un moviment de llibertat, entenent la llibertat com a llibertat relacional. Amb paraules de la Diana Sartori (2004:113): *La libertad no consiste en liberarse⁷³ de los vínculos y de las relaciones que nos ligan a los demás y a la tierra, sino que es una apertura que se da en el reconocimiento de los vínculos y de las relaciones.*

Entenent la llibertat com llibertat relacional veiem com són precisament els vincles els que la possibiliten. També ho diu la Luisa Muraro (2004:81) quan escriu que la llibertat és *el hueco por el que pasa la posibilidad de lo otro y la relación con los otros, como una posibilidad de libertad para mí.*

⁷² Aquestes darreres idees en relació a l'amor i la comprensió (l'amor per comprendre i el moviment d'obrir-se a conèixer mediat per l'amor) estan inspirades en moltes qüestions que desenvolupa la Luisa Muraro (1994) en el seu llibre: *El orden simbólico de la madre.*

⁷³ Idea de llibertat individual.

La llibertat és possible en relació amb les altres, el vincle possibilita la llibertat. I els vincles són possibles amb la mediació de l'amor.

Per tant, podríem dir que del que es tractaria en les relacions educatives és de poder-les viure amb amor i llibertat, és a dir, amb la llibertat relacional que necessita del vincle que l'amor pot sostenir.

Aquesta darrera idea em porta a pensar que en les relacions no es tracta sempre de resguardar-se de les altres, ja que això tindria més a veure amb la llibertat individual. No és sempre una qüestió de mesura, sinó de cercar una qualitat de la relació diferent. Una qualitat de la relació que tingui a veure amb la llibertat relacional. Qualitat que, a més a més, es concreta de forma diferent en cada relació singular. No hi ha un patró de mesura, ni un patró de resguard. Les relacions educatives les vivim de forma singular i única. A més a més, la distància i l'apropament en cada relació, també en cada relació educativa, es va movent amb el temps, mentre la relació va esdevenint.

La relació esdevé educativa quan sustentada per l'amor fa possible que les que la viuen aprenguin, fa possible que els que la viuen: *siguin*. Com hem vist, la possibilitat de vincular-te pot portar a un camí de llibertat relacional. En "l'entre-dos" hi ha la potència de llibertat i aquest *entre* és possible amb amor.

La relació de llibertat i d'amor en educació és un camí d'anades i vingudes, és una qualitat de la relació que no passa sempre per mesurar, sinó per estimar i estar amb llibertat en cada relació concreta.

Diria doncs, que cal sempre intentar entrar en la complexitat del donar i deixar-se donar, mentre la relació va tenint lloc. Sempre intentar-ho de nou perquè les relacions, com vèiem abans, no es fixen en el temps, sinó que es mouen amb la vida; plena d'encontres i desencontres, apropament i distància, confiança i desconfiança...

L'experiència educativa que ha donat sentit a la pràctica de pensament que he dut a terme al llarg d'aquest temps, m'ha empès més enllà del que mi. M'ha empès a anar descobrint matisos importants en la relació educativa. Un exemple d'aquest fet és el que he viscut pensant en aquesta idea de l'amor com a passatge en la relació en educació. Pensant en aquesta idea i

investigant les seves relacions amb el que l'experiència educativa concreta m'acompanya a pensar, he pogut adonar-me com no només l'amor pot ser passatge en la relació, sinó que també el dolor ho pot ser, ho és en moltes situacions que vivim com educadores i educadors socials.

La possibilitat de tocar el propi dolor i posar-lo en moviment en el procés d'acompanyament, pot esdevenir passatge cap a una altra cosa. Perquè en l'acompanyar posen en relació la capacitat de tocar el dolor per acompanyar a l'altre o altra a viure el propi. Acompanyar el patiment d'algú altre pot donar pas a una altra cosa, pot fer avançar la profunditat d'una relació fent que aquesta pugui esdevenir educativa.

Perquè acompanyar compartint, en part, la feblesa, la vulnerabilitat, la dificultat, al costat del coixí de l'amor i la cura, ens connecta amb allò humà, ens vincula a l'altra en tant som totes criatures humanes amb possibilitats, amb alegries i il·lusions, i també amb febleses i dolor. Ens connecta amb algú altre amb moltes més dimensions de qui som. Per això continuo pensant que el dolor, al costat de l'amor, pot esdevenir passatge en la relació educativa, *passatge* en el sentit de possibilitar quelcom nou en la relació que ja hi era, precisament perquè és capaç de tocar el dolor.

Fins aquí he trenat els diferents fils de l'amor, el dolor, la llibertat i el temps.

Si bé ja havia desenvolupat aquests fils en altres pàgines, ara, posant-los en relació, neixen nous matisos i noves preguntes.

Preguntes com la que continua persistint en mi ara quan escric. Per què⁷⁴ la Caterina posava l'èmfasi en la cita de la Hannah Arendt pensant en aquesta tesi?

Per què relacionava aquell "quiero que seas" amb quelcom del cor de la tesi que ara presento? Recordem la cita:

⁷⁴ Aquesta pregunta persisteix en mi i també en la Núria Pérez de Lara, amb qui he pogut conversar una mica més sobre la nostra persistència, la seva, la meua i la de la Caterina. Les idees que desenvolupo a continuació parteixen d'aquest conversar i, sobretot, de la Núria. Qui ens regala els matisos que jo ara continuo posant en paraules.

Correspondència entre Núria Pérez de Lara i Marta Caramés, juny de 2008.

“no hay mayor afirmación de algo o alguien que amarlo, a saber; decir; quiero que seas”.

Penso, com la Caterina, que aquestes paraules toquen al cor del que he volgut desenvolupar en aquesta recerca. Això és; que en la relació educativa no només està en joc qui és aquella o aquell amb qui entrem en relació, què desitja, què vol, què necessita, què l'interessa. Sinó que també està en joc la voluntat, el desig, la mirada i els interessos de l'educadora, de l'educador.

Aquest “quiero que seas” fa referència a la voluntat, a què vull com educadora quan entro en relació. Perquè també jo sóc subjecte en aquesta relació, subjecte en relació que toco i em deixo tocar, en un moviment d'activitat-passivitat.

Una voluntat que és present en la relació, és present en nosaltres, volem quelcom de la relació, de l'altra i de nosaltres. I, perquè aquesta voluntat no sigui desmesurada, o per evitar que sigui només d'imposició del propi desig pels altres necessitem veure-la, anomenar-la, dir-nos-la.

Intentar veure quina *voluntat* posem en cada relació és un moviment de recerca de llibertat relacional. Perquè intentem veure, adonar-nos, prendre consciència de: Què vull jo en aquesta relació?

Prendre consciència de què volem en la relació passa també per preguntar-nos: Des d'on mirem a l'altra o altre? Des d'on acompanyem en la relació? Amb quin temps intentem fer-ho? Quines mediacions posem en joc? Qui és l'altre amb qui entro en relació? Des d'on mira? Des de quina vivència del temps està en la relació? Des de quina vivència de llibertat i no llibertat?

Al mateix temps, la cita ens fa pensar en un altre significat d'aquest “quiero que seas”, aquest “querer” és, a més de voluntat, amor. Per tant, ens senyala l'amor que media en la relació educativa, perquè estimant-te ...*vull, desitjo, estimo...* que siguis. Així mostra la llibertat relacional, i amb aquesta l'amor en llibertat, l'amor que desitja que l'altre sigui.

“Quiero que seas” em sembla un bonic camí de llibertat relacional, perquè és a través de l'amor, precisament estimant, que volem i desitgem que l'altre o altra sigui en singular, que sigui qui és i qui va esdevenint.

“Quiero que seas” és una relació d’amor en llibertat, *d’amor lliure*, perquè precisament orienta l’amor, el desig, la voluntat per a qu l’altra o altre sigui”, té com a horitzó la singularitat de l’altre perquè vol que l’altre sigui. Que sigui en singular.

Aquest “quiero que seas” implica voluntat, desig i amor al mateix temps, en una relació íntima. Per tant aquesta voluntat pot ser guiada per un *amor lliure*, per la llibertat relacional mediada per l’amor. Amb aquesta guia és quan podem orientar-nos més per la llibertat relacional que per la imposició del propi desig individual.

Penso que aquest moviment és d’una llibertat immensa en educació perquè ens mou a estimar, a acollir a l’altra o altre dins nostre, però sense fagocitar-lo, sense sotmetre’l, sinó tenint com a horitzó que sigui en singular.

Aquesta afirmació ens orienta en com acompanyar com educadores i educadors; tot proposant que aquest acompanyar sigui estimant a l’altre o altra, com la forma més gran d’afirmar-lo. I aquí, aquest *afirmar* ens pot fer pensar també en una altre matís de l’acompanyament: aquell que en el punt de partida de la relació comença afirmant a l’altre, no negant-lo.

Afirmar implica partir del que sí és l’altre/a. Del que ja és quan entra en relació amb nosaltres. Començar la relació educativa afirmant a l’altra implica partir del que ja porta amb ella o ell: Del seu saber, de la seva experiència, de la seva història de vida, de les seves preguntes, de les seves respostes, del que sí vol compartir amb nosaltres, i de la seva manera de fer-ho i posar-se en relació.

Aquest moviment d’amor i llibertat, que ens pot orientar com educadores i educadors, falta ara que es deixi tocar pels matisos del desig.

Per deixar-me tocar pel desig partiré de les paraules de la Núria Pérez de Lara⁷⁵ quan persistia, com jo ,en la cita que la Caterina ens regalava, en aquest persistir la Núria escriu:

⁷⁵ Correspondència entre Núria Pérez de Lara i Marta Caramés. Juny de 2008.

“Amar a alguien es decirle “Quiero que seas”. Para mí esta es una frase que me habla de la experiencia educativa. Me recuerda ocasiones en las que he mantenido una relación con alguna persona que no deseaba ser; ser, en el doble sentido de ser y estar, es decir, de existir, es decir de vivir. Yo no podía “imponerle, ordenarle” que viviera. No podía hacer de mi voluntad la suya. Pero deseaba que viviera, deseaba que estuviera ahí, que se mantuviera en este mundo con vida junto a mí, junto a nosotros. No era nadie de mi familia, no era ningún amigo o amiga, era una persona enferma, decían, que había que mantener en esta vida más allá de su deseo ¿Más allá de su deseo? Me preguntaba. Y tuve que preguntarme otra cosa: ¿Qué hay más allá de “mí” deseo? Es sencillo decirlo ahora: más allá de mi deseo está el deseo de los demás. Por eso entiendo el “quiero que seas” como la afirmación en palabras, de un deseo.

Pensaba, pienso: entre mi deseo y el deseo de los demás hay algo que me hace vivir. Hay algo que me vincula al mundo, hay algo que me hace amar el mundo y amar la vida en él. Entre mi deseo y el deseo de los demás puede haber coincidencia, acuerdo, compañía. Entre mi deseo y el deseo de los demás puede haber divergencia, conflicto, distancia. Pero no puede no haber nada.

Pensaba, pienso: Pero es demasiado general eso del “deseo de los demás” ; no me dice nada a no ser una ligera intuición de que es lo único que me lanza más allá de mi propio deseo. Tengo que pensar más, tengo que acercarme a mi interior y encontrar eso que vincula... acercarme a mi interior y hacerme pequeña, llegar a ese momento en que no hay deseo... para comprender a quien no desea vivir...imposible... yo no puedo. No sé qué es eso de no desear vivir. ¿Pues por qué deseo yo vivir? ¿por qué no sé no desearlo? Y me vienen a la mente las personas a las que amo. Amo, por eso deseo vivir, para vivir con quienes me aman. El amor es el que vincula mi deseo al deseo de los demás y me lleva más allá de mí en la vida, al mundo.”

La Núria obre camí, ens acompanya a pensar aquest “quiero que seas”, mostrant-nos com en aquest desig del ser hi ha el desig de viure nodrit i acompanyat per l'amor.

Pag 306 i 307 de la Tesi (modificacions)..

Recurrent el pensar i el sentir que la Núria indica em poso a caminar.

Partint de l'ofici de d'educadora puc pensar en alguns moments en els que ens podem trobar en relació amb algú que no desitja viure.

El no desig de viure pot tenir diferents formes i diferents recorreguts. Formes i recorreguts que ens porten a pensar en la mort en gran, però també en les petites morts de la vida, en les pèrdues. Moments de mort que poden portar-nos a preguntar: Com posem en joc l'amor, el desig, la voluntat quan en una relació educativa es present el desig de no viure? Com es posa en joc aquí aquell "quiero que seas"? Com i des d'on acompanyem educadores i educadors quan algú altre expressa el no-desig?

En situacions extremes, on el desig de viure es troba amb els seus límits, diria que l'amor i la llibertat cal que s'expressin de forma clara, contundent. Tot i saber que poder expressar-les, escoltar-les, no vol dir que ens indiquin el camí de l'acció, pot ser que ens ajudin a estar davant el dolor, a estar davant la mort.

Aprendre què significa que algú que estimes no desitja viure em sembla un camí paradoxal de llibertat. Paradoxal com ho és, a vegades, la vivència de llibertat que llisca entre el sí i el no. El sí i el no que poden donar-se simultàniament.

És precisament amb amor i llibertat que es pot comprendre què significa estimar a algú que no desitja viure, perquè amb amor i llibertat podem intentar comprendre on és el desig d'algú altre, la dimensió de la seva singularitat i de la pròpia.

És amb amor i llibertat que podem aprendre a retirar-nos quan l'altre no desitja viure. Aprendre a retirar-se malgrat el propi desig de vida per l'altre, aprendre a retirar-se malgrat l'amor.

Amb amor i també malgrat l'amor podem fer un pas enrere i deixar que l'altre sigui, és estimant que podem retirar-nos.

No puc comprendre què és no desitjar viure, però sí puc comprendre què és el desig d'algú altre en la seva singularitat. Perquè la singularitat té a veure amb

el ser, amb el propi desig, amb la pròpia vida, que en darrera instància ens pertany a cadascú de nosaltres de forma íntima.

Estimant (queriendo que seas) podem comprendre què significa que els altres són més enllà de nosaltres i alhora vinculats a nosaltres.

Amor i llibertat que podem viure paradoxalment també perquè, com ens diu Guattari⁷⁶, el desig tot i ser fonamentalment íntim i singular, és al mateix temps relacional; està en relació al desig d'algú altre, és desig en relació, desig en moviment, desig que podem, en part, compartir.

Per això resulta també paradoxal perquè l'altre nega quelcom que nosaltres desitjem compartir, que desitjem afirmar.

Sabem també que tot i que estimar és el gran motor per viure, no té per què ser l'únic ni tan sols suficient, encara que imprescindible.

Pensant en una situació límit podem veure com l'amor en la relació està ple de matisos, ple de colors. Matisos i colors que canvien la dimensió de la comprensió, ens fan anar més enllà del blanc o negre, més enllà de l'estimar o no estimar.

També perquè, a més a més de matisos, l'amor es posa en relació amb el desig, amb la voluntat... L'amor no va sol, no el sentim sol, pot anar al costat de la llibertat, de la voluntat, del desig... I, així, en companyia, ens mostra les implicacions dels seus matisos. Aquests matisos ens els ensenya també la Núria Pérez de Lara continuant amb les seves reflexions des de l'experiència:

“Tuvo que recordármelo un día el tener que darle de comer a alguien que no lo deseaba. Alguien que ponía toda su vida en el no deseo. No sé si hay palabras para eso, pero sí sé que es una vivencia ajena a mí que, sin embargo, me tocó profundamente. Dejé de imponer la comida. Pero, mi deseo seguía vivo aunque mi voluntad se hubiera quebrado. Y sin embargo, con el deseo no bastaba. Supe, entonces, que no había en mi tanto amor como esa persona necesitaba o que mi amor no era el que se correspondía con su deseo. Supe que si yo quería que viviera tenía que poner mi voluntad en otras búsquedas...Busqué con mi voluntad y mi deseo algo, alguien otro...busqué a la madre, buscamos...”

⁷⁶ (Guattary, F i Rolnik,S: 2006)

La Núria comparteix de forma intensa els diferents colors que l'amor pot tenir en la relació, quan diu que potser no era suficient o que no era el que aquella persona necessitava. Seguint aquest fil de pensar els diferents colors de l'amor em pregunto una vegada més pel seu moviment... Adonant-me que també en els límits, com ho són els límits del desig de viure, l'amor té lloc de forma paradoxal. No seria, per tant, només una qüestió de quantitat o de mesura (de ser un amor insuficient), em sembla que és quelcom més complex que entra en joc de forma que sembla contradictòria i ens dificulta la comprensió.

Tot i que no ho puc comprendre del tot sé que no desitjar viure no vol dir no estimar, es pot estimar i, malgrat l'amor, no desitjar viure. Diria que no és només una qüestió de ser suficient o insuficient, sinó que és també una qüestió aparentment contradictòria, on estimar i no estimar, desig i no desig es troben, s'entrecreuen en un nus dolorós i incert, un nus que es pot acabar expressant amb un no desig de viure.

Partint de l'experiència d'acompanyar podem aprendre a diferenciar entre el desig de l'altra i el propi desig; i també podem distingir el desig de la voluntat, buscant comprensió en les seves mútues relacions.

Retirar-se, deixar de donar menjar són moviments difícils d'amor i llibertat, perquè deixem d'imposar el nostre desig per algú altre, malgrat això ens ompli de contradiccions i dolor, també de pèrdua per la negació del propi desig.

Precisament per amor i llibertat ho podem fer, amor que aquí va al costat del dolor, esdevenint també passatge en la comprensió, amor que ens ajuda a retirar-nos, a buscar amb la voluntat, amb el desig, amb l'amor d'una altra manera...

Que difícil resulta ara acabar aquest text. Per una banda, dilatària el temps d'escriure perquè posar paraules a la dificultat és un moviment que pacifica, que ajuda a veure les contradiccions. I, per altra banda, sé que la comprensió del dolor no passa només per les paraules, sinó que cal prendre també una disposició passiva. Deixar-se anar amb el cos, deixar-se sentir amb el cos. Fer silenci.

(.....)

Penso que he pogut pentinar la trena de llibertat, amor i temps; mostrar les relacions que he pogut veure en la pràctica de la relació educativa, durant el camí de recerca que he recorregut.

Així mateix, he pogut posar paraules al cor de la tesi, escrivint on és el sentit fonamental que he desenvolupat en tot aquest camí de recerca. Del qual vull destacar, ara per acabar, el que la Caterina Lloret ens regalava :

La bonica forma d'acompanyar en educació que la Caterina assenyalava amb la cita de la Hannah Arendt suggereix *amor lliure*, amor vinculat amb llibertat. L'amor que fa possible viure la relació com a potència de llibertat, com a possibilitat de ser.

També amb el dolor que això pot suposar, i no malgrat aquest, és la relació la que manté el vincle i al mateix temps deixa lloc a la singularitat.

Aquest *amor lliure* fa referència a la llibertat de ser des de i en la relació que tinc amb algú altre; per això en la relació educativa, sentint-me vinculada i lliure quan t'estimo: *vull, estimo, desitjo* que siguis...

Penso que en educació social ens podem deixar guiar per aquest amor en la relació educativa, aquest amor que diu que :

“No hay mayor afirmación de algo o alguien que amarlo, a saber; decir: quiero que seas”

CAPÍTOL 2

ESCRITURA I EXPERIÈNCIA

Alguien cuida de mi hija mientras yo escribo.

Si trabajo en una fábrica diez horas al día, no puedo escribir.

Si trabajo todo el día en el campo, no puedo escribir.

Si tengo clases durante el día, no puedo escribir.

Si tengo clases durante el día y luego cuido de mi hija, no puedo escribir.

Si tengo clases durante el día, luego cuido de mi hija y estoy escribiendo una tesis, no puedo escribir...

Y... ¿Entonces?

Entonces hay un Sin embargo...

Quizá, casi siempre, haya un Sin embargo...

El sin embargo de la experiencia vivida cuando no era madre y tuve otro tiempo para leer, escribir, leer, escribir... Esa experiencia de leer y escribir movida por la pasión por aprender... Experiencia que vivía también con el poco tiempo que el trabajo dejaba, pero que sin embargo conseguía vivir. Vivir en ese tiempo de sumergirme en el aprender. A esa experiencia regreso y despierto en mi, (aunque ahora con otra forma, con otro tiempo, en otra experiencia) cuando, ahora, alguien cuida de mi hija mientras yo escribo.

El sin embargo de la posibilidad de vivir intensamente el presente. Aprovechar, estar en los tiempos con la fuerza de un presente infinito, donde el tiempo parece salir de debajo de las mesas, debajo de las sillas, donde nunca lo hubiera buscado... Ahora lo busco, no lo busco y lo encuentro, a menudo; a veces no y entonces lo padezco, claro.

El sin embargo de aprender de y con mi hija la magia del cuidado, la libertad del estar juntas. De aprender también acerca de su soledad y la mía.

El sin embargo de la experiencia de ser una mujer en el ahora, de ser madre también; que me orienta en el vivir, me lanza, me guía al escoger letras para escribir palabras, me pongo a escribir.

El sin embargo de ir pasando del padecimiento del tiempo-poco, del tiempo-loco... A la fuerza de gozar de los instantes, de orientarme bastante bien, de disfrutar del sentido de las pasiones, de apasionarme... De volverme a equivocarse, volver a padecer y apasionarme otra vez...

El sin embargo de cuando era aún más joven, de cuando fui niña y alguien cuidó de mí para que yo pudiera aprender a leer y escribir.

Alguien cuidó de mí y yo pude escribir, leer, aprender.

Cuando no escribo, cuido a mi hija que está aprendiendo a leer y escribir...

¡Cuántos lazos entre el cuidado y el escribir!

En un hilo de vida... nos cuidamos, sufrimos y gozamos, aprendemos, leemos y escribimos... en un hilo de vida lleno de sin embargos, que pareciera que están en un rincón y pueden ser, son, sin embargo, una inmensidad.

Barcelona, agosto de 2008.

* * *

1 - Es pot escriure l'experiència?

Aquesta és la pregunta que em movia a començar aquest apartat d'*Espectura i experiència*. Pregunta que m'ha acompanyat, com es pot veure en capítols anteriors, durant tot el camí d'investigació, durant tot el camí d'espectura.

Després de tantes pàgines escrivint a partir de l'experiència, des de l'experiència, de l'experiència, també sobre l'experiència d'escriure l'experiència... Sembla aquesta una pregunta⁷⁷ tramposa, però no ho és - o potser una mica sí -, no ho és perquè el que em proposo és preguntar-me-la de nou, pensar-la de nou. Mantenir-la viva.

Es pot escriure l'experiència?

Aquesta pregunta em porta a altres preguntes:

Què significa escriure des de l'experiència? Què significa per a mi?

Què és l'experiència? Quina és la meva experiència amb l'escriure?

Quines relacions hi ha entre l'espectura i l'experiència?

Quines relacions - no relacions hi ha entre l'experiència i el relat de l'experiència?

Quina relació hi ha entre el relat de l'experiència i la investigació? Què és narrar - investigar - escriure a partir de l'experiència?

Quin significat i sentit té escriure des de l'experiència?

Quin sentit té escriure des de l'experiència a una recerca de tesi? Quin significat i sentit té escriure en investigació? Des d'on escrivim? Com escrivim?

Quines són les condicions de les investigadores, investigadors en l'escriure?

Quines són les condicions de l'espectura? D'on partim quan escrivim a una tesi? Per què i per a què escrivim una tesi?

Per què i per a què estic escrivint? Per a qui escric?

⁷⁷ Seria una pregunta inspirada en el que ens diu María Zambrano (1989) :

“Pues que preguntar es poner en tela de juicio todo lo que se sabe, especialmente cuando se es un sabio; es dejar el saber como una vestidura, despojarse aun de lo que se tiene por más cierto. Y cuando el preguntar se refiere, como es el caso, a todas las cosas, entonces quien se hace la pregunta se queda sin saber nada, siendo más ignorante que el último de los ignorantes. Viene a ser así el primero de los ignorantes, porque ha vuelto a serlo. Es un ignorante nuevo y distinto de todos los demás.”

Pensant en tot això: Com escriure? Per què escric com escric? Per què trio aquest camí d'escriptura?

Quines relacions hi ha entre l'escriptura, la lectura, i l'experiència d'aprendre?

Com és l'experiència de l'escriptura i la lectura?

Quines relacions hi ha entre l'escriptura i altres llenguatges de l'experiència humana?

Fins aquí les preguntes.

Algunes d'aquestes preguntes ja les he anat pensant i desenvolupat, altres les intentaré tirar a continuació i, altres, les deixaré aquí recollides per pensar-les en un futur amb els seus "sin embargos".

Algunes preguntes les intentaré tirar seguint l'ordre de l'escriptura, l'ordre que l'escriptura em vagi mostrant per deixar-me guiar, novament, per aquesta.

Les preguntes anteriors no espero respondre-les, sino tirar-les, pensar-les, això és; començar a respondre i seguir preguntant.

Algunes ja les he anat pensant durant el camí de recerca-escriptura, altres no podré pensar-les més, respondre-les més. Altres caldrà que les respongui algú altra o altre. Algunes preguntes no tenen resposta; altres preguntes o dubtes cal sembrar-los en terra fèrtil. I, altres, no es poden respondre, però sí es poden preguntar.

2 - Aprenent-ensenyant a llegir i escriure .

Quan vaig començar a treballar com educadora, treballant amb dones que aprenien a llegir i escriure per primera vegada, vaig necessitar preguntar-me què significava per a mi escriure. Perquè en cada decisió que prenia a l'aula, en cada classe que preparava, cada gest estava atravesat pel sentit que per a mi tenia escriure i llegir.

Vaig aprendre que per poder ensenyar a llegir i escriure havia d'intentar contagiar la passió que per mi suposava l'escriptura, el sentit que havia tingut i tenia en la meua vida. Així, vaig aprendre com una clara certesa de l'experiència que el sentit que posem en el llegir i escriure està creuat, immers, en cada paraula, en cada frase que miràvem d'escriure i de llegir.

El sentit de llegir i escriure travessa l'ensenyar i aprendre a fer-ho i, també, el com fer-ho. I aquí penso, novament també, amb Paulo Freire, amb aquell llegir el món per llegir la paraula.

Pensant aquell sentit buscava en mi, en la meva experiència educativa. I m'inspirava, tot sovint, en com apreníem, llegíem i escrivíem en l'escola primària on vaig anar de nena. Recordant com llegíem textos que no sempre compreníem del tot, recordant com en parlàvem i com ens convidaven a escriure els textos propis al fil de la narració. Penso de forma especial com vaig conèixer al Julio Cortázar (1991:152); me'l va presentar aquella mestra que recordava a l'inici, la Pippi, la Carme Isalt, i ho va fer de la següent manera:

Por escrito gallina una

Con lo que pasa es nosotras exaltante. Rápidamente de posesionadas mundo estamos hurra. Era un inofensivo aparentemente cohete lanzado Cañaverl americanos Cabo por los desde. Razones se desconocidas por órbita de la desvió, y probablemente algo al rozar invisible la tierra devolvió a. Cresta nos cayó en la paf, y mutación golpe entramos de. Rápidamente la multiplicar aprendiendo de tabla estamos, dotadas muy literatura para la somos de historia, química menos un poco, desastre ahora hasta deportes, no importa pero: de será gallinas cosmos el, carajó qué.

Naturalment nens i nenes d'uns onze anys vam esclatar a riure, potser vam fer algun exercici de gramàtica i vam, amb tota seguretat, inventar els propis textos inspirades en aquest. Escoltàvem històries, contes⁷⁸, faules, a partir dels quals anàvem aprenent de la vida. Explorant l'escriptura, inventant la pròpia escriptura.

Escoltàvem contes i després ens els inventàvem, indagàvem en l'escriptura, apreníem de la vida i apreníem a narrar la vida.

Tal i com ens diu Walter Benjamin (1991:XVI):

“Y si no han muerto, viven hoy todavía”, dice el cuento de hadas. Dicho género, que aun en nuestros días es el primer consejero del niño, por haber sido el primero de la humanidad, subsiste clandestinamente en la narración. El primer narrador verdadero fue y será el contador de cuentos o leyendas. Cuando el

consejo erapreciado, la leyenda lo conocía, y cuando el apremio era máximo, su ayuda era la más cercana. Ese era el apremio del mito. El cuento de hadas nos da noticias de las más tempranas disposiciones tomadas por la humanidad para sacudir la opresión depositada sobre su pecho por el mito.

(...)

El hechizo liberador de que dispone el cuento, no pone en juego a la naturaleza de un modo mítico, sino que insinúa su complicidad con el hombre liberado. El hombre maduro experimenta esta complicidad, sólo alguna que otra vez, en la felicidad; pero al niño se le aparece por primera vez en el cuento de hadas y lo hace feliz.

Walter Benjamin parla aquí de com en els contes trobem aquelles primeres narracions que acompanyen a dir el sentit de la vida. Escoltant contes les criatures comencen a escoltar una forma de pensar, de conèixer, de narrar el sentit o els sentits que la vida pot tenir.

A partir de textos com el de Julio Cortázar i altres, els nens i nenes de l'escola primària on vaig anar apreníem a narrar. Amb aquells balls de llegir, escriure, llegir i escriure apreníem a estimar els textos, riure, apassionar-nos per una història, a sentir amb els textos i gràcies a ells.

A partir de les lectures conversàvem, escoltàvem històries que altres narraven i apreníem a narrar les pròpies, a narrar la pròpia vida. Ens ensenyaven com en el llegir i l'escriure hi ha la possibilitat de narrar, de posar paraules a les il·lusions, a les pors, als somnis de la pròpia vida. Apreníem a narrar la vida pensant-la, sentint-la, estant i partint del que era, en aquell moment de la infància, el nostre present.

Narrar la vida era, també, una experiència.

Aprendre a escriure, a narrar la vida, en aquell present de la infància era una experiència gran, una experiència d'escriptura viva.

Explicar contes, llegir històries, conversar-les, escriure-les, inventar-les...llegir, escriure, parlar. Apreníem a llegir i escriure mentre apreníem el seu sentit, o un dels seus sentits. En un moviment de llegir i escriure la vida, pensar-la, aprendre a narrar-la. Per buscar allò comprensible i incomprensible d'aquesta, per gaudir, per pensar, per aprendre d'ella, tot vivint.

Tornant a l'aula amb dones adultes, podem veure com aquesta era *la meva* experiència de llegir i escriure, de pensar la vida, de narrar-la. Però... Quina era la seva? Quina era l'experiència de cadascuna de les dones que aprenien a llegir i escriure?

Com hem anat veient fins ara l'experiència de cadascuna era, és, en singular. Sense deixar de banda aquesta singularitat si hi havia quelcom que diferenciava força la seva experiència de narrar la vida de la meva. Experiències que porten a relacionar-nos amb el món de formes diferents; a viure l'aprenentatge de formes diferents, a viure en el temps de formes diferents, a viure la llibertat i la no llibertat també de formes diferents.

Aquesta experiència és *l'oralitat*. L'experiència de conversar quotidianament en patis, cuines, cases d'amigues, cases de veïnes. L'experiència de conversar en el dia a dia com espai per aprendre, per pensar la vida, per narrar-la també. Moltes dones que venien al centre no sabien llegir i escriure, o en sabien poc; però la majoria tenia gran experiència en aprendre en les converses, parlant en el dia a dia de la vida que anava esdevenint. Tenien una experiència sòlida de saber narrar la vida.

L'oralitat és una clara font de saviesa narrativa com ens explica Walter Benjamin (1991; II): *“La experiencia que se transmite de boca en boca es la fuente de la que se han servido todos los narradores.(...)”*

“Cuando alguien realiza un viaje puede contar algo” reza el dicho popular, imaginando al narrador como alguien que viene de lejos. Pero con no menos placer se escucha al, que honestamente se ganó sus sustento, sin abandonar la tierra de origen y conoce sus tradiciones e historias.. Si queremos que estos, grupos se nos hagan presentes a través de sus representantes arcaicos, diríase que a uno está encarnado por el marino mercante y el otro por el campesino sedentario. De hecho, ambos estilos de vida han, en cierta medida, generado respectivas estirpes de narradores.”

De forma similar als mariners o camperols que Walter Benjamin descriu com a narradors, també les dones als safareigs, a les fonts quan van a buscar aigua,

o quan estan a casa cuidant de les criatures; són, moltes d'elles, grans narradores d'història, d'històries.

Així doncs, en la feina d'educadora vaig començar a partir de l' experiència i el saber de les dones amb qui treballava, i d'aquesta manera vaig poder aprendre de l'oralitat com a experiència narrativa.

D'aquesta manera, em vaig adonar que la meva feina com educadora consistia en fer llaços entre llenguatges, entre formes d'expressió humana, entre experiències humanes. Penso que la feina consistia en enllaçar, en cercar ponts de relació entre aquestes experiències narratives diverses.

No saber llegir i escriure no vol dir no pensar la vida, no reflexionar-hi, no tenir capacitat de narrar-la. La podem tenir, però l'expressem d'una altra manera. Llegir i escriure és una meravellosa forma de relacionar-se amb el món, importantíssima per viure, per viure amb llibertat, per aprendre, per gaudir, però no és l'única.

Així doncs, quan vaig començar a cercar fils per enllaçar les experiències i buscar com acompanyar-les en l'aprenentatge, vaig necessitar partir de la seva experiència, aprendre del seu saber. El saber de l'oralitat que té un altre ritme, un altre *tempo*, un altre fil de sentit en les relacions amb el món, amb una mateixa, amb les altres. I que té també en la seva història, en la seva tradició, diferents experiències de llibertat.

Com la que relata la Fatema Mernissi⁷⁹ (2003:14,15) recordant l'experiència de la seva àvia Yasmina mentre ella conversava amb el seu amic Kemal:

“Lo que me molestaba de Kemal era su increíble habilidad par leerme el pensamiento. Y una de las razones por las que me gustaba era que se sabía de memoria la fábula de Yasmina. Sin embargo, su versión era la versión oficial recogida en el libro de Las mil y una noches. Un día me dijo que las analfabetas como Yasmina eran más subversivas que las mujeres cultivadas, porque habían introducido en la fábula dos distorsiones heréticas. “Como se valía de la técnica del cuentacuentos, es decir, del medio oral, logró escapar a la censura.” A lo largo de la historia del Islam, la tradición oral supo siempre esquivar el poder de los gobernantes despóticos.”

⁷⁹ És molt recomanable continuar amb el recull que fa la Fatema Mernissi a continuació en el mateix llibre, ara no he inclòs aquí tota la història sencera perquè era massa llarga.

Aquesta que ens explica la Fatema Mernissi és una de les experiències de llibertat que s'han pogut viure gràcies a la tradició oral; però n'hi ha d'altres. El saber oral està molt vinculat al llenguatge del cos; de l'expressió amb el cos sencer, la mirada, la presència, el gest, el to de veu. En aquests espais sense paraula escrita hi ha un gran aprenentatge de la relació amb el cos, que es vincula amb cuidar-lo.

El relat oral, al néixer del cos viu, està íntimament vinculat a altres dimensions del cos. Per tant, estant en relació amb el cos és quan allò oral acompanya les pràctiques de cura del propi cos i en relació a ell: l'alimentació, la maternitat, la sexualitat, la dansa, la criança de les criatures,..., Són diferents dimensions de la vida que aprenem en el boca a boca i en el cos a cos.

Per poder aprendre en aquestes experiències cal presència, estar quotidianament en les relacions, compartir la cura, compartir l'estar en el dia a dia per deixar-se ensenyar en viu. Cal experimentar, estar amb el cos, provar. Cal deixar-se travessar per l'experiència viva per poder aprendre. Experiència d'aprenentatge quotidiana on el relat oral té un vincle íntim amb aquesta.

Poder estar en aquells espais entre - dones i aprendre del seu saber va ser per mi una experiència molt rica. Ho va ser com a dona i com educadora⁸⁰. Vaig aprendre de la importància d'estar amb el cos en les relacions educatives, de tocar o no tocar, mirar, apropar-me, retirar-me... Així ho recullo en el diari de camp, que es pot veure a continuació, on incorporava aquells aprenentatges al procés d'acollida que realitzava amb les dones que acabaven d'arribar:

Quines paraules posaria a aquesta primera trobada? Què és important que cal saber; què és important resguardar, esperar, respectar...?

Què temptejo? Amb 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

⁸⁰ Els aprenentatges com educadora van partir també, com he explicat al capítol 2, d'aquest saber en l'oralitat; des del qual fèiem les classes de llengua. Saber que em va ensenyar una manera d'atendre a la singularitat de l'aprenentatge, això és; l'oralitat a l'aula. Aquests sabers es despleguen ja a les aules de la universitat, i mostren l'amplitud de l'experiències en i des de les quals es pot produir aprenentatge.

concentri en obrir-se, com per donar una abraçada imaginària. Així els braços, el cos, els ulls han d'acollir a aquella dona que arriba.

Bé, em sembla que el primer que cerco és connectar amb la dona, amb la mirada, o amb el cos, o amb les paraules, o amb tot alhora. Quan és una dona quasi analfabeta que ve per primera vegada, ve acompanyada...

[Diari del metro, pàgina 29]

En el fragment anterior es pot veure com, quan intentava relatar què preparava per acollir una dona que començava, em centrava en el propi cos, en el saber de la relació que s'expressa amb i des del cos, que en aquell moment és també llenguatge. A partir d'aquest exemple es pot veure com en aquell espai entre dones es produïa un intercanvi d'experiències i de sabers. Un intercanvi entre adultes on podíem aprendre les unes de les altres. Podíem aprendre diferents formes d'estar i veure el món, així com també diferents formes per expressar-ho. Aquestes formes diferents són els diferents llenguatges que anàvem intercanviant, el llenguatge del cos en vincle amb l'oralitat i també el llenguatge de la lecto-escriptura.

La paraula escrita és molt important per viure, ho sabien algunes dones que vaig conèixer i per això venien al centre on treballàvem. Ara bé, per acompanyar a aprendre-ho és també molt important poder posar de costat els sabers des de les diferents experiències humanes, poder partir de la pròpia experiència i dels propis sabers. On la tasca d'educador, d'educadora, consistiria en cercar ponts o llaços entre uns sabers i altres.

En el meu cas, cercava llaços de narrar la vida des de l'experiència de l'oralitat per entrecreuar-los amb l'experiència narrativa des de l'escriptura. Adonant-me que podien, totes dues experiències, compartir un sentit.

En el cas de les dones amb qui treballava un dels seus sabers era el saber de la cura; imprescindible per la vida, central per a que la vida sigui. I, partir d'aquest saber per entrecreuar-lo amb altres, significava també deixar-me aprendre. Deixar-me aprendre de l'oralitat i el saber de la cura que em podien ensenyar.

3 - Els sabers des de l'experiència⁸¹ i el sentit de l'escriptura en l'ofici d'educadora.

De moltes dones i de la relació amb elles vaig poder aprendre molt en la feina d'educadora, també de molts homes i de la relació amb ells.

Ara bé, qui va ser tota una mestra en acompanyar-me a aprendre en l'experiència va ser la Maria, qui amb un llarg recorregut d'educadora compartia amb mi el seu saber.

De i amb la Maria vaig aprendre qüestions essencials en relació a la pràctica, en relació al saber de l'experiència i l'experiència de saber. Ja que amb ella vaig poder fer aquest moviment d'aprenentatge que emergeix de la pràctica viva, de l'acció, de la relació educativa també. Sabers que he desplegat en la mateixa pràctica com educadora i m'han ajudat a aprendre el seu propi fil de sentit, el sentit en la pràctica viva i per a ella.

Posaré a continuació un exemple de quelcom que vaig poder aprendre amb la Maria, per explicar a què em refereixo quan escric que hi ha sabers que s'aprenen en la pràctica viva: de la Maria vaig aprendre, per exemple, a preparar una classe guiant-me pel sentit d'aprenentatge pràctic en la vida quotidiana.

Qüestió molt important en els processos d'ensenyament i aprenentatge amb persones adultes. Qüestió que jo sabia que era important, però vaig haver d'aprendre a posar-la en pràctica en el fil dels processos concrets d'aprenentatge que posava en joc amb les dones.

Posaré un exemple senzill, però significatiu:

amb l'arribada de l'euro a la comunitat europea ens vam trobar que moltes dones els preocupava haver d'aprendre una altra moneda per intercanviar. Així

⁸¹ Al llibre *El perfume de la maestra*, Daniela Riboli (Diotima; 2002:86,87) escriu una idea interessant que parla de la relació entre el saber des de l'experiència, el saber de l'experiència i l'experiència de saber.

Tot explicant la necessitat de partir d'aquest saber que podem aprendre en l'experiència, saber contextual, saber des de l'experiència. Per a poder passar a un saber de l'experiència i després, elaborant-lo encara més, poder viure l'experiència de saber; experiència de saber que mantingui l'essència relacional, explica l'autora.

que vam dedicar uns mesos a conèixer, i nosaltres amb elles, totes les monedes, bitllets i els seus equivalents (que a l'inici utilitzàvem).

Aquelles classes les realitzàvem juntes totes dues educadores.

La Maria, a la primera classe, va començar des de l'inici a plantejar situacions de la vida quotidiana on necessitem diners, i, des d'aquestes situacions concretes simulades (simulant que anàvem al mercat, per exemple) anava explicant les diferents monedes que faríem servir amb l'euro, i anava explicant les equivalències des de cada situació concreta. Només centrant-se en les monedes que utilitzàvem en aquella simulació. No de totes les monedes.

Jo, en canvi, hauria començat per posar totes les monedes i bitllets sobre la taula i hauria anat explicant les equivalències de forma exhaustiva, per passar després a algunes simulacions pràctiques com les que feia la Maria.

Amb la meua proposta segurament hauria atordit i espantat a més d'una dona, veient la gran quantitat de monedes i bitllets que calia aprendre. A més a més, si ho hagués fet així, hauria estat demanant d'elles un procés d'aprenentatge molt abstracte deslligat del sentit quotidià. Un procés molt lligat a la meua explicació i a l'equivalència abstracta de diferents quantitats; les monedes. No hauria estat un aprenentatge pràctic, lligat a la lògica del saber pràctic quotidià.

En canvi, la Maria acompanyava a fer el mateix procés abstracte de comprendre equivalències, proporcions, etc., però íntimament lligat a una experiència quotidiana concreta, guiant-se pel sentit i el fil de l'experiència quotidiana del mercat ordenava els processos d'aprenentatge que proposava a les dones, de manera que l'aprenentatge fluïa.

Jo, en canvi, hauria apel·lat a un aprenentatge molt més formal, molt més escolar, justament amb dones que no havien anat a l'escola, o hi havien anat molt poc.

Si jo no hagués pogut aprendre aquesta qüestió amb la Maria, potser podria haver pensat que si les dones no aprenien és perquè tenien moltes mancances per no haver anat a l'escola. Quan el que hauria passat és que no aprenen segons procediments 'escolars'.

M'he entretingut en l'extensió d'aquest exemple perquè em sembla important especificar a què ens referim quan parlem de saber de l'experiència. També perquè penso que és important dir en concret a què ens referim quan diem que

: *acompanyem a persones adultes a aprendre des del fil de l'aprenentatge quotidià.*

Ja que de forma abstracta podem comprendre aquesta idea, però quan ens posem en joc com educadores, com educadors, sovint hem d'anar aprenent en la pràctica cadascun dels matisos contingents que aquesta darrera idea engloba o implica en cada gest de la pràctica.

Quan ens trobem en acció, en la pràctica real d'acompanyar processos d'aprenentatge amb adults i adultes, tot això no resulta tant senzill com la comprensió abstracta que ara podem fer amb la lectura.

Amb aquest darrer exemple es pot veure com hi ha qüestions de la pràctica que cal aprendre-les en aquesta. I que aquesta té el seu propi sentit de fer.

Cada experiència humana té el seu fil de sentit, té la seva pròpia lògica - il·lògica racional i emocional de ser i per esdevenir.

L'experiència de saber acompanyar a dones en els processos d'aprenentatge d'una llengua és una pràctica que té els seus propis secrets, el seu propi art.

En gran mesura, aprendre'ls passa per estar en l'experiència, viure-la, deixar-se travessar i transformar per ella.

Així doncs, el saber de l'experiència és una artesanía, un *art de fer* que té el seu propi sentit o sentits, i que té algunes formes característiques que fan que esdevingui. Aquestes característiques o *secrets del fer* troben el seu significat i sentit en la mateixa acció, en la mateixa pràctica viva.

El sentit i el significat de la pràctica d'ensenyament de la llengua amb dones immigrades té sentit en sí mateixa. Un dels sentits és que les dones aprenguin la nova llengua, que una sola dona aprengui la llengua i pugui obrir la xarxa de relacions és ja un sentit d'aquesta pràctica.

Escriure la pràctica, narrar-la, compartir aquesta narració amb altres educadores i educadors, per aprendre des d'aquesta i pensar com millorar-la, és també un sentit en sí mateix.

A més a més, el fil de la pràctica té a veure amb relacions concretes, amb accions que desenvolupem localment, on quasi coneixem a tothom que està vinculat amb aquesta, és un procés molt arrelat en allò concret.

Per tant, la narració que neix des de la pràctica cal que mantingui el fil de sentit d'aquesta, per poder contenir en ella el saber de l'experiència.

Walter Benjamin (1991:IV) ho explica de la següent manera:

“Un rasgo característico de muchos narradores natos es una orientación hacia lo práctico. (...)

En todos los casos, el que narra es un hombre que tiene consejos para el que escucha. Y aunque hoy el “saber consejo” nos suene pasado de moda, eso se debe a la circunstancia de una menguante comunicabilidad de la experiencia. Consecuentemente estamos desasistidos de consejo tanto en lo que nos concierne a nosotros mismos como a los demás. El consejo no es tanto la respuesta a una cuestión como una propuesta referida a la continuación de una historia en curso. Para procurárnoslo, sería ante todo necesario ser capaces de narrarla. (Sin contar con que el ser humano sólo se abre a un consejo en la medida en que es capaz de articular su situación en palabras). El consejo es sabiduría entretejida en los materiales de la vida vivida.”

Walter Benjamin diu que la narrativa està entreteixida a l'experiència viscuda, per això d'aquesta pot emergir saber. Els consells són aquells a partir dels quals podem transmetre i intercanviar l'experiència; no amb un sentit de captar una fórmula o una tècnica tancada per actuar, sinó per captar el sentit en aquella experiència i aprendre a partir d'aquest. Per això aquest autor fa referència a la necessitat de tenir la capacitat de narrar per poder escoltar un consell. Des de la narració, des de la vinculació amb el sentit de la vida podem captar el sentit d'un consell i continuar amb la pròpia narrativa, amb el propi sentit de preguntar-nos.

L'escriptura narrativa seria doncs aquella escriptura que ens permet acostar-nos més a la pràctica viva, al saber de l'experiència, seria aquella saviesa entreteixida amb la vida viscuda que ens deia Walter Benjamin.

Ara bé, malgrat l'escriptura narrativa és la que millor s'acosta a aquest sentit de l'experiència i de la pràctica viva hi ha una part que no la pot abastar. Penso que l'escriptura narrativa no abasta tota l'experiència, però sí la pot *tocar*.

Així doncs, tocar l'experiència és el que podem fer amb l'escriptura narrativa en els processos de recerca.

El sentit del fer, el sentit de la pràctica viva m'ha orientat en tot el procés de recerca: en el procés de realitzar i pensar les entrevistes- conversa, en les decisions dels passos metodològics, etc. Ara bé, en el camí de l'escriptura, tot i que també em guia, hi ha una part que no pot fer-ho del tot. En l'escriure no puc compartir del tot el sentit de l'acció, el moviment és un altre, el sentit complet de l'acció només el puc comprendre en aquesta. I, aquí, l'escriptura té ja un altre sentit, el fil de sentit de narrar l'experiència ja no és exactament el fil de viure l'experiència.

Tot i que el sentit de la pràctica es vincula clarament en escriure-la, pensar-la, l'escriptura és una part important, un vincle d'experiències; però no té per què estar al centre del sentit de l'acció de la pràctica viva en educació.

En les pràctiques educatives hi ha quelcom essencial que correspon només a la pràctica, i que es comprèn només en aquesta pràctica viva, mentre va esdevenint, mai la podrem escriure del tot, i escriure-la és ja una altra experiència.

Per tot això, no comparteixo completament el que expressa Max Van Manen (2003:143) quan escriu: *“Escribir nos enseña qué es lo que sabemos y en qué modo lo conocemos. Cuando nos comprometemos con el papel nos vemos reflejados en el texto”*.

Penso que aquesta idea requereix un matís important. És cert que l'escriptura és un clar camí d'aprenentatge, de comprensió (per mi ho és de forma molt clara); més encara, com diu aquest autor, quan ens comprometem amb el text, ens posem a escriure amb el cos, la ment, amb el ser, en vincle íntim amb la pròpia experiència. Ara bé, hi ha quelcom important del saber de la pràctica viva, del saber de l'acció que ho podem fer i aprendre en la mateixa acció. La mateixa pràctica en moviment ens pot acompanyar a l'experiència de saber, és un saber en la pràctica. I, les pràctiques educatives tenen una part molt important de saber viu, de saber en la mateixa acció. Així, dialogant amb Max Van Manen, “escribir nos enseña cosas que sabemos” però no totes.

La Maria, per exemple, ha desplegat un gran saber de l'experiència i el podem aprendre vivint-lo amb ella. Però aquest saber no l'escriu, i que no l'escrigui no vol dir que el saber no hi sigui, no vol dir que no l'elabori, que no reflexioni des

de i sobre la pròpia pràctica. Ho fa, però expressa allò que sap amb la mateixa acció, en la mateixa pràctica viva. On per a ella, per a la Maria, té sentit fer-ho⁸².

Una pràctica que és pensament, emoció, una pràctica, un art en el fer que és també una forma d'expressió humana, com ho és l'escriptura.

De manera que quan Max Van Manen (2003:144) escriu : “(...) *escribir de una forma reflexiva sobre la práctica posibilita y capacita, a la vez, a la persona para que se involucre en una praxis más reflexiva. Por praxis queremos decir “acción reflexiva” llena de pensamiento y pensamiento lleno de acción*”.

Em porta a pensar que es podria entendre que només la possibilitat d'escriure reflexivament sobre la pràctica dóna lloc a una pràctica reflexiva, i que aquesta és la que ens porta a desplegar una *praxis*, una acció reflexiva des de la qual desenvolupar saber educatiu.

Aquest fil de pensament, que Max Van Manen suggereix, es deixa pel camí quelcom fonamental; que la pràctica educativa no té només el pensament i la raó com a centre del seu sentit. Sent una experiència de relació humana, els processos d'aprenentatge tenen a veure amb la raó i el pensament, però no de forma central i exclusiva. De manera que una acció plena de pensament, on el pensament ocupa un espai molt central en la pràctica no té perquè ser una millor acció educativa, una millor pràctica educativa. Fonamentalment perquè

⁸² En alguns moments s'ha pogut interpretar el fet de no escriure l'experiència pràctica com una qüestió de menys llibertat, en tant, no es mou, com ho fa l'escriptura més enllà de la mateixa pràctica que es viu. Tanmateix, aquest no escriure té també un sentit de llibertat, de resguard de la llibertat, de resguardar quelcom que no es pot i potser tampoc cal escriure, precisament per preservar-ho, precisament el secret com a pràctica de llibertat. Aquesta qüestió és molt interessant llegir-la al capítol escrit per Diana Sartori i Franca Porto, del qual afegixo a continuació el següent fragment (Diotima: 121):

“La abuela, madura y más experta heredera de la más célebre cría tracia, confía en la potencia de su propia posición, no tiene sentimiento de inferioridad e incluso se reiría de quien la considerase oprimida confiada en los dos factores que, como decía, el paradigma de la opresión olvida: la libertad femenina y el hecho de que la dimensión tácita funciona. Ella desconfía de todo lo que significa fijar, codificar, regular, normativizar tanto el mundo en el que vive como su saber sobre esa vida en él. Por su parte, por conciencia de los límites y parcialidad de la palabra, la regla o la ley y de toda formulación unívoca y muerta de la realidad viva y concreta. Por otra parte, por la voluntad de salvaguardar la propia libertad de acción, juzgando puntualmente en cada ocasión todas las situaciones y las posibilidades que ofrecen. La abuela no quiere atarle las manos a su libertad, no quiere negarse ninguna posibilidad y parece convencida de que el hacer explícito, el poner en palabras, la significación simbólica siempre quitan algo y este algo significaría, presumiblemente, ante todo, un recorte de esta su libertad.”

deixa fora el la possibilitat de ensenyar i aprendre de forma amplia, és a dir, estant amb el cos, sentint...

L'escriptura no és l'única manera d'elaborar, de saber més, d'aprendre més des de la pràctica. O, millor dit, no seria cert que una escriptura reflexiva que es guiés fonamentalment per la raó fos la que millor ens conduís a comprendre més la pràctica educativa. Perquè aquesta no pot ser apresada només des de la raó.

A més a més, la reflexió no sorgeix només des de l'escriptura, sinó també des de i en la narració oral.

Així doncs, cal que seguim buscant una escriptura que ens acostii a la comprensió de la pràctica, una escriptura que acompanyi les experiències humanes plenes de raó i emoció. Una escriptura que ens acompanyés a comprendre que una part essencial de la pràctica educativa no la podem escriure mai, perquè cal viure-la.

4 - Escrivint la investigació, investigant l'escriptura.

Necesitamos un lenguaje para la experiencia, para poder elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de nuestra experiencia, la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera.

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 que 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. Si el lenguaje de la crítica elabora la reflexión del sujeto sobre sí mismo desde un punto de vista de la acción, el lenguaje de la experiencia elabora la reflexión de cada uno sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión. Lo que necesitamos, entonces, es un lenguaje en el que elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa y el sentido o el sinsentido de las respuestas que eso que nos pasa exige de nosotros. (Larrosa,J:2006:53)

Les paraules del Jorge Larrosa em suggereixen pensar si podem comprendre una acció apassionada, o una pràctica apassionada. Una pràctica educativa on l'acció porti amb ella passió.

De manera que apropar-nos a la comprensió d'aquesta pràctica ens dugui també a cercar un llenguatge per dir la pràctica educativa que seria acció amb passió.

Un llenguatge per dir l'experiència, per elaborar-la, necessita nodrir-se de les diferents formes d'expressió humana, de diferents llenguatges de l'experiència humana. Els quals tenen o poden tenir lloc, també, en la pràctica educativa.

En el camí de recerca educativa, on he buscat acostar-me a la comprensió de l'experiència des de l'experiència, he trobat l'escriptura narrativa com un d'aquests llenguatges possibles, llenguatge que es pot nodrir de tots els altres.

L'escriptura narrativa possibilita acostar-nos a l'experiència en tant ens acompanya a comprendre el sentit d'aquesta, en singular. El relat de l'experiència té a veure amb com posem paraules a l'experiència viscuda. De manera que analitzant els relats, elaborant-los, podem sentir-pensar el sentit d'aquesta experiència; escoltar quines paraules triem per narrar l'experiència seria escoltar quin sentit donem a allò que vivim⁸³.

Buscar comprensió al sentit de les experiències educatives és el que pot fer la recerca narrativa. Perquè íntimament lligat al sentit d'aquesta comprensió està la manera que posem en joc per fer-ho: la narrativa.

L'escriptura narrativa ens permet acostar-nos a l'experiència, tocar-la, pensar-la, sentir-la i per això ens ajuda a comprendre. Perquè ens acompanya a deixar-nos tocar amb qui som, amb la pròpia experiència, amb el ser.

La narració acompanya a comprendre perquè ens possibilita pensar l'experiència al costat de sentir-la. Per la qual cosa, tot sovint, ens ajuda a

⁸³ Aquesta és una idea de Jorge Larrosa (2005):

“Escribir no sobre el mundo, sino en el mundo, como una forma de estar en el mundo.

Escribir no sobre la educación, sino en la educación, no sobre la experiencia, sino desde la experiencia, en la experiencia.

A veces se trata de hacer memoria. Pero no de lo que pasó sino de nuestra experiencia en lo que pasó. Lo que importa no son los hechos sino su sentido.”

deixar anar el pensament per deixar que captem, intuïm, sentim. I..., aleshores, potser ens adonem que comprenem, que sabem.

Sovint quan ens posem a pensar no podem pensar, i quan deixem de posar-nos-hi, aleshores la comprensió esdevé.

La Clarice Lispector (2007:31) escriu això de manera esplèndida:

Mentir, pensar

Lo peor de mentir es que crea una falsa verdad. (No, no es tan obvio como parece, no es una perogrullada; sé que estoy diciendo una cosa pero no sé decirla de manera correcta, además lo que me irrita es que todo tiene que ser “de manera correcta”, una imposición muy limitadora.) ¿Qué es lo que estaba intentando pensar? Tal vez esto: si la mentira fuese sólo la negación de la verdad, entonces ésta sería una de las maneras (negativas) de decir la verdad. Pero la peor mentira es la mentira “creadora”. (No hay duda: pensar me irrita, porque antes de empezar a intentar pensar yo sabía muy bien lo que sabía).

Molt sovint en aquest mateix text d'escriptura de la Tesi he viscut aquesta experiència “d'abans d'escriure sabia molt bé el que sabia”. Però quan apretava el pensar no sortia. Això em recorda que la comprensió de l'experiència educativa no la podem fer només amb la raó, ens cal estar amb tot el cos. Per poder, precisament, deixar anar la tensió del pensament. Per això l'escriptura va esdevenint en el camí d'aquesta, i molt sovint no sabem per on ens condueix fins que hi som senceres en aquest escriure.

L'escriptura narrativa busca comprendre el sentit de l'experiència singular, i, alhora, fa possible que qui busca comprendre pugui connectar també amb la pròpia experiència singular. Per intentar comprendre necessitem que l'experiència que mirem ressoni en nosaltres, en qui som, en el pensar i el sentir. Quelcom d'aquesta ens resulta significatiu quan ens toca, quan connecta amb quelcom íntim, que no comprenem o que compreníem d'una altra manera. O com diu Walter Benjamin (1991;XVI): “(...) *todos los grandes narradores se mueven, como sobre una escala, subiendo y bajando por los peldaños de su experiencia*”

Per tant, en recerca educativa, les investigadores i investigadors estem sempre en relació amb la vida, vinculats a la vida per comprendre. Tenir-la present i estar en el present de la vida és el que ens orienta per comprendre la pràctica.

I, aquest camí de comprensió el fem movent-nos un fil de compromís i distància⁸⁴ en relació a l'experiència que mirem.

5 – Escriitura i vida.

Un dels sentits principals d'aquesta recerca ha estat buscar comprendre la pròpia pràctica com educadora, investigar-la per comprendre-la millor, per aprendre. A més a més, amb aquest procés de recerca-escriitura, espero poder compartir el que he elaborat amb altres educadores i educadors, per continuar pensant i aprenent aquest ofici.

Molt vinculat a aquest dos sentits anteriors està el que ara em mou de forma central a escriure; això és, la docència a la universitat.

Un dels sentits principals d'investigar la pràctica és poder portar el camí de recerca a l'aula de la universitat. Aula en la qual té lloc una altra experiència educativa, la que vivim les i els alumnes i el professorat a Educació Social.

Durant el procés d'escriitura d'aquesta Tesi, molt sovint, he pensat en elles i ells. Pensava en l'alumnat quan escrivia, imaginant que llegirien alguna part del que elaborava. I, pensant això, cercava una escriitura que acompanyés a preguntar-se la pràctica, a qüestionar-la, perquè pensava en la lectura i escriitura com a camins per aprendre. Aprenentatge que es dona gràcies als punts de contacte o de reconeixement entre l'experiència viva de l'estudiant dins i fora de l'aula.

⁸⁴ (ELIAS, N.;2002:20,21,22).

(...) Más exactamente, la posibilidad de existencia de una convivencia ordenada se basa en la interrelación, en el pensar y el actuar del hombre, de impulsos comprometidos e impulsos distanciados que se mantienen en jaque unos a otros. Estos impulsos pueden chocar entre sí, pueden luchar por el predominio o el equilibrio y pueden combinarse en la más diversas formas y proporciones_ dentro de esta diversidad de combinaciones, es siempre la relación entre ambos componentes la que determina el rumbo de la persona. (...)

Es por esto por lo que los términos “compromiso” y “distanciamiento” son completamente inútiles como herramientas del pensamiento cuando en ellos se quieren ver dos tendencias independientes del ser humano.

(...) Entre los dos polos se extiende un continuo, y es este continuo el que constituye el verdadero problema. ¿ Es posible determinar con exactitud la posición que ocupan determinadas actitudes o productos del ser humano dentro de ese continuo?

Com és aquesta escriptura que ens pot acompanyar a aprendre? Quina relació hi ha entre llegir i aprendre⁸⁵? Llegint i escrivint l'experiència aprenem? Què aprenem? Com aprenem?

Al capítol 1 relatava el moment de la meua vida on treballava alhora d'educadora social i docent a la Universitat. Recordo aquella època com un moment molt interessant, perquè podia establir una relació viva entre estar a la pràctica d'educadora social, pensar-la, sentir-la i acompanyar a aprendre a altres a la universitat. Era un cercle de pensar, sentir i fer.

Al matí treballava d'educadora social fent classes de llengua i alfabetització amb dones i homes adults i, a la tarda, anava a la universitat a fer l'assignatura de Didàctica en educació de persones adultes.

Ja en aquella època intentava re-viure a l'aula de la universitat el que acabava de viure amb les dones immigrades, acompanyant aquella vivència d'anàlisi, d'elaboració sobre el sentit de l'aprenentatge amb adults i adultes. Com adults som també els que anem a aprendre i a ensenyar a la universitat.

En aquells mesos vaig començar a aprendre que hi havia quelcom que no podia compartir del tot en un i altre espai educatiu. No podia compartir totalment amb l'alumnat de la universitat el que vivia amb homes i dones treballant d'educadora.

Jo era la mateixa en un i altre lloc, era el fil entre un i altre espai, però les experiències educatives eren (són) diferents i singulars en els diferents contextos.

Les relacions educatives eren també diferents, les institucions, els contextos d'aprenentatge, hi havia molts elements diferents...

⁸⁵ Sobre aquesta qüestió es pot llegir: (Larrosa, J.; 1996:64):

La experiencia de la lectura ha sido pensada con la imagen de algo que penetra el alma. Al leer, permitimos que algo entre en nuestra más honda intimidad. Algo se apodera de nuestra imaginación, de nuestros deseos, de nuestras ambiciones. Algo nos afecta en lo propio, en el centro de lo que somos. Leer, cuando va de verdad, es hacer vulnerable el centro mismo de nuestra identidad. No hay lectura si no hay ese movimiento en el que algo, a veces de forma violenta, vulnera lo que somos. Y lo pone en cuestión. La lectura, cuando va de verdad, implica un movimiento de desidentificación, de pérdida de sí, de escisión, de desestabilización, de salida de sí.

Per tant, les emocions, pensaments, il·lusions i camins d'aprenentatge que emergien de cada experiència (la de la universitat i la de les dones) eren també diferents. Així, per exemple, jo notava com l'emoció d'haver estat al costat d'una dona que havia escrit el seu nom per primera vegada, no la podia portar sempre a l'aula de la universitat. Hi havia quelcom íntim de la vivència que no podia reviuire igual.

Algunes vegades, escrivia⁸⁶ petits relats de situacions viscudes i les portava a l'aula per aprendre amb elles. Quan les llegíem i treballàvem a l'aula de la universitat me n'adonava de la diferència entre el relat de l'experiència i l'experiència.

Cadascuna d'aquestes coses (l'experiència i el relat de l'experiència) evoca, mou, toca, fa pensar, sentir, reflexionar, comprendre,..., coses diferents. L'aprenentatge que es pot produir vivint l'experiència no és el mateix que es pot produir llegint, pensant, sentint el relat d'aquella experiència.

A l'aula de la universitat podia portar el relat de l'experiència, però no l'experiència en sí mateixa. No obstant, a l'aula de la universitat sí que vivíem una experiència educativa que, com la que vivia cada matí amb les dones, era viva.

De manera que quan vaig poder començar a connectar les experiències vives que sentíem-pensàvem a l'aula de la universitat (respecte el mateix procés d'ensenyament-aprenentatge de l'aula) amb els relats d'experiència de la tasca d'educadora, alguna cosa es transformava en elles i ells, alguna cosa es transformava en mi, i en el camí educatiu que vivíem a la universitat.

No vivíem la mateixa experiència, però estàvem vius i vives en una altra experiència educativa, la de la Universitat, des de la qual ens preguntàvem per l'ofici d'educadora i educador.

⁸⁶ No aconseguia posar en paraula escrita el camí d'aprenentatge (en tota la seva dimensió, emoció, raó, sentit...) que feia com educadora amb les dones. I sentia que hi havia quelcom en educació que no es pot escriure per aprendre-ho en la seva completud. Acompanyar a una dona a aprendre a escriure el seu nom és una experiència educativa que cal viure per aprendre què és. Hi ha quelcom essencial d'aquesta experiència que només s'aprèn fent-la, vivint-la.

I, davant aquesta sensació em preguntava: Quina és, doncs, la meva tasca a la universitat? Quina és la feina educativa que podem fer com a professorat universitari?

Les preguntes en relació a l'ofici no emergien del no res, sinó des d'una experiència educativa de relació viva que s'anava creant a l'aula de la universitat.

Des d'aquesta experiència educativa viva a la universitat ens preguntàvem pel sentit de l'ofici, llegíem els relats d'experiència, etc.

L'experiència educativa viva a la universitat pot ser terra fèrtil per sembrar preguntes, cultivar-les, fer-les créixer tot tibant-les. (Donant-nos el temps extens de la pràctica educativa).

L'experiència educativa viva a la universitat possibilita un espai d'aprenentatge de l'ofici, precisament pel vincle constant amb la vida.

Partir de l'experiència singular per sentir-pensar-la és un camí d'aprenentatge potent per educadores i educadors, perquè ens permet acostar-nos a comprendre la pràctica viva des de la pregunta i la possibilitat de crear. És a dir, escoltar una experiència singular ens mou a comprendre fils de sentit d'aquesta, els quals no podem aplicar com a 'fórmules màgiques', perquè són experiències singulars. Partir de l'experiència singular requereix de nosaltres posar-nos a pensar, a crear, a re-crear el propi sentit de ser educadores i educadors socials.

Ens posem en camí de comprendre, ens posem a captar sentits, significats; i aquests ens ajuden a aprendre l'ofici des dels fonaments, no com una tècnica per aplicar. Ens ajuden a aprendre alguns secrets, idees, preguntes, receptes que ens van orientant en la cerca de sentit de ser educador o educadora.

Així doncs, entenc la nostra feina docent com la que acompanya a pensar, sentir, preguntar, inventar, crear el propi sentit de ser educadores i educadors socials.

Una feina, la d'ensenyar, que per a poder-se fer necessita situar-se en una experiència educativa viva.

Sent l'ensenyar i aprendre a la universitat una altra experiència educativa viva, que tampoc es pot escriure del tot, potser tampoc es pot dir del tot⁸⁷. Una part del camí per saber què és ensenyar i aprendre a la universitat cal viure-ho també.

És un espai educatiu on es posen en joc les diferents experiències d'ensenyar i aprendre d'aquelles i aquells que les vivim. I, també, els diferents llenguatges per dir l'experiència.

De forma similar a la tasca d'educadora, la meva feina com a professora a la Universitat és sovint una tasca que cerca entrellaçar llenguatges. Els llenguatges amb que moltes i molts expressen la seva forma de mirar el món, les relacions, la pròpia experiència.

Així doncs, la dansa, el teatre, la música, el cinema, l'escriptura... són alguns dels llenguatges que es posen en joc a l'aula i dels quals ens ajudem per aproximar-nos a la comprensió de la pràctica.

Torno a dir: en aquest moviment d'ensenyar i aprendre necessitem tocar la pròpia experiència.

Tocar l'experiència que cadascú porta, i, també, l'experiència educativa viva que es produeix a la mateixa aula.

Tenim la sort que moltes i molts estudiants comencen a treballar abans d'acabar la diplomatura, i això ens porta a l'aula el llenguatge de l'experiència singular encarnada en algú que està en procés d'aprenentatge. Altres vegades no estan en procés inicial d'aprendre, sinó que fa anys que treballen d'educadors o educadores amb altres titulacions i comparteixen l'experiència mentre la tornen a pensar, l'exploren... Aquestes darreres experiències ens porten a l'aula de la universitat l'oralitat de l'acció pràctica, les paraules amb que es pot dir l'ofici... El llenguatge de l'acció, el llenguatge de la pràctica, el llenguatge de l'experiència...

⁸⁷ M'inspiro amb aquesta idea que escriu la María Zambrano (1989:97-111): *“Las situaciones de la vida de las que brota o va brotando el saber no son revelables siempre. Muy a menudo pertenecen a esa región del secreto, de la que por delicadeza o por motivos morales nunca podrá ser revelado. De otra parte está lo inefable, lo que no encuentra palabras ni forma alguna de decirse, que es el signo de los sucesos más hondos e íntimos, esos que se nombran el “fondo del alma”. Para ellos raramente se encuentra la palabra, y si se encuentra es por el camino indirecto del arte y de la poesía.”*

Com a docents analitzem, pensem i sentim la pròpia pràctica educativa universitària. Partim de la pròpia experiència educativa viva per a poder sentir-pensar el sentit dels processos educatius.

Per tant, la investigació de l'experiència a la universitat ha d'enllaçar la investigació de l'experiència educativa a la pròpia aula. On podem compartir, com a possibilitat d'aprenentatge per tothom, la recerca de comprensió dels fils de sentit educatius

L'escriptura de l'experiència a la universitat ha de partir de forma íntima de l'experiència educativa viva de l'aula universitària. És més, la necessita per a que tingui sentit. L'escriptura necessita de l'experiència perquè l'escriptura necessita de la vida; l'escriptura, com els altres llenguatges de l'experiència humana, és vida.

A l'aula de la universitat apareixen els diferents llenguatges per dir i conversar amb l'experiència, la pròpia i la d'altres, la dels relats i la que vivim en primera persona.

Llenguatges que necessitem vius si el que volem és narrar la vida.

Llenguatges que neixen vius i per això poden ser formes d'expressió humana viva.

Expressió humana viva com ho és, també, l'escriptura...

L'escriptura viva ... l'escriptura ... i ... la... vida...

...

Ara, mentre escric les quatre lletres de la paraula VIDA el cor em fa un salt!
Passen per la meva ment, a tota velocitat, els darrers sis anys d'escriptura de tesi.

Sento que transito amb tot el cos per cadascun dels capítols.

Vaig sencera xuclada per un remolí; tanco els ulls; travesso emocions de quan escrivia... fins que... arribo a la primera pàgina.

Allà on començava la tesi, començant per la vida.

Allà on deia que volia recórrer un camí d'escriptura arrelat a la vida.

On deia que volia escriure estant en el present de la vida i tenint la vida present.

El cercle es va tancant...

Sí. He viscut una experiència d'escriptura viva, una experiència de lectura viva.

Llegint la Marguerite Duras sento la vida, m'emociono i amb l'emoció sento el final.

Guardo silenci.

Llorar, es necesario que eso también suceda.

Aunque llorar sea inútil, creo que, con todo, es necesario llorar. Porque la desesperación es tangible. Permanece. El recuerdo de la desesperación, permanece. A veces mata.

Escribir.

No puedo.

Nadie puede.

Hay que decirlo: no se puede.

Y se escribe.

Lo desconocido que uno lleva en sí mismo: escribir, eso es lo que se consigue. Eso o nada.

Se puede hablar de un mal escribir.

No es sencillo lo que intento decir, pero creo que es algo en lo que podemos coincidir, camaradas de todo el mundo.

Hay una locura de escribir que existe en sí misma, una locura de escribir furiosa, pero no se está loco debido a esa locura de escribir. Al contrario.

La escritura es lo desconocido. Antes de escribir no sabemos nada de lo que vamos a escribir. Y con total lucidez.

Es lo desconocido de sí, de su cabeza, de su cuerpo. Escribir no es ni siquiera una reflexión, es una especie de facultad que se posee junto a su persona, paralelamente a ella, de otra persona que aparece y avanza, invisible, dotada de pensamiento, de cólera, y que a veces, por propio quehacer, está en peligro de perder la vida.

Si se supiera algo de lo que se va a escribir, antes de hacerlo, antes de escribir, nunca se escribiría. No valdría la pena.

Escribir es intentar saber qué escribiríamos si escribiésemos – sólo lo sabemos después –antes, es la cuestión más peligrosa que podemos plantearnos. Pero también la más habitual.

La escritura: la escritura llega como el viento, está desnuda, es la tinta, es lo escrito, y pasa como nada pasa en la vida, nada, excepto eso, la vida.

* * *

CINQUENA PART
Referències i Annexos

REFERÈNCIES

- A.A. V:V. (1997). *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación*. Barcelona: Icària.
- Aít Sabbah,F.(2000). *La mujer en el inconsciente musulmán*. Madrid:ed.oriental del mediterráneo.
- Aixelà,Y.(2000). *Mujeres de Marruecos. Un análisis desde el parentesco y el género*.Barcelona:ed.Bellaterra.
- Alonso,M.(2002). *L'altra riba. Trajectories de vida i migració de dones d'origen marroquí al camp de Tarragona*. Tarragona: Arola.ed.
- Ander-Egg, E i Aguilar Ibañez, M^aJ (1996). *Como elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Lumen.
- Arendt, H .(1997)¿ *Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, H .(1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H.(2007a) *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Arnaus,R. (1996). *Complicitat i interpretació. Relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Arnaus, R. (2002). Saber estimar la mare: restituir el vincle entre el cos i la paraula. *Duoda, Revista d'Estudis feministes*, núm.22. p.75-89.
- Arnaus, R. (2005). La mediació a l'educació. *Duoda, Revista d'Estudis feministes*.p.101-108.
- Arnaus, R i Caramés, M. (2005). Carme Isalt. Enseñar a vivir. A *Retratos de maestras, Cuadernos de Pedagogía*. Especial 30 años, 163-168.
- Arnaus, R. (2006). Aprender a lo largo de la vida desde el amor a la madre. En Piussi, A. M. y Mañeru, A. *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro. p. 210-236.
- Arnaus, R. (2007). Amor a la relació i a la llibertat. *Duoda. Revista d'Estudis feministes*, núm,27. P. 89-108.
- Arévalo,A. (2006). *El sentido de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. Un estudio de caso*. Tesi doctoral per la Universitat de Barcelona.
- Augé,M. (2007). *Por una atropología de la movilidad*. Barcelona: Gedisa.

- Beltran, M. (2000). De la relación con la madre: las mujeres como enculturadoras”, En Beltran, M; Caballero, C; Cabré, M; Rivera, M.; Vargas, A. (2000). *De dos en dos. Las prácticas de creación y recreación de la vida y la convivencia humana*. Madrid: horas y HORAS. P. 55-70.
- Beltran, M; Caballero, C; Cabré, M; Rivera, M.; Vargas, A. (2000). *De dos en dos. Las prácticas de creación y recreación de la vida y la convivencia humana*. Madrid: horas y HORAS.
- Benjamin, W. (1991). *El narrador*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (2007). *Obras*. Libro II/voll. Madrid: Abada.ed.
- Bessis,S.(1994). *Mujeres del Magreb. Lo que está en juego*. Madrid:Horas y Horas
- Bolivar, A; Domingo, J y Fernández M (1998), *La investigación narrativa en Educación. Guía para indagar en el campo*. Madrid: Ed. Force
- Bowlby,J (1951). *Soins maternels et santé mentale*. Geneve: OMS
- Bruner,J.(1998). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa
- Buttarelli,A; Muraro, L,I altres.(2001). *Una revolución inesperada. Simbolismo y sentido del trabajo de las mujeres*. Madrid:Narcea.
- Buttarelli, A; Muraro, L. I Rampello, L. (2000). *Dues mil i una dones que canvien la Itàlia*. València: Denes I Crec.
- Caballero, Z. (2001) *Aulas de colores y sueños. La cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro.
- Caramés, M. (2001). Esmorzant entre dones. Una experiència en educació d'adultes. *Duoda. Revista d'Estudis feministes*, núm,20. p.143-152.
- Caramés. M. (2006). Un rato al sol: el tiempo en la relación. En Piussi, A. M. y Mañeru, A. *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cigarini, L (1995). *La política del deseo. La diferencia femenina se hace historia*. Barcelona: Ed. Icària.
- Cigarini, L. (2004). Libertad relacional.a *Duoda. Revista d'Estudis feministes*, núm,26. p. 84-92.
- Cixous, H. (2006). *La llegada a la escritura*. Buenos Aires: Amorrortu.

Clandinin, D. Jean; Connelly, F. Michael (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass

Comas, M. i Funes, J. (2001). *Educadores i educadors de carrer de l'opció ideològica a l'opció tècnica metodològica*. Bcn: F. Jaume Bofill., num 20. Col·lecció Finestra oberta.

Conle, C (1999). Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research. In *Curriculum Inquiry* núm.29. Ontario.

Conle, C (2000). Thesis as Narrative or "What Is the Inquiry in Narrative Inquiry?" In *Curriculum Inquiry*, 30. Ontario.

Contreras, J. (1990). Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. Madrid: Akal.

Contreras, J. (1994). *La investigación del profesorado en situaciones "críticas" de enseñanza: hacia una autonomía intelectual*. En Primer Seminario de Pensamiento Crítico y Educación. Formar en pensamiento. Pensar la formación. Universitat de Barcelona, 21, 22 i 23 de setembre de 1994.

Contreras, J ; Caramés, M (et.al) (1997). Aquello que tenía que ser y no fue a *KIKIRIKI Revista de Cooperación educativa*. N°46, pp 44-55.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata

Contreras, J (2004). Una educación diferente en *Cuadernos de Pedagogía*, núm 341, Monográfico.

Cortázar, J. (1991). *La vuelta al día en ochenta mundos*. Madrid: Debate Ed.

Cuomo, N. (1994). *La integración escolar ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?*. Madrid: Visor.

De Castro Balduino, J. (2007). *De la vivencia al aprendizaje. La escucha de una maestra a niños y niñas en la educación infantil*. Tesis doctoral per la Universitat de Barcelona.

Delory-Mombreg, Ch. (2007). Elementos de antropología del sujeto intercultural a *Anthropos*, 216, pp42-49

Diotima (1996). *Traer al mundo el mundo*. Barcelona: Icària

Diotima. (2002). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icària. Trad. de Núria Pérez de Lara Ferré.

Duras, M. (1994). *Escribir*. Barcelona: Tusquets.

- Eisner, E.W. (1981). *On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. Educational Research*, 10 (4) p.5-9
- Elias,N.(1990).*Compromiso y distanciamiento*.Barcelona:Península.
- Elliott, J. (1986). *Investigación/acción en el aula*. València: Generalitat Valenciana.
- Elliott,J (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ferrer,V; Medina, J.L. i Lloret, C.(2003). *La complejidad en enfermería. Profesión, gestión, formación*. Barcelona: Laertes.
- Ferrer,V.(1994). *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona
- Ferrer,V(1997).”*No pongamos puertas al campo. Lipman:educación para la complejidad*. A Cuadernos de Pedagogía, 259.
- Fonollosa,M.(2002). *Què fem amb els nostres infants malalts? El fora i el dins d'una realitat educativa complexa*. Tesi doctoral per la Universitat de Barcelona.
- Forés, A i Vallvé, M. (2005). *Quan la didàctica porta el nom d'educació social*. Barcelona: Ed Claret. Fundació Pere Tarrés.
- Fox Keller,E.(1991).*Reflexiones sobre género y ciencia*. València: Alfons el Magnànim
- Freire,P (1970). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: S.XXI
- Freire, P. (1975). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: S.XXI.
- Freire, P. i Macedo, D. (1987). *Alfabetización. lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, G. (2002). *La hermeneutica de la modernidad. Conversaciones con Silvio Vietta*. Madrid: Trotta.
- Gadamer, G. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Ed.Sígueme.
- Gadamer, G.(2006).*Verdad y método II*. Salamanca: Ed.sígueme
- Garcia Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Garcia,L.(2004). La práctica de la relación educativa. A *Duoda Revista d'estudis feministes*, 27,pp 143-153.

- Gimeno, J. y Pérez, A. (Eds.1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gómez, A. (2003). El desig de ser en llibertat. Experiencia laboral d'una universitària. *Duoda. Revista d'Estudis feministes*, núm,25. P 54-76.
- Gómez, A. i Pérez de Lara, N. (2005). Reviure en relació a l'altre: Fer de les classes un inici..Revista *DUODA* d'estudis feministes, núm 28, pag 143.2004).
- Gómez, A. (2007) La presència de l'estètica en pràctiques de pensament: apunts des d'una experiència docent. *Revista Catalana de Pedagogia*. Vol. 5, pp.131-143
- Gómez, A.; Lloret, C.(2007): "El sentit dels seminaris en la formació inicial i permanent." *Revista Papers d'educació*, nº6, disponible a: www.uvic.cat/fe/especial/ca/papers/1a.shtml.
- Gómez, A.; Simó, N.:(2006). 'L'exposició "75 anys d'educació de persones adultes a Osona": *Revista Papers d'Educació*, nº4, febrer, disponible a: www.uvic.cat/fe/especial/ca/papers/1a.shtml.
- Goteez, L.P.i LeCompte, M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guatary,F i Rolnik,S (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Hipatia (2004). *Dos para saber, dos para curar*. Madrid: horas y HORAS
- Jornet, N.; Vinyoles, T.; Rivera M.M.; Garí,B. García M.C. y Varela, M.E. (2006). *Las relaciones en la historia de la Europa medieval*. València: Tirant lo blanch
- Jourdan, C. (1998). *Las relaciones en la escuela. A Educar en relación*. Madrid: Ed Instituto de la Mujer.
- Jourdan, C. (2007). Cuando el derecho se convierte en una barrera simbólica. *Duoda. Estudis de la diferència sexual*. Núm. 33, p.24-25
- Kapuscinski,R. (2000). *Ébano*. Barcelona: Anagrama.
- Kapuscinski,R. (2007). *Encuentro con el Otro*. Barcelona:Anagrama
- Larrosa,J; Arnaus,;R Ferrer, V, Pérez de Lara; Connelly, M; Clandinin, D y Green, M (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Larrosa,J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona:Laertes.

- Larrosa, J. i Pérez de Lara, N (1997). *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus.
- Larrosa, J y Skliar, C. (Coords) (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes
- Larrosa, J. (2005). *Clase 8: Palabras para una educación otra*. Curso Experiencia y Alteridad en Educación. FLACSO. Barcelona.
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. a Masschelein, J i Simons, M. *Mensajes Educativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes, p 53.
- Librería de Mujeres de Milán (1991). *No creas tener derechos*. Madrid: Horas y horas.
- Librería de Mujeres de Milán (2006). *La cultura patas arriba*. Madrid: Horas y horas.
- Lispector, C. (1989). *Aprendizaje o el libro de los placeres*. Madrid: Siruela.
- Lispector, C. (2007). *Para no olvidar. Crónicas y otros textos*. Madrid: Siruela
- Lloret, C. (1994). Nos-altres. A *Revista Clip*. IME. Ajuntament de Badalona. Monografic diversitat.
- Lloret, C. (1997). Las otras edades a Larrosa, J i Pérez de Lara, N (comp). *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus.
- Maaschelein, J i Simons, M (2006). *Mensajes Educativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes.
- Maathai, W (2007). *Con la cabeza bien alta*. Barcelona: Lumen.
- Marchionni, M: (2001). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Popular.
- Martínez, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En Martínez, J.B (Ed.). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada. P.57-68.
- Martínez, J. (1998). *Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila .
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Barcelona: Dolmen.
- McEwan, H i Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrutu.
- Medina, J.L. (1999). *Pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Barcelona: Laertes

- Mernissi,F.(1999). *El Harén político*. Madrid: Ed.oriente del mediterraneo.
- Mernissi,F.(2000). *Marruecos a través de sus mujeres*. Madrid:Ed.oriente del mediterraneo.
- Mernissi,F. (2002). *Sueños en el umbral*. Barcelona: Aleph.
- Mernissi,F.(2003). *El poder olvidado. Las mujeres ante un Islam en cambio*. Barcelona:Icaria.
- Merniss,F. (2006).*El Haren en occidente*. Madrid: Ed.Espasa Calpe
- Montagne,M. (2007). *Assaige Llibre I*. Barcelona: Proa.
- Moreno, M.(1993). *El sexismo en la escuela*. Barcelona: Icària.
- Morin,E (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Ed. Gedisa
- Muraro,L. (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Horas y horas.
- Muraro, L. (2004). Enseñar la libertad. *Duoda. Revista d'Estudis feministes*, núm,26. P.77-84.
- Muraro,L .(2006). *El dios de las mujeres*. Madrid: Horas y horas.
- Muraro, L. (2007). El pensamiento de la experiencia. A *DUODA.Revista d'estudis feministes*, 33,p46.
- N'Doye,A.F. i N'Dao,A.(1996). *Cocina senegalesa*: Barcelona: Icària.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- Núñez,V. (coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Parcerisa, Artur (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*.Barcelona: Laertes.
- Pérez de Lara, N. (2000). El pensar del alma, un regalo de la madre a *DUODA. Revista d'estudis feministes*, N°19, pp 67- 88.
- Pérez de Lara, N. (2006). El Otro (la otra, lo otro). En Piussi, A. M. y Mañeru, A. *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez Serrano, G.(2000). *Elaboración de Proyectos Sociales*. Madrid: Narcea.

Piussi, A.M. y Bianchi, L. (1996). *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Barcelona: Icària.

Piussi, A. M (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *Duoda. Revista d'Estudis feministes*, núm,19. p.107-128.

Piussi, A. M. (2005). *Formar i formar-se en la creació social*. Xàtiva, Denes i Eds Crec.

Piussi, A. M. y Mañeru, A (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.

Praetorius, I. (2002). La filosofía del saber estar ahí. Para una política de lo simbólico. *Duoda. Revista d'Estudis feministes*, núm. 23. p.104..

Ribas,N(1999). *Las presencias de la inmigración femenina. Un recorrido por Filipinas, Gambia y Marruecos en Catalunya*. Barcelona: Icaria.

Riboli, D. (2007). La creatividad de las relaciones. *Duoda. Estudis de la diferència sexual*. Núm.33. p.85-100.

Rivera, M.(1997). *El fraude de la igualdad. Los grandes desafíos del feminismo de hoy*. Barcelona: Plantea.

Rivera,M. (2001). *Mujeres en relación*. Feminismo 1970-2000 Barcelona: Ed. Icària.

Rivera, M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. València: Publicacions de la Universitat de València.

Rivera,M. (2005a). La cólera masculina ante lo otro. A DUODA Revista d'estudis feministes, 29,81-94.

Rivera, M. (2008). La relación sin fin. A Cigarini, L.; Muraro, L. y Rivera, M.M. *El trabajo de las palabras. Una creación inacabada nacida de la relación entre mujeres*. Madrid: horas y HORAS, p.15-66

Roque,M.A.(ed).(1996). *Las culturas del Magreb*. Barcelona:Icària.

Salamanca,C. (1998). *Mis poemas dan voz al silencio de los años*. Mataró: GAMA.Ed.

Saidi,A; Anzar,N.;Homi,A; Tahiri,F;Qadari,A; Halli,R. (1997). *Cocina marroquí*.Barcelona: Icària.

Sartori, D. (2004). La libertad "con"... en *DUODA. Revista d'estudis feministes*. Núm. 26, p. 113.

Sedó, C.(2001). *Treballant com a educadora o educador social*. Barcelona: Ed Pleniluni.

Sennet, R.(2003) *El respeto*. Barcelona: Anagrama.

Shön,D. (1982). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/M.E.C.

Skliar,C(2002) .*¿Y si el otro no estuviera ahí?*.Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sofias. (2002). *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?*. Madrid: Horas y Horas. Edición al cuidado de M.Montoya .

Sofias (2004). *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta la madre*. Madrid: horas y HORAS.Edición al cuidado de M. Milagros Montoya.

Sofias (2007). *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: horas y HORAS. Edición al cuidado de M. Milagros Montoya.

Stake, R. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researche*, núm. 7. p. 5-8.

Stake, R. (1988). *Investigación cualitativa para promover la comprensión*. CIRCE. University of Illinois.

Stein,E. (2004). *El problema de la empatía*. Madrid: Ed.Trotta.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1991). “La investigación del currículum y el arte del profesor”. Revista *Investigación en la escuela*, núm, 15, pp.9-15.

Szyborska,W. (2002). *Poesía no completa*. Mexico.D.F.: Fondo de Cultura Económica

Szyborska,W. (2005). *Instante*. Tarragona: Igitur.

Taylor, S. I Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tomasi,M. (2005). *Etty Hillesum. La inteligencia del corazón*. Madrid: Narcea

Tommasi, W. (2007). Prácticas y teorías: un saber de experiencia. Duoda. Revista d'Estudis feministes, núm, 27. p.49-56.

- Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinar: el currículum integrado*. Madrid: Morata
- Van Manen, M.(2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea books.
- Ventura, M. (2008). *L'Assessorament davant del canvi curricular a les escoles*. Tesi doctoral per la Universitat de Barcelona.
- Varela, M. E. (2006). La oralidad, la cultura escrita y el aprendizaje. En Núria Jornet Benito, Teresa Vinyoles Vidal, M. Milagros Rivera Garretas, Blanca Garí, M. Del Carmen García Herrero i M. Elisa Varela Rodríguez (2006). *Las relaciones en la historia de la Europa medieval*. València: Ed. Tirant lo blanch.
- Varela, M.E. (2007). La experiencia y el tiempo de la creación siendo fiel al origen. *Duoda. Estudis de la diferència sexual*. Núm.33. p. 61-84
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata
- Weil, S.(1947). *La gravedad y la gracia*. Madrid: Trotta (ed. 2001).
- Wild, Rebeca (2002). *Educación para ser: vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.
- Wild, Rebeca (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.
- Woolf, V.(2003). *Un cuarto propio*. Madrid: Horas y Horas
- Zambrano, M.(1986) *El sueño creador*. Madrid: Turner
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
- Zambrano, M. (1993). *Filosofía y poesía*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Zambrano, M. (1996). *Horizonte del liberalismo*. Madrid: Morata.
- Zambrano, M. (2002). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.
- Zambrano, M.(2002). *Claros del bosque*. Barcelona:ed.Seix Barral
- Zambrano, M.(2002a). *L'art de les mediacions* (Textos pedagògics). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Zambrano, M. (2003). *Los bienaventurados*. Madrid: Siruela