

# UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Departament de Didàctica i Organització Escolar

Programa de Doctorat: 100B

Crisi de Legitimitat del Pensament i Pràctiques Educatives



LA PRÀCTICA DE LA RELACIÓ EDUCATIVA. UNA RECERCA NARRATIVA DEL  
SABER DE L'EXPERIÈNCIA D'EDUCADORES SOCIALS.

TESI DOCTORAL

Presentada per:

Clara Arbiol Gonzalez

Dirigida per:

Dra. Remei Arnaus i Morral

Dra. Almudena A. Navas Saurin.

València, 2013



## AGRAÏMENTS.

És cert que escriure la tesi és un procés que es fa en sol.litud i en solitari, l'escriptura necessita d'aquest temps i espai fora del temps i de l'espai, com un lloc d'aïllament, de retirar. Un lloc des del que mirar i mirar-se, pensar-se, escriure's. Però fer la tesi és un camí que es fa sobretot en relació: es creen relacions noves que poden esdevenir significatives i alhora hi ha altres relacions que ens sostenen en aquest procès, que ens sostenen més que sostenim. Per això cal donar gràcies.

Gràcies a les Educadores: Noe, Adela, Mari i María. Han esdevingut relacions significatives més enllà del procés de tesi. Gràcies a Noe perquè ella és origen d'aquesta recerca, gràcies per tot el que ha vingut amb ella, gràcies per acollir la pregunta i per caminar amb mi mentre la trobava. Gràcies a Adela per ajudar-me a pensar i per donar-me claus per pensar-me i situar-me, gràcies pels dinars tant saborosos en les seues tres cases de Manresa. Gràcies a Mari per la màgia de les paraules, per la força de la creació amb el mot, per la intensitat i fertilitat de les nostres trobades. Gràcies a María per la seua veritat, per les voltes que li hem fet a les preguntes, per la paraula sempre en recerca, per fer-me amable una ciutat que ha estat com nova per mi. Ah! I gràcies a Nin, Pep, Milena, Carlota i Alba que han estat presents en les trobades, en les converses... Gràcies també a les altres educadores amb qui m'he anat trobant al llarg del procés encara que no estiguen tant presents en el text de tesi: gràcies a Ivette, Patri i Núria.

Gràcies a les meues tutores per dir sí i arriscar amb mi, per acompanyar-me des del saber i el saber fer. Amb elles he pogut fer la tesi que desitjava, una tesi lliure i meua. Gràcies a Remei Arnaus, des d'aquell: *on estàs tu* que em va sacsejar, que em va remoure i em va portar a buscar un lloc propi des del que fer recerca, fer docència i ser-hi al món. Gràcies per les sessions de tesi a les cafeteries, per la lectura atenta, per les anotacions. Gràcies a Almudena Navas per acodir quan l'he necessitada, per insistir i mantenir-se ferma, per recordar-me a cada moment de feblesa que podia fer una tesi, que havia de fer aquesta

tesi. Els meus inicis com a investigadora van començar fa temps, amb una altra tesi i una altra pregunta, vull agrair també a Jaume Martínez Bonafé el seu acompanyament en aquells moments.

Viatjar a Barcelona va significar obrir un nou horitzó en aquesta aventura. Allà en aquest temps vaig tenir la sort de compartir espai amb amigues i amics, mestres i mestres amb les que pensar i preguntar-me. Vull agrair a Amparo, mi gran amiga Amparo, els temps d'escolta i de riure, Amparo és una dona que estima i gaudeix profundament la vida i d'ella aprenc. Gràcies a Carles i a Massimo pels dinars, pels sopars al terrat, per les abraçades. Gràcies al grup del taller de narrativa amb Remei i Asun López, a Emma Quiles, a Alicia per les troballes. D'aquell temps m'emporte l'empremta de dues mestres: vull agrair molt profundament a Caterina Lloret i a Núria Pérez de Lara el seu mestratge. Gràcies Caterina pel teu riure, per les teues llibretes, per escriure en les pissarres, gràcies pels haikús i poemes, per les claus tant sàvies... Gràcies, així, interrompudament. Gràcies Núria per les paraules que sempre em regales, per les preguntes que en mi despertes, per les lectures que em portes, per la calma des de la que m'ensenyes, per la continuïtat entre cos, paraula i acció.

Al llarg del temps que he estat fent la tesi he intentat habitar la universitat d'una manera lliure, que em donara sentit, una forma de viure-la que no em fragmentara ni em violentara. No sempre ho he aconseguit però quan ho he fet ha estat en relació, per això vull agrair també. Gràcies a Pepe Contreras per obrir un espai de recerca on he trobat continuïtat, on he pogut pensar-me com a docent i com a investigadora, on aprenc i cresc, gràcies per confiar en mi, gràcies per obrir una escletxa de sentit en el terreny "del que compta" perquè puguem ser-hi sense falsedat. Gràcies també a tot l'equip de sefe-esfera per les sessions de treball compartit que més que reunions semblen seminaris on anem teixint. Gràcies a Dolo Molina amb qui compartisc reflexió, per obrir aquest espai més prop i fer-ho amb tanta cura. Gràcies a Nieves Blanco que en aquest obrir espais ens dona mesura, gràcies per l'escriptura i la reflexió compartides. Pensar així és un plaer. També vull agrair a Paco Jódar pels espais de treball conjunt que hem obert a partir de les classes, perquè també han alimentat la tesi amb lectures, propostes, pensament. Perquè

poder crear amb altres ens fa donar sentit. I també al llarg d'aquest temps he trobat estudiants amb qui pensar i obrir preguntes: les classes han estat un espai plaenter de creació en col·lectiu i en relació: gràcies a Maria i María, a Andres, a Javi i Javi, a Unai, a Sonia, a Lorena, Laura, Jesús, Esther, Dani...

Grazie a Antonia de Vita, per la sua cura, per la sua attenzione, perchè Verona ha diventato un posto abitabile per me grazie a lei. Per tutte le creazione che possiamo aprire.

Gràcies a les amigues i amics que han tingut molta paciència i que han sabut esperar. A Marc, Joanjo i Natxo, a Anna i Adela pels dinars de xiques que ara fem amb criatures, a Vito, a Sandra García. Gràcies a Ferran per la seua cura i la seua delicadesa sempre però especialment en aquest procés on he trobat facilitat i ajuda. Gràcies a Ana Cervera Ferri, pel seu treball de disseny i maquetació en verd, per les estones que compartim, per resistir a l'altre costat de Blasco Ibañez donant sentit a la universitat malgrat la dificultat. Gràcies, molt especialment, a Laia que em sostè i m'acompanya encara en la distància, que em porta alegria i tendresa, gràcies per ser-hi present, per animar-me a continuar, per la cura, per ser un mirall d'aigua on trobar referent. I gràcies a Guillem i a Arnau.

Gràcies a ma mare, Maria José, per cuidar-me, per regalar-me temps i espai, per procurar que el meu dins estiguera atès perquè tingués un fora. Gràcies al meu pare, Miquel, per la cura i la generositat immensa. Gràcies a Arnau, el meu germà i a Maria Pilar, ma tia. El seu estar present, acompanyant-me des del respecte i l'atenció, també amb paciència i espera han estat importants en aquest temps.

Gràcies a Luis, per molt més del que podria dir i escriure, per sostenir-me, per acompanyar-me, per ser-hi, per cuidar-me. Per la seua mirada, escolta i lectura atentes. Per confiar. Per persistir. Per ser-hi sempre. Pel que està per vindre. I gràcies a Nara, per ensenyar-me què és important. Per ensenyar-me, a cada moment, a estimar i a viure, a acompanyar, a ser-hi en relació.



## ÍNDEX.

<b>1a part:</b>	5
<b>Introducció. Iniciant el camí pel text de recerca</b>	
1. Presentació	7
1.1. Escrivint des de l'origen	9
1.2. Les claus que es despleguen	21
1.2.1 Mirar la relació educativa	21
1.2.2 Prendre l'experiència com a punt de partida	24
1.2.3 Per resseguir el saber de l'experiència	33
<b>2a part:</b>	39
<b>Investigar l'experiència. Metodologia</b>	
2. Apropar-se a l'experiència. Algunes qüestions sobre el mètode	41
2.1 Les passes del camí: la recerca narrativa	51
2.2. La conversa com a mètode. Sobre el conversar	55
2.2.1 La importància de les mediacions: relacions de reconeixement i d'autoritat (femenina)	58
2.2.2 Fer de la conversa una oportunitat de trobada	63
2.2.3 Els viatges en la recerca: anar a la trobada de l'altra	70
2.2.4 Text i context de la paraula viva	74
2.2.5 La paraula viva que circula	84
2.3. Narrar l'experiència. El relat com a mètode de recerca	88
2.3.1 Buscar (en) el relat	90
2.3.2 La relació entre experiència i escriptura	95
2.3.3 Mantenir la singularitat en el relat	97
2.3.4 De la possibilitat de fer ressó	100
2.4 Els relats fruit de la recerca	104

Relat de la meua trobada amb Noe	129
Relat de la meua trobada amb Adela	197
Relat de la meua trobada amb Mari	249
Relat de la meua trobada amb María	301
<b>3a part:</b>	<b>353</b>
<b>Tancament i obertures</b>	
3. Els fils que emergeixen de la recerca	355
3.1. Els fils de sentit de la Relació Educativa	358
3.1.1. Un saber que naix de l'experiència de relació amb l'altra, l'altre	358
3.1.2. Un saber que naix de l'experiència de relació amb una mateixa	373
3.1.3. Un saber que naix de l'experiència de relació amb allò institucional	388
3.2. Els fils de sentit de la Relació Investigadora	396
3.2.1 Un saber que naix en relació amb l'altra	396
3.2.2. Un saber que naix en relació amb una mateixa com a investigadora	405
3.2.3. Un saber que naix en relació amb la recerca	410
<b>Referències</b>	<b>427</b>



*Los acontecimientos felices de nuestras vidas se suceden en una especie de secuencia temporal, pero en lo que atañe a su significación se impone un orden propio: un orden no necesariamente cronológico. Incluso puede que probablemente no lo sea. El tiempo, tal como lo conocemos, halla a menudo su esencia en la cronología que teje los relatos y las novelas: el tiempo obedece al hilo continuo de la revelación.*

Welty, Eudora. 2012:127

**Primera part:**

**Introducció. Iniciant el camí pel text de recerca.**



## 1. Presentació

El text de recerca que tot just s'inicia és la mostra del procés que he resseguit per a fer la Tesi Doctoral, un procés del que he anat aprenent i sobretot, creant el significat en el mateix camí. La pregunta que mou aquesta recerca és la pregunta pel saber de l'experiència d'educadores socials i com aquest sosté la seua pràctica de relació educativa. És a dir, em pregunte per com es creen i sostenen relacions educatives i quin és el saber que les fa possibles. Un saber que és especial perquè és un saber gestat en l'experiència, un saber que no es deixa atrapar amb facilitat, sinó que es mostra en l'experiència, un saber que es deixa indagar i explorar però no codificar. Per això quan es mostra es mostra acompanyant l'experiència que li dóna origen.

Així doncs per poder formular aquesta pregunta, per poder-la acompanyar i dir alguna cosa d'ella he hagut d'explorar l'experiència. Parle d'acompanyar la pregunta, de dir alguna cosa d'ella i no de resoldre-la perquè el que he après, i així ho mostre en el treball, és que la pregunta per la relació educativa no és una pregunta que es contesta un cop, és una pregunta que es desplega a cada moment, a cada trobada amb un altre, una altra. Explorar l'experiència de les quatre educadores que han participat en aquesta tesi: Noe, Adela, Mari i María, això és el que m'ha permés anar descobrint en relació el saber que alimenta la seua pràctica de relació. El que he fet per explorar la seua pràctica ha estat en primer lloc crear espais de conversa amb elles, converses no dirigides, sinó converses vives, converses *hermeneütiques* (Van Manen, Max. 2003) en les que es desplegava la narració de l'experiència i la recerca de sentit. I, en segon lloc, el que he fet ha estat elaborar relats d'experiència en els que continuar explorant allò que es desplegava com a sentit, en els que mostrar les preguntes que es despertaven en relació a l'experiència.

El text de tesi està organitzat en tres parts:

Una primera part, aquesta en que ens trobem, que com a presentació pretén resseguir el camí que em va portar fins a la pregunta que origina la recerca: poder mostrar com he arribat, des d'on venia per poder així comprendre l'experiència de transformació i aprenentatge que ha suposat aquesta tesi. I un cop mostrat el camí, el que prove és de situar les claus al voltant de les quals s'articula la recerca: relació educativa, experiència i saber de l'experiència. Aquestes claus es van desplegant al llarg de tot el text de tesi.

Una segona part en què parle del camí que he emprés per a poder explorar el que em proposava, és a dir, la metodologia de recerca. En aquesta part del text mostre com he trobat el mètode que em permetia acompanyar la pregunta. Quines decisions he pres, quines pràctiques de recerca he creat en relació. Prove de mostrar quina és la meua relació amb el mètode: com he pogut trobar un mètode que em donara sentit i quines dues formes d'apropar-me a l'experiència han estat centrals en el procés: la conversa i la narració, com a mètodes de recerca.

I per acabar aquesta part del camí, els relats que he creat fruit de l'experiència de trobada amb les educadores. Els relats em permeten fer el pont entre la pregunta de recerca i les claus i la metodologia de recerca d'una banda i el que he anat trobant com a fils per resseguir d'una altra. Els relats apareixen en l'ordre en què he anat trobant-me amb les educadores: així, primer hi ha el relat de Noe, la primera educadora amb qui vaig entrar en relació; en segon lloc el d'Adela, amb qui vaig trobar-me per mediació de Noe; el tercer relat és el de la meua trobada amb Mari a qui vaig conèixer quan ja estava treballant amb Noe i Adela i finalment, hi ha el relat de María, una educadora amb qui vaig entrar en relació per les classes d'educació social a la facultat. Els relats no són relats biogràfics de les educadores, són relats organitzats, com explique en la part de metodologia, a partir d'allò que he trobat que m'orientava per anar explorant la pregunta per la relació i el saber en el ser educadora.

Finalment, la tercera part de la tesi la constitueixen el que he anomenat els  *fils de sentit*. Es podria considerar aquesta com una part en la que mostre les troballes del procés. I parle de troballes i no de conclusions perquè concloure significa tancar, i si bé és cert que he fet un pas, aquest no és en cap cas un tancament. Ben al contrari, el que ha significat el procés de recerca ha estat una obertura de camins per resseguir, de preguntes que resten obertes, d'interrogants, de possibles. Els fils de sentit que estire en aquest text són els fils de sentit que em permeten explicar alguna cosa de la relació educativa, provant però de mostrar-me fidel al misteri que aquesta entranya. Intente assenyalar les pràctiques significatives que he trobat amb les educadores i l'exploració de la seua experiència, mostrar també el saber que les acompanya i les alimenta: el saber de la experiència. Junt amb els fils de sentit de la relació educativa he assenyalat també els fils de sentit de la recerca educativa, perquè el que he après també en aquest procés és a preguntar-me pel sentit de la recerca educativa, pel lloc que com a investigadora ocupe, per les pràctiques que permeten que la relació de recerca siga una relació fructífera. Que els fils de sentit siguen més una obertura que un tancament, que un concloure la recerca, no vol dir que no puga treure quelcom del procés. El que vaig posant en joc en el text de tesi: tant en la reflexió al voltant del mètode, com en els relats com a textos formatius i de reflexió al voltant de l'experiència així com en l'assenyalar els fils de sentit, són per a mi orientacions que em permeten avançar, caminar, orientacions sense normativismes que em permeten obrir el pensament educatiu. El que prove, amb la mediació de la paraula, és que, aquestes orientacions que a mi m'ajuden a caminar puguen servir a altres en el seu camí.

### **1.1. Escrivint des de l'origen.**

*¿Qué significa "ser original"? Pienso que está en relación con ser fiel al origen, allí donde está el sentido de las cosas y de la propia vida; ser original, entonces, tiene que ver con la capacidad y la posibilidad de no perder, de que no se rompa el vínculo que te une a ese origen, a esa fuente de sentido y de verdad. Ser original me lleva a pensar en fidelidad, fidelidad a ese origen que es, al mismo tiempo,*

*fidelidad a mí misma, a los propios deseos. Que no haya disonancia, ruptura entre lo que soy y lo que hago, entre lo que siento como verdadero y lo que hago, escribo o digo. No estar dividida entre el deseo y el deber ser. Estar en cuerpo y alma, con verdad, en lo que hago.* (Blanco García, Nieves. 2010:40)

Escriure des dels orígens és per a mi explicar el camí que he recorregut, un camí que ha estat una experiència de transformació en relació al procés de recerca, una experiència de transformació profunda que va més enllà de la recerca per tocar el lloc en el món, una experiència de creació.

Escriure des dels orígens significa tornar als inicis entenent que no hi ha una separació, no hi ha un moment únic en el que iniciem la recerca, sinó que la recerca és un anar fent-se com a investigadores en el camí. Per a mi buscar els orígens del camí de recerca està en resseguir el camí, fet de diverses fites que m'ha portat fins on sóc ara. I totes aquestes fites constitueixen orígens d'aquest procés de recerca.

Escriure des dels orígens significa per a mi reconèixer un camí en que les mediacions significatives i polítiques han anat creant en mi i en el meu treball un saber, un lloc de col·locació. Per això en aquest recorregut vull anar donant compte d'aquestes relacions que han anat acompanyant-me, perquè han estat presències clau en el procés de recerca. En relació amb les quals he pogut anar definint la pregunta, trobant el camí, albirant la forma en que volia investigar. Noe, una de les educadores que han participat en aquesta recerca i a qui presentaré aviat, em deia en una de les converses que a ella li encanta reconèixer els orígens, perquè així tot s'ordena. Doncs aquest text és un intent d'ordenar també, de posar nom i cos a aquelles i aquells que han anat formant part d'aquesta recerca, que són orígens. No només de la recerca sinó també d'aquest lloc de col·locació del que parlo. És un camí caminat de la mà d'altres a qui reconec autoritat: relacions vives amb dones i algun home, però també relacions amb els textos, perquè he après a llegir d'una altra manera: deixant-me dir i tocar pel que em deien des de mi, sense trair-me. Ha estat un camí fruit d'entrar en relació amb mi mateixa, de posar-me al centre, d'interrogar-me i poder escoltar el meu desig.

Escriure des de l'origen significa indagar en el meu desig, poder mostrar el camí que em va portar a la pregunta de recerca, donar compte del meu procés singular: del que

he après, del que m'he després, del que he anat deixant pel camí i, sobretot, del que he in-corporat. Perquè investigar és quelcom que ens passa.

Investigar és alguna cosa que fem però en aquest procés, si ho vivim com a experiència és un procés en que alguna cosa ens passa, en que no restem immutables. Alguna cosa ens passa i ens transforma. El procés de recerca esdevé un camí. Com diuen Núria Pérez de Lara i José Contreras *más que seguir un método se trata de recorrer un camino*:

Entender la investigación como experiencia significa dar vida a la propia vivencia de aprendizaje; mostrar las relaciones entre lo experimentado, el proceso subjetivo allí presente y las cuestiones que se han abierto. Mostrar la experiencia de aprendizaje, para que quien la lea pueda restablecer los vínculos entre la experiencia relatada, las formas subjetivas de vivirla, y el origen y significado de las preguntas pedagógicas que se ha hecho. Más que de seguir un método, se trata de recorrer un camino. Más que de exponer las conclusiones del conocimiento, se trata de contar las vicisitudes inciertas del recorrido realizado y de lo que en él nos pasó. (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:68)

Al llarg del text de tesi intente mostrar aquest camí recorregut, allò que he anat aprenent. Un camí pel que em deixe dir, un camí que alhora que faig, fa alguna cosa en mi en aquest joc entre passivitat i activitat quan caminem i ens deixem dir per l'autoritat del camí de la que parla Jan Maaschelein (2006). Un camí que ens va conformant. Perquè per poder-lo recórrer, m'he hagut de deixar fer, de deixar tocar. Per això, molta part del camí ha significat també un desprendre'm del que portava. He experimentat un desplaçament de lloc i això ha comportat abandonar un altre lloc en que em trobava, deixar enrera, prendre decisions. Un treball fet de buscar i buscar-me. Un treball de trobada. Un treball acompanyat de les mediacions que m'han estat significatives i que m'han permès caminar en aquest terreny incert. Perquè aventurar-se a fer un camí, a emprendre un camí des de si és també un moviment que no es presenta com segur, és un intent.

*On estàs tu? Fer-me present en l'escriptura i en la recerca.*

Quan vaig començar els estudis de doctorat a la Universitat de València, tenia en ment una altra recerca, molt diferent de la que he volgut i pogut sostenir. Amb el temps em vaig interessar per la ciutat com a espai de conflicte, com un espai per mostrar com un camp en conflicte entre diferents interessos, un camp que es debatia entre la negació i la possibilitat: la negació de ser espai públic i la possibilitat de crear-lo. I aquest va esdevenir, a grans trets, el meu projecte de tesi.

Abans però havia d'escriure el treball de recerca, que en el programa de doctorat que jo cursava s'havia de presentar abans d'iniciar la tesi. Aquest procés va ser difícil, em trobava amb un bloqueig gran i em costava veure la relació entre el que feia en el treball de recerca i el que havia de ser la realització de la tesi, un procés de recerca més llarg, més meu, més important, més gran. Em costava escriure. Em costava avançar. En aquest temps vaig demanar una estada amb Remei Arnaus al departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Una estada de recerca que iniciaria després de presentar el treball de recerca. Em vaig trobar amb ella abans per presentar-me i poder fer els papers de la sol·licitud d'estada. I en aquesta trobada li vaig presentar el meu projecte de tesi. El va revisar acuradament, em va dir que estava ben escrit, però em va fer una pregunta que ha esdevingut clau en tot aquest camí: *on estàs tu?*

Aquesta era una pregunta pel sentit, pel sentit que allò tenia en mi, pel sentit que a mi em movia. La resposta a la pregunta que em feia Remei em situava com davant d'un espill que em tornava una imatge del procés en que jo no estava present, el sentit d'aquest treball si el hi havia, no estava en mi.

Vaig escriure, finalment, el treball que en aquell moment volia escriure. La meua pregunta s'adreçava al que passava a la ciutat. La ciutat m'ocupava, em preocupava. I entenia aquesta com un escenari social, com un espai en conflicte. A més em sentia vinculada amb alguns moviments socials que estaven en aquell moment portant a terme projectes alternatius a la ciutat de València, grups i plataformes amb les que col·laborava o en les que participava que ocupaven l'espai públic per tal de reivindicar



un nou model de ciutat. El treball que vaig escriure va resultar ser un treball crític, un treball que parlava de la ciutat i de la possibilitat que aquests moviments emergents representaven com una proposta política. El problema era que no em despertava la pregunta educativa. Amb això no estic negant que hi haja pensar i fer educatiu en aquests moviments. El que constitueixen, encara que no tots i no sempre, són noves formes de relació i en aquest sentit són pràctiques transformadores i en aquesta transformació pot haver pensament educatiu. El que em passava a mi és que no em despertava la pregunta, perquè potser aquesta pregunta no era la meua sinó que era la pregunta d'un altre o d'altres. Jo sentia que em separava de mi i del pensar des de l'educació. De que era un treball marcadament polític va deixar constància el tribunal que va jutjar el meu treball, del que estic segura ara és que aquesta política que travessava el treball era una altra política, amb el pensament de la diferència sexual ara puc nomenar-la com una política segona. Crec que és una política segona perquè d'alguna manera amb les dinàmiques que estableix es separa: representació, reivindicació. És potser necessària però no suficient perquè hi haja una transformació real de les relacions. És necessari que hi haja una transformació de sí i de si en relació, aquesta és també política, política que no es separa dels cossos, és una política encarnada que no és indiferent al que som.

El treball que vaig escriure era un treball que recollia bona part del pensament més crític de l'àmbit de la sociologia, de l'urbanisme, de l'antropologia. Però em faltava el pensament educatiu. El pensament educatiu que s'anomena més crític també ha patit una experiència de separació, es pensa sovint des de fora de l'educació:

El problema de la investigación en educación es que suele vivir del préstamo. Siempre ha ido a buscar en otros campos del saber, de las ciencias, aproximaciones metodológicas que, con adaptaciones grandes o pequeñas, las han acabado haciendo suyas. Tanto con el método experimental como con los métodos antropológicos y cualitativos, han arrastrado algo más que un método: también una ontología. Es decir, al imitar el método han mirado a la educación "como si", como si fuera psicología (entender los mecanismos cognitivos o de conciencia y personalidad que se ponen en juego) o sociología (las dependencias sociales de la educación, la influencia de las estructuras sociales en la conformación de las relaciones educativas, la reproducción de las estructuras sociales e ideológicas, etc) o antropología

(la interpretación del aula o la escuela como una cultura, etc) o sociolingüística (análisis del intercambio conversacional, etc.) por lo cuál, la educación, la cuestión educativa, se ha tenido que plantear siempre como una consecuencias posterior de la investigación: ahora que hemos estudiado la realidad concreta, extraemos conclusiones educativas, o bien juicios de valor sobre lo poco o mucho educativo de tal realidad, o bien una especie de mandatos sobre el "qué hacer". (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:39-40)

Pensar-se des de l'educació no vol dir oblidar o negar altres sabers que ens poden il·luminar, de fet és important i necessari, per a mi ho ha estat, buscar en altres espais que no és la literatura pedagògica únicament fins i tot en altres espais que no responen a la literatura acadèmica. En aquets espais altres podem trobar amb què alimentar la nostra pregunta i els nostres passos. Però es tracta del que posem al centre de la nostra indagació. On trobem font de sentit, quin és al cap i a la fi el nostre origen. En el meu treball aquesta escició era molt evident entre les diferents parts que el conformaven: d'una banda tot un recopilatori del pensament crític al voltant de la ciutat i d'altra un estudi dels projectes educatius de ciutat com a concrecció del Moviment de Ciutats educadores. El que em vaig trobar en els dos casos que vaig estudiar va ser l'absència de la ciutat en aquests projectes. En el cas de la ciutat de València, el projecte educatiu constituïa una oferta d'activitats adreçades a centres educatius escolars, les activitats en alguns casos s'oferten com a un complement curricular i altres, moltes, com una utilització de les infraestructures municipals de nova creació. Em trobava doncs amb una proposta que nega el conflicte i el que s'esdevé a la ciutat, que omet la ciutat i al conjunt de la ciutadania. En el cas de la ciutat de Barcelona em vaig trobar un projecte que s'erigeix per sobre, que sura sobre activitats, xarxes, accions que ja existeixen en alguns dels barris: del treball de dones i homes singulars. L'anàlisi que vaig fer d'aquests projectes no deixava de ser un procediment d'aplicació dels coneixements que havia après en la primera part. Per això, perquè no trobava allà la font de sentit no podia ser el meu un treball original.

La pregunta per on estava jo continuava doncs pertinent perquè vaig encetar aquest projecte de recerca sense posar-me massa visible encara. Com relatava abans, aquesta pregunta va ser com posar-se davant d'un mirall. Era un mirall que dóna mesura. Un mirall en el que mirar-me per a fer camí, des de mi, amb referents

clar que sí, però des de mi.

La pregunta de Remei m'obligava a fer-me la pregunta per mi, per si era fidel a mi mateixa i al sentit que em movia. Poder interrogar-me per aquest desig, sortir del "deber ser" de la recerca, del que s'esperava de mi en la recerca o potser del que jo esperava i arriscar-me, arriscar-me a ser original, obeir al desig que s'em despertava, buscar el camí que em permetia ser fidel a mi mateixa.

El viatge a Barcelona va resultar un viatge en tot el sentit de la paraula, allà vaig poder treballar amb Remei Arnaus i també vaig poder anar descobrint la pregunta de recerca, el camí i el sentit que no trobava. Allà vaig anar d'oient a alguns mòduls del programa de doctorat que es feia al departament. Vaig treballar amb mestres que han deixat en mi una empremta significativa, mestres que m'han acompanyat en el meu fer-me educadora però també en el meu ser professora a la universitat: a més de Remei Arnaus, em vaig trobar amb Caterina Lloret i Núria Pérez de Lara, dues mestres de vida. Amb Asun López i José Contreras. Vaig poder conèixer a Marta Caramés i estar present en la lectura de la seua tesi doctoral que per a mi ha estat font d'inspiració. També vaig trobar un grup amb qui pensar, Amparo, Carles, Màssimo i posteriorment amb Alicia, Emma i Nelli en el taller de recerca narrativa. Van ser espais de reflexió al voltant de la recerca: on la mirada la centrarem en allò que ens passa en relació al procés, a cadascuna i cadascun de nosaltres no el que és investigar en un investigador objectivat. Investigar deixava així de ser un procés extern per esdevenir un procés propi i singular en el que jo em busque i em sé present. Això ha de ser una decisió conscient, tal i com diu Remei Arnaus:

Por tanto, el pensamiento que surja para descifrar el sentir de "lo que me pasa" en relación, estará mediado de manera inevitable e inseparable, de nuestro ser mujer u hombre, pero para eso es necesario a la vez, elegir el hecho de poner en juego la diferencia sexual, aunque al mismo tiempo no sea elegible. Aquí hay claramente una paradoja y como dice Maria Zambrano la vida se nutre de paradojas. ¿por qué digo esto? Porque ser mujer o ser hombre no se elige en cuanto a lo que se es, se elige en cuanto al sentido que damos a nuestra experiencia del ser hombre o del ser mujer, al descifrarla, al pensarla. (Arnaus, Remei. 2010:154).

Sóc jo qui sosté la pregunta per la relació educativa, i em pose en joc en la recerca, en les converses. I aquest sostenir la pregunta és el que fa original el meu treball. Aquesta és una preocupació que m'ha acompanyat i que m'inquietava especialment al començament: què és el que fa, en aquest cas la meua una tesi diferents d'altres que parlen de l'educació social o que parlen de la relació educativa. M'ho preguntava sovint. I crec que la meua preocupació per l'originalitat tenia encara a veure amb on em col·locava la institució i jo en relació amb ella. He après que la diferència està en dir-ho *partint de sí*. Que aquesta col·locació, aquest buscar-se davant la pregunta: *on estàs tu?* és la clau per aquest sentit original que portem a les nostres obres, treballs, recerques... la pregunta és formulada des de nosaltres, des d'un subjecte visible podríem dir, des d'un subjecte que és, que és en el meu cas en femení, que és en relació... i clar, cal fer-se la pregunta per com li deixe espai a aquest ser, a aquesta veu, o com en el treball em situe en aquest ser viu i singular per a parlar i preguntar-me, per a mirar i mirar-me. Quan qui escriu es posa en joc hi ha alguna cosa que capta. Sempre hi ha alguna cosa viva que diu quan el dir està a prop del que es viu. Si no, hi ha el perill de repetir el que altres diuen.

I altre cop la pregunta: *on estàs tu?* On estic jo amb el que porte, amb el que sóc i el que pose en joc en la recerca, on estic jo deixant-me tocar per allò que em passa, posant-me en relació. Perquè per a viure la recerca com una experiència cal esser-hi present, cal fer-ho des de sí. Si no, és una altra cosa. I alhora que vaig fer aquest exercici de fer-me present vaig anar desprenent-me de tot allò que havia anat assumint en la recerca. El viatge, que va ser més enllà de Barcelona, va resultar un viatge en que anar desfent-me d'allò que ja no em sostenia, allò que jo no podia agafar amb les mans perquè no em donava sentit. Va ser un viatge dur i difícil perquè suposava abandonar un lloc per eixir a la recerca d'un altre que no estava marcat, ni definit, que no el trobaria sinó que havia de crear. I això fa por. Un viatge de treure capes, de posar en suspens per anar a la recerca, o a la descoberta del que em sosté en la investigació, del que puc sostenir jo des de mi.

En un altre moment, Remei Arnaus va dir una frase que em va fer pensar en el meu procés de tesi, feia referència a un moviment triple: *reconèixer, agrair i soltar*. Perquè aquest camí que havia recorregut primerament és el que m'ha portat on estic ara, al lloc del que no tornaré. Per tant, he de reconèixer aquest camí, sense aquest camí no hauria arribat a poder obrir una pregunta des de mi, a poder sostenir un procés que em significa. Per això és important reconèixer aquest procés com a part també de la

recerca. Per travessar una porta cal fer un trànsit. La recerca doncs, no comença el dia que tinc clara la pregunta, és en aquest anar gestant-se que hi ha ja treball d'investigació, és en aquest camí que hi ha el meu fer-me com a investigadora. Agrair-lo per tant és necessari, no negar-lo, perquè forma part del mi i del que sóc ara com a investigadora. Però sense el moviment d'haver deixat anar allò que no em donava sentit no podria haver arribat on sóc ara, soltar una pregunta que no era meua, soltar una forma de fer recerca en que jo no estava, soltar una forma de posar-me en relació amb el saber que no em deixa ser present. Això és el que va significar el viatge. I en aquest viatge hi ha tres moments que han estat molt importants per a crear aquest lloc del que parle: un primer moment va ser la trobada amb Noe, perquè va significar formular la pregunta de recerca; un segon moment va ser la realització d'un treball de recerca dintre del programa de doctorat de Barcelona al que assistia com a oient, allò va significar per a mi trobar el camí, experimentar el mètode; i un tercer moment va ser trobar la continuïtat amb allò que feia a la recerca i el que feia com a professora en la universitat.

#### 1. Noe i la pregunta. Trobar sentit.

Vaig arribar a Noe per la mediació de Núria Pérez de Lara, jo buscava experiències d'educació comunitària que em pogueren servir per treballar a la tesi. Encara amb un altre projecte de tesi. Noe havia estat estudiant d'educació social de Núria i mantenien –i manenten- una relació significativa, així que hi vaig parlar. Noe treballava en un barri de Barcelona en un centre amb infància, però també treballava amb adolescents i dones. Trobar-me amb ella va ser important, va ser un dels orígens de la tesi, aquests moments de preguntar-me pel sentit i per la fidelitat de la que parla Nieves Blanco, la fidelitat a mi mateixa.

En relació amb Noe, en relació de conversa amb ella, vaig anar desplaçant la mirada: de la ciutat i la comunitat a la pràctica de la educadora. Em vaig començar a interessar per com es posava en joc Noe, per com era capaç de crear i sostenir relacions que foren educatives. La ciutat i la comunitat no estaven fora d'aquesta pregunta, però havien deixat de ser el centre del meu interès. Ara m'hi trobava intrigada per la seua pràctica. En el llibre que escrigueren les dones de l'Entredós per explicar la seua pràctica i que Noe em va deixar un temps després hi havia un

fragment que posava paraula al que em passava: *cuando ves algo en marcha siempre te intriga como funciona* (Entredós. 2003). Aquesta era la curiositat que se'm despertava de la mà de Noe: com es crea i es sosté una relació educativa des del ser educadora social. Així vaig començar a voler explorar la pràctica de Noe, explorar-la per indagar en ella, per aprofundir en el que la sostenia, en el que li donava sentit. Què hi havia allà com a saber, com Noe articulava moviments, gestos i relacions, què aprenia ella de la relació amb altres. Tot preguntes que giraven al voltant de la relació educativa. Una relació que sempre és encarnada per algú, per alguna, que sempre és en una experiència concreta, singular, única i irrepetible. Preguntar-me per la pràctica de la relació educativa de la mà de Noe em portava a explorar la seua experiència. A preguntar-me pel saber que allà hi havia.

I aquesta pregunta era una pregunta que jo podia sostenir, des de mi, que era fidel al que em movia. Noe em va posar en relació amb Adela, una altra educadora i m'hi vaig trobar amb ella. Allà vaig començar a decidir que volia fer la recerca per a la tesi de la mà d'aquestes educadores, posar-me en relació, poder explorar amb elles la pràctica de la relació que elles encarnaven i creaven cada dia des del seu ser educadores. Per això la trobada amb Noe és un origen de la tesi: el moment de trobar la pregunta. Un moment molt important per a mi en el procés: perquè experimentava la força del meu desig de recerca, un desig que naixia en mi i en relació. Una pregunta per tant que ja no em venia de fora sinó que la formulava des de mi, una pregunta que em permetia restaurar allò que havia deixat fora: l'educació, la pràctica educativa. Posar al centre la relació em permetia fer aquest gest que fins a aquell moment em perdia per altres llocs que no eren els que jo volia i podia sostenir.

Així, trobar a Noe va significar en el meu procés de recerca, trobar la pregunta que la posava en moviment, vaig poder posar nom i forma de pregunta al meu desig. La trobada amb Noe és, per tant, un moment originari d'aquesta recerca i del seu sentit.

## 2. La realització de la *minirecerca*, trobar el camí.

En el mòdul de José Contreras en el programa de doctorat del departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona al que assistia com a oient, ens proposà de realitzar una "minirecerca", es tractava d'explorar una experiència educativa pròpia: relatar-la i poder-la, a partir del relat, pensar-la per veure

què la movia. Jo em vaig proposar, i vaig proposar, explorar l'experiència de Noe, amb qui ja havia començat a treballar.

El que va significar la realització de la minirecerca va ser trobar el camí, si amb Noe havia trobat la pregunta, quan em vaig decidir a fer la minirecerca al voltant de l'experiència de Noe vaig trobar precisament el camí de recerca, un camí en el que em trobava a gust tot i la incertesa, un camí que vaig anar recorrent amb més saviesa en el mateix procés de la recerca. El que vaig aprendre en la recerca amb Noe va ser una forma d'apropar-me a l'experiència, una forma d'explorar-la i vaig assajar una forma de contar-la i per tant, de contar els significats que en la meua mirada es desplegaven. Aquestes tres qüestions: apropar, explorar i contar l'experiència van ser també inici en un camí de recerca, en una metodologia, en la que he anat creixent.

En la realització d'aquest treball vaig aprendre que preguntar-me per la relació educativa implicava mirar l'experiència d'aquelles educadores que les creen i les sostenen, que es tractava d'explorar l'experiència d'una educadora singular, única, concreta. Que allò que apareixia com a troballa d'aquesta exploració no era un coneixement extrapolable, ni tant sols un conjunt de tècniques que resolen la relació educativa, altrament es tractava d'obrir la pregunta. I obrir-la per poder pensar a partir de l'experiència de l'educadora però sense abstruir-la. Vaig aprendre doncs com posar-me en relació amb l'altra i amb la seua experiència. I també vaig aprendre a relatar el procés, a mostrar allò que havia nascut de la indagació: el saber que sosté aquesta pràctica de relació. Un saber que naix de l'experiència, un saber que és especial i que per tant, necessita de la mediació adequada per expressar-se, per això, en el procés de la minirecerca vaig experimentar també amb la narrativa. Va ser això, experimentar el mètode que acompanyava la meua pregunta. Explorar alhora un lloc que em donava sentit com a investigadora i que creava des de mi. Per això, aquest treball és un altre dels moments originaris de la tesi. La possibilitat de descobrir i viure el mètode. La possibilitat de crear i viure un lloc com a investigadora.

### 3. Quan no hi ha escisió. Transcendir el desig.

Trobar la pregunta i el camí va ser trobar la tesi que desitjava fer, i per això també vaig haver de buscar a qui em podia acompanyar en el procés. Amb aquestes decisions difícils de prendre però necessàries, vaig experimentar una situació de desbloqueig, de felicitat, de troballa i sobretot de calma amb mi mateixa. Estava

present, em feia present en la recerca, m'era fidel. Tot i això, hi havia quelcom que encara vivia com a por: la de que la pregunta que movia la recerca tinguera sentit només per a mi.

Assumisc que partir de mi vol dir partir a la recerca de l'altre i l'altra des del que jo sóc. Em feia por doncs no transcendir el meu desig, quedar-me en mi. Vaig tornar a València i vaig començar a fer classes en la titulació d'Educació Social, allà vaig posar-me en joc també des de la meua pregunta i des del que portava com a saber, fruit de la recerca que havia emprés. Per a mi va significar com fer un ancoratge en un territori concret, encara que alhora vaig experimentar la transcendència del meu desig per poder portar aquesta com una recerca per a altres. La recerca tenia un sentit formatiu i això per a mi era important. Portar el que naixia de la recerca a les classes no vol dir parlar sempre del mateix, però sí conformar un saber que m'acompanya. Estudiar la relació educativa m'ha fet pensar la meua pràctica: com em pose jo en relació.

A les classes vaig poder posar en joc la pregunta per la relació educativa, una pregunta que donava sentit a la seua formació com a educadores i educadors, una pregunta que apel·lava a la creació en cadascú i cadascuna d'elles d'una disposició a la relació. Preguntar-nos per la relació educativa cobrava sentit en el conjunt del seu procés formatiu. Vaig acompanyar la pregunta del treball de textos, textos que parlaven des de l'experiència d'educadores que feien aquest treball de pensar-se en relació, d'obrir la pregunta. Textos que funcionaven com a font d'inspiració perquè elles i ells a classe pogueren obrir la seua pregunta, pogueren explorar la seua experiència. Així vaig aprendre també a acompanyar l'exploració de l'experiència d'altres, a poder acompanyar la lectura dels textos que treballàvem i també a acompanyar l'escriptura de l'experiència que els proposava de fer a classe: de la seua experiència.

Aquest va ser un altre dels orígens de la tesi, perquè en aquesta recerca, tot i que no té un lloc central o més explícit, la pregunta per com l'exploració del saber de l'experiència pot ser font de formació està present. Aquest és també el sentit dels relats: esdevenir relats que puguen mostrar l'experiència i ser font de nova experiència. I és una gran sort poder viure amb continuïtat allò que faig a la recerca i allò que faig a la docència, perquè d'una altra manera experimentem fragmentació i de vegades sense sentit, com si visquerem dues vides paral·leles, però jo sóc una. I des d'aquest lloc em pose en joc: a la recerca, a la docència. Entenc la recerca en



educació com una recerca que té un caràcter formatiu; i jo he experimentat aquesta formació, primer en mi, en el procés de transformació i de col·locació que ha significat el procés de tesi per a mi. Però també en relació amb aquelles i aquells amb qui he compartit espais de formació, el que es desprèn de la recerca m'ha fet a mi com a educadora, ha conformat un saber que pose en relació en el meu ser professora, un saber que serveix a altres per pensar i pensar-se en relació.

Visc la investigació com una experiència, com un camí. I tinc la certesa, perquè així ho visc de ser-hi en un altre lloc. La pregunta de Remei em va portar a obrir un procés de transformació interior que em situa ara en un altre lloc. He canviat la mirada i el que mirava però també el lloc des del que mirar ara és un altre diferent. I això és el que vull posar en joc també en la tesi.

## **1.2. Les claus que es despleguen.**

### 1.2.1 Mirar la relació educativa

Vaig començar aquesta recerca amb el desig d'investigar la relació educativa, aquesta era la pregunta que em movia. Quan provava d'escriure al voltant de la relació educativa per explicar què era el que volia mirar en la tesi em trobava amb una immensa dificultat per explicar-la però alhora trobava la certesa que és la relació el que és central en la pràctica educativa. María-Milagros Rivera (2012) diu que *Educarse algo que se hace en relación y es fruto, a su vez, de la relación* (36) i afegeix que *hace falta decirlo*. I cal dir-ho perquè si no la diguem la donem per suposada. Donar per suposat és prendre una drecera per escapar de la complexitat que entranya allò que nomenem. La complexitat de la que parle, amb què em trobe, no és una complexitat que ve perquè la relació siga quelcom abstracte, justament és el contrari, la complexitat enorme que per a mi entranya la relació educativa ve perquè aquesta és quelcom profundament viu.

Com diu Remei Arnaus (2005:101) no hi ha educació sense pràctica de relació, per això vull posar al centre la relació, la relació educativa com a centre de la recerca que faig amb educadores socials. Quan vaig iniciar la recerca em movia aquesta pregunta: com es posa una educadora social en joc, com acull a un altre o a una altra, amb

quin saber, amb quin no saber, amb quina por, amb quina preocupació, què passa entre una educadora i una dona o un infant, o un home, què passa quan una educadora acompanya, com les educadores creen i sostenen relacions educatives amb altres, amb elles mateixes, amb l'entorn. Aquestes eren les preguntes que em movien a mirar la relació educativa. Sabent que allà hi havia quelcom important, com diu María-Milagros Rivera:

Es en la relación donde todo ocurre y me ocurre, donde se presenta –cuando se presenta- la felicidad, la belleza, la trascendencia, lo negativo, la pérdida, la impaciencia...(2012:38)

És en la relació on passa tot i alhora on tot ens passa, és la relació el que està al centre de la pràctica educativa, el que la sosté. És la relació el que pose al centre de la mirada i de la pregunta perquè és en la relació on hi ha la possibilitat d'una pràctica educativa fructífera. Preguntar-se per la relació educativa és preguntar-se també per què la fa possible, per què la sosté. Aquest era el sentit que em feia buscar a les educadores per preguntar-me amb elles, perquè hi ha un treball d'algú que fa possible que aquesta relació hi siga. Remei Arnaus (2005:101) recupera les paraules de María-Milagros Rivera per assenyalar que perquè aquesta pràctica de relació que fa possible l'educació siga, efectivament, fructífera, cal que qui la viu es deixi transformar per la relació. Però aquesta transformació no és negació de qui s'hi és, és deixar-se dir i tocar per la relació, un deixar-se tocar i transformar que permet l'art de la mediació, diu Remei Arnaus, un art que entranya l'amor i l'acceptació de l'altra, la seua irreductibilitat. L'altra o l'atre per tant és algú diferent de mi, però que necessita perquè hi haja la possibilitat de la relació, un altre que he de rebre com a altre, com a irreductible i acollir amb l'amor de la mediació:

Acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa, en la relación con el Otro. Entre él o ella y yo, en principio, la separación, el no saber, el misterio y sólo un posible vínculo, el de saber que les necesito, y por lo tanto, el de saber que debo entrar en relación con él. (Pérez de Lara, Núria. 2009:49)

La relació educativa necessita de l'altre o de l'altra i del treball de la mediació per

ser fructífera. I alhora necessita mantenir aquest estranyament del que parla Núria Pérez de Lara, un estranyament que resguarda el misteri que sempre és l'altre per a nosaltres.

La relació és un misteri, és el misteri de la trobada amb l'altra o l'altre, un misteri que sempre és imprevisible. Per tant, investigar la relació educativa no pot ser un mecanisme per desvetllar aquest misteri, no pot ser un intentar definir-la arrencant-la de la seua substància de pràctica viva. Investigar la relació educativa, com em proposava, havia de ser la possibilitat de parlar de la relació educativa sense desvetllar el misteri però alhora provant de dir alguna cosa d'ella. Intentar tocar la veritat de la relació sense resoldre el secret. Perquè, com diu Remei Arnaus (2005:104) *la veritat de l'educació no es pot objectivar ni cosificar, la seva substància no ho permet*. Així, la meua mirada de la relació educativa no és una mirada que busca desxifrar-la, sinó poder explorar-la sense desvetllar el misteri que entranya.

La relació però es mostra encarnada en la pràctica d'educadores, és allà on puc mirar. En aquest art de la mediació que elles posen en joc, aquesta forma d'entrar en relació que assenyala Núria Pérez de Lara, de parlar amb l'altra o l'altre, d'escoltar-lo i acceptar la seua paraula com a paraula altra (2009:49). Una paraula que m'arriba, que acull, una paraula que em transforma en relació. Per això el que havia de mirar era la pràctica de la relació educativa: com és creada i recreada des de cada educadora concreta en relació amb un altre o una altra, amb quines invencions, amb quin deixar-se tocar i transformar per la relació. Diu María-Milagros Rivera que la pràctica és allà on es troben experiència, invenció i consciència (2011:49). La pràctica de relació de les educadores és el que he buscat per poder indagar amb elles què és el que l'alimenta i la sosté, què és el que de la seua experiència de relació queda com a saber. Per això, el que he fet en la recerca és explorar amb elles la seua experiència per tal d'anar estirant dels fils que la sostenen i que van teixint la seua pràctica de relació. El que he provat de fer en aquesta recerca és explorar el significat de l'experiència de quatre educadores per anar destil·lant el saber que l'acompanya. El saber de l'experiència.

### 1.2.2 Prendre l'experiència com a punt de partida

La pregunta per la pràctica de relació educativa em portava a la pregunta pel saber de l'experiència, i aquesta a preguntar-me per l'experiència: es tractava d'explorar junt amb les educadores la seua experiència. I explorar l'experiència ha significat en el meu procés anar explorant la noció d'experiència, per, d'aquesta manera, trobar la manera d'apropar-me a ella. I en aquest camí d'explorar la noció d'experiència he experimentat la dificultat de fer-ho. José Contreras (2009) mostra aquesta dificultat amb una imatge:

Decir algo sobre la experiencia, como hacerlo sobre la alteridad puede llegar a ser lo mismo que intentar conservar un puñado de agua: a la vez que la sentimos, que durante un momento hemos pensado que lo hemos conseguido, sin embargo, al sacar la mano del agua, solo vemos cómo chorrea, como se nos escapa. Y, sin embargo, la hemos sentido, hemos podido percibir las sensaciones que nos produce; mientras manteníamos la mano sumergida, la hemos ahuecado y por un momento la hemos sentido plena de líquido. No, no ha sido en vano; aún conservamos las sensaciones y, junto con la consciencia de la imposibilidad de nuestro reto, mantenemos la vivencia de haberlo hecho. (7)

Intentar explicar-la és una impossibilitat per la enorme complexitat que entranya, per això l'exploració de la noció d'experiència és com un intent, és com un parlar de la sensació que l'aigua deixa en la mà que prova d'agafar-la. Així, aquesta exploració pretén assenyalar algunes notes, alguns apunts del que implica.

Explorar l'experiència és explorar l'experiència de l'encarnació:

L'experiència sempre és d'algú, sempre és en un cos, en un cos sexual. L'experiència diu Jorge Larrosa (2003:168) és el que "em passa" no el que passa sinó allò que em passa, aquest em remet sempre a algú, a un subjecte que pateix, que sosté l'experiència. En aquest sentit, Núria Pérez de Lara i José Contreras diuen que

experiència i subjectivitat són indestriables (2010:25). Perquè del que es tracta, quan ens proposem explorar l'experiència és d'explorar el que algú viu (23), suposa situar-se des d'una posició subjectiva perquè es tracta de mirar allò que algú viu com a experiència, el que li mou, el que li fa pensar, el que se li obre com a significat o el que apareix com a contrasentit. Per això una de les claus que ens serveixen per explorar l'experiència és el que Jorge Larrosa ha anomenat principi de subjectivitat (2009:16), el que és l'experiència és sempre el que és per algú que la viu, que la viu des de la seua experiència de viure en un cos sexual, en un cos finit, en un cos que viu en un temps i un espai. Gadamer assenyala que tota experiència és experiència de la pròpia historicitat (1977:434), és una experiència sempre sostinguda per algú i sempre situada. Joan Carles Mèlich (2002:59) recuperant també a Gadamer dirà que l'experiència és sempre experiència de la contingència, el que Gadamer anomena la finitud humana. Així l'experiència sempre serà experiència de la singularitat (Larrosa. 2009:29) perquè cada experiència humana és singular. Subjectivitat, singularitat, historicitat i contingència.

Explorar l'experiència implica posar la mirada en allò que algú viu, i el que algú viu està travessat d'una gran complexitat, on es troben elements que resten en el terreny del que no és visible, del que no és identificable, del que no es deixa atrapar. Per això explorar l'experiència suposa parar-se a mirar, parar-se a pensar què és el que allò viscut ha fet en qui ho viu (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:24). L'experiència és allò que deixa empremta en mi, allò que em passa i que s'hi queda en mi, i s'hi queda en el cos perquè és el cos qui rep l'experiència. Però alhora això que em passa és sempre alguna cosa que em passa en relació. Per això caldria assenyalar una altra nota important junt amb la de l'experiència de l'encarnació: explorar l'experiència suposa explorar l'experiència de relació:

El sentido, sobre todo, se capta cuando podemos acertar, aunque con incompletud, con las palabras verdaderas para nombrar "lo que me pasa", entendiendo que "lo que me pasa" sucede siempre en relación con una misma, con uno mismo, con las otras, con los otros y también con lo otro, por ejemplo con la enfermedad, con la vejez, con el duelo, con la muerte... con lo distinto de mi... La experiencia tiene siempre adherido el "con" y por

tanto, el pensamiento de la experiencia también. (Arnaus, Remei. 2010:153)

L'experiència sempre s'esdevé en relació, l'experiència és experiència de relació amb allò altre, allò altre que no sóc jo o allò altre de mi.

Explorar l'experiència és explorar l'experiència del passatge.

Perquè l'experiència suposa un sortir de si per anar més enllà, és un trànsit, un camí cap allò altre, cap a l'altre o l'altra. I aquest camí és també experiència, és l'experiència de la relació. L'important en aquest trànsit és el destí i també el viatge, perquè és en aquest viatge que ens passen coses, que hi ha la possibilitat que alguna cosa en nosaltres es moga. És en aquest passatge que hi ha una transformació de si:

Cuando alguien *padece* una experiencia, si de verdad es una *experiencia* y no un *experimento*, padece una salida de sí mismo hacia el otro, o hacia sí mismo como otro, ante otro, frente a otro. Y en este salir de sí mismo hay una transformación. La experiencia nos forma y nos transforma (Mèlich, Joan Carles. 2002:79)

Així l'experiència és sempre l'experiència d'un viatge, d'un sortir de si per anar cap a allò altre. El subjecte de l'experiència per tant és algú que experimenta un moviment. L'experiència, aleshores, és exterioritat. Jorge Larrosa identifica aquest moviment com un moviment d'anada i tornada (2009:16), perquè suposa un moviment d'exteriorització, un moviment d'algú que surt de si per trobar-se amb allò que li passa. Però també és un moviment de tornada cap a si, perquè allò que li passa l'afecta, fa alguna cosa en ella o en ell. L'experiència ens transforma, el viatge si ens ha passat alguna cosa en ell és un viatge del que no s'hi torna de la mateixa manera que s'havia partit. Per això l'experiència és transformació. Aquest afectar-nos té conseqüències en qui som, en la nostra forma de posar-nos en relació amb el món. L'experiència és un passatge formatiu en tant que conforma un sentit de qui som, el passatge de l'experiència és el passatge pel qual ens anem conformant, fent-nos, és un passatge a

través del qual conformem la nostra subjectivitat (Pérez de Lara, Núria i Contreras, José. 2010: 34). Perquè el passatge de l'experiència és el camí que fem quan l'elaborem, hem d'elaborar l'experiència, significar allò viscut perquè el significat no ens ve donat sinó que cal fer un procés de recerca. Hem de fer alguna cosa amb el que ens ha passat, i com assenyala Miguel Morey (2007:351): *En última instancia, ese qué hacer con ella [amb l'experiència] apenas se distingue de un qué hacer con uno mismo.*

Per fer aquest viatge cal una certa obertura de si. Si l'experiència és relació, aquesta relació ha de ser una relació d'escolta, no una relació d'apropiació, ni d'identificació:

Y esa relación tiene una condición esencial: que no sea de apropiación sino de escucha. O, dicho de otro modo, que lo otro permanezca como otro y no como <<otro yo>> o como <<otro desde mi mismo>> (Larrosa, Jorge. 2009:24)

El viatge no és un viatge de projecció de si, sino de recerca, una recerca que es des de si i de si però que no posa el jo al centre. Una recerca que obliga a descentrar-se. Que una vivència siga significativa i que puguem fer el passatge de l'experiència resideix no en allò que passa sinó en la capacitat de veure-ho, en la capacitat de percebre-ho (Faccincani, 2002:148). Per tant, caldrà una certa obertura en la mirada per ser capaç de veure. Encara que aquest veure mai serà un veure amb absoluta claredat, es tracta més aviat d'una intuïció.

Diu Gadamer que l'obertura de l'experiència té la estructura de la pregunta, una pregunta que sempre resta oberta:

Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no esté fijada la respuesta. (...) El sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en una pregunta abierta. (1977:440).

El viatge de l'experiència, aquest passatge requereix d'una obertura de significat, requereix que la recerca siga una recerca que manté la pregunta oberta. Sense fixar.

Ha de ser una experiència d'allò desconegut, on qui experimenta pren consciència del que no sap, del que no té. És una experiència de la incompletud. I assumir la incompletud és quelcom que requereix un treball en nosaltres. Així ho explica Chiara Zamboni quan parla de la seua relació amb la psiquiatra Cristina Faccincani (2002b:134), el que s'hi troba en ella és una disciplina que li permet mantenir-se en relació d'obertura amb la realitat, que no corre a defensar-se d'ella amb un saber constituït.

Viure una experiència com a tal, patir una experiència és un joc entre passivitat i activitat. I dic un joc perquè en l'experiència no hi ha una linialitat. En canvi, John Dewey, un dels autors considerats més rellevants del pensament de l'experiència i que ha estat referent en el camp de la recerca narrativa (Clandinin, Jean i Connelly, Michael; Conle, 1999; Conle, 2000; Clandinin i Rossiek, 2007), identifica el procés com un procés més aviat linial. Així assenyala que en l'experiència hi ha un component actiu en primer lloc, al que anomena assaig o experiment, una fase en la que fem sobre alguna cosa, experimentem sobre ella. I a continuació identifica un component passiu en què patim les conseqüències d'allò que hem fet. Perquè hi haja experiència s'ha de donar la combinació d'ambdós efectes:

Cuando una actividad se continua en el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. (1998:124)

Estableix en el procés un ordre entre la fase activa en què fem alguna cosa i la fase passiva en què alguna cosa fa en nosaltres. Però en l'experiència el que trobem és més aviat una simultaneïtat, per això parle de joc entre passivitat i activitat, o fins i tot podríem dir una passivitat activa, perquè és en la relació que ens passa alguna cosa, sabent que això que ens passa només pot ser perquè hem generat en nosaltres una certa disposició. Així, José Contreras i Núria Pérez de Lara parlen d'un deixar-se dir per l'acció que s'empren (2010:26), un procés en el que en lloc de fer alguna cosa, ens deixem fer, ens deixem dir. Un estat de receptivitat que acull allò que li passa.

L'experiència es mou en aquest joc entre passivitat i activitat, en el que ens passa que sempre és quelcom que no sabem, que és imprevisible i la possibilitat que alguna cosa ens passe que resideix en la nostra capacitat d'estar atentes i atents, de generar



en nosaltres una disposició. Per això Jorge Larrosa parla de que l'experiència és atenció, escolta, obertura, disponibilitat, sensibilitat, vulnerabilitat i exposició. (2009:38)

L'experiència és un enigma sempre inesgotable.

Poder mantenir l'experiència com a tal, depèn de que no la cancel·lem amb allò que ja sabem, l'experiència és sempre obertura. I alhora és sempre oberta. L'experiència té a veure amb allò desconegut, amb allò que ens interromp perquè ens fa tornar a pensar, perquè ens mou, perquè ens fa tocar els límits del saber i no saber. Perquè ens fa d'alguna manera com "trontollar". Per això és difícil identificar què és primer en el procés de l'experiència:

(...) la experiencia tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera impenetrable. La imagen retiene esa peculiar apertura en la que se adquiere la experiencia; la experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improvisto, y sin embargo no sin preparación. (Gadamer, Hans Georg. 1977:428)

La experiència té a veure amb allò inesperat, amb quelcom que interromp de sobte, que ens sorprèn. I tanmateix no podria ser sense una certa preparació, sense aquesta disposició que assenyalava anteriorment. Aquesta obertura necessària per viure com a novetat allò que ens esdevé. Hans Georg Gadamer (429) parla d'una *negativitat* de l'experiència que té un sentit productiu, podem fer experiència d'allò que no sabem, d'allò que cal tornar a pensar perquè no és com havíem imaginat. L'experiència suposa la irrupció de quelcom viscut com esdeveniment, i per viure-ho, recordant les paraules de Cristina Faccincan, cal mirar-ho, cal ser capaç de veure-ho com a esdeveniment. És aquesta la preparació de la que parla Gadamer.

L'experiència ens conforma, però aquesta conformació no és d'una vegada per totes, és un procés que resta obert. Com que és un procés de transformació, és impossible repetir una experiència (Gadamer, 1977; Larrosa, 2009), és irrepetible, cada experiència serà sempre singular però alhora tota experiència és inesgotable. Això vol dir que com a pregunta oberta, la elaboració de sentit que entranya el fer una experiència és quelcom obert. En aquest sentit Gadamer (431) parla de la veritat de l'experiència com aquella que conté sempre la referència a noves experiències, l'experiència sempre és origen de noves experiències. Per això la consumació de l'experiència no resideix en desvetllar-la, ni en obtenir tot el saber que podem treure d'ella, la consumació de l'experiència resideix en l'obertura a noves experiències i per tant en l'assumpció d'aquest estat d'incompletud que ens fa obrir la mirada i l'atenció per a ser capaç de buscar el sentit en allò que vivim.

L'experiència per tant, esdevé un enigma sempre indesxifrabable en la seua totalitat, quelcom que sempre resta obert. Mantenir-la com a misteri indesxifrabable és part de la capacitat de fer experiència:

Se trata de un acontecimiento que me pareció enigmático la primera vez que me habló de él y me lo sigue pareciendo ahora, después de las múltiples discusiones que hemos tenido. Es justo que así sea: puedo sacar orientación de una experiencia, puedo sacar de ella saber, puedo incluso transformar mi existencia a partir de ella, sin que por ello la experiencia sea desvelada. Las palabras no la revelan y sin embargo pueden cambiar la vida. Tras el enigma inicial y el final hay un trabajo de búsqueda, de puesta en juego a través de la palabra, de transformación de sí, que no significa que se haya comprendido todo de una experiencia. Y sin embargo, sin esa experiencia y las palabras que la dicen, no hubiera sido posible tal transformación. (Zamboni, Chiara. 2002b:133)

Explorar l'experiència és explorar (amb) la mediació de la paraula.

L'experiència necessita de la narració per ser, fer experiència és en gran mesura experimentar els límits del llenguatge. Buscar a través de la paraula. De buscar les

*paraules que la diguen* que és buscar les paraules que ens diguen. L'experiència és sempre singular, sempre és subjectiva i no pot ser repetible però sí que pot ser contada, transmesa. I la transmissió de l'experiència necessita del contar-se, de la narració, com deia Benjamin (1998). Transmetre una experiència és un acte d'obertura, perquè no es tracta que l'altra o l'altre faça la mateixa experiència sinó que la narració de la experiència siga capaç d'obrir en l'altra o en l'altre la possibilitat d'una nova experiència. És per això que la paraula, buscar la paraula que ens diga, esdevé clau en la elaboració de l'experiència:

No es que la experiencia ocurra en principio sin palabras y se convierta secundariamente en objeto de reflexión en virtud de la designación, por ejemplo, subsumiéndose bajo la generalidad de la palabra. Al contrario, es parte de la experiencia misma el buscar y encontrar las palabras que la expresen. (Gadamer, 1977:501)

Buscar les paraules que la expresen és sempre un exercici de tensió entre experiència i sentit (Cladinin, Jean i Connelly, Michael; 2000:85). Per això, l'experiència necessita d'aquesta relació que es posa a l'escolta per trobar les paraules que acompanyen, que mostren la coincidència (Arnaus, Remei. 2010:153). És la tensió el que ens fa estar a l'espera i la recerca de les paraules, una tensió que no es resol mai del tot perquè sempre hi ha quelcom de l'experiència que no troba paraules per dir-se, que resta en el terreny d'allò inefable. És aquesta tensió la que ens fa buscar un llenguatge que siga fidel i per això cal fer un moviment d'invenció en el llenguatge (Zamboni, Chiara. 2002a:25). Buscar les paraules que expresen l'experiència no és un exercici de copia o d'atendre's als fets, es tracta d'un altre lloc des del que parlar, des del que buscar amb el llenguatge.

Explorar l'experiència és explorar una relació amb el temps i l'espai.

Tota experiència és experiència de contingència humana, per això tota experiència està en un temps i un espai. Però en l'experiència, en el procés de buscar paraula per a l'experiència es travessen diferents temps i diferents espais. Jean Cladinin i

Michael Connelly (2000); Clandinin (2006), al seu treball al voltant de la recerca narrativa com a forma d'investigar l'experiència prenen com a referència els plantejaments de John Dewey sobre l'experiència. Parlen de tres dimensions que travessen la narrativa, i aquestes tres dimensions tenen a veure amb tres aspectes que Dewey identifica en l'experiència: en primer lloc la primera dimensió que té a veure amb el que anomenen la interacció: en l'experiència hi ha una relació de continuïtat entre allò personal i allò social: tota experiència és sempre personal però té efectes en les relacions socials, en el conjunt de relacions que qui la viu manté, crea i sosté. En segon lloc, parlen de la dimensió situacional: quan elaborem una experiència trobem que hi ha diferents espais implicats, aquests espais formen part de l'experiència i alhora la conformen, per això atendre a l'espai en què algú viu un esdeveniment és important a l'hora d'explorar l'experiència. I, finalment, la tercera dimensió, que és aquella que fa referència a la continuïtat: en l'experiència es travessen diferents temps. L'experiència sempre és retrospectiva perquè és un cop passada que podem posar paraula, elaborar-la, per tant hi ha el passat que fem present en el present per tal d'il·luminar aquest, i d'altra banda, l'experiència deixa alguna cosa en nosaltres que ens fa mirar al futur i permet l'aparició de noves experiències.

Així, en l'experiència es creuen el present, el passat i el futur, també diferents espais i relacions, l'experiència mostra així un complex de relacions i trobades enormement complex però alhora fonamental en la seua conformació. I aquest complex necessita de la paraula per poder mostrar-se, d'una paraula que siga capaç d'acompanyar, com deia, tot aquest feix de relacions. Una paraula que ha de buscar i buscar-se. Per això, l'experiència és reflexivitat, un pensar i pensar-se, sempre implica un recordar, però aquest recordar no és mai linial ni ordenat perquè l'experiència no ho és :

La experiencia nos dice que no se ve cuando se va. Al ir, si es que entendemos que el venir no sea un ir también, no se ve ni siquiera a dónde se va. Si el volver es realmente un volver y no la repetición del ir, es cuando el ver se presenta. Así lo testifica el recordar, la necesidad de la mirada retrospectiva. El movimiento propio del vivir personal, único que puede llegar a sernos relativamente diáfano, es el avanzar a ciegas primero y haber de retroceder después en busca del punto de partida. El buscar el punto de

partida es el motor, la verdadera <<causa movens>> del recordar, del revivir para ver, un ver que es entrever. (Zambrano, María. 2011:123).

*Un ver que es entrever*, un reviuire que sempre és nou, aquest és el relat de l'experiència, un espai de trobada de diferents temps i espais, on es juga alguna cosa de la relació entre allò que és personal i allò que és comú, en relació amb altres. un relat que no és ordenat, que juga amb el temps d'una manera significativa i no linial. *Un ver que es entrever*, perquè sempre l'experiència tindrà una part que no es mostra que no serà comprensible. La possibilitat de veure mai és la capacitat d'explicar del tot o identificar, es tracta, com diu María Zambrano d'intuïr, d'entreveure.

L'experiència també pot ser un lloc, més que un lloc, l'experiència pot ser origen. I és en aquest sentit que la meua recerca buscava l'experiència, buscava en l'experiència. Perquè el que em preguntava era quin era el saber de les educadores que naixia en la seua experiència. Un saber que és fruit de l'experiència i que pot ser alhora origen de noves. Un saber que té unes connotacions especials, un saber que més que donar-nos llum ens deixa entreveure alguna cosa, un saber que es queda amb nosaltres que es porta incorporat, un saber que ens conforma, un saber que ens transforma. El saber de l'experiència.

### 1.2.3 Per resseguir el saber de l'experiència.

Diu John Dewey (1998:125) que per aprendre de l'experiència cal establir connexions cap enrere i cap endavant. Aquest és el viatge d'anar i vindre del que parla Maria Zambrano quan parla de l'experiència i la memòria. I això és el que he provat de fer amb les educadores: explorar aquest viatge amb elles, per tal de poder fer emergir allò que està allà com a saber.

Explore l'experiència de les educadores per tal de descobrir el saber que sosté la seua pràctica, el seu posar-se en joc. És aquest un saber que té sentit en la mateixa experiència, un sentit que naix de l'experiència i la il·lumina. Un saber que no és fàcilment traduïble en coneixements adquirits sinó que més aviat es tracta d'un saber in-corporat, un saber que ha fet cos. En el procés d'aquesta recerca he provat

d'acompanyar l'emergència d'aquest saber, sabent que era aquest treball passatge. Provar de dir el saber de l'experiència és, precisament, una experiència d'incompletut, d'impossibilitat. Seguir el saber de l'experiència és buscar allà on hi ha un fil de sentit per anar estirant.

El saber de l'experiència és el que orienta a les educadores en el seu fer però sense fixar, perquè el que s'aprèn amb l'experiència és precisament que el saber que aquesta ens dóna és un saber sempre per nàixer en cada relació educativa en la que ens trobem. El saber de l'experiència és un saber que és singular perquè té sentit només en cada experiència humana, en cada cos que el fa seu. La pedagogia que s'enriqueix del saber de l'experiència és la que es deixa il·luminar per allò que va deixant l'exploració de sentit, de significat en la vivència d'educadores i educadors. Així, María Zambrano (2008:85) caracteritza el saber de l'experiència com un saber enigmàtic i comunicatiu:

No son absolutos en lo que dicen; y siempre es más lo que insinuan. Porque pretenden solamente que el que escucha encuentre dentro de sí, en *status nascens*, la verdad que necesita.

El que prove de fer en aquesta tesi és precisament descobrir aquest saber que acompanya i sosté la pràctica de les educadores, entenent aquest cercle entre pràctica i experiència com un cercle que és fundant d'un fer educatiu més savi. A partir del saber de l'experiència podem pensar en posar al món pràctiques educatives. Per tal de donar transcendència al saber de l'experiència podem fer un exercici de reconèixer, nomenar i posar al món. Reconèixer en primer lloc, en la nostra experiència o en la d'altres el que està sostenint la relació educativa, el fer que obre a la relació, en segon lloc nomenar, posar en paraules per fer-lo present i finalment, posar al món, comunicar-lo, donar a altres. Però aquesta transcendència de l'experiència no és ni teorització ni abstracció, com diu Anna Maria Piussi (2007:84) perquè experiència i pràctica formen un "cercle virtuos" han d'alimentar-se: la pràctica es nodreix de l'experiència i alhora podem pensar que la pràctica ha d'obrir a la possibilitat de l'experiència.

El saber de l'experiència és un saber que no es construeix des de l'abstracció sinó

que es pensa, que busca la seua mesura, tal i com assenyala Luigina Mortari:

Podemos decir que nos encontramos ante un saber que nace de la experiencia cuando las ideas y las estrategias que lo estructuran constituyen la forma emergente de una práctica de reflexión en torno a lo vivido. Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allí donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por lo tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida. (2002:155)

Es tracta d'un saber que es manté apegat a l'experiència de que és fruit però que alhora fa un moviment de transcendència a través de la paraula, a través del pensament sense abstrure's del cos on resideix aquest saber. Aquest és el sentit d'explorar el saber de l'experiència i reconeixer aquelles pràctiques que són pràctiques educatives fructíferes. Per això hi ha un cercle fundant entre experiència, saber i pràctica.

El saber de l'experiència és un saber que no es deixa abstrure perquè és particular, un saber que es crea desde la conformació de la subjectivitat, és un saber que sempre és finit, un saber que sempre és incomplet. Un saber que ens conforma, i que sempre està en revisió, tal i com assenyalen Núria Pérez de Lara i José Contreras (2010:31) aquest saber que naix de l'experiència va entreteixint la forma en la que ens col·loquem en relació al món. I aquest teixit és sempre en un cos.

Per tant el saber de l'experiència és un saber que es porta incorporat, que ens conforma, un saber que no ens resol la pregunta sinó que ens mostra la necessitat de formular-la cada cop. Un saber que no totalitza ni ocupa el lloc del misteri que sempre entranya la relació amb l'altre però un saber que ens sosté i acompanya. Mireille Cifalli (2005:182) parla del saber de l'experiència com un saber que qualsevol situació nova pot desequilibrar però que alhora ens autoritza a ésser-hi allà. Un saber que naix d'aquest viatge que fem d'anada i tornada en relació a allò que hem significat com a experiència. Un saber que per emergir necessita de la mediació de la paraula. Una

mediació que acompanye i que no precipite, tal i com continua aquesta autora:

Aprender de lo que surge y no dominarlo mediante una rápida explicación equivale a enfrentarse a lo desconocido, a reservar un lugar para el acontecimiento, a preservar la sorpresa y aceptar el riesgo de un nuevo fracaso (ídem).

Per poder descobrir què és allò que sosté, cal fer un exercici d'observació de la pròpia experiència, un exercici de recórrer. Un exercici de nomenar. Explorar el saber de l'experiència és explorar l'experiència encarnada, això vol dir que el que explore és sempre l'experiència d'algú. Que es tracta d'històries, de vides singulars en les que es veuen implicades una multitud de dimensions irreductibles a un llistat de categories a observar. Requereix d'una altra mirada, més aviat una mirada que acompanye, una mirada que s'assembla a la de la lectura de la literatura quan ens deixem portar per les històries que llegim. Un deixar-se portar pel text amb tot el que això implica: suspendre la voluntat de comprendre i saber esperar, sotmetre's al text, al seu ritme. Com em puc doncs apropar des de la recerca a l'experiència, que és complexa, viva, encarnada sense traïr-la? La manera en la que m'he pogut apropar a aquesta experiència és la recerca narrativa, la recerca narrativa del saber de l'experiència significa en aquesta tesi un buscar narrativament el saber de l'experiència. Si l'experiència és encarnada, per tal d'explorar-la cal explorar les històries vertaderes i singulars de les educadores. Investigar narrativament no és sols construir relats, és apropar-me a l'experiència al que vull investigar en tant que relat. És aquest aproparment el que em permet mantenir-me arrelada, vinculada amb el que és l'experiència. El que em manté en ella, i també el que em situa en la impossibilitat de reduir-la, de fragmentar-la, de separar-la, d'abstreure-la, de desencarnar-la.

La recerca és un estat, és un moviment. M'agrada pensar que recerca també pot significar buscar, de fet "búsqueda" és recerca en català. I entenc aquest buscar com un mantenir oberta la pregunta que ens sosté en els processos d'investigació. És un estar en el camí, la recerca com un buscar és quelcom que té a veure amb una disposició, amb un estat permanent d'obertura i d'acollida al que s'esdevé. El que significa per a mi explorar el saber de l'experiència és potser aquesta recerca: un buscar en la lectura i en l'escriptura el saber que sosté l'experiència. És comprometre's amb la creació d'un text en el que alhora es va indagant en l'experiència i el



La Pràctica de la Relació Educativa. Una Recerca Narrativa del Saber de l'Experiència d'Educadores Socials.

llenguatge. És aquest generar una disposició a l'acollida del que va passant, aquest esperar, aquest seguir la intuïció, aquest escoltar atentament, aquest fer espai i anar posant les paraules en el moment en que aquestes nomenen....

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 palabra, y si se encuentra, es por el camino indirecto del arte y la poesía. (Zambrano, María. 2011:147)



*El hombre ni siquiera se da la vuelta. Sigue mirando fijamente el mar. Silencio. De vez en cuando moja el pincel en una taza de cobre y esboza sobre la tela unos cuantos trazos ligeros. Las cerdas del pincel dejan tras de sí la sombra de una palidísima oscuridad que el viento seca inmediatamente haciendo aflorar el blanco anterior. Agua. En la taza de cobre no hay más que agua. Y en la tela nada. Nada que se pueda ver.*

*Sopla como siempre el viento del norte y la mujer se ciñe su chal violeta.*

*Plasson, hace días y días que trabajáis aquí abajo. ¿Para qué os traéis todos esos colores si no tenéis valor para usarlos?*

*Eso parece despertarlo. Eso le ha afectado. Se vuelve para observar el rostro de la mujer. Y cuando habla no es para responder.*

*Os lo ruego, no os mováis- dice.*

*Después acerca el pincel al rostro de la mujer, vacila un instante, lo apoya sobre sus labios y lentamente hace que se deslice de un extremo a otro de la boca. Las cerdas se tiñen de rojo carmín. Él las mira, las sumerge levemente en el agua y levanta de nuevo la mirada hacia el mar. Sobre los labios de la mujer queda la sombra de un saber que la obliga a pensar <<agua de mar, este hombre pinta el mar con el mar>>.*

Baricco, Alessandro. 1999

**Segona part:**

**Investigar l'experiència. Metodologia.**



## **2. Apropar-se a l'experiència. Algunes qüestions sobre el mètode.**

Investigar l'experiència és, sobretot, un moviment. Perquè requereix de qui investiga buscar la manera d'apropar-se. L'experiència no està allà per ser copsada per una mirada investigadora, l'experiència s'esdevé, esdevé sempre en el cos d'algú, en la vida d'algú i per això, com a investigadores hem de fer un moviment que ens apropa a ella, a poder-la contemplar sabent que mai la podrem veure del tot, a poder-la escoltar sabent que mai podrem saber tot el que l'experiència diu, a poder-la llegir sabent que mai podrem desxifrar tot el que l'experiència és, a poder-la contar sabent que mai podrem dir-la del tot.

En els intents d'apropar-me a l'experiència sempre estic en moviment, sempre provant però l'apropament no és mai una apropiació del lloc, ni una ocupació de l'espai, l'experiència és de les educadores amb qui he compartit aquesta recerca, resideix en els seus cosos en la seua vida viscuda i jo el que puc fer és provar d'apropar-me i deixar-me dir per aquest procés, fer d'aquest procés d'apropar-me a l'experiència una experiència. L'experiència, recordant les paraules de Remei Arnaus sempre és en relació. En la recerca que he obert amb les educadores hem creat una relació, podriem dir de conversa en la que hem anat desplegant l'experiència per explorar-la, per poder anar resseguint el saber que naix d'ella. I alhora, aquesta ha estat una experiència de saber que ha fet nàixer en mi preguntes, fils per resseguir, espais per explorar. El que prove de fer en aquestes planes que segueixen és donar compte de com ha estat aquest procés, de quins els meus moviments, de quins els meus passos en aquest apropar-me.

Perquè el que he fet en aquesta recerca és apropar-me a l'experiència de les educadores, provar de tocar-la i especialment deixar-me tocar. En la seua tesi doctoral, Mart Caramés parla del "tocar l'experiència" tocar l'experiència pot ser, de vegades, tocar-la amb la punta dels dits:

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. (2008a:14)

Aquesta imatge del tocar l'experiència em resultava força familiar, perquè és el moviment d'intentar veure alguna cosa del que es vol investigar, tocar alguna cosa del que li dóna el sentit, del que ho sosté. De fet, la imatge se m'apareix vinculada al gest, aquell gest que fem quan ens referim a arribar al punt i tocar també en la forma d'apropar-nos a l'experiència, tocar perquè ens ex-posem, ens impliquem des del que som, des del cos. En un *tocar i deixar-nos tocar*.

En aquest intent d'apropar-nos ens passen coses, diu Max Van Manen que en les investigacions fenomenològiques les participants i les investigadores experimenten una transformació profunda (2003:178-179). Investigar l'experiència viscuda és sempre respondre a un reclam de moviment, de desplaçament. I és que precisament en aquest procés d'apropar-se a l'experiència, s'obre un procés que transforma el lloc en el que ens col·loquem. Aprenem de la recerca, aprenem de la relació amb les altres i els altres. Aprenem en relació amb els altres i les altres. Sempre en relació. Perquè aquesta relació faça alguna cosa en nosaltres hem d'entendre la relació com una trobada amb l'altre, com una obertura a l'altra. I per això cal reconèixer a l'altra com a algú que és capaç de tocar-me, per qui sóc capaç de sentir-me afectada. Això és l'exposició a l'experiència de trobada amb l'altre, en la que allò que sóc, allò que sé, es mou, canvia, es modifica:

Por eso la investigación tiene que ver sobre todo con permitir que las cosas (lo que observamos, lo que vivimos en el proceso, los otros y otras y lo que nos dicen o nos dan a entender) hagan efecto en nosotros. (...) dejar que las cosas resuenen en nosotros. (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:69).

*Un misteri que il·lumina.*

Proposar-se investigar l'experiència vol dir assumir la dificultat per a fer-ho. Però el que és dificultat és alhora misteri, un "misteri que il·lumina" podria dir utilitzant les paraules de Luce Irigaray (1997). Visc aquesta dificultat com un misteri que il·lumina

perquè l'experiència i el desig d'investigar-la il·luminen noves pràctiques com a investigadora, també com a educadora. L'experiència es mostra encarnada i com a investigadora he hagut de trobar la manera d'apropar-me a ella sense desencarnar-la, sense abstruir-la, sense traduir-la, sinó mantenint-me arrelada a la mateixa experiència. Apropar-me a l'experiència sense la voluntat d'abarc-la perquè l'experiència és inesgotable, és per això que el que podem fer és tocar-la amb la punta dels dits, apropar-nos a ella. L'experiència de les educadores, l'experiència educativa en mostrar-se com a tal m'exigeix una forma d'entrar en relació amb ella que he d'explorar, que he anat conformant. El misteri que entranya la relació educativa, i el misteri que entranya la experiència viscuda no és, en aquesta recerca, un problema a resoldre, més aviat es tracta del que fa encetar el moviment, és com una tensió que alhora és creadora. José Contreras i Núria Pérez de Lara (2010:40) fan referència a aquesta tensió creadora:

A la investigación educativa la moviliza siempre una inquietud: ¿qué podemos preguntarnos y aprender, hacer nuestro, acerca de lo educativo al visitar esta experiencia concreta, o estas situaciones, personas, vicisitudes, circunstancias, o estas historias, estos acontecimientos, estos mundos, propios o ajenos? Experiencias, personas, circunstancias, acontecimientos, historias que no nos dejan indiferentes, sino que nos ponen a pensar, a procurar dilucidar algo en relación al significado de lo educativo y sus posibilidades (o imposibilidades) de realización, a intentar mantener la tensión creadora para poder dejar reflejado algo sobre los sentidos y sinsentidos de la obra educativa.

És una tensió viscuda entre el voler explorar, aquesta inquietud que mou a la recerca i alhora la impossibilitat de fer-ho del tot, perquè l'experiència es mostra com una font sempre oberta de significats que no es poden abarcar. Es tracta d'una tensió entre el desig de comprendre i la impossibilitat de veure del tot, però aquesta tensió esdevé creadora quan fa buscar les formes de mirar, de dir i de tocar que siguin respectuoses amb el misteri sempre indesxifrable que entranya la relació educativa, la obra educativa.

Si quan parlava de la relació educativa feia referència a aquest misteri, quan parle ara de mirar l'experiència per poder veure alguna cosa del misteri de la relació educativa, m'adone que la mateixa experiència és també un misteri inabordable des d'un pensament que s'abstreu d'aquesta. Que no es deixa tocar. La relació educativa que entranya un misteri se'm mostra encarnada en l'experiència de les educadores que han participat en aquesta recerca, però la forma de mirar l'experiència és el que he hagut d'aprendre en el procés, la forma de posar-me en relació amb elles, la forma de llegir l'experiència.

Això vol dir que en el procés d'apropar-me a l'experiència he experimentat el descobriment del mètode. Descobrir el mètode és trobar la forma d'apropar-nos a allò que volem investigar que ens done sentit, que ens ajude a formular la pregunta. Una forma d'investigar que no reduisca a l'altre amb qui investiguem sinó que esdevinga precisament un espai de trobada amb l'altre, això vol dir un espai per a la possibilitat de l'experiència, d'allò impensable.

Descobrir el mètode.

És una experiència de descobriment perquè s'esdevé en el mateix procés, és el camí que es va fent en el caminar, un caminar que alhora es deixa fer pel camí. Així caminar i camí, investigació i mètode es van creant en relació. Maria Zambrano en el seu text *Notas de un Método* parla del mètode com un camí, i he trobat en les seues paraules alguna cosa del significat de l'experiència del descobriment:

Un método es un camino a recorrer una y otra vez; un camino que se ofrece en modo estable, asequible, que no ofrece a su vez preparación ni guía alguna: lugar de llegada más que de partida, lugar de convivencia por tanto. Lo que lo ha hecho necesario y posible ha sido borrado, cancelado previamente. Se ofrece pues, como algo inmediato para quien lo encuentra, quien desde el principio está invitado a encontrarse en él, dentro de él. (1989:19)

El text de Maria Zambrano em permetia aprofundir en aquesta idea del mètode com



a camí, però no un camí fixat prèviament sinó un camí que es troba immediatament, que es troba, de fet, en el mateix caminar: *dentro de él*. El mètode esdevé, curiosament, lloc d'arribada i no tant un lloc des del que partir, si fóra un lloc des del que partir el mètode seria el camí fixat al que ens adscriuim però no el camí que es fa en el caminar, perquè el recorregut ja estaria previament determinat. En aquesta arribada, en aquest punt està la trobada, el sentit del descobriment.

En el procés d'anar indagant, aprofundint, he trobat la forma d'apropar-me, el mètode com a camí i com a caminar. He anat prenent decisions guiada pel que em i ens passava en relació, amb les educadores que han participat en aquesta recerca. De fet, crec que la intuïció té un paper força important en la recerca, la intuïció no és improvisació buida, sinó que hi ha en ella un saber no visible, un saber que està sostenint la decisió però que sovint resulta inefable. Hi ha un saber del cos, un posar el desig, un saber del voler estirar un fil perquè tens la certesa que allà hi ha alguna cosa que mereix més temps, més atenció. El que he descobert en aquest procés és que s'investiga amb tot el cos. La intuïció pot ser com aquesta invitació de la que parla María Zambrano, una invitació que no és en cap cas una resposta sinó més aviat una pregunta, un fil per estirar, una percepció. La intuïció com un saber que ens pot orientar, que ens pot donar mesura en el mateix procés, dintre del mateix camí. Van Manen (2003:47) parla de la metodologia de la recerca fenomenològica com una metodologia que prova de "protegir-se" davant l'intent de construir un conjunt de procediments, tècniques i conceptes fixes i predeterminat que vaja organitzant el procés de recerca, i, tanmateix, això no vol dir que no hi haja un mètode:

Y, sin embargo, no es del todo incorrecto decir que la fenomenología y la hermeneútica, del modo que se describen aquí, tienen definitivamente un cierto methodos, es decir, un camino. De manera significativa, Heidegger hablaba de la reflexión fenomenológica como el hecho de seguir determinados caminos, <<caminos del bosque>> hacia una <<clarificación>> donde algo podría mostrarse, desvelarse o aclararse en su naturaleza esencial. No obstante, los caminos, (métodos) no pueden venir determinados por unos indicadores fijos: tienen que ser descubiertos o inventados como respuesta a la pregunta en cuestión.

Es tracta d'inventar, de descobrir, de crear. En aquest procés de recerca he viscut el descobriment del mètode que dóna sentit, en relació a la pregunta. Així les decisions que he anat prenent en el procés han estat fruit de la intuïció, del deixar-me guiar per la pregunta que orientava la recerca i per l'experiència mateixa d'estar en relació. Si el mètode és una resposta per continuar obrint preguntes, aquesta resposta ha de fer lloc a l'altra, a la relació creada amb l'altra, per això en cada trobada cal fer com si fóra el primer cop. El fet del descobriment fa singular el mètode que utilitzem, el fa únic, perquè és el que només és possible en eixa relació concreta, en aquest procés concret. És en aquest sentit, en el de buscar el recorregut singular que és un descobriment. És un procés artesanal perquè requereix de la creació des d'una mateixa del mètode. Reprenc aquí les paraules de Marta Caramés (2008a) on explica aquest tocar l'experiència:

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. (14)

La investigació, doncs, el mètode es crea des d'una mateixa, és quelcom que es fa de forma artesanal, des de l'experiència com a investigadora i en relació amb les altres i els altres. Es tracta de *trobar el to personal* en un procés que és únic com única és la investigadora o l'investigador que el sosté i les persones amb les que ho fa, per això, es tracta de crear, de trobar el que és adequat (Van Manen, 2003:179) en cada situació concreta: la forma d'apropar-nos, la forma d'entrar en relació, la pràctica concreta, el que necessitem posar en joc com a pregunta per iniciar el diàleg, el temps, l'espai, la forma de la lectura i la forma de l'escriptura. Aquestes decisions sobre el que té sentit fer en una relació investigadora concreta només es pot prendre des de la vivència de la relació, des de l'estar implicades en el procés, compromeses amb una pregunta i amb una altra o un altre amb qui formular-la:

No estamos tanto a la caza de datos que interpretar como a la captación del sentido de la experiencia y cómo vibra en nosotros, cómo reverbera en su sentido educativo, cómo nos despierta cuestiones de calado pedagógico necesarias para ampliar la experiencia educativa, para ganar en experiencia (en poso de sabiduría y en potencial de nuevas

experiencias) al explorar otras experiencias. Por eso es importante encontrar el tono personal, la disposición que nos abre los poros en esta dirección (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:78)

La recerca no consisteix en crear una sèries de mecanismes, de dispositius per obtenir informació de l'altra o l'altre sinó en generar en nosaltres com a investigadores una diposició a l'escolta, al deixar-se dir i afectar pel que l'altra o l'altre posa en joc i pel que ens passa en relació. Investigar l'experiència no és estar *a la caza de datos para interpretar* sinó restar obertes, atentes a la captació del sentit de l'experiència, atentes al que fa en nosaltres. L'atenció per tant és una altra de les claus importants en la recerca: la capacitat d'estar atenta al que passa, al que ens passa, atenta a l'altra i a la seua paraula, atenta a la pregunta que sosté la recerca. Investigar l'experiència és un exercici d'atenció. I per estar atentes cal fer alguna cosa en nosaltres. Però aquest treball que una ha de fer en si com a investigadora no pot tancar el que vindrà, no pot ser una planificació dels passos a seguir sinó més aviat una obertura dels sentits, una disposició del cos. Per això la recerca de l'experiència no necessita de dispositius sinó de disposició. D'obertura, d'atenció. D'un cos sensible, d'una mirada atenta. María Zambrano (2011) en el seu text sobre el mètode parla d'aquesta relació entre mètode i experiència, una relació que se'ns presenta com paradoxal, tanmateix una relació que il·lumina en relació al camí que emprenem en la recerca de l'experiència:

La experiencia precede a todo método. Se podría decir que la experiencia es <<a priori>> y el método <<a posteriori>>. Mas esto solamente resulta verdadero como una indicación, ya que la verdadera experiencia no puede darse sin la intervención de una especie de método. El método ha debido estar desde un principio en una cierta y determinada experiencia, que por la virtud de aquél llega a cobrar cuerpo y forma, figura. Mas ha sido indispensable una cierta aventura y hasta una cierta pérdida en la experiencia, un cierto andar perdido el sujeto en quien se va formando. Un andar perdido que será luego libertad. (68)

Aquesta "especie de método" és la disposició que generem en nosaltres, una disposició que és obertura per poder estar atentes a allò que ens passa, per poder

fer experiència en el procés de recerca, per poder escoltar i mirar l'experiència viscuda que es posa en joc i saber captar allò que fa en nosaltres, allò que desperta com a pregunta pel sentit educatiu que la sosté. La disposició que ens prepara per a rebre cada cop, perquè de la mateixa manera que ens preguntem pel sentit educatiu que sosté l'experiència que explorem, també hem d'obrir la pregunta pel que té sentit de fer cada cop, i això només es pot fer des de rebre a l'altra i al que porta sense la repetició d'una tècnica determinada de recerca, sinó des de l'obertura a la relació. Així ho he viscut en el procés de recerca amb les educadores, quan no he obert en mi aquest espai m'he trobat amb un entrebanc que no deixava fluir la relació ni la paraula. M'he trobat amb un moviment que cancel·lava l'experiència i l'emergència del saber de l'educadora perquè posava per davant allò que m'havia passat en altres trobades, perquè no deixava espai en la relació ni en mi a l'acollida de la paraula de l'altra com una paraula única.

Per tant hi ha una novetat en cada procés de recerca que s'enceta des del posar-se en joc i la novetat resideix precisament, en aquest punt en el posar-se en joc, en el crear i sostenir relacions en el transcurs de la recerca que són relacions singulars, irrepetibles. Per això jo no podia fer aquesta recerca seguint els passos constituïts en un corpus metodològic. Els passos havien de ser els meus i per això és precís el moviment de descobrir-los: *se ofrece pues como algo inmediato para quien lo encuentra*. En el procés d'aquesta recerca, cada relació singular que he anat creant m'ha fet formular la pregunta pel mètode: com sostenir la relació, com apropar-me al que aquesta educadora m'explica, com obrir la pregunta, el diàleg, com acompanyar l'emergència del saber que hi ha en l'experiència de la educadora. És una pregunta per l'altra, per com situar-me amb ella en relació: per la seua experiència i pel seu saber. Però també hi ha la pregunta per mi com a investigadora: com donar conter del que l'experiència de l'educadora fa en mi, com sostenir-me en la relació, què em passa en relació. Si la relació que creem com a investigadores en el procés de recerca és una relació que creem de nou cada cop, cal fer-se la pregunta pel que té sentit de fer en cadascuna d'aquestes relacions, com si fóra la primera vegada.

*Un camino a recorrer una y otra vez.*

En el descobriment però no hi ha negació de la tradició, entenc per tradició el que altres dones i homes, han posat al món abans que jo. És més aviat un procés de recrear, una relació d'inspiració i no d'adscripció<sup>1</sup>, un procés de fer camí sostinguda pel que altres han obert com a camí, però amb la possibilitat de crear des de sí. Perquè si no seria simple repetició i això, en una recerca que preten explorar l'experiència viva no és possible, no és possible perquè la vida és irrepetible. Van Manen (2003:48) quan parla del mètode assenyala que les diverses recerques realitzades dintre del camp de la fenomenologia poden actuar com a guies, com un conjunt de recomanacions, però que la recerca que s'empren encara que no nega ni rebutja la tradició, no es pot sotmetre a ella. En el meu procés de recerca he trobat inspiració en els textos que tracten la recerca de l'experiència i també en els relats dels camins recorreguts per altres que han posat en el món el que han viscut en aquest procés. Són això; inspiracions, guies que assenyalen però que no diuen.

I precisament perquè investigar consisteix en fer un camí, en viure l'experiència que suposa s'ha de fer en primera persona, des del que som, i la vida, com assenyalen Mart Caramés i Asunción López (2010: 113), és una. Fer investigació en primera persona crec que recull aquesta relació amb el mètode de la que parle; una relació amb el mètode de creació des de la relació que establim amb allò altre: amb les altres però també amb la pregunta de recerca o amb el saber que altres han posat al món. Però també, investigar en primera persona, recull la necessitat de no fragmentar-nos en els processos. De fer vincles entre el que fem a la recerca i el que fem en la formació, per exemple. De poder sostenir la recerca sense deixar de banda la vida. Per això em sembla important tenir present que investiguem com a educadores (Van

---

<sup>1</sup> Prenc aquesta idea de Marta Caramés, ella explicava en la seua tesi doctoral, la relació que havia establert amb la metodologia de la recerca-acció i utilitzava aquesta expressió: inspirada que no adscrita.

Manen, 2003; Contreras i Pérez de Lara, 2010). El que mirava en la meua recerca era la relació educativa però la forma en la que he anat aproximant-me a la relació educativa no està separada del que he trobat significatiu en aquesta. És a dir: puc pensar en una relació investigadora que es sosté en pràctiques que estan a la relació educativa: l'acompanyament, la confiança, el permís, la intuïció... per això, hi ha un vincle entre el saber educatiu i el saber investigador, entre els fils de sentit de la relació educativa i els fils de sentit de la relació investigadora.

Així en la recerca he anat trobant la confluència entre el que el saber i la pràctica de les educadores em mostrava de la relació educativa i la forma en la que jo he anat arropant-me a elles, als sentits, al saber. Mart Caramés (2008:39) explicant el seu procés de recerca assenyalava un joc de mirades i de preguntes que anava cap a les dones amb qui feia la recerca al voltant de l'ensenyament i aprenentatge de la llengua i cap a ella en relació a la recerca. I trobava aquesta relació entre el ser investigadora/ser educadora. En una de les converses Noe em va dir que rebre les transcripcions era com *mirar-se en un mirall de paraules*, d'alguna manera jo també em mirava com a educadora i com a investigadora en un mirall de paraules:

M'agrada lo de les transcripcions perquè és com un mirall, saps quan, no sé si t'ha passat mai quan vas de viatge i portes molts dies sense mirar-te al mirall i quan veus un mirall et crida l'atenció. Et mires, i et veus rara (Barcelona 3, pàgina: 6)

No vaig continuar indagant amb Noe al voltant d'aquesta raresa, però jo l'he continuat pensant. I pensava en aquesta idea del viatge que fas que ella contava, quan de cop et mires a l'espill i et veus diferent. Perquè la recerca és com un viatge, i hi ha una experiència de transformació en aquest viatge. El meu ha estat un camí així, que ha fet obrir canvis en la meua forma d'estar al món, d'habitar la universitat i la recerca. Però pensava en aquesta raresa, en trobar-te diferent quan de cop et mires a l'espill. En les paraules de María Zambrano (2011) trobava un passatge que m'ajudava a pensar què passa en els viatges que fem en la recerca: la metamorfosi que experimentem per caminar el camí:

El sendero recibido puede ser largo, escarpado y amenazador. Suele bordear el abismo, y se rompe cuando parece que va a llegar bajo el saliente de la

roca, pico de pájaro pétreo que hubiera devorado su propio pecho, y con él este camino. La ligereza de la bestia lo salva con la metamorfosis de su cuerpo, pues que el mamífero puede hacerse como un pájaro y apegarse a la roca, deslizándose por ella como un reptil. Mas el hombre perdió hace un tiempo inconmensurable la plasticidad que permite la metamorfosis, que sólo puede recuperar por una trabajosa educación, por una técnica adquirida sapientemente. (79)

Descobrir el mètode, caminar el camí, és fer aquesta metamorfosi, aquest modelar el cos en relació al camí. Aquesta educació, una certa disciplina del cos, de la mirada, de l'atenció i del pensament per poder estar atenta al que el camí ofereix i poder mantenir-se en ell.

### **2.1. Les passes del camí: la recerca narrativa.**

The phrase experiencing the experience is a reminder that for us narrative inquiry is aimed at understanding and making meaning of experience. This is the baseline "why" for social science inquiry. Why we use narrative inquiry? Because narrative inquiry is a way, the best way we believe, to think about experience. (Clandinin, Jean i Connelly, F. Michael. 2000:80)

La recerca narrativa m'ha permès explorar l'experiència i fer emergir el saber que la sosté, la recerca narrativa però no és un model metodològic a seguir, no és un conjunt de tècniques a aplicar. La recerca narrativa em permetia trobar el mètode des del mateix procés que vivia en relació amb les educadores. La recerca narrativa ha estat per a mi una forma de mirar l'experiència, un lloc que em permet col·locar-me en relació, que em permet alhora viure l'experiència que suposa la recerca. Tal i com assenyalen Clandinin i Connelly (200:120), la recerca narrativa és un procés d'aprendre a pensar narrativament, d'aprendre a estar atenta a les vides viscudes que es narren. La recerca narrativa ens permet pensar l'experiència.

Per a pensar l'experiència necessitem mantenir-nos a prop d'ella, per això la recerca narrativa pren com a punt de partida i també com a punt d'arribada, l'experiència viscuda (Clandinin i Rossiek (2007:55). El propòsit de la recerca narrativa no és explorar la experiència viscuda per verue més enllà sinó restar amb ella per intentar trobar el sentit a allò que la sosté. La meua pregunta s'adreçava a allò que està sostenint la pràctica de les educadores com a saber, un saber que naix de l'experiència, per això necessitava quedar-me en l'experiència, no anar més enllà d'ella. Tot i això, sí que hi ha una possibilitat de transcendir l'experiència singular de les educadores per obrir la pregunta educativa però aquesta no és una pregunta que pretèn ser general sinó més aviat un intent d'obrir nova experiència. L'experiència singular ens pot il·luminar alguna cosa del sentit educatiu però aquest sentit sempre haurà de ser recreat en cada experiència singular.

Pensar l'experiència és saber-la complexa, i aquesta complexitat ens requereix d'una atenció especial. Clandinin i Connelly (2000:89) parlen de la vida com quelcom que pot ser imaginat d'altres formes, la vida, diuen és il·limitada i en aquest exercici de contar i recontar històries el que fem és reviuere les vides, per això necessitem una forma d'apropar-nos a l'experiència viscuda capaç de captar l'obertura de l'experiència. Mart Caramés a la seua tesi doctoral parlava de la seua tria:

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. (2008a:8)

La recerca narrativa, com assenyala Marta, com una forma de caminar que acompanya, que no redueix sinó que deixa captar aquesta obertura de la que parlàven Clandinin i Connelly i que és constitutiva de l'experiència. Obertura i complexitat ens apel·len a buscar una forma d'explorar-la que no la tanque i que no la simplifique i que alhora ens permeta comprendre què és el que allà hi ha com a significat, com a sentit. Una comprensió però, que acompanye l'experiència que estem explorant. Una comprensió que ens done llum sense *rebutjar a les tenebres*: que es moga en la *penombra obrint fils de luminositat* (Zambrano, María. 2011:75). Una comprensió que



sigués respectuosa amb la unitat de l'experiència:

Under these conditions, understanding myself or my surroundings cannot be simply an event in my mind. Neither does it have to do with representing things adequately in my mind. Nor is it a question of trying either to separate myself of my surroundings in order to understand them, nor, if they are people, to leap out of my world into theirs by an act of empathy. Instead, my understanding at the beach meant a kind of unity of me and other, a relationship between us, and a liveliness of histories at a very subtle level. (Conle, Carola. 1999:26)

La recerca narrativa m'ha permès poder comprendre en aquest sentit, una comprensió que no busca separar-se de l'experiència per poder-la veure i representar-la, no és una comprensió com un acte de la ment, tal i com diu Carola Conle. És una comprensió que va més enllà d'aquest acte intel·lectual del pensament, que toca més enllà del que és possible identificar des d'un plànol més racional. Arthur P. Bochner (2001:132) diu que comprendre no és el mateix que formular, explorar la vida viscuda no és analitzar-la i categoritzar-la, sinó que es tracta de respectar-la i sostenir la història que és contada. En una conversa, fora d'enregistrament, Noe em va preguntar què volia dir això de que aquesta era una recerca narrativa, perquè ella també treballava amb les narratives d'altres. Aquesta pregunta per la narrativa em va fer pensar en com treballava jo amb les seues narratives, amb les seues històries. El que he provat de fer és justament això, comprendre, acompanyar, explorar i sostenir en el sentit que entenc de les paraules de Bochner, és a dir restar amb la història, no fer salts per veure què hi ha més enllà sinó acompanyar-la per poder escoltar què em diu aquella història. No hi ha separació de l'experiència però és necessària una certa distància per poder comprendre. Perquè comprendre, com diu Carola Conle, no és *saltar del meu món al món dels altres en un acte d'empatia*, no es tracta d'identificar-me amb les històries de les educadores, sinó d'entrar en relació. Aquesta unitat de la que parla Carola Conle, no l'entenc com un acte de (con)fussió, sinó com una experiència de trobada, de relació entre qui investiga i aquelles amb qui investiga, entre la pregunta que es posa en joc i les històries. Una experiència de relació que també ha de ser contada. Perquè hi haja relació cal una certa distància, una distància

que naix de la relació i que permet que jo puga estar en relació amb una educadora sense confondre'm amb ella, encara que transformant-me per la relació amb ella.

La recerca narrativa, és sobretot, una experiència de relació, així ho assenyalen Clandinin i Rossiek (2007:45). I aquesta experiència de relació transforma la recerca. Per això, el propòsit de la recerca, la pregunta, es va conformant en relació amb el mateix procés:

Narrative Inquiry always has a purpose, though purpose may shift, and always has focus, though focus may blur and move. Narrative inquiry boundaries expand and contract, and wherever they are at any point in time, they are permeable, not osmotically permeable with things tending to move only one way but interactively permeable. Researchers' personal, private, and professional lives flow across the boundaries into the research site; likewise, though often not with the same intensity, participants' lives flow the other way. (Clandinin i Connelly. 2000:115)

Una experiència de relació que transforma la recerca, els seus propòsits i les que la viuen. Aquesta és l'experiència de relació que he viscut en el procés de recerca amb les educadores.

I en aquest viatge que ha suposat la realització de la recerca, la narrativa m'ha acompanyat en dues formes de relacionar-me amb l'experiència que volia explorar, una com a lectora i l'altra com a escriptora, des de la lectura i des de l'escriptura. La recerca narrativa m'ha permés buscar en la lectura i en l'escriptura, buscar i tornar a buscar (Clandinin i Connelly, 2000:124). Aquest és el sentit d'indagar, d'explorar el saber de l'experiència. Es pot explorar el saber de l'experiència en les narracions d'altres, com a lectora, aleshores el que hem de treballar és la disposició, el com ens apropem als textos, el com llegim, de com ens deixem portar pel text, no tant esperant respostes a una pregunta o preguntes sinó amb la disposició a acollir la pregunta que naix en mi en relació amb el text, a adonar-nos del que està passant, a viure la lectura com una experiència, com la possibilitat de deixar que alguna cosa em passe. I també es pot explorar en el procés de l'escriptura, una escriptura que permeta mostrar la complexitat, que permeta mostrar el procés. Una escriptura que és alhora recerca. Açò requereix d'una escriptura que done compte d'una experiència que és complexa, que

no es separe, una forma d'escriure o de parlar del que ens passa que faça emergir els significats, les preguntes. Sabent que sempre quedarà alguna cosa per dir perquè l'experiència, precissament, és inesgotable i inabastable.

Els mètodes de recerca que m'han permés indagar en el saber de l'experiència de les educadores han estat dues formes de posar-me en relació: una primera que han estat les converses amb les educadores, d'alguna forma aquesta conversa era com una primera lectura, escoltar les narracions de les altres, posar-me en relació, estar atenta al que allà anava emergint, acompanyant aquesta emergència de sentit i de saber. L'altre mètode, l'escriptura, que també va acompanyat de la lectura, com una forma de relació amb allò que ens havia passat en el procés, allò que havia emergit com a sentit i allò que havia passat en l'entre nosaltres, aquesta distància necessària perquè hi haja relació. Aquests dos mètodes de recerca és el que ara prove d'explorar.

## **2.2. La conversa com a mètode. Sobre el conversar.**

La palabra conversar viene de la unión de dos raíces latinas, *cum* que quiere decir "con" y *versare* que quiere decir "dar vueltas", de modo que conversar en su origen significa "dar vueltas con otro". (Maturana, Humerto. 1997:20)

Amb Noe vaig aprendre la conversa, i aquesta, la conversa sense fi, la conversa en relació, va esdevenir la pràctica de la recerca que he après en el fer aquesta tesi, el mètode que he descobert. No era una decisió metodològica presa amb anterioritat, com explique en el relat de la meua trobada amb Noe, va ser en aquell moment en el que vaig decidir quin seria en to de les nostres cites. El que volia ser una entrevista, va deixar pas a un joc de les veus i la paraula. La decisió ha estat doncs a partir de la trobada amb l'altra i en relació a la pregunta. Cadascuna de les converses que he mantingut amb les educadores ha estat una oportunitat per aprendre a conversar.

Max Van Manen fa referència a l'entrevista hermenútica (2003:81) com una de les formes d'obtenir descripcions experiencials de la vida viscuda. En el context d'una

entrevista conversacional, quan el que fem és més que recollir la descripció de l'experiència viscuda d'una altra o un altre i aprofundim en el significat d'aquesta inciant la reflexió conjunta l'entrevista va passant a tenir un sentit hermeneútic. En les diferents converses que he mantingut amb les educadores narració d'experiència i recerca de sentit han aparegut de la mà, des del començament de les nostres trobades ha estat present la pregunta educativa per la relació que els proposava, d'aquesta manera, les converses han esdevingut espais de recerca de sentit, de pensament educatiu i d'exploració del saber pedagògic que acompanya la seua pràctica.

Van Manen (2003:116) assenyalava en relació a la conversa: *la conversación tiene un impulso hermeneútico: se encuentra orientada a dar sentido e intepretar la noción que mueve o estimula la conversación. Por esta razón, la cualidad colaborativa de la conversación se presta especialmente bien a la tarea de reflexionar sobre los temas de la noción o fenómeno de estudio.* En la conversa, doncs hi ha un moviment de recerca en tant que és un obrir la pregunta pel sentit del que allà s'hi posa en joc. Hans Georg Gadamer (1977:466) parla així de la conversa hermeneútica que s'estableix amb un text, i utilitza com a guia el que s'esdevé en la conversa: llenguatge comú, conversa amb un altre i pregunta. Precisament la conversa comença per la pregunta (1977:440) i preguntar sempre vol dir obrir.

La conversa és l'espai de la relació i l'espai de l'experiència. Perquè no es pot conversar si no és amb una altra i no es pot conversar sense obertura. La conversa és un circular de la paraula, és un anar emergint el sentit, anar buscant també la pregunta, un anar i tornar, un retornar, un recordar, un callar, un escoltar, un parlar. En la conversa ens ex-posem, ens posem en relació des de nosaltres cap a l'altre, cap allò altre. Amb la incertesa del que s'esdevindrà. La conversa per tant és un espai per experimentar la relació amb l'altra. La trobada amb l'altra.

El que he anat fent és obrint espai per a la conversa amb les educadores i entenc aquesta com una pràctica de relació i diàleg. La conversa amb les educadores, les converses en les que hem anat filant el llençol de la relació educativa, han estat per a mi com a investigadora un anar aprenent a posar-me en relació amb elles, per això, en aquesta tesi, a més de descobrir els fils de sentit de la pràctica de la relació educativa he anat descobrint els que he anomenat els fils de sentit de la relació investigadora, en aquest sentit d'anar il·luminant noves pràctiques en la recerca. Si en la relació

educativa, com explicaré amb més profunditat posteriorment, un dels fils que apareixien era el de la pràctica de l'acompanyament, jo com a investigadora m'he posat en joc acompanyant l'emergència del saber en les converses amb les educadores. I aquest acompanyar és un joc delicat entre la pressència i l'absència, un joc de distàncies també. Perquè he hagut de caminar en l'equilibri finíssim que hi ha entre el deixar espai i tancar, entre el silenci fructífer i el silenci que ens situa en un abisme. Per això cada conversa ha estat una experiència de relació diferent. Com a investigadora, he hagut d'aprendre a conversar: a escoltar, a seguir la paraula, a donar lloc a que passe alguna cosa, a portar el fil, a perdre'l, a reprendre, a prendre la paraula també de vegades, a començar, a cloure...

Diu Gadamer (1977:461) que la vertadera conversa no es porta, que més aviat es tracta de que *entrem* en conversa. El que surtirà en canvi de la conversa és quelcom que no es pot saber, precisament perquè en la conversa hi ha obertura a allò altre i a l'altre. De fet, l'autor (1992:204) indica que és justament l'obertura el que possibilita el diàleg: *perquè els fils de la conversa es puguin anar teixint, és necessària obertura cap a allò altre*. Aquesta obertura però no vol dir fondre's en l'altre, es tracta més aviat de la possibilitat de dir i deixar-se dir per l'altre, de comprendre a l'altra o a l'altre no *despaçant-se al seu interior ni ocupant el seu lloc*. (1977:461) Requereix de l'experiència del tu: experimentar a l'altre com un tu. La conversa doncs és experiència de l'alteritat, de la irreductibilitat de l'altra. Això han significat les converses amb les educadores: un aprenentatge, no sempre fàcil, de posar-me en relació amb l'altra, i no sempre fàcil perquè he hagut de mantenir a ratlla la temptació de la categorització de l'altra i de la seua experiència. L'obertura significa l'acollida d'allò altre com a nou, com quelcom que m'és estrany en el sentit de que no és conegut i per tant no puc reduir, al que necessàriament he de fer espai, donar temps. Però també especialment difícil també per la temptació de la *participació immediata* (Gadamer, 1977:461) de l'altra, no fondre'm amb l'altra ni amb la seua paraula. L'obertura és obertura des de si, és a dir, des de la meua experiència i cap a l'altra.

A partir de l'exploració de les meues converses amb les educadores ha anat aprenent sobre la conversa i sobre la conversa com a mètode en la recerca. El que ha sostingut les converses amb les educadores són qüestions al voltant de les quals aprofundiré en el text de la tesi però podria assenyalar-les com les següents: d'una

banda, la conversa necessita d'un treball de mediació, tant per iniciar-la com per a sostenir-la: explicar quines han estat les mediacions que han possibilitat i sostingut les converses que he mantingut amb les educadores em dóna sentit a pensar en una relació de reconeixement que s'estableix en la conversa. En segon lloc, la conversa possibilita la trobada amb l'altra i l'atre, del que es tracta en la recerca és d'obrir-se a la trobada amb l'altra, amb l'altre no tant de recollir dades sobre la seua experiència sinó de fer de la recerca un espai de trobada, en quina mesura el context de la conversa permet la trobada amb l'altra és una qüestió per aprofundir en la recerca educativa. En tercer lloc, en la conversa circula la paraula viva, què fa possible un circular viu de la paraula, des d'on es parla en la conversa, qui parla en la conversa. Aquestes són qüestions a partir de les quals vull desplegar el que he anat descobrint del significat i el sentit de la conversa com a mètode en la recerca.

#### 2.2.1. La importància de les mediacions: relacions de reconeixement i d'autoritat (femenina).

Les educadores que han participat en aquesta recerca han estat una troballa. I arribar a elles un procés preciós de relació que forma també part del procés de la recerca. He contat la mediació de Núria Pérez de Lara per arribar a Noe, i va ser Noe qui em va presentar a Adela de la que havia sentit parlar ja en les converses que teniem. Un cop creada la relació amb Adela vaig conèixer, de la seua mà a la Mari. La Noe, l'Adela i la Mari havien compartit temps de formació durant els seus estudis d'Educació Social, però més enllà crearen una relació significativa que portaren amb altres en un grup que anomenàren Maleducades: un espai per a pensar-se com a dones educadores. Mantenen viu encara el vincle amb més o menys presència amb les altres dones educadores que formaven el grup, però entre elles hi ha un lligam força important: l'estima. Però també un reconeixement de la seua pràctica com a educadores, de fet, ha estat el reconeixement que hi havia del saber de l'altra el que m'ha fet buscar-la. Em sembla important donar espai a aquestes relacions en les que media el reconeixement de l'altra. Perquè la que em parlava d'una altra ho feia des de la confiança en l'autoritat d'aquesta: des de la confiança en que amb ella podria explorar amb sentit la pregunta de la meua recerca. I que afegiria matissos, camins,

respostes, històries que ella no tenia.

Amb María, en canvi, la forma d'arribar no va estar per la mediació d'una altra, María va estar estudiant del grup de classe que vaig portar per primer cop com a professora en la universitat. Durant el temps que van durar les classes vam tenir temps per conèixer-nos i per preguntar-nos, es va crear des de la seua mirada i la meua una relació especial que va continuar més enllà de les classes, María ja treballava com a educadora des de feia temps, a més treballava i es pensava com a educadora. Les classes van estar una oportunitat, com ella diu en el diari que va escriure de les sessions de classe, d'anar nomenant, posant en ordre. A partir d'aquí vam començar a mantenir converses al voltant de la relació educativa, quan em vaig adonar dels fruits d'aquestes vaig decidir proposar-li de participar en la recerca. A María vaig arribar per la relació que vam crear a partir de les classes, però també per la mediació dels textos que jo posava en joc en el curs, de les preguntes que obria.

Els inicis de les converses han estat potser moments delicats, moments on el poder sostenir la conversa està en joc: de vegades ha mediat un text, d'altres una altra, de vegades una pregunta: què és significatiu per a tu en el fer d'educadora<sup>2</sup>. Però sentia que ens els inicis hi havia alguna cosa important que s'estava jugant: la possibilitat de sostenir la conversa com un espai d'obertura. Perquè els inicis de les converses també han significat els inicis de la relació. I ha estat necessari fer un treball per tal de poder entrar en relació de veritat, amb el que implica.

Aquests moments inicials de començar la relació són claus per tal d'establir el to de la conversa: en relació a la tesi i en relació amb l'altra. És un moment de presentar-se i un moment d'obrir la pregunta i l'acollida a l'altra. Mart Caramés relata la forma en la que va iniciar les relacions de les converses amb les dones, sempre començava per fer una trobada prèvia amb les dones per explicar-los i situar la pregunta de la tesi, el motiu de la trobada:

---

<sup>2</sup> seguint la pràctica inventada per Luigina Mortari en la seua relació amb Elisabeta Manetti, i que explica en el relat al llibre *El perfume de la maestra*.

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 "avasallament" 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]> (Caramès, 2008a:144)

Hi ha una qüestió que em sembla fonamental de recuperar del text de Marta, aquesta idea del "no avasallar", és una qüestió que m'ha acompanyat en cadascuna de les trobades amb les educadores: poder acompanyar sense violentar. I en relació a aquest moment d'inici com un moment d'establir el to em sembla que la pregunta inicial, la forma en la que arribem a les dones és una d'aquestes fites importants en una relació que vol ser d'acompanyament. Perquè el perill de l'avasallament hi és ben present: siga amb el temps que demanem o siga amb la forma en la que formulem la pregunta. La forma en la que plantejem la pregunta, el que ens mou a buscar a l'altra o a l'altre per iniciar un diàleg és una fita important en la relació, marquem el to de la conversa. Diu Chiara Zamboni sobre el pensar en presència:

En una improvisación es muy importante que haya alguien que dé el tono del encuentro. Esto es cierto, tanto en una *performance* de jazz como en el pensar junto a las y los demás. ¿Qué se entiende por tono en una conversación? Hay algunas mujeres y ciertos hombres que poseen la capacidad de dar el tono a la discusión. No se trata de poseer una mayor cantidad de saber. Creo que depende de su modo de tender a la verdad, vista no como contenido, sino como el punto no representable de tangencia entre el lenguaje simbólico y lo real. Y me refiero aquí a lo real, no a la



realidad. La tonalidad, en el caso de la práctica del pensamiento, es una relación singular, subjetiva, con ese algo impersonal que nos orienta y que yo aquí doy el nombre de orientación hacia la verdad o hacia lo real. (Zamboni, 2009)

Quan iniciem una conversa en el context d'una recerca, la pregunta amb la que convidem a entrar en diàleg ha de mostrar aquesta tendència, aquesta obertura, no ha de ser una pregunta que tanca. I alhora ha de ser una pregunta que aculla a l'altra, la seua experiència, la seua paraula i la seua pregunta. Ha de ser una pregunta que tinga cura de l'altra i de l'espai per nàixer entre una i l'altra.

Un dels fils que he trobat que sosté la relació educativa és el permís: hi ha un moment en que l'altra o l'altre en la relació et dóna el permís per entrar de veritat en relació, és un moment que no sempre té paraules, no és fàcilment identificable però està present. Perquè el permís aparega és necessària una relació de reconeixement i de confiança, sense açò és molt difícil entrar en relació. de la mateixa manera s'esdevé en la relació investigadora: l'altra, la que és convidada a parlar de la seua experiència t'ha d'autoritzar per entrar en diàleg, per tal de sostenir aquesta relació, si no el que hi ha és una altra cosa. Aquesta és la vivència que he tingut amb les educadores que apareixen en aquesta tesi: la d'una relació de reconeixement i de confiança. En una de les converses grupals de Galícia Mari parlava de la *reciprocitat de l'autoritat* que havia experimentat en les converses que havíem encetat. El permís requereix del reconeixement i de l'autoritat i perquè això passe és necessari temps de relació i justa mediació. El conversar, diu Maturana (1997:29), es funda en l'amor, en l'acceptació de l'altre junt a un o a una. És l'amor com a acceptació de l'altra o de l'altre el que ens fa poder entrar en conversa.

En el procés d'anar trobant educadores he entrevistat més de les quatre que finalment apareixen en la tesi. Durant un temps important del procés he estat pensant què significava això en termes de veritat i també en termes del que és investigar. Si la recerca és un procés viu, no previst, si la recerca és viscuda com ho és per mi com una experiència això vol dir que no podia saber què passaria. El que ha passat, ens ha passat és que hem creat amb algunes educadores un espai del que ni elles ni jo hem pogut escapar. I explique el que vull dir amb açò i perquè són aquestes les que

apareixen en els relats de la tesi. I perquè hi ha altres educadores amb qui he parlat en aquest procés que estan en la tesi però que no apareixen en els relats.

En un primer moment vaig pensar que calia parlar i pensar el que m'havia passat amb algunes entrevistes que no havien funcionat. I quan dic funcionar no em situe en una perspectiva funcionalista que analitza els resultats, crec que hi ha alguna cosa que passa que no està només en mi ni només en l'altra quan una entrevista com les que jo he fet en la tesi, que no eren entrevistes funcionen o no funcionen. Com que no es tracta tampoc de buscar una mostra representativa ni de saturar ni de comparar el meu problema desapareix en termes de justificació en la tesi però apareix en termes metodològics i epistemològics. Què fem amb el que no ens funciona com esperàvem.

En el procés puc identificar tres entrevistes, una va ser amb una educadora que treballava en un centre cívic en un barri de la ciutat de Barcelona, l'altra amb una educadora que treballa en un municipi a prop de Barcelona, i l'altra amb una educadora que treballava de voluntària en una associació d'un barri de Russafa. És cert que amb cadascuna d'elles va anar de forma diferent, que van passar coses diferents. Tot i això hi ha una primera qüestió important: la vida. La vida que ens deixa temps, o que no. I la voluntat, a la proposta de tornar a trobar-nos una a la que sí que li ho vaig proposar no va respondre. Una altra qüestió té a veure amb la meua pregunta, en el procés d'anar primfilant la pregunta anava reduint a qui preguntava. Vaig preferir aprofundir que entrevistar a moltes educadores. Les respostes en alguns dels casos no eren el que jo buscava, no em permetien indagar en el significat de la relació educativa.

D'altra banda, és cert que mentre vaig entrevistar aquestes educadores ja havia començat a treballar amb algunes de les que apareixen en els relats amb Noe i amb Adela. I amb elles sí que funcionava. I m'he preguntat sovint què fa que una conversa en el context de la recerca funcione com això, com un texir, un buscar significats, posar paraula... Crec que una part estava en el meu posar-me en joc, potser les meues expectatives no tant de les respostes sinó del fet mateix de conversar estaven col·locades en un altre lloc que havia après amb Noe i Adela, un lloc diferent amb cadascuna però que tenia alguna cosa en comú: una fluïdesa de la conversa que permetia que no centrara el moment la dinàmica de pregunta i resposta sinó una altra forma d'estar en relació. Jo sentia que Noe i Adela m'havien donat el permís i les altres

educadores no. Això no vol dir que no contestaren a les meues preguntes, ben al contrari, el que vol dir és que allà la relació era d'una altra manera.

Crec també que en aquesta recerca hem experimentat totes, les participants i jo, un moviment gran, una profunda transformació i que moltes de les coses que hem anat parlant ha nascut d'un remoure per dintre. Per a això cal estar disposada. S'ha de voler entrar en relació. El que ha nascut de les trobades amb les educadores és més que una relació d'algú que pregunta per obtenir informació, és una relació conversacional, una relació d'autoritat en la que juntes obrim la pregunta per la relació educativa i aquesta pregunta és una pregunta que mira cap enfora i cap endins. Que té una força transformadora important.

#### 2.2.2 Fer de la conversa un espai de trobada.

En les trobades amb les educadores, en les primeres trobades era habitualment trobar-me un argument inicial per la seua part: no sé si sabré respondre a les teues preguntes. Després iniciàvem la conversa i aleshores clar que ella era capaç de respondre a les preguntes, perquè les preguntes, les preguntes que aprofundien en el significat de la relació educativa no estaven només en mi ni només en ella, les preguntes que intentaven tocar allò fonamental, el que està sostenint la relació educativa anàven apareixent enfilades en la conversa mateixa.

Per tal de poder facilitar aquest inici vaig inspirar-me en la pràctica que relata Luigina Mortari en el text *Tras las huellas de un saber* (Mortari, Luigina; 2002). En aquest text conta l'experiència de trobada amb Elisabetta Manetti per parlar del seu saber com a mare d'acollida. En un principi, Luigina Mortari com a investigadora va plantejar les preguntes per les que buscava resposta creant en Elisabetta justament aquesta sensació de no-saber quan paradoxalment, la buscava per aprofundir en el seu saber.

El problema radicaba en el hecho de que yo le había planteado preguntas muy precisas que tendían a dislocarla hacia mi horizonte conceptual. En el

centro de mi mirada no estaba ella con su saber, sino yo con mi curiosidad y mis intereses. Afortunadamente, nuestro primer encuentro concluyó aquí y transcurrieron varios días antes de que empezáramos a trabajar; así, cuando nos encontramos, en una calurosa tarde de verano, para iniciar nuestras conversaciones, ya no había trazas de aquellas primeras demandas mías y de las preocupaciones que habían generado. El trabajo comenzó diciendo: <<Cuéntame lo que quieras, aquello que tú consideres significativo para tí>> (Mortari, 2002: 158)

El que es relata en aquest fragment lliga amb el perill d'avasallar al que feia referència Mart Caramés en el seu relat. Recupere aquesta qüestió perquè em sembla important per a pensar aquesta idea de la conversa com a trobada, de vegades no sols avasallem en la demanda de disponibilitat de l'altra cap a nosaltres en el seu temps, sinó que hi ha una altra forma d'avasallament que té a veure amb les preguntes, amb el on situem el centre de la trobada: en les nostres preguntes o en la seua experiència.

La possibilitat de que la conversa siga un espai de trobada amb l'altre o amb l'altra resideix, precisament en la possibilitat de la presència de l'altra o de l'altre:

La experiencia del otro, de la otra, de lo otro, es lo que se nos pone delante en la investigación, "la experiencia del tú" es lo que hay siempre en juego en la investigación educativa. Pero la experiencia del otro no es sólo intentar entender su experiencia, sino pasar en el transcurso e la investigación por la experiencia del encuentro con el otro. La investigación como experiencia supone una relación y es en su seno como intentamos entender lo que en ella nos ocurre como aspiración de compensación, tanto en sus movimientos de apertura y reconocimiento del otro, como de lo que provoca y mueve en mi. (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria 2010: 68)

Del que es tracta doncs és de mantenir la possibilitat de la presència de l'altre i això implica posar-se en joc sense diluir les presències que es troben: ni la de l'altre: amb el sotmetiment de la seua experiència a les categories que previament he establert per a mirar-la ni la de nosaltres com a investigadors. Suposa, clar, mantenir oberta la pregunta que mou la recerca i que és motiu de trobada amb l'altra, pero reclama un mètode que no pose per davant ni els protocols, ni els aparatatges. No es tracta de

recollir informació de l'altre sinó de crear relat en relació amb l'altra o l'altre.

Iniciava la conversa el meu interès en l'experiència de l'altra, poder pensar-la amb ella per tal d'anar aprofundint, indagant, explorant el saber que entranyava aquesta experiència. L'experiència però no està separada de qui la viu, no pot ser un buidar d'informació ni un simple contar, hi ha en la conversa un posar-se en relació amb l'altra amb tota la seua singularitat, amb tota la seua presència, amb tot el misteri que l'altra serà per a mi. Entrem en conversa senceres, en presència sencera i això vol dir que el que centra la conversa no és el contingut, ni la pregunta, ni la paraula només, el que està al centre de la conversa és la relació: amb el contingut del que parlem, la paraula d'una i altra, la pregunta que anem obrint, el cos, el desig, el sentit, els dubtes, el silenci, la vida. La conversa és un espai d'experiència de l'alteritat perquè és un espai de trobada amb l'altra. I aquesta trobada és possible només si no posem res per davant de la trobada amb l'altra.

Para que el auténtico sentido de la experiencia encuentre las palabras justas para decirse, son necesarios tiempos del puro placer en la palabra, tiempos de goce en el narrarse; tiempos desvinculados de aquellas acciones utilitarias tendentes a un objetivo concreto, que con demasiada frecuencia dominan nuestra actividad. Es tiempo sustraído a cualquier fin predefinido, el tiempo regalado al placer de estar en relación con otra, lo que permite la emergencia de una atención abierta y centrada en us palabras. (Moratari, Luigina. 2002:159)

Aquest fragment el vaig utilitzar en una carta que vaig escriure a Noe i a Adela després d'una conversa, em semblava que explicava be el que sentia, el que trobava a les nostres converses. Temps de desig de relació, de plaer de trobada. I és que quan el temps i l'espai de la conversa ens eren amics<sup>3</sup> la conversa fluïa. Perquè això passe s'ha de tenir cura, s'ha de prendre la responsabilitat de la conversa. Aquesta

---

<sup>3</sup> Prenc aquesta recepta de Caterina Lloret, un temps que ens siga amic, que ens acompanye, inspirada he pensat que potser en el marc de les converses necessitem un temps que ens siga amic i també un espai.

responsabilitat jo trobava que com a investigadora em tocava més a mi però en el transcurs de la recerca vaig notar que elles s'anaven fent cada cop més responsables del que allà (ens) passava. Diu Luigina Mortari que ha de ser un temps desvinculat de l'interès utilitarista, de la finalitat predefinida. És cert que en una tesi doctoral be hi ha una finalitat que orienta les trobades i les converses, però em sembla que aquesta finalitat és més aviat el que mou. Que si sabem cuidar l'espai de la trobada, aquesta finalitat que la movia no l'ocupa. María-Milagros (2008,2012) va parlar de la relació sense fi, relació que està en una altra lògica que la de l'utilitarisme i s'orienta no pel que pot obtenir-se d'ella sinó pel sentit que pren la relació mateixa. Altres dones, posteriorment han utilitzat aquesta invenció de María-Milagros en la seua recerca, com és el cas de Mart Caramés amb els seus diàlegs sense fi (2008). I relacions sense fi és el que he trobat en aquesta recerca amb les educadores, en dos sentits: fi en el sentit de finalitat perquè les converses eren per això, per conversar, ja no eren entrevistes ni espais de pregunta per la meua part a les que elles havien de respondre, es tractava justament d'això: de conversar. I d'altra banda sense fi, perquè no s'acabarien mai. En una conversa que vaig tenir amb Mari em va dir:

Tu acaba la tesis pero luego seguimos hablando  
(Conversa Born:12)

Perquè la conversa siga un espai de trobada amb l'altra no podem abandonar-nos al mètode, no podem posar-lo per davant perquè aleshores no és a l'alta a qui trobem sinó allò que de l'altra ens permet veure, entendre, escoltar el mètode. Si la conversa és per sobre de tot una relació, és des de la relació que la podem crear. Com diu Gadamer en la correlació que fa entre la conversa amb un altre i la conversa amb la tradició, estar en la relació no limita la possibilitat de conèixer sinó que la fa possible (1977:437). El mètode doncs ha de ser creat en la relació.

Per això, és en cada conversa, en cada trobada, on s'ha de formular la pregunta pel que la fa possible. Pel que té sentit de fer en cada relació singular. No es tracta doncs d'anar construint tècniques que ens permeten apropar-nos a l'altra o a l'altre en la recerca, sinó d'apropar-nos des de nosaltres a l'altra com a altra. Per això no es pot repetir el que s'esdevé en una conversa, això seria entrar justament en la lògica de les tècniques. Aquest és un altre dels aprenentatges que he fet en el procés de la recerca: no reproduir, no copiar les formes d'apropar-me a les educadores sinó recrear cada

cop. Inventar en cada relació la pràctica de la trobada, que no vol dir que no hi haja res que em sostinga com a saber, no es tracta d'improvisació buida ni de partir del no res. Es tracta més aviat d'obrir a l'altra. De fer la pregunta per l'altra, pel seu desig, per la seua paraula i per la seua presència i deixar que l'altra em diga. I en aquest deixar-me dir per l'altra anar trobant la manera de parlar amb ella. No es tracta de parlar a, ni de parlar de, sinó de conversar amb, és que l'altra en la recerca no és un objecte de qui parlar ni algú de qui obtinc informació, ni tant sols algú a qui li dic com ha de fer, l'altra en la recerca ocupa el que Núria Pérez de Lara anomena el lloc del subjecte:

El lugar de aquel con quien se habla, porque le hablamos, nos habla y entre una y otra palabra media la escucha, el lugar del sujeto, que supone un diálogo fundamentado en el deseo de relación sin una finalidad u objetivos concretos, un diálogo fundamentado en la escucha del otro, es decir, la nacida de su deseo y no de nuestra intención. (Pérez de Lara, Núria. 2013)

El lloc de l'altre és el lloc del subjecte, el lloc de l'altra com un tu amb qui posar-me en relació. Tal i com diu Gadamer (1977:438) l'experiència del tu és experimentar a l'altra com un tu, deixar-se parlar per l'altra. Per això, continua, és necessària l'obertura. I l'obertura es dona només amb aquelles de les que ens volem deixar parlar, això és en una relació de reconeixement.

Les paraules de Luce Irigaray em resulten il·luminadores per tal de pensar aquesta relació amb l'altra que s'esdevé en la conversa, així com arribar a intuir alguna cosa del que s'esdevé amb una altra o un altre en la relació educativa. És aquest un altre dels punts de confluència entre els fils de la relació educativa i els fils de la relació investigadora: la relació amb l'altra, una relació de diferència, una relació que és diversa, que no és igual, en la que no hi ha confusió. Una relació en la que s'estableix un vincle entre dos llocs diferents que no es solapen. En el seu text *Amo a ti*, Luce Irigaray indaga en aquest vincle a través del llenguatge. Per això, explica l'expressió "amo a ti" que en català podríem traduir per "estime a tu", ja que el que fa l'autora és assenyalar amb la preposició la relació d'indirecció (1994:159) l'altre en la relació no és un objecte directe del t'estime sinó un altre que em transcendeix. Així no faig meu o meua a l'altra en aquesta relació, no reduisc a l'altra en la meua subjectivitat. *La "a"*

*es garante de dos intencionalidades, la tuya y la mía.* (160) El que garanteix és l'espai entre nosaltres, la necessària mediació que no confon en cap dels extrems el jo i el tu. Sabent que entre tu i jo hi ha un *silenci* (165), aquest és el lloc des del que escoltar, aquest silenci entre el tu i el jo. El silenci garanteix que el jo no escolte al tu des de la seua paraula, del seu món, del que ja sap (167). Sinó que el silenci és el que fa fructificar la pregunta per l'altra o l'altre, pel tu i pel que tu fa en el jo. Aquest silenci, diu Luce Irigaray, és disponibilitat que res ocupa.

El silenci permet escoltar la paraula de l'altra, escoltar a l'altra. Escoltar però no és una tasca de comprovació, per escoltar de veritat en una conversa és necessari suspendre la expectativa. Esperar de l'altra una informació concreta ens fa perdre la possibilitat de que la paraula de l'altra ens diga alguna cosa, que l'altra faça alguna cosa en nosaltres, que ens (trans)forme. Escoltar és escoltar la paraula de l'altra com allò nou, com allò que no és encara dit, encara pensat. Diu Luce Irigaray que perquè jo puga escoltar és necessari que el món no estiga acabat (168). La conversa al voltant de l'experiència requereix que aquesta, l'experiència, no estiga saturada, no es presente com quelcom tancat, acabat, necessitem l'obertura i aquesta obertura la fem en la pregunta sempre nova pel significat de l'experiència. L'experiència és inesgotable, mai resulta completament desvetllada. Explorar el significat de l'experiència és una tasca que mai s'acaba si la sabem fer be. Això vol dir, que en la forma d'apropar-nos a ella està la possibilitat que aquesta no quede cancel·lada. Una vegada més la insistència en no deixar-nos portar pel mètode. L'obertura necessària del món que fa possible la conversa amb una altra és l'obertura al món representat en l'experiència de l'altra, al món que l'altra amb la seua presència en la conversa em porta.

La conversa doncs requereix de la presència, d'una presència que siga sencera, de veritat. Al voltant de la qüestió de la presència se'm desperten algunes preguntes: la primera pel sentit, per què vol dir estar en presència. No sé si puc respondre a aquesta pregunta, però el que sí que puc fer és repensar alguns dels moments de les converses, com he percebut aquesta presència sencera, per la meua part o per part de les educadores. Té a veure amb un estar amb l'altra des del que som: des del cos, des de la paraula i des del pensament. Chiara Zamboni (2009) apel·la a un vincle dels cosos, un vincle de caire inconscient, que està més enllà del que és pensable. Potser per aquest motiu és tant difícil descriure en paraules què significa estar en presència.

És més fàcil si pense en la segona pregunta que em desperta la qüestió de la



presència, és la pregunta pel què ho fa possible. Mari en una de les converses parlava de la relació educativa, i deia que per estar en presència sencera, per estar disponible cal tenir resoltes algunes qüestions pròpies (Manzaneda,25). Què cal resoldre per poder estar en presència sencera quan estem en la relació investigadora? Crec que aquest resoldre no és tant un tenir tancat alguna qüestió com poder posar en suspens. He parlat de posar en suspens l'expectativa que espera alguna cosa concreta de l'altra per poder trobar en la paraula de l'altra allò que no esperavem i que ens diu alguna cosa. De posar en suspens les categories que ordenen el pensament per no ocupar ni reduir a l'altra a allò que prèviament he pensat. De posar en suspens el mètode com a tècnica de recerca per tal que emergeisca en la relació la forma d'apropar-nos. I també potser es tracta de posar en suspens el temps. Fer una tesi, fer una recerca és un procés que requereix un temps especial, el que passa és que cada cop tenim menys d'aquest temps. Però per que la presència, l'estar ahi amb l'altra de veritat siga possible necessitem un temps que ens acompanye. Del que es tracta és de crear i sostenir una relació de confiança que faça possible que l'altra ens autoritze, ens done aquest permís, una relació de confiança en la que ens trobem a gust per tal de poder conversar, poder preguntar-nos, escoltar-nos amb el temps que requereix la paraula de l'altra, temps per poder fer espai al silenci. Tornant a les paraules de Luce Irigaray, podem dir que es tracta de pensar la conversa en la serenitat i la instància del ser/estar amb l'altra, del respecte a la diferència. (1994:169).

La conversa necessita un espai temps de serenitat perquè siga fructífera, però a més és que jo com a investigadora necessite aquesta serenitat en la que poder trobar-me amb l'altra per deixar-me dir per les seues paraules i per la seua presència. Que la conversa siga un espai de trobada amb l'altra no vol dir que jo trobe a l'altra, vol dir que em trobe amb l'altra. I aquest reflexiu no és només un recurs gramatical, pot donar compter del que la trobada fa en mi: si em trobe amb l'altra en la conversa experimente una transformació, perquè l'altra fa alguna cosa en mi. Trobar-me amb l'altra és també una trobada amb mi.

La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino el hecho de que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo. (...) La conversación

posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma. (Gadamer, 1992:297).

### 2.2.3. Els viatges en la recerca: anar a la trobada de l'altra.

Una altre element important en les converses han estat els viatges, sempre hi ha hagut viatge amb una conversa: en metro travessant Barcelona per anar al barri on vivia amb Noe, el viatge a Galícia al que em van convidar les Maleducades, en tren fins a Manresa a parlar amb Adela, en tren des de Sabadell a Barcelona per parlar amb Mari, en tren fins a Madrid per parlar amb Maria, sempre viatge i sempre en tren. Els viatges m'han permès pensar-me en relació amb les educadores: d'una banda m'han permès preparar-me per a, encara que aquesta preparació fóra per a allò inesperat, però hi ha un moment que necessitem per a fer lloc en nosaltres, per a disposar-nos a l'escolta, a l'acollir. De la mateixa manera que en la relació educativa necessitem preparar-nos per acollir a l'altra o a l'altre i el que porta, que hem de fer espai, que hem de tindre cura de com rebem, que hem de treballar una certa disposició per a la relació, crec que en la relació investigadora també ha d'haver aquest treball: em costaria pensar en una conversa per a la que no he dedicat un temps. I, paradoxalment, aquest temps que és necessari i que és important de preparació és un temps que no el dediquem a ocupar tot de nosaltres com a investigadores, no es tracta que prepare punt per punt la conversa, no es tracta de previsió i control. Es tracta precisament de tot el contrari: d'una preparació a allò que pot passar o que pot no passar, de preparar-se per a escoltar. Cal dedicar un temps a fer el silenci en una mateixa, a suspendre la pregunta comprovant i deixar pas a l'atenció. L'atenció que ens permet atendre a allò que l'altra en una conversa ens diu. Els viatges en tren o en metro, però especialment els viatges en tren em permetien aquest temps de parada, de silenci per fer espai.

I els viatges de tornada eren un moment de trobada amb mi, és cert que no en tots els viatges vaig fer aquest exercici però en la major part vaig dedicar el temps que durava el camí de tornada a pensar en el que m'havia passat en la trobada. Apuntava en el quadern les preguntes, les sensacions, els dubtes que em despertava aquell

esdeveniment. Perquè les trobades amb les educadores han tingut en mi el pes de l'esdeveniment, un moment de "passar comptes amb una mateixa", una fita. I aquest pensar el que em passava, el que m'havia passat en la trobada no es referia només al procés de recerca: anava molt més enllà i tocava el meu lloc al món: com a educadora, com a professora, com a dona. Podria dir que tornava trasbalsada, perquè realment em passava alguna cosa: la trobada amb l'altra no em deixava indiferent.

Aquests dos moments de solitud entenc que són fonamentals en el procés de recerca i de relació: un moment de preparar-se per a la trobada i un moment de pensar-se en relació amb aquesta. Hi ha com dues accions que semblen contràries: en el moment previ es tracta més aviat de buidar-se de sí i de fer espai, deixar que s'esdevinga aquell silenci que és disponibilitat. I en el moment posterior la tasca és precisament trobar-se amb sí, posar-se al davant, mirar-se i pensar-se. No són contràries, més aviat són complementàries i necessàries en el joc de la relació: la pressència i l'absència, la distància i la proximitat.

El significat d'aquests moments l'he copsat posteriorment, ha estat pensant en el procés que he trobat el seu sentit, això no vol dir que abans ho fera sense sentit; sinó que és aquest el procés de l'experiència, un pensar sempre cap enrere i anar descobrint el sentit. quan estava realitzant les converses, dedicava aquests temps perquè jo els necessitava, perquè parar-me abans i després em permetia estar més sencera, amb pressència sencera, en el que estava fent.

Un dels moments en el que vaig experimentar amb més força aquest moment de trobada amb mi mateixa va ser la tornada de Galícia, repensant aquesta trobada vaig escriure aquest relat:

*Tres de les educadores amb qui he fet el treball de pensar la pràctica de la relació educativa en la tesi marxàven de vacances juntes en estiu i em van convidar. Pot ser una ocasió perfecta perquè ens entrevistés, per parlar, per trobar-nos. Jo de les tres només coneixia dues: Noe i Adela però elles sempre em parlàven d'una altra educadora: Mari. Ella era l'ama de la casa a la que anàvem a una aldea de Galícia. Vaig eixir en cotxe amb Noe a les 12 de la nit des de Barcelona i arribàrem 12 hores més tard a Galícia on vaig passar tres*

*dies. Van ser uns dies de molta relació, uns dies de relació amb l'altra amb cadascuna d'elles: fent el dinar, passejant, jugant, dormint...*

*Recorde que els dies anteriors al viatge vaig tenir por, tenia la certesa que allà s'hi jugava alguna cosa important, no hi volia anar. Recorde que la meua amiga Amparo em va regalar una llibreta i em va dir: ves-hi. I vaig anar. Vaig conèixer a Mari: referent per a les educadores que jo ja coneixia, la vaig conèixer passejant pel camp amb la gravadora, gravant els silencis de la nostra conversa que va començar amb la Mari que em deia: estic molt vulnerable ara mateix. I tota aquesta vulnerabilitat va sortir acompanyada d'un pensar-se com a educadora i d'un pensar-se al món que em va traspalsar. Tinc alguna de les coses que em va dir Mari en aquella conversa gravades i encara fan en mi alguna cosa difícil d'explicar, molt difícil de dir en paraules. Alguna cosa que passa molt pel cos, però alhora, aquestes coses diuen molt de la veritat i del misteri de la relació educativa.*

*Una altre moment en aquest viatge que va ser com una fita va ser el moment en el que elles llegien el text que jo havia preparat per a la trobada. L'escena era així: jo no estava amb elles, vaig preferir no ser-hi present però les sentia llegir el text mentre feien el sopar jo mentre jugava amb el Nin.*

*L'endemà va ser tot un dia de conversa grupal en diferents moments: al matí i bona part de la vesprada va ser en un bosc. He de dir que les hores ballen molt estaven com elles deien en "el planeta vacaciones". Aquesta conversa va ser circular i va tenir uns eixos com molt clars que en un anar i vindre, sense deixar de parlar de i des de la vida es van anar filant. A la vesprada i a la nit tinguérem més converses i finalment l'últim dia que vaig estar allà just abans de marxar en un viatge molt llarg: primer en cotxe fins un poble on vaig agafar un tren a Ourense i d'Ourense a Madrid i de Madrid a València. Tot el recorregut en tren, tot el recorregut sola.*

*Aquest viatge va ser un espai de trobada amb les educadores però, especialment, de trobada amb mi. I he anat posant nom al que em va passar, encara que vaig lentament perquè em costa. D'una banda crec que el que em passava en relació, això vol dir trobant-me realment amb elles, em preguntava*

*per mi. Amb la pregunta de com creaven i sostenien relacions educatives les educadores vaig anar trobant que no era només en el seu treball, em vaig adonar que hi havia alguna cosa que tenia a veure amb la seua forma de posar-se en relació amb el món, el lloc des del que mirar, crear i viure. I aquesta pregunta va tornar sobre mi, clar. Sobre el meu lloc al món, la forma de posar-me en relació, quin tipus de relacions tenia jo amb el món: amb la recerca, amb la pregunta educativa, amb el meu voltant... i algunes coses que vaig anar nomenant se'm feien ja insostenibles. Crec que va ser un moment de passar comptes amb mi mateixa i de preguntar-me què estava disposada a continuar sostenint i amb què no em podia sostenir ja.*

*En aquesta trobada la pregunta de la recerca es va anar primfilant i va esdevenir desig creador i buscador. Però també el lloc, el lloc des del que volia mirar, acompanyar, explorar, aprofundir en aquesta pregunta. I per poder anar fent aquest lloc, anar-me situant des d'aquest lloc que em permetia acompanyar i explorar el saber de l'experiència de les educadores havia de soltar. Hi ha llocs en els que ja no podia estar. Per això aquell viatge va ser un viatge d'una transformació profunda, de qüestions que van més enllà de la tesi i que toquen molt més. Quan vaig tornar però no tenia les respostes, i no havia fet aquest exercici de donar sentit, tenia intuïcions i incomoditats i vaig anar en el temps que va seguir després, que va ser llarg, fent lloc a unes i deixant altres. I és que pot ser, com vam parlar en una conversa a Màlaga Alicia, Emma, Amparo i jo, és que hi ha un moment que podem nomenar, fins que arriben les paraules hem de saber esperar. Esperar buscant-les, sense precipitar-les però sense deixar de buscar-les.*

*Maig 2011.*

Era necessari que jo em preparara per a les converses, crec que en aquestes converses s'han posat en joc qüestions molt potents, que toquen l'essencial de la relació educativa i que sovint és molt difícil de captar només amb el pensament, per això aquestes converses requerien una presència sencera i atenta a la paraula que circulava.

#### 2.2.4. Text i context de la paraula viva.

*A word is dead  
When it is said,  
Some say  
I say it just  
Begins to live  
That day.*  
Emily Dickinson

Les converses amb les educadores han estat en diferents moments al llarg de tres anys, durant aquest temps hem treballat més intesament les converses. Després hem continuat mantenint la relació i l'intercanvi, especialment en relació al procés d'escriptura del text de la tesi. Al llarg d'aquests anys la vida ha estat present en aquesta recerca: i tant present. Tant a les educadores com a mi ens han passat coses molt importants, Noe i Adela han estat mares<sup>4</sup>: en el procés d'aquesta recerca han nascut el Nin, la Milena, el Pep i la Carlota. Hem tingut canvis: canvis de casa, de ciutat, hem plorat la pèrdua de persones que ens estimem.. i tot açò ha estat present en les nostres trobades. Precisament perquè la relació amb les educadores ha anat esdevenint una relació viva, una relació significativa. És important partir d'aquí, perquè en les converses s'hi produïa un cercle entre la recerca i la vida, la vida present i la vida que hem passat, també del futur. Les converses han estat, per sobre de tot, espais de relació.

He realitzat converses amb cadascuna de les educadores en diferents moments: en el cas de Noe i Adela les he acompanyat en els seus llocs de treball i els seus barris, en el cas de Maria i Mari les converses no han estat en el seu lloc de treball perquè estaven en situació d'atur. També he realitzat converses grupals amb Mari, Adela i Noe en diverses ocasions. Una altra modalitat d'intercanvi, com deia, han estat les converses telefòniques i els intercanvis de correus electrònics, allà també ha circulat

---

<sup>4</sup> Mentre faig la darrera revisió d'aquest text de la tesi estic esperant a la meua filla que ens uns mesos naixerà.

paraula i text entre nosaltres i de tot aquest procés jo he anat elaborant documents. Les converses han estat converses en profunditat, això vol dir que han tingut una durada llarga, en les que ens hem pres el temps per poder anar trobant-nos, ordenant el pensament. De fet, en una de les converses amb Mari ella parlava d'aquestes estones com moments d'estar "en lo intemporal". Recorde cada conversa com un moment de suspens, especialment el moment de conèixer a les educadores, a cadascuna d'elles, en el cas de Noe per exemple no l'havia vist mai però la vaig reconèixer de seguida, tenia una certesa molt gran quan vaig veure una dona vestida amb colors, que somreia.

Per tant, diferencie dos tipus de converses, d'una banda les converses de dos: en les que hem estat una educadora i jo, i d'altra les converses en grup en les que hem estat més educadores en relació. En les dues converses: les de dos i les de grup, he viscut un temps i un espai de relació que ha estat fructífer. Però és cert que la meua forma de posar-me en relació ha estat diferent en cadascuna de les converses.

Les converses de dos començaven per la pregunta per la pràctica de les educadores: què és el que et sembla més significatiu d'allò que fas. Previament clar, havia situat la pregunta de la recerca: explorar la relació educativa i fer-ho en l'experiència de les educadores. La proposta era que em contaren què fan, com ho viuen... però en les converses el que fem va ser pensar juntes la relació educativa. Després d'aquesta primera trobada jo transcrivia la conversa, en la transcripció anava insertant notes al peu allà on veia fils dels que volia estirar, posava en relació amb textos o autores que havia llegit... i l'enviava a la educadora. La següent conversa començava amb aquest text, el de la transcripció com a inici: els fils dels que volia estirar, algunes preguntes que em despertava la lectura però també potser amb algunes qüestió que suggeria la educadora. El treball que feia amb la transcripció em servia per recollir el fil i poder començar per algun lloc la següent trobada. Per a mi era important portar les paraules de la educadora i el que allò m'havia suggerit. En primer lloc per reconèixer les paraules d'ella, el fet de nomenar des d'una experiència singular. I en segon lloc, per posar en la conversa el que em despertava a mi, el que em passava amb les paraules. Aquest exercici em va resultar especialment delicat i complex, d'una banda perquè de vegades no tenia paraules per dir el que em feien les paraules de l'altra, hi havia cops en els que la força i la veritat del que l'altra em deia

era tal que em resultava impossible anar més enllà, però en canvi sentia que allò feia en mi amb una força important. Però també em resultava delicat perquè en aquest exercici de recuperar les seues paraules i dir el que em suggerien corria el perill de traduir, de portar a un terreny desencarnat la paraula de l'altra, el perill de desplaçar ràpidament el que em deia la educadora a un altre lloc. En paraules de Luigina Mortari:

Mi experiencia de preguntar a la otra sobre su saber me dice que la configuración de un espacio libre para decirse, donde quien habla percibe que se puede nombrar su experiencia y dar voz a su saber haciéndose con él, es una cuestión delicada, que exige a quien pregunta mantener bajo control la tendencia a practicar formas de invasión simbólica. (2002:159)

El perill de la invasió simbòlica és un perill real que en alguns cops he viscut. La configuració de l'esapi lliure del que parla Luigina Mortari ha de ser lliure per ambdues en la conversa. Perquè efectivament, l'altra ha de tenir aquesta llibertat per dir-se, per dir des de la seua experiència però també una, la investigadora ha d'acollir la paraula de l'altra des de la llibertat, des de la no traducció immediata a allò ja categoritzat, tematitzat i pensat. Efectivament, aquesta és una tasca delicada, perquè hi ha un equilibri finíssim entre tornar a l'altra el que ha fet en mi les seues paraules i traduir les paraules de l'altra, necessita de posar en suspens una lectura de l'experiència que categoritza, que assigna de manera gairebé automàtica un tema quan no una explicació.

En una de les converses amb María va haver una situació que vaig viure com un desplaçament: li vaig preguntar per l'origen del projecte en el que treballava, per com sorgeix el projecte de Ciudad Joven. Ella em va dir que no ho sabia però que si feia falta ho preguntava, jo li vaig dir que si ella no ho necessitava i em va contestar que no ho havia necessitat fins a aquell moment en que jo li preguntava. La conversa va continuar així:

Clara: pues ja està. Quan tu vas arribar allà que necessitaves saber, què trobaves que et faltava. A veure: quan vas arribar allà de voluntària, el primer dia que vas apareixer en tu estar què és el que tu creies que et faltava.



María: que es lo que yo creo, no te entiendo me parece

Clara: a veure, per exemple, jo quan vaig anar a fer classe, a veure: jo necessite saber contingut necessite saber... sobre todo cuando te toca un grupo de organización que no es lo que has hecho toda la vida.

Maria: ya

Clara: saps, vull dir, jo necessite saber coses

María: qué necesitaba saber [passa un temps llarg] no se que necesitaba saber, cómo iba a saber qué necesitaba. Es que en ese sentido creo que estaba en una etapa como muy intuitiva y muy inconsciente

Clara: o sea

María: más inconsciente, no, no es lo mismo, probablemente más inconsciente, o sea: no había un proceso de pensar(me) estoy hablando del 2001. Qué necesitaba yo. Es que eran cosas como a lo mejor demasiado objetivas. Desde ver que, como frente a propuestas que hacían los compañeros y compañeras reaccionaban los chicos y chicas y, o sea: qué cosas les gustaban, qué cosas no les gustaban... no sé Clara.

(Benimaclet, pàgina 13-14)

Un cop més m'equivoque en el plantejament de la pregunta, o en la pregunta. Aquí done per suposat que hi ha mancança en el fer educadora. Però no puc saber-ho: en primer lloc perquè la vivència del faltar-me alguna cosa és una vivència singular, encarnada. En segon lloc, crec que aquí estic forçant perquè aquest assenyalar la mancança ha de ser fruit del conversar, si és que ha de sortir. És com si de cop jo aquí canviara de lloc: ja sé el que vull saber, ja tinc la categoria, i formule la pregunta sense deixar espai. M'adone ara. Sobre açò hauré de parlar. El temps llarg que passa no el visc com un silenci que crea, sinó més aviat com una evidència de la no pertinència de la pregunta. (treball

a partir de la lectura de la primera conversa amb María)

No estava segura del tot si efectivament María havia callat perquè no li trobava sentit a la pregunta però la meua intuïció em feia pensar que sí. Tal i com expressa la reflexió al voltant del que ens havia passat crec que va ser un exercici forçat després de la pregunta per l'origen del projecte a la que tampoc Maria li va trobar sentit. La idea de que quan comences a fer d'educadora et falten coses era una idea que jo tenia però que en canvi, Maria no havia viscut, no perquè trobés que ho tinguera tot sinó perquè no vivia com una mancança. La mancança estava en la meua mirada no en la seua vivència.

En el cas de les converses de grup el que va començar va ser un text que Noe em va suggerir que preparara. Aquest text em va servir per *marcar el to*, per iniciar la conversa. Quan acordarem el viatge a Galícia em va dir que potser estaria bé escriure algun text que situara la conversa, aquest va ser el text que vaig portar com a inici:

*Un inici com màgic.....*

*Venir a Galícia, encara que haja suposat anar darrera la Noe i l'Adela uns dies, encara que siga per poquet de temps perquè he de tornar a València on el meu germà em necessita per superar la darrera oportunitat que té per continuar. Encara que haja suposat passar-me de coses a la maleta perquè he de tornar un munt de llibres a la biblioteca, encara....*

*Sé que és poquet de temps el que estaré amb vosaltres, però també sé que açò és un inici, i que els inicis de les relacions significatives cal cuidar-los, i quina millor manera que aquesta trobada amb vosaltres, dones sàvies, en un entorn màgic... un inici que siga fructífer, un inici que desitge incomplet, que ens deixe amb ganes de més.....*

*Noe em proposava de portar un text, un que fóra inspirador, provocador, lleuger... inspirada en la tesi de la Mart Caramés, he pensat que podria portar fragments de textos que a mi em resulten inspiradors per a pensar el que vull fer en la tesi i fer-vos algunes preguntes per a començar la conversa. Una vegada en una sessió de doctorat Núria Pérez de Lara parlava de la inspiració com aquest moment en el que deixes espai a la vida, doncs el que us porte són textos que a mi em donen sentit i que no separen el que vull fer a la tesi i com ho vull fer de la vida.*

#### *1. Sobre la pregunta de la tesi:*

*Cuando ves algo en marcha, casi siempre te intriga cómo funciona.*

*Entredos.*

*A mi el que m'intriga saber, el que desitge conèixer és com es posa en relació un educadora concreta, com és la pràctica de la relació educativa en el carrer, en els espais comunitaris, què és ser i fer d'educadora, què passa quan una educadora es posa en joc amb el que sap i el que no sap, amb el que sent i el que ha de fer, amb ella i amb l'altra o l'altre, amb el dolor i l'alegria..... I açò és el que us propose, pensar sobre el vostre treball, sobre el que feu, sobre com us poseu en relació.*

*Per a mi fer aquesta pregunta té sentit, en un text, María-Milagros parlava sobre la història objectiva i la història vertadera:*

*"Hay una historia viviente anidada en cada una y cada uno de nosotros –escribe Marirí Martinengo- formada por memorias, por afectos, por señales del inconsciente; no creo que sólo tenga valor histórico lo que está afuera, lo que otro ha certificado, la famosa historia objetiva. Yo narro una historia viviente que no rechaza la imaginación, una imaginación que hunde sus raíces en la experiencia personal, historia más verdadera porque no borra las razones del amor, no expulsa las relaciones de su proceso cognitivo"*

*El meu procés amb la pregunta de la tesi m'ha anat portant a preguntar-me per aquesta història vertadera. Vaig començar situant-me en macro preguntes, socialment rellevants, políticament interessants, ara crec que aquesta era una altra política: la dels moviments socials, les grans plataformes... aquesta era la pregunta per la ciutat que definia com un "camp de lluita" de poders. I no escrivia. Ara però la pregunta que m'interessa és una altra, que ja no és tant macro però em mou. La política que m'interessa és una altra, que no és tant visible però és present i necessària, més vinculant. He traslladat la mirada cap a experiències de relació, aquesta política de la cura, del vincle que fa barri, que fa ciutat.*

*I preguntar-me per aquestes experiències és preguntar-me per històries vertaderes, vives, de dones i homes educadores i educadors concrets amb relacions concretes.*

*Por el bien de la investigación  
Para tener una imagen clara  
Y conclusiones definitivas,  
Habría que elevarse sobre el tiempo  
En el que todo corre y da vueltas  
Desde esa perspectiva  
Adiós para siempre  
Detalles y episodios.*

*Wisława Szymborska. Es una gran suerte*

*El que m'agradaria anar fent amb els vostres relats, amb la vostra paraula és anar treien els fils de sentit de la relació educativa. Què és el que es posa en joc, què l'organitza d'alguna manera. Aquí us pose alguns dels fils sobre els que he pensat:*

*La mirada:*

*Así el "yo" y el "nosotros" vuelven a guardar para sí el privilegio de la mirada y de la palabra. Carlos Skliar. (2008)*

*L'altra, l'altre*

*La negació de l'altra o de l'altre, la negació de la substància del que una o un és, s'esdevé quan l'amor que és disponibilitat a l'acollida de l'altre perquè sí, queda avortada i així la mediació queda paralitzada o cancel·lada. Per a mí, la mediació és un art finíssim, delicat i preciós que es dóna en relació. És aquest art que possibilita l'educació que es dóna inseparablement de l'amor a la relació perquè sí. És el que permet deixar-se transformar en cada pràctica de relació educativa, perquè en sí mateix, aquest amor entranya l'acceptació i el consentiment de la irreductibilitat de l'altre. Remei Arnaus, 2005.*

*L'empatia i les relacions dispars.*

*Porque ponerse en el lugar del otro es un falso desplazamiento. Por más que tratemos de experimentar qué sentiríamos si no pudiésemos ver, oír, andar, hablar, o si en lugar de ser mujer fuera un hombre ... lo único que hacemos es pensar una fantasía, pensar algo que sólo podemos imaginar e imaginarlo en nosotras, reduciendo la realidad de los demás a nuestra propia fantasía. Escucharles de ese otro modo que yo llamo "escucharles dentro de mí" supone en cambio, adentrarme en lo que nace en mí, al entrar en relación con ellos y ellas. Yo permanezco en mi realidad, en mi lugar, y escucho lo que se desplaza dentro de mí, lo que se conmueve, lo que me da sentido y lo que no, lo que me ilumina y lo que me confunde, lo que me sosiega y lo que me altera. Núria Pérez de Lara, 2008*

*Els límits.*

*En la facultad de Salamanca, donde estudié, nos hablaban de la distancia profesional, no implicarse en exceso, cuidar los espacios, la objetividad, ellos y tu, no mezclar sentimientos. Daban importancia a la mente mientras que el cuerpo, los sentimientos los teníamos que dejar de lado. Con el tiempo aprendí que este modelo a mí no me servía, porque mi cuerpo y mi mente van unidos y si me dejo fuera el cuerpo me dejo fuera la vida y yo sólo sé trabajar desde el amor y desde la implicación personal que nada tiene que ver con trabajar desde la ominipotencia y la desmesura. Lupe García Rodríguez, 2004.*

*El dolor.*

*No es verdad que dejarse tocar por el otro, ser copartícipe de su sentir, cree desorden e 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. Luigina Mortari, 2002.*

*Estar ahí/ser-hi present*

*Educadoras y educadores podemos disponernos a acoger a lo otro, esto es, acoger sin saber lo que la relación nos regala, sin saber lo que la relación nos regala, sin saber qué esperamos de esa acogida, sin ponernos límites previos para irlos viviendo en relación. Marta Caramés, 2006.*

*La intervenció.*

*Hacer del silencio un lugar apacible para que pueda entrar sigilosamente nuestro corazón supone cultivar un saber: el de dar una respuesta que acoja y acepte la verdad del conflicto que estalla cuando las palabras que ese silencio permite sólo expresan el lleno que nos oprime; el de dar respuesta, permitiendo a la vez nuevos silencios que se abran a palabras otras, a palabras de otros y de otras en quienes ese conflicto no produzca reacción sino nuevo pensamiento, nuevas palabras; el de dar respuesta abierta a la confianza de que estas palabras son posibles, también i quizás más, en otras, en otros; el de saber callar para que el otro sienta nacer dentro de sí ki que necesita y sea suyo. Núria Pérez de Lara, 2002*

*La intuició.*

*La intuición no es sino el instante y la forma en la que se nos revela la realidad. María Zambrano, 2002.*

- 2. El saber de l'experiència, el que dóna sentit a la tesi. Cada cop que el revise em trobe més còmoda amb aquestes paraules i en relació a la recerca perquè jo vull treballar sobre l'experiència, sobre el saber de l'experiència i clar, em pregunte sovint sobre el sentit que açò té en la recerca educativa:*

*Escribía Maria Zambrano sobre els sabers de l'experiència: "no són absolutos en lo que dicen; y siempre es mucho más lo que insinúan. Porque* 81

*pretenden solamente que el que escucha encuentre dentro de sí, en status nascens, la verdad que necesita. Así la vida aceptará a la verdad y tomará de ella lo que su necesidad demanda y ni un adarme más. Pues la sonrisa de la experiencia ante la ciencia proviene de la desproporción para ella escandalosa entre la verdad y la vida”.*

*“Es la verdad naciente y renaciente, operante, la que sólo cobra su sentido al ser vivida, al transformar una vida, mas no violentando como la vocación filosófica del mito de la caverna, sino sometándose a la ley de la vida que es el tiempo. El suceder temporal. Y por eso no podía aceptar su ascensión al cielo de la objetividad; está sometida al influjo del tiempo, cuenta con él y vive en él. Todo vivir es en el tiempo y la experiencia no es sino el conocimiento que no ha querido ser objetivamente universal por no dejar al tiempo solo”. (2008.p86)*

*3. Com vull fer aquesta tesi, com trobar la manera d’acompanyar sense violentar.*

*Perquè aquesta és una tesi que vol parlar de la vida, és una tesi en el procés de la qual la vida es va fent camí. El que he vist amb la Noe i amb l’Adela i segur que la Mari també, és un posar-se en joc que acompanya sense violentar, i és d’aquesta manera que jo vull portar aquesta tesi. El temps, els terminis a mi em violenten, però també sé que vosaltres acolliu la meua pregunta i que jo el que puc fer és estar aquí, present, acompanyant, escoltant i acodint a les cites que em proposeu. I la conversa, per a mi la conversa és un regal, un regal en el que sentit i paraula, desig i veritat van lligant-se, per això us propose fer converses en lloc d’entrevistes:*

*Para que el auténtico sentido de la experiencia encuentre las palabras justas para decirse, son necesarios tiempos de puro placer en la palabra, tiempos de goce en el narrarse; tiempos desvinculados de toda finalidad, desvinculados de aquellas acciones utilitarias tendentes a un objetivo concreto, que con demasiada frecuencia dominan nuestra actividad. Es un tiempo sustraído a cualquier fin predefinido, el tiempo regalado al placer de estar en relación con otra lo que permite la emergencia de de una atención abierta y centrada en sus palabras. La comunicación se llena de significado cuando la que es invitada a hablar de sí percibe que quien escucha no tiene expectativas precisas, no está interesada en este o aquel aspecto de su experiencia sino que está allí por el simple deseo y gusto de escuchar, de confiarse a sus palabras porque les reconoce autoridad. Luigina Mortari. “Tras las huellas de un saber” Pàgina 159.*

Agost, 2009.

Vaig anar a Galícia amb quatre còpies d’aquest text, fulls de colors en blanc per escriure, tot en una carpeta. Així vam iniciar tres dies de treball intens. El que els portava en el text era d’una banda explicar d’on venia la pregunta que guiava la tesi,

quin havia estat el meu recorregut fins arribar on estava en aquell moment i al desig de trobar-me amb elles per pensar juntes. Els fils de sentit que els apuntava eren fruit del treball amb Noe i Adela amb les que ja m'havia trobat i havíem iniciat les converses i també fruit del treball de textos d'autores i autors que jo estava treballant per pensar la relació educativa. Em semblava que podia fer un vincle entre les paraules escrites i l'experiència de les educadores. Que algunes de les paraules que els portava podrien ajudar a nomenar alguna cosa del que elles vivien en relació. Quan jo havia llegit aquells textos havia fet aquest vincle, però no és una relació de teoria pràctica, no és una relació linial ni explicativa entre el que s'escriu i es viu. Es tracta d'un altre vincle que es presenta en el pensament en forma de cercle, no hi ha un abans i un després, és una relació de ressonància: el que fan les paraules és ressonar en les educadores i en mi quan pensava la seua experiència. Portava els textos com a mediadors entre la experiència de les educadores i el pensament al voltant d'aquesta.

La proposta de Noe a partir del text va ser començar a estirar d'un dels fils a veure què sorgia. I així començarem aquella conversa a quatre, estirant dels fils i fent emergir de nous. La següent trobada de grup que mantinguérem va ser a partir del treball que jo havia fet amb les transcripcions de la primera. Però sempre anàvem més enllà, preniem el fil per lligar amb l'anterior però obriem de nous. I com que la recerca formava part de la vida, en les converses amb les educadores sempre hi havia un portar la vida que vivíem per fer-la part de la conversa. Això ho vaig viure especialment amb la maternitat, principalment amb la de Noe i la d'Adela perquè les seues filles i fills van nàixer en el procés d'aquesta tesi. Pensar la relació que estaven creant amb el seu fill o amb la seua filla les portava a pensar la relació educativa, a introduir nous matissos. També amb el moment que estaven vivint, per exemple en el cas de Mari en relació al conflicte que va viure en el seu lloc de treball, la decisió de deixar-ho, en les converses no hi havia un tall entre fer d'educadores i viure el moment present. Sinó que a la llum de les vivències, del pensar-se i pensar-se en relació anàvem explorant la relació educativa.

El contingut de les converses no era un contingut fix, ni tampoc un contingut susceptible d'ésser esgotat, l'experiència, recordem, és inesgotable. No es pot desvetllar mai completament. Per tant, si el que posàvem al centre de la conversa era l'experiència de les educadores per tal de pensar a partir d'aquesta i en aquesta

experiència la relació educativa, la conversa era un anar i tornar, però sense repetició. Podia ser que obrim una pregunta que ja havíem obert anteriorment, però per afegir nous matissos com en el cas de Noe quan parlàvem dels límits en la relació, o una anècdota que exploràvem per pensar alguna qüestió que estavem treballant en aquell moment com va posar en joc Adela, encara que l'anècdota en si ja la coneguèrem, ja haguera aparegut en una conversa anterior, ara apareixia amb alguna cosa nova. De fet, de vegades aquestes anècdotes eren introduïdes amb aquestes paraules: em sembla que ja t'ho he explicat però el que estavem parlant m'ha fet pensar de nou. Aquesta idea de tornar a pensar, de pensar de nou que implica pensar des de una nova mirada, no per negar o abandonar l'anterior sinó per continuar obrint, per continuar explorant. Anteriorment feia referència a la impossibilitat de dir del tot l'experiència, a la dificultat per desxifrar-la, és precisament aquesta impossibilitat que manté l'experiència sempre oberta, sempre podem tornar a ella, revisitar-la (Conteras, José i Pérez de Lara, Núria, 2010:42). I això és el que hem fet en les converses: revisitar-la.

#### 2.2.5. La paraula viva que circula.

Se empieza a pensar porque en un determinado momento se advierte que las palabras y la realidad, que hasta ese momento se hacían referencia entre sí, no se corresponden. Las interpretaciones de la realidad sedimentadas en la lengua de cada día resuenan, de repente, vacías y sin significado. (...)El pensar, pues, nace de una necesidad de sentido. De un malestar, de una infelicidad. Pero cuando se encuentran palabras que nos permiten enlazarnos de nuevo con nuestra experiencia, entonces éstas liberan deseo. El deseo de una vía potencialmente infinita de descubrimiento y creación. Una vía orientada hacia algo que no conocemos, profundamente alegre. (Chiara Zamboni, 2009)

En les converses hi ha un circular de la paraula viva. La paraula de l'altra però no és només la seua paraula, s'entra en la conversa, s'està present amb tot el cos. Per això



la paraula és una paraula viva perquè qui la diu la diu des de si, des de la seua experiència i la diu estant present en aquest dir. És una paraula viva perquè no es projecta cap a l'inífnit des del no res aparent; no separa del cos que la diu, un cos sexual, situat en una vivència finita del món. És una paraula viva perquè naix de l'experiència, de la vida viscuda per algú i va cap a algú. Hi ha algú que diu i algú que escolta. La paraula en la conversa és una paraula que s'adreça a un altre, a una altra.

Una qüestió que em semblava important pensar és la llengua: cada educadora i jo mateixa ens expressàvem en la nostra llengua materna, i ho feiem explícit perquè ens costava parlar amb una altra llengua que no fóra la nostra de qüestions tant *de la vida*. Però la llengua materna vol dir més que el català o el castellà. Diu Chiara Zamboni que s'hi pensa en la llengua de tots els dies (2009), la llengua que ens permet parlar de l'experiència és la llengua materna, aquella amb la que podem portar la realitat, que no la substitueix per discursos construïts (María-Milagros, 2012) sinó que pot nomenar les coses, allò que ens passa. Vaig començar a pensar en la llengua que utilitzàvem més enllà de l'idioma per pensar la forma en la que representem el món i des d'on ho feiem en les converses.

En el text "Una lengua para la conversación", Jorge Larrosa apunta a la possibilitat d'una llengua que siga nostra (2006:47), que no és una llengua posseïda, sinó una llengua amb subjecte, una llengua en la que qui parla i qui escolta estiguen presents. La llibertat a la que feia referència Luigina Mortari (2002:159) té a veure amb aquesta llengua que puga ser nostra, una llengua que estiga entre nosaltres. Es tracta de trobar una llengua, paraula, per dir i per dir-nos. Una llengua que siga fidel a l'experiència, que mantinga el misteri del que volem contar a l'altra. En una ocasió, Mari parlant-me de la relació educativa deia: "descalzate porque es terreno sagrado" i feia referència a la cura amb la que s'ha de caminar quan es transita per la relació amb una altra, amb un altre ésser humà. He tingut aquesta sensació, de terreny sagrat, quan parlàvem de l'experiència. Per poder parlar de la relació educativa, del que ens passa en relació amb una altra o un altre, del que posem en joc com a educadores. Per poder parlar amb fidelitat transmetent tot el que entranya, de complexitat, de delicadesa, de fragilitat i de força alhora, pensar en la relació educativa.

És la fidelitat al que origina la paraula el que busquem en la conversa, necessitem una llengua, paraules que siguin fidels al que ens passa. Quan dic paraules que siguin fidels no vull dir paraules que siguin una traducció exacta del que és o pot arribar a ser l'experiència, vull dir paraules que siguin fidels a la força del que ens passa en l'experiència, que siguin fidels a l'obertura, al misteri. Paraules que no desencarnen ni cancel·len l'experiència.

A lo mejor lo que necesitamos no es una lengua que nos permita objetivar el mundo, hacer la experiencia del mundo, una lengua que nos de la verdad de lo que son las cosas, sino una lengua que nos permita vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo, y elaborar con otros el sentido (o el sin-sentido) de lo que nos pasa. (Larrosa, 2006:51)

Mantenir-nos fidels a l'experiència vol dir no abstruir-nos en les formes del llenguatge que ens separen d'ella, que la tematitzen treient-li el sentit i la seua complexitat per fer-la objectivable, perdurable, universal, quan l'experiència és subjectiva, situada en un temps i un espai, limitada. Una llengua per a dir l'experiència i una llengua per entrar en conversa. Però parlar de l'experiència és precisament trobar-nos amb els límits del llenguatge (Van Manen, 2003; Contreras i Pérez de Lara, 2010). En les converses aquesta dificultat la vivim, les educadores i jo. Hem tocat aquests límits del llenguatge sovint, però no tant com a impossibilitat sinó com a misteri i obertura. De vegades hem suplrit la paraula amb el gest, amb el cos. De vegades amb el silenci. Encara que no trobarem les paraules, estavem nomenant, de mica en mica i amb dificultats però allò que ens resultava tant difícil de nomenar estava d'alguna manera present. Per això, cada moment de la conversa tenia importància: els silencis per exemple estan gravats i estan gravats perquè jo tenia interès en que apareixeren: perquè de vegades els silencis estan parlant. I quan en les converses apareixia el silenci això volia dir alguna cosa: apel·lava a la dificultat de trobar la paraula justa que il·luminés el que volíem dir, a la dificultat per posar en joc vivències que ens remouen molt. El silenci de vegades mostra el respecte cap a allò del que estem parlant.

Una de les condicions que assenyala Gadamer per a la possibilitat de la conversa és que hi haja un llenguatge comú (1977:457) però aquest llenguatge comú no és previ a la conversa, no és un exercici d'adaptació, sinó que és en la conversa mateixa (en la

relació) on es va conformant aquest llenguatge comú. Luce Irigaray (1994:168) assenyala que és precís que la llengua en la que conversem, en la que escolte a tu, siga una llengua que puguem canviar, fer de nou, una llengua que no siga immutable. Perquè si la llengua és immutable, és la llengua qui governa, qui ordena. (ídem). Si no és una llengua que fem nostra, una llengua amb la que puguem dir amb fidelitat, la paraula deixa de ser una paraula viva i es desplaça a un altre ordre.

Es tracta doncs de trobar la paraula que mostre, que òbriga la possibilitat, que diga alguna cosa del que ens passa. És precís doncs cuidar les paraules per dir l'experiència perquè correm el perill de cancel·lar-la. María en una de les converses que mantinguérem feia referència a aquest perill, es quedava sovint en silenci. No trobava, deia, la paraula justa per dir el que volia dir. Sobre aquesta dificultat o aquesta recerca de les paraules en parlàrem sovint, fins que em va dir: és que quan no nomenem amb les paraules justes el que volem dir és com si desapareixera. (Entredos, 14). Així que correm el perill de fer desaparèixer el que volem dir si no trobem la paraula justa, la paraula que mostre. La paraula que siga fidel.

Quan la trobem, en canvi, s'esdevé la màgia del nomenar. Amb Mari en parlàrem del nomenar, de la força que té la possibilitat de nomenar de veritat. Perquè el que passa quan trobem la paraula justa, és que el que portem es fa present, amb una presència innegable, una presència que ens apel·la, una presència que ens parla.

### **2.3. Narrar l'experiència. El relat com a mètode de recerca.**

En gran medida el saber de la experiencia tiene forma narrativa: es así como se revela el saber que se mantiene pegado al acontecer de las cosas. En lo que tiene éste de saber no discursivo, encuentra su mejor expresión incardinado en los relatos de situaciones vividas que muestran su potencialidad de significado por la forma en que nos llegan, como historias que muestran su complejidad, su sutileza, su discurrir en el tiempo, su interpretación múltiple y abierta, su sentido ligado a lo que se siente, y no sólo a lo que se sabe como proposición verbal. (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:80)

Explorar el saber que naix de l'experiència de les educadores em col·loca en la recerca d'un mètode que em permeta mostrar-lo com emergeix, amb tota la seua complexitat, amb la dificultat que entranya. L'experiència té una forma narrativa (Contreras i Pérez de Lara: 2010; Clandinin i Connelly: 2000; Van Manen: 2003). És a través del relat que la experiència es mostra, es diu. En les converses amb les educadores, aquesta qualitat narrativa de l'experiència era ben palesa: elles anaven teixint un relat a partir del seu ser educadora, del seu pensar-se, del que havien anat vivint i havia quedat en elles. El llenguatge de l'experiència, apuntava Walter Benjamin en *El Narrador* (1998) és el llenguatge de la narració. Som contadores d'històries diuen Clandinin i Connelly (1995). L'experiència es mostra a través del llenguatge i per poder ser contada a altres necessita del relat. Aquesta és la forma que ens permet mantenir-nos més fidels a l'experiència, una fidelitat que no ve de la repetició dels fets en paraules, sinó de la recerca de significat que l'experiència necessita per ser-ho.

Mirar l'experiència de les educadores era escoltar els seus relats, fer-me lectora de les seues narracions que elles compartien en les converses. Es tracta d'històries vertaderes perquè en elles hi ha algú que les sosté, estan contades des d'un lloc que és un cos sexuat que busca el mot per partir de si i anar a la recerca de l'altra en un diàleg que té l'experiència com a pregunta i com a origen. Es tractava doncs, de fer-me lectora d'històries vertaderes, històries encarnades. Els relats que les educadores han anat posant en joc han estat exercicis d'ordenar, de donar sentit. En aquestes històries elles han anat articulant el temps, els escenaris i les trames que conformaven el relat. Jo he après a llegir-les, seguint els personatges, captant allò que hi havia allà

com a recerca de sentit. Resseguint l'ordre que l'altra crea per donar significat al que conta com a esdeveniments significatius. Es tracta d'això: *d'històries per a contar* (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:79).

Va arribar un moment en la recerca que em vaig adonar que no només era lectora d'històries, sinó que alhora jo havia de crear un relat, una història per contar com el que les educadores han posat en joc a les converses ha estat un esdeveniment per a mi, ha significat un obrir la pregunta. Com a través de la mirada i l'escolta atenta a aquestes històries ha anat emergint el saber de l'experiència que acompanya i sosté a les educadores. Es tractava de crear un relat del que la experiència de la trobada amb elles havia obert com a recerca.

El saber de l'experiència, com assenyalen Núria Pérez de Lara i José Contreras (2010), és quelcom amb una complexitat enorme i alhora amb una gran potencialitat de significat, és per això que el saber de l'experiència per mostrar-se necessita del relat. Les històries, la narració ens permeten contar allò que se'ns obre com a saber, allò que està sostenint la pràctica d'una educadora. El que em permetia el relat era contar com havia anat trobant i resseguint aquest saber, què havia fet en mi i alhora fer-ho mantenint-me fidel al procés. No es tracta de construir categories que expliquen el que fa una educadora, no es tracta de reduir la relació educativa a un conjunt de tècniques que es tenen o no, o s'adquireixen. És una altra cosa. En el seu llibre *El amor es el signo. Educar como educan las madres*, María-Milagros (2012:86) ens regala una creació de llenguatge genial, ella parla de la *hermeneútica de la planxa*:

Esta hermeneútica –que quiere decir, sencillamente, interpretación- aplana las arrugas, vaivenes y vicisitudes que enriquecen una existencia.

Quan vaig llegir aquest fragment vaig entendre què és el que em permetia la narrativa, què és el que la forma del relat em regala per parlar de la pràctica de la relació educativa i del saber que l'alimenta. El relat, ara també el relat de la meua trobada amb les educadores, em permet mostrar el que l'experiència té: la dificultat, la incertesa, les preguntes obertes, els viatges d'anada i tornada. Em permet mostrar una experiència humana que no pot reduir-se a l'explicació sinó que mostra, apunta i de vegades calla. L'experiència de les educadores que no és una experiència ni linial, ni

lògica, sinó que és com la vida: un tornar sobre si mateixa, un fer passes enrera. El relat em permet mostrar la riquesa de la relació educativa i també la por, em permet mostrar el saber que sosté a les educadores i també el no saber, els sensesentits que elles viuen. I em permet a mi mostrar les llums i les ombres d'un procés de recerca que es va fent en relació. I el relat em permet fer-ho sense escapar-me, sense separar cos i relat.

### 2.3.1. Buscar (en) el relat

Però l'escriptura no és simplement una forma de representar allò que he viscut, no es tracta de traduir en paraules una experiència viscuda. És un moviment més complex. Relatar és investigar, en el relat hi ha recerca, en tant que és un constant intent de trobar el sentit. De trobar què sosté. Per això Carola Conle (2000), relatant el seu procés de tesi parla de la narrativa com això, com una recerca: *a quest*: "The topic of research only emerged as a result of narrative writing or telling, and developed as those activities proceeded" (191).

Quan ella es pregunta pel lloc de la recerca en la recerca narrativa, el col·loca justament aquí: en el narrar. La narració en l'escriptura o en el contar, és en procés de crear un relat que van emergint les preguntes, allò que ens posa en moviment. És en el procés de l'escriptura que van emergint les claus que sostenen la recerca. L'escriptura no és un instrument per reflexar un procés acabat, sinó que és en l'escriptura on es va fent aquest procés de recerca.

L'escriptura no pot reflexar un procés que encara està obert, és en l'escriptura on es van trobant les relacions de sentit que l'articulen. L'escriptura no és posterior al procés de recerca, sinó que forma part d'aquest procés. De fet, l'escriptura està present al llarg de tot el camí: en forma de diari de recerca, en forma d'escrits a les educadores, en forma d'intents de formular la pregunta... he anat escrivint durant tot el temps. Perquè amb l'escriptura anava trobant, anava trobant sobretot el camí de la recerca. Són tots aquests escrits, aquests petits relats que han anat alimentant el procés, ajudant a crear-lo, perquè com assenyala Carola Conle en un altre text:

I also need to remember that is not a question of telling something that is already clear and formulated and has the unit of "something"; it is not an act-first-tell- later situation. There is not strict before-after relationship between an event and its story, but the telling itself helps constitute what is being told (1999:15).

És en el procés de relatar que anem conformant l'experiència. Si investigar és una experiència aquesta ho és a través del passatge de l'escriptura, del relat, que ens permet ordenar, relacionar i significar allò que hem viscut. La recerca, com diu Carola Conle, no té la unitat d'alguna cosa, és a dir que no és quelcom tancat. No es tracta de fer o actuar i després contar sinó que en l'escriptura, en el procés de crear el relat del que hem viscut en la recerca anem conformant-la, això vol dir: donant-li forma. El relat ajuda a constituir allò que és contat.

Per això el relat és un mètode de recerca i no una representació. Mart Caramés en la seua tesi doctoral explora el sentit *d'escriure-investigar*:

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 (2008a:84).

Escriure, relatar, és sobretot l'experiència d'una dificultat, perquè quan s'intenta escriure des de l'experiència hi ha molt del que l'experiència és que queda en el terreny d'allò inefable. Marta explica que no pot escriure tota la màgia d'una classe de llengua on l'aprendre i la vida s'entrecreuen. Però malgrat això continua escrivint. Sabent que l'escriptura no arriba del tot. Una escriptura que es sap incompleta, incapaç però alhora creadora, perquè és en l'escriure que l'experiència –o alguna cosa de l'experiència- es va obrint, va creixent. Deia Maria Zambrano que s'escriu per dir el

secret, per dir allò que

no puede decirse con la voz por ser demasiado verdad; las grandes verdades no suelen decirse hablando. La verdad de lo que pasa en el seno del tiempo, es el silencio de las vidas y que no puede decirse. <<Hay cosas que no pueden decirse >>, y es cierto. Pero esto que no puede decirse, es lo que se tiene que escribir. (2008:38).

Pot ser la incapacitat de dir tot de l'experiència, la impossibilitat de posar en paraules escrites –tampoc parlades- allò que vivim en relació, allò que ens passa, té a veure amb el secret. Amb el secret que és el misteri. Potser és massa secret per poder ser dit en paraules. Potser només pot quedar com una empremta al cos. El cos és portador de l'empremta de l'experiència, del secret que resta ocult en el contar l'experiència. I alhora però és a través del relatar que l'experiència pot ser revelada: *El secreto se revela al escritor mientras lo escribe* (Zambrano, María. 2008:38).

Per això, com diu Van Manen, escriure és el mètode. En la recerca de l'experiència l'escriptura és el mètode d'indagació perquè és a través de l'escriptura que va significat-se l'experiència:

Escribir es el método. Y preguntar qué método siguen las ciencias humanas es preguntar por la naturaleza de la escritura. ¿Qué es escribir? ¿Cómo es la investigación escrita?, o bien, como hemos dicho antes, ¿cómo es el pensamiento?, ¿cómo es la reflexión? Ciertamente, escribir constituye una actividad productiva. El escritor produce un texto y, a la vez, produce más que ese texto. El escritor se produce a si mismo. (...) Escribir es un tipo de creación, de moldeado de uno mismo. Escribir consiste en medir la profundidad de las cosas y, al mismo tiempo, lograr dar sentido a la propia profundidad. (2003:143)

Escriure és quelcom que fem i que ens fa. Quan escribim descobrim el secret, descobrim allò que sabem, com ho sabem, descobrim allò que hem après, descobrim també els límits del que sabem, com deia Mart Caramés, experimentem els límits de l'escriptura. Però alhora l'escriptura de l'experiència, en tant que és una experiència, ens col·loca en aquesta tensió de continuar buscant. Una tensió creadora com ens



recordaven Núria Pérez de Lara i José Contreras, una tensió que és sobretot un moviment creador.

Max Van Manen parla de l'escriptura en la recerca com la mostra de la nostra capacitat reflexiva (2003:143) però aquesta capacitat es mostra d'una forma paradoxal, així tal i com va assenyalant l'escriptura seria com un viatge que ens allunya i ens apropa alhora. Perquè en l'escriptura experimentem una distància: hi ha una separació d'allò que coneixem, però alhora l'escriptura ens apropa més i d'una forma més pròxima a allò que coneixem; l'escriptura ens distancia del món de la vida i alhora ens avoca a apropar-nos-hi; l'escriptura ens col·loca en el terreny del pensament que es separa de la pràctica però que naix d'ella i ens torna a ella.

L'escriptura, el moment de l'escriptura requereix d'una certa distància, però aquesta distància és una distància fructífera, que permet que allò que ens ha passat done els seus fruits en forma de sentit. La distància és una distància de temps i espai, una distància necessària. María Zambrano parla de la solitud: *En su soledad se le descubre al escritor su secreto, no del todo, sino en un devenir progresivo* (2008:38). Cal una certa interrupció entre el món i qui escriu perquè l'escriptura fructifiqui, però aquesta és això, una interrupció, no un trencament. Perquè és necessari convocar el món per poder escriure. I perquè és al món a qui s'escriu. Per això llegia les paraules de Van Manen com un viatge, que ens allunya i ens apropa alhora. L'escriptura és fer un viatge. Un viatge que fa una distància amb l'experiència viscuda per poder viatjar a ella, per poder-la visitar.

Aquest viatge jo el vaig fer quan vaig tancar amb les converses, un tancament però que no representa haver obtingut tota la informació, com explicava, sinó que es tracta d'una decisió que cal prendre. En aquest sentit assenyalen Clandinin i Clandinin i Connelly (1995, 2000, 2006) aquest moment com un dels moments claus en la recerca, la delicadesa de les transicions que fem des del que podria ser "el camp" –en el meu cas les converses en relació amb les educadores a escriure els relats. Vaig acordar amb ells elles aquest moment, sabent que no estava tot tancat sinó que més aviat es tractava de fer una aturada. Tot i això, la relació de conversa amb les educadores va continuar en el procés d'escriptura dels relats perquè els demanava

que llegiren i que anaren revisant allò que escrivia.

Escriure és el mètode, l'escriptura narrativa és la recerca, és un buscar. Diu Van Manen (2003:146) que escriure exercita la capacitat de veure. Això que veiem mentre avancem en l'escriptura és el sentit -el secreto de María Zambrano-, la capacitat de veure naix del procés d'escriptura i és en ella que es va desplegant. Quan teixim el relat d'experiència anem descobrint en el procés d'escriptura les relacions que sostenen el que vivim, allò que dóna sentit. En el cas dels relats de les educadores es tractava de veure el saber que està alimentant la seua experiència a través de les històries, aquesta experiència del veure l'he viscuda en l'escriptura dels relats. Són les troballes, els fils de sentit que han anat naixent i primfilant-se, mostrant-se en el procés d'escriptura. Van Manen diu que l'escriptura mostra la nostra capacitat de veure i alhora els límits i les fronteres d'allò que podem veure. L'escriptura aleshores és sempre un moviment de tensió entre la possibilitat que s'obre i la impossibilitat que ens manté en l'experiència. I això que veiem hem de mostrar-ho a través del relat. Perquè hem de deixar veure a altres allò que hem vist i alhora poder obrir a la possibilitat de veure més enllà del que nosaltres contem. Per això cal prestar atenció i cura a l'escriptura del text que creem. En aquest sentit, l'escriptura és una recerca de paraules, de formes textuais que ens ajuden a mostrar i a més, que ens mostren en el relat (Van Manen, 2003:147). L'escriptura ha de tenir aquesta capacitat de mostrar, de deixar veure. Cal prestar atenció al què i al com escrivim i creem els textos per poder suggerir, dir alguna cosa, mostrar:

La fenomenología, así como la poesía, pretende ser silenciosa mientras habla. Quiere ser implícita mientras explica. Así pues, leer o escribir fenomenológicamente requiere que seamos sensiblemente atentos al silencio que hay entorno a las palabras mediante las cuales intentamos desvelar el significado profundo de nuestro mundo. (ídem)

Una escriptura doncs, sensible i atenta, que mostra i que diu sense omplir l'espai de l'altra o de l'altre que llegeix perquè puga veure. La recerca narrativa no tracta tant de dir com és una experiència sinó de mostrar com qui escriu es posa en relació amb allò que ha viscut i viu com a experiència, per això tracta de suggerir, de crear textos que diguen alguna cosa a qui llegeix, deixant sempre un espai obert, potser una distància entre nosaltres i l'altre, una distància feta de text. De la mateixa manera que Van

Manen reclama una sensibilitat especial per a l'escriptura fenomenològica, l'escriptura de la recerca narrativa necessita d'aquesta atenció sensible. Una atenció sensible a la paraula que diu l'experiència, a l'experiència i a l'altra o l'altre que llegeix, a l'experiència de l'altre o l'altra amb el text que està per nàixer. Per això en la recerca narrativa, buscar les paraules és tant important:

Necesitamos palabras que sean con-sonantes con nuestra experiencia, que resuenen/sintonicen en nuestra experiencia, o bien que hagan que nuestra experiencia pueda ser, pueda suceder porque nos abren dimensiones de nuestra percepción, de nuestra comprensión, para ver otra cosa, para entender de otra manera, de tal forma que se produzca, como nos sugería Ricoeur, una apertura de sí, más que una repetición del yo (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:82)

És un exercici de recerca constant, de preguntar-se pel text, per això escriure en la recerca narrativa, com dirà Van Manen de la fenomenologia (2003:147) és reescriure. Crear un text és anar fent un moviment constant d'anada i tornada, de visitar el text, d'interrogar-lo. Perquè el text que es crea per contar l'experiència ha de ser un text capaç de mostrar el sentit del que s'ha obert en l'experiència. L'escriptura aleshores, esdevé una tasca de custòdia: quan escrivim custodiem el sentit, el secret, i tenim l'encàrrec de portar-lo a altres.

### 2.3.2. La relació entre experiència i escriptura.

Escriure l'experiència no és un exercici de representació, es tracta més aviat d'escriure des de l'experiència. Perquè no es tracta de buscar les paraules que la identifiquen, sinó de buscar aquelles paraules i també aquelles formes del llenguatge que ens permeten obrir l'experiència. L'escriptura aleshores no és un mecanisme de representació sinó un passatge. En una de les converses amb Maria, parlàvem de la dificultat de trobar les paraules per contar l'experiència, paraules que foren fidels. Fidels no per identificació sinó per la capacitat de tocar amb el llenguatge el que significa l'experiència, jo li vaig explicar a Maria la imatge del Pont que havia sentit a

José Contreras; l'escriptura és un pont que connecta l'experiència amb l'altre o l'altra, que fa una funció de passadís, però que es deixa alguna cosa a l'altre costat. Sempre hi ha alguna cosa que queda. Però el passatge ens permet caminar cap a altres, cap allò altre. Un passatge que permet anar des de sí, en obertura del si cap allò altre:

Porque el propósito del relato de la experiencia no es que equivalga a la experiencia, sino que nos ponga en disposición de ampliar el sentido de lo educativo y de vivir nuevas experiencias. Por eso escribir es hacer experiencia no sólo relatarla. (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:81)

L'escriptura és un moviment de crear sentit, en l'escriptura he anat trobant els fils, descobrint el saber de les educadores, he obert la pregunta pel meu saber i no saber. En el treball de les converses he anat trobant allò que em donava sentit, que sostenia la pràctica de les educadores com a saber i que donava sentit a la seua experiència, però és en l'escriptura on aquestes troballes es mostren: amb les seues relacions, amb les seues dificultats i complexitats, com a pregunta, com a història. Escriure ens posa en disposició de pensar. Allò que va apareixent en l'escriptura obre la recerca de sentit:

El sentido hay que pillarlo entre los huecos del saber abrirse a la escucha y a la búsqueda de esa coincidencia radiante –que irradia- entre experiencia, pensamiento y palabra. ¿Por qué? Porque de este modo, cuando el pensar y el sentir van de la mano, al pensamiento no le hace falta buscar andamios extraños para sostenerse, ya que se siente arropado por las palabras que le acompañan a decir lo que es, aun sabiendo que es difícil dar cuenta de lo que es. Y así, a un tiempo, se aúnan experiencia e investigación, es decir, experiencia y sentido. (Arnaus, Remei. 2010:153)

L'escriptura dels relats ha significat per mi no només un interrogar la experiència de les educadores, sinó un mirar-me a mi, interrogar-me, obrir l'exploració de la meua experiència, pensar des de mi la pràctica de la relació educativa, quin és el saber que la sosté, com em pose en joc. La pregunta que m'orienta com a lectora de l'experiència de les educadores a través de les seues històries, de les seues narracions és una pregunta que torna a mi en l'escriptura del que s'ha obert com a recerca en la trobada

amb elles.

Fernando Bárcena, en el seu text "La Escritura Derrotada. Notas sobre la poética de la educación" (2009) recupera una entrevista en la que Foucault parlava de l'experiència de l'escriptura, una experiència que ho era precisament per la manca de control, de domini sobre allò que el text anava fent, sobre com anava creixent i el camí que prenia: si haguera d'escriure un llibre per comunicar allò que ja sé, no tindria el valor de començar-lo, deia Foucault en aquella entrevista que Bárcena recupera per parlar de l'escriptura que vol per a l'educació. Una escriptura que es fa sota el signe de la derrota. Perquè no té la garantia d'arribar a dir, perquè es sap incompleta i incontrolable. Contingent, inestable, inplanificable. Una escriptura que és una experiència perquè no sap on arribarà, ni com arribarà. Una escriptura que és un viatge. Una escriptura derrotada perquè no pot alçar-se amb el signe victoriós de dir que el sap sinó que va sabent en el seu esdevenir.

### 2.3.3 Mantenir la singularitat en el relat.

*Cuántos descubrimientos me ha revelado la escritura de un relato; comienzan todos por algo particular, nunca por algo general. Surgen, sobre todo, a raíz de visiones retrospectivas: flechas que ahora descubro que he dejado a mis espaldas, que me han mostrado algún acierto, o algún error, en mi manera de actuar. Las enseñanzas de un relato no sirven de nada a la hora de redactar otro. Pero no es esa <<disponibilidad>> lo que busco realmente; lo que cada texto me proporciona es la libertad que me aguarda, la promesa de un nuevo inicio. (Welty, Eudora. 2012)*

Escriure els relats ha estat un exercici d'explorar la singularitat. Primer la de les educadores, així en els relats volia mostrar-les a elles, a cadascuna d'elles amb el que les sosté, amb el que posen en joc, des de si. Tot i que hi ha moltes connexions entre elles, em semblava que era important mostrar-les a cadascuna, donar espai a cadascuna de les educadores amb la seua mirada, la seua paraula i els seus silencis també, amb la seua narració i la seua pregunta. Mostrar els fragments de les

converses m'ajudava a mostrar-les, intentar portar al relat el tast de l'oralitat que cadascuna d'elles posava en la conversa. A més, mostrar la forma en que cadascuna d'elles es pensa i parla des de l'experiència. Però també mostrar a través dels seus recorreguts, de les relacions significatives que les han fet créixer com a educadores. Poder mostrar el que emergeix de cadascuna i que fa que la seua pràctica de relació educativa no siga ni igual a altra ni intercanviable ni identificable. Mostrar-les en la seua unitat.

Els relats no pretenen comparar perquè la pràctica de la relació educativa i el saber de l'experiència és quelcom que es sosté en singular, en primera persona. Per això no tenia sentit comparar entre elles. No es tractava tampoc de mostrar un perfil d'educadora, sinó de mostrar-les a elles. Es tracta de mostrar l'experiència encarnada, són històries vertaderes que encara que parlen des de la singularitat ens ajuden a pensar la pregunta, una pregunta que va més enllà de la seua experiència singular. Aquesta és la possibilitat de la recerca narrativa: explorar l'experiència singular, concreta i obrir les preguntes educatives que transcendeixen aquesta experiència però que no la deixen sola. L'acompanyen.

D'altra banda, la meua trobada amb cadascuna d'elles ha tingut un resó en mi. Per això, si volia ser fidel al que havia trobat en relació amb cadascuna d'elles havia de mantenir-me en el relat vinculada a l'experiència singular de la trobada, de la relació. El que vaig descobrir en les converses en relació a la singularitat, va resultar també present en la redacció dels relats. Cada relació que he anat conreant en la recerca amb les educadores és una relació única i per tant, la forma de contar-la havia de ser respectuosa amb aquesta singularitat.

L'escriptura és un joc de singularitats, un espai en el que la singularitat està en joc. Per això cal anar amb cura. I no només en el cas dels relats d'experiència, es tractava de mantenir la singularitat de les educadores, també mantenir la meua en el relat i en l'escriptura, la meua singularitat com a autora, poder escriure des de mi.

Carola Conle (1999:13) parla de la importància que els autoestudis narratius tenen per evitar *la pèrdua de si* (loss of self). La importància de situar en la narració una veu contextualitzada, en un temps i un espai. I amb un cos afegiria jo. Evitar una escriptura que es separa de qui l'escriu és imprescindible en la recerca narrativa

perquè el relat del procés es sosté en primera persona. La pèrdua de si està en una escriptura desarrelada, descontextualitzada, desencarnada. Una escriptura on no m'hi puc trobar, com aquella pregunta que em va fer Remei Arnaus quan vaig anar per primer cop a Barcelona. Una escriptura, al cap i a la fi, que no naix de l'experiència.

La recerca de l'experiència necessita doncs d'una escriptura amb autoria, una escriptura que mostre la relació d'algú amb aquesta experiència per la que es pregunta. La relació d'algú amb allò altre, amb altres. Sostenir la recerca en primera persona implica posar-se en joc personalment (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:77) per mostrar el camí recorregut, les decisions preses, per mostrar la recerca de sentit i els sentents trobats en el procés, per mostrar allò que es revela com a significatiu. Per mostrar justament l'experiència de recerca, que és viscuda i contada per qui la viu cal una escriptura que nasca de l'experiència i això sempre és des de la singularitat de qui la explora i la viu:

Hablar desde sí significa que lo que se cuenta ha pasado por una o por uno, intentando conjugar conocimiento y experiencia, pensamiento y sentimiento, consciencia de las ideas y del cuerpo desde el que se piensa y se siente. Significa que hay un pensar que trabaja sobre sí, sobre lo que se piensa y sobre el pensamiento desde el que se vive lo que se está estudiando; una preocupación por ganar lucidez, al tener más conciencia sobre desde donde miramos e interpretamos. Como es también un modo de colocarse que intenta evitar el pensamiento dissociado, esa agitación mental que construye mundos e ideas que no arraigan en la propia corporalidad, en el propio sentir, sino que obran por sí mismas, como diría María Zambrano, "sin barrer la casa por dentro" (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:77)

Però parlar des de si no vol dir parlar de si. No vol dir plenar de si l'espai de l'escriptura. Les dones del feminisme de la diferència sexual inventaren una pràctica que en em sembla que és molt clarificadora en aquest sentit: el partir de sí. Partir de si (Piussi, Anna Maria; 2000. Rivera, Milagros; 2012) és en primer lloc i com assenyala Remei Arnaus (2010:160): *un asentimiento de sí confiado en la propia experiencia para nombrar la relación consigo misma, consigo mismo, en relación con el mundo.* Però un asentiment de la propia experiència que no es queda en si, el partir de si

dóna compte del viatge, perquè partir de sí és fer un viatge des de l'origen de si i de la pròpia experiència a la recerca de l'altra o l'altre, a la recerca d'allò altre. Partir de si és doncs fer un trajecte, un passatge. Perquè el relat sempre necessita de l'altra. D'una altra que el reba, el puga llegir, el puga acollir i encarnar. Un altre, una altra en qui allò relatat tinga resó, faça alguna cosa. Per tant en aquest joc de singularitats que entranya el relatar, hi ha una altra en joc: la de l'altra o l'altre qui rep el relat. Per això no pot ser un relat que no deixi espai, una escriptura plena de qui escriu. Sinó una escriptura que permeta el naixement de la pregunta en qui rep el relat, i aquesta pregunta serà fruit de l'experiència de l'altra. Per això, en el relat, en l'escriptura narrativa es busca suggerir, mostrar, apuntar:

Además, el relato como modo de saber muestra como elemento constitutivo la necesidad del oyente, de quien recibe la historia, porque el sentido del mismo siempre queda a la espera de ser completado por quien, en su recepción, le atribuye implícita o explícitamente significado; por tanto, una narración reclama siempre ser acabada, encarnada por quien la recibe (Conteras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:80)

En certa manera, el relat de l'experiència és un text conversacional (Van Manen, 2003:127) perquè deixem aquest espai per a qui complete el sentit que s'anuncia, perquè el text que naix de l'experiència pretèn alhora ser font de nova experiència, que s'enceta com en una conversa: escoltant, deixant-se dir, deixant espai a la paraula de l'altra dintre de mi i escoltant allò que em suggereix, que se'm revela. Mantenir aquest to de conversa és una tasca a fer amb cura, perquè l'altra en el relat ha de tenir espai encara que l'altra encara no la coneixemen, però el text que creem és un text que inicia relacions.

#### 2.3.4. De la possibilitat de fer resó.

El sentit de la recerca educativa ha de ser mostrar, suscitar el pensament al voltant del que té sentit educatiu de fer. No es tracta tant de donar la respostes com d'ajudar a formular la pregunta. I en el cas de la recerca de l'experiència i de la recerca narrativa això és mostrar el camí que una investigadora o un investigador concret,



singular, ha fet a partir de la pregunta que movia l'exploració. Perquè la recerca es sosté en primera persona, és un procés que es fa en singular, des de si. No és un procediment donat que es reproduïx sinó un camí que es fa de nou en cada recerca.

Per tant, una bona narrativa, una bona recerca narrativa és aquella que es crea des de l'honestitat al procés, és a dir, aquella que és capaç de mostrar la història del camí traçat. Per tant no estariem davant de la demostració de la fidelitat a uns dispositius metodològics marcats sinó de la experiència del viatge (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:75). Com que no és un camí donat, sinó que cal anar fent-lo, una recerca honesta és aquella que mostra quines han estat les decisions preses, els passos seguits. Del que es tracta en la recerca de l'experiència és de mostrar la exploració que una ha anat fent: quines les relacions trobades, quins els fils per estirar, quins els sentits i els sensesentits, quines les preguntes, quines les formes d'obrir-se a allò altre, quina la mirada. La història del viatge ha de mostrar aquest posar-se en relació amb la pregunta, amb l'experiència. Mostrar també l'experiència d'anar creant en el procés. És un crear, en aquest doble moviment d'estar inspirada pel que altres han anat trobant com a procés i alhora creant de nou: un trajecte que ja existeix i que alhora es traça de nou (Maaschelein, 2006:25).

El que busquem amb la recerca és que allò que explorem ressoni en nosaltres, però és mitjançant l'escriptura que busquem la ressonància en altres, és a través del relat que fem que intentem mostrar com ha ressonat en nosaltres i provem de fer alguna cosa en qui ens llegeix o ens escolta:

(...) la verdad pedagógica de una experiencia tiene que resonar en nosotras, en nosotros. Podríamos decir que su verdad estriba en su capacidad de resonancia. Por eso, el valor de verdad de la investigación educativa depende de la disposición de apertura a una realidad y a una comprensión de la misma vinculada a su modo de resonar en quien investiga, así como de las formas de comunicación de esa comprensión e interrogación pedagógica que aspiran a hacer eco, a reverberar en quien las recibe. (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:71)

El valor de veritat de la recerca de l'experiència resideix en la capacitat de resonar en qui la rep. I aquesta possibilitat de fer resó no està en la identificació de la descripció amb una realitat externa, sinó en la capacitat de mostrar la forma en la que s'ha creat la relació de diàleg, de pregunta, d'exploració des de qui investiga amb allò que investiga. Mostrant-se en aquesta recerca, posant en joc la pròpia subjectivitat i mostrant la forma de deixar-se afectar per allò que mira, per allò que rep. Per això del que es tracta quan investiguem la experiència no és dels dispositius que dissenyem i activem sinó de la disposició que despleguem en nosaltres:

(...) Sólo hay verdad en el enunciado en le medida que éste es interpelación.  
El horizonte situacional que constituye la verdad de un enunciado implica la persona a la que se dice algo con el enunciado. (Gadamer, 1992:59)

La ressonància doncs és clau en la recerca narrativa de l'experiència, en tant que el relat ha de tenir aquesta capacitat de tocar, d'ajudar a qui el llegeix a obrir la pregunta. Bochner (2000) es pregunta per què és el que fa a una narrativa una bona narrativa. Recollint la resposta de Freeman a aquesta pregunta assenyala que una bona narrativa és aquella que ajuda a qui la llegeix o l'escolta a comprendre el fenomen que s'està estudiant (270), conscient de la complexitat que entranya "comprendre el fenomen", Bochner explica què li ajuda a ell a comprendre i sentir amb una història. En primer lloc, parla dels detalls, una història que mostre els fets, però també els detalls i els sentiments de persones reals fent front a les contingències de la vida. En segon lloc, històries que mostren una estructura complexa, que donen compte del caràcter no lineal del treball de la memòria, històries que travessen el passat i el present en la relació que es mostra encarnada. En tercer lloc, històries honestes, en les que qui escriu es posa en joc, que hi haja escriptura des de si i es posa en joc des de la vulnerabilitat, assumint la incertesa que implica emprendre una història. En quart lloc, i en relació a aquesta clau anterior, Bochner reclama històries que mostren el viatge, un viatge en primera persona, un relat de l'experiència de transformació de qui inicia la història a qui l'acaba. En cinquè lloc, fa referència als altres en el relat: com els altres i les altres que participen del relat estan presents en el relat, com en formen part, quina és la presència que tenen en el relat i també quin és l'espai que hi ha per qui escolta o rep el relat, per a l'altre que el relat necessita per ésser completat. I, finalment, Bochner fa un reclam per històries que tinguen la

capacitat de moure'l, en el seua totalitat: des de la ment, el cor i les entranyes (271).

Així que les històries, els relats que creem en la recerca, han de donar compte de la complexitat que entranya l'experiència que explorem i això es fa creant un text que en si mateix siga complex: que pose en joc la subjectivitat de qui escriu alhora que deixa espai a les altres i els altres del relat, un text que no diu sinó que apunta, un text que posa en relació els temps del relat en el que es creuen de diferents maneres passat i present en un joc de viatges que la memòria va traçant. Textos que tinguen la capacitat de tocar a qui els llegeix, a qui els rep, que moga alguna cosa.

Junt amb aquestes claus, em sembla important tenir present algunes cautel·les. Aquestes s'adrecen en dues direccions, en com creem la història, però sobretot tenen a veure amb què fem amb les històries. En aquest sentit Carola Conle (1999), ens alerta dels perills que planen sobre el contar històries. Així parla de les "*hardened*" stories (18) com històries que fem dures, històries que han perdut la seua connexió amb la vida perquè treiem la seua complexitat. Hi ha el perill de buscar, en el context de la recerca, històries que es mostren completes, constants, uniformes, generalitzables, consistents. Però les històries que naixen de l'experiència són històries que es mostren contingents, singulars, inacabades. Són històries que canvien amb cada recontar-les. El problema apareix quan les convertim en instruments per a una altra intenció, quan les històries perden el seu sentit perquè esdevenen mitjants per a una altra cosa. Les històries que contenen l'experiència no són reduïbles a la nostra intenció, s'escolen, escapen:

Stories can be used to explain, explore, illustrate or prove. But when we use them as such, stories risk losing their connection to lived experience and can become rhetorical instruments. This in itself is negative only from the point of view of narrative inquiry, where it is important to keep experience and temporality in the foregrounds of experiential narratives. (1999:19)

Una de les trampes que Carola Conle assenyala en relació a la temporalitat és la de caure en una narració feta des d'una veu omniscient: *the all-knowing narrator* (19). Quan relatem la història, el relat, tenim poder, podem convertir la història en allò que ja coneixem, però mantenir tothom en el relat, fins i tot qui narra, subjecte a la

contextualitat és un camí per no exercir aquest poder en la història perquè aquest poder sobretot ens col·loca en un lloc fora de la història. Aquí una de les claus de Bochner ens pot ajudar perquè si del que es tracta és de mostrar l'experiència del viatge des de qui parla, aquesta història no pot ser una història contada des d'una veu distant, sinó des d'algú que s'ha posat en relació amb el que es conta. I posar-se en relació amb el que es conta és quelcom que es fa, especialment, quan es conta la història.

Una altra de les cautel·les que Carola Conle explora és la de fer de les històries tipificacions i generalitzacions mitjançant un mecanisme de fixar o *congelar* les narratives, ella parla de "print portraits" (1999:21). Relats, històries que utilitzem per categoritzar o convertir en tipus esdevenen textos d'abstraccions, textos sense vida. Perquè la vida, i per tant l'experiència, escapa a la categorització. En la recerca aquest és un perill constant, per això Bochner (2001) reclama la necessitat d'estar-s'hi amb la història, de romandre. De rebutjar l'impuls a l'abstracció, de respectar la història i la vida humana que conta (132). Per això cal tenir cura, poder-nos quedar amb la història i no córrer a fer generalitzacions o tipificacions que ens poden resultar útils com a models però que no són consonants amb l'experiència singular que conta una història. Si convertim les històries en conceptes, afegeix Bochner, correm el perill de trencar el que les fa històries, per tant cal mantenir les històries com a històries (140).

#### **2.4. Els relats fruit de la recerca.**

Pero ¿qué podía contarte más allá de sus anécdotas que no fuera algo que había leído en los periódicos, algo de lo que se decía, por entonces, por allí? ¿Crees que tenía algo más que sus historias? Esas razones que le pedías a mi me interesaban tan poco como la historia de mi vida, que nunca cuenta sino la historia de una vida que me es ajena. En cambio, sus relatos siempre cobraban para mí la extraña figura de apólogos sapienciales: si quieres, no explicaban nada, pero permitían comprenderlo todo. (Morey, Miguel. 1994:42)

En el seu llibre *La Palabra Heredada* (2012), que Eudora Welty va escriure als

setanta-cinc anys, recull un conjunt d'històries de la seua vida, són històries que recorren la seua infantesa, la relació amb la seua família, l'escola. Històries que parlen del seu treball al diari, de com va començar a escriure. Perquè el que conta és com es va fer escriptora, narradora, explica el seu camí, el seu relat. I ho va contant en tres moviments que són les tres parts del llibre en les que organitza els relats: "Escuchar"; "Aprender a ver" i "Encontrar una voz". I quan pensava en el procés que he seguit per anar escrivint els relats trobava que aquests moviments podien donar nom al que he fet per escriure els relats.

### 1. *Escuchar*

L'escolta quan m'he disposat a escriure els relats ha estat una escolta feta de lectures. L'escolta han estat les diferents lectures que he fet del material transcrit de les converses. Han estat diferents lectures: la primera era la que feia quan transcrivia la conversa, allò que quan vaig iniciar el treball de la tesi em semblava una tasca mecànica va anar cobrant sentit, se'm va mostrar com una oportunitat de tornar a escoltar la conversa. Perquè quan estava en la conversa estava pendent dels gestos, de les mirades, dels cossos, estava pendent d'apuntar alguna paraula que em resultava significativa, estava escoltant i present en la conversa, però crec que quan transcrivia podia escoltar d'una altra manera. No trobar-me ja en la immediatesa de l'intercanvi em permetia relacionar-me amb la conversa d'una altra manera. M'ha permés aturar-me més en les paraules i també en el ritme de la conversa, m'ha permés fixar-me més en algunes qüestions que en el moment de la conversa no havia dedicat molta atenció o que m'havien passat desapercebudes. Amb un temps novament de solitud com és el moment de la transcripció s'obre un ventall de possibilitats a partir del text. Em permetia escoltar més de vegades, amb més calma d'altres, amb una profunditat diferent o parar més atenció a la paraula. Tot i que aquestes paraules no venien soles, en mi hi havia el record de les converses amb la imatge del cos que les deia. El moment de la transcripció ha estat també un moment creatiu. En aquesta primera lectura de la conversa anava trobant coses que neessitava aclarir amb les

educadores i podia marcar-les per quan les enviara la transcripció. Però sobretot, en aquesta lectura vaig anar trobant punts al voltant dels quals volia tornar, tornar a pensar o tornar a parlar. Així en notes a peu de pàgina, anava desplegant preguntes i relacions amb altres fils. Aquest treball és bona part del que recuperaré en la part dels fils de sentit. Els que han anat emergint de les converses. Per tant, el moment de la transcripció és una primera lectura de la conversa, una primera lectura que a més enceta un nou diàleg a diferents veus. Jo estic més atenta al text de la transcripció però alhora comence un viatge d'anada i tornada a partir del text, el pose en relació amb altres textos, amb altres autores i autors, vaig indicant fils dels que tirar... Sóc conscient que aquestes no són totes les possibilitats, són les que a mi em semblen significatives i les vaig anotant en el mateix text de la transcripció. Amb aquestes anotacions comença un diàleg amb les educadores perquè els envie la transcripció amb les anotacions, això és com un exercici de recollir el fil, de preparar la propera conversa a partir de les paraules que es posaren en joc en l'anterior. També pot ser que en la següent conversa apareguen noves qüestions, és imprevisible.

Una segona lectura de les converses la feia amb el material ja transcrit. Llegia les converses intentant escoltar de nou, amb una escolta oberta a la trobada. Una lectura que no busca, sinó que espera, que escolta i espera. Aquesta lectura no és fàcil, perquè suposa posar en suspens la recerca, deixar-se dir i no precipitar-se, poder escoltar com si fóra la primera vegada allò que la conversa va desplegant. Per ajudar-me a mantenir-me centrada en la conversa vaig començar a anotar al marge del document allò que les educadores deien, no era un resum ni una idea que em suggeria el que l'altra deia, era escriure a mà el que l'altra deia. Recordava el text de Jan Maaschelein "Pongamonos en marcha", quan a partir del treball Benjamin parla del acte de copiar un text, és un exercici diferent de llegir, és semblant al caminar i deixar-se dir pel camí: experimentar la autoritat del text, experimentar l'autoritat de la paraula de l'altra:

La diferencia está en la actividad en sí, es una diferencia entre caminar y volar, entre copiar y leer, en tanto que constituyen distintos modos de vincularse con el mundo (el texto, el paisaje) y de relacionarse con el presente, con lo que está presente. Esta diferencia se manifiesta como una diferencia de poder, como una diferencia en el efecto que la actividad tiene

sobre nosotros mismos y sobre aquello que nos revela. (Maaschelein, 2006:23)

Fer un exercici d'escolta del que la educadora havia posat en joc, i fer-ho a més amb el gest de fer-ho passar pel cos: per mi copiar a mà és com fer-li espai dintre de mi. En aquesta segona lectura em fixava en el text, el recorria sense mapa. Primerament em vaig proposar llegir les transcripcions a partir d'alguns dels fils que ja tenia en ment a partir de les converses i de les transcripcions: vaig recollir retoladors de diferents colors per marcar quan apareixien els fils en el text. Però em separava del text: feia un exercici de comprovació i no de lectura. Així que vaig abandonar els colors i em vaig centrar, de nou i del tot, en el text. Així he trobat la manera de llegir les transcripcions: deixant-me dir pel text, caminant-lo. És cert que cal fer un esforç per mantenir-se apegada al text, molt sovint la lectura esdevé interpretació i llavors és com si volara a partir del text: com un globus que s'enlaira en soltar-se de la mà que el portava, aquesta és la imatge que em ve al cap quan pensava en els moments d'allunyar-me del text. Mantenir-me apegada al text és com la imatge de nedar en l'experiència: submergir-se, quedar-s'hi, explorar què hi ha, mirar la immensitat i alhora el fragment.

## *2. Aprendre a ver*

Aquest és el segon moviment del que parla Eudora Welty, quan ella parla d'aprendre a veure jo m'imaginava el fet de "veure el relat", de veure la història que hi ha allà i que necessita d'ésser contada. Una tercera lectura era la que feia a partir de les anotacions: tornava a llegir allò que havia anat escrivint i ara sí provava d'assenyalar el fil que estava sostenint allò: l'escolta, la mirada, l'acompanyament, els fils que anava suggerint la conversa. Aquest moviment no ha estat una creació de categories per analitzar el material, perquè les categories no han estat prèvies a la lectura de les converses i sobretot perquè en moltes ocasions no es tracta d'un sol fil sinó que hi ha més d'un que es van creuant. La categoria m'hagués potser permés de

compartimentar el material i separar-ho. En canvi el que m'he trobat és amb la necessitat de bucar una forma de treballar el material que em permetés aquets creuaments, aquestes indefinicions que la conversa i el que d'ella emergia m'oferia.

Amb el treball de les lectures, un cop anava identificant els fils he pogut anar veient amb més claredat. Ha estat aquesta una quarta lectura la que m'ha deixat veure el relat. Veure el que podia ordenar-lo, donar-li sentit. Veure el relat. He anat a través de les lectures trobant com volia ordenar-lo: quines eren les històries que emergien allà i com volia contar-les. Hi ha una relació gran entre aquestes dues qüestions perquè veure la història és veure-la contada. És veure la seua estructura narrativa: què la sosté, què la composita. Aprendre a veure per a mi era aprendre a veure aquesta estructura que podia sostenir i acollir el relat. Que li donés el sentit.

I ahora he hagut d'aprendre a relacionar-me amb aquesta estructura de forma que fóra una estructura que sostinguera però que no obligara. Es tractava d'escriure quatre relats i per tant havia de trobar una forma d'organitzar-los que fóra pertinent per a tots quatre, que els donara sentit. Volia partir d'una estructura comuna però l'estructura havia de sostenir tots els relats. No es tractava doncs de fer cabre els relats en un esquema sinó de fer que l'estructura acompanyara el relat que volia contar. I aquest ha estat un aprenentatge important en el procés de l'escriptura: aprendre a relacionar-me amb l'estructura era important per poder acompanyar les històries i crear els relats. I poder desplegar ahora sentit.

Un cop decidides les parts que conformarien els relats, feia una nova lectura del material de les converses, aquest cop sí amb l'estructura com a punt de partida, i assenyalava quines parts de les converses es referien a aquestes parts en les que vaig organitzar els relats. Un cop assenyalades les parts el que feia amb el material era fer un buidat del que hi havia per a cada part en cada conversa, així tenia el material organitzat en relació a les parts del relat i separat per converses per poder identificar si introduïa un fragment de la transcripció. Tenir el material així em va permetre poder organitzar les parts, anar trobant el camí que volia anar resseguint en l'escriptura.



### 3. *Encontrar una voz*

Trobar una veu que permeta parlar, una veu que permeta dir. Com assenyalaven Núria Pérez de Lara i José Contreras, no es tracta de buscar dades en l'altre o en allò altre sinó d'atendre al que ressona en nosaltres, d'intentar captar el sentit de l'experiència, veure com vibra en nosaltres i de trobar el to personal.

El to personal per poder-te apropar a l'experiència en la recerca, la disposició que s'obre en cada investigadora per posar-se en relació amb l'altra i amb allò altre que es sosté com a pregunta. Però també trobar el to personal en la escriptura, que és alhora part del procés de recerca. És també l'espai de trobar aquesta disposició a la relació a través de l'escriptura. El to personal que ens permet posar-nos en relació amb el que investiguem, i ens permet posar-nos en relació en l'escriptura. Perquè en l'escriptura cal trobar-se. I crec que trobar una veu té a veure amb això, trobar una veu que permeta escriure, trobar el to. Poder-se trobar en l'escriptura. Ésser-hi present.

Clandinin i Connelly (1995), parlen de la qüestió de les veus en els relats. El que diuen és que hi ha un moment a l'inici de la recerca narrativa en que les veus de les altres amb qui es fa la recerca són molt presents, de fet parlen de una plurivocalitat en l'escriptura narrativa: les veus dels altres i les altres amb qui investiguem estan presents, i alhora les nostres veus com a investigadores també són veus que parlen des del ser educadores, des del ser dones. Parlen fins i tot d'una escriptura a diferents nivells, en la que es mostra la complexitat de la narrativitat. Però que hi ha un moment en l'escriptura que necessita de la veu de la investigadora. Aquest moment és el moment en que s'escriu el relat de la recerca:

Este "contar el relato de la investigación" requiere que el investigador construya otra voz, otro "yo". En este último momento al emprender el relato de la historia de la investigación, nuestra posición y nuestra voz como investigadoras se convierten en centrales (43).

Un moment en que la veu de qui fa la recerca i per tant qui té l'encàrrec d'escriure s'ha de fer present. I fer-se present a l'escriptura. Per a mi trobar aquesta veu

significava trobar la forma de parlar en consonància amb allò que havia viscut a les converses: és tractava de mostrar-me en conversa amb l'alta, en conversa amb el saber de l'experiència de l'altra. Per tant havia de trobar la forma de parlar (d'escriure) des d'aquest lloc.

Però essent present en l'escriptura, poder tenir una veu, la meua, una veu que no fóra prestada, una veu meua, encarnada. Poder parlar des de mi i poder parlar des de l'experiència viscuda en la recerca, que havia estat una experiència de conversa sense final: mostrar què és el que es desplegava a partir de les històries compartides, a partir de les preguntes, a partir de l'emergència dels fils de sentit en les converses.

Trobar una veu és sobre tot un treball de recerca: perquè es tracta de trobar les paraules que puguen dir l'experiència, les paraules que siguen fidels a allò viscut en relació, les paraules capaces de fer en altres alguna cosa, les paraules que poden apuntar, les paraules que més que explicar són capaces d'obrir. Però també es tracta de trobar el com parlar: com utilitzar els verbs, des d'on parlar, poder parlar en primera persona, poder mostrar un diàleg amb l'altra en el relat.

Les parts dels relats.

Els relats de les quatre educadores estan organitzats en dues parts, una primera que és comuna a tots els relats i que comprèn els tres primers punts de cada relat: tenen a veure amb l'entrar en relació amb l'educadora, amb el fer-se educadora i amb posar nom a l'experiència. La segona part té a veure amb els fils de la pràctica de la relació educativa, i és diferent per a cada relat. En aquests mostre què és el que ha emergit de la conversa amb cadascuna de les educadores. La primera part dels relats la vaig trobar a partir del treball de les converses, amb això vull dir que no és que les educadores hagen dedicat un temps a parlar-ne, sinó que ha estat la meua lectura que ha trobat aquestes claus i alhora les he posat en relació amb qüestions que tenen a veure amb la recerca, amb la forma en que jo m'apropava a les educadores, en com acompanyava el parlar de l'experiència i l'emergència del saber que resideix en la seua experiència. Són aquestes les parts que intente explicar tot seguit:

1. *Entrar en relació. Aprendre el delicat art de la mediació.*

La primera part de tots els relats comença per contar com he trobat a l'educadora. En aquesta part volia donar compte del treball de relació, un treball que no és definitiu, un treball que es va fent i que requereix d'atenció i cura. En aquest punt també volia narrar-me com a investigadora en l'experiència de la relació amb l'altra: com ho vivia, quines dificultats, quins nusos, quines possibilitats. Es tracta de mostrar com he anat buscant aquesta aproximació a l'altra i a la seua experiència. Deia que investigar l'experiència és un moviment, un moviment d'intentar apropar-se. Doncs aquest és el moviment que prove de contar en aquest primer punt de cada relat: com he anat apropant-me a la educadora.

Investigar és, sobretot, una experiència de relació, i és aquesta relació que vull pensar en els relats. Clandinin i Connelly (1995:19) parlen de la relació que s'esdevé entre participants i investigadors, com una relació en que hi ha atenció:

(...) la investigación narrativa transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los practicantes que está constituida como una comunidad de atención mútua (caring community).

El que em sembla rellevant és el lloc de la relació en la recerca, la recerca doncs és quelcom que es dóna en la relació. El que he viscut durant el procés de recerca és la creació de relacions significatives que van més enllà del text de la tesi que presente. La creació de relacions que han permés nàixer aquesta recerca. Aquest text. Una relació en la que atendre a l'altra i en la que naix i circula una narració compartida, fruit de la trobada del relat de l'altra i del relat de la investigadora. Es tracta de compartir espais, de compartir històries, de compartir temps, es tracta de viure la relació. És la relació el que permet la recerca i alhora és la recerca el que busca la relació.

El que conte en aquesta primera part dels relats és com he anat vivint la relació, el

que he pogut crear i sostenir des de mi per fer-la fructificar, el treball de relació que he après amb les educadores.

Alhora ha estat la relació la que m'ha portat a les educadores. Vaig arribar a Noe per mediació de Núria Pérez de Lara, i Noe em va posar en relació amb Adela i Adela amb Mari. Han estat relacions de confiança les que han anat trobant les educadores. Perquè jo confiava en Núria vaig anar a buscar a Noe. I la relació de confiança creada va fer que quan ella em parlara d'una altra educadora interessant per conversar jo hi creguera. En el cas de Maria, en canvi, hi havia una relació prèvia entre les dues que havia estat fruit de les classes.

Buscar les educadores ha estat un camí de recerca de significativitat, buscar aquelles experiències que em pogueren dir, que em pogueren ajudar a pensar la relació educativa. I aquesta significativitat l'he descobert en relació. Crec que la mediació d'altres dones ha estat un inici important en la relació, perquè hi havia un treball de confiança del que ja es partia. Això ha ajudat a iniciar la relació. En el cas de Noe, Adela i Mari això estava molt present. Hi havia una relació de reconeixement de les mestres que m'hi van posar en relació i també d'elles que em va facilitar l'acollida. Però també és cert que després hi ha un treball de relació que cal fer des d'una. L'acollida, com diu Mart Caramés (2006) no es fa d'un cop per totes ni és només una la que la fa: la relació d'acollida és una relació d'anada i tornada, que la fan ambdues que estan en relació, i que va més enllà del moment inicial. Diu Mart Caramés que es tracta d'acollir la relació amb allò que porte. I per acollir la relació cal treballar en una disponibilitat a la obertura que es desplega. Per això cal confiar en l'altra. Que jo confiara en la educadora era fonamental perquè la relació poguera créixer i el treball de relació previ: d'altres dones o el meu, em donava aquesta confiança. Però també cal que l'altra confie en mi. Una altra qüestió important en la relació ha estat el moment del permís, en que la educadora m'ha autoritzat per compartir el seu relat. I això també és quelcom que es va fent. És cert que hi ha un moment en que l'altra t'autoritza però alhora he viscut en cada conversa aquest esperar que l'altra em donara permís. És delicat, la conversa és un lloc delicat en el que cal tenir cura del que es posa en joc i tenir cura de l'altra. El permís que l'altra et dóna el vas rebent en el procés. Suposa estar atenta a l'altra, poder posar mesura: fins on preguntar, fins on estirar d'un fil. Requereix d'una escolta atenta a l'altra.

Una altra qüestió rellevant en aquest procés d'entrar en relació que conte és com he anat trobant la tesi de la mà de les educadores. Perquè ha estat així, ha estat en conversa amb elles que he anat definint la pregunta de recerca. És en conversa que es va fent la pregunta, que es va definint l'encàrrec:

As we enter into narrative inquiry relationships, we begin the ongoing negotiations that are part of engaging in a narrative inquiry. We negotiate relationships, research purposes, transitions, as well as how we are going to be useful in those relationships. These negotiations occur moment by moment, within each encounter, sometimes in ways that we are not awake to. (Clandinin, 2006:47)

En aquest fragment Jean Clandinin parla de la negociació, jo entenc i visc la negociació com aquest procés d'entrar en relació, aquest procés delicat que ens implica en la relació amb altra i amb una responsabilitat. Però el que ella assenyalava és que aquest procés es fa cada cop, que no és definitiu i que fins i tot, es fa de vegades sense que les investigadores en siguem conscients. Negociar les relacions, els propòsits i les transicions per a mi té a veure amb la recerca de la mesura, amb saber-se col·locar en relació amb l'altra. I aquesta és una pregunta que cal obrir cada vegada: què és el que té sentit fer en aquest moment, en aquesta situació. Entrar en relació amb l'educadora ha estat un procés d'aprendre a estar en relació, en el que no sempre he estat encertada, per això he viscut en aquest procés alguns nusos.

Mentre escrivia la primera part dels relats, m'he anat adonant que el que buscava en la tesi, la pregunta que orientava havia anat definint-se en relació, que ha estat en relació amb les educadores que he trobat la tesi que volia fer. De la primera trobada amb Noe en la que no teia molt definida la pregunta a la trobada de Galícia per a la que vaig escriure un text en el que intentava explicar què volia fer a la tesi ha estat el treball de mediació que ha anat fent créixer la pregunta (i el desig) en mi. I també elles han anat rebent i donant forma a la pregunta, com a mostra d'això recuperava un correu electrònic en el que Adela em deia que jo era una *Alquimista d'herències de dones sàvies*, per a mi aquesta és una imatge de la tesi que ella ha creat: el que jo feia amb elles era resseguir la pista d'un saber que està en elles, que és d'elles i que és

fruit també de la relació, i ho feia amb un treball d'atenció, d'escolta, de temps: com un exercici d'alquímia.

I en aquest procés de mediació, que Clandinin anomena "negociació", les educadores s'han fet càrrec de la pregunta, l'han acollit i l'han sostingut. Per això en aquesta primera part del relat parle de com elles han anat orientant-se per l'encàrrec que jo tenia, com han estat atentes a poder respondre a la pregunta. Però fer-ho sense tancar. Van Manen (2003:85) adverteix de la necessitat de mantenir la orientació en l'entrevista o en la conversa perquè no es perda o es quede buida. Però alhora mantenir la orientació no pot ser un entrebanc per a l'obertura que l'experiència necessita per a dir-se.

Quan parlava de la conversa, parlava de la necessitat de marcar el to per a iniciar, això ho feia amb la pregunta que m'hi portava, i aquest sempre era per a mi un moment de risc, en que arriscava molt. Perquè el com plantejava la pregunta de recerca –què és el que m'havia portat a buscar a la educadora i voler conversar amb ella– deia molt de com estar en relació. Luigina Mortari quan relata la seua primera trobada amb Elisabetta Manenti viu el risc de la pregunta:

El riesgo de que Elisabetta se narrara a partir de un horizonte de interrogación de su experiencia que no le perteneciera realmente existía tal como lo atestigua la pregunta que me hizo cuando nos encontramos por primera vez para discutir juntas la posibilidad de realizar este trabajo: <<¿Qué quieres saber?>>. Intenté responder a esta pregunta, con puntualidad escolástica, con la máxima precisión posible, pero precisamente mi respuesta provocó un obstáculo porque había dejado incómoda a Elisabetta que enseguida me dijo que temía no tener respuestas y ponía en duda no sólo su capacidad de hacer aquello que se le estaba pidiendo, es decir darle voz a su saber, sino incluso el poseer ese saber a que yo me refería. (2002:158).

Un dels nusos que he viscut en la tesi, i així ho explique especialment en el relat de Maria, és el pes de l'expectativa. Quan em trobava amb una educadora i ella em preguntava què volia saber hi havia aquest perill, el perill que l'altra sentira que no podia respondre a l'expectativa. O quan em vaig trobar per primer cop amb Mari que

em va dir: "no entiendo mucho que me hagas la entrevista en este momento, pero bueno" perquè en aquell moment ella vivia la seua situació laboral més lluny del fer d'educadora. Aquest, com explique als relats, ha estat un nus important en les converses: que el pes de l'expectativa no ocupara l'espai de la conversa. I per poder-la desplaçar he hagut de pensar què esperava de les educadores i també ser conscient del què esperaven elles de mi. Això ha estat també l'anar definint la tesi.

Intente donar compte en aquesta part dels relats de com he anat aprenent a escoltar, de com he anat aprenent d'aquesta escolta atenta que elles en el seu ser educadores també han de posar en joc. Una escolta atenta que em permet estar i acompanyar la paraula de l'altra. Perquè això és investigar l'experiència: poder romandre en allò que apareix sense còrrer a interpretar-ho. Mari parlava d'aquests moments de conversa com moments en que ens treiem "l'impermeable", i ens deixem tocar per la paraula de l'altra, de forma que entra en nosaltres. Per això, per poder escoltar, cal tenir un temps que en les converses hem viscut com un temps fora del temps. Mari també parlava de que les converses són estones que estan en "lo intemporal". Com un temps suspès. Un temps que ha de ser lliure, com si no hi hagués finalitat. Encara que ens mantenim orientades, el temps s'aturava per poder-nos permetre l'escolta: "Es el tiempo sustraído a cualquier fin predefinido, el tiempo regalado al placer de estar en relación" (Mortari, Luigina 2002:159). Un temps que també he hagut d'aprendre a viure. I a moure'm entre aquest i l'altre temps, el que sí que té una finalitat.

I, finalment, una altra qüestió que prove de contar en aquesta part del relat és com m'he sentit interpel·lada per l'altra. Per la seua presència, per la seua narrativa, per la relació:

La experiencia del tú es siempre la experiencia de mi relación contigo. Esa relación, que es a la vez una relación de autoconocimiento, y de conocimiento de la relación en sí, es siempre también la posibilidad de conocer e imposibilidad de conocer del todo; es, por tanto, la imposibilidad de convertir a la propia experiencia de la relación y del otro, en un saber que la colme. La experiencia del tú es dejar que el otro se convierta en una

experiencia. La experiencia de la relación es hacer de la relación una experiencia (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:30).

En el procés de recerca amb les educadores he viscut una experiència de transformació, a la que encara ara em costa anar posant nom. Però tinc la certesa que aquesta relació m'ha transformat, he après, he crescut i m'he mogut. I això intente explicar-ho en els relats. En el relat de Noe aquest procés està ben palès perquè ho vaig viure amb molta intensitat, però és cert que la relació amb les educadores ha estat per a mi una experiència. Una experiència de relació real, i com a tal inexplicable, inabastable totalment. Per això els relats són un intent de contar què m'ha passat en relació amb les educadores. Sabent que no es tracta d'explicar-les a elles, no es tractava d'identificar o definir la seua pràctica educativa, es tractava d'una altra cosa. La trobada amb les educadores havia estat justament això, una experiència de trobada que m'havia fet moure, obrir la pregunta per la relació educativa. I és això el que intente contar en els relats: què he anat aprenent en relació amb les educadores. No es tracta d'un relat de l'educadora ni un relat meu, sinó d'un intent de relatar l'experiència de la trobada i el que la relació ha fet créixer com a pregunta educativa.

## *2. Fer-se educadora. Un saber que creix en relació.*

En una de les converses que vaig tenir amb Noe ella em va parlar de "reconéixer els seus orígens", reconeixer l'autoritat de les dones i homes amb les que ahvia après al llarg del seu camí. I vaig pensar que aquesta era una clau important a la que calia donar espai en la recerca: com una educadora es fa educadora. Aquest és el sentit de la segona part dels relats: poder parlar de com les educadores s'han fet en relació, en relació amb altres i en relació amb allò altre. Donar compte dels seus orígens, qui i què les ha mogut a fer-se educadores, qui i què els ha transmès aquest amor per l'educació i pel món que hi ha en cadascuna d'elles.

Però fer-se educadora no és quelcom definitiu, no és una decisió que es pren d'un cop per tots. Fer-se educadora és un camí inconclús que va conformant-les. Fernando Bárcena parla de la pràctica educativa com una pràctica que fa a l'educador o a la



educadora en el seu desplegament:

Su práctica es una actuación (una praxis) desplegada en situación (...) . Es una acción en la que el individuo se produce a sí mismo en la propia actividad. Actuando como educador, éste no hace otra cosa que <<hacerse>> como educador, que es algo más, mucho más en realidad que actuar como <<experto>> o <<profesional competente>>" (2005:25).

Per tant en el fer de les educadores hi ha un fer-se. I aquest fer-se és sempre en relació, perquè en el relat del seu trajecte per diferents espais de formació i de treball com a educadores han anat apareixent relacions que han estat molt significatives i que han significat aprendre el seu ofici. Maria em deia en una conversa que el que li havia ofert l'entitat amb la que havia treballat durant molt de temps era la possibilitat de trobar educadores que havien estat mestres: "siempre he tenido educadoras al lado que han sido una fuente de aprendizaje importante". Les educadores han anat parlant de les seues relacions significatives entre les que hi ha professores –mestres–, mares i pares, educadors i educadores... Un procés de reconèixer les relacions que ens alimenten i ens fan. Noe parlava del Reconèixer els orígens com una forma de ser-hi al món: "és la meua forma d'organitzar-me, reconèixer els orígens (...) tot té el seu lloc".

La experiència del fer-se educadora sempre és en relació, en relació amb altres i amb allò altre. Al llarg dels relats de les educadores van contant com han anat aprenent en les diferents situacions que han viscut o viuen. Per exemple, la maternitat per a tres de les educadores és una font d'aprenentatge del seu ser educadores. En altres ocasions van contant com l'estar en diferents espais de treball: amb col·lectius diferents, amb relacions institucionals diverses i diverses formes organitzatives ha significat per a elles un aprenentatge. Perquè això siga possible, perquè efectivament aprenem i anem conformant-nos com a educadores en relació a l'experiència cal generar en una una disposició a que això siga possible. Una obertura a deixar-nos afectar, tocar, per allò que ens passa i poder crear amb això saber:

El saber de la experiencia se forma en precisamente en la apertura a la experiencia, no en la suposición de que ya se sabe y que no hay nada nuevo que esperar, de que todo responde a mecanismos conocidos, sin atender

ya a lo que realmente pasa, sin que ya nada llegue a pasarnos, a cogernos por sorpresa de nuevo, sin que ya miremos como por primera vez, sin que nos dejemos decir por los acontecimientos, ni por aquellos a quienes tenemos delante. (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:56)

Perquè el seu trajecte per diferents espais i en relació amb altres fóra una experiència significativa per a elles, havien de generar en si una disposició a l'experiència. Una obertura a l'experiència. Al que l'experiència pot fer en elles. Mari m'explicava així com havia après treballant en espais en els que mai s'hagués imaginat que treballaria i aquest aprenentatge és quelcom que s'ha quedat en ella. És un saber incorporat. És un saber que fa cos en les educadores conformant-les. Ser i saber aleshores esdevenen una continuïtat:

Un saber que se encarna, que no es simplemente algo que se posee, sino parte de lo que se es, de tal manera que ser y saber no están escindidos. (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria; 2010:56)

El que he provat de resseguir en aquesta part dels relats és el procés de fer-se educadora, sabent que és en relació amb altres i amb allò altre, sabent que és un procés de transformació de si. Una de les qüestions que em semblava important de preguntar-les era què les havia portat a fer-se educadores, quin era el seu desig. I allora, a partir d'aquest desig que les va fer anar a buscar relacions i formació, com han anat conformant el seu ser educadores: un lloc propi des del que pensar l'educació i la relació educativa, un lloc propi des del que pensar-se. Aquest procés però recull allò que els ha donat sentit en el seu aprendre a ser educadores, però també allò que no els ha donat sentit. He intentat mostrar al llarg dels relats, que el ser educadora, és també un camí de dificultats, de contradiccions, de violències. I per tant, també el fer-se educadora té sense sentits. Saber-se col·locar, saber destriar del que viuen què és el que mereix ser rescatat és el que les permet fer el moviment. I aquest és un moviment de donar sentit, de portar sentit a ser educadora. Per això era important per mi mostrar com han anat creant sentit i fent-se com a educadores en diferents espais de treball en els que han estat. No es tracta de parlar del rol de l'educadora, com si fóra un lloc fixat. No es tracta de rols establerts ni d'identitats professionals definides pel lloc de treball, es tracta d'una altra cosa, es tracta de poder portar sentit al lloc que

s'està ocupant com a educadora, a plenar-ho d'un sentit creat des de si:

Como mujeres sabemos que la práctica de reconocer y dar sentido al mundo que nos rodea es una práctica necesaria para poder vivir en libertad, ya que quien no da sentido, lo recibe impuesto. (López, Asunción; 2006:140)

### *3. Posar nom a l'experiència.*

Aquesta és la tercera part dels relats, en la que explore la relació entre experiència i llenguatge, l'experiència necessita del llenguatge per ser contada, el llenguatge de la experiència és el llenguatge de la narració, es tracta de contar històries (Clandinin i Connelly, 2000; Van Manen, 2003; Contreras i Pérez de Lara, 2010). La experiència té un contingut narratiu, és mitjançant el relat que anem donant sentit a allò viscut. I és a través del llenguatge que anem posant paraula. Però el relat de l'experiència no és un relat de quelcom acabat tal i com assenyalava Carola Conle. Quan jo estava teixint el relat de la meua trobada amb les educadores feia aquesta feina d'anar creant, de buscar en el procés de relatar. De la mateixa manera, les educadores en el seu contar(-se) han hagut de fer aquest moviment de buscar, d'ordenar, d'anar donant sentit.

En relació amb les educadores, m'he adonat que elles havien fet un treball important en aquest narrar-se, en el moviment de portar cap a fora a través del llenguatge. La qüestió de nomenar, d'explicar històries per buscar en elles i amb altres orientació, de pensar-se posant en relació allò que vivien era una pràctica que ja formava part del seu ser i pensar-se com a educadores: en grups de treball, en escrits... aquest treball de posar paraula al que es viu era un treball present. I així ho asenyalen en el relat de cadascuna, però alhora hi ha una confiança en la mediació de la conversa que fa possible l'emergència del relat i del saber que hi ha acompanyant l'experiència. Així en aquesta part dels relats intente donar compte del que ha estat aquesta mediació de la conversa i també del treball de les educadores per a posar paraula a l'experiència.

Perquè ha estat un treball amb dificultats, la dificultat de trobar les paraules que diguen. En els relats conte com hem viscut aquesta dificultat, com per exemple Mari demanava més temps per reposar les preguntes, per com ella diu "respirar" les paraules. O com María em deia que havia de continuar buscant les paraules per poder parlar des de la confluència de mot i vida, de paraula i experiència: "per no fer desaparèixer allò del que vols parlar". La preocupació pel nomenar ha estat palesa, i aquesta era una preocupació que a mi com a investigadora m'ha anat acompanyant durant tot el procés: com trobar les paraules que diguen. Les paraules que siguen capaces de tocar l'experiència.

La dificultat de parlar de i des de l'experiència resideix en que no es tracta d'un simple contar les coses com van passar, es tracta d'un més. Perquè el que es conta no és un fet sense més, és un esdeveniment que té la potència de desplegar el pensament en aquelles que el viuen, que fa pensar, que obre la pregunta o que col·loca en una situació incòmoda, que mostra una contradicció. El que teniem entremans com a pregunta toca alguna cosa molt viva i alhora molt misteriosa: la relació educativa és un misteri i apropar-s'hi és també un camí misteriós. Parlar de la relació educativa, que està a la pràctica de les educadores, que és una pràctica encarnada és difícil. I la dificultat també apareix perquè en el contar-se es va fent el moviment de crear sentit. Per això la dificultat de trobar les paraules adequades, parlar des de l'experiència i de l'experiència, posar-li nom, és un treball de cercar les paraules.

Nomenar, com escrivia en el relat de María, esdevé un acte de cura, de cura de la paraula, de cura de l'experiència que vol ser contada i de cura de l'altra o l'altre que rep aquesta paraula perquè faça alguna cosa en ella. Per això les educadores quan parlen de l'experiència ho fan amb aquesta cura, amb aquest treball de buscar les paraules, perquè del que es tracta no és de contar uns fets, sinó d'explorar la experiència per crear sentit:

Para hacer esto no basta con narrar los hechos: es necesario inventar para que una experiencia cobre sentido. En cambio para <<atenerse a los hechos>> no es necesario inventar porque ellos nos vienen dados por los modelos aprobados de relación con el mundo, es decir, por los códigos

simbólicos de que disponemos. (Zamboni, Chiara. 2002a:25)

Perquè no es tracta de traduir sinó de crear, per això cal fer aquest treball de buscar les paraules que diguen, que toquen, que mantinguen l'experiència viva i no la traduïsquen a codis que resulten buits, que aplanen la complexitat enorme que entranya l'experiència:

En el lenguaje es necesario inventar porque en la experiencia a la que el recuerdo se refiere insistentemente, están presentes elementos que los lenguajes de que disponemos cancelan, descartan, evitan, para conservar la imagen ya dada, por miedo a lo amorfo, porque es lo único de que se dispone o porque un deseo sin forma puede ser revolucionario. En el lenguaje, se inventa para mostrar la verdad de lo real y no para sustituirlo con palabras. (Zamboni, Chiara. 2002a: 25-26)

El que prove de mostrar en aquesta part dels relats és com les educadores inventen amb el llenguatge per poder parlar de veritat, per portar la seua experiència a la conversa, per poder-la pensar en relació. Les invencions que he recollit són els moviments de les educadores per posar nom a l'experiència, un moviment que naix de en la conversa.

Un primer moviment són les imatges, que han estat una troballa important en aquest procés de recerca, he anat recollint les imatges que les educadores posaven en joc en la conversa, conservant-les junt a allò del que volien parlar. Perquè el que em passava mentre feia els relats és que si les col·locava totes juntes en aquesta part, les imatges perdien la seua força. Les imatges han estat per mi una troballa en l'inventar del llenguatge per parlar de l'experiència, quan apareixien tenien la capacitat de fer-me veure, de mostrar-me alguna cosa important. Chiara Zamboni parla de les imatges com un dels recursos que s'utilitzen per "pensar en presència" i ho fa a partir de María Zambrano:

Volendo rinnovare la filosofia e dare ad essa un sentire nuovo, Zambrano pone al centro le immagini come figure per tessere una lingua nuova e che vanno prese alla lettera. Attraggono lo sguardo su se stesse. Irradiano

luce: questa è l'espressione che Zambrano adopera in *Dell'aurora*. Non sono del tutto chiare, mantengono sempre qualcosa di enigmatico ed è esattamente per questo, per la loro ambiguità, che è come se invitassero a intraprendere un cammino di scoperta, che è anche un camino di trasformazione di noi in rapporto al discorso. (Zamboni, Chiara. 2009:33)

Aquesta és la sensació viscuda de la mà de les imatges: que donen llum, que tot i mantenir l'enigma són alhora un moviment per mostrar alguna cosa. Que tenen alguna cosa d'ambigües i alhora són un camí de descoberta per qui les rep. Són també una invitació a deixar-se transformar en relació a la paraula. Les imatges no són metàfores, no es tracta de substituir una cosa per una altra sinó de poder parlar de quelcom sense cancel·lar-ho. La imatge, com ve diu Chiara Zamboni (2009:32), és un invent que crea qui parla però aquest invent té un component de passivitat, és com si la imatge arribara en el moment necessari.

Un altre dels moviments molt presents a les converses ha estat contar una història, per mostrar alguna cosa les educadores explicaven una història viscuda. Aquestes històries ja les havien pensat, eren històries explorades per elles, a les que havien buscat sentit en relació a la pràctica de la relació educativa. Però alhora, el posar-les en joc mostra un sentit inacabat, com un compartir per anar més enllà:

Ed è allora che il significato di qualcosa che è accaduto non viene mai del tutto esaurito dalle spiegazioni. Ogni lettura del fatto è un modo di raccontare di nuovo l'evento e di immaginarselo (Zamboni, Chiara. 2009:34)

El que es posa en conversa no és una explicació tancada, no és un exemple com diu Chiara Zamboni, es tracta de posar en relació la pròpia experiència, mostrar el significat que elles han trobat però alhora amb la confiança en l'altra per fer aquest treball de veure més enllà. Sense arribar a esgotar-ho. Perquè no es tracta d'explicar un fet, sinó de veure què hi ha allà. Què hi ha sostenint. I el que hi ha allà no s'acaba sinó que amb cada posada en joc s'obre a la recerca de qui l'escolta, de qui el rep. Per això Chiara Zamboni parla de "saber llegir la visió singular", conservar el que de contingent, d'encarnada té la història i saber veure què hi ha és l'oposat de fer un acte de generalització perquè la generalització faria de l'experiència un fenomen intercanviable per un altre i l'experiència, per ser experiència és singular, irrepetible i

intercanviable.

Un altre gest que les educadores han posat en joc ha estat el silenci, el silenci en les converses ha estat present i així ho he volgut recollir en els relats, em semblava que era important donar-li espai. I provar d'acompanyar el silenci amb el que l'originava. El silenci ha estat present no només en les educadores, també en mi perquè de vegades he necessitat fer aquest espai per poder acollir la paraula de l'altra. El silenci com la possibilitat d'escoltar de nou la paraula rebuda, com per fer-li espai i poder-la assaborir. Chiara Zamboni parla d'aquest silenci com un gest proper a la contemplació que té com a efecte ampliar la resonància del que es rep (2009:49). En les converses hem experimentat aquest espai de silenci que ens permet acollir la paraula, escoltar-la en nosaltres. És un gest que implica tot el cos:

(...) indicano che il corpo è coinvolto nella meditazione delle parole, e che ciò ha come effetto di coinvolgere il cuore, il luogo del pensiero affettivo, più ampio della semplice intelligenza. (Zamboni, Chiara. 2009:50)

És un silenci que permet la vibració de la paraula de l'altra en el cos que l'acull. I també en les converses hi ha el silenci per no precipitar la paraula, les educadores feien aquesta aturada per poder buscar millor, per pensar acuradament. Per trobar la paraula que diga. Un silenci d'espera. De vegades el silenci era un silenci de dolor, de curar, com vaig poder veure en Noe i en Adela, un silenci que mostra que no hi ha paraula per dir allò que porta sofriment.

I com que els cossos tenen una presència irrenunciable i així ho he viscut en conversa amb les educadores, el moviment, els gestos tot aquest llenguatge que portem amb el cos quan la paraula no arriba ha estat present com una altra invenció de les educadores per parlar des de i de la seua experiència, per posar nom. El problema dels moviments del cos és que es quedàren allà, en la conversa. Que no poden ser portats com a text al relat de les educadores, però tot i això he volgut parlar del cos en els relats, perquè el cos acompanya el parlar de l'experiència, perquè l'experiència és encarnada i és des del cos que surt la paraula que diu. També la paraula que no surt, i quan no surt la paraula, és el gest qui ens fa de pont per veure

alguna cosa del que l'altra posa en joc partint de la seua experiència.

*Les altres parts del relat: buscar allò que emergeix amb cadascuna.*

La resta dels relats estan organitzats a partir dels fils que he trobat amb més força a les converses amb les educadores. Aquests fils tenen a veure amb els fils que sostenen la pràctica de la relació educativa i més endavant els reprendré en el text de la tesi. Aquests fils parlen de l'escolta, de la mirada, del temps, de la presència, de l'acompanyament, del dolor... però que estiguen en el relat d'una educadora no vol dir que no estiguen presents en la pràctica de relació d'una altra. De fet, moltes d'aquestes claus estan travessades, es troben, estan en relació, però la forma de presentar-les en els relats intenta ser fidel al que m'he trobat en conversa amb cadascuna d'elles. També és un gest per mostrar la singularitat de cadascuna, què és el que cadascuna de les educadores porta d'una forma més viva a la conversa al voltant de la relació educativa. I el que porta l'educadora té a veure amb com ella crea i sosté relacions educatives amb altres, amb el sentit que ella ha creat del seu ser educadora i també té relació amb el moment en que em trobe amb elles. Perquè hi ha qüestions que pot ser no estaven tant presents en un altre moment però que quan ens trobarem han estat com una preocupació o una pregunta que volien compartir. Per això aquesta segona part dels relats intenta mostrar la singularitat de les educadores. I alhora intenta mostrar què és el que a mi m'ha obert la trobada amb cadascuna d'elles.

Claus per a les cites del material transcrit de les converses en els relats.

Vaig decidir citar els fragments de les converses que utilitze en els relats amb el nom del lloc en què havia estat la conversa: l'espai i el temps de la conversa queden reflexats tot seguit per donar compte de com va estar el procés de trobada amb les educadores.



La Pràctica de la Relació Educativa. Una Recerca Narrativa del Saber de l'Experiència d'Educadores Socials.

<b>Converses a dos</b>			
<b>Data de la conversa</b>	<b>Espai de la conversa</b>	<b>Participants</b>	<b>Clau cites</b>
8 de Novembre 2007	Barcelona	Noe i Clara	Barcelona 1
13 de Febrer 2008	Barcelona	Noe i Clara	Barcelona 2
6 de Maig 2008	Barcelona	Noe i Clara	Barcelona 3
7 d'Abril 2008	Manresa	Adela i Clara	Manresa 1
19 d'Abril 2011	Manresa	Adela i Clara	Manresa 2
28 de Març 2008	Manresa	Adela i Clara	Manresa 3
20 d'Agost 2009	Bidueira de Manzaneda (Galicia)	Mari i Clara	Manzaneda
19 d'Abril 2011	Barri del Born (Barcelona)	Mari i Clara	Born
14 de Desembre 2009	Benimaclet (València)	Maria i Clara	Benimaclet
10 de Juny 2011	Entredos (Madrid)	Maria i Clara	Entredós
11 de Juny 2011	Vallecas (Madrid)	Maria i Clara	Vallecas
16 de juny 2012	Parc del Retiro (Madrid)	Maria i Clara	Retiro

<b>Converses grupals</b>				
<b>Data conversa</b>	<b>Espai de la conversa</b>	<b>Participants</b>	<b>Clau cites</b>	
21 d'agost 2009 matí	Aguas Bilidas, Galicia	Noe, Adela, Mari i Clara		Galicia 1
21 d'agost 2009 nit	Bidueira de Manzaneda Galicia	Noe, Adela, Mari i Clara		Galicia 2
22 d'agost 2009 vesprada	Bidueira de Manzaneda Galicia	Noe, Adela, Mari i Clara		Galicia 3
12 de maig 2010	Terrasa	Noe, Adela, Mari i Clara		Terrasa

*La narración, tal como brota lentamente en el círculo del artesanado -el campesino, el marítimo y posteriormente también el urbano- es la forma similarmente artesanal de la comunicación. No se propone transmitir, como lo haría la información o el parte, el 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 la vasija de barro.*

(Benjamin, Walter. 1998:119)



Jo, com a educadora d'educació especialitzada, tinc clar que jo treballo en relació d'ajuda. Aleshores jo ajudo i l'altre és ajudat, això no vol dir que tots dos no aprenguem. Però la meva funció és ajudar a qui necessita ajuda, i el que diu l'Adela: a més a més els que més necessiten ajuda, perquè aquesta és la meva opció com a educadora: m'agrada treballar amb situacions realment d'urgència social. D'urgència no, de precarietat social. I econòmiques dures, a mi és un tema que em mobilitza que vull, que em costa quedar-me de braços plegats davant depèn de quines injustícies socials i m'agrada ser al peu del canó. I m'agrada doncs ajudar, això no vol dir que jo no aprengui i que no faci mil canvis i que no, però la meva funció és aquesta. I si no ho tingués clar seria un caos, perquè llavors aniria allà, em confondria amb tot el mogollón i llavors no aportaria res i jo sí que tinc clar que jo tinc una professió, que la meva professió és ser educadora i que ho intento fer tant be com puc. Que ens equivoquem i ens equivoquem sovint, ja ho sabem però jo m'ubico clarament dins el concepte de relació d'ajuda i no em sembla paternalista, ni em piten les orelles. (Galícia 3: 98-99)

**Noe.**



**1. *Si no has fet mai d'educadora, com és que et pica tant. Apassionar-me per la relació educativa de la mà de Noe.***

Escriure un relat de la meua trobada amb Noe és difícil. I ho és perquè la trobada amb Noe és origen de la recerca que sustenta la tesi. Trobar a Noe ha significat molt, no només en el meu fer investigador, aquesta trobada i la relació que hem creat i sostenim va ja més enllà de l'encàrrec de la tesi. Trobar a Noe ha estat trobar la pregunta de recerca, i també trobar allò que ha anat donant sentit al meu fer en les classes d'educació social. Trobar a Noe en el sentit més gran de la paraula perquè la trobada amb ella ha fet en mi molt més del que imaginava quan vaig anar per primer cop a veure-la. Trobar a Noe ha estat també una oportunitat d'aprendre molt sobre aquesta recerca, sobre la pregunta educativa i també aprendre la manera de créixer en relació. La relació amb Noe és per a mi una relació significativa en la que vaig creixent. Ella, en una de les primeres converses, em parlava de reconèixer els orígens, doncs jo també vull reconèixer aquest origen i poder donar compte d'alguna cosa del que he après amb ella.

A Noe la vaig conèixer quan vaig anar a Barcelona per fer una estada de recerca d'uns dos mesos amb Remei Arnaus en el departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Quan hi vaig arribar jo acabava de llegir el treball de recerca per al doctorat de la meua universitat i estava començant a definir el projecte de tesi. En aquell moment la meua tesi es preguntava per l'educació a la ciutat, i m'havia proposat mirar experiències comunitàries d'educació a diferents llocs, mirar també el projecte educatiu de la ciutat de Barcelona i iniciatives d'educació als barris que estigueren en marxa per pensar quin era el projecte educatiu que hi havia allà, quina era la relació que es creava allà, relació amb l'altre i relació amb la ciutat.

Núria Pérez de Lara em va parlar de Noe, em va explicar que Noe que havia estat estudiant seua, treballava en una iniciativa "molt comunitària" i que anès a parlar amb ella. Em va donar les dades i jo li vaig escriure un correu electrònic per demanar-li de parlar. Em va respondre amb una proposta de trobar-nos, en aquell correu el primer que feia era donar-me la benvinguda: "si vens de part de la Núria i companyia... benvinguda!!". Amb el temps i la conversa em vaig adonar de com de significativa era Núria en el ser educadora de Noe. Núria és una mestra per a ella. I amb el temps també ho seria per mi. El fet que Núria em proposés de parlar amb Noe ja em feia confiar en aquesta educadora. Quan hi ha una mediació significativa, la relació té sentit. Abans de visitar a Noe per primer cop vaig intentar, sense gaire èxit, buscar informació de la experiència de l'associació en la que estava treballant. Em preocupava no haver trobat molta informació i no saber de què parlar amb ella: no tenia informació sobre qui era, sobre què feia, sobre on estava. Només sabia que treballava en una experiència "molt comunitària". Em preocupava no saber què m'anava a trobar, i encara que confiava en la mediació de Núria, em costava molt anar sense haver preparat una entrevista. En aquell moment per a mi preparar una entrevista significava informar-me. Vaig parlar amb Núria d'aquesta preocupació per anar sense saber, una mica avergonyida per la manca de preparació. Núria em va transmetre calma: ves així, sense saber. En un primer moment vaig pensar que això seria per la confiança que hi havia entre elles, Noe no li donaria importància a la meua falta de preparació. El que vaig descobrir és que Núria m'estava ajudant a preparar-me per a la trobada amb Noe. El que vaig trobar és que en aquest anar sense saber hi havia justament, la obertura necessària perquè alguna cosa ens passe. No es tractava de no anar preparada a la trobada amb Noe, sinó de preparar-me per a la trobada. I no amb la informació que jo creia que necessitava sinó generant en mi una disposició a l'escolta. Per això, junt amb la trobada de la pregunta de la tesi, de la mà de Noe he anat trobant també la forma de sostenir-la.

Aquella primera trobada va ser molt especial, vaig arribar més prompte del que havíem quedat perquè jo em solc perdre i especialment en les ciutats que no són la meua, Barcelona em resultava massa gran per tenir controlats i mesurats els horaris de metro, així que quan m'havia de trobar amb algú sortia molt prompe per no fer tard. Durant el viatge vaig escriure algunes preguntes per si de cas: preguntes pel projecte, pel barri..., no les vaig haver de fer servir perquè en la mateixa conversa anàrem parlant de totes aquestes qüestions. Quan vaig arribar al barri m'hi vaig esperar,



sentia una gran inseguretat. Quan quedava ja poc per a l'hora m'hi vaig apropar a la porta del centre i de sobte va apareixer Noe, i vaig saber que era ella. Em va mostrar una mica el centre i després em va dir: "anem a fer una volta pel barri i així t'explico per què aquí passa el que passa". Vaig pensar que ella havia fet moltes entrevistes perquè va saber atendre molt be allò que jo portava com a inquietud sense que jo diguera res. Estiguérem passejant pel barri i ella em va anar explicant. Fins que arribàrem a una mena de poliesportiu: *Por fin la calle es de la gente*, hi havia escrit a la paret. I allà ens anàrem trobant a xiquetes i xiquets que sortien de l'institut, ella anava saludant-les i parlant amb algunes, moltes s'aturaven i els xics passaven més a pressa però igualment la miraven. La coneixien i la reconeixien.

Va arribar un punt de la conversa, perquè no era una entrevista, en la que li vaig demanar permís per enregistrar la veu, no em volia perdre els seus gestos, la seua mirada quan parlava i si estava prenent nota això no ho veia. Aquest va ser un altre descobriment: deixar-me portar per la conversa per poder escoltar i ser-hi allà present. Enregistrar les trobades em permetia no haver d'estar pendent de prendre nota, encara que de vegades prenia nota d'alguna frase que Noe deia o apuntava alguna paraula que em suggeria la conversa. Si tenia les converses enregistrades podia després escoltar-les amb més calma i poder anar estirant fils. Quan transcrivia una conversa la enviava a Noe perquè la tingués, per veure què li suggeria. Jo li marcava algunes coses de les que volia que en parlàrem o aquelles que no havia entès be perquè com feiem les entrevistes en una cafeteria o mentre dinàvem en un restaurant d'un amic de Noe, hi havia sorolls que no feien fàcils les transcripcions. Buscàvem espais i temps relaxats per a trobar-nos. De vegades Noe era la que volia parlar al voltant d'alguna qüestió que li semblava que no estava clara del tot, per exemple entre la segona i la tercera conversa va matitzar la qüestió dels límits en la relació, perquè a partir de la lectura de la transcripció podia semblar que ella no establia cap tipus de límit i sí que hi ha de límits en la relació, justament els límits que la relació vol i crea. Ella deia: "llegia l'entrevista i pensava: això no vol dir que jo [...]" (Barcelona 3: 11).

Vaig començar a entrevistar a Noe amb una pregunta, una pregunta que no acabava de definir gaire bé. Sabia que no era ben bé per la ciutat educadora que em preguntava, però no sabia per què no era aquesta la pregunta. Sabia que hi havia alguna cosa del treball comunitari en la meua pregunta però no hi havia res molt

concret en aquest camp tant ampli. Sabia que volia treballar alguna cosa que fóra a la ciutat perquè venia de l'experiència del treball de recerca en el que havia posat al centre de la mirada la ciutat amb les seues negacions, les seues contradiccions i també les seues possibilitats. Però tampoc era una pregunta molt clara. Amb Noe vaig anar definint la pregunta. Vaig trobar(me) amb el desig que movia la recerca. Noe és una educadora apassionada, apassionada per la relació educativa i jo em vaig encomanar d'aquesta passió. Vaig desplaçar la ciutat de la meua mirada, no perquè ja no fos important sinó perquè el que vaig posar al centre va ser això: la relació educativa. Aquest desplaçament del que parle però no és un desplaçament només d'allò que és mirat. No es tracta de substituir un objecte de recerca per un altre, és una altra cosa. És un viatge, és un desplaçament i és un moviment. El moviment el vaig experimentar jo com a investigadora. El que pose al centre de la mirada és el que dóna sentit al meu fer com a investigadora. En la transcripció de la primera conversa amb Noe vaig afegir una anotació al final:

I baixem i ens acomiadem amb una abraçada i jo vinga a donar les gràcies perquè estic realment molt agraïda, aquesta conversa m'ha centrat, m'ha il·luminat i m'ha obert moltes preguntes (i camins que vull recórrer) per a la tesi (Barcelona 1: 24).

I és que fruit d'aquesta trobada vaig començar a obrir preguntes, i possibilitats i com dic en el diari de recerca: camins per recórrer. Aquest és el moviment del que parlava, el viatge. I aquest viatge ha estat fruit de la relació amb Noe.

*La tarea no es el destino, es el viaje.*

Aquesta frase la vaig llegir a la revista feminista mexicana "La Correa" que Noe em va mostrar després de la tercera conversa quan la vaig acompanyar a sa casa. I aquesta frase ha estat molt present en el procés de recerca, perquè com deia el que he fet ha estat un viatge. Un viatge en que he experimentat un canvi de mirada que es va fent manifest en les diferents converses. Un primer moviment va ser la forma de veure el barri i conseqüentment la forma de pensar-lo; recorde que abans d'anar-hi jo havia construït el barri com un barri marcat per l'exclusió, un barri en situació de

precarietat, un barri en el que la confrontació entre mecanismes de degradació i moviments ciutadans fóra molt visible. El que vaig anar veient de la mà de Noe i en les meues visites al barri va ser un altra cosa, vaig veure que el barri em feia posar en qüestió la construcció que jo havia fet del que era un barri en conflicte. Al barri es veien i es vivien tensions, però aquestes no ho ocupaven tot. Hi havia mecanismes de degradació del barri però també resistència i sobretot possibilitats. El que vaig poder veure al barri és que les resistències no només estaven en les iniciatives organitzades en diferents entitats i associacions que a Nou Barris són moltes, organitzades i participatives. Sinó que la resistència i la creació d'una altra experiència de viure la ciutat estava també en els gestos petits i menys visibles que sostenen la vida al barri: les relacions entre veïnes, el treball al centre en el que Noe treballava... petits gestos: *cosas chiquitas*, diria Noe en el casament d'un company del centre utilitzant el text d'Eduardo Galeano<sup>5</sup> que parla d'aquestes petites revolucions i el seu poder transformador:

Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.

Aquest primer desplaçament em va portar a fixar-me en aquests gestos que no són tant visibles com els moviments socials però que estan sostenint i creant altres experiències de viure a la ciutat, de resignificar el sentit del carrer, de potenciar relacions de veïnatge... gestos que donaven a la meua recerca un altre to. El to de la proximitat. Així que vaig voler fixar-me en aquestes Cosas Chiquitas.

---

<sup>5</sup> El text d'Eduardo Galeano està en el que Noe va escriure per al casament de Pepe i Sheila, una pregària, que em va donar.

Encara vaig experimentar un segon moviment que em va portar al lloc des del que vaig pensar la tesi. Després de la primera conversa amb Noe, treballant la transcripció de la conversa, vaig anar trobant fils que volia continuar estirant: la mirada a l'altre, la presència, el vincle, aquests fils tenien un origen clar: la relació. Però no volia mirar diferents tipus de relacions, volia mirar relacions que foren educatives, encara que el què fóra una relació educativa encara és quelcom que és complex d'explicar, però que es pot reconèixer. La meua mirada havia canviat des de centrar-se en el barri on treballava Noe a mirar a Noe en el barri on treballava. En la segona conversa que tinguérem li vaig explicar a Noe el que estava experimentant, em passava que pensava en ella quan pensava en la relació educativa (Barcelona 2: 17). El que he anat descobrint és que el que estava mirant era la relació educativa sostinguda per algú, la relació educativa en la pràctica de Noe, per això el que volia mirar, explorar, pensar en la recerca de la tesi era justament això: la pràctica de la relació educativa. Com es sosté en singular la relació educativa: quin saber es posa en joc; com es crea la relació; què es posa en joc; amb quin treball de si; amb quina disposició a l'altre o a l'altra...

Una fita important en aquest viatge va ser la realització d'un text en que intentava explicar aquest procés. El text el vaig fer responent a un encàrrec que José Contreras ens feia a la classe de doctorat a la que assistia com a oient durant la meua estada a la Universitat de Barcelona. Es tractava de fer una "minirecerca" en la que explorar una experiència educativa, relatar una experiència educativa que haguérem viscut i explorar-la per veure què l'estava sostenint. Em va semblar que el que havia iniciat amb Noe podia respondre a aquest encàrrec, la diferència és que no era una experiència educativa viscuda per mi sinó que era la seua experiència la que explorava.

Li vaig explicar a Noe el que volia fer, parlar del que dóna sentit a la seua pràctica i va estar-hi d'acord de participar en aquest projecte. Així que a la segona conversa ja parlàrem amb l'orientació de la minirecerca. Encara que la conversa es va anar desplegant, a partir de la conversa que havíem tingut primer i també del que ens havia anat passant. El dia que ens trobàrem per segon cop amb Noe va ser al febrer de 2008, a l'endemà d'acomiar la Caterina Lloret, una mestra per a Noe i una mestra per a mi, encara que jo vaig tindre la sort de conèixer-la poquet de temps, però és molt significativa. Aquesta segona conversa va estar també orientada pel comiat de la Caterina, pel seu mestratge –Núria i Caterina, dues mestres a les que Noe

reconeix autoritat-, així que en parlarem de la sort de tenir mestres, referents que acompanyen. Però el que anava apareixent a la conversa no era aliè a allò que portàvem entremans. Trobava una continuïtat entre allò que volia explorar de la seua pràctica d'educadora i el que m'explicava del que vivia, del que li passava, del que li havia estat significatiu. I també estava present allò que a mi em passava, especialment des que havia iniciat aquest procés.

Abans de trobar-me amb ella en aquesta segona conversa també vaig tenir una estona d'espera. Vaig anar donant sentit a aquestes estones d'espera, eren moments de preparar-me per a la trobada, per a l'escolta del relat de l'altra. Vaig aprendre a fer espai en mi per acollir la paraula de l'altra en la recerca. Potser és això posar en suspens, ser capaç de ser-hi allà en presència sencera, escoltant i acollint.

Quan començà la conversa li vaig explicar què volia fer: un text en el que parlar de tot allò que m'havia resultat significatiu de la conversa anterior: la pedagogia del vincle, la mirada a l'altra, la història del barri i el paper de l'entitat. A partir del que havíem parlat en la primera conversa vam anar teixint i filant. Després d'aquesta segona trobada, jo vaig poder escriure un guió del text que tenia al cap, un guió en el que havia intentat recollir el que era significatiu de la seua pràctica educativa. Cada part del text intentava explorar el que vaig anomenar fils de sentit de la pràctica de la relació educativa. Aquests fils de sentit eren fruit de les converses, jo havia anat estirant-los dels relats d'experiència que Noe anava compartint amb mi en les converses. Fer la minirecerca, escriure aquell text per mi va significar dues qüestions importants en forma de troballes. En primer lloc els fils de sentit. En aquell text escrivia:

*Per a mi el treball de recerca ha estat fonamentalment, trobar aquests fils en les nostres converses. Clar que podia haver posat les converses però em semblava que aquesta manera de presentar-ho era la més fidel al que ha passat: un diàleg entre dos, Noe i jo, la seua experiència de saber i la meua, la meua pregunta i la seua acollida. De vegades, rellegint el text, he pensat que estava molt ella i de vegades, en canvi, em semblava que estava més jo. Potser perquè açò és el que passa a les relacions vives.*

*Els fils són per a mi el més important del treball, i també posar-los en paraules:*

- 1. El reconeixement dels orígens, reconèixer els referents i les relacions d'autoritat. Les relacions en les i de les que aprenem. No ens fem soles.*
- 2. El bitxo; que és la mirada a l'altra. Reconèixer i reconèixer-nos en el bitxo és la manera en la que ens posem en relació sense mentides.*
- 3. Buscar i mantenir-nos fidels al sentit en el que sostenim*
- 4. El ser-hi present, la pedagogia del vincle. Que és posar-nos en relació, des de nosaltres.*
- 5. Entre la omnipotència i la impotència. És deixar espai a l'altra a l'altre i no desplaçar-la del seu lloc.*

(fragment de la mini recerca, pàgina 33)

Aquests fils els he anat explorant més enllà d'aquest treball de la mini recerca, des que vaig decidir que volia fer la tesi amb Noe i altres educadores, amb algunes de les quals em posaria Noe en contacte. He explorat aquests fils i altres que han anat apareixent en el procés. Aquests fils eren la primera troballa. Però hi havia encara una altra, que després vaig aprendre i poder veure amb la seua importància. Amb Noe, amb aquest procés que havíem iniciat, vaig aprendre sobre com volia investigar. Poder explorar els relats d'experiència en els que Noe anava parlant de la seua pràctica com a educadora, poder anar buscant allò que en aquesta pràctica la està sostenint i orientant com a educadora. Aquesta era la pregunta i el camí que volia seguir en la tesi, la recerca del saber de l'experiència d'educadores.

Semblava que la experiència que explorava per a la mini recerca fóra només la de Noe, però el que he descobert en aquest procés és que l'experiència que explore és també aquella que jo he viscut en relació amb Noe. El que vaig escriure en aquell text, com deia, és fruit del diàleg entre les dues, fruit de les converses. En algun moment,

Noe em va dir que ella no explicava això a tothom, però que li semblava que era interessant per com ho plantejava (Barcelona 2: 34). I jo tampoc havia escrit així fins a aquella trobada. El que havia nascut entre les dues en relació al seu saber com a educadora era quelcom gran i preciós que jo he volgut cuidar i també custodiar per portar-ho més enllà. Així en algun moment li vaig demanar si podia fer servir aquest text per treballar a classe. Em va dir que no havia de demanar permís que era de les dues, del que havia nascut de la relació (correu electrònic de Noe, 1 de setembre 2008).

Escriure aquest text en relació amb Noe, explorant la seua pràctica, buscant el seu saber i pensant la relació educativa, em va permetre formular la pregunta de la tesi i de la mà de la pregunta venia també el com volia fer la recerca. Per això va resultar tant important en aquest procés. Alhora però, escriure aquell text també ha significat una dificultat gran a l'hora d'escriure aquest relat. Em resulta difícil treballar a partir d'un altre text elaborat. Per a mi és més fàcil començar de zero, però en aquest cas no podia fer com si allò no existira perquè justament és una part important en la relació que he creat amb Noe. Així que aquest text per a mi és això, un punt de partida. És un punt de partida pel que fa a la pregunta, pel que fa a la forma d'escriure i de llegir i també és un punt de partida que ha inspirat els relats de la meua trobada amb les educadores. Però també, com un punt de partida, és l'espai per a l'obertura a allò que s'esdevingua en la relació, perquè la relació amb Noe ha continuat creixent.

Un treball de mediació que obre i fa créixer.

Noe també ha fet un paper de mediació important en la recerca d'altres educadores per anar compartint la pregunta. Primer em va parlar de l'Adela amb qui té una relació molt significativa: amb ella ha compartit formació, l'espai de Maleducades, els viatges a Nicaragua i a altres indrets d'Amèrica llatina, ha compartit també l'experiència de pensar-se. La relació de Noe i Adela és una relació important. Per això confiava molt en Noe quan em suggeria parlar amb Adela. També em va posar en contacte amb una altra educadora amb qui vaig tenir una trobada però no vam continuar endavant en la relació de recerca, i en algun moment Noe m'ha parlar de continuar buscant

educadores interessants, més enllà de la tesi per seguir aquest traç de pràctica educativa que obre.

Una altra mediació, encara que en un nivell diferent, ha estat el que m'ha permés la relació amb Noe d'obrir a les meues classes. Portar a classe allò que hem anat creant com un espai en el que pensar la pràctica de les educadores ha possibilitat per exemple poder encetar un diàleg amb Maria, l'altra educadora amb qui finalment vaig decidir emprendre aquesta aventura de la tesi doctoral. Posar en joc a les classes el que ha nascut de la relació amb Noe m'ha anat ajudant a crear un lloc des del que pensar i fer les classes en la titulació d'educació social.

En les converses, Noe també ha fet un paper de mediació, repassant les transcripcions em trobava sovint amb intervencions d'ella que servien per situar la conversa, per centrar-nos. En una ocasió li vaig dir fins i tot que ella em portava al que estavem parlant mentre jo divagava (Barcelona 3: 37). El que vaig viure en aquestes converses era el fer-se càrrec del que hi havia allà també com a demanda. Perquè és cert que les converses no les hem viscut amb la pressió d'una finalitat establerta però jo he tingut la vivència amb Noe que l'encàrrec el tenia present. Primer amb l'encàrrec d'elaborar el text per a la mini recerca. I posteriorment amb la tesi. En les converses grupals Noe ha tingut cura de l'espai de conversa: per exemple en una de les converses de Galícia es preocupava que hi haguera un espai que acollira la paraula de les quatre:

Noe: Mari, te oigo poco eh

Mari: Sí sí, estoy poco habladora yo

Noe: No, digo yo lo digo, porque ya me embalo yo de hablar y decir cosas pero digo no, voy a dejar más silencio, que tu si no hay mucho silencio a tí te cuesta más hablar que te conozco (Galícia 1: 24).

Per a aquesta trobada de Galícia, Noe em va suggerir que escriguera un text, un text que fóra lleuger, inspirador, provocatiu, un text que ens permetera començar a parlar. Així que vaig escriure al voltant de tres coses: una primera en la que explicava quina era la pregunta de la tesi, una segona part en la que parlava de com la volia fer i



una tercera en la que apuntava alguns dels fils que havien nascut en relació amb Noe i ja amb Adela per anar explorant-los. Vaig utilitzar fragments de textos que per a mi eren inspiradors: de Núria Pérez de Lara, de Maria Zambrano, de Remei Arnaus, de María-Milagros... tot referents que elles també coneixien. La nit anterior a la primera conversa, jo em vaig quedar amb el fill de la Noe que llavors era petit però ara és el gran, i elles a la cuina mentre feien el sopar anaven revisant el text, era Noe qui llegia en veu alta els fragments que els havia portat. Les converses van anar girant al voltant del que proposàvem com a inici:

Jo llegia ahir a aquestes mosses això, i m'agradava això: la mirada, l'altra, la empatia i les relacions dispars, els límits, el dolor, saps? Com per proposar un i a veure què genera (Galícia 1: 8).

En una altra de les converses, Noe va proposar parlar de la planificació, en relació a alguna cosa que havia sortit a l'anterior conversa. D'aquesta manera anàvem filant les paraules. I Noe feia un paper important en situar la conversa. Des que vaig decidir que faria la tesi amb elles, Noe es va fer càrrec, va agafar aquesta proposta i la va tenir present, de forma que les converses encara que no estaven dirigides per la tesi, sí que estaven orientades a sostenir la pregunta que la posava en moviment.

*Per què em pica tant.*

En una d'aquestes converses de Galícia, estàvem parlant de la honestitat, del ser capaç de dir en algun moment: no em puc fer càrrec d'açò perquè no estic preparada. També parlàvem de l'experiència i el saber, sempre ha d'haver una primera vegada en fer alguna cosa, dèiem. Ara sé que perquè hi haja realment experiència d'alguna manera sempre ha de ser com una primera vegada, però estàvem parlant de les dones i homes que comencen a treballar com a educadores. La conversa va anar cap a la formació, i en algun moment elles van criticar el professorat que "no ha surtit mai de la facultat". Ara també re-pensaria què vol dir eixir de la universitat, però en aquell moment jo vaig dir: ups, jo sóc d'aquestes. Perquè jo no he treballat mai com a

educadora social i crec que era d'açò del que estaven parlant. Aleshores, Noe em va fer una pregunta que no he pogut resoldre, encara que sí pensar-la:

Tu no has fet mai d'educadora i per què et pica tant?  
(Galícia 2: 78).

El que li vaig dir és, a grans trets, el que podria dir ara, que no ho sabia però que tenia un gran desig i era això el que havia posat al centre. Noe va ajudar: "t'apassiona" (pàgina 79). Aquesta passió és el que vaig intentant explorar també a la tesi, i en aquest explorar del que m'he adonat és que la trobada amb Noe ha estat un punt important, un origen. Trobar-me amb Noe va significar poder donar forma i paraula al meu desig.

Continue sense poder posar totes les paraules per contar alguna cosa de la relació que he creat amb Noe, em costa perquè és molt significativa i va més enllà de la recerca i de la tesi. Segurament perquè té a veure amb el meu lloc com a investigadora, com a professora, com a educadora, com a dona... aquesta és la potencialitat de les relacions que ens són significatives, aquesta capacitat creadora. Una relació que és significativa perquè em fa créixer. Perquè m'ajuda a pensar i a pensar-me. Però és molt complex posar això en paraules, perquè té una transcendència que va més enllà del que pot ser dit. Quan estavem tancant la primera de les converses grupal de Galícia Noe va dir:

Claro, yo cuando vino la Clara a verme, os lo estaba contando, decía: me están pasando cosas increíbles  
(Galícia 1: 34).

## **2. Reconèixer els orígens. Relacions significatives que ajuden a créixer com a educadora.**

Vaig trobar, vaig dir, és la manera d'organitzar-se: reconèixer els orígens. És que a mi reconèixer autoritats és una cosa que m'encanta, rendirle honores a mis autoridades, és que ho trobo fantàstic. Jo em trec el barret davant de la Núria, davant de la Caterina. Totalment. I això són els orígens de moltes coses i reconèixer-ho és fantàstic. Tot té el seu lloc (Barcelona 2: 41).

Aquest fragment és de la segona conversa que tinguérem, el dia després del funeral de Caterina. En aquesta conversa, Caterina i les altres mestres van estar molt presents. Reconèixer els orígens és saber-se fruit de les relacions, saber que no ens fem en sol·litud sinó que anem creixent en relació amb altres i en relació a allò altre. Quan Noe en les primeres converses em parlava dels seus orígens, em parlava d'aquesta forma de fer-se educadora. Un caminar aprenent i en relació. Els orígens de Noe tenen noms propis: la Núria, la Caterina, la Luisa, el Manel, la seua Mare, la Cándida... També tenen noms de llocs: el barri, Nicaragua. O són grups com les Maleducades... En una de les converses grupals a Galícia, Noe va dir que ella era educadora "per eliminació", perquè no es podia dedicar a una altra cosa (Galícia 1: 24). No es podia dedicar perquè no es volia dedicar a una altra cosa. El que vull fer recorrent els orígens de Noe és poder posar nom i reconeixement a les relacions que han alimentat aquest desig de Noe de ser educadora.

### *Relacions d'affidamento i relacions d'assorelamento.*

Un primer origen està a la Universitat, on va estudiar Educació Social, van ser una de les primeres promocions d'aquesta titulació en la Universitat de Barcelona. Allà va trobar-se amb unes mestres que encara avui són referents per a ella. Ella els diu així: mestres, "Mestres amb majúscules" (Barcelona 2: 17). La relació amb aquestes

dones ha continuat més enllà de la seua estada a la universitat, com ella diu, quan li ha passat alguna cosa les ha anat a buscar per trobar en elles orientació, consell. A nivell professional, a nivell personal, perquè tots dos nivells es troben constantment. També elles l'han buscada sovint per que anara a les seues classes a parlar del seu ser educadora, de la seua pràctica com a educadora. I la significativitat de les mestres està en la seua pràctica de relació:

És que és súper significativa [Caterina], és que aquestes persones són súper significatives. I aquesta és la clau, i aquest és l'aprenentatge, jo penso que per a les persones que fem d'educadores aquest és l'aprenentatge. Clar que et diuen a nivell de teoria, a mi em tornen el cap boig i després flipo llegint coses que m'han donat i m'agrada, però en definitiva és la seva pràctica la que persevera (Barcelona 2: 14)

És la seua pràctica la que persevera. El que ha après amb aquestes mestres és saber constituït –com assenyala Mireille Ciffalli (2005)–, la “teoria” de la que parla Noe, també lectures que son obertures en la seua pràctica i pensament. Però, sobretot, el que ha après amb aquestes mestres és un saber de la relació, del ser-hi present. Una de les mestres de les que hem parlat ha estat Caterina, que no va ser mai “profa” de Noe però que la va acompanyar en les pràctiques que va fer a la presó. La van anar a buscar per mediació de Núria, volien una professora que les pogués orientar i acompanyar en aquelles pràctiques. Elles volien aprendre i Caterina els va dir que les faria treballar molt:

Aquestes dones et responen al cent per cent i això és un tresor. I vam passar moltes hores amb la Caterina que ella no les contabilitzava per enlloc. I ens feia seguiment, jo vaig tenir un problema a la presó i va anar ella. Hi va anar la Caterina (Barcelona 2: 4).

El dia anterior a la nostra trobada, la Luisa, que va ser una altra mestra de Noe al barri on treballava, li va proposar de prendre alguna cosa. Li va dir que li parlara d'aquesta amiga que li havia arribat tant a Noe: “parla'm de la teua amiga, vull saber qui és aquesta persona que t'ha arribat tant” (Barcelona 2: 43). Noe li va parlar a Luisa de Caterina. Li va parlar del comiat en el que ens trobarem per poder parlar d'allò que

haviem viscut amb ella. I junt amb aquesta alegria d'haver viscut, també la tristesa pel que queda per viure. La nostàlgia, com va dir aquell mexicà amic de Caterina, que és la nostàlgia per aquella part de nosaltres que ja no serà perquè era en relació amb ella:

Amb aquest reconeixement de mestra de dir: és que encara em faltaven algunes coses per aprendre de la Caterina. Saps? i la Luisa em deia que guai, és un tresor que t'ha deixat. (Barcelona 2: 44).

Durant totes les converses hem parlat molt de Núria Pérez de Lara, el seu saber, el seu mestratge, ha estat molt present en el procés de recerca. És aquest saber de la relació que s'aprén amb Núria, el seu posar-se en relació és una lliçó de com estar al món. Des de la calma, des de la serenitat i posant paraula. Des de la cura i l'atenció a l'altra. Des del pensament que obre i crea, des de l'escolta i el silenci fructífer. En la primera conversa grupal de Galícia, parlàvem del que havia significat Núria en elles, totes parlaven d'aquesta vivència de la trobada. Del dir: ¡esto es! La significativitat llavors té a veure amb la capacitat de connectar amb alguna cosa que tenim, que podem fer nostra i que ens ajuda a caminar:

Jo recordo la meva gran revolució a les classes de Núria Pérez de Lara és: ah! Li posa nom a les coses que sento. I això ho deiem moltíssim. És que ho diu tot, és aquella manera d'enunciar tot aquest rebombori que jo sento per dins. (Galícia 1: 35)

Amb Núria, Noe troba la paraula, i trobar la paraula és la possibilitat de significar. La paraula de Núria li ajuda a pensar la relació educativa. Pensar i aprendre l'amor en la relació educativa. Perquè l'amor a l'altre a l'altra, l'amor a la relació estan molt presents en el ser educadora de Noe. I aquest és un aprenentatge que naix de la relació amb Núria. No només de la seua paraula, també de la seua pràctica de relació:

Jo recordo que la Núria un cop em va dir: totes les relacions són d'amor i de desamor. Totes. Tot passa per aquí. Però, com que d'amor, si fem d'educadores nosaltres? Totes les relacions són d'amor i desamor. Sí,

sí, constatado años después. Completamente de acuerdo. Sí estic d'acord (Barcelona 3: 37).

Noe es va declarar "eternamente affidada a la Núria Pérez de Lara", amb aquestes paraules ho va dir a la segona conversa que tinguérem (pàgina 7). Jo li havia demanat que em parlara de la relació d'affidamento, perquè just havia començat a llegir el llibre "No creas tener derechos" de la llibreria de dones de Milà. A l'inici del llibre la traductora diu que no ha traduït la paraula *affidamento* perquè no havia trobat una paraula que li donara el sentit que té en aquest relat, per fidelitat. Jo no l'havia sentit abans, i Noe la utilitzava per parlar d'algunes d'aquestes relacions significatives. Parlava de com ella havia experimentat l'affidamento, una figura que té molt a veure amb l'educació. És una relació amb una dona en la que veus alguna cosa del que voldries projectar, alguna cosa del teu voler ser, un possible futur teu, veus alguna cosa. Diu Noe que quan has tingut una relació d'affidamento generes una energia que fa que et trien per tenir aquest tipus de relació, perquè quan algú t'escull i es diu affidada a tu és aquesta qui tria. "Tu no tries" (Barcelona 2: 7). Aquesta capacitat de generar relacions d'affidamento Noe l'ha experimentat amb Ohiane. Ohiane és també educadora social, és filla d'una dona amb qui Noe també tenia una relació molt significativa, la seua directora de teatre. Ohiane va triar a Noe com a referent i va marxar a Barcelona. A través de les converses he vist que aquesta relació és important per a Noe, perquè Ohiane, encara que ha seguit moltes de les passes de Noe, també ha creat el seu lloc al món del que la Noe n'aprèn.

Un altre origen fruit de la universitat és el grup de Maleducades, un grup en el que es trobaven dones educadores per a pensar, analitzar les seues pràctiques, reflexionar i crear:

I les Maleducades, potser t'ha parlat de les Maleducades, som un grup de noies que vam estudiar juntes, som educadores i vam començar així com un grup de dones de revisió, de reflexió. Com a dones i com a educadores de la vivència com a educadores, del tema que l'educació està tant en mans de dones. Férem algunes reflexions, alguns escrits, algunes coses, després vàrem fer un projecte, ens ha durat bastants anys (Barcelona 1: 16).

El projecte del que parla és un material anomenat "Paranoies per a Noies". Les Maleducades han creat tot un seguit de propostes per a treballar que elles han anat utilitzant. He vist part d'aquestes carpetes de materials de les Maleducades, i és un material viu, Noe diu la carpeta de "guarda-ho que per alguna cosa ho farem servir" aquesta carpeta la vaig veure a casa de Noe, també hi ha l'altra carpeta que té coses més de reflexió i un arxiu, aquesta la vaig veure a casa d'Adela. És un material viu perquè no para de créixer i perquè elles li donen sentit allà on treballen. Les propostes de les Maleducades són totes creacions artístiques perquè elles són artistes: hi ha una actriu, Noe és il·lustradora... A la universitat feren una mena de jornades que s'anomenaven "Vels i Veus de Dones" amb performances i creacions. Aquestes jornades les organitzaren amb Núria Pérez de Lara. Els materials "Paranoies per a Noies" volien trencar mites i treballar amb les xiques, com deia Noe, les profes: Caterina, Núria, Remei Arnaus, les tenen molt de referent en aquest grup i de fet per a treballar en aquesta proposta algun cop les han anat a veure. Les mestres són un referent important, però alhora les altres esdevenen també un referent, encara que amb una relació diferent:

Nosaltres un dia li vam dir un dia a la Núria: ets molt especial, no ets només una profa i la Núria ens va donar un text: això es diu *affidamento*. I va ser una revolució. Aleshores les Maleducades vam estar mirant el text i ens inventarem una altra paraula, de les que no som una més sàbia que l'altra perquè sí que és cert que hi ha un punt de saviesa que li reconeixes a la que és més gran que tu. I vam dir ens inventem una altra paraula: *assorelamento*. (Barcelona 2: 7).

Quan es van començar a trobar les Maleducades es reconeixien *affifades* a Núria Pérez de Lara. Però elles es trobaven també sense Núria, va ser així com inventaren aquesta clau d'*assorelades*: "si aquell era un *afidamento* que ve de filles, nosaltres teniem un *assorelamento* que es de hermanas" (Galícia 1: 15). Una de les pràctiques que tenien en Maleducades era buscar les referències pròximes, decidiren per exemple citar-se entre elles quan feien alguna al·lusió o quan volien parlar d'algun tema, reconèixer la saviesa que tenien elles i que posaven en joc en la seua pràctica educativa, enlloc de buscar referents que no coneixien o que només havien llegit. Era

la seua manera de reconeixer l'autoritat itinerant que circulava entre elles.

Quan ens trobarem a Galícia, en parlarem del present de Maleducades. Elles continuen mantenint la relació, amb algunes amb més intensitat que amb altres, però el que deia Noe justament era que feia temps que no es trobaven per a reflexionar des de dones educadores. Va fer una reflexió que a mi em va fer pensar en el saber de l'experiència, que és el que busque a la tesi. Parlava de com les hauria modulats la trajectòria professional, de com haurien après coses diferents, estranyes en alguns casos que no havien previst quan acabaren la titulació i es projectaven com a educadores:

Cadascuna s'ha trobat en situacions diferents laborals que jo penso que també, han generat un: val, i aquesta formuleta que tenia jo com l'adapto a una institució adversa, una institució pública o una cooperativa que más o menos todo el mundo va nadando contra corriente (Galícia 1: 16).

Quan Noe parla de la "formuleta" jo entenc un lloc creat en comú, un pensar-se com a educadores que naix del treball conjunt de Maleducades, i com cadascuna a partir d'aquesta creació comuna la recrea, la utilitza, la repensa i crea el seu lloc singular però alimentat de la relació.

*Encara curo coses de Nicaragua.*

Un altre origen de Noe està als viatges, ha viatjat per diferents llocs d'Amèrica Llatina fent diferents coses: escrivint, actuant, treballant d'educadora. Però hi ha un viatge del que hem parlat especialment durant les converses. Noe va anar a Nicaragua amb una Organització No Governamental de cooperació al desenvolupament, la mediació la va fer una professora de la universitat, la Pilar Heras amb la que avui encara mantenen el contacte. Jo sabia alguna cosa de Nicaragua, en la primera conversa Noe ho va nomenar però no va dir res més. En va tornar a parlar a la segona



conversa, a propòsit de la relació amb les mestres de la universitat perquè quan va tornar destrossada de Nicaragua les va anar a veure. Abans de la tercera trobada amb Noe m'hi vaig trobar amb Adela, i ella sí que me va parlar de Nicaragua perquè anaren juntes. Adela m'en va parlar molt així que vaig tindre la sensació que Noe no en volia parlar. Quan a la tercera conversa li vaig explicar com havia anat amb Adela, Noe em va dir: "és que jo encara curo coses de Nicaragua, jo vaig més lenta que l'Adela. Ens van passar coses molt difícils, encara estic curant" (Barcelona 3: 9). En aquell moment vaig decidir no preguntar, esperar quan ella volguera parlar. Jo havia identificat Nicaragua com un origen de Noe, però perquè en la primera conversa em va explicar que quan va tornar buscava espais semblants al que havia après a Nicaragua: participació, vida de carrer... era aquest el sentit que jo li havia donat. Però Nicaragua era important en el seu ser educadora per més del que jo havia entès. Allà va conèixer a la Cándida, Candidita. Com Noe diu "un referent etern":

Vam aprendre molt de Nicaragua, de la Cándida vam aprendre molt, li deien la Computadora Andante. Perquè no apunta res, mai, perquè primer perquè no se sap mai en mans de qui acabaran les coses, això és bàsic. A Nicaragua les realitats són més grotesques. Però aquí és el mateix. Primer perquè no pots saber a qui li anirà a parar el text, després perquè en el moment que escrius segons la Cándida ja fas un pas, un nivell d'elaboració que ja no comparteixes amb l'altre mentre que quan les coses van al cap és més de la relació i tal. I després perquè ella confia totalment en la memòria selectiva: si me n'oblido per algo serà. I el que recordo és perquè ho he de recordar. I realment té una capacitat de memòria infinita, perquè l'exercita molt més que nosaltres entre altres coses. Recorda moltíssimes coses i té un informe de cada xavala acuradíssim i super clar i si dius parlem de tal tema, te'l sap dir super organitzat i super esquemàtic. Per tant, no és que tingui cap caos ni res. Organitza tot. És la computadora andante. I Andante porque siempre va por la calle, ella despacho..., ¿dónde vas? Siempre por la calle. Se paseaba por la calle, delante de la casa: Marisela. Cándida, pasa, pasa. I así íbamos de casa en casa con la Cándida que es la bomba, más guapa

(Barcelona 3: 14).

Cándida és una dona forta i una referent per a les xiques d'allà. "És un referent al barri en històries d'abusos, de mares adolescents, de treball amb dones.. si te pasa algo así en San Judas, vas a parar a la Cándida. No hay otro camino." (Barcelona 3: 15). Cándida és un referent per a Noe en l'acompanyament. En l'atenció a l'altra. És, també per a ella, un referent etern. A Nicaragua, amb Cándida, van aprendre sobre la planificació, van aprendre molt sobre com treballar amb l'altra en el procés de creació de projectes. Noe treballa molt a partir del que va recollir a Nicaragua, de sistematitzar la pràctica de les educadores per poder generar d'ahi planificació. I en aquest planificar amb l'altra o amb l'altre també hi ha un saber de la relació.

Però Nicaragua també va ser el lloc on experimentar la impotència. M'explicava que treballaven per a una institució terrible. Quan elles marxaren, Cándida va deixar-ho mig any més tard. Va anar a treballar a una escola, de professora perquè era pedagoga. Va estar un temps de directora o de cap d'estudis, Noe no recordava bé, però sabia que igualment les xiques anaven a l'escola per parlar amb ella, perquè és un referent etern. La situació que va viure Noe allà li va fer mal, tant de mal que encara cura. Va arribar un punt que no trobava cap possibilitat. Vivien en un barri en el que hi havia un nivell molt alt de violència al carrer, robatoris, assetjaments... A més elles arribaren uns dies abans que començara un huracà, el Mitch, que va provocar moltes destrosses i un gran desastre a nivell humà que elles van estar acompanyant. Com va dir Noe en una conversa, van poder viure el que l'emergència: "el problema de l'emergència és que eclipsa tant les coses importants" (Galícia 1: 9). Van estar treballant amb les xiquetes i xiquets que estaven hospitalitzats o als campaments, van fer acompanyament en el dol, van estar també recolzant el procés de reconstrucció comunitària. I també treballaven amb xiques joves, amb mares adolescents i treballaven l'educació afectiva i sexual als centres educatius a més de fer d'educadores de carrer. Però les històries que va viure allà acompanyant, sobretot les xiques, eren tant dures que la van passar.

*És com haver d'estar sempre a la contra.*

En el seu recorregut professional Noe ha anat buscant llocs de treball en els que trobar una continuïtat amb la seua pràctica com a educadora. Entitats, espais en els que no haja de viure i fer contra la organització. Perquè el que ha viscut l'ha desgastat molt en aquest sentit. Va anar a treballar a un centre de xiques durant uns dies perquè no va voler continuar: la contradicció era massa gran per sostenir-la i no podia mentir i mentir-se. Va durar 10 ó 15 dies. Noe també va estar en un centre amb nois àrabs, un centre residencial d'acollida per a menors migrants no acompanyats. Allà va viure molt la impotència: va viure un conflicte gran amb la direcció del centre i també vivia en conflicte amb la organització. El sentit del centre no era l'acompanyament educatiu sinó un altra cosa: un mitjà per obtenir els papers de residència, això és el que els xics que entraven tenien com a promesa. Així que l'empeny de Noe per acompanyar als xavals es topava constantment amb una altra finalitat que ocupava l'espai del que havia de ser una institució educativa.

Com a educadora Noe té clar que la seua prioritat és el benestar de l'altra o de l'altre, però hi ha vegades en que això no és el que es posa al centre de l'acció educativa i social. Hi ha per exemple un conjunt de limitacions que venen de protocolitzar l'actuació d'educadores i treballadores socials que el que fan és posar en entredit aquest benestar. Noe ho viu molt clarament amb les qüestions de la infància i els procediments de retirades de tutel·la. Per això quan va estar treballant una temporada breu en Serveis Socials hi va estar amb cautel·la. Va coincidir amb el final de l'ajuda per l'atur després de la baixa maternal pel seu primer fill. Ella necessitava treballar i va trobar aquesta possibilitats a Serveis Socials. Era un centre de serveis socials del barri on havia estat treballant i vivint durant molt de temps. Noe té clar que aquest no és el lloc en que vol treballar, justament per les limitacions que els protocols establixen i que no deixen mirar cada situació des del que és, des del que està en joc. Des de i per a qui la està vivint. En la darrera conversa grupal que tinguérem les quatre, Adela, Mari, Noe i jo, ella ens ho estava explicant. I Adela va fer un comentari que serveix per explicar què s'esdevé amb aquest procediment: "quan la norma és més forta que la raó que fa que existeixi aquesta norma" (Adela, Terrasa: 43). Clar, quan els protocols i la seua activació, les limitacions establertes estan per sobre del que podria motivar el procediment es viu una forta contradicció. Però és una contradicció

que no permet caminar. Malgrat les contradiccions, el seu pas per Serveis Socials va significar també per a les treballadores un vincle diferent amb la gent del barri, perquè Noe ja era un referent per a moltes veïnes i veïns i això els va permetre un altre apropament amb algunes persones. Les treballadores socials li deien: "hi ha un punt de partida que no teníem amb alguna gent" (Terrasa: 14).

*Tenir la màgia de trobar-te on et trobes.*

I és que aquest, el barri, és un altre dels orígens de Noe educadora. Quan jo la vaig conèixer, Noe estava en el seu darrer any a l'entitat, un centre de treball educatiu i comunitari. En el correu que em va escriure per acordar hora i lloc on trobar-nos em deia: "com que visc al barri l'horari [de feina] és molt relatiu". Això em va sorprendre, com deu ser treballar d'educadora al mateix barri on es viu?, perquè em semblava que devia ser com ser educadora les vint-i-quatre hores del dia. Amb Noe també vaig aprendre molt de les relacions i de la mesura.

Noe havia col·laborat amb l'entitat com a voluntària en col·lònies amb xiquetes i xiquets durant molts anys, sa mare era del barri i el coneixia des de feia temps. Quan jo la vaig conèixer portava un any vivint allà. Ella abans vivia al centre de Barcelona, un espai molt impersonal per viure-hi (Barcelona 1: 9) així que quan va arribar al barri va notar la diferència, perquè les relacions eren molt més pròximes. Al barri hi ha una xarxa comunitària que funciona. I funciona perquè historicament són barris amb una participació, amb una implicació molt gran de les veïnes i dels veïns. Com diu Noe: "hi ha un vincle amb el districte real, amb tot el sentit, de vegades el vincle és de contradicció però hi ha presència" (Barcelona 1: 20). Quan ens trobàrem per primer cop, a Barcelona s'estava movent la campanya per participar en els Plans d'Acció Municipal i es demanava la participació ciutadana. Però en aquest barri tenien una pràctica de participació ciutadana molt arrelada, no els cal una campanya institucional per fomentar-la. Un cop m'explicava Noe que la Pilar Heras li va preguntar pels Plans Comunitaris d'allà, sembla que algú li havia demanat informació sobre els plans comunitaris i la Pilar va pensar en Noe. Li va dir que allà, comparats amb altres llocs sembla que funcionen de veritat. La resposta de Noe va ser molt explicativa:

- la veritat és que almenys els fa la gent

I em deia: és tant fàcil com això.

Tant fàcil i tant complicat. Clar, és que quan no penses ni que tens l'opció de fer-ho, és que si no penses que tens l'opció difícilment se t'acudirà. Aquí al contrari, quan vam començar a fer el PAM aquest, aquí abans sempre es muntaven mogudes: ocupàvem el ple de l'Ajuntament, van començar les taules d'entitats, bloquejàvem el ple. Ara la lluita és: volem participar però a la nostra manera, no a la vostra. (Barcelona 2: 37).

El Pla Comunitari va començar a rodar a partir de la visita de Marco Marchioni al barri, es va oferir a assessorar els plans comunitaris de tres dels barris del districte. Va ser un moment important en la història del barri perquè va impulsar la vida associativa i participativa. Noe diu que aquell moment va servir per "posar nom a coses que la gent del barri ja tenia, ja feia" (Barcelona 1: 2). Un altre moment important també va ser la visita de Francesco Tonucci. Hi ha moltes entitats que treballen amb joves i infància però sobretot, és que hi ha molta relació entre elles. De forma que hi ha un treball en xarxa real, amb tot el sentit. Hi ha espais de col·laboració que són espais de trobada entre entitats en els que es dialoga entre diferents grups. Hi ha escolta també. I això és clau en la relació comunitària. Perquè hi haja una xarxa que funcione, una xarxa que pugui sostenir i acollir, cal reconèixer als i les altres i escoltar-les per poder contar amb elles.

Quan va tornar de Nicaragua i després de treballar en el centre d'acollida de menors migrants, li van proposar treballar en el Pla Comunitari d'un dels barris, volien contractar algu i ella va acceptar perquè el barri li semblava un lloc viu en el que treballar. Va estar treballant al Pla Comunitari durant dos anys en els que també col·laborava amb l'entitat, però al pla comunitari hi ha molta part de treball burocràtic i de mediació institucional que a Noe la cansava: "jo el que em crec és la relació" (Barcelona 1: 9). I a l'entitat la trobava i s'hi trobava, així que finalment va anar a treballar com a coordinadora.

I allà Noe s'hi va trobar a gust, va trobar que allà les coses fluïen, que no havia d'anar a la contra. Ella em deia: "tenir la màgia de trobar-te on et trobes" (Barcelona 2: 13). Perquè allà va trobar continuïtat entre el seu ser educadora, la seua pràctica i allò que la orientava i la forma de la organització que permetia que aquesta fluïra, s'enriquira i cresquera però no la feia resistir.

Allà portava la coordinació del centre obert d'Infància que atenen a xiquets i xiquetes de 3 a 12 anys, allà treballava amb les educadores en qüestions de planificació, els hi feia assessorament. També portava el grup de xiques de Franja que són xiques de 14 a 16 anys amb les que treballava coses dels materials de Maleducades. Quan la vaig conèixer estaven preparant una obra de teatre amb titelles a partir del llibre "El diari de Carlota"<sup>6</sup>, un text que llegien i comentaven perquè tracta al voltant de les relacions, relacions amb els xics, relacions entre homes i dones... Noe em deia que li agradava molt treballar amb les xiques, que establia moltes complicitats, aquestes xiques tenen una vinculació negativa amb l'escola, una relació complicada però encara no tenen l'edat per a treballar així que treballen amb elles en tallers, Noe treballava amb el grup de xiques i un altre educador, el Ferran, amb el grup de xics. Per poder tenir un espai també propi. En el grup de xiques també feien coses d'oci, per exemple, els dimarts anaven a la piscina de Barcelona, feien tallers de maquillatge que a les xiques els agradava però també és un espai en el que pensar la relació, pensar-se a elles. Noe també portava un taller de dones artesanes, és una associació de dones artesanes que fan estampació de samarretes. Ho portava amb una altra companya que, com Noe és dibuixanta, pintora, artista, així que el que feien era un taller en el que les dones treballaven i cobraven un sou. Les educadores dibuixaven la samarreta i les dones les repassaven. Hi havia dones que aprenien les lletres en aquest taller. Aquest era un projecte "estrella". La gent els hi feia encàrrecs, venien les samarretes a les fires del barri i les dones tenien un espai de treball. El taller de dones artesanes i el grup de noies eren espais que Noe s'estimava perquè quan parlava això es transmetia.

---

<sup>6</sup> De Gemma Lienas

Com també es veu l'estima a l'entitat, Noe hi confia, encara que aquesta confiança no vol dir que no parli de les contradiccions o de les coses que no van. Quan em va parlar em va dir: "som un centre totalment privat amb una clara vocació pública" (Barcelona 1: 4). Privat perquè no es sostenien amb subvencions públiques que implicaven una rendició de comptes i persones a l'Administració. Hi ha una fundació, que és per on arriben les donacions per sostenir el centre. I aquí amb les donacions és on Noe de vegades ha entrat en conflicte. Com diu ella la moneda ja és així: "té dues cares" (Barcelona 3: 9). Per a ella era molt difícil no entrar en contradicció amb els recursos i aquesta és una contradicció que va més enllà del cas de l'entitat. Perquè les organitzacions educatives que són petites i que no tenen una institució gran al darrere, han de sobreviure i quan està en joc la supervivència s'entra fàcilment en contradiccions. Les organitzacions han de créixer per poder sobreviure i llavors hi ha el perill de perdre el sentit:

Les entitats, les institucions que fem amb el cor ja els hi passa això, que després creixen i quan el cor ja no és el més important, és molt dur assumir això (Galícia 1: 45).

A l'entitat i al barri hi ha dos referents que són molt significatius per a Noe: Luisa i Manel. Manel i Luisa són dues autoritats d'aquestes a les que Noe "rinda honors", amb tot el sentit. Són també mestres per a Noe en el seu ser educadora. Mestres de l'escolta i de l'acompanyament. Mestres de la presència.

Manel és el Pare Manel, l'origen del centre, com diu Noe. És l'origen perquè confia, "la consigna és: si pots tirar-ho endavant fes-ho" (Barcelona 1: 3). Per explicar-me aquest origen, Noe em va deixar el llibre que les dones de l'Entredos de Madrid feren per contar qui eren i què feien. En un dels textos del recull parlaven d'Elena, l'origen de l'Entredos. El que diuen en aquest text és que reconèixer que ella està a l'origen els permet reconèixer-li autoritat, i possibilita que aquesta autoritat també circuli entre les altres que sostenen Entredos:

Ella no manda en las otras, pero es importante escuchar lo que dice si queremos ser fieles al deseo original (2003:10)<sup>7</sup>.

Aquestes paraules li servien a Noe per explicar com Manel és origen del que hi ha a l'entitat, del que s'ha creat i el que genera. Noe li reconeix autoritat a Manel i reconèixer aquesta autoritat li permet també ser fidel a l'origen. Manel no manava ni determinava el que es feia allà però Noe volia compartir amb ell allò que feia, perquè així la seua iniciativa es situa. I alhora, la confiança que el Manel té en les educadores i els educadors possibilita que hi hagen creacions que fan créixer.

Del Manel, Noe ha après el vincle, el ser-hi allà. I ser-hi sense jutjar a l'altre:

En Manel té tota una teoria, be diga-li teoria diga-li perquè ell no escriurà mai res, però ell té una teoria que és la teoria del vincle; la pedagogia del vincle. I ell és sobre el que es recolza, la història és ser allà, acompanyar, no jutjar i estableix relacions que duren eternament (Barcelona 1: 19).

De la mà de Manel i de Luisa, Noe ha après alguna cosa sobre el treball de si per poder estar allà sense jutjar a l'altra o a l'altre. Com ella diu, són capaces d'una escolta no contaminada, una escolta de l'altra o de l'altre, no del que jo vull o espere de l'altre. El Manel i la Luisa han portat un treball molt gran a les pressons, i han treballat amb gent que havia estat a la presó, la relació amb aquestes dones i homes que ella i ell oferien era una relació des de qui són no des d'haver sigut exreclosos, no des del què han sigut. Una escolta no contaminada. Una presència neta.

I amb Luisa, Noe ha après molt de la presència. M'explicava Noe que aquell any Luisa no volia ja anar de col·lònies, que estava major. Luisa s'encarregava de cuinar en els campaments, però a més s'encarregava de sostenir el grup. Perquè la seua presència alimentava, orientava a les educadores i els educadors. Una presència que

---

<sup>7</sup> El llibre es diu textos de Entredos, està editat per la Fundació Entredos l'any 2003. I aquest text concretament l'escriu Ana Mañeru Méndez en relació amb Elena Lasheras Pérez.



Noe reconeix molt i que també era reconeguda per les altres i els altres. Una presència a l'equip els donava seguretat, que ajudava a orientar-se (Barcelona 2: 34). Un saber estar gran. I també molt de l'acompanyament, de com acompanyar amb aquesta mirada neta, amb aquesta escolta no contaminada. Perquè com diu Noe: "el Manel i la Luisa són gent que tienen el bicho a quilómetros" (Barcelona 1: 5).

Va deixar el centre l'any 2008, quan ens coneguérem, tenia un projecte molt gran i important: la maternitat del seu primer fill, va marxar de Barcelona a viure més a prop de la natura, a un lloc on viure amb un altre ritme. Amb el treball a l'entitat combinava una altra feina que també va deixar. Ella ha treballat durant quatre anys com a professora en un programa de transició al treball que portava l'Ajuntament de Barcelona. En aquest programa va ser coordinadora durant un tres anys, així que va poder buscar sentit en la creació d'un equip docent i d'una proposta de treball que permetera als xics i xiques viure alguna cosa d'aquesta continuïtat que ella busca en els llocs. Treballava des de la creació, intentant que els xics i xiques portaren a terme els seus projectes, que a més fóra una estona en la que aprendre i gaudir anaren de la mà.

Noe també ha treballat com a assessora, durant un temps com a assessora de plans de joventut, per a Consells Comarcals en la creació i dinamització de programes adreçats al jovent. En aquesta feina treballava amb Adela. També ha treballat com a formadora de tècnics municipals en tasques de comunicació, resolució de conflictes. Ha treballat com a educadora amb escoles en programes d'educació per al desenvolupament. I també com a assessora de projectes socioeducatius. El darrer projecte va ser a València, en un treball d'acompanyar la creació del projecte educatiu de l'associació Xaloc que treballa amb infància al barri de Russafa. Tot el treball que ella ha portat de planificació, de sistematització de la pràctica, de coordinació té una continuïtat en l'acompanyament que fa a altres educadores en el procés de creació de projectes amb sentit. A més, mentre ha estat en l'entitat, Noe s'ha encarregat d'acompanyar a educadores i educadors en formació a través del programa de pràctiques de la Universitat. En el projecte en el que treballa ara també està acompanyant un estudiant de pràctiques, i quan em conta com està treballant amb ell puc veure aquesta preocupació pel sentit, perquè l'acompanyament siga realment una

experiència educativa per a ell i per a ella també.

#### Un saber que també s'aprèn a casa.

I és que Noe té aquesta cura per l'acompanyament. Ho he pogut veure també quan em parlava dels seus fills. Allà hi ha tot un posar-se en joc des de la pregunta educativa pel que té sentit de fer. Noe és mare de dos xiquets, i el que els està ensenyant és la relació respectuosa amb l'altre. Un dia en parlàvem de la importància de les mares de xiquets que fan aquest treball de relació, perquè el que estan aprenent aquests xiquets és a estar al món des d'una masculinitat més lliure. A estar al món no des de la força sinó des de la relació justament. Amb la maternitat Noe també aprèn a ser educadora. I és un aprenentatge que no acaba, que es va fent, de preguntes, de descobriments, de troballes. En una de les converses grupals, la que tinguérem a Terrasa, ens parlava de com havia fet un descobriment amb el seu fill que li havia permès prendre consciència de les relacions amb els altres. Era un gest petit: al seu fill li agradaven molt els fruits secs i ja en podia menjar, així que ella va deixar al seu abast en un cistell uns quants. De forma que si ell en volia els podia agafar sense córrer perill de caure per enfilarse o fer-se mal i també sense haver de recórrer a una adulta per poder-ho fer. Pensarem que aquest gest era petit però que podiem transcendir la casa i pensar-lo en més gran: "deixant les coses a l'abast de qui té més dificultats el món seria més dolç" (Terrasa: 65)

Hi ha un altre origen important en el fer-se educadora de Noe, és la relació amb la seua mare, una dona que ella descriu com molt sàvia. I de la que ha après la importància de tenir un lloc. Un cop m'explicava Noe com la seua mare li deia que no es podia enfadar amb les circumstàncies perquè això representa un desgast molt gran. El que és revolucionari és canviar la manera de viure-ho, i de relacionar-te amb això. El que veu en sa mare és la capacitat de situar-se en la crítica quan cal amb allò que no veu be però des d'una gran serenitat. "Perquè té el seu lloc" (Barcelona 3: 13). El que és transformador no és estar en l'empeny de canviar a l'altre o esperar que les circumstàncies canvien, perquè això és un canvi que sempre està fora. El que és

transformador és ser-hi al lloc propi, que és fruit de la transformació interior i posar-se en relació amb els altres i el món des d'aquí, no des de l'enfrontament constant sinó des de si. Perquè tenir un lloc, com diu Noe, "no és una circumstància: és una forma d'estar" (Barcelona 3: 12). En la conversa que tinguérem a Galícia, Noe deia que notava que la seua mare estava cada cop menys preocupada per transmetre aquesta manera de viure i de veure el món, una manera d'estar al món sàvia. I es preguntava per la transcendència, també parlava de Núria Pérez de Lara, de dones sàvies a les que veia com retirant-se:

Sí que es justo que llegue un momento en que ellas a lo mejor se queden quietas, pero entonces hay que ir (Galícia 1:32)

Va ser un diàleg bonic aquest perquè, d'una banda hi havia aquest reconeixement i necessitat de dones que ens ajuden a créixer, que les han ajudat a créixer com a educadores i com a dones, però també hi havia aquesta pregunta per la transcendència. Mari li va dir a Noe que la mesura de la transcendència estava en ella justament. I això és el que es veu en Noe, com la relació amb dones que per a ella han estat significatives l'ha fet créixer com a educadora, com hi ha un traspàs del saber significatiu que és el saber de la relació. Quan vaig fer el canvi de la tutela de la tesi i vaig decidir definitivament quina era la tesi que volia els vaig escriure un correu a les educadores per explicar-los aquest inici nou, que anava de la mà de les directores de la tesi i d'elles també. Em va escriure unes paraules d'una de les seues mestres sobre el canvi, la Glòria Bejarano. El que volia portar aquí era el final del correu en el que Noe explicava la força d'aquestes relacions significatives:

Recordo la sessió que ens va fer la Glòria fa deu anys com si fos ahir... Com les classes de la Núria i la Caterina, paraules de dones sàvies que ballen pel meu cap i encara ara, anys després, em donen llum amb tot el que visc, com a dona i com a educadora (que no és lo mismo, però és igual...) (17 de desembre 2009).

*Llegar a casa cargadita de lecciones.*

Actualment<sup>8</sup> Noe treballa en un projecte amb usuaris i usuàries de drogues, està en un programa d'intercanvi de xeringues que fa l'associació amb qui treballa ara. Aquest treball el va buscar ella, perquè la seua germana li va parlar de l'associació i els va anar a veure a una conferència que feien. A Noe li va agradar la forma de treballar i es va posar en contacte amb ells. Amb aquesta recerca de llocs en els que les coses flueixen: on trobar continuïtat. Abans de començar a treballar va estar formant-se: lectures, un curs de formació i acompanyament a educadors que treballen amb usuaris de drogues. Ens ho va explicar a la conversa grupal que ferem a Terrasa, i ens contava com aquestes educadores i educadors treballen la relació amb l'altre, des de la cura i el respecte. Quan ens trobarem, no portava encara molt de temps treballant, però ja ens podia contar alguna experiència que l'havia arribat a tocar. Va arribar una xica amb una història que a Noe li dolia, clar, perquè era dolorosa. Va estar parlant amb ella una estona, més del que habitualment ho feia amb les persones que anaven. I el que ens va dir és que amb aquesta dona havia après, li havia ensenyat:

Jo penso que sí que és cert que quan et sents prou segura com a educadora i ets capaç d'estar allà educant amb el cor obert, amb el sentit obert, també llegas a casa cargadita de lecciones. O sea, a mi el otro día esta chavala me pegó una cachetaditas. Que yo estuve supuestamente dándole apoyo a ella y eso, pero me dio lecciones ella a mi. Yo de hecho cuando se fue le dije: muchas gracias por haberse sentado, por haber querido hablar conmigo, bueno por compartir eso. [...] Y claro, eso por preguntarse qué le pasa. Y hay un punto ahí que mola, y llegas a casa tocada pero también. O sea, es triste pero también es alegre. No sé como decirlo (Terrasa: 53).

---

<sup>8</sup> En el moment de redactar aquest relat.

### **3. Com un mirall de paraules. Posar nom a l'experiència.**

M'agrada lo de les transcripcions perquè és com un mirall, saps quan, no sé si t'ha passat mai quan vas de viatge i portes molts dies sense mirar-te al mirall i quan veus un mirall et crida l'atenció. Et mires, i et veus rara. Doncs les transcripcions és com un mirall però de paraules, i això no t'acostuma a passar. Ho llegeixo i penso: això he dit? Volia dir no sé què! Ostres, que lúcida... et crida l'atenció. Per un costat i per l'altre (Barcelona 3: 6).

Com un mirall de paraules, així describia Noe les transcripcions de les nostres converses en les que ella anava posant paraula a la seua experiència. Després d'haver anat treballant amb tot aquest material em vaig adonar que mai li vaig preguntar què volia dir amb això de sentir-se rara, es trobava estranya a la imatge que li tornaven les seues paraules escrites? Ella diu que li crida l'atenció veure's reflectida a les paraules transcrites, que de vegades s'adona que el que volia dir era una altra cosa i altres pensa que ha estat realment lúcida perquè ha trobat la paraula per nomenar. Aquest és l'exercici complex que hem estat posant en joc a les converses, nomenar. Anar cercant sentit a l'experiència. Pot ser que experimentem estranyesa amb la imatge que ens torna el mirall? Pot ser que l'estranyesa no siga tant per la desidentificació amb allò que rebem sinó justament pel moviment de posar en paraula? Durant el procés quan li enviava les transcripcions Noe em deia que l'impresionava llegir-les. Que li donava a pensar: "penso i repenso cada mot" (correu 5 maig 2008).

En la primera conversa que tinguérem Noe em parlava de la passió. En algun moment quan arribava gent a l'entitat que volia fer de voluntària la enviaven a parlar amb Noe perquè ella tenia una forma d'explicar-ho que s'encomanava, una alegria que es transmetia. Noe s'apassiona amb el que fa i aquesta passió es pot viure en com conta, això no vol dir que tot estiga be, ans al contrari, la passió és en la dedicació i té la seua part de patiment també, perquè quan ens apassionem i ens deixem tocar per allò que vivim també patim. La passió de Noe s'encomana. A mi alguna cosa d'aquesta passió s'em devia encomanar. Transcriure les converses de Noe va resultar un

exercici de descobriment, perquè en el procés de transcriure, en aquesta segona escolta, podia anar trobant fils dels que estirar, qüestions per repensar. Algunes frases les remarcava, altres les posava en relació amb algun text. Tot això ho anava anotant a les transcripcions i és això el que li tornava a Noe. No era només les seues paraules posades en text, era també el principi d'elaboració que jo feia del seu relat.

Quan estava fent el relat per a la minirecerca, li vaig enviar el guió per correu electrònic perquè el revisara. El guió provava de donar compter de la pràctica educativa de Noe i explorar què és el que hi havia allà sostenint-la. Un cop revisat em va dir que li semblava "genial" i afegia:

Has anat posant nom a tota una manera de treballar que he anat inventant-copiant-plagiant-redefinint any rere any, ara llegeixo els títols i penso... té sentit!!! (correu 5 de maig 2008).

#### *Treballar amb les narratives dels altres.*

Uns mesos abans de que jo començara a escriure el relat de Noe, ens trobàrem a València. Ella va vindre per fer la primera de les sessions d'assessorament a l'associació Xaloc però va estar-se molt poc de temps així que les nostres converses no van ser "de feina". Em va preguntar com anava amb la tesi i li vaig anar explicant. En algun moment vaig dir que era una recerca narrativa. Quan caminàvem per la platja, Noe em va preguntar què volia dir amb això de que era una tesi narrativa. Què vol dir la narrativa. I li vaig explicar (com vaig poder) que el que feia era contar. I en aquest procés de contar intentar anar a la recerca de sentit. Ella em va dir una cosa que em va deixar una mica sorpresa, em va dir: clar, jo estic a l'altre costat, jo treballo amb la narrativa de l'altre. Els significats, em deia Noe, són els de l'altre. I li vaig preguntar què volia dir això de que els significats eren els de l'altre. Em va explicar la història d'un home, un home que era el "rey del barrio", abans quan això podia ser. Aquesta era la idea de integració o de normalitat amb la que ell es manejava. I amb aquesta idea, o millor des d'aquest significat treballa Noe l'acompanyament.

D'alguna manera, li vaig dir, jo també treballo amb les vostres narratives, perquè

vosaltres m'heu contat històries, i en aquest contar històries heu anat, i jo també, trobant sentit, donant significat. Noe em va dir: "treballem amb el mateix, amb les narratives de l'altre, de l'altra. L'altra és la protagonista". I vaig anar pensant en açò que m'havia dit ella. Perquè veig clar que en el seu treball l'altra, l'altre és qui és protagonista. I és a partir de la seua narrativa que es treballa. És cert que en el treball de la tesi elles, les educadores com a altres són protagonistes, però també és protagonista la relació que fa possible la narrativa. El relat de l'altra està al centre però també ho està la elaboració que jo faig a partir del relat de l'altra.

Vaig repassar un material que em va enviar quan estava fent la formació per començar a treballar en el projecte amb usuàries i usuaris de drogues. Havia estat en una conferència a càrrec d'unes infermeres que parlaven de l'acompanyament. Noe va trobar que hi havia moltes connexions amb allò que ella feia perquè del que es tracta és d'acompanyar des d'una relació d'ajuda. Em va passar el material de Clara Valverde que es va presentar al curs, i en aquestes notes hi havia una qüestió important: el que fan les infermeres és acompanyar la narrativa del pacient. La narrativa, deia Clara Valverde, és la història que conta l'ésser humà sobre si mateix però també el com la conta. Així que la narrativa és la història que contem i el que acompanya a aquesta història i per tant la sosté. Parlar de l'experiència viscuda ajuda a pensar el que vivim i allà conviuen ordre i desordre, obstacles i possibilitats, pregunta i sentit. Així doncs com a professionals de la relació d'ajuda el que fan; les infermeres i Noe com a educadora, és acompanyar la narrativa de l'altre i treballar a partir d'aquí. I per poder acompanyar cal tenir algunes coses presents, tal i com Noe m'escrivia a partir del que li havia resultat significatiu del curs. Primer, ser-hi allà sense jutjar, sense idees prèvies. Segon, creure en l'altre. I tercer, estar obertes al que l'altre porta com a relat fins i tot com a no paraula però que forma part del relat: el gest, el to en la veu.

Què sosté la narrativa de Noe? Quins moviments, quins recursos utilitza per contar la seua vivència? Què és el que permet anar donant sentit a la seua experiència? Preguntar-me per com crea Noe la seua narrativa em permet pensar com es posa nom a l'experiència, com podem nomenar allò que ens passa. Des de la primera conversa em va sorprendre la fluïdesa amb la que ella explicava les coses. Una capacitat gran de mostrar. De desvetllar justament el que jo buscava, el que sosté la seua pràctica. Un moviment en aquest mostrar és contar històries. I ha contat moltes històries que ens

han permès anar estirant i obrir la pregunta. Contar les històries i pensar a partir d'elles, de vegades són històries que ella ja ha pensat però que torna a posar en joc per obrir la pregunta. Contar una història és un moviment, des de la vivència concreta a pensar la seua pràctica.

Un altre moviment són les imatges, com quan parla del bitxo que és el judici, que em va agradar molt el primer cop que la vaig sentir. Les imatges tenen una gran força perquè permeten donar nom a quelcom que és complex sense simplificar-lo. Perquè quan Noe utilitza una d'aquestes imatges és un moment en el que hi ha confluència entre paraula i experiència. La imatge mostra sense esgotar. Permet parlar d'alguna cosa sense reduir-la i sense quedar-se encallada que és el que ens passa sovint amb el llenguatge, que no va més enllà. Usar una imatge no és fer una identificació, és això, com un moviment que obre. Tot i que les converses amb Noe contenen un bon recull d'imatges costa potar-les a un altre lloc que no siguen les paraules o les històries en les que es troben. Perquè si bé és cert que les imatges obren i molt, aquesta obertura es perd quan la imatge es treu del seu lloc.

Hi ha un altre moviment en els relats de Noe: hi ha un silenci que encara que és un silenci amb la intenció de no posar paraula encara, està diguent. És el silenci de Nicaragua. El silenci de Nicaragua és el silenci del dolor. És el silenci del curar-se. Però alhora és un silenci que parla de la impotència. D'experimentar-la i de viure-la. De trobar-se de passada i sense possibilitat. Noe no m'en va parlar però quan vaig conèixer a Adela vaig trobar Nicaragua relatada per la Noe. Era en una creació de les dues que tenen encara entre mans. Després d'haver viscut a Nicaragua i un cop havien tornat les dues a Barcelona, decidiren anar a Cuba a posar paraula al seu viatge. Fruit d'aquest treball és un conjunt de relats que es diu "Llençols fets a Pedaçes" com els que hi havien estesos a les cases de Nicaragua. Un conjunt d'històries viscudes en relació a Nicaragua: de dones, de xiquets, d'experiències. Adela escriu la història i Noe la dibuixa. Aquesta és també una altra narrativa de Noe: perquè amb les il·lustracions, Noe conta històries, diu coses, obre preguntes.

De vegades és el relat d'altres que ens ajuda a fer el nostre. A Noe li passava amb els textos de les dones de l'Entredos, així m'ho va explicar, eren paraules que podien servir-li per explicar el que li passava en relació al Manel o en l'entitat, perquè aquelles paraules aconseguien posar nom a una vivència molt semblant. Com el de l'Entredos,



Noe ha anat parlant de com hi ha textos que li han servit per anar posant paraula al que vivia i pensava: textos del feminisme sobretot. I la clau, deia ella és fer-los seus: "aterrar-los en històries meves" (Galícia 1: 37). Noe té aquesta relació amb els textos, una relació d'apropiació, les paraules d'altres aleshores no fan de substitutes de les seues, sinó que fan de ponts per poder transitar de la història a la pregunta que obre el pensament.

En les converses hem anat parlant de què significava ser educadora, quin és el sentit del seu ofici, de la seua dedicació. I per fer-ho des de si i no des d'un lloc que ja està definit molts cops cal fer un moviment de resignificar. I resignificar és difícil en un camp en què moltes paraules estan com desgastades, com massa usades i sembla que han perdut la capacitat de dir, o que han perdut veritat. Per això significar el ser educadora és un moviment de sostenir, d'encarnar. D'acompanyar les paraules de la experiència que els dóna de nou un significat. Quan Noe explica a què es dedica fa aquest exercici. I sosté les paraules per significar-les des de si:

Però jo com a educadora d'educació especialitzada tinc clar que jo treballo en relació d'ajuda. Aleshores jo ajudo i l'altre és ajudat, això no vol dir que tots dos no aprenguem. Però la meua funció és ajudar a qui necessita ajuda, i el que diu l'Adela: a més a més els que més necessiten ajuda, perquè aquesta és la meua opció com a educadora: m'agrada treballar amb situacions realment d'urgència social. D'urgència no, de precarietat social (Galícia 3: 98).

Però significar no és quelcom que s'acabe d'un cop per tots. Significar requereix un moviment obert, requereix de tornar a fer-ho, cada cop. Quan Noe diu que es dedica a la relació d'ajuda està arriscant un nou significat, perquè quan sentim ajuda en educació social de vegades hem de pensar bé a què ens referim, l'ajuda com la relació, són paraules que s'han de plenar de sentit perquè si no es confonen. Dir que com a educadora treballa en relació d'ajuda quan ho diu Noe fa pensar el què vol dir ajuda. Perquè ella ho sosté, ho plena de sentit, del seu sentit.

Al final de la trobada de Galícia, després de tres dies de converses, Noe va parlar

del que significaven per a ella aquests diàlegs. Estava contenta per haver tingut aquest espai per pensar i pensar-se, per poder parlar i escoltar:

A mi m'agrada molt tot això, és que som la repanotxa, no és molt guai estar parlant i pensant coses així, perquè jo ja t'ho vaig dir la primera vegada que em vas entrevistar: la pràctica de les educadores corre tant que no tenim temps de pensar i d'aturar-nos i anem sempre a correuita fins i tot comentant coses d'aquestes urgències veus: uf és que tinc una xavala que li passa això... I és del pal que són les dues del matí i segueixes comentant i penses, buah, que demà hem de matinar i és un rotllo, no tenim temps per fer aquestes coses i és un regal (Galícia 3: 101).

Les converses han significat per a ella un espai per poder parar-se, un espai per buscar paraula, un espai per pensar la relació educativa però també per pensar-se a si mateixa com a educadora i pensar en relació. I crec que és important, perquè és això el que vol dir també acompanyar la narrativa, fer espai perquè emergisca. Maleducades va començar com un espai així, per pensar allò que els passava com a educadores. Les converses amb Noe van significar obrir de nou un espai de reflexió educativa. Per a ella i per a mi també, i després amb les altres.

#### **4. *Ser conseqüència d'una pràctica i no d'una planificació. El sentit en la creació i la revisió de projectes educatius.***

Quan va descobrir, a Nicaragua i de la mà de Cándida, la sistematització de la pràctica a Noe se li va obrir un camí de sentit en la creació de projectes. Fins aquell moment la pràctica habitual era la d'una programació linial en la que l'altre no hi era, l'educadora tenia la capacitat de detectar, de llegir les necessitats de grups, barris,

persones o col·lectius i de programar un conjunt d'activitats per resoldre-les:

Aleshores vam començar a treballar amb la Candidita amb el tema de Sistematització de la pràctica. I ens va girar el coco. Perquè és això, el tema d'agafar iniciatives, el tema dels diagnòstics comunitaris, el tema de com van passant coses i com després amb una sèrie d'indicadors decobreixes coses (Barcelona 3: 24).

Noe va aprendre la sistematització de la pràctica i això ho va portar a l'entitat del barri quan va entrar a treballar allà com a coordinadora. S'hi va trobar que hi havia una negativa a la planificació perquè el model que apareixia com a referent era un model linial, quadriculat en el que la creació no tenia espai. Hi havia com un clima "anti-planificació" i tot el que es poguera vincular era negat. Noe va començar a treballar amb petits grups per fer aquest procés de resseguir la pràctica i anar buscant font de sentit per pensar en el que feien. Les reunions començaven per preguntar què heu fet? Es parlava a partir del que hi havia i no del que havia d'haver, aleshores a partir de les activitats que les monitores relataven a Noe, ella els anava fent un retorn intentant estirar els fils que hi havia allà:

Las monitoras de un grupo m'agradaria saber què esteu treballant, quines activitats heu fet, aleshores jo rescatava del que em deien quins eren els eixos que les mobilitzaven, quines eren les seves intuïcions en les que s'havien recolzat, llavors descobriem per exemple alguns cicles que es repetien. I això si ho sistematitzes després també et permet preveure-ho, mentre que quan vas fent vas fent no te n'adones que hi ha coses que es repeteixen o coses que han quedat penjades o fils (Galícia 2: 55).

Es tracta d'explorar allò que fan per poder veure què hi ha sostenint i orientant i també trobant les dificultats que apareixen. Sistematitzar per reconèixer els eixos que estan mobilitzant les activitats: què és el que té sentit treballar com a contingut, com a proposta; per a identificar les intuïcions que estan sostenint les decisions de les educadores i poder-les posar en valor, i sistematitzar per a reconèixer els cicles que

estan organitzant el procés. També per poder reconèixer allò que no va i allò que es repeteix però no obre. El que possibiliten aquestes reunions que feia Noe és fer una aturada per revisar, per poder pensar al voltant del que es fa. Té relació amb el que Noe explicava de les converses, perquè la pràctica de les educadores corre i aleshores cal fer moments d'aturada per poder pensar-la. I saber què és el que està organitzant-la. El que va nàixer del procés iniciat per Noe va ser la necessitat de trobar-se per parlar del que es fa. Van aprendre a fer una proposta de sistematització: d'analitzar allò que es fa. Alhora, aquest procés va servir per fer revisió com a entitat, com a grup, per revisar aquelles dinàmiques que s'havien anat estalint encara que no els donaven sentit a les i els que les suportaven. Van poder identificar-les i decidir deixar de sostenir-les perquè no els donava sentit:

Jo penso que va ser com una revalorització de tot allò que s'estava fent nou i una neteja de coses velles que s'arrossegaven que no tenien sentit, que no eren significatives. En aquell moment. I revaloritzar les intuïcions i donar un espai a aquestes intuïcions per generar programació. Per generar com una planificació sòlida (Galícia 2: 57).

Anar fent espai per a les intuïcions que sostenien la pràctica com a educadores, aquesta clau em sembla interessant per pensar la planificació des de l'experiència. A partir d'allò que vivim poder anar creant la planificació que ens done sentit. Una planificació sòlida diu Noe, però sòlida no perquè no es puga canviar sinó perquè es sosté. Donar valor a la intuïció per a pensar la programació és entendre la planificació no des del "deure" del que ha de ser sinó entendre que la programació sols té sentit quan s'alimenta del que és, i això és el que pot fer la intuïció, fer-se càrrec del que és.

El que Noe assenyalava com a important en tot aquest procés era que es va generar així una forma de treballar que té present el pensar la pràctica.

A mi em sembla que també hi ha una altra qüestió important que no es pot perdre de vista, del que es tracta és de poder revisar, el que deia Noe que havien obert per pensar què volien continuar mantenint i què no els servia és important com a pràctica quotidiana o habitual, perquè si no, hi ha el perill de fer de les pràctiques un protocol. Aquest és el perill: treure el sentit del que es fa. I el sentit l'ha de posar qui ho porta

entremans, per això la intuïció té un paper important en aquest procés. La intuïció no es pot separar de qui la té:

Jo crec que la intuïció com a educadores és el més vàlid. L'estar allà. Una manera d'estar, exacte, i el captar l'energia que et donen, el rotllo (Barcelona 3: 25).

Estar allà, la intuïció com una manera d'estar. En el procés de la recerca m'he anat adonant de la importància de pensar la intuïció perquè és cert que apareix sovint, és cert que està a la pràctica de les educadores. I és cert que també en el mateix procés de la recerca jo he actuat intuïtivament. Per això la vull pensar. Perquè em sembla que és molt important com per passar per sobre. Per això la vaig portar a la conversa grupal de Galícia. I recorde que Noe mostrava una cautel·la que em va sorprendre perquè jo tenia presents aquestes paraules seues.

La cautel·la ve de la necessitat de saber diferenciar la intuïció del caprici. La intuïció té un fonament, un fer-se càrrec del que passa i un saber que la sosté. Noe deia que la intuïció ha d'anar "acompanyada de taules perquè si no pot ser perillosa" (Galícia 1: 26). Crec però, que cal pensar bé això de les taules. Les taules no poden significar certes que tanquen la pregunta que s'ha d'obrir en cada moment. La intuïció en fer-se càrrec del que s'esdevé, el que fa és obrir la pregunta pel que allà té sentit de fer. La certesa si la posem per sobre de la pregunta el que fa és evitar que la formulem perquè ja porta la resposta. Del que parla Noe no és de posar les respostes per davant sinó de fer un treball de reconèixer la intuïció i poder-la sostenir. Perquè no siga una improvisació buida.

I per poder aprendre a reconèixer la intuïció, i sostenir-la és important fer exercicis com els de sistematitzar la pràctica, perquè és així com es va identificant allò que ens sosté i ens orienta: revisant el que fem, explorant. Posant en valor allò que té sentit. Potser amb la pròpia pràctica o amb la pràctica d'altres en el cas de les estudiants en pràctiques amb qui Noe treballa molt. I alhora, també cal una certa seguretat, una certa confiança per poder estar allà com a educadora. La seguretat com a educadora també permet sostenir-se en la intuïció, confiar en allò que ens sosté i allò que sabem,

sense que ens tanque.

A l'entitat explicava Noe que hi ha educadores i educadors de referència. Perquè en un moment donat et poden ajudar a orientar-te si hi ha pèrdua. Aquesta també pot ser una forma d'alimentar la intuïció, amb l'acompanyament d'altres que des de la confiança poden ajudar a trobar el sentit. El paper d'aquesta persona de referència és un paper important perquè allà també s'hi està jugant alguna cosa del sentit. Noe porta molt de temps treballant com a educadora i en un moment pot prendre decisions perquè hi ha alguna cosa que l'acompanya com a saber que la pot sostenir. Però és cert que amb les que estan començant potser planificar un taller, com em deia ella, els pot ajudar. En el centre tenien una borsa molt amplia d'activitats perquè hi hagués com un matalàs, però el procés era començar a planificar i anar "deixant-se portar". Noe m'explicava una història en la que ella havia fet aquest paper de referent:

El que em passava és que començava a treballar amb una monitora molt jove, que era el primer any que treballava a la ludoteca i hi havia moments que igual es quedava un poc bloquejada que no sabia què fer i jo arribava com superNoe i jo ho volia fer tot. Perquè clar, jo amb el meu problema personal no podia suportar aquell silenci. I llavors va arribar un dia que vam acabar i va ser allò en pla quan se'n van anar els nens li vaig dir:

- t'he de demanar perdó perquè sóc una agonia i això no està bé. No és bo ni per a tu ni per a mi ni per als nans. Si hi ha algun moment que ens desconcerta... Jo era referent però ella estava dos cops a la setmana amb el grup, jo només hi vaig un cop per fer seguiment.

Si hi ha algun moment que et desconcerta doncs ens quedem amb el buit i a veure què fem. (Barcelona 3: 29).

Quedar-se en el buit i pensar què es fa. Perquè qui està aprenent a ser educadora pugui alimentar la intuïció necessita d'algú que l'acompanye, no que resolga. Però costa deixar espai i quedar-se amb el buit. Costa assumir el buit i no córrer a plenary-lo amb

activitat. Per a poder pensar una planificació amb sentit, potser cal aprendre a assumir aquest buit, poder viure en el silenci.

En la segona conversa que tinguérem Noe i jo, em va parlar del dissens, una clau que li havia vingut de la mà de Núria Pérez de Lara. Perquè Noe estava cansada del consens, d'haver d'arribar a consensos en les dinàmiques que es diuen assembleàries però que en realitat són com una baralla, perquè hi ha un codi que s'imposa als altres: "el que té el to de veu més fort, el que té més "labia", el que té menys son" (Barcelona 2: 41). Llavors, Núria li va parlar del dissens, el dissens com la possibilitat de que altres facen coses que a tu no et sorgirien i que siguen igualment reconegudes, no es tracta de que tothom faça el mateix sinó que amb la fidelitat al que dóna sentit es puguen desenvolupar diferents iniciatives. I aquesta clau Noe l'ha ha viscuda en el seu fer educadora i en el seu estar al món. Aquesta clau que ella necessitava escoltar en un gest que ella anomena com màgic li'l porta Núria. Així que en la següent conversa, quan em va relatar el que havia viscut amb la monitora, em va recordar aquesta clau. Quan no hi ha silenci no pot haver dissens, no pot haver la possibilitat que apareguen altres iniciatives, altres camins. Si tot està ocupat, si no hi ha silenci, si no hi ha buit, no hi ha possibilitat de creació des de si. Però alhora per a poder crear des de si, cal haver treballat alguna cosa de si abans.

##### **5. *El bitxo el tinc a dins. La presència i la relació en l'acompanyament com a educadora.***

I un dia em va vindre una: "dame algo". I jo li dic: "ves a hablar con la Luisa que es la que lleva esto". I ella: "pero dame algo" I jo: "no, no, que hables con la Luisa". I diu: "es que la Luisa no me va a dar porque le pedí ayer". I jo: "bueno pues entonces si no te va a dar". I ella: "pero díselo díselo". I jo vaig entrar i li vaig dir: "Luisa, allá afuera hay una chica que está pidiendo comida pero lleva como cuatro días viniendo, que a ver si nos está tomando el pelo o algo, porque ella misma ha dicho

que no le vas a dar porque ya vino ayer". I la Luisa súper serena em diu: "Mira Noe, yo no soy nadie para juzgar, si ella viene a pedir comida yo se la doy, ahora si ella ha parado en la puerta porque cree que no debe entrar, ella misma está juzgándolo. Tú ni le abras la puerta ni se la cierras porque no eres nadie para hacerlo". I és que és veritat, és veritat, jo pensava: "esta ¿estará vendiendo el aceite del esplai?". Jo que sé, es que et surt el bitxo, és que el bitxo lo tengo dentro no está fuera. I jo penso que el curro és aquest, quan tu et treus el bitxo de dins veus les coses diferents. És la meua manera de pensar, i la Luisa o el Manel són gent que tenen el bitxo a quilòmetres. Tenen una capacitat d'anar tranquils per la vida. (Barcelona 1: 5).

A partir d'aquesta història Noe parlava del judici. De vegades el judici surt perquè el posem com una llicència en el lloc que ocupem, creure que com a educadores podem jutjar a l'altre. El judici apareix quan el que mediam no és creure a l'altre sinó la sospita dels motius que el mouen. I la història parla del treball per reconèixer i nomenar aquests judicis. Ella deia que Manel i Luisa tenen el bitxo a quilòmetres. Perquè han fet aquest treball de revisar-se en relació a l'altre.

El bitxo és la imatge que Noe utilitza per parlar de la mirada a l'altre des del judici. I aquest és el treball per poder estar en presència sencera a la relació: treure's el bitxo de dintre, fer un treball amb si. Noe deia que no jutjar ha estat una de les lliçons importants com a educadora. Quan estava a l'entitat del barri amb el grup de xiques, Noe m'explicava que hi havia coses que li costaven de com es relacionaven entre elles i amb els xics. Però per poder ser-hi allà amb elles, calia fer un treball important amb el bitxo. Perquè si et col·loques des del judici s'ha acabat la possibilitat d'entrar en relació, el que passa allà és una altra cosa. Quan Noe em parlava de com es relacionaven Manel i Luisa amb els altres: amb les dones i els xics de la presó, el que m'explicava era una història de relació des de la presència no des del judici. I quan em parlava del seu treball amb les xiques del barri, el que hi havia allà era el treball per fer fora el bitxo i poder-se col·locar des de la presència sencera. Sense negar els significats amb els que l'altra es situa ni jutjar-los sinó des d'un altre lloc. Això no vol dir acceptar-ho tot de l'altre sinó acceptar que estem en un altre lloc i és des d'aquest



altre lloc que podem acompanyar.

El treball per treure't el bitxo és un treball necessari per veure alguna cosa preciosa en l'altre. I aquest gest és necessari per poder acompanyar a l'altra o a l'altre. El la segona conversa Noe em va parlar d'una situació que vivia una altra educadora amb un xiquet, una història que parla de la mirada:

L'altre dia va acabar plorant [l'educadora], cada dia tengo una bronca con él, es que no puedo más. I jo li vaig dir: val, doncs aleshores hauràs d'aprendre a mirar-lo diferent. Perquè ell no canviarà, i si canvia ja ho decidirà ell però tu no pots estar trencant-hi el coco per si ell tingui límits, tingui un entorn familiar favorable, perquè això és que agafem i ens posem a plorar tots perquè ell això no ho tindrà. Tant de bo li passés un cop de sort i ja està be de desitjar que les circumstàncies canvien. Has de canviar la manera de mirar-lo. Potser el problema amb ell el tens tu (Barcelona 2: 27).

El bitxo no ens deixa veure més que les circumstàncies. Aprendre que l'altre no és la seua problemàtica o les seues circumstàncies i aprendre que hi ha alguna cosa en ell o ella que és preciosa, és important per poder crear i sostenir una relació que siga educativa. El treball per allunyar-se del bitxo és un treball de pensar-se i pensar-se en relació, és un treball de mirar a l'altre que està en mi, posar-me en primera persona però entenent que jo no sóc la mesura de totes les coses. Perquè si no, el que fem és posar l'horitzó en nosaltres: en la nostra idea de felicitat, de llibertat, d'amor. Si el que nosaltres tenim prestat esdevé la mesura, la relació que creem amb l'altre no és des de qui és i què viu, sinó des del que nosaltres creiem que ha de ser.

En les notes que Noe em va enviar del curs de formació de l'associació de treball amb usuaris i usuàries de drogues, hi havia una frase al voltant de l'acompanyament: "El nostre objectiu pot ser ajudar a aclarir-se, no el canvi, pensar que el nostre objectiu és el canvi només provoca frustració (tanmateix és important reconèixer-li un lloc a la gran temptació de projectar el nostre objectiu)". El bitxo el que ens fa pensar és que canviarem a l'altra o a l'altre, que assumirà els nostres significats. En tot cas el que es

pot fer en l'acompanyament és mostrar altres significats, "ajudar a aclarir-se". I la temptació del canvi, de canviar a l'altre és molt gran, per això cal mantenir actiu el treball amb el bitxo, perquè com diu Noe: "el bitxo torna quan menys t'ho esperes" (Barcelona 2: 24). De Manel i de Luisa, Noe diu que són capaços d'una escolta neta, una escolta sense judici. Una escolta també que es centra en l'altre o l'altra que no posa per davant allò que volem fer en l'altra. Perquè com diu Noe: "si està el judici allà, energèticament es nota, no pases de la primera paraula" (Barcelona 2: 28). L'escolta és també una disposició del cos. Una disposició a escoltar a l'altra o a l'altre des de si, però no per a si.

*La història és ser allà.*

Del ser-hi present també hem parlat molt durant les converses, el treball de Noe és la presència, ser allà, el tocar a l'altre en la relació. La presència significativa. El treball per treure's el bitxo és necessari per poder estar present i disponible per als altres. Sabent que és l'altre qui tria el seu nivell de vincle:

Cadascú tria el seu nivell de relació i d'implicació no està al meu abast. Clar si a un nen d'ella li passa algo segur que bueno, me busca a casa i tot. Ah que me ha pasado esto. I quan algun dels seus està malalt, jo m'entero. I mira aquesta està a la presó i no m'entero però és això, és que les relacions, és una mica parlant el que et deia de l'affidamento. És que tu pots triar el teu nivell de presència, el nivell de vincle el tries. Però el límit jo no el poso (Barcelona 2: 32).

Però no podem triar el nivell de l'altre o de l'altra. L'únic que podem fer, com a educadores, és ser-hi allà disponibles.

En la conversa grupal de Terrasa els vaig explicar una clau que havia aparegut a classe de la mà d'un estudiant, el permís. Volia treballar-la amb elles perquè em semblava que tenia a veure amb açò del vincle en la relació. L'altra o l'altre és qui t'ha d'autoritzar per poder entrar en relació. Al cap i a la fi, habitualment en el treball com a educadores es tracta d'acompanyar en un moment significatiu de la seua vida pel

que siga, i per això cal que et done permís: "que l'altre et done permís per entrar, que et done permís perquè de debó entris i l'ajudis" (Terrasa: 12). L'altre tria el seu nivell de vincle i ha d'autoritzar a l'educadora per poder iniciar la relació, hi ha un moment en el que com diu Noe: de debó t'autoritza per entrar en relació. I això només pot passar des de la relació. Des del ser-hi allà, present.

Quan vaig conèixer a Noe estava ocupant-se del traspàs. Era un moment delicat i important, perquè és un moment de tancament. D'acomiar-se d'un espai de treball en el que ha posat molt i s'emportava molt, on "hi té un tros de cor" com diu ella. També un moment delicat de les relacions amb les xiques, amb els xiquets i xiquetes, amb les mares, fer un tancament en la relació és difícil i delicat. Ella deixava l'associació i estava fent el treball de passar a altres el que portava entremans. El que estava treballant era el traspàs de tasques i funcions. La relació és impossible de traspasar, encara que algú s'havia d'encarregar de seguir treballant amb les persones que Noe treballava:

Bueno, estavem fent la reunió; una reunió de traspàs, i llavors em deien:

però ostres, és que clar hi ha coses que si tu no hi ets com ho farem, i açò com parlarem amb tal.

Be doncs d'una altra manera, des d'una altra relació. Però tu el que no pots fer, imagina't que forçaria que jo agafés i et fes un traspàs d'això. No ho podria entendre l'altra, imagina't que tu arribes i li dius: como tienes lo de tu hermano en la prisión, quan ella mai ha dit que té un hermano en la prisión. Estaria totalment fora de lloc. Tu ja tens una relació amb ella i ja segurament anirà creixent i segurament cap a un lloc diferent cap on ha crescut la meua. (Barcelona 2: 16).

És impossible traspasar la relació, perquè cadascú la crea des de si. Fer d'educadora doncs, va més enllà del lloc professional que s'ocupa, del que es tracta és de plenar de sentit aquest lloc i això s'ha de fer des de si, si no el sentit és un altre. Ser-hi present com a educadora és significar l'espai des de si, en primera persona. I ahora alguna cosa del que altres han fet abans està allà, però sense determinar la

direcció de la relació. És important tindre present que els altres i les altres poden crear des de si les relacions i aquestes poden créixer. Perquè encara que Noe ha estat molt important no tot dels altres i les altres passa per ella. En la següent conversa em va explicar que havia parlat amb Manel, ella estava preocupada perquè el temps ja començava a córrer i volia deixar resolts molts assumptes. Manel la va tranquil·litzar, calia fer el que era possible fer: "Noe, tothom és prescindible, tranquila, tu també pots desaparèixer, però tingues clar que ets insubstituïble" (Barcelona 3: 49). Ésser prescindible vol dir que no tot passa per ella, però alhora ésser insubstituïble té a veure amb la singularitat de les relacions. Les relacions que Noe havia creat i sostingut només podien ser amb ella, l'educadora que agafara el seu relleu hauria de començar de nou la relació amb l'altra, una relació des de si. Una nova relació que també seria singular.

*Els límits naixen de la relació.*

En la tercera conversa que tinguérem parlarem dels límits, perquè Noe em deia que havia estat llegint la transcripció i li semblava que hi havia quelcom que no quedava massa clar en relació als límits i el vincle. Perquè l'altre tria el seu nivell de vincle la seua implicació, però ella com a educadora està allà:

Tries, i l'altre dia llegia això a l'entrevista i pensava: això no vol dir que jo no estableixi mai cap límit perquè en el fons hi ha límits, però no són límits planificats pedagògicament, són de sentit comú. No va més enllà del sentit comú que és el mateix que puc tenir jo quan em relaciono amb qualsevol altra persona. El que vull dir és que clar que jo poso límits quan em relaciono, amb tothom, amb el meu company, amb les meves amigues clar que poso límits, igual en les relacions educatives però no és que existeixin uns límits pedagògics preestablerts per les relacions educatives. Això és el que em refereixo. És la mateixa relació, el que no pots fer veure és que ara em poso una màscara de i ho faig tot diferent. Això

cau pel seu propi pes. No s'ho creu ningú. (Barcelona 3: 11).

Quan Noe parla de "límits planificats pedagògicament" parla dels límits que s'estableixen des de fora de les relacions. Quan estava a l'entitat del barri, hi havia alguns voluntaris que li parlaven de la distància òptima que ha d'haver entre educadores i educands que havien treballat en la seua formació. Com una distància que es posa, que s'estableix previament a que hi haja la relació. Quan em vaig apropar a Noe pensava els límits des d'un altre lloc, em movia entre la necessitat de posar límits per algunes coses com per exemple en la vida al barri, amb això de fer d'educadora les vint-i-quatre hores. I, alhora, pensava que aquesta distància de la que ja havia sentit parlar el que feia era protegir a la professional del dolor de l'altre, però no protegia a l'altre. Així que em trobava en una contradicció gran. Amb això de viure i treballar al mateix barri Noe havia après també una lliçó en aquest sentit: la relació mateixa és la que va posant els límits. Els límits es viuen en la relació. Com a exemple, em contava la història d'una mare d'un nen que tenia alguns trets d'autisme, al principi de viure al barri Noe es pensava que hauria de parlar amb aquesta mare de l'autisme cada cop que s'hi trobaren. Però no va ser així, perquè el tot de la mare i el seu fill no eren els trets d'autisme, i de vegades parlaven d'altres coses i de vegades es saludaven i prou perquè la vida d'aquella mare no estava ocupada constantment pel problema del seu fill. Altres vegades, en canvi, els límits s'han de verbalitzar i cal dir: fins aquí, o s'ha de treballar molt en com s'hi està present, perquè hi ha cops que algú es pot confondre:

jo penso que és molt important, això que has dit [a Adela] de: centrar-te, centrar-me i ser al meu lloc, perquè si jo sóc al meu lloc, ella no s'hi posarà. Si el meu lloc està ocupat, ella no es posarà al meu lloc. No hi haurà una confusió. Que és important, de vegades, encara que arribis de cul, de dir: em centro si vaig a parlar amb aquesta persona i entro entera, si ets al teu lloc tot es col·loca (Terrasa: 59).

Poder estar sencera i col·locar-se al seu lloc. La part final em sembla importantíssima: si ets al teu lloc tot es col·loca. Perquè aleshores la relació es situa,

l'altra o l'altre es pot situar. Com fer aquest treball per estar al teu lloc és fonamental.

El treball comença per una, per fer un treball de si com a educadora. I això té a veure amb saber quin és l'encàrrec i quin és el sentit amb el que tu recrees aquest lloc com a educadora:

la meua funció és aquesta i si no ho tingues clar seria un caos perquè llavors aniria allà, em confondria amb tot el mogollón i llavors no aportaria res i jo sí que tinc clar que jo tinc una professió, que la meua professió és ser educadora i que ho intento fer tant be com puc. Que ens equivoquem i ens equivoquem sovint, ja ho sabem però jo m'ubico clarament dins el concepte de relació d'ajuda (Galícia 3: 99).

Si ens confonem no aportem res als altres i les altres, per això cal tindre present quina és la funció i quin és el sentit de la presència com a educadores. Per això, perquè la relació d'ajuda siga possible com diu Noe: "jo he d'estar disposada a ajudar i l'altra a ser ajudada" (Terrasa: 59). Per poder ser-hi present, cal que medie el desig: "un desig gran que ens movés" (Galícia 2: 71). Sense aquest desig no hi hauria la possibilitat de la relació. Noe viu aquest desig gran, un desig de vincular-se amb els altres des de la relació d'ajuda que li permet acompanyar com a educadora. És un desig que té l'origen en un impuls amorós, d'amor a la relació. I és un desig que Noe treballa, pensa i posa en relació. El treball que cal fer amb una també és un treball de posar nom al desig i saber-lo interrogar i mesurar, perquè de vegades, sota el desig s'amaga una necessitat i llavors el que fem és una altra cosa.

*Si l'encàrrec està clar no hi ha engany.*

Per poder ser-hi present cal tenir clar quin és l'encàrrec, i açò és quelcom que l'altre o l'altra també ha de tenir clar, perquè si no, hi ha confusió. I hi ha contradicció. És important aclarir, i aclarir què fas com a educadora en la relació. Noe ens explicava en la primera conversa de Galícia el que va viure en el centre d'acollida de xavals migrats,

ella la vivia com una organització contradictòria. Per a Noe en aquella organització hi havia un engany cap als xavals, que estaven allà esperant obtenir els papers de residència. Però la organització es deia que tenia finalitats educatives. El conflicte apareix perquè no està clar l'encàrrec, quin és el sentit de que els xavals estiguen allà. Noe tenia les seues finalitats educatives d'acompanyament als xavals, i aquest era el sentit per a ella. Però el sentit de l'organització per als xavals era un altre. A ella li costava perquè el que posava al centre ella era una altra cosa, i no era el que la organització posava al centre. Això els xavals ho vivien i ho vivien com un engany:

Llavors et deien: a mi Noe, para de marearme, no quiero hacer una exposición, es que eres buenísimo, vamos a hacer una exposición con tus cuadros, a mi no me van a dar papeles Noe, por hacer una exposición, déjame en paz. Entonces yo pensaba: es verdad, te estoy engañando, porque tú, tu objetivo estando en el centro y eso es lo que te han dicho en DEGAIA es que vas a tener papeles, te estoy mareando malamente pero bueno vamos a pasarlo bien. Si hacemos la exposición lo pasamos bien y decía: bueno, esto es otra cosa, vale, si es a pasarlo bien vale, no me marees, no. Claro, ahí estaba el engaño y yo hasta que descubrí que era esto me costaba, porque claro, yo estaba en una institución que era falsa, iba disfrazada de centro educativo y no, era realmente un medio por el cual los chavales tenían papeles. (Galícia 1: 21. Nota: la DGAIA és la Direcció General d'Atenció a la Infància i Adolescència de Catalunya).

I per poder tenir cura del procés de relació cal que no hi haja engany, cal aclarir quin és el sentit. Perquè si no el que fem és una altra cosa.

La relació és dispar.

A la darrera conversa de Galícia els vaig proposar de treballar al voltant de les relacions dispars perquè em preocupava, a classe amb les estudiants i els estudiants

d'educació social molt sovint parlaven de la relació que volien com una relació on la educadora i l'altre o l'altra estan en el mateix lloc. Una relació gairebé simètrica. I em semblava que era important treballar la qüestió de la disparitat. El problema estava en la forma de plantejar la pregunta a les educadores, gairebé demanava que em descrigueren una relació dispar. Li vaig demanar a Noe que em descriguera una relació dispar que tinguera com a educadora. El que em va contestar va ser que ella només tenia relacions dispars en la seua vida:

És que a veure, les relacions dispars ho són totes tant si són relacions amb un educand o educanda com si és amb algú altre, el que sí és diferent és el rol, el rol que ocupes, aleshores em sembla més interessant el rol d'educadora que la relació dispar perquè la relació ja ho és (Galícia 3: 87).

La relació, per ser relació, ja és dispar. Sempre hi ha relacions en les que les que les viuen són diferents, la clau, deia Noe és pensar com ens col·loquem com a educadores amb aquesta diferència: convertint-la en una posició jeràrquica o en una altra cosa. Tot i això, crec que és important nomenar la disparitat, no donar-la per suposada, perquè si no podem passar-la per alt. Reconèixer que la relació és una relació de diferència és poder atendre la diferència de l'altra respecte de mi. Entendre que l'altra és diferent de mi és important per no confondre'm ni que l'altra es confonga. Una qüestió important que Noe remarcava és que "en la relació dispar cadascú té la seua responsabilitat" (Galícia 3: 96). L'altre és responsable de si, i això és important com a premissa per la relació, perquè si no, si com a educadores assumim la responsabilitat de l'altra el que fem és negar-la.

*Tenir cura de la qualitat del procés de relació.*

"Cadascú assumeix la responsabilitat de la seua vida, la nostra responsabilitat com a professionals és la qualitat del procés de relació" aquesta era una de les notes que m'enviava Noe fruit del curs de formació que va fer. La responsabilitat com a



educadores no és la responsabilitat de l'altre o de la seua vida, tenim la responsabilitat de tenir cura del procés d'acompanyament. I això vol dir vetllar perquè no hi haja confusió. Aclarir i situar la relació amb l'altre. És important que no hi haja engany en la relació:

Jo penso que les persones que ens dediquem a una tasca així: educadora, mestra, psicòlegs, relacions d'aquestes personals que decidim no exercir el poder de manera autoritària o jeràrquica, nadem contra corrent. Llavors és un curro que s'ha de fer cada dia i cada dia l'has de tornar a posicionar a tornar a posar les peces al seu lloc, a tornar a posar les peces al seu lloc fins que crees la dinàmica però d'entrada és difícil. I de vegades hi ha com la frustració aquesta que l'altre et demana que, hi ha alguna cosa que no li dones que està esperant. Un momento, pero tú no tienes una solución para mi vida, pues qué mierda porque el otro educador sí que la tiene, pues me voy a hablar con él porque mola más. Tú sólo me contestas con cuestiones. Vaya chusma de educadora (Terrasa: 61).

Aquesta feina de la que Noe parla és la feina de la mediació, de qui no utilitza el poder per saltar-se aquest treball de posar al seu lloc, de posar-se al seu lloc. De tornar-li a l'altre la responsabilitat de la seua vida, de les seues decisions. I no resolde la vida de l'altre, perquè acompanyar no es tracta d'això. La via del poder, del poder en el sentit de fer quelcom en l'altre, de canviar a l'altra, és la via ràpida. La que no requereix de l'esforç de la mediació per col·locar-se. Que com diu Noe és un treball lent. És un treball que cal fer gairebé constantment.

Com a educadores en aquesta responsabilitat pel procés d'acompanyament, cal tenir cura del vincle que es crea amb l'altra o l'altre, en aquet vincle el traspàs de responsabilitat és important. Noe ens explicava, a la conversa de Terrasa dues històries que il·lustren aquest moviment de revisar el vincle i tornar la responsabilitat a l'altra. Una és la d'una dona a qui Noe estava acompanyant. Aquesta dona tenia dificultats per sortir al carrer, havien estat treballant això i va arribar un dia en que ella havia d'anar a per un paper relacionat amb la tutela de les seues filles a l'Administració. La dona no va poder arribar al metro i va trucar a Noe per dir-li que

no ho havia aconseguit: "te he fallado". El que deia Noe és que calia estar constantment tornant a l'altre la responsabilitat de la seua vida, posant a l'altre al centre, no es tracta de fer les coses per Noe sinó de fer-les per ella: "El te he fallado es muy fuerte" (pàgina 57). L'altra història és la d'una xica:

Yo pienso que es importante en la relación educativa estar todo el rato devolviendo eso, i no hi ha prou amb fer-ho com una actitud, jo penso que s'ha de fer com un ritual de dir-ho: com et sents? com et sents amb això? Com tu amb la teva història? És important perquè a mi m'ha passat. Amb una noia que em deia: es que claro ahora mi única amiga eres tú. claro y yo también le decía: no, yo te quiero mucho pero yo no soy tu amiga igual como tampoco soy tu madre ni soy tu hija. Yo soy educadora, con un corazón muy grande y te quiero muchísimo, pero es que tú tienes que buscar amigas porque no se puede vivir sin amigas. Y es como: no me digas esto porque sin ti ahora yo si que no tengo donde cogerme (Terrasa: 58).

Cal tenir cura del vincle que s'estableix perquè el que medie no siga aquesta necessitat sinó una altra cosa. Si som prescindibles en la vida dels altres, si no passa tot per nosaltres, cal cuidar que les relacions que creem amb els altres no estiguen sostingudes en la necessitat. Perquè del que es tracta és d'assumir una responsabilitat amb l'altre, un compromís amb l'altre però no suplantar la seua responsabilitat.

#### *Repensar l'empatia.*

En les converses que tinguérem a Galícia, hi hagué un text que ens va estar acompanyant, era un fragment d'un text de Núria Pérez de Lara en el que resignifica un mot habitual en el lèxic de l'educació social: la empatia. Estem acostumades a sentir parlar de l'empatia com aquella capacitat de posar-nos en el lloc de l'altre. Però posar-se en el lloc de l'altre no deixa de ser una il·lusió, a més d'un moviment impossible. Perquè la vivència del dolor, del patiment, de la dificultat és en un cos, és singular:

Porque ponerse en el lugar del otro es un falso desplazamiento. Por más que tratemos de experimentar qué sentiríamos si no pudiésemos ver, oír, andar, hablar, o si en lugar de ser mujer fuera un hombre ... lo único que hacemos es pensar una fantasía , pensar algo que sólo podemos imaginar e imaginarlo en nosotras, reduciendo la realidad de los demás a nuestra propia fantasía. Escucharles de ese otro modo que yo llamo "escucharles dentro de mí" supone en cambio, adentrarme en lo que nace en mí, al entrar en relación con ellos y ellas. Yo permanezco en mi realidad, en mi lugar, y escucho lo que se desplaza dentro de mí, lo que se conmueve, lo que me da sentido y lo que no, lo que me ilumina y lo que me confunde, lo que me sosiega y lo que me altera. Núria Pérez de Lara, 2008<sup>9</sup>.

Treballar la qualitat del procés de relació és poder treballar això que en mi es mou en relació amb l'altre o l'altra. Allò de mi que toca la relació amb l'altre o l'altra, què em passa, què em provoca, què em suggereix. A partir d'aquest text de Núria, les educadores van anar parlant de la necessitat de fer aquest moviment de mirar-se en relació amb l'altre, i veure què provoca en mi. Noe parlava de reconèixer què és el que m'identifica amb l'altra o amb l'altre, sempre hi ha un espai en el que ens trobem amb l'altra o l'altre. La relació amb l'altre toca alguna cosa que està en mi. I això que es mou és el qu' em mou a la relació amb l'altre. La qüestió clar, és com identificar-ho, com posar nom i fer a partir d'aquí perquè la identificació no siga una suplantació. Perquè com a educadores no ocupem el lloc de l'altra. Sinó que ens col·loquem en un altre lloc. En les notes del curs de formació que Noe em va passar apuntava: "revisió del concepte d'Empatia, no em poso al lloc de l'altre: l'altre m'importa. La manera de mostrar-ho és comprometre's amb l'altre"

---

<sup>9</sup> El text s'anomena "A propósito de la diversidad: pensar la propia diferencia y educar en relación". Es va publicar a la revista Kikiriki. Cooperación educativa en el número 89 del 2008. Pàgines 22 a 29.

## **6. No tot són flors i violes. De contradiccions i tristeses en el ser educadora.**

Jo penso que jo de ritmes difícilment em contagio. Em contagio a nivell de límits, penso que després a nivell de límits per exemple a nivell emocional em contagio molt d'una tristesa profunda, em contagio molt d'una situació molt difícil però que el ritme se m'emporti em costa més i si em passa hi trobo solucions bastant ràpid (Galicia 1: 11).

Noe li deia a Adela en aquesta conversa que la seua feblesa eren els ritmes, Adela ens havia explicat com en l'entitat amb la que treballava a causa de l'anomenada crisi s'havia caigut en una precipitació en l'acció i això portava a perdre de vista el sentit del que s'estava fent. Més a reaccionar que respondre adequadament a allò que passava. Noe li assenyalava aquesta feblesa: els ritmes, li deia a Adela, "ja són el teu punt feble". Però en canvi ella parlava d'una altra feblesa seua: els límits. Noe deia que amb els límits té un problema, que sovint acaba assumint un dolor que la fa estar molt trista, tant trista que de vegades es sent depassada.

Quan estava escrivint el text per a la minirecerca vaig voler dedicar un espai a parlar d'açò: del lloc que s'ocupa entre la omnipotència i la impotència. Havia llegit el text de Luigina Mortari "Pensar haciendo" i em preocupava caure en fer una apologia de la pràctica de Noe. No es tractava de mostrar a Noe com una educadora perfecta. Perquè no ho és. Per això com diu l'autora del text, les paraules que parlen de l'experiència no deixen de banda el que no va be:

*Un saber que se dice con lealtad no puede dejar de lado sus lados oscuros las zonas entretejidas de incertidumbre y contradicciones lacerantes* (Mortari, Luigina 2002:160).

Amb Noe hem parlat d'aquestes zones fosques, de les contradiccions, dels sense sentits, ella ha posat paraula als nusos que vivia en la seua pràctica com a educadora. Les situacions que la desbordaven, aquelles històries en les que ha experimentat una

tensió entre allò que la orienta com a educadora i els passos que ha fet, i alhora algunes qüestions que ha anat relatant a mi m'han fet pensar en termes de tensions i de nus. Parlar de l'experiència, per tant, posar nom al que vivim i treure d'allà saber, no significa construir una història feliç, el patiment i de vegades el dolor, la impotència, la contradicció forma part del que vivim en la relació i això està present en el pensar-se com ho està allò que ens alegra. Perquè està sostenint-nos també en el nostre fer com a educadores. En una de les converses Noe em va dir que "trobar el teu lloc no vol dir que tot siguen flors i violes" (Barcelona 3: 30). Del que no són flors i violes és del que vull parlar, del que no va, del que la depassa i de com troba la forma de ser allà, de sostenir-se allà.

#### *Entrar en curtcircuit*

El curtcircuit és la imatge de Noe per la tensió, de vegades contradicció entre allò que està orientant-la com a principis i el que va vivint. On Noe experimenta el curtcircuit és quan hi ha situacions en que hi ha infants que poden estar en perill, i el perill pot ser que el visquen a sa casa o que el visquen de mà de la intervenció institucional. Al Principat de Catalunya la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA) és l'organisme que s'encarrega de gestionar el benestar d'infants i adolescents. Mitjançant equips que funcionen per districte, fan el seguiment de possibles situacions de risc, desemparament o abús que poden viure xiquets i xiquets. La forma de procedir d'aquest organisme està regida per protocols d'actuació que requereixen d'un temps determinat i que tenen unes implicacions determinades. No voldria fer una lectura simplificadora del procés perquè efectivament és un procés que entranya molta complexitat. El que passa és que quan es procedeix per protocols justament el que s'esdevé és la simplificació de quelcom que és enormement complex. La urgència de vegades fa que les solucions no siguen les millors per al benestar del xiquet o la xiqueta. Noe aposta sempre per buscar en l'entorn afectiu de la criatura, treballar amb la seua família, amb la xarxa més propera. I confiar, sense posar en perill als infants, però diferenciant clarament el que pot ser una situació de precarietat econòmica i una situació de violència contra els nens i nenes perquè una cosa no necessàriament porta a l'altra. Però què passa quan no hi ha aquesta xarxa al

darrera? Què passa quan no hi ha temps? Què passa quan l'entorn més proper de l'infant no és el més segur per a ella o per a ell?:

A mi hay situaciones que me hacen pensar porque yo confío cero en el circuito de retirada de niños y además confío muchísimo en el concepto de familia en su perspectiva más amplia, quiero decir el entorno afectivo en el que has nacido y te has criado y entonces entro ahí en un cortocircuito (Terrasa: 48).

En les notes que Noe m'enviava del curs de formació hi havia una reflexió interessant sobre el que implica la urgència, els ritmes de la urgència: és que ens saltem passos. Escivia Noe: "les professionals estem moltes vegades pressionades per la urgència dels casos amb els que treballem i fem salts mortals del sentir al fer, cal tenir temps per la reflexió, per fer el graó del mig: pensar". La por, la urgència, el perill sovint fan que ens saltem els passos que hi ha entre mig. Havíem identificat un pas fonamental en l'acompanyament que és el traspàs de la responsabilitat a l'altra o l'altre sobre la seua propia vida. Acompanyem les decisions de l'altra o l'altre, no prenem les decisions per ella. I tot i això, de vegades assumim les decisions de l'altra o de l'altre. I ho fem sense tenir la certesa que siga el millor però potser perquè l'altra és en algun moment incapaç de prendre les seues decisions. De vegades hem d'assumir "el timó" de la situació i esperar que l'altra o que l'altre confie però aquesta dinàmica no pot ser la que marque la relació perquè aleshores no estem acompanyant, estem resolent:

Jo penso que quan tu com a educadora te n'adones de que això passa i trenques això arriba un moment on la inèrcia no és aquesta. Es tracta de ser conscient perquè moltes vegades la cosa et porta cap a, cap a... jo hi ha una que, una dona del barri que a mi me tiene pillada, tio. Me tiene pillada perquè jo reacciono buscant-li solucions sempre. Perquè sempre em conta la història, perquè té vuit fills, i pateixo molt per la meinada jo i bueno, hi ha un perill imminent de que se'ls enduguin a centres i llavors m'agafa el punt de solucions urgents i no importants (Galicia 3: 95).

Trencar la inèrcia de resoldre la vida dels altres. Però per trencar-la diu Noe s'ha de ser conscient. Conscient de la dinàmica que es pot arribar a generar, però conscient

també de les febleses, Noe diu "me tiene pillada", és una imatge de com funciona la feblesa de la que ella parlava, hi cau en aquesta dinàmica de resoldre perquè els xiquets estan en perill i allà ella es situa en la urgència de resoldre. Com diu ella, reacciona. I reaccionar és diferent de respondre, en la reacció hi ha la precipitació de la urgència. I no hi ha temps per a pensar en les solucions importants com diu ella. Ser conscient de les febleses i poder situar-se des d'un altre lloc. Aquest és un treball que cal fer, perquè actuar des de la precipitació ens porta a un actuar que ens violenta, ens trenca, ens contadiu. De vegades el treball és apartar-se i deixar que altres que puguen estar allà s'hi facen càrrec. I les febleses són les "esclètes" que poden arribar a trencar:

Entonces vienen: que está la Noe? No no, está el Ferran. Al Ferran no se la cuela, a mi sí. A mi me entra por una esclétxa que tengo y siempre me entra. (Galicia 3: 97).

A la conversa de Terrasa va apareixer un nus, jo vaig viure com un nus un moment de la conversa. Com un nus perquè no sabia quin fil estirar per poder desfer-lo. Adela estava parlant del treball en equip, de la importància de reconèixer a l'altra o l'altre amb qui treballes i de respectar com l'espai de cadascuna. Però Noe havia viscut una situació que posava en crisi aquest respecte que existeix quan es treballa en un equip "dolç". El problema, deia Noe és quan hi ha algú que està abusant del poder que el lloc de treball li dóna. Noe havia parlat amb la treballadora però alhora també havia avisat a alguna de les persones amb qui ella treballava perquè li semblava que calia protegir-les d'un abús de poder. Ens contava com havia estat treballant amb una dona per recordar-li que tenia dret a la intimitat i que hi havia preguntes que l'altra treballadora li faria de la seua vida que no havia de respondre si no volia. D'una banda hi havia un perill, el d'obrir una guerra amb una altra professional i fer-ho mitjançant les persones a les que atenen. I de l'altra banda, un altre perill, el de desprotegir a les persones que són vulnerables dels abusos de poder. El que Noe intentava, treballant amb aquesta dona era donar-li eines per poder-se situar davant de situacions en les que pot patir. Explicar-li, per exemple, quines són les condicions pels ajuts que rep de forma que el que estiga fora d'aquestes condicions no siga objecte de vigilància per part de l'Administració. Explicar-li com ha de sol·licitar els papers que ha de tramitar. Ajudar-la

a poder respondre en les situacions en les que es trobaria.

Com es pot estar en un equip de treball en el que hi ha aquest nivell de discrepància? Perquè no es tracta d'una forma de procedir diferent, es tracta d'una actitud que Noe considera abusiva amb l'altra. Com s'hi està allà sense traspasar el malestar a les persones amb les que es treballa? I com es fa per protegir-les, i alhora mantenir-se respectuosa amb aquestes persones, perquè no es tracta de resoldre sinó d'ajudar:

És que jo ja no em plantejo que són professionals, jo penso que si hi ha persones que són perilloses, és just que les persones que són vulnerables i que fàcilment pillaran amb aquestes persones és just fer-los-hi costat (Terrasa: 22).

#### *Formes de sanar-se com a educadora*

Quan ens trobarem a Terrasa, feia uns dies que Noe havia començat a treballar amb usuaris i usuàries de drogues, ens estava explicant què feia a la feina i Mari li va preguntar com ho portava, com portava rebre gent que es trobava tant malament. Noe va contestar que encara portava pocs dies, Mari insistia en la pregunta i Noe ens va explicar que li costava una mica perquè com dispensava xeringues tenia al mig una mena d'aparador que li impedia tocar a l'altre, i això per a ella era important. També va parlar de la gent que rebia, que tenia una vida bastant normalitzada. Finalment Mari va concretar més la pregunta:

Pero continúa la pregunta: cómo manejas el hecho de ver un ser humano tan estropeado delante, qué es lo que se remueve en ti y cómo manejas eso que se remueve. (Mari. Terrasa: 27).

El que li estava preguntant Mari era com feia per treballar amb el dolor que li produïa veure persones que estaven en una situació complicada. Com treballava amb



el que li produïa això. Em va agradar que Mari anara concretant la pregunta per formular-la en aquests termes: què s'et mou i com treballes amb això que se't mou quan tens al davant un ésser humà que pateix. I Noe va dir que hi havia històries que li tocaven i que la deixaven trista, trencada de vegades. Va haver un punt que va dir: "yo creo que me voy a inmunizar" (pàgina 33). I parlarem de com es normalitzen determinades situacions per poder tirar endavant. Ens explicaren Adela i Noe com quan van estar a Nicaragua hagueren de normalitzar la situació que les depassava, perquè el nivell de violència i de por que es vivia era invivable des del qüestionament continu. Aleshores Noe quan deia que s'immunitzaria amb el treball amb drogues, va avisar: "que vinga algú de fora que em recorde que això no és normal" (pàgina 33):

Sí, jo penso que hi ha moments en que t'adones que hi ha situacions que t'estan enverinant. Situacions més normalitzades o menys però això, calen moments de lucidesa, de dir: un moment, això és el que vull jo en la meva vida (Terrasa: 41).

Aquests moments de lucidesa poden venir de la mà d'alguna en qui confies, com reclamava Noe: "si veieu que mai parlo amb massa normalitat de coses estranyes, ja m'ho direu" (pàgina 39). Deia Noe que no es pot viure des del qüestionament continu quan estàs en una situació així, però també és cert que la normalització pot fer perdre el sentit del treball, el sentit de ser-hi allà. La normalització és perillosa perquè ens pot portar a negar el que passa. Si el qüestionament continu t'immobilitza perquè no es pot assumir, la negació et convenç que no hi ha res a fer. I ni una cosa ni l'altra, un cop més es tracta de trobar l'equilibri. I de buscar espais que facen d'espill per pensar-se. Aquests espais són necessaris.

Noe em parlava de l'espai de Maleducades com un espai d'espill, de compartir i pensar, de trobar també mesura. Perquè treballar amb dolor també produeix dolor, en això que s'ens mou. Però perquè aquest dolor no arribi a un punt que paralitzi llavors calen espais per tenir cura de si. Un d'aquests espais per a Noe és Maleducades, allà parlant de l'experiència, des de l'escolta de l'altra és que troba cura i mesura. El treball d'educadora és un treball que es fa amb l'exposició de si a la relació amb l'altra o l'altre:

Jo de veagades ho he dit, alguna vegada ho he dit així de clar: jo l'única cosa que et puc oferir és escoltar-te perquè el que m'estàs diguent són canvis que has de fer tu a la teva vida, però escoltar-te et puc escoltar. És cert que jo després arribava a casa i arribava trencada i que hi havia coses que em costaven però bueno, jo tinc els meus mecanismes: parlava amb en Ferran, parlava amb l'Adela que aquest cas t'ho vaig explicar a tu. Em buscava la manera de sanar-me com a educadora (Galícia 3: 93).

#### *Un crit a les nits*

Quan ens trobarem en la tercera conversa Noe i jo, dedicarem un temps a parlar de la impotència. Allà Noe em va anar relatant situacions que l'havien depassat, en les que havia patit una impotència molt gran i també molt de dolor. Noe em va relatar dos moments en els que aquesta vivència va ser especialment forta. Un moment va ser a Nicaragua, que és com una ferida oberta que Noe va curant. La situació a Nicaragua la va depassar: van viure la desfeta de les cases i barris per l'huracà, el nivell de violència que hi havia al barri on vivien es va convertir en una por constant, tothom tenia armes i elles es van arribar a plantejar si caldria tenir-ne una. No podien dormir per por a que entrés algú a la casa, per por que tornés a ploure com havia estat plovent, per por a que caigués el sostre. I a més les històries de les xiques amb les que treballava, històries d'abusos repetits a moltes de les xiques, abusos per homes de l'entorn de les xiques o figures que havien de ser de confiança per a elles. També figures que havien de ser de confiança per a Noe, va veure com alguns dels homes que participaven de les xarxes de prostitució amb les xiques, les xiquetes amb les que elles treballaven, venien de la cooperació. Això la va depassar, tot allò la va depassar. Perquè la impotència i la ràbia era molt gran. Un temps després anaren a Cuba ella i Adela per escriure els relats de "Llençols fets a pedaços":

I comencem a escriure els contes, el primer dia anem a dormir i em desperto amb un crit. I l'Adela, hòstia, com si fos un malson. Em va tornar a venir tota la

història. El mateix crit, a més a més és un crit que me'l reconec, només l'he fet dues o tres vegades a la meua vida a mitja nit. Que no et despertes de sentir el crit, però et despertes i et notes la gola: jo dec haver fet un crit. I mira, de tot això, una impotència terrible. (Barcelona 3: 46).

Un altre moment on també va viure molt la impotència va ser al centre d'acollida de xics migrants. Va arribar un moment que Noe va percebre que el projecte se'ls hi havia anat de les mans. Havia arribat un punt que les dinàmiques de relació que s'havien establert perjudicaven les dones que hi treballaven. Així que es van reunir i feren un escrit. Això va significar que s'obria un conflicte al centre perquè junt amb altres companyes, Noe apostava per treballar des d'un altre lloc que no fos el codi de la força imperant, quan la direcció del centre va saber que estaven treballant i reunint-se les educadores va iniciar un procés d'assetjament. Com a exemple, Noe m'explicava que quan hi havia jornades de treball de l'equip, a Noe li tocava estar de reforç i no hi podia anar o com des de la direcció es va fer una avaluació de tots els treballadors i treballadores del centre, del qual per cert, va sortir molt ben valorada. Però la sensació d'haver d'anar constantment a la contra allà era massa:

Una situació super dura, i jo m'anava..., al principi m'anava encenent, però era com si m'anés pansint per dintre, arribava i deia: d'on trec la força (Barcelona 3: 41).

A més van començar a faltar els ajuts, la situació dels xavals era un conflicte polític difícil d'afrontar, perquè hi ha pel mig la immigració considerada il·legal. Hi havia qüestions de delinqüència, situacions conflictives. El projecte va començar a ser qüestionat i la possibilitat de sostenir-lo cada cop era més costosa.

Noe em va explicar tres històries amb tres xics allà al centre d'acollida que la van depassar. Són tres històries de dolor i de tristesa, d'una impotència gran. En la primera història va viure l'angoixa de l'avocament. Un dels xics es va veure embolicat en una situació molt dura d'abús i va ser Noe qui s'en va adonar i va parlar amb ell, va estar acompanyant-lo com va poder però no va fer transcendir la història més enllà del centre perquè el dany podria haver estat pitjor, així que va ser Noe qui va escoltar i rebre

tota la història. No hi havia ningú més per rebre-ho. En la segona història va patir la pèrdua, hi havia un xic que ja no estava al centre però que de vegades quan estava Noe anava allà per menjar i usar les dutxes, un dia va arribar ferit. L'havien apunyalat i va morir a l'hospital. I Noe va començar a tenir por, malsons i tremolors. La tercera història és una història molt trista, és la d'un xic que era bo, molt bo. Un xic que havia iniciat un viatge com una aventura, un xic berber que va començar a caminar i va arribar a Barcelona. Allà es va trobar amb Noe en el centre. Per tot el procediment que fan per comprovar l'edat dels xavals que han migrat van descobrir que tenia una afecció cardíaca i l'operaren. Noe va estar amb ell durant l'operació i la recuperació. Quan va haver-se recuperat el van apuntar a un taller de fusteria d'alumini, així després podria treballar perquè ell havia vingut a "ganarse la vida". Noe deia que era un xic molt dolç, un xic molt bo. Però va tenir mala sort. Perquè un dia dels que anava al curs el van atacar al metro, li van clavar una ganivetada, una agressió racista. El van tornar a portar a l'hospital després d'estar molt de temps al carrer, sagnant, sense que ningú s'aturara ajudar-lo. El van cosir i va passar un dies de repòs. Noe el va tornar a acompanyar al curs després de la recuperació:

Anem, t'acompanyo jo, esmorzem junts, ens prenem un cacaolat i xerrem Perquè jo era la seva tutora. I parem i estàvem en un bar, bueno anarem al curs i es va fer l'hora d'anar al pati i anàrem a esmorzar i el tio amb una altra cara, una mirada que no li coneixia diu: jo no quiere problemas, pero gente mala, yo malo. Ja està, va fer clic. I va començar amb zero escrúpols. Clar, jo quan em va dir: gente mala, jo malo. Vaig dir: Noe, no tens res a fer, se t'ha escapat, se t'ha escapat. Ja no el giraràs mai (Barcelona 3: 44).

Noe no va poder més, la situació, les històries la van depassar i va acabar per trencar-se com a educadora. No podia ser allà i acompanyar perquè ella no es podia sostenir allà. I quan ens paralitza el dolor i no podem ser allà s'ha de fer alguna cosa, perquè la nostra responsabilitat és cuidar el procés d'acompanyament i no es pot acompanyar des de la impotència, el sofriment i la ràbia:

I em va sobrepassar. És que no puc, m'enverinava, no dormia, tenia malsons, tremolava tot el dia, sortia algú d'una porteria i em feia un susto, m'enverinava. I vaig

deixar-ho, no puc. I me'n vaig anar a la Garrotxa, en una masia sense aigua, sense llum, sense gent. No podia, em va sobrepassar. Perquè si vas i fas el teu torn no és tant així, però si de debò t'impliques i t'ho creus, hi ha situacions que és que no tenen solució. Aprendre-ho a viure, és impossible. Saps quan diu: És que no se'n sortirà, i el pitjor és que jo tampoc me'n sortiré de veure que no se'n sortirà. (Barcelona 3: 42)

*Mejor acompañada que sola.*

[A Nicaragua] Jo recordo en un moment que va ser: aquí no hi ha solució, no hi ha solució, no ho entenc, què estem fent. Això està totalment sin límits. I la Candidita amb tota la seva serenitat de portar tota la vida a Nicaragua ens deia: bueno, pero estando así mejor acompañada que sola. Pues sí (Barcelona 3: 45).

Després de la pèrdua del xic que van matar, Noe ho va deixar, va fer un viatge per apartar-se un temps. Necessitava curar. Em contava que el seu pare li preguntava si no podia treballar en altres espais, també com a educadora però que no calia que estiguera tant exposada a la tristesa. Potser buscar un altre espai, i no un espai on hi ha tant de sofriment en joc. El que passa, com diu Noe, és que aquest espai continuarà existint encara que ella no hi siga: "Hi ha gent que cada dia viu just al borde del abismo i de vegades acabes normalitzant-ho i és terrible" (Barcelona 3: 45). És millor que hi haja algú, cal que hi haja algú, el que passa és que no cal ser-hi sempre. Potser aquest viatge de Noe serveix per a curar-se i per poder tenir la força que cal per sostenir-se allà sense trencar-se. Perquè cal fer un treball de si per mantenir-se allà, sense caure i sense confondre's.

En la conversa grupal de Terrasa, les educadores explicaven com aprenen en situacions que les depassen, com en l'experiència de la impotència, o de la ràbia o

de la tristesa profunda hi ha alguna cosa per aprendre que les pot sostenir com a educadores en la seua pràctica. Aprendre a ser allà sense confondre's i sense trencar-se passa per saber estar, i saber estar vol dir no precipitar-se en solucionar. Acompanyar és tot un art del saber estar, sense violentar a l'altra o a l'altre. Sense ocupar el seu lloc i sense paraitzar-se. Ens contava Noe una lliçó de Luisa en açò de l'acompanyament, hi havia dos xics demanant diners a Manel, ell no els va preguntar res, si necessitaven diners i ell els els podia donar els donava, però Noe es va incomodar pensant que aquells diners els gastarien en consum de drogues:

Y yo escuché esto y a mí me removi6, yo me fui a la Luisa y le dije: oye Luisa, pero que se chuten es malo ¿no? Y a mi la Luisa me dijo: mira Noe, hay gente que se chuta, hay gente que pega, hay gente que aguanta golpes, hay gente que abandona, hay gente que es abandonada y no se queja, pasan tantas cosas que yo, a lo mejor porque estoy viejita, pero no me veo capaz de solucionar todo esto. A lo mejor tú tienes mucha fuerza y sí, yo con acompañarlos me conformo. Yo me quedé como, que fuerte, no. Claro, te puedes indignar, te puedes, pero eso en el fondo es porque hay cosas no resueltas, ¿no? (Terrasa: 54).

Per poder acompanyar cal tenir algunes coses resoltes, perquè si no no ens podem sostenir. Això no vol dir deixar a l'altra o a l'altre a la seua sort, sinó que ser-hi, ser-hi en presència i cuidar que aquest acompanyament siga de qualitat requereix d'una capacitat de ser-hi al lloc important. I amb la impotència cal saber viure i treballar-la. De vegades la tristesa i la impotència depassen i aleshores cal saber veure-ho i poder fer alguna cosa amb això, encara que siga apartar-se. El que no es pot fer és negar-la, perquè llavors és quan hi ha engany. La tristesa forma part de la relació, com el dolor i el patiment, amb això s'ha de comptar, perquè hi és present. I toca. I fa mal. D'altres vegades, quan es pot continuar allà, cal continuar i cuidar que el que oferim a l'altra l'ajude, que l'acompanyament siga un acompanyament de qualitat:

Jo crec que quan et sobre passa una situació et sobre passa, però és que, jo tampoc puc dir doncs m'he de blindar més. Perquè això en la meua vida personal també em passa, hi ha situacions que em sobre passen i hi ha altres que no, és que és la vida mateixa. Clar, jo

si fos maquinista de tren em passarien altres coses en la meva feina però si treballes amb relacions, la relació és la relació, és que no et pots inventar una altra relació. Davant la impotència treballant, el mateix que amb la impotència visquent... soportar-la, viure-la, i aprendre d'ella (Barcelona 3: 48).





Com acompanyar algú que ha patit totes les conseqüències de la perversitat del sistema... Com acompanyar-la en el dolor mentre el seu somni de paradís es trenca i retorna com un monstre contra seu... acompanyar en deconstruir-se i tornar-se a construir en tots els sentits... Com explicar-li, mentrestant, que l'entens i precisament per això... li demanes que a més, faci un salt mortal per sobreviure..., menjar-se les ungles d'amagat quan penses que no se'n sortirà, que és impossible que se'n surti amb les decisions que pren... o inclús que s'equivoca... i deixar espai a l'altre per a poder digerir el seu procés i poder-te tu sorprendre de la seva capacitat creativa... (adonar-se que a vegades no comptem que l'altre tingui algunes capacitats només perquè nosaltres no les tenim)... confiar en l'altra... i oferir la confiança que necessita per el seu procés personal... I ser-hi. (notes d'Adela a l'esborrany del relat)

**Adela.**



### **1. Alquimista d'herències de dones sàvies. Aprendre (a investigar) amb l'Adela.**

L'Adela no la coneixes, però l'Adela és una altra fitxa... l'Adela també és una alumna d'aquestes [de les mestres] que és la bomba... És educadora l'Adela... ella treballa... ha inventat un projecte fantàstic...; l'Adela sempre treballa amb institucions grans, és una especialista en ser capaç de sobreviure en institucions grans, en qüestionar-les, i en dinamitar-les si s'escau... Doncs pots parlar amb ella...l'Adela, l'admiro molt l'Adela, és molt guai, jo potser no sóc la persona més objectiva perquè me l'estimo molt (Noe. Barcelona 2: 19)

En aquesta conversa jo encara no coneixia a Adela. Havíem estat parlant Noe i jo de les mestres, de les seues mestres. Era un dia en que les teníem molt presents a les seues mestres, algunes també van ser les meues. I parlàrem d'Adela; Noe em va parlar d'ella així: com una especialista en treballar amb institucions adverses. Adela em venia de la mà de la Noe, i de la Noe jo ja em fiava. Adela havia eixit en algunes converses, signe d'una relació significativa: "l'admiro molt (...) me l'estimo molt". I en el procés de conèixer-les, de veure-les en relació he viscut aquesta relació significativa com una relació en la que l'estima i l'autoritat circula. Són aquestes relacions d'autoritat les que em serveixen per seguir la pista d'educadores interessants, d'educadores amb les que val la pena parar-s'hi a mirar, a escoltar. Adela i Noe van estudiar juntes i amb altres crearen el grup *Maleducades*. Adela, com Noe, havia estat estudiant amb Núria Pérez de Lara, Caterina Lloret i Remei Arnaus, entre d'altres

mestres... treballava en un projecte del que Noe m'havia dit que era molt interessant. Em va picar la curiositat i li vaig escriure un correu per parlar-hi.

Ens trobàrem un dilluns a Manresa. Adela m'estava esperant a l'estació quan vaig arribar, estava nubolat i plovia una mica. Per a concretar la trobada l'Adela m'havia enviat els horaris dels trens que anaven cap allà. Ens trobaríem al matí i passaríem el dia juntes i jo aniria amb ella al seu lloc de treball. Vaig agafar el tren a Sants Estació convençuda que anava a Terrasa, sort que recordava els horaris que m'havia enviat Adela per correu, perquè va ser aquest record el que em va fer decidir per Manresa després dels dubtes del moment. En aquell moment vaig pensar que el meu món el marcava més el temps que l'espai. El viatge en tren va ser llarg i amb poques persones al tren. Vaig escriure com vaig poder a la meua llibreta que seria un viatge perfecte per preparar una entrevista: però el tren es movia massa per escriure i estar concentrada. Però, sobretot, és que no hi havia entrevista per preparar. El que sí que podia fer era llegir algun text del que parlar, un text que em servira per "marcar el to", escriure el que anava veient per la finestra. El que passava és que el paisatge era molt atractiu i em feia mirar per la finestra: Montserrat, verd i pedra i això em va tenir ocupada. Verd i pedra. Com que estava convençuda que anava a Terrasa, Manresa em va sorprendre. No havia estat en Terrasa però tenia una certa idea feta del que era una ciutat de prop de Barcelona. Manresa em va semblar com un altre lloc.

En aquesta primera trobada parlàrem molt, més be va parlar molt l'Adela, em va parlar del projecte en el que treballava. Anàrem a la seu de l'entitat amb la que treballa i allà vaig conèixer l'altra educadora que treballava amb ella al projecte. Es tracta d'un programa per a dones migrades, es tracta d'unes sessions de formació per a la inserció laboral de les dones que es troben en situació de vulnerabilitat econòmica. A Manresa s'hi trobaren que hi havia les dones que acabaven d'arribar en un procés migratori, amb deutes econòmics pel viatge i també amb la necessitat de sustentar-se en el lloc d'arribada, de sustentar-se elles i les seues famílies. Adela em va explicar algunes coses en relació a la Llei d'Estrangeria: quan s'hi arriba, si no és amb un contracte de treball la qual cosa és de gran dificultat, s'hi arriba en qualitat de turista; quan passen uns mesos si encara s'hi roman, la situació esdevé irregular. Ha de passar un temps perquè aquestes dones puguin iniciar el procés de regularització i

durant aquest temps, que és un temps llarg, es fa necessari trobar algun mitjà per sobreviure. Els inicis del projecte es troben en aquesta necessitat i en la constatació que, en el context de Manresa, moltes famílies necessitaven algú que es fera càrrec de persones grans, o de les cases, perquè hi havia un nombre alt de famílies amb població major i que necessitava ajuda i filles i fills amb treballs fora del municipi. Aquest va ser l'inici del programa que porta ja set anys funcionant. El curs forma part de tot el procés d'acompanyament a les dones en el que el que es treballa és, sobretot, la relació: tutories, entrevistes, assessoraments, recerca de recursos que treballen la treballadora social i les educadores del centre. El curs tenia una durada de 60 hores i es realitzava durant sis setmanes i dues hores al dia, així les dones que tenen xiquetes i xiquets poden combinar els horaris. Des de 2011, el curs s'imparteix al llarg de 8 setmanes amb un total de 80 hores. La idea del programa és donar nocions bàsiques de català, d'ubicació a l'entorn, treballen la cuina, la neteja i la salut: dietes bàsiques, mobilitzacions de persones malaltes, de com treballar amb persones afectades de demències, treball amb persones majors, nocions de cures..., de forma que puguen accedir a un treball amb una família. A més, les educadores treballen amb les famílies en la concreció de les necessitats que tenen, en el compromís amb les dones pel que fa a les condicions de treball de les dones. A l'inici no hi ha la possibilitat de fer un contracte legal però sí un acord en el que les educadores actuen com a testimonis. Ara en canvi, sí que tenen aquesta possibilitat i fan molts contractes, la situació ha anat canviant en el temps que hem anat mantenint converses. Elles però mantenen el criteri de treballar amb les que més dificultats tenien, aquelles que corrien perill de perdre el permís de treball, les que no tenen accés a cap tipus d'ajuda.

Al que constantment feiem referència en la conversa quan Adela m'explicava el projecte era al treball de la relació, és això el que està en joc i alhora el que possibilita el projecte. Hi ha un treball de relació amb les dones que arriben, amb cadascuna d'elles des del moment en què la treballadora social les entrevista per veure què necessiten s'obre un procés de seguiment, d'atenció, de recerca de recursos amb ella:

Es veu més la situació d'acompanyament i de relació.

La base és la relació que pots establir amb les xavales de sinceritat i de posar les coses sobre la taula, jo estic molt amb això. si no som clares, jo no et puc ajudar.

Jo t'ajudaré en el que tu em deixis, i tu t'ajudaràs també amb això. Una mica de dir: jo et puc donar suport amb el que quedem tu i jo, però si no, doncs no. Intentem establir bastant a través de la relació, el contacte (Manresa 1: 11).

Però també un treball de relació amb el grup de dones, que dóna els seus fruits en una xarxa que va més enllà de l'espai del curs, que va més enllà de les educadores. Encara que el curs, la forma de posar-se en joc de les educadores, el disposar de l'espai, ha afavorit que s'esdevinguera:

És graciós perquè era una cosa que nosaltres no havíem, al principi no preteníem en absolut, perquè la nostra preocupació bàsica era que pogueren pagar el lloguer i menjar i tots els deutes que les agovien tant i per tant, no ho havíem ni previst. Però sense previndre-ho: sis setmanes seguides, dues hores cada dia amb gent que, moltes vegades dones que no havien treballat mai i de dir: me voy a clase. I moltes coses súper xules d'intercanvis entre elles... (Manresa 1: 15-16).

També un treball de relació amb les famílies i això els permet apropar-s'hi des d'entendre les necessitats, també explica-los la feina de les dones perquè aquestes puguen tenir condicions de treball dignes. Aquest treball de relació amb les famílies ha ajudat en els processos de regularització de la situació de les dones. Un treball de relació que comença des del moment en que els pregunten: què necessiteu? Això em va sorprendre, començar per la pregunta, perquè l'altra, l'altre, diga què necessita i començar a treballar a partir d'aquí. Amb les famílies estan en contacte, acompanyen a les dones en les primeres visites, però mantenen la relació amb la família. De vegades, d'aquesta relació apareixen necessitats que les famílies no identificaven a l'inici, aquestes necessitats poden ser formulades per la mediació, per l'espai que es disposa per fer-ho, però de vegades, a aquestes necessitats l'entitat amb la que treballa Adela no pot donar resposta.

El que hi havia al centre del projecte era la relació, i a mi això m'interessava moltíssim. Al migdia vaig dinar amb l'Adela a sa casa i vam estar parlant, aquest cop

sense gravadora del seu viatge a Nicaragua amb la Noe i del viatge que va fer sola després, per "reconciliar-se" amb el país. També del viatge que van fer juntes a Cuba per pensar l'experiència de Nicaragua. Vam estar parlant de les Maleducades. També del projecte que tenien d'anar a viure a una ecoaldea.

En aquesta primera trobada, encara que la conversa va girar molt al voltant del projecte vaig trobar coses que m'interessaven del seu fer com a educadora, hi havia alguna cosa que volia continuar pensant amb ella. Vaig trobar una disposició gran a la conversa i al parlar de la seua experiència, i sobretot, una disposició i un mestratge també a parlar des de la seua experiència. A més vaig poder anar amb l'Adela a fer un acompanyament. I aquí, en aquest acompanyament vaig veure la manera de l'Adela de posar-se en joc: em va semblar que ho feia amb molt de saber i amb molt de saber fer. Quan ens acomiadarem a la vesprada em va dir: "no sé si et servirà d'alguna cosa el que et dic".

Quan em tornava cap a Barcelona, de nou amb el tren vaig estar llegint, perquè el tren no es movia tant, perquè jo ja no estava tant nerviosa, perquè el paisatge ja no m'atrapava tant com el pensar la relació i fer-ho en conversa amb elles. Portava el llibre "El perfume de la Maestra" i vaig trobar un fragment que vaig copiar:

*Para que el auténtico sentido de la experiencia encuentre las palabras justas para decirse, son necesarios tiempos de puro placer en la palabra, tiempos de goce en el narrarse; tiempos desvinculados de toda finalidad, desvinculados de aquellas acciones utilitarias tendentes a un objetivo concreto que con demasiada frecuencia dominan nuestra actividad. Es el tiempo sustraído a cualquier fin predefinido, el tiempo regalado al placer de estar en relación con otra, lo que permite la emergencia de una atención abierta y centrada en sus palabras (Mortari, 2002:159).*

Vaig apuntar en el marge del llibre que els ho enviaria, a Noe i a Adela. I el que vaig escriure a la meua llibreta, junt amb l'agraïment per l'acollida de la meua pregunta

que havien fet elles, primer Noe i després Adela, va ser: *Que bonica seria una tesi amb elles.*

Quan ja havíem acordat que efectivament, la tesi seria amb elles, Adela va fer un paper preciós de mantenir el contacte, jo li deia que era "l'arregladora de trobades". Per a les converses grupals, recorde, organitzava amb els horaris de totes quatre –amb Noe i ja amb Mari-. En un dels correus electrònics que em va enviar mentre acordàvem espais, cites, trobades per conversar em va escriure *alquimista d'herències de dones sàvies*. La meua feina, em deia l'Adela, era una feina d'alquímia. Aquesta imatge de la tesi, de la recerca com un acte d'alquímia m'agradava molt. I les herències, perquè elles són dones sàvies i és la seua saviesa la que intentava recollir, mostrar, destil·lar però alhora elles es reconeixien hereves, hereves de la saviesa de les seues mestres. En molts moments de les converses anaven apareixent noms de dones, i alguns homes, a les que Adela reconeix autoritat. Dones amb les que ha tingut o té una relació significativa; dones de les que ha après el seu ser educadora.

Amb Adela iniciàrem una relació de conversa, i he après amb ella, he après de la relació educativa, del treball en educació social, i també moltes coses que estan també en la relació i en el ser educadora, he après coses del cos, de l'estar al món, coses de la vida. En Adela he trobat continuïtat en el seu fer d'educadora i el seu estar al món. No hi ha escisió entre qui és i què sap, qui és i com es posa en relació. Moltes de les trobades han sigut a casa seua, sempre amb un dinar pel mig i aleshores en la conversa s'han anat creuant fils de la cuina, els fils de la casa, de l'alimentació, de la salut. I la vida ha estat present –i com– en les nostres trobades, perquè en la vida d'Adela han hagut dos grans esdeveniments des que iniciàrem la relació: han nascut les seues dues filles, Milena i Carlota. Així que la maternitat ha estat un altre dels fils que hem creuat en les nostres converses, la vida amb la maternitat, la maternitat i la vida, la maternitat i la relació educativa. En algunes de les nostres converses ha estat la Milena present, amb el que això implica per a parlar. Perquè també he hagut d'aprendre a conversar amb una xiqueta acompanyant-nos. La darrera conversa que vam tenir va ser quan quedava molt poquet perquè nasquera la Carlota. I en aquesta darrera conversa vaig trobar a Adela cansada. Era el final de l'embaràs però a més hi havia alguna cosa més.

Quan vaig telefonar a Adela per trobar-nos un cop més mentre escrivia el relat, ella



em va demanar que ens trobàrem abans de que nasquera Carlota; després seria complicat, perquè ara eren dues nenes petites i el temps era per a elles. Vam acordar doncs que aniria a passar el dia amb ella i parlariem del relat que jo estava fent, – d'aquest relat–. Per telèfon i després en la conversa en presència, Adela em va explicar com estava vivint en relació al que està passant amb l'anomenada crisi, el que se li mou, el que li passa, el que li fa mal també. Perquè percebia en les seues paraules un dolor. M'explicava que aquesta situació és monstruosa, aquesta va ser la paraula que va emprar: monstruosa. Que ara les històries que havia d'acompanyar eren històries molt dures, molt complexes. Històries que com ella va dir: "no sols és que la depassa a la dona sinó que et depassa a tu com a educadora" (fragment de la conversa telefònica). La situació s'ha agreujat amb la crisi econòmica, i ara, d'una banda, no hi ha tanta feina que pugui ajudar les dones, i, d'altra banda, la situació de les famílies també ha canviat perquè ara les famílies que necessiten contractar algú són famílies que no poden accedir a altres recursos, famílies en les que no hi ha ningú que se'n pugui fer càrrec i, per tant, són també històries complexes en les que treballar es fa dur. Les dones que arriben en un procés migratori han viscut en aquest trajecte situacions que no tenim paraules per explicar, i amb això en la seua vivència, han de posar-se a treballar en famílies amb molta problemàtica. Això quan hi ha feina. Perquè l'arribada és també un moment de decepció gran, el lloc d'arribada ni assegura ni compensa. I això és molt dur de pair.

El que em passava mentre l'Adela m'ho explicava era que intentava buscar la manera de ser-hi, acompanyant el que ella em deia i el que ella es preguntava però també acompanyant aquest dolor que ella vivia. Per què en mi també es movia molt. No tenia paraula, no tenia com respondre al que ella em contava. Només podia ser-hi i intentar acollir el que allà Adela estava posant en joc.

## **2. Al centre: la relació. Un camí de mediacions en el fer-se educadora.**

Quan anem a sortir de casa de l'Adela, em fixe en el mirall que tenen a la porta: on vas amb aquesta cara diu, això pense jo moltes vegades, amb aquesta cara, amb aquesta mirada...

Adela em diu: crec que el que és important d'aquesta feina és que posa al centre la relació, i la valora. És un treball que reconeixen les famílies. El sentit també que se li dóna a la relació i a la cura, dignifica la feina i les dones que la fan (Manresa 1: 20).

Aquestes paraules me les va dir Adela mentre sortiem de sa casa després de dinar i anàvem cap a l'entitat. Era la nostra primera trobada i aquí jo havia trobat un fil que volia continuar estirant i fer-ho amb ella. En aquesta primera trobada, en la que l'Adela m'havia explicat molt la feina que feia, la relació apareixia constantment, com alguna cosa que està al centre del que fa. Però també apareixia la relació més enllà de la relació amb les dones amb les que treballa, la relació amb altres dones educadores, amb les mestres...allò estava molt present i a mi m'intrigava.

Quan estava fent el relat d'Adela i anava repassant totes les transcripcions de les converses, em vaig adonar que amb ella mai havíem parlat explícitament el per què s'havia fet educadora. Amb les altres educadores sí que havia aparegut aquesta qüestió i li havíem fet espai, però em vaig adonar que no li ho havia preguntat mai. I li ho vaig dir en l'esborrany del relat que li vaig enviar: "mai hem parlat de per què et feres educadora". Jo intuïa que la relació tenia un pes important en aquesta decisió, perquè la relació està al centre de la seua vida. Està al centre de la seua feina, de la política que desplega, del posar-se en joc, del seu estar al món. Em vaig adonar en relació amb ella. Ella posa la relació al centre, la relació quotidiana. I la pensa i la valora. En la darrera conversa parlàvem de la relació, per alguna cosa que ella m'havia escrit en l'esborrany del relat:

A vegades m'he trobat algú que em preguntava per què em prenia les relacions tan seriosament (Anotacions Adela a l'esborrany del relat).

Prendre's les relacions seriosament, les relacions a la feina, les relacions amb la gent més propera, la relació amb la seua parella, la relació amb la institució. La relació és un eix que organitza. En relació a açò, em contava com participava en algunes xarrades de grups feministes i associacions i com hi portava la importància de la relació. Concretament, en una ocasió en la que es preguntava què feien per desmuntar el patriarcat, em contava que moltes de les que participaven explicaven accions contra la moda, contra el llenguatge masculista o contra la publicitat. Però Adela va reclamar mirar el quotidià, "jo vaig pensar que si no era des del quotidià allò no es desmuntava. Posar al centre les relacions, però les relacions quotidianes" (Manresa 3: 4) . I és que és en la relació que creem on creem també el sentit. Tenia doncs la intuïció, perquè això havia anat apareixent en les converses, que la relació era quelcom important en la seua decisió de fer-se educadora. Com que en l'esborrany que li vaig enviar del relat li vaig escriure que no havíem parlat mai de què la va portar a fer-se educadora, ella em va escriure:

D'una banda, per coses de la vida i de la família vaig començar a treballar molt jove, aleshores també això provoca que vegis més de què va el món, i, això concretament a mi, també em va provocar més inquietuds... I, d'altra banda, suposo que per com em vaig anar construint en l'adolescència, per experiències vitals..., tinc la sensació que he tingut la gran sort d'anar-me trobant amb gent fantàstica pel camí que m'ha anat donant la mà i que m'ha aportat moltíssim, i molta d'aquesta gent es vinculava d'alguna manera al camp social o dels moviments socials i suposo que hi vaig anar arribant d'una manera "natural", era com una conseqüència lògica. A vegades m'he trobat algú que em preguntava per què em prenia les relacions tan seriosament, i per mi la resposta sempre m'ha sortit de dins: bé, si altra gent no ho hagués fet per mi abans, jo no seria ara aquí... I estic molt contenta de poder-hi ser! Però sobretot, no ho dic en el sentit de deute, sinó de cor, perquè això també és una

experiència vital que tinc i que en el meu cas considero que m'he "fet" així, i tens ganes de formar part d'aquesta manera de viure i entendre el món com un "tot" de relacions... és com entendre senzillament que les coses van i vénen, cap a un costat o cap a l'altre, també retornen, no sé... és com el fil de la vida... tu has rebut alguna cosa gratuïta i també retornes aquesta gratuïtat a la comunitat, no?... És alguna cosa així, però no perquè la deguis, sinó perquè ho vols fer així, perquè té un sentit (anotacions d'Adela a l'esborrany del relat).

Així que era això, la relació l'havia portat a fer-se educadora: "he tingut la sort de trobar-me amb gent fantàstica pel camí que m'ha donat la mà...". Adela m'ha anat explicant el seu trajecte en les trobades, i de vegades rellegint les transcripcions de les converses em trobava com sorpreses de les coses que ha anat fent en el seu treballar d'educadora. Per això en aquesta darrera conversa li vaig proposar d'ordenar el camí, repassarem des de l'inici, des de quan, com ella explica, des de molt jove va començar a treballar i també a buscar vincles que li donaren sentit. Així és que va entrar en contacte amb gent vinculada a moviments socials, al periodisme, a la participació... Adela va estudiar el Batxillerat en una Acadèmia, i allà va tenir una professora, Maria, que estava molt implicada en accions culturals i polítiques. Maria li proposava assistir a xerrades i conferències, amb ella va començar a apropar-se al món del periodisme. Va estar vinculada al Diari de la Pau, que més tard seria IllaCrua. Amb aquelles i aquells periodistes va estrar treballant Adela, era la petita del grup perquè ella encara feia el Batxillerat:

I de seguida em vaig vincular molt amb coses que m'interessaven i tal. Vaig estar dubtant molt, però al final mira, em va tirar més el camp social, perquè en el fons aquesta gent tenien mig de periodistes mig de camp social. En el fons de lo que parlaven era més d'això. I per aquí i, bueno, perquè després també vaig començar a treballar de monitora i mira. Per mi era això, lo que et deia, era com una conseqüència lògica de trajectòria De dir: què volies que fes? (Manresa 3: 14).

Mentre estudiava a la facultat va fundar amb altres educadores, el grup

Maleducades, un grup en el que es pensaven com a dones educadores, una relació de reflexió que encara continua malgrat els itineraris diferents que han anat fent. La xarxa de les Maleducades era una xarxa viva, vivien molt a prop unes d'altres, al centre de Barcelona quan "encara es podia viure allà" (Manresa 1: 2) i va ser el temps del treball més intens del grup i també el moment més intens de les relacions entre elles. Era un temps en el que es trobaven sovint, tenien les claus de les cases de les altres, feien moltes reunions en les que treballaven des de la seua educació, la seua formació, el que trobaven com a educadores, els models amb els que havien de treballar... En algunes converses que hem tingut, Adela m'ha anat parlant d'algunes de les Maleducades, amb el reconeixement del saber del que són portadores. Hi ha entre elles un reconeixement d'autoritat, una relació que és significativa i que té un pes important en la forma de pensar-se i de fer-se educadores:

I, a més a més, jo recordo que hi havia com rols molt reconeguts, com que anàvem veient els matissos de cadascú, on hi ha punts forts, doncs evidentment tu tens intervencions en diferents temes però, jo què sé, la Mari és la màster de la cotidianidad. Osea es como a ver, me la quedo en vacaciones a ver si se me pega un poco. (Galícia 1: 16)

Adela va començar a treballar a Barcelona en una entitat que treballava en un barri amb un plantejament molt comunitari, va estar en l'inici d'aquest projecte on hi va anar a parar també per la relació. Com ella conta, per una monitora que va conèixer que li va agradar, va anar amb els primers grups d'educadores i educadors, amb una altra de les Maleducades. Més tard hi treballaria Noe allà. Adela s'hi va estar allà fins l'any 98 quan acabaren la carrera i marxaren les Maleducades, algunes per Europa, i altres com Adela i Noe anaren a Nicaragua.

El viatge a Nicaragua va ser difícil, quan arribaren es trobaren una situació que les depassava, va coincidir amb tot el que va provocar el pas de l'huracà Mitch per Nicaragua. Adela i Noe sempre parlen de tot l'aprenentatge que van fer en aquella època pel que fa al treball social en situacions d'emergència. De Nicaragua em va parlar Adela la primera vegada que ens trobarem, va ser mentre dinàvem i no hi havia la gravadora. Em va explicar la situació de les xiques amb les que treballaven, les contradiccions i perversitats d'algunes entitats de cooperació. També em va parlar

de la por, i d'això en parlarem en altres ocasions. Contava l'Adela que un cop es va trobar a Nicaragua amb uns de Catalunya que anaven d'estudiants, li van preguntar què era el que trobava a faltar més quan ella els va dir que portava un any i mig vivint allà. Els va contestar: dormir tranquil·la. Havien viscut l'huracà, vivien en un context de molta violència i agressions, de vegades tremolava la terra. I no van parar de treballar, de vegades sense veure-hi la possibilitat en el treball que feien. Una situació molt complicada. Quan tornaren de Nicaragua Adela s'hi va tornar, va estar-s'hi un temps més que com ella diu: li va servir per reconciliar-se amb el país. Quan va anar ella sola va estar treballant per Creu Roja com a tècnica en cooperació al desenvolupament.

Finalment va tornar a Barcelona, ella continuava vinculada a l'entitat del barri i necessitaven una persona així que ho va proposar a la Noe. A Barcelona ja no era possible viure, la ciutat havia començat amb els processos d'especulació, els lloguers els vencièn:

En començar, també el model que s'havia viscut al centre, a Barcelona i així, com a model de ciutat no era el que ens agradava i vam començar a pensar sobre la dinàmica aquesta depredadora, de gent que ve a consumir, consumir, consumir i se'n va. I vam començar a voler-nos-en anar fora i, llavors, vam començar a gestionar això de viure fora de Barcelona (Manresa 1: 2).

Això de viure fora de Barcelona era també part d'un projecte que encara tenen, anar a viure a una ecoaldea. Anar-hi a viure per tenir relacions més properes, més respectuoses. De fet quan les vaig conèixer estaven aprenent nocions de bioconstrucció.

Quan va tornar de Nicaragua, Adela va començar a treballar a Món-3, en una entitat de cooperació al desenvolupament fent feina d'educació per al desenvolupament, era un treball per a escoles: dissenyaven activitats i material, assessoraven al professorat. El que tenia clar Adela en aquell moment era que el treball de cooperació al desenvolupament s'havia de fer des d'aquí. I aquesta era la proposta que treballaven i portaven a les escoles i instituts, pensar i canviar la relació que hi ha des d'aquí a allà. Aquella proposta per a ella tenia sentit, li servia per fer un pont que en temes de

cooperació ella pensava necessari, però va arribar un punt en la feina que es demanava tasca d'oficina. En aquest punt Adela va decidir que no era el seu lloc:

Llavors era com de això no m'agrada, m'en vaig a un altre lloc, cap problema. Jo penso que en aquell context vaig fer be perquè després com que la direcció que ha seguit no m'hagués interessat en absolut. I per mi era un pas necessari per tornar de Nicaragua. Molta gent això, la realitat allà és bèstia en el camp en el que treballavem nosaltres i molta gent és com que no vull sentir-ne parlar mai més, de com si no hagués existit, no vull saber res més. I jo suposo que també vaig estar més temps o el que sigui, però no podia fer com que no ho havia viscut, necessitava vincular això a la meva pràctica d'alguna manera. Llavors per a mi el pas lògic era treballar aquí amb aquesta perspectiva. (Manresa 3: 22).

Per a ella era necessari fer el pas del desenvolupament a l'educació per tornar a treballar en educació, com acabar de tancar un procés. Quan parlem de Nicaragua, trobe diferència entre el primer viatge i el seu segon viatge, aquest viatge va ser també un pas necessari per tornar i tornar per tancar amb el que havia viscut allà, tancant però donant nom.

Així va anar a parar a Manresa, encara que va començar també a treballar en joventut. A Nicaragua havia treballat en comunicació i resolució de conflictes amb Noe, i va començar a fer jornades formatives amb tècniques que treballaven amb joves. Després va començar a fer assessorament a tècnics de joventut i a plans de jovent que desenvolupaven els municipis. Estava plantejant-se marxar de Barcelona, el seu company vivia a Manresa i aquesta era una possibilitat. La va trucar una mestra, perquè Adela estava estudiant Teràpia Energètica, i la seua tutora li va comentar que precisament a Manresa buscaven una educadora per a treballar amb dones:

I vaig venir a viure aquí. I em vaig trobar amb la Dolors que estava treballant aquí amb una perspectiva, però molt de comunitat i del que és necessari fer. La seua perspectiva una mica és: com a institució hem de reprendre al que no responen les altres, l'Administració;

tot el que faci l'Administració ho hem de deixar de fer nosaltres i hem de respondre a la gent que no té altre recurs. Això a mi em va agradar, en aquell moment havíem plantejat treballar amb la gent que arriba aquí sense papers, noranta i pico per cent (Manresa 1: 3).

Trobar-se amb la Dolors, la treballadora social amb qui ha estat engegant el projecte, va ser una d'aquestes troballes que donen sentit. El plantejament que sosté Adela és el seu desig de treballar amb qui més ho necessita, en aquest cas, amb qui no pot accedir a cap altre recurs, és per això que treballa en institucions que li permeten arribar a aquesta gent. Així que trobar-se amb la Dolors va ser una trobada significativa, amb ella han conformat un equip i una forma de treballar que els permetia actuar amb el sentit que elles han creat i que sostenen i alhora mantenir-se en l'entitat, amb les contradiccions que s'hi viuen quan la teua pràctica i la pràctica de la institució no van en la mateixa direcció. Podria dir-se que la Dolors és també un referent per a l'Adela, això es desprèn de les converses. El reconeixement del treball de la Dolors, per exemple, es fa palès quan parlàvem dels ritmes: la importància de prendre's temps per poder pensar be la resposta; per poder atendre adequadament sense reaccionar. O quan parlàvem de la informació que obtenim de les vides dels altres i de les altres; com amb la treballadora social havien establert un pacte, en el que s'informava a les dones de quina informació es transmetien entre ella i les educadores. Això ajudava d'una banda a que les dones no hagueren de contar cada cop tota la seua història, però sobre tot a mantenir informades les dones de quines coses es sabien, i quines no calia que es sapigueren. La treballadora social i l'altra educadora amb qui ha estat treballant Adela al projecte han esdevingut relacions importants per tal de mantenir el sentit del treball. Però, tot i que aquest reconeixement està present, Adela també parlava en els darrers temps d'una certa contaminació del context. Amb la situació d'emergència viscuda arran de la situació *de crisi*, havien entrat en uns ritmes, en una voràgines de reacció front a l'angoixa que els arribava.

Quan va començar a treballar a l'entitat, només ho feia a vint hores, així que va buscar una altra feina. Així va arribar a treballar en un CRAE del municipi. Hi va arribar en un moment delicat, acabava de canviar tot l'equip del centre, els nens que hi vivien s'havien quedat sense referents i la gent que anava a treballar no durava gaire en el lloc de treball, per això li van demanar a l'Adela el compromís de mantenir-se durant



un any allà. Compaginava la feina amb les dones a l'entitat entre setmana i els caps de setmana i festius treballava a les llars. Del treball en aquesta feina no n'hem parlat gaire a les converses. Va estar l'any que s'havia compromés i ho va deixar. Va començar a fer classes en un Pla de Transició al Treball, actualment els anomenats Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI). En aquest programa hi treballava amb la Noe, aconseguiren mantenir un equip que els permetia fer projectes amb els xics i xiques que hi treballaven. Va anar augmentant les hores de treball a l'entitat amb les dones i quan va nàixer Milena, la seua primera filla, va deixar les altres feines que mantenia:

Sí que notes, clar, sí que. A més a més, jo penso que mares treballadores tens la doble història de canvi de... de canvi de sistema. És com tu estàs en un sistema, un ordre simbòlic de mare amb la teva filla i després te'n vas a treballar en l'altre sistema. Llavors estàs com... és com si tinguessis el linux i el windows a la vegada oberts (Manresa 3: 15).

En aquesta darrera conversa que tinguérem parlàrem de la maternitat, del que significava en el ser educadora. Perquè en moltes converses amb les educadores ha anat apareixent la maternitat, com una experiència de relació educativa. Li vaig preguntar si hi havia alguna cosa que ella visquera com un canvi en el seu ofici des que era mare. El que em va dir és que no trobava canvi a nivell d'enfocament, havia compartir espais amb altres mares, mares que havien criat soles les seues filles i fills i per tant no trobava que la perspectiva, el plantejament que orientava la seua acció fóra diferent. D'alguna manera, el fet d'estar propera a altres mares havia deixat en ella petjada, havia après amb aquestes dones amb les que havia compartir espai, temps i acompanyat en la vivència. Ella diu que ja tenia "aquesta sensibilitat". El que sí que identificava era com un canvi, com un més vaig entendre de les seues paraules, és una amplitut, com una capacitat de veure més, de tenir més coses presents, més coses en funcionament. Parla d'una "capacitat d'anàlisi i pràctica a la vegada" (Manresa 3: 15). És com si fóra més capaç de fer més coses a la vegada i de fer-les des del pensar-les alhora. Pensament i acció no es separen sinó que es troben en la continuïtat del fer, de l'anar aprenent també: "el fet de passar per la maternitat com que has d'estar tant a la vegada en tantes coses, el que percebo en mi és que potser he ampliat el

registre de poder entendre i fer vàries coses a la vegada" (Manresa 3: 14). El que em semblava interessant és que no es tracta de fer moltes coses alhora, que segurament quan una és mare les ha de fer, és aquest tenir-les present, és un fer-se càrrec, i alhora estar en quelcom que és tant important com la criança el que implica les mares des d'un fer-se càrrec, des d'un entendre, posar saber.

El primer cop que vaig sentir que Adela sentia un malestar amb els ritmes va ser l'estiu de 2009, quan el context de crisi es feia palès als mitjans de comunicació, al panorama social se'n parlava i alhora s'anava gestant un estat d'emergència que ha anat creixent en els darrers anys. Adela estava embarassada de la Milena i començava a parlar de la violència dels ritmes. En una de les converses grupals que ferem aquell estiu a Galícia, quan Adela ens explicava com estava vivint la situació, Noe li va dir: "la teva debilitat és el ritme" (Noe. Galícia 1: 11). Em va sorprendre perquè justament, des que la vaig conèixer vaig pensar que l'Adela era capaç de portar moltes coses alhora, de no parar... En canvi, mostrava el seu malestar amb aquell ritme frenètic de reacció que s'havia establert. En la darrera conversa que vam tenir, quan faltava poc perquè naixés la seua segona filla, la Carlota, vaig notar dolor en les paraules d'Adela quan em parlava de la situació que vivia a la feina.

El treball que fan ara és diferent al que feia fa uns anys, hi ha la complexitat de les històries que porten i viuen les dones amb les que treballen. Històries de molt de patiment, de molt de dolor. Històries de viatges que són un tràngol on s'hi han deixat molt i de decepcions en l'arribada quan sembla que ha estat per res, perquè no hi ha feina, perquè no hi ha suport. Històries que han de superar per poder iniciar un trajecte que els permeta sobreviure, a elles i a les seues famílies, però que alhora són històries que pesen massa com per no atendre-les. El problema amb què es troben és que sovint s'adonen que no tenen els recursos adequats per fer aquest procés. Quan parlàrem per telèfon per acordar una trobada em va estar explicant i el que em deia era justament que la situació era tant monstruosa i portaven aquest bagatge de patiment que no era que els superés a elles, sinó que la situació i el bagatge que porten "et supera com a educadora", la sensació, deia Adela, és que el muntatge és tant fort que no pots desmuntar això (notes de la conversa amb Adela). M'explicava com amb una dona havien estat intentat per tots els mitjans trobar feina i no sortia

res, la situació havia arribat a un punt límit, va aparèixer una proposta de feina però finalment la família es va fer enrere i no hi hagué la possibilitat. Va ser una etapa molt dura, d'acompanyar la ràbia, la impotència i de viure-la també com a educadora, finalment va aparèixer una altra oportunitat que sí que va anar endavant. Adela em va acabar de contar la història amb alleujament i alegria perquè realment havien patit molt per aquesta dona. Però just quan va acabar va afegir: "clar, aquesta és una però són moltes" (Manresa 3: 42). Com acompanyar doncs en aquesta situació tant monstruosa, perquè el que sí que té clar l'Adela és que cal ser-hi, aquesta és la possibilitat: ser-hi. Així ho va escriure Adela en les anotacions que em va fer a l'esborrany que li vaig enviar del relat quan li preguntava per com acompanyar en aquesta situació:

el que comentàvem per telèfon... com acompanyar algú que ha patit totes les conseqüències de la perversitat del sistema..., com acompanyar-la en el dolor mentre el seu somni de paradís es trenca i retorna com un monstre contra seu... Acompanyar en deconstruir-se i tornar-se a construir en tots els sentits... Com explicar-li, mentrestant, que l'entens i precisament per això... li demanes que a més, faci un salt mortal per sobreviure... Menjar-se les ungles d'amagat quan penses que no se'n sortirà, que és impossible que se'n surti amb les decisions que pren..., o inclús que s'equivoca... i deixar espai a l'altre per a poder digerir el seu procés i poder-te tu sorprendre de la seva capacitat creativa... (adonar-se que a vegades no comptem que l'altre tingui algunes capacitats només perquè nosaltres no les tenim)... confiar en l'altra.... i oferir la confiança que necessita per el seu procés personal... I ser-hi. (anotacions d'Adela, els punts suspensius són seus).

### **3. La situació actual... quin nom li posem??... encara no ho he elaborat.**

#### **Posar nom a l'experiència.**

És que és un nivell que no, és que no pots dir inhumà, perquè inhumà és una paraula de sucre al costat del que han passat. Són històries salvatges, més que salvatges, no sé, no tinc una paraula per definir-ho (Manresa 3: 37)

Quan vaig conèixer a Adela, em va sorprendre la seua capacitat de sistematitzar el pensament i la paraula. Em vaig trobar amb la destresa del contar-se, de l'explicar-se. De fet, en les converses que hem sostingut, es feia palesa aquesta capacitat d'ordenar el discurs. En les transcripcions de les converses són habituals les intervencions d'Adela que ordenen, que recullen, que recol·loquen paraules; altres cops per exemple són intervencions que tornen sobre alguna qüestió perquè hi havia quelcom que li semblava que donava llum: "tornant un moment a la pregunta que em feies abans" o "per tancar i acabar-te d'explicar açò". A més, però, el que veia en ella era la capacitat de trobar la paraula, de vegades per explicar qüestions molt complexes: en la seua experiència com a educadora i, més enllà d'ella, posant en joc paraules que ens podien servir per entendre alguna cosa del que passa. Per això en aquesta darrera conversa que tinguérem vaig notar encara més el dolor. Un dolor que es feia present també en el procés de cercar paraula, i saber tanmateix, que potser el que ocorre és que no tenim paraula per explicar tant de patiment. I potser és millor així, que no hi haja una paraula per descriure ens ho fa veure encara com quelcom que ens és aliè, que ens és impossible d'assumir. Aquest moviment de cercar paraules, no només és en relació a la situació actual, és sobretot un cercar paraules que ajuden a explicar-se, a ella com a educadora, a ella en relació al que s'esdevé. Al que li esdevé.

En algunes converses posava en joc històries que ella ja havia pensat però que les compartia per compartir també la recerca de sentit. Recorde un cop que em va explicar com havia assumit la situació de violència en la que es vivia a Nicaragua i com l'havia normalitzat. Aquesta història la va compartir en la conversa grupal que vam fer a Terrasa. Adela estava a Nicaragua vivint, va ser el segon cop que hi va anar. Ella havia decidit no tenir armes a sa casa, encara que tothom hi tenia. Es vivia molta violència,

hi havia baralles i fins i tot assassinats en els barris propers. Va anar a visitar-la una amiga de Manresa, una amiga que havia compartit espais amb elles, així que no es tractava d'algú que no hagués estat en contacta amb situacions conflictives, amb problemàtiques, amb pobresa... Faig aquesta distinció perquè Adela algun cop assenyalava que hi havia gent que es sorprenia de la situació que es vivia a Nicaragua. Ella atribuïa aquesta sorpresa a la novetat. Perquè a Catalunya també hi ha contextos en els que les condicions són dures, el que passa és que pot ser aquesta gent, pensava Adela, no els coneix. Quan estava la seua amiga visitant-la, feren un viatge en moto, i la moto d'Adela de vegades es gripava. Per això calia que l'empenyeren. Així ho va fer un xic que les va ajudar, i a ell mentre corria li va caure l'arma que portava. L'Adela la va recollir, la va guardar i va continuar corrents, després li va tornar:

Llavors anàvem així corrents, i ell, aquest, allà tothom portava armes. Llavors anaven corrent amb la moto, amb la Bacardit els tres pujats a la moto, i a aquest li va caure la pistola a terra, jo la vaig agafar me la vaig posar a la butxaca i vaig continuar corrents. Perquè jo el que volia era que s'engegués la moto. I vaig veure que la Bacardit fedia un salt endarrera i vaig pensar: què li ha passat? I qual la moto es va engegar, li vaig tornar a aquest la pipa: venga gracias, va que ja funciona. I quan estavem a mig camí em va dir: què t'anava a dir, Adela, què era això que t'ha caigut a terra. I jo: una pipa, bueno que li ha caigut perquè anàvem corrents i tal, no portava. I em diu: ja, no, si ja m'ho ha semblat però tu saps que això no és normal? Jo m'en recordo que quan em va dir això vaig dir: ara que ho dius.

Noe: se t'havia oblidat

Adela: sí se m'havia oblidat, tu tens clar que vols viure així? I jo vaig veure que no, doncs ara que ho dius. Jo sempre dic que va ser el punt que em va fer: no, no vull viure així, me'n vaig. I arrel d'això va ser que vaig començar a preparar-me per marxar, però fins que no va venir algú que em va dir: això no és normal. Jo no hi havia caigut (Terrasa: 37-38).

Amb aquesta història parlàvem de la normalització de determinades situacions i de la necessitat que algú en qui confies et pose mesura, et faça veure que no és normal. Perquè és cert que quan s'està en determinades situacions que són complicades de pair hi ha un punt d'assumpció. Però no es pot assumir eternament, ni donar per natural allò que hem assumit per poder treballar. M'agradava aquesta història, especialment en el punt en el que Adela diu: vaig començar a preparar-me per marxar. Posar-la en joc ajuda a entendre molt del que vol dir assumir i del que vol dir naturalitzar.

El que trobe en Adela, en com parla des de l'experiència, és un treball al darrera, un treball gran de si. De pensar-se. Una altra frase que l'Adela repetia sovint és: "per explicar-te d'on ve això", com fer un exercici de seguir el fil, de buscar l'origen. I és aquest el treball que ha fet. En la darrera conversa que tinguérem, Adela em va explicar molt de la seua història i m'anava explicant com en aquest camí que ha fet, en la seua família primer, i després en diferents espais en els que ha estat ha après una pràctica fonamental per a ella: la pràctica del nomenar, que, com ella diu, és una "herència de la Núria Pérez de Lara". Aquest nomenar i posar paraula de vegades és un exercici de crear pensament, i això és del que he gaudit en les nostres trobades. Però aquest nomenar i posar paraula també és, com ella diu, un exercici de desemascarar, un exercici de treure de l'ambigüitat, de la manca de claredat. Quan parla de desemascarar parla d'estratègia, com alguna cosa que li serveix per situar-se en un joc. És el cas per exemple, del joc institucional al que li vull dedicar un espai en aquest relat. Adela recuperant les paraules d'una professora seua afirma: "les coses que no són clares, són malaltes". I per sortir de coses malaltes, que també són situacions, relacions malaltes, posar en clar, donar paraula, "posar sobre la taula", nomenar és treure del joc de la por, del joc de l'ambigüitat amb el que el poder es posa en marxa.

Un dels espais en els que ha après aquesta feina del nomenar, en aquest cas per crear pensament és en l'espai de Maleducades. De les Maleducades em va parlar Adela en la primera conversa i a casa seua em va ensenyar alguna cosa dels materials que havien fet en el temps més intensiu de treball:

Vivíem a 5 minuts com a molt una de l'altra. Teniem una xarxa bastant xula, d'estar una a casa de l'altra,

teníem totes clau de tot arreu, i així. Quedàvem a sopar. Va ser quan vam fer el procés més intensiu de Maleducades: tot el treball, les reunions. Sobre tot de reflexió, el que fèiem bastant era mirar cap endarrera des del punt que estàvem i pensar la nostra experiència, com ens havien educat a nosaltres com a noies, com a nenes, com a dones, quins processos havíem rebut i quins ens estàvem trobant com a educadores, com a dones educadores. Aquesta era la reflexió i el punt de partida. Perquè ens trobàvem moltes coses: falta un educador noi per treballar en un centre... Fa falta un noi, per què? No, perquè fa falta un model masculí. Model masculí, si models masculins podem trobar així, vols dir que el que falta no és l'altre? I ens trobàvem prou coses d'aquestes: no, és que el que fa falta és l'autoritat, la força... No sé si aquesta és la forma d'educar (Manresa 1: 2).

Les Maleducades feren jornades, materials, i encara ara es continuen trobant per parlar-se de la seua experiència, del que els passa, del que viuen com a educadores. Quan Noe i Adela tornaren de Nicaragua, decidiren pensar el que havien viscut allà, així que marxaren a Cuba per escriure. Fruit d'aquell viatge és un text preciós fet de relats, relats de dones, xiquetes i xiquets que conegueren allà. Són relats amb il·lustracions, perquè la Noe és dibuixanta, entre altres coses. Quan vaig estar a casa de l'Adela el primer cop que la vaig conèixer, em va mostrar alguns dels relats i les il·lustracions. Em va semblar una experiència preciosa i rica de pensament educatiu. En les anotacions d'aquesta primera conversa, vaig apuntar que Adela m'havia ensenyat el llibre que tenien encara en projeje ella i Noe. Ho vaig apuntar perquè això m'ho va explicar mentre dinàvem, quan la gravadora no estava funcionant. Sé que vaig apuntar: això sí que és una recerca. Era una recerca, és una recerca de si, de posar paraules al que van viure, és una recerca molt difícil perquè de Nicaragua aprengueren i patiren. I trobar paraules que diguen el que ens passa quan ens trobem amb altres, el que ens passa quan sofrem, quan vivim amb ràbia i impotència el dolor d'altres no és una tasca que es pugua resoldre fàcilment, és això, una tasca d'anar posant nom a l'experiència.

Per això mateix, perquè no és gens fàcil posar nom a l'experiència, és que les converses han estat també un espai de creació. I la creació ve en forma de paraula. En les converses amb Adela ella ha anat posant en joc algunes frases que tenen una força molt gran, frases que tenen la capacitat d'explicar alguna cosa del que és el ser educadora però que ho fan sense treure-li la part viva que tenen. Frases que parlen de l'acompanyament, del traspàs de responsabilitats, del no confondre's amb una altra o amb un altre. Són això: frases. Que sintetitzen molt del significat d'aquestes pràctiques però que no les redueixen. Són frases que, tot i ser breus, no tanquen el significat sinó que l'obren. Són frases que diuen alguna cosa del que està orientant en ella aquestes pràctiques. Un altre espai de creació han estat les imatges. Però crec que hi ha una diferència entre l'ús de les imatges i les frases que sintetitzen. Tot i que les imatges també tenen una capacitat explicativa molt gran, Adela les utilitzava per poder parlar de quelcom que és molt complex de nomenar, o fins i tot d'alguna cosa que està elaborant perquè encara no té paraula per dir-la. Ho vaig veure molt clar en la darrera conversa quan parlàvem de la dificultat d'acompanyar aquestes històries que depassen a les persones que les viuen i a les educadores que proven d'acompanyar-les. La situació és tant complexa, el sofriment és tant gran, la decepció és considerable, la situació és emergent i amb això s'ha de treballar. Quan parlàrem per telèfon Adela em va dir:

És una situació tant monstruosa, com fer per acompanyar com a educadora quan tu saps que el bagatge que té l'altre no és que el supere sinó que et supera a tu. La sensació és que el muntatge és tant fort que tu no pots desmuntar això. Perquè pugui circular, circular en un circuit molt normalitzat, com fer-ho, és com demanar-los "el salt mortal" (notes de la conversa telefònica amb Adela, març 2012).

El Salt Mortal, quan va dir que és com demanar-los que facen el salt mortal, vaig comprendre molt del que intentava dir, sabent alhora que és difícil de dir i que pot ser hi ha quelcom del que és que no podrà ser dit mai. Per l'enorme dificultat que entra en el seu ser educadora i també perquè allà hi ha dolor.



#### **4. Adela: Una experta en treballar en institucions adverses.**

Però conflictes dels que jo em referia com a tenir una estructura en que tu ets un treballador i estàs intentant treballar per la gent amb un sentit, en el que tu creus, amb el que has après, amb coherència amb que ets com a educadora i tens una institució per davant que ni necessàriament està d'acord amb la teua manera de treballar ni amb el teu enfocament i que moltes vegades pot dir en la teoria que sí però que ni molt menys en la pràctica i que... Doncs això, la majoria d'institucions amb les que treballem acaben sent així, per dinàmica (Galícia 1: 42)

Quan Noe em va parlar d'Adela, me la va presentar amb aquestes paraules: l'Adela és una experta en treballar amb institucions adverses, en treballar, com moltes vegades diu Adela, *malgrat la institució*. Adela treballa en una institució gran lligada a l'església catòlica, que té un nivell d'incidència important en tot l'estat espanyol. És una entitat que treballa amb gent que no té recursos, que viu situacions de pobresa.

Del que Noe destacava d'Adela he pogut aprendre amb ella. A les converses, en repetides ocasions, hem parlat del treball que cal fer com a educadora per a treballar en aquest tipus d'entitats. Quan parlava amb elles, entenia perfectament què vol dir una institució adversa. I tot i que entenc a què es refereixen, em costa explicar exactament a què respon ser una entitat adversa. I així li ho vaig fer saber a Adela quan li vaig enviar l'esborrany del relat, perquè havia sigut en el procés d'escriptura on trobava la dificultat per explicar-ho. Em va fer una anotació:

Les pots identificar perquè són aquelles que com menys feina dius que fas, més en pots fer.... i com se t'acudeixi explicar tot el que fas... o aportar un nivell de reflexió... et tornes perillós per la institució. Encarnes el perill d'obrir l'esclatxa a un qüestionament

de l'ordre establert de les coses (i sobretot del pensament) de la institució totalitària. Recordo que a la facultat teníem una professora que parlant d'això definia les institucions totalitàries com a esquizofrèniques, perquè en no poder abastar el control total emmalalteixen i creen aquesta "doble vida"... i sempre penso que tenia tota la raó del món (anotacions d'Adela al relat, març 2012).

A partir de les notes d'Adela en la darrera conversa parlàrem de les institucions adverses, especialment de dos característiques que ens podrien servir per a definir-les: l'esquizofrènia i la hipocresia institucional. Una de les cares de l'adversitat és el doble joc, és a dir, haver-se de moure en la contradicció; en l'escapar del control constant al que intenta sotmetre l'organització. I alhora com que es tracta d'organitzacions grans la capacitat de control s'escapa constantment. L'absurd del que parla l'Adela és una contradicció entre les normes que s'estableixen i el sentit de la pràctica en les organitzacions. En aquesta voluntat de control s'estableixen protocols que resulten contradictoris. Adela m'explicava una situació, per il·lustrar-me aquesta contradicció, que van viure ella i Noe a Nicaragua. Treballaven amb xiques joves i per fer-ho anaven als barris, per tant el seu treball implicava moure's, fer desplaçaments que moltes voltes implicaven més hores de treball perquè així ho demanava el ritme, les visites. L'entitat amb la que treballaven va establir un mecanisme de control consistent en deixar constància de l'inici de la jornada de treball, el que coneixem per "fitxar". Havien d'anar a la seu de l'entitat, fitxar i després tornar a marxar als barris, la qual cosa minvava el temps de dedicació. Adela parla de l'esquizofrènia que experimenten les institucions perquè els mecanismes de control que estableixen són alhora mecanismes que fan que el control siga impossible. Una altra de les qüestions de les que hem parlat és la de la hipocresia de les institucions. Hipocresia perquè demanen a les dones i homes amb qui treballa l'entitat que prenguen mesures que la mateixa entitat no pot sostenir perquè no les fan. La posició que es pren, des de l'entitat, és la d'una relació d'abús en la que es diu a l'altre o a l'altra què ha de fer, encara que aquest què ha de fer és alguna cosa que no farà qui està treballant a l'entitat. Crec que no es tracta tant de que l'educadora faça el mateix que l'altre o l'altra, això seria una altra situació. Es tracta de poder sostenir el que es diu. Adela parlava com a exemple del cas dels bolquers, en una situació d'escassetat de recursos, se'ls hi recomana, o se'ls hi diu, a les dones, que utilitzen bolquers reutilitzables perquè són més econòmics. El problema diu Adela, és que les que ho demanen a les dones no

sempre saben què implica això. Ella, en canvi, ho pot parlar des de la seua experiència, perquè ella n'ha fet servir i sap què implica en temps, en altre tipus de recursos... poder sostenir el que es diu a l'altre no és posar-nos en el mateix lloc de l'altra o de l'altre, és alguna cosa diferent que té a veure amb un altre lloc que el de dir el que s'ha de fer.

Les entitats que són adverses són aquelles amb les que entrem en contradicció. Trobem contradicció perquè hi ha una dissociació entre els principis que guien el sentit de l'entitat i les pràctiques organitzatives. Trobem dissociació perquè potser coincidim amb el sentit primer de l'entitat però no amb les concrecions d'aquest, la materialització en dinàmiques i estructures que ens sembla que no són coherents amb el sentit inicial de l'entitat. Alhora, però, ens trobem que en el camp del treball i de l'educació social, aquest tipus d'entitat són majoritàries però a més són les entitats que concentren major quantitat de recursos. En canvi, altres entitats que podríem no considerar adverses, amb les que no entrem tant en contradicció són entitats més petites, amb menys recursos i amb un perill constant per la seua supervivència:

De vegades pots incidir més perquè estàs treballant en aquest marc que t'ho permet, perquè estàs treballant des de dins. I treballar des de fora jo penso que tu et sents molt més coherent i treballes molt més a gust però el nivell d'incidència que tens és incomparable: ni el nivell de recursos ni... Llavors passa això, que de vegades et menges moltes més hores de gestió que de feina directa perquè t'has de passar la vida gestionant recursos, subvencions, tal... Jo això no ho faig. Jo vaig a a la feina i ja, és un altre tipus de compensació mentre això, has de tragar amb certes coses que no et venen tant de gust però per a mi la balança fins ara és poder fer aquesta feina (Galícia 1: 19).

La decisió d'Adela és treballar amb les persones que, com ella diu, més ho necessiten. I troba que el que li permet fer aquesta feina és fer-la en un marc insitucional determinat. És un procés de fer balanç, de decidir. I pel moment, ella ha pres aquesta decisió. En altres moments de les converses quan Adela ha parlat d'una oferta de feina que li han fet, o de la possibilitat de fer una altra feina o de la decisió d'abandonar un lloc de treball adduïa la raó de que "era un treball molt d'oficina i ahi

jo no m'hi veig". En el que ella anomena "treballar des de fora" –des de fora del marc institucional, podem entendre– hi ha una part molt important de la feina que té a veure amb la gestió, amb la recerca de recursos mitjançant subvencions, programes... és una feina que cal fer per mantenir l'entitat. En una entitat com en la que treballa Adela, aquesta tasca a l'inici de les nostres converses la feien unes altres persones. Quan revisàvem el relat, m'explicava que ara sí que ha de fer aquesta feina, la situació és molt més complicada en aquest sentit: moltes entitats han desaparegut i la qüestió de buscar finançament ha esdevingut important per poder fer la feina.

Com ella assenyala, treballar amb aquest tipus d'entitats, que anomenem *adverses* implica assumir algunes coses que no ens donen sentit, que no ens agraden, que *no ens venen tant de gust*. Per tant es tracta de fer un treball de balanç, de pensar què podem sostenir i què no podem sostenir. I aquest treball Adela l'ha fet. Per això em semblava important incidir en aquest punt, donar compte del procés que ella fa en relació amb la institució, perquè crec que aquí hi ha un saber important en el treball d'educadora: què és el que li permet a ella treballar amb i en aquestes institucions adverses.

Hi ha una primera qüestió que té a veure amb la claredat, saber ben bé on s'hi està, com situar-se. Això implica fer-se càrrec de la situació, de l'entitat en la que s'està treballant, de l'espai de moviment que es pot tenir, de la relació amb l'estructura. I assumir una responsabilitat pel treball que es fa. Pel sentit que hi vols posar. Cal saber de què es tracta, partir com diu Adela, "del que hi ha", partir del que és real, perquè si es parteix d'un altre punt que és fictici és "com fer castells en l'aire" (notes Adela). Fer-se càrrec del que hi ha i del que allà és possible és fonamental per poder treballar, perquè si ens situem en un punt de partida que és fictici, estarem constantment decebant-nos. I la ficció es pot construir des de molts llocs, pot ser des del maquillatge que fa que veiem en determinades entitats coses que no són, des de la simulació de sentits que no són el seu inicial, des de com diu Adela "la moda social, o l'envoltori", o pot ser des del que nosaltres voldríem que fóra. Es tracta de trobar el lloc en el que estar entre el que és i el que desitgem que siga:

Llavors com a tècnic, com a, la responsabilitat que tenim nosaltres també hi ha posicions molt diverses, llavors hi ha el que sempre obeeix el poder i a sus ordenes, i el que

s'enfronta i es crema perquè és un enfrontament continu.  
I hi ha qui diu: bueno estamos (Manresa 2: 4).

Aquest dir "bueno, estamos" ens treu de la polaritat en la que sovint podem pensar la relació amb les entitats adverses, una polaritat que com explica Adela ens situa en l'admissió absoluta de les condicions i dinàmiques de l'entitat i per tant, en una negació del que portem com a educadores. O, en l'altre extrem de la polaritat, en una pràctica de confrontació continuada que ens avoca al desgast com a educadores. Ser conscients d'on ens trobem i de quin és l'espai de possibilitat que tenim, aquesta és una primera tasca que cal fer. Aquest "bueno, estamos" no és ni conformitat ni decepció, és obrir la pràctica a la possibilitat d'anar creant en un altre lloc que no és el de la submissió o el de l'oposició. La responsabilitat a la que apel·la Adela, és la responsabilitat que assumim amb qui treballem com a educadores i educadors, una responsabilitat que, si decidim assumir-la, ens reclama un fer alguna cosa, un obrir un camí i per tant, no quedar-nos atrapades en l'immobilisme o en l'acceptació sense més.

I col·locar-se en aquesta responsabilitat amb qui treballem és el lloc des del que és possible l'acció. Col·locar-se en aquesta responsabilitat implica, com diu Adela, "blindar un tipus de treball, refozar molt cap endins" (Manresa 2: 3). Es tracta de crear un context en el que treballar amb les persones amb les que es decideix treballar, i d'alguna manera, vetllar perquè les contradiccions institucionals no el limiten. Tenir cura d'aquest espai que és l'espai de treball amb l'altre. Repassant les transcripcions de les converses, em trobava amb dos tipus de blindatge, d'una banda, un que podria ser més aviat una protecció de sentit perquè del que es tracta és de vetllar perquè el que fem tinga sentit per a les persones amb les que treballem. Quan en la primera conversa que tinguérem, Adela em parlava del projecte, feia especial referència a "cuidar l'espai de relació" (Manresa 1: 17). El curs és, per sobre de tot, un espai de relació que cal preservar, per això, amb les altres dones que intervenien en la formació, Adela i Mònica com a coordinadores, treballàven en aquest sentit: no es tracta només d'un curs de formació, no es tracta de donar el contingut simplement. Es tracta de vetllar pel sentit, cuidar de la relació:

És que tenim sis sessions però una és la presentació i l'altra és clausura del curs, diplomes, el pica-pica, i aquesta que és lúdico festiva no ens la podem saltar

perquè és primordial. I ens queden quatre, si volem fer comunicació, resolució de conflictes, i l'altra el marc legal, ens queda una. Hi ha sessions molt limitades, tenim sessions de dues hores, hem de triar molt be què fem perquè sigui optimitzar el temps que tenim de relació amb elles i que això sigui el que serveixi (Manresa 1: 30).

El blindatge pot ser en aquest sentit, de cuidar molt be allò que es fa. En el cas del curs de formació que fan amb les dones per a la inserció laboral, es tracta de donar allò que necessiten per poder d'alguna manera trobar la feina, però alhora acompanyar en el procés que van fent. Es tracta de triar molt be allò que es fa, perquè sabent que el temps que tenen per a treballar directament amb les dones, amb totes juntes per exemple, o en una fase de preparar-les per a trobar la feina, és un temps molt reduït. I és un temps reduït perquè les educadores i treballadora social consideren que és important dedicar el temps just per la preparació, perquè és urgent que les dones troben el treball. Després, clar, hi ha un altre acompanyament i elles estan com a referents per a les dones. Però en el temps del curs, protegeixen el que és important.

D'altra banda però, hi ha un altre tipus de blindatge, i crec que, més aviat, es tracta d'una protecció de l'espai. Perquè el blindatge també té a veure amb protegir el treball en el marc de la mateixa entitat. I això comporta un desgast important, perquè de vegades implica enfrontament, perquè de vegades pot implicar negociacions..., però el que ha d'implicar necessàriament és una posició forta per part de l'educadora:

Al que jo dedico més energia de gestió de vegades al principi per poder treballar és en aquest que m'ha de deixar treballar. És així de clar. Dediques més energia en aquestes institucions en això que en l'altre. I per mi es tracta de que això se't mengi el menys possible per dedicar energia al que has de fer, però amb això sí que és veritat que és un poc el que deia la Noe, que és un joc d'estratègia (Galícia 1: 20).

Un joc d'estratègia que requereix temps, que requereix posició. Que requereix tenir molt clar el sentit del treball educatiu per no perdre'l en el procés. Així com en el cas de les entitats petites, de les associacions que treballen "des de fora" com deia Adela, la feina de gestió de recursos, de subvencions, de fons per assegurar la supervivència

del l'entitat és una feina que ocupa temps, en el cas de les institucions *adverses* encara que no hi haja aquesta dedicació a tasques de gestió, sí que cal fer un treball important que és d'un altre ordre per a poder treballar amb aquesta contradicció, per poder treballar amb sentit. Però per Adela és important treballar amb aquestes institucions perquè són les que tenen recursos per poder atendre la gent que més ho necessita, perquè a més són les entitats a les que aquestes persones acudeixen. Per això cal "aprendre a treballar amb les institucions que tenen els recursos d'una manera mínimament coherent" (Galícia 1: 48). Coherent amb el que ella com a educadora vol i pot sostenir.

En aquest aprendre a treballar està el procés de relacionar-se amb qui representa l'entitat, l'estructura, els càrrecs de direcció, les persones que l'han de deixar treballar:

[...] has de començar per entendre per què està aquí cadascuna de les persones que estan aquí, de la junta em refereixo. I és vital, o sigui tu els entens i ets capaç d'entendre'ls com a persones, de dir bueno té aquestes mancances té aquests punts febles, està aquí per això. T'hi pots relacionar d'una altra manera (Galícia 1: 50).

Entendre a nivell personal aquestes persones és per a Adela una condició per poder viure en aquest espai de treball. Entendre-les i relacionar-se des de qui són. Relacionar-se per tant amb els homes i dones que conformen l'equip directiu, no amb l'estructura. Són les persones que hi ha i amb aquelles s'ha de relacionar. Això no vol dir, com ella assenyala assumir tot el que diuen: "és diferent, una cosa per mi entendre des d'on està, on està l'altre que acceptar tot el que digui són coses molt diferents" (Galícia 1: 51). Aquest és un procés que requereix temps i dedicació. Però un procés que cal fer per poder dedicar temps al que té sentit en la feina d'educadora. Sense quedar-se atrapada en l'enfrontament continu ni en l'assumpció de pràctiques que ens contradiuen com a educadores.

Mantenir la possessió té a veure també amb apel·lar al sentit del treball educatiu. Tenir ben clar quin és l'origen de l'entitat, el sentit del treball i tornar això com a posició. Fer veure a qui t'ha de deixar treballar que és això el que orienta la teua tasca

com a educadora. Adela parla molt de "fer el retorn". Fer el retorn vol dir fer una feina d'explicitar, de nomenar clarament.

Fer el retorn dels principis que guien a l'entitat, perquè el sentit de la feina no es perda. Apel·lar als principis que donen sentit a la institució i situar molt clarament, fer veure que el treball que ella fa com a educadora es situa en la línia del que dóna origen al treball de l'entitat, per veure qui és qui es "descol·loca" com diu ella. Fer el retorn és nomenar coses que de vegades no es nomenen en les relacions internes a les entitats:

Llavors això era com que no podia nomenar-ho, no que de vegades si dius les coses tal qual també poses sobre la taula una tensió que els altres no volen assumir sempre. Les coses a vegades, jo tenia un profe que deia: les coses que no són clares són malaltes. Llavors hi ha gent, tipus de gent així que es mouen en aquesta manipulació, en aquesta malaltia però quan nomenes les coses no volen, no, no volen aclarir perquè llavors perden el poder (Manresa 2: 8)

Així doncs el treball amb els directius que són qui han de deixar-te treballar, és una feina de saber-se col·locar, de posar-se en relació. De posicionar-se clarament en el sentit i protegint allò que sosté el teu treball com a educadora.

Tenir un equip dolç.

I protegir allò que sosté el treball s'ha de fer també amb un equip de treball, un equip que siga espai de confiança i també de mesura. Des de la primera conversa amb Adela, l'equip estava present. En la primera conversa, aquesta relació d'autoritat i de confiança amb les dones més properes amb les que treballava Adela: la treballadora social i l'altra educadora de l'equip es feia palesa. I perquè a més, és en relació amb aquest equip que es pot fer l'exercici de protegir el treball. Perquè en equip es pot donar continuïtat a les pràctiques que es sostenen des de cada educadora. El que Adela diu és que cal cohesió de l'equip quan es treballa en una institució adversa, que això és clau per obrir i mantenir una línia de treball. En la conversa grupal que férem a



Terrasa, quan l'Adela estava de baixa per la maternitat de la Milena, ens comentava que es trobava dones al carrer de les que acodien a l'entitat. La situació s'havia posat més difícil a nivell de feina i per això Adela els ho comentava parlant també de l'educadora social. Quan es trobava amb alguna demanda d'ajuda per part de les dones ella remetia a l'equip. No des de la desatenció, sinó des del retornar la responsabilitat a qui en aquell moment la està sostenint amb les dones. El que cal evitar és el "lideratge" (Terrasa: 15) allò que ens fa imprescindibles amb altres i per sobre d'altres. Hi ha escolta del que li diuen les dones però també hi ha ordre, ordre en el sentit d'ordenar, de posar a cadascú en el lloc que toca. Clar que perquè això siga possible, l'equip també ha d'acompanyar. En aquesta conversa grupal justament va aparèixer un nus, a partir d'una situació de conflicte no relacional que plantejava Noe: enfrontaments amb alguna persona de l'equip en el que havia estat treballant i la necessitat d'alguna manera de protegir a les dones i homes que acodien al servei de les pràctiques que Noe considerava pràctiques d'abús. Quan Adela parlava de la importància de l'equip, Noe li va dir: "tot i això és molt diferent estar en un equip dolç que estar en un equip aspre" (Terrasa: 15). Un equip dolç és un equip en el que media la confiança, en el que hi ha treball de relació. Per això en el que explicava Noe que havia viscut hi havia conflicte però conflicte no relacional (María-Milagros, 2012). Però la voluntat totalitzadora de les institucions també arriba a l'equip, per això no sempre és fàcil mantenir aquesta dolçor en el treball. I alhora, tenir un equip dolç esdevé una clau per poder treballar amb sentit en el marc d'institucions que ens col·loquen en els sense sentits:

Malgrat jo em situï aquí, tristament comprovo massa vegades que a aquest tipus d'institucions li convenen sovint persones que no tinguin la capacitat de qüestionar-les, moltes vegades persones a qui ofereixen encàrrecs superiors als que poden respondre i que accepten (cosa que mai he entès) i que per tant estan en deute amb la institució (o altre cop, tristament..., sovint amb una persona determinada de la institució) i són dòcils i obedients (no qüestionen, no raonen, no opinen, no tenen cap criteri de res, no aporten ni entren en cap punt de reflexió...) i extremadament fidels a la persona concreta que ha materialitzat el seu lloc de treball.... i al seu lloc de

treball..., encara que això passi per sobre de l'encàrrec i dels objectius de la feina per a la qual se suposa que han de respondre. Hi ha persones que segueixen aquest joc i després se senten utilitzades per la institució quan ja no les necessita (Anotacions Adela).

El que li permet a Adela treballar amb institucions adverses té a veure amb un treball que ella fa com a educadora: un treball que passa pel fer-se càrrec d'on s'està, d'on i de què es parteix. D'un treball que passa per tenir clares quines són les prioritats, què pesa més en la balança, per tant saber-se en la contradicció i mesurar el que té sentit per a una i el que no. Un treball que passa per entendre amb qui es treballa, ser capaç de veure "la part humana de les relacions en la institució" (Manresa 2: 8). Un treball que passa per protegir el sentit que s'hi posa i treballar la relació amb l'equip que t'hi acompanya. És un treball sostingut per ella com a educadora.

*Fer dissabte i mantenir-se ferma.*

Hi ha un treball també important en aquest marc d'adversitat, un treball que implica mantenir-se en el que es vol, en el que ens dóna sentit. Si no la dinàmica organitzacional ens pot arrosegar i diluir-nos en ella, assumint que només pot ser d'una manera, que no hi ha altres possibles. Per això cal fer un exercici de destriar: què és allò que ens dóna sentit del que estem fent. És un exercici de fermesa. En la segona conversa que ferem en Galícia estiguerem parlant de la planificació, a partir d'una proposta de Noe. I feiem referència a les dinàmiques que s'estableixen en les organitzacions i acaben esdevenint part identitària de la organització. I aquest és un treball que han de fer les organitzacions també, fer un procés de destriar quines són les dinàmiques que es continuen mantenint i què és el que les sosté: perquè de vegades no és el sentit el que fa mantenir determinats protocols, formes d'actuar, maneres d'enfocar. Per explicar aquest treball de destriar, Adela va utilitzar una imatge força explicativa:

I en un moment donat has de qüestionar si això és el que ara respon a la realitat, llavors més aviat era una revisió de què estavem fent, i per què ho estàvem fent, si això

responia al que volíem fer, quins problemes teníem i com els estavem cobrint. Fer una mica de dissabte de coses que no ens servien ja en aquest moment per una mica des del constant de la realitat canviant. Com reincorporar tota la gent que estava al voltant de tot això amb altres coses que fossin significatives (Galícia 1: 50).

Fer dissabte de dinàmiques que no donen sentit. Que no es poden mantenir perquè no es poden sostenir des de qui les porta i tampoc sostenen el sentit del que fa l'entitat. Em semblava que era una imatge molt encertada per nomenar un procés necessari de revisar, de soltar allò que pesa i que pesa justament perquè no ajuda a caminar. En una conversa que tinguérem Adela i jo, posterior al viatge a Galícia, parlàrem d'aquesta imatge. Li estava explicant a Adela que una part important del relat que faria a partir de les nostres trobades treballaria la qüestió institucional perquè amb ella havíem parlat molt i ella ha fet un treball en aquest sentit que em sembla interessant. Com a exemple li vaig parlar d'aquesta imatge, fer dissabte de dinàmiques que arrosseguem però que no ens donen sentit. Em va parlar del que ha d'acompanyar aquest procés de soltar: el procés de reconèixer allò que els altres han fet abans, es tracta d'una relació en la que pot haver reconeixement de l'altre, i és això que permet també que hi hagen dinàmiques noves que es puguin sostenir des de si. Acompanyar el procés de soltar amb un procés de reconèixer perquè qui ha de soltar pugui fer-ho amb la tranquil·litat de que no es construeix en contra del que hi ha, sinó des de si:

Penso que hi ha les dues coses: tant poder veure això com saber reconèixer el que han fet els altres anteriors a tu [...]. Perquè de vegades en institucions també hi ha aquest problema de no reconeixement. Està clar, també és la imatge que tinc jo dels altres a vegades, que els altres no deixin anar. Però de vegades també jo m'he adonat que no poden deixar anar si no hi ha un reconeixement previ. També és important. (Manresa 2: 9)

### **5. El joc de mancances i necessitats. El treball de si com a educadora.**

Llavors hi ha hagut tot això de les campanyes que per a mi no tenen cap sentit ni responen a gaire res però és més la necessitat de cobrir, respon més a la necessitat de cobrir l'angoixa del professional que al que necessita el que reps. Llavors per a mi és una mica això: el saber estar rebent això i pensant en el que l'altre, què fer amb això, veus una mica que molts professionals una mica la història que es traguen és que han de fer algo amb això, que són els protagonistes, es senten més protagonistes quan hi ha més dolor. És una mica complicat perquè de vegades són respostes que genera el context, la situació d'emergència (Galícia 1: 9)

La conversa grupal de Galícia va començar parlant del que la situació de crisi que en aquell moment estava iniciant almenys en els mitjans de comunicació i en els discursos més sociopolítics de l'entorn, generava en el treball com a educadores. Quines dinàmiques, quins entrebancs, quines dificultats. Adela va començar parlant d'això perquè havia viscut el veure's afectada pels ritmes que s'estaven instal·lant en l'acció social i educativa. Cal dir que sí que s'hi ha trobat més demanda, però el que ens deia era que el més complex era treballar el nivell d'angoixa amb el que venia la gent. D'alguna manera, ella parlava que s'havia creat la situació d'emergència. El que Adela identificava era que les respostes que es donaven per part dels professionals i les professionals venien marcades més per la necessitat de fer alguna cosa que pel sentit del que es feia. Com si no pogueren sostenir l'angoixa que rebien. Hi havia un ritme de molta activitat, un ritme molt ràpid. Noe en aquesta conversa li va dir a Adela una cosa important: la teua feblesa són els ritmes. Perquè Adela ens va contar del que va haver de fer per poder estar de veritat sense deixar-se atrapar pel context. Aquestes situacions, les d'emergència, les de molt de dolor, les de crisi, poden portar a

dinàmiques en les que media l'angoixa. Dinàmiques de molta "acció, acció, acció". I aquestes dinàmiques també estaven presents en l'equip en el que ella treballa. Així que havia hagut de fer un treball per no deixar-se emportar pels ritmes:

Si tu estàs allà treballant vuit hores al dia és molt difícil que el context no et contamini, has d'estar molt centrat clar (Galícia1: 10-11).

Contaminar-se, encomanar-se del context, aquest és el perill que Adela estava treballant durant aquell curs, en algun moment va fer referència al viatge a Nicaragua amb la Noe, un viatge en el que va aprendre molt de com ser-hi en contextos d'emergència. Com diu ella s'hi ha d'estar molt centrada per no deixar-se arrossegar per l'angoixa. Durant aquest curs del que ens estava parlant Adela va agafar la baixa per la maternitat de la seua primera filla. Però mentre va estar treballant havia d'estar pendent de si, en aquest sentit de buscar el seu centre. Ella ho identifica com "fer parons". Com aturar-se per pensar-se, poder-se apartar una mica per veure el sentit o el sense sentit del que s'està fent. Com una aturada per mirar el camí i no perdre's:

Jo vaig aconseguir com una mica fer uns quants parons però, clar, quan hi ha tota aquesta dinàmica una mica, ara anem a parlar de límits, però una mica el, l'aturada que has de fer ha de ser molt més contundent perquè la dinàmica, la inèrcia és tant forta que el contrapés ha de ser fortíssim perquè si no no ho pares. Llavors és com la necessitat d'haver d'arribar a un límit, és la sensació que havíem d'arribar a un límit molt fort per a poder parar (Galícia 1: 10-11).

Perquè el perill dels ritmes frenètics en els que de vegades es cau treballant com a educadora és la pèrdua de sentit. Si en el cas de treballar amb les institucions adverses, Adela apel·lava a la necessitat de pensar les dinàmiques que s'assumeixen per destriar aquelles que podem sostenir de les que no podem perquè no ens donen sentit, en el cas dels ritmes, aquests parons necessaris en la seua feina serveixen justament per poder sostenir i sostenir-se. Cal preguntar-se a què respon allò que estem fent. Perquè pot ser que la resposta siga més en relació a la necessitat de

l'educadora o l'educador que en relació a la necessitat de l'altra o de l'altre. Adela, a l'inici de la conversa ens parlava de com es donaven respostes que anaven adreçades a l'angoixa de les professionals i dels professionals, com si la necessitat de fer alguna cosa primara sobre la necessitat de respondre al que l'altra o l'altre necessita. Per això cal preguntar-se a què estem responnent, a qui estem responnent. És una pregunta pel sentit i pel lloc en el que ens col·loquem. En la següent conversa que férem a Galícia, que va ser aquella mateixa nit, tornàrem sobre aquesta qüestió de les necessitats. Estàvem parlant de les entrevistes que es fan en espais com serveis socials, o en el treball d'Adela per a iniciar el procés d'inserció laboral. D'una banda, a mi hi havia una cosa que em preocupa pel que fa a les entrevistes en aquest context i que té a veure amb la circulació de la vida dels altres: l'altre, l'altra, els problemes que té o el seu dolor que explica a algun professional, esdevenen un expedient que molt sovint circula entre professionals que s'ho expliquen, que ho expliquen a altres persones. En el relat l'altre esdevé un cas. Jo creia que allà hi havia un exercici com de poder sobre la vida dels altres, el que em va fer veure Adela és que potser el que també hi ha allà és l'angoixa dels i les professionals que no saben què fer amb aquesta història, com si els pesara massa per sostenir-la soles i l'han de transmetre a altres. I d'altra banda, parlàvem sobre la pertinència d'alguna de la informació que es demana en aquestes entrevistes, informació que després va a fitxers i expedients i circula entre diferents professionals, en diferents nivells. I ens preguntàvem per què és el que hi ha al darrera d'aquesta informació. Perquè de vegades, es tracta de mecanismes de control sobre la vida dels altres, i la informació s'utilitza per administrar ajudes, per qüestions de subvenció, per a establir mecanismes de vigilància en relació a determinats programes. Però en altres casos aquesta informació no es fa servir, no s'utilitza i tanmateix s'ha d'obtenir. En aquesta qüestió ens trobàvem quan Adela va reprendre la pregunta per les necessitats. Perquè ella deia que potser hi ha gent que necessita omplir aquests papers, com per tenir alguna cosa, com per tenir evidències de que s'ha fet feina quan no és l'Administració qui demanda aquesta informació com un procés de rendiments de comptes per justificar la feina feta, amb aquest fil tornàvem a les necessitats:

També hi ha una cosa que abans se m'havia quedat pendent de dir que és el que pensava que era molt important sempre qüestionar-se quina era la meua necessitat i quina era la necessitat de la persona

que, que són dues necessitats diferents (Galícia 2: 62).

Aquesta és la pregunta del parar, la pregunta pel sentit, la pregunta per qui està al centre. Perquè si no ens fem aquesta pregunta, si no s'és conscient de que hi ha dues necessitats en joc, es pot caure en una trampa. La trampa de confondre la necessitat, potser posem per davant la necessitat de l'Administració o la seua demanda, o potser posem per davant la necessitat de l'organització. O pot ser, i aquí hi ha un perill molt gran, posem per davant la nostra necessitat:

jo penso que inclús la nostra necessitat, les nostres mancances, és que va més enllà, jo penso que és un tema de cobrir mancances a través de l'altre (Galícia 2: 62).

L'altre, aleshores, esdevé un instrument, amb el que cobrir les mancances. Per no caure en aquesta trampa, en la que fem de l'altre i de la relació amb l'altre un instrument no es tracta de no tenir necessitats o mancances, es tracta de fer un treball de si.

*Ser conscient de la pròpia història.*

En aquestes converses grupals que tinguérem a Galícia aquells dies, vam llegir i rellegir alguns dels fragments del text que jo havia escrit i portat per marcar una mica el to de la conversa. Va haver un fragment que llegirem especialment, el de Núria Pérez de Lara, un fragment que parlava de l'empatia i de l'ocupar el lloc de l'altre:

*Porque ponerse en el lugar del otro es un falso desplazamiento. Por más que tratemos de experimentar qué sentiríamos si no pudiésemos ver, oír, andar, hablar, o si en lugar de ser mujer fuera un hombre ... lo único que hacemos es pensar una fantasía , pensar algo que sólo podemos imaginar e imaginarlo en nosotras, reduciendo la realidad de los demás a nuestra propia fantasía. Escucharles de ese otro modo que yo llamo "escucharles dentro de mi" supone en cambio, adentrarme en lo que nace en mí, al entrar en*

*relación con ellos y ellas. Yo permanezco en mi realidad, en mi lugar, y escucho lo que se desplaza dentro de mí, lo que se conmueve, lo que me da sentido y lo que no, lo que me ilumina y lo que me confunde, lo que me sosiega y lo que me altera. Núria Pérez de Lara, 2008<sup>10</sup>*

A partir d'aquest fragment, que en la conversa de la nit Mari va recuperar, parlarem del que ens passa, del que se'ns mou en relació amb una altra. Mari parlava de descobrir què et provoca. Adela parlava de la pregunta per descobrir d'on ve això que et provoca, perquè hi ha gent que et connecta amb alguna cosa. Alguna cosa que podria ser un espai de complicitat apuntava, Noe. O una cosa a treballar, va dir Adela. Aquesta idea de tenir alguna cosa a treballar, alguna cosa que no està resolta o que no ens deixa ser-hi del tot, alguna cosa que es pot posar al mig de la relació per fer-la créixer o pel contrari, per fer d'ella un instrument. Alguna cosa que es mou en relació amb una altra, a partir d'alguna cosa que ens toca. I el treball que cal fer amb una mateixa quan açò s'esdevé és romandre-hi. Aturar-se, fer-li espai a allò que ens remou. Estar-s'hi, veure què provoca, d'on ve. Cal reconèixer allò que ens mou i saber què fa en nosaltres. Poder nomenar. Ser molt conscients de quina és la necessitat de l'altre i quina és la meua per poder treballar conjuntament. Això vol dir revisar, repassar el recorregut que una, que un, ha fet. La pròpia història:

De vegades se'ns oblida la pròpia història, com a punt de partida. Hem de ser conscients primer del recorregut que un ha fet, de la pròpia història i no tenir necessitat de cobrir, d'amagar, de satisfer. Dir: bueno si jo parteixo d'aquí, arribo aquí i sense que això sigui inqüestionable ni que sigui amagable, per dir-ho així. Sense que això sigui la bandera: porque yo he pasado por esto entonces tú.. Ni que això que no sigui una bandera allà, ni que tampoc sigui una cosa que no puguis reconèixer perquè et faci dolor, perquè hagi de cobrir, llavors poder partir del reconeixement de tot: d'on vinc, vingui d'on vingui. O sigui, puc venir

---

<sup>10</sup> El text s'anomena "A propósito de la diversidad: pensar la propia diferencia y educar en relación". Es va publicar a la revista Kikiriki. Cooperación educativa en el número 89 del 2008. Pàgines 22 a 29.



d'això d'una història més o menys dura o que em trobi amb gent que em reconegui o puc ser fill de..., i partir d'aquí. És com el punt de partida, de reconèixer d'on vens i què t'ha portat aquí. Perquè jo penso que és un punt de partida des d'on tu pots reconèixer els altres, sense tant de problema, és l'acceptació d'on estem, val doncs partim d'aquí. Arribem com arribem (Galícia 2: 72).

Ser conscient de la pròpia història, però no perquè aquesta siga un camí a seguir per l'altre, no fent d'aquesta experiència més o menys dolorosa, més o menys difícil, "una bandera". Però tampoc amagar-la, no reconèixer-la. Es tracta de saber on som, de trobar-nos en aquest punt de partida. Perquè la història que tenim, el recorregut que ens ha portat és origen no arribada. Tampoc ho pot ser per l'altre. I en aquest procés de ser conscient de la història que ens porta a ser-hi on som, hi ha també el saber què és allò que tenim per resoldre, què és allò que no podem posar en aquella relació i què és el que sí que podem posar. Aquest és un treball que implica preguntar-nos pel nostre desig de relació, pel sentit del que fem com a educadores i educadors. I del lloc que donem a l'altra o a l'altre en aquesta relació. Perquè, com diu Adela: "on poses tu a l'altre, l'altre també es col·loca" (Galícia 2: 68) i potser que el lloc en el que poses l'altre siga el lloc del problema a resoldre, o el lloc de l'instrument per cobrir alguna cosa que falta. En aquest sentit Adela parla del mecanisme de treure poder a l'altra o a l'altre per col·locar-se com a educadores i educadors en un lloc de poder. Quan educadores i educadors no es senten autoritzats i aleshores es col·loquen en un lloc de poder per obtenir aquesta (falsa) autoritat que no tenen:

Moltes vegades jo crec que passa això, quan jo no tinc poder com a educadora necessito treure-li poder a l'altre per poder jo estar al meu lloc. Per què si no què faig? Llavors hi ha moltes relacions que van així per això, perquè el que està al lloc d'educador o d'altre professional no té aquest poder i necessita treure-li per ell (Terrasa: 60).

Ser conscients de la pròpia història per saber què és el que es mou. Per saber quins són també els límits del que podem sostenir de veritat. El que diu Adela és que allò que es mou en nosatres quan entrem en relació amb un altre o una altre és alguna

cosa que està en la nostra història. Que és aquesta la que cal revisar per poder acompanyar. Es tracta també de trobar les febleses allò que ens fa trontollar, allà on podem perdre'ns. Com Noe li deia a Adela a l'inici de la conversa: la teua feblesa són els ritmes. Perquè és fent aquest treball de saber-nos febles, i poder posar nom que podem pensar també en com acompanyar a l'altre o a l'altra. Adela parla de *l'entorn de seguretat mínima* que podem oferir a l'altre o a l'altra (Galícia 2: 63), com aquell espai en la que l'altre o l'altra es sent còmoda i també nosaltres per poder acompanyar sense precipitar l'acció, sense que l'angoixa ens supere. I per poder oferir aquest entorn segur, cal d'alguna manera estar segura amb una mateixa. La seguretat no ve de la ma de les certesses sinó del procés de saber-se imperfecta, de saber-se amb esclatxes. I també, en un moment donat, saber dir: no puc acompanyar aquest procés, o puc arribar fins aquí. Com diu Adela: "no podem carregar amb tot el que el sistema ha generat, és inviable" (Galícia 3: 97).

En aquest treball de ser conscient de la pròpia història hi ha una altra qüestió important a la que feia referència Adela, és important també que el fet de que reconèixer-nos ens serveix també per reconèixer als altres. Per acollir a l'altra o a l'altre amb el que és i porta. També per acollir açò que porta, sense que ens depasse, sense que s'ens escape de les mans, sense que l'angoixa ens porte a la precipitació. Podent trobar la forma d'acompanyar això:

Per a mi és un tema de límits i per a mi és molt clar, que també hi ha moltes persones que la seva història per ells mateixos és massa forta per elaborar-la i et vomiten i llavors tu et tornes en una espècie de paperera on la gent vomita però això no ajuda a avançar tampoc, llavors fer el retorn d'això. És a dir, ajudar una mica a anar per parts, a no avocar de cop tota l'estona. Perquè jo veig xavales que tenen una història super bèstia i les avoquen allà on van, és que a més no t'entendran. Ajudar a fer el retorn, a retornar, a poder anar assumint això poc a poc. De dir: treballem fins aquí. I no m'expliques més si us plau, això ho guardem, espera't. Dona't l'espai. Tanquem això i després ja treballarem més. I una mica anar fent aquest retorn sense que, una mica digerir. És com anar digerint per parts la pròpia història però que tu des de fora pots fer això. Llavors tu no et quedas amb

tota aquesta història a sobre i l'altra persona pot digerir (Galícia 3: 91).

### **6. *Traspasar a cadascú el que li toca. De l'acompanyament i la responsabilitat.***

[...] sí per mi és una mica com això, el que déiem. D'una banda el situar-se i entendre de veritat el que t'està diguent l'altre. I a partir d'aquí i de que l'altre entén que entens què li està passant llavors li pots tornar la responsabilitat, saps? També de dir: val jo t'entenc i te n'has de sortir i això és el que et puc oferir això és el que no (Manresa 2: 18).

Els límits en la relació és també un dels punts importants a tenir present en el seu treball, perquè és en aquest procés de trobar els límits, els propis i els que va necessitant la relació que hi ha un treball de fer-se educadora. Sovint hem al·ludit a la omnipotència, a la voluntat d'assumir més enllà del que podem i també més enllà del que és nostre. Perquè quan hi ha angoixa, quan hi ha sofriment és molt fàcil carregar amb el dolor dels altres en una relació d'ajuda. En un context d'angoixa, a més, marcat per uns ritmes que no permeten el fer l'aturada, col·locar-se, aquest temps esdevé necessari per "estar centrada". Així, en aquesta situació Adela explica que s'hi ha trobat molts cops amb la situació de rebre la història de l'altra amb l'encàrrec de fer alguna cosa, de resoldre. L'altra demanda que ella com a educadora ho gestione i li diga què fer. Reconèixer a l'altra a l'altre amb el que porta i acollir-ho no vol dir assumir-ho com a propi. Perquè si no el que fem és treure la responsabilitat a l'altra, la seua responsabilitat, la treiem del centre i ens hi posem nosaltres.

Per això els ritmes són perillosos, perquè cal un temps per a preparar-se per acollir, un temps en el que Adela es col·loca, i col·locada al seu lloc, situada és capaç de fer

el retorn de la responsabilitat sobre el que és de l'altre. I el que és de l'altra no és la responsabilitat sobre el que li ha passat sinó la responsabilitat de gestionar-ho. El temps és necessari, el temps per rebre, el temps per acollir i el temps per retornar. I de vegades, com explicava Adela, cal anar parant i anar per parts, demanar-li a l'altra que vaja de mica en mica, explicant per parts la seua història per poder acompanyar en el procés d'assumir-la i prendre decisions:

Què fas amb això? Amb tot això que m'has explicat què penses fer, i quina ajuda m'estàs demanant i què és el que vols de mi perquè nosaltres quan arriba la gent de... És molt divertit perquè es queden a quadros moltes vegades perquè jo el primer que els hi pregunto és per què estàs aquí? Què vols? Què és el que, on pretens arribar? I és una mica això, de dir, posa't tu al centre, si no t'hi poses tu. Llavors això de dir: què pretens fer tu d'això? Jo entenc que és difícil, que es necessita un acompanyament més d'aprop, que moltes vegades no es fa, que lo més difícil és saber el què i requereix d'un acompanyament, però és important preguntar-s'ho i posar-ho sobre la taula. Per no caure en el resoldre, estar resolent la vida als altres, moltes vegades jo sento que quan algú t'avoca el dolor és com que et traspassa la necessitat de que tu resolguis això. Moltes vegades la resposta és donar solucions, i jo penso que no serveix de res (Galícia 3: 93).

Que l'altra o l'altre siga responsable de la seua vida, que estiga al centre, necessita d'un acompanyament més llarg, més pròxim. Un acompanyament que el que fa és ser-hi però no resoldre. Encara que com diu Adela, sovint com a educadores i educadors l'acció, el fer alguna cosa amb això siga més fort que l'estar allà. Clar que aquest acompanyament precisa d'un altre temps, un temps "humà" diu Adela. Però el ritme amb el que viuen sovint és l'altre, el temps accelerat que reclama acció. Com diu Adela, l'esgotament fa difícil l'acompanyament, perquè quan una està moltes hores exposada, no té el temps d'aturar-se i poder-se col·locar:

També per esgotament, quan estàs moltes hores exposada, no tens temps de fer un paron. La feina, quan vaig arribar, va ser mentalitzar-los que jo no podia tenir

entrevistes cada vint minut sense temps de fer el... I bueno, ¿qué estás diciendo? És això no? De vegades treballar en una institució a pesar de la institució. (Terrasa: 66).

Em sembla important aquesta idea d'estar exposada, perquè la vaig entendre com un estar acollint, l'exposició com una obertura a allò que l'altre, l'altra porta, no com un perill; però, sobretot, obertura a la relació. Clar que per poder estar disponible per a la relació cal un temps.

Per tal de poder fer aquest retorn, Adela diu que s'hi troba amb un pas previ, és el reconeixement. Per poder fer el retorn cal reconèixer a l'altre i cal també que l'altre et reconega. En la conversa que tinguérem a Terrasa parlàrem de la qüestió del permís que a mi em semblava un fil important en la creació i en el manteniment de la relació educativa. Havia estat treballant aquest fil de la mà d'Unai, un estudiant de la classe que jo portava aquell curs. I vaig decidir introduir-lo en la conversa. Perquè l'altre o l'altra et done permís per entrar en la relació cal reconeixement, i encara que sembla que és al contrari –perquè quan l'altre et dóna permís és perquè faces alguna cosa–, perquè li tornes la responsabilitat també cal que l'altre o l'altra d'alguna manera t'autoritze.

Adela parlava de diferents reconeixements, hi ha un reconeixement de caràcter institucional aquell que et dóna el lloc que ocupes, l'entitat en la que treballes. Hi ha un altre reconeixement que ella anomena de comunitat, un reconeixement que ve de la mà de les relacions de confiança, en el cas d'Adela de les done que li reconeixen autoritat i li diuen a altres done. I finalment, hi ha el reconeixement de la relació, el reconeixement que només pot ser en relació. I aquest és un procés que també té el seu temps que no és amb totes de la mateixa manera però que sembla un pas important per poder tenir el permís de l'altra. Reconeixement. I també com a educadores reconèixer a l'altre o a l'altra, on està, què és el que pot assumir i sostenir i què no pot. El reconeixement de l'altre com a altre és necessari per no confondre's. Entens a l'altre, l'acompanyes però sense fondre't amb ell o ella:

Si tu ets l'altre no pots acompanyar, perquè no ets un altre, llavors el tema és de reconeixement: va, tu

estàs aquí amb la teva història, amb tot el que tens ara i joestic aquí amb tot el que, amb tota la meva història i amb tot el que tinc ara. I des d'aquí ens podem acompanyar però, clar, evidentment si hi ha una fússió no pot haver acompanyament (Galícia 3: 89).

Entendre que per poder acompanyar cal una relació dispar, una relació en la que no som iguals, no som una fússió, és una relació en la que a cadascú li pertoca un lloc. Que no vol dir ocupar un lloc de poder. Sinó poder saber que en la relació d'acompanyament hi ha dues responsabilitats diferents, la responsabilitat de l'educadora és la de ser-hi, la d'acompanyar i és l'altre o l'altra qui és responsable de la seua vida.

En la primera conversa que vaig tindre amb Adela, quan la vaig conèixer, em va parlar molt de la responsabilitat, de com proven de treballar això amb les dones, que siguen elles les que van prenent les decisions, que siguen elles les que tinguen recursos per resoldre quan els sorgeix algun problema. Per això hi ha un treball de base que és la relació de confiança. Adela parla de posar les coses sobre la taula, de ser sinceres, això vol dir que elles des de l'entitat diuen el que poden assumir i el que no, el que poden oferir i el que no. En aquesta primera conversa Adela va parlar d'una cosa que em sembla important per pensar la responsabilitat: el desenganxar-se de la institució (Manresa 1: 10). El desenganxar-se de la institució per poder tenir responsabilitat sobre si. Perquè a més des de l'entitat no poden assumir la resolució de tots els problemes. Encara que això no vol dir que desapareguen de la vida de les dones, moltes relacions han quedat i continuen mantenint-se de forma diferent. I quan hi ha alguna dona que torna a buscar-les com a referents intenten respondre. Com diu Adela: "nosaltres estem disponibles però també cal que l'altra circule" (Manresa 1: 10). Estar disponibles no vol dir estar per a tot, hi ha límits, i això diu Adela és important en un procés educatiu, saber on estan els límits:

I de vegades trobo que en tema de límits és molt educatiu que treballem amb límits i nosaltres ho fem, com això, sense, una cosa és estar sempre present i estar sempre com una mica disposat a escoltar i l'altra cosa és que no hi hagi cap tipus de límit (Manresa 1: 10).

Estar disponible per a l'altra o l'altre no vol dir resoldre. No vol dir fer per ella o decidir per ella o per ell. Encara que de vegades hi ha decisions que voldries prendre per l'altre, per això l'acompanyament és una pràctica complexa perquè s'ha de saber ser-hi allà sense fer més del que et toca i això és difícil. Com difícil és acompanyar quan la decisió que pren l'altre et sembla que és una decisió terrible. Adela parla de l'acompanya sense promocionar (Terrasa: 55), és a dir, poder ser-hi sense ajudar en aquelles decisions que impliquen fer-se mal. Un altre cop la frontera finíssima entre ser-hi i ocupar el lloc de l'altra o de l'altre. Acompanyar sense promocionar accions que poden ser destructives és un lloc molt complicat per a una educadora que assumeix una responsabilitat educativa amb una altra persona.

Adela va estudiar Teràpia Energètica i en la tercera conversa que tinguérem, em parlava de com li serveixen aquestes nocions per pensar l'acompanyament en la relació educativa. En aquesta teràpia hi ha tres bases que són l'escolta perquè l'altre pugui sentir-se i percebre's; un altra base que és com moure les coses per exemple fer alguna pregunta, algun comentari en una conversa per veure si l'altra o l'altre es mou; i hi ha una tercera acció que es fa quan l'altre o l'altra està encallat. En el cas de la teràpia energètica Adela m'explicava que feien com una mena de pressió; en el cas de la relació educativa ella m'explicava com hi ha moments en els que veu que l'altra està encallada i, aleshores, ella troba que ha de fer algun moviment:

Hi ha un moment que tu tens la base de relació suficient i [l'altra] et coneix suficient com ets com per dir-li: mira, perdona si m'equivoco, però a mi em sembla que..., com fer-li el repàs de la vida. De dir-li: jo et conec d'aquesta època i has fet aquest recorregut, i has passat això, això... (Manresa 3: 31).

Per poder fer aquest moviment i ajudar a desencallar és precís, com diu Adela, tindre aquesta base de relació suficient, que vol dir un cert coneixement de l'altra i de l'altre, i un temps de relació perquè l'altra també ens conega. Aquest moviment és com una parada també, com aquelles parades que ella com a educadora també ha de fer. Una parada per veure el camí. I hi ha altres vegades en que no hi ha prou amb mostrar, amb ajudar a l'altra a veure el camí, hi ha altres vegades en les que cal fer el moviment per l'altre. Per això l'acompanyament és una pràctica complexa, perquè

els moviments que es fan són difícils i sempre incerts. Hi ha moments, en el cas de l'acompanyament en situacions complexes, en els que l'altre o l'altra té un nivell de dolor tant gran que no pot prendre una decisió. Adela explicava la història de l'acompanyament a una xica que tenia un nivell de dolor tant gran que no podia assumir més, i ella va prendre decisions per ella, sabent que potser s'equivocava, amb la consciència de que estava ocupant el lloc de l'altra. Encara que aquest moviment de prendre decisions per l'altra és quelcom que s'ha de fer quan de veritat creus que la situació és límit, Adela diu que només en situacions molt puntuals, molt selectivament i quan ho veus molt clarament. Ha de ser quelcom molt pensat. Clar que encara que es veja "molt clarament" mai es tracta d'una certesa: crec que en aquesta decisió, la intuïció com a educadora juga un paper molt important. La intuïció que no és un saber cert però sí que té alguna cosa de saber i alguna cosa d'intent. De provar. En una de les converses grupals obrirem la pregunta per la intuïció, com alguna cosa que necessita treball. Adela ens contava com treballava amb les educadores en formació que rep en pràctiques, com les animava a observar i a observar-se com un procés per a treballar aquesta intuïció, a tenir la humilitat de l'obertura a allò que s'esdevé i poder-ho pensar: "el punt aquest d'humilitat, d'escolta, de posar-te a lloc, de terra" (Galícia 1: 28). La intuïció és molts cops el que ens porta a fer moviments o a no fer moviments, en la relació educativa:

Però, tot i així, penso de vegades, malgrat tu saps que pots fer alguna cosa perquè aquesta persona se'n surti millor i que això no li solucionarà, i que val més estar al seu costat, malgrat l'altra persona això li comporti una sèrie de situacions difícils de gestionar, que possiblement li provocaran dolor. Jo penso que això de vegades també és molt important de viure-ho i acompanyar [...] I malgrat a tu et tire més l'acció i pensis que tu podries dir-li i que tu li podries advertir, jo penso que el saber estar i retirar-se i acompanyar el procés al costat de l'altra persona i reflexionar el que li està provocant de vegades és molt més educatiu. Jo penso que només de vegades i en ocasions molt especials un pot fer això [prendre decisions per l'altre], però que no és el que jo diria que faria ni sempre ni en la majoria dels casos, ni en una part important de casos, ho faria en situacions molt excepcionals (Galícia 1: 25).



Acompanyar a l'altra malgrat a tu et tire més l'acció. Adela parla de l'acompanyament com a saber estar, retirar-se, acompanyar, ser-hi al costat. En les anotacions que Adela havia fet al guió gairebé definitiu del relat em parlava del ser-hi. Havíem parlat per telèfon de les històries que es trobava a la feina, de la dificultat per acompanyar aquest nivell de dolor i de sofriment que portaven les dones amb les que treballava. Quan la situació no només les depassa a elles sinó també a ella com a educadora, quan sembla que no hi ha possibilitat, quan el dolor és tant gran ella parla del ser-hi. Ser-hi amb l'altra i confiar en ella.

En la primera conversa que tinguérem Adela i jo, mentre anàvem des de sa casa a la feina havent dinat, em va contar, encara que molt ràpidament, una història que havia viscut temps enrera amb un xaval i que havia estat important en el treball de la relació. Tenia a veure amb la continuïtat entre el discurs i la pràctica, entre el que dius i el que estàs disposada a assumir, el que pots oferir de veritat. A la darrera conversa que tinguérem li vaig preguntar per aquesta història, perquè m'havia quedat pendent. Del que parlàrem és del "ser autèntica" com a educadora. Aquesta paraula, aquesta identificació la fan servir els xiquets, els xavals i xavales per referir-se sovint a les educadores i els educadors: "Nosaltres ens mengem el tarro amb la relació i ells et clixen a la primera" (Manresa 3: 34). I què vol dir ser autèntica com a educadora? Doncs no oferir en fals. Sostenir allò que dius i que portes a la relació. De vegades, m'explicava Adela, hi ha un punt en la relació que l'altre necessita provar, saber que hi seràs de veritat. Quan fas, com a educadora alguna demanda, per exemple, l'altre ha de saber que hi seràs, que estaràs allà quan faça el pas. D'això es tracta: de ser-hi. Quan treballava a Nou Barris, hi havia un nen petit al que anava a recollir junt amb altres, aquest nen es portava malament, mai no volia: s'amagava, s'escapava, pegava... Però ella sempre l'anava a buscar. Fins que va haver un dia que havia fet alguna de molt grossa, aquell dia Adela li va dir que hi havia límits, i que quan vulguera tornar al grup, més tranquil·lament, l'esperarien però així, no podia ser. No va tornar amb el grup que portava Adela, encara que ella li proposava ell no volia. Va arribar el moment de marxar de col·lònies, tenien places limitades i tenien preferència els que havien estat anant al grup, i no era el cas d'aquest nen. Però Adela el va anar a buscar. I ell es va posar a plorar, com adonant-se que ella hi era, que comptava amb ell. Aquesta història me l'explicava per parlar-me d'aquestes proves en la relació. Com

una mena de prova:

És fort, però m'he trobat això, com moltes vegades que la relació necessita aquest pas de prova, si tu estàs segura del que fas, ho saps i et mantens i ho expliques. I potser de vegades no ho pots assumir però també ho pots explicar. De dir: mira, jo veig això, potser tu necessites això, jo no t'ho puc oferir, jo puc oferir això. Si tu estàs segura del que fas, et mantens, les coses avancen. Si no, si t'excuses en la institució, en la distància, en..., doncs les coses no avancen perquè no és això el que s'està movent (Manresa 3: 33-34).

Ser educadora o educador és assumir una responsabilitat educativa amb una altra o amb un altre. Per això quan el que es posa no és la responsabilitat que es té sinó la institució o la norma, s'està delegant la responsabilitat pròpia. Assumir una responsabilitat educativa amb un altre o amb una altra és preguntar-se pel sentit que té allò que fem per a ella o ell, el sentit no està en la institució o en la norma sinó en l'altra i en la relació amb l'altra. Adela parla d'això quan diu que hi ha límits que estan en un altre lloc: "quan la norma és més forta que la raó que fa que existeixi aquesta norma" (Terrasa: 46). Una educadora "autèntica" és la que s'exposa, la que es posa en joc en primera persona sense escudar-se o diluir-se en la norma o en la institució. Això, com diu Adela, fa que les coses no es moguen. No es mou la relació si no és la trobada la que media. Les educadores i els educadors aquí tenen una responsabilitat important, tenen la responsabilitat de situar-se i situar a l'altra o a l'altre en el que poden sostenir. I assumir allò que poden, sense caure en la omnipotència ni amagar-se:

Si ets conscient, si cadascú és conscient d'on està, on estic és el que tu pots manejar fins aquí i l'altre és la teua pròpia responsabilitat. Estem molt poc acostumats, directius com professionals a treballar amb gent que treballi amb responsabilitat pròpia. Normalment hi ha molts professionals que si no hi ha una institució al darrera que els cobreixi 100% no farien, els directius moltes vegades desconfien perquè pensen que els altres no treballen amb responsabilitat. Llavors hi ha un joc aquí que és molt

molt important, si un és conscient una mica d'on està, on es situen els altres i treballar amb la pròpia responsabilitat doncs això no es dona tant (Galícia 2: 74).

Ser conscient d'on s'està, ubicar-s'hi en el que és possible i el que es pot sostenir i cuidar la relació amb l'altre o l'altra. En la conversa grupal que férem a Terrassa va apareixer un nus, Noe ens parlava d'una situació que havia viscut amb una dona i una altra treballadora. A ella li semblava que havia d'ajudar a aquesta dona per poder respondre a les demandes i les preguntes que li feia l'assistenta social. Noe havia parlat amb la direcció de l'equip al voltant de la situació però alhora creia que calia com protegir a les persones a les que atenia. Vam iniciar un diàleg al voltant d'aquesta qüestió, Adela deia que no podia portar això a les persones amb les que treballava, que calia mantenir-ho fora de la relació. Que hi havia uns altres nivells en els que actuar però que allò, que ella anomenava guerra interna, no havia de passar a les persones amb les que treballava. En el que Adela parlava hi havia alguna cosa important: la qüestió del malestar que traspassem. Posteriorment, en una altra conversa que tinguérem, ara només Adela i jo, en parlàrem. Em va estar explicant com havien rebut una dona amb una història al darrera complexa que elles no podien abordar amb els recursos dels que disposaven. Van començar a treballar amb aquesta dona, tot i sabent que el que ella necessitava anava més enllà del que podien oferir, però d'alguna manera van iniciar una tasca de suport. Paral·lelament a això, van estar buscant recursos que pogueren atendre i que foren adequats per ajudar aquesta dona. Buscaren, a nivell legal, quina era la cobertura que podien oferir i la concreció en recursos de la norma, buscaren a nivell municipal, a nivell d'entitats... El que es van trobar va ser la manca de recursos, la desatenció des de les entitats que s'havien de fer càrrec d'antendre aquesta situació i un buit que arribava a desgastar-les molt:

Que per mi és com paral·lelament en aquest moment de gestió de recursos, de competències que a més a més hi ha molta gent que fa uf, uf pas pas no que te toca a ti no a ti, i és impressionant com a la vegada protegeixes les persones amb les que treballes mentre fas tot això i això et desgasta lo seu. Que [l'altra] no té la culpa d'això, jo penso que és important d'estar tota l'estona fent això, de ser conscients de que són dues

coses a la vegada. Tenir aquesta sensació, i també que, sense marejar-la però també parlant del que hi ha, el que deies no, el que deiem abans: ser sinceres de fins on podem arribar, del què i que és el que pots aportar. (Manresa 2: 12).

Són dues coses a la vegada. Treballar a un nivell més gran, en gestió i recerca de recursos, a nivell de contacte amb altres entitats o institucions, amb altres persones dintre l'equip. I això, de vegades, desgasta molt perquè els equips no sempre són equips *dolços* i hi ha persones amb les que potser t'hi enfrontes. Perquè ara mateix hi ha escassetat de recursos i de possibilitat d'assumir molts problemes amb els que es troben cada cop més persones, perquè ara mateix és un moment molt complex. En el cas de les dones amb les que treballa Adela per exemple, cada cop és més difícil trobar feina. I, alhora, hi ha tot el circuit de l'Administració, de les entitats, dels recursos institucionals que de vegades entrebanquen més que faciliten. Tota aquesta dificultat com a educadores desgasta, entrebanca, decep. Però això no pot passar a la relació educativa, i no es tracta de negar el que és i el que hi ha, com diu Adela, cal dir com estan les coses, ser sinceres de fins on es pot arribar. Adela em parlava en la darrera revisió d'aquest relat, de la pràctica del "nomenar sense contaminar", és a dir situar com estan les coses, situar-te també però sense quedar-te en l'enfrontament o en la impotència, amb voluntat d'aclarir. Sense negar però sense que això es menge tot l'espai de la relació: "però no traspasar això a les persones que necessiten, que venen a veure't. Que no és el que els hi toca. Traspasar a cadascú el que li toca" (Manresa 2: 13). Sense traspasar el malestar que no els hi toca, protegint la relació. Blindant, cuidant l'espai de la relació.

Yo creo que tiene que ver esto del poder con el concepto que tienes de la otra persona, o sea si los otros son los yonquis asquerosos o los niños problemáticos, o los tontolhaba no sé qué. O los otros son seres humanos con unas limitaciones, unas posibilidades. Depende del concepto que tu tengas de eso, claro si para tí un niño es un ser super importante que se está formando que se está, o sea, es mejor que cualquier ingienería de caminos la formación de un ser humano, claro tu forma de relacionarte con eso es muy diferente. Me parece que en verano también te decía esto: descalzate porque es terreno sagrado. Es otra manera de acercarte. (Terrassa: 62)

**Mari**



**1. La Mari és una educadora de la quotidianitat. Trobar-me amb ella i crear la relació.**

i a més a més jo recordo que hi havia com rols molt reconeguts, com que anàvem veient els matissos de cadascú, on hi ha punts forts, doncs evidentment tu tens intervencions en diferents temes però jo què sé, la Mari és la màster de la cotidianidad. Osea es como a ver, me la quedo en vacaciones a ver si se me pega un poco. (Adela. Galícia 1:16)

Vaig arribar a Mari per Adela i Noe, recorde un dia a casa de Adela que m'explicava que Mari era una "educadora de la quotidianitat", recorde que allò em va semblar interessant i vaig decidir que la entrevistaria. Per a Noe i per Adela, Mari era un referent important, hi havia allà un reconeixement d'autoritat i una relació molt significativa. Havien compartit els anys de carrera i van crear juntes el grup Maleducades. Del que parla Adela en aquest fragment d'una de les converses grupals és de com en Maleducades es reconeixien sabers, allò en el que una era especialment bona i que podia donar llum a les altres. De Mari sempre parlaven del quotidià, del dia a dia. Un cop, em va explicar Adela el procés del puxero de la Mari que em va semblar una història bonica de xarxa. Sembla que Mari feia un puxero amb moltes coses aprofitant la verdura que sobrava d'altres menjars, alguna peça que estava més tocada... no es llençava res. Tenia al congelador bosses de plàstic on anava guardant la verdura i les hortalisses i amb allò feia el puxero del que podia treure brou per a altres de les Maleducades, Adela em va contar com a les seues cases van aprendre a guardar allò que sobrava per al puxero de la Mari. Era una anècdota simplement però amb aquella història vaig fer-me una idea del que volia dir ser una educadora de la quotidianitat, la preocupació pel que fem cada dia a les nostres vides. I em va semblar que Mari seria una educadora molt interessant per conversar-hi. Amb el temps i amb la relació he descobert que, darrera d'aquest ser educadora de la quotidianitat, hi ha més, hi ha tot un estar al món que el fa més vivible, un estar al món coherent. I amb la relació he après molt del quotidià, junt amb la Mari he après a preguntar-me pel

meu estar en el món. Entenent que no hi ha separació entre com caminem per la vida i com fem d'educadores.

A l'estiu de 2009, Adela i Noe marxaven de vacances amb Mari a casa de la seua família a Galícia, i em proposaren d'anar amb elles per entrevistar-les totes juntes. Jo encara no coneixia a Mari i va ser allà quan la vaig veure per primer cop. La meua arribada allà va ser estranya, de cop em sentia així, com una estranya. Jo vaig viatjar amb Noe, el fill de la Noe i un amic d'ella uns dies més tard que anaren Adela i la seua parella, Mari i la seua filla. Així que quan vaig arribar, amb el cansament d'un viatge de Barcelona a Galícia, em vaig trobar com envaint un espai de relació. Vaig arribar al que anomenaren Planeta Vacaciones que era un espai sense horaris. Em vaig presentar a Mari i ella es va estranyar una mica perquè sembla que esperava una altra persona. S'havia entès que jo era una altra xica. Vaig respirar profundament i vaig esperar. A la vesprada Mari i jo anàrem a caminar amb la gravadora pel bosc i aquest va ser un moment màgic de trobada. La conversa va ser molt especial, crec que perquè tant ella com jo estavem en un camí de tancar i obrir un procés. El primer que em va dir Mari quan començàrem a caminar era que no entenia massa be el per què li feia la entrevista, que en eixe moment no estava en un moment laboral molt actiu com a educadora social:

No entiendo mucho que me hagas la entrevista porque no me siento ahora mucho ni trabajando de educadora, aunque la verdad que como madres estamos haciendo de educadoras. Ni bueno, no sé, me siento un poco frágil en esta época de mi vida. Entonces pienso: ¡ala y qué le voy a explicar yo. Pero bueno (Manzaneda:1)

Mari havia optat en la seua feina per fer un treball relacionat més amb tasques administratives i de gestió que estar directament en relació amb altres. La seua decisió havia estat fruit del desig de passar temps amb la seua filla. Això volia dir agafar un horari de matí i amb feina d'oficina fonamentalment. En alguna ocasió Mari ha dit que estava separada de la feina d'educadora, però de seguida afegia que es sent plenamente educadora. Durant aquesta primera conversa amb Mari vaig trobar-me un ventall amplíssim de fils que volia continuar explorant amb ella. Perquè ella posava en joc qüestions importants, que estan en l'origen de la relació educativa, i les posava en



la conversa de vegades com a pregunta, de vegades a partir del que ella havia viscut. Fer-li la "entrevista" cobrava tot el sentit del món aleshores. La conversa també va girar molt al voltant de la situació que estava vivint en la seua feina, com deia ella es sentia com en guerra pel procés que havia encetat posant paraula al malestar que experimentava en el treball. Mari treballava en un projecte cooperatiu d'iniciativa social que havia anat creixent i instal·lant-se en un altre lloc en el que ella no volia estar: la necessitat d'ésser competitiu, de participar dintre les lleis del mercat, els privilegis d'alguns, les condicions de treball injustes. Per a ella aquest procés portava a la pèrdua del sentit originari. Es trobava nomenant allò que no li semblava just en les relacions de treball i en les condicions, però no es trobava gaire acompanyada i viure eixe procés en sol·litud és força complicat. Va ser un temps dur per a Mari. Al cap d'uns mesos, quan ens tornarem a trobar per tenir una altra conversa grupal, la vaig trobar millor, amb més calma amb el món, descansada. Havia deixat la feina. Era una qüestió de poder-se sostenir amb allò que la violentava, o més aviat de no poder-se sostenir allà.

Quan repassava tot el material que tenia de les converses amb Mari, de les converses amb ella sola i de les converses de grup, em vaig adonar que el parlar del procés, de les condicions laborals, de relacions de poder, es donava molt en la primera conversa i que en les següents això havia anat deixant pas a parlar més d'altres coses. El conflicte que ella vivia estava molt present. D'alguna manera hi havia com un sentiment de traïció, això és el que jo entenia, el sentit de l'entitat en la que treballava el compartia, volia formar part d'allò que a l'inici li va semblar un projecte bonic. En la primera conversa grupal que tinguérem, també a Galícia, Mari parlava d'aquesta sensació, ella havia cregut en el projecte i es trobava que allà es repetien les mateixes inèrcies que no li agradaven d'altre tipus d'institucions. Recorde que Noe li va dir: pero es que tu vas con el corazón limpio. (Noe. Galicia 1: 17). Anar amb el cor net vol dir iniciar la relació amb la confiança i la disposició, no sospitar de l'altre. La traïció que sentia Mari tenia a veure amb la distància entre la forma i el sentit de l'entitat. Entre l'origen i les pràctiques que s'havien instal·lat.

yo creo que es una dinámica normal, comença un grupet petit amb una bona idea i quan la cosa es va afiançant es van enganxant com un munt de brutícies i és el que deia o se van cuestionando, autolimpiando

yo no sé si es posible en el momento ese. Porque acaba que si está orientado a hacer esta acción, acaba invirtiendo el 80% de su energía en mantenerse a sí misma, ya en caso optimista, el 80% si no es el 100 (Galicia 1: 42-43).

Mari parla del treball que cal fer a les institucions per revisar i revisar-se, per mantenir el sentit i alhora poder mantenir el treball com a organització. La supervivència de molts projectes que inicialment tenen un sentit educatiu viu, sembla ser incompatible amb mantenir aquest sentit.

#### Els silencis

Durant aquesta primera conversa grupal va haver un moment que Noe es va adreçar a Mari, perquè estava callada:

Mari: sí sí, estoy poco habladora yo

Noe: no, digo yo lo digo, porque ya me embalo yo de hablar y decir cosas pero digo no, voy a dejar más silencio, que tu si no hay mucho silencio te cuesta más hablar que te conozco. (Galicia1: 24)

En conversa amb Mari vaig anar coneixent més d'aquest silenci, recorde que en la primera conversa amb ella ens quedavem en silenci sovint però no era un silenci incòmode, era un silenci de repós. Un silenci necessari perquè allà, en aquella primera conversa, jo estava vivint el naixement d'alguna cosa i necessitava ser-hi amb tota l'atenció. Eren silencis que necessitavem; em trobava amb Mari posant paraules en la conversa que tenien molt de pes, i jo necessitava acollir-les sense precipitar-me. També ella necessitava els silencis, com per pensar allò que havia dit, com per buscar les paraules. En la transcripció d'aquesta primera conversa els silencis apareixen marcats, com per recordar-los. Els silencis d'aquesta primera trobada no han tornat a repetir-se, crec que eren uns silencis que anaven lligats a aquell escenari: el procés que ella estava vivint, la inquietud de la primera trobada, la complicitat que com de cop havia nascut entre nosaltres i el paisatge: el bosc de Galícia a la vesprada. Un

paisatge inigualable. Una terra màgica. En la transcripció de la conversa vaig intentar recollir alguna cosa del paisatge, dels arbres de castanyes, del verd, de tot el que vam trobar: una serp, una vaca... I el poble dels pares de la Mari.

L'altra conversa que vam fer ella i jo va ser al Born, a Barcelona, el barri on viu amb la seua filla. I també va ser una part de la conversa caminant pels carrers, caminant i gravant, amb la dificultat que això puposa, amb la riquesa que això suposa. En aquesta segona conversa parlàrem del que significàven les converses en el context de la tesi, jo li explicava el sentit que els donava: buscar en la conversa significar l'experiència. Anar trobant els fils de sentit, allò que està sostenint la pràctica de la relació educativa, el seu saber que les sosté en la pràctica de la relació educativa. Li deia que trobava molts fils per estirar en les converses que teniem:

pues yo pienso que bien, y ojalá que tenga ochenta años porque yo a veces no soy muy consciente de volver a llamar, pero ojalá que tengamos ochenta años y digamos: oye a ver si nos vemos. Porque pienso también: ostras cuantos hilos nos dejamos sin estirar, porque no podemos, porque estamos ocupadas, porque tenemos que buscar la economía y la supervivencia de la casa y llevarla, porque no tenemos tiempo, cuántos hilos nos dejamos sin estirar (...) como ser humano si no nos estiramos de estos hilos nos quedamos disminuidos, es un poco lo que nos hace crecer como personas, es como lo más humano, lo más propio, lo más de adentro. (Born: 13)

Amb Mari vaig tenir la vivència de la trobada, des de la primera conversa aquella en la que Mari no entenia massa be que li fera l'entrevista, conversar amb ella va ser un anar trobant fils per estirar. Recorde que el segon cop que ens trobàrem ella i jo li vaig dir que cada paràgraf de la transcripció era important, no hi havia res que no servira per apuntar un camí. I aquesta és la màgia de la trobada amb Mari que té la capacitat de posar en joc preguntes que a mi em fan preguntar-me. Ella i jo férem dues converses i la resta de material amb la Mari és de les tres converses grupals del temps de Galícia i una altra conversa grupal que férem a Terrasa, però les converses en les que participa tenen una intensitat que de vegades a mi em depassava. Per això els silencis eren tant importants. Mari deia coses que jo havia de reposar, de pair,

necessitava donar-me temps per prendre amb tota la atenció allò que ella havia posat en joc. La conversa amb Mari tenia una potencialitat molt gran, eren moments de creació, d'obertura. En la segona conversa recorde que treierem un quadern les dues i anàvem apuntant algunes paraules o frases o preguntes, com en un intent de capturar el que allà esdevenia. Altres cops amb un intent d'ordenar. Mari en algun moment em deia que li venien al cap les paraules desordenadament, que anava com saltant d'un tema a un altre. I sí és cert que el parlar de l'experiència no és ordenat, però no he viscut en cap moment la sensació de perdre'm en la conversa amb ella:

Pero el ser humano se dimensiona a una potencia increíble, si nos permitiéramos en cada momento que nos encontramos con otro ser humano crear algo en cada momento esto sería la hostia.

Clara: llegaría un momento que no podríamos.

Mari: es la hostia.

Mari: si yo me saco todas las gabardinas y tú también, bueno es lo que pasa en estos ratitos, por qué son tan preciosos, bueno, no, también decimos desde el saber pero no, como que un poco no estamos en un impermeable, es más permeable a lo que el otro dice y se crea algo que a mi también me sorprende. Es como si nos sacáramos las capas que nos ponemos para protegernos, y permanecer desde la sencillez ante el otro, permeables y abiertos a lo que se puede dar, crear conjuntamente. (Born: 24)

Les converses com un espai en el que estem permeables a l'altra, ens deixem tocar pel que l'altra posa en joc, moments preciosos en els que crear alguna cosa que ens sorprén. En aquestes converses tot és possible i per això no deixa de ser sorprenent. El que passa és que aquesta intentesitat també és esgotadora, recorde que acabava les converses cansada, amb un cansament fèrtil perquè d'allà naixien moltes preguntes i escrits per a continuar pensant i per anar teixint el relat. Però cansada per la intensitat de la conversa, pel que hi havia en joc allà. Per la potència de la creació de pensament. Mari parlava d'aquestes estones com un "estar en lo intemporal" (Born: 35). Tenir la sensació de que el temps s'atura, no passa i no pesa. És com un temps

robat al temps.

El permís.

La primera conversa amb Mari, que a més va ser el primer cop que la vaig conèixer, va ser un moment important, com tots els inicis. Un inici de relació que alhora va ser un moment d'autorització. Hi havia una part de mediació que venia de part de Noe i Adela, elles tenen una relació significativa. Així com jo confiava en el que elles em van contar de Mari, imagine que a Mari el fet que jo arribara de la mà d'elles devia també dir-li alguna cosa. Però hi ha una altra part que està en la relació que creàrem en aquella primera conversa, en les preguntes, en l'estar. En les paraules i el silenci. És cert que va ser ràpid però no vaig viure en cap moment la precipitació, vaig estar segura que volia continuar pensant amb Mari:

un poco, como la reciprocidad de la autoridad, reciprocidad, cuando tú me preguntas esto me otorgas a mí una autoridad y cuando yo te lo cuento era como un proceso, bueno yo sentía eso, de lo que hablamos ayer y eso, como se había hecho un proceso desde que yo lo cuento, hasta que yo lo oigo por fuera hasta que yo lo veo desde tu mirada y como me retorna diferente, cargado de mucho más valor. Y eso era como decir: qué chulo. (Galicia1: 14)

Aquestes paraules les va dir Mari en conversa grupal, i Adela va respondre que era un regal. Mari va dir que el regal era també per a la seua filla. La idea de la reciprocitat de l'autoritat és important en la creació de la relació: jo reconeixia a Mari, la seua experiència i el seu saber i li donava autoritat i ella, en acollir la meua pregunta, m'estava autoritzant a mi també. I, com ella continuava diguent en aquest fragment, és cert que no havíem estat molta estona parlant, potser una hora, però havia estat una estona de molta intensitat, en la que a les dues ens havia passat alguna cosa.

El regal també era per a mi, cada conversa amb la Mari era com rebre una lliçó vital. No només he après de la relació educativa i del fer educadora amb la Mari, he

apès de la vida, de l'estar al món. Moltes de les preguntes, dels significats que hem anat teixint en conversa els he portat a les classes, perquè tenien molta capacitat d'obertura. Conversar amb Mari ha significat aprendre amb ella:

pero que en el fondo, estás haciendo un proceso educativo tú con nosotras, o sea, educándonos a nosotras también porque nos estás reconociendo esas perlas. Yo hay momentos que estoy agoviada y no veo ninguna perla icojones!, ¿donde están? Es como que, y que el otro te lo vea, te lo nombre y te lo diga es como: es verdad. Es para mi un momento importantísimo, por eso es que nos necesitamos tanto, pero mira que cuesta ¿eh? romper esto de tan de uno con cada uno. (Born: 35)

## ***2. Una apasionada de todo lo que tiene que ver con el ser humano.***

### **La decisió de fer-se educadora.**

Eso sí que lo tengo muy claro. Porque así como en este momento de mi vida me siento así como frágil, eso sí que era una decisión muy clara. Bueno, yo soy como un poco enamorada del ser humano, porque me gusta todo lo relacionado con el ser humano. Ahora estoy con una cosa de formación de yoga y la anatomía, pienso: qué pasada. Cualquier cosa, la espiritualidad, la psicología, todo lo que está relacionado con el ser humano me encanta, es como una pasión. Y también por el conocimiento propio, claro. Siempre como bastante relacionado todo, para mí hacer una carrera de ciencias de la educación también partía por hacer un proceso educativo propio otra vez en la edad adulta. Porque mi proceso educativo, yo iba a un colegio de monjas, era bastante patético. Entonces el proceso, bueno yo tengo 42 años, y los coles en esa época algunos dejaban bastante que desear en el proceso formativo. Yo siento

que en la infancia, en la educación posiblemente había potenciado otras cosas, pero yo siento que me ha limitado mucho y que el proceso educativo bonito lo he hecho a la edad adulta. (Manzaneda: 1)

Quan en la primera conversa, Mari em va dir que no entenia massa be per què li feia la entrevista perquè ella en aquell moment no sentia que estava treballat molt d'educadora, li vaig dir que del que volia parlar era del que era significatiu per a ella del ser educadora, i li vaig preguntar com és que va decidir fer-se educadora. Em va respondre de seguida, i en les posteriors converses que hem reprès el tema ella sempre insisteix en que aquella va ser una decisió molt clara.

Hi ha aquesta passió per tot allò que té a veure amb l'ésser humà, com diu ella, una passió que jo he pogut percebre quan parla de la relació amb un altre ésser humà. Perquè en parla amb delicadesa, amb solemnitat, com sabent que està davant d'alguna cosa gran. Una passió que es deixa veure quan parla de l'altre com a ésser humà. La passió per allò que té a veure amb l'ésser humà està en com es pregunta pel que vivim, per com ho vivim. I en aquest preguntar-se cobra sentit això de que Mari és una educadora de la quotidianitat, perquè la seua pregunta aterra en els cossos.

I ella també parla d'aquest desig de fer un procés educatiu bonic, un procés triat, un procés que com a adulta es pot viure des del desig i no des de l'obligació. Poder fer aquest procés des del desig afavoreix estar de veritat en la formació, i això és el que Mari buscava quan va fer la carrera: poder estar de veritat, no estar allà on no trobava sentit.

El desig de gaudir d'un procés educatiu bonic és també el que sosté la decisió de portar a la seua filla a una escola que cuiden aquest procés. De l'escola de la seua filla hem parlat també en les converses com un exemple d'espai en el que es té cura el procés, del sentit, de l'altre.

La universitat: pensar-se com a educadora amb altres.

Mari va estudiar Educació Social amb Noe i Adela, van ser la segona promoció d'Educació Social de la Universitat de Barcelona, era un moment en el que la pedagogia social estava molt present. Allà crearen les Maleducades, un grup de treball i de pensament, també d'acció, que sostenien elles junt amb altres i que en acabar la carrera continuaren mantenint encara que amb ritmes diferents. Fruit d'aquesta trobada han nascut relacions força significatives, crec que en aquest fer-se educadores les maleducades com a grup i com a espai, com a entramat de relació ha fet molt. En la primera conversa, quan Mari estava vivint un moment d'angoixa en la seua feina, em va parlar d'aquestes relacions: "es muy curador, muy regenerador para mí, las relaciones con la Noe, con la Lela [Adela]" (Manzaneda: 7). De l'experiència de Maleducades per a Mari hi ha una altra cosa fonamental en el ser educadora, és la importància de tenir un grup en el que sustentar-te, un grup que ahora que és aliment és també font de mesura. La mirada de l'altra quan el que hi ha és una relació de confiança és una mirada que et dóna sentit, en Maleducades circula l'autoritat. Ahora que reconeixen autoritat a les seues mestres.

Una mestra indiscutible de les maleducades i de Mari també, és Núria Pérez de Lara. En les converses hem parlat sovint d'ella, del que ha significat per a Mari la seua paraula i el seu mestratge. Mentre estudiava la carrera, va aprofitar per estar a totes les assignatures que ella feia, perquè, com ella diu, Núria Pérez de Lara és una persona que "me aportaba tantísimas cosas" (Manzaneda: 2). Però la relació va continuar més enllà de la Universitat. Em va explicar que un cop a l'escola de la seua filla, en el context d'unes jornades, havien de fer un treball al voltant d'una figura significativa per a elles, hi havia qui feia per exemple una carta a la seua àvia perquè havia estat molt present en la seua infància. Mari va triar a Núria Pérez de Lara, una mestra, li va fer un detall i li va portar, portava un temps que ja no mantenia tant el contacte amb les professores de la universitat. Quan li va portar el regal va veure que Núria feia una xarrada i va anar a escoltar-la:

Y lo impresionante, la verdad que hacía tiempo que no la escuchaba, y volver a oirla me volvió a impresionar. Es un discurso que me sé, que te he oído, del que me he alimentado para crecer. Y lo vuelvo a oír y, te lo juro, que como si fuera la primera vez que lo oía; esta



capacidad de volver a hacer nuevo, se lo oía y decía como si no te lo hubiera... ¿Sabes? la sensación por dentro era como si no lo hubiera escuchado nunca, pero luego lo repetía y decía: sí sí es el que ya me ha aportado es el que he aprendido de ella y es el que me ha alimentado durante tiempo. Cómo puede dar esta carga de novedad otra vez, es increíble. (Manzaneda: 24)

Aquesta capacitat de fer novetat no deu ser perquè diga alguna cosa que no ha estat mai dita sinó perquè té la capacitat de despertar la pregunta, i fer-la com si fóra la primera vegada, perquè té la capacitat de dir allò que està sostenint, de parlar del que és la vida. Quan parla de Núria reconeix que hi ha un saber allà, un saber que a ella l'alimenta. Un saber que no és que li aporte coses sinó que com ella diu: "me canvia el giro" (Manzaneda: 24). No es tracta d'un coneixement que l'altra trasnmet sinó que és un saber que toca, que fa alguna cosa en ella i que la situa també.

En la primera conversa grupal que tinguérem a Galícia parlàrem del que transcendeix del saber de les dones que són mestres per a nosaltres. Estavem parlant de Núria Pérez de Lara precisament, de buscar un temps per trobar-nos amb ella. Noe estava molt preocupada perquè coneixia dones grans a les que ella veia com a sàvies però que vivia la no transcendència del seu saber. Va parlar de sa mare, una dona molt sàvia per a ella però que la trobava cada cop menys preocupada per explicar la seua manera de viure el món. També va parlar d'una dona que havia conegut en una muntanya: "una dona que canviava el món des del seu racó de bosc" (Noe. Galicia 1: 32) però que no transcendia més enllà. Mari li va preguntar com estava segura d'això, perquè segurament, i com deia Mari, no és pot mesurar de la mateixa manera que ho fem. És una altra mesura. Li deia que si havia estat amb aquella dona una estona i allò havia fet alguna cosa en ella això era transcendència. Crec que aquesta és la relació amb Núria, allò que Núria posa en joc, la seua forma d'estar al món transcendeix perquè es queda en aquelles que, com Mari, la reconeixen. És per això que per a ella Núria és una mestra.

Una altra cosa que li agrada de Núria, deia Mari en la primera conversa, és la capacitat que té de "qüestionar des de la pau", una serenitat que la fa poder qüestionar allò que no va, allò que no li agrada, allò que no té sentit sense posar-se

en guerra. Mari admira aquesta capacitat de qüestionar i alhora mantenir-se en la serenitat de la pau. I era especialment rellevant per a ella en aquell moment que estava vivint tot el procés en la seua feina, un procés que com ella deia la feia estar: "hiperguerrillera" (Manzaneda: 5).

Alguna cosa que es porta de casa.

Vaig conèixer a Mari a Galícia, en el poble de la seua família. Era un viatge especial perquè era visitar, conèixer els orígens de Mari. En la nostra primera conversa em va parlar de la seua mare i del seu pare. Em va explicar la seua decisió de poder acompanyar-los, de buscar temps per poder estar amb ells i cuidar-los. El seu pare tenia alzheimer quan jo vaig conèixer a Mari, i sa mare, una dona de vuitanta anys, el cuidava amb una força que Mari reconeixia. La fortalesa de la seua mare. La seua mare, m'explicava, que s'enfadava amb el seu avi perquè no deixaven anar a l'escola a les xiquetes. Una mare que ha cuidat i sostingut. La fortalesa i la cura. Encara que la seua mare visquera com un format de vida "tradicional", és per a ella una dona amb autoritat, a qui reconeix. Una dona de qui aprendre, encara que el que ha après d'ella no siga quelcom definit, però allà està, sostenint-la. El seu pare també ha estat una figura important per a Mari. En la segona conversa que tinguérem en parlàrem, m'explicava que ja no podia parlar però que malgrat això, el seu pare tenia una presència gran i en part aquesta presència naix de la relació significativa que han tingut.

La mare i el pare han estat fonts d'aprenentatge per a Mari, també alguna cosa del ser educadora de Mari s'ha gestat allà, en aquesta relació amb els seus pares i en la relació d'aquets amb ella. En la primera conversa que tinguérem em parlava dels sabers de la seua mare i del seu pare, uns sabers per a viure que tenien valor. El que ha viscut Mari amb els seus pares és la desvalorització d'alguns sabers, quan es canvia de context, per exemple del camp a la ciutat, hi ha un saber que acompanyava la vida que deixa de ser rellevant i per tant deixa de ser significatiu. Mari es preguntava si potser l'alzheimer té a veure amb aquesta desvalorització. Perquè el seu pare per

exemple, era un home savi, m'explicava com sabia de les abelles, o de la seua mare que era capaç de veure una olla allà on nosaltres només veuríem un tros de ferralla.

#### Crèixer com a educadora amb l'altre.

Mari va estudiar Educació Social i quan va acabar la carrera va treballa amb col·lectius que ella mai havia pensat que hi treballaria, va estar treballant durant molt de temps amb gent gran i allà va aprendre alguna cosa en relació als sabers. La gent gran, si la deixen, com deia Mari, és rica en temps i rica en experiència. Són com "bibliotecas ambulantes" (Manzaneda: 8), perquè tenen un bagatge molt gran de vivències per explicar, que compartien amb Mari. Aquí és on ella fa la reflexió al voltant dels sabers, sabers que sembla que han perdut valor per canviar de context temporal i d'espai, en canvi, Mari valora aquests sabers. Ella em parlava per exemple de com li explicaven com sobrevisqueren després de la guerra, o dels cursos de bioconstrucció que ara es fan i com es podria recuperar el saber de la gent que va construir les cases com la dels seus pares de Galícia, cases que són fresques a l'estiu i que conserven la calor a l'hivern, que aguanten un munt d'anys en peu.

Un altre espai amb el que no es pensava que treballaria Mari és el de les persones amb discapacitats, va estar en un projecte que intentava viure amb la gent amb discapacitats per treballar des del quotidià, era una casa i vivien en comunitat. Malgrat no imaginar que treballaria amb aquestes persones, s'hi va endinsar, va conèixer i com ella diu: "es va anar apassionant". Allà va aprendre alguna cosa en relació a la comunicació. Especialment amb les persones que no podien utilitzar la paraula per comunicar-se, va haver d'aprendre a comunicar-se d'una altra manera, a pensar més enllà de la paraula. A prestar atenció al que l'altra o l'altre diu, expresa, desitja:

las personas que tienen disminución no verbales, tienen un tipo de comunicación impresionante, pero claro si uno no se abre: yo con esta persona no me puedo comunicar casi: ah ah ah ah. Claro no es tan fácil

entrar ahí en comunicación. Pero bueno, el cotidiano,  
el tema de estar cada día cerca. (Manzaneda: 14)

Mari també va treballar en un centre on estaven menors que havien comès algun delictes, el que s'anomena un centre de reforma. Ella va estar fent substitucions així que no va estar gaire temps allà. El que vivia també era certa contradicció, ella parla de la "esquizofrènia de l'educador" (Born:31). Contradicció entre la forma de la institució i l'encàrrec: és tracta d'una institució de càstic però la tasca com a educadora és la d'educar. Com que ha estat poc temps treballant en aquest tipus d'institucions no està segura de si la relació pot amb la forma de la institució, si la relació està per sobre del que conforma aquests centres. Del que sí que sap és de la tasca d'haver d'eixir constantment del lloc que sembla assignat per a educadores i educadors en aquests centres per a poder crear altres dinàmiques de relació. Mari es posava en un altre lloc, i potser així obria la possibilitat a una altra relació.

Em va explicar que el primer dia que hi va anar a aquest centre, va tornar a casa "destrosada", amb molta tristesa. Una tristesa que venia de la responsabilitat que sentia, aquells eren xics molt joves, i ella els veia com a tal, com a xiquets. Apel·lava a la responsabilitat social pel món que hem fet que fa que això siga possible: que un xiquet tinga a les seues esquenes delictes greus:

los primeros días bajaba a mi casa y pensaba pero ¿qué les hemos hecho?, qué vergüenza, como sociedad, un niño que al nacer, mira cada uno tendrá su temperamento, puede ser más penco o menos penco, pero allá había mucha herida acumulada, era crosta, capas y capas de procesos y heridas no atendidos (Born: 29)

Mari també treballa com a docent en un Programa de transició professional (els PQPI), és un programa en el que participen xiques que han estat desvinculades del procés escolar o que acaben d'arribar per processos migratoris, i que són encara joves per entrar en el món laboral. Aquesta feina li va arribar de la mà d'Adela i Noe, que confiaren en ella. El que ha descobert en aquest espai és la importància de l'acompanyament. Que el seu lloc no passa tant per donar molt de contingut sinó per acompanyar-les en un temps que és de trànsit. El que necessita per a poder fer açò és

estimar-les: "si no amas a tus alumnas ellas no pueden aprender de ti" (Born:15). I què vol dir estimar-les: estimar-les vol dir no dimitir de la responsabilitat educativa que es té amb l'altra, estimar-les vol dir reconeixer-les, també posar els límits quan la relació ho demana, estimar-les vol dir ser-hi present, estimar-les vol dir ser capaç de veure i de buscar "la perla" en cadascuna.

Y al final es que necesitan más un acompañamiento educativo que un montón de contenido. Al final, siempre los aprendizajes, yo siento que una parte de la enseñanza pasa por quererlas, al final el, esta que nunca trae lo que se le pide, esta que es una trolera que cada vez te dice una que se las inventa, otras super lindas, es cada una con sus características pero como encontrar como la perla en cada una. (Born: 14)

La passió per aprendre.

Quan ens coneguèrem, Mari em va explicar la seua decisió de prioritzar passar temps amb la seua filla. Treballava en una cooperativa de iniciativa social on es dedicava a fer més tasca de gestió. De fet, em contava que en aquell moment complex que estava passant pensava sovint que s'havia allunyat de la professió, però que sabia que ser educadora de la seua filla també és ser educadora. Em contava com en algunes comunitats com a Xiapes tot és un procés en el que es viu i s'apren: no està separat el treball, la casa i la família. És cert que en la seua feina podria semblar que no feia d'educadora, de vegades ha pensat que aquesta decisió a nivell professional pot haver significat quedar-se enrere: "Profesionalmente mira, me estoy poniendo una piedra porque no estoy promocionando, no me estoy dedicando a eso porque mi prioridad era esa" (Born: 36). Però el que sostenia aquesta decisió era el desig de voler acompanyar el procés de creixement de la seua filla, apostar per estar present i disponible, amb tot el que això suposa d'aprendre a gestionar el temps i la presència. Apostar per acompanyar el procés escolar de la seua filla en una escola de pedagogia lliure. Això vol dir per exemple, dedicar un temps a anar a l'escola que està lluny d'on viuen, dedicar un temps a participar de les propostes del projecte de l'escola. Dedicar

temps a estar amb la seua filla i procurar que aquest temps siga un temps de qualitat.

Quan Mari diu que ser educadora de la seua filla és ser educadora (Manzaneda: 14) també està parlant del que ha significat en el seu ser educadora la maternitat. En la primera conversa m'explicava el que li havia passat amb la maternitat, havia estat, era, un procés de redescobrir coses, de recordar coses de la seua infància i descobrir-les des d'un altre lloc, i també un procés de descobriment. En la primera conversa grupal que férem a Galícia, explicava com pensava el seu ser educadora en relació amb la maternitat, com havia anat pensant les associacions amb l'educació des d'aquest lloc. El que vaig veure en com Mari parlava de la maternitat era quelcom que també està conformant el seu ser educadora, un aprenentatge de la relació:

Hay situaciones que te ponen, y el aprendizaje tienes que volver a hacer otro aprendizaje, de madres se nota muchísimo. Al principio son super demandantes, los primeros meses parece ahí un monográfico del tema, no puedes hacer nada más que si a la teta que si no sé qué. Luego si tú te quedaras con ese chip tan demandante al otro lo ahogaría porque luego es: déjame sitio para crecer, y luego que me has dejado sitio, como que los procesos siempre te van trayendo situaciones nuevas de aprendizaje. (Manzaneda:15)

Hi ha hagut una constant en les converses amb Mari, la passió per l'aprenentatge. Amb el repàs del seu trajecte sempre parla del que ha après en relació amb altres especialment però també en relació amb ella mateixa, fruit del pensar-se. Aquesta era una de les raons que la van portar a pensar en una carrera d'Educació: la vivència d'un procés que no s'esgota, un aprenentatge continu. En la primera conversa m'explicava com entenia ella l'aprenentatge, potser no es tractava d'un aprenentatge tant intel·lectual com pot ser el que es dona mentre s'està estudiant, però sí un aprenentatge que naix en relació amb el procés de la vida. Com a mostra de l'aprenentatge en relació amb altres està el que havia après treballant amb diferents persones: sobre la comunicació, sobre els sabers, sobre les formes de la institució. En el moment en què ens coneguérem m'explicava que tenia com dues qüestions pendents en aquest procés d'aprenentatge, dos eixos, deia, "en los que tengo que hacer un aprendizaje importante" (Manzaneda:11): un és la vivència del temps i la seua gestió, i això té a veure amb la decisió d'estar present en el creixement de la

seua filla, en el procés d'envelliment dels seus pares, poder cuidar del quotidià. I un altre eix era el de la col·lectivitat: i això tenia a veure amb el procés que havia viscut en la feina i la constatació de la importància de poder recolzar-te en un grup amb qui tens confiança. Determinades coses, deia Mari, s'han de portar entre uns quants. Però a més ella parlava de la necessitat de tenir un grup, com en el cas de les Maleducades, en el que alimentar-te, mirar-te...

Mari diu que hi ha processos al llarg de la vida que et posen en situació d'aprendre, clar que per això cal estar disposada a aprendre, i aprendre pot voler dir deixar-se tocar pel que s'esdevé, pel que t'esdevé. El procés educatiu és continu però s'ha de fer des de si, com ella diu. En el context de la conversa grupal de Terrassa parlàvem de la decisió d'estudiar Educació Social, Mari deia que tenia un desig d'educar-se a ella, d'aprendre, però això és quelcom que no s'acaba en la carrera, treballar d'educadora social és estar en un procés d'aprendre cada dia, si et deixes, clar:

bueno, yo creo, currar y vivir, es que en el fondo, no, el ser humano es como o se anquilosa, o va haciendo un cambio de conciencia, ahora un pasito, ahora otro. Siempre, siempre es como pisar tierra nueva. (Mari.Terrasa: 53)

### **3. La fuerza del nombrar. Els moviments de nomenar l'experiència.**

Tú hablas mucho de nombrar también, me venía ¿por qué?, ¿por qué tanto nombrar? Por un lado a veces es como poner luz en algo, es como que está pero no lo vemos mucho y de golpe es como todo luz que, ah, mira esto tiene este tono, está como los matices que da la luz en una situación. Estás en penumbra, bueno parece que no está y de pronto. ¿Sabes? y de golpe es como ver los matices, ostras parece cobre.. (Born: 11)

La paraula ha estat una constant en les nostres converses, la paraula i el nomenar, com un acte de creació, com un acte de cura, com un acte de treball, com un acte de perill també. Durant les converses, hem trobat una preocupació compartida: la del nomenar, a mi la recerca m'ha portat a pensar com es nomena l'experiència, com es posa paraula. Mari en parla molt de nomenar, de les limitacions, de les possibilitats, del que significa, del que obre. Però, a més de parlar-ne, els seus gestos, la forma d'estar en conversa, és un estar preocupat per la paraula. En aquesta conversa, mentre feiem un te a una cafeteria del Born, em va dir que jo parle molt del nomenar. Nomenar per a Mari té aquesta capacitat de mostrar els matissos, és com la llum de cop il·luminant. Una llum que no et cega que et permet adonar-te dels contorns, les formes, també el que està a l'ombra. Estar en penombra, pot ser l'estat de buscar paraula, d'esperar a tenir-la per poder pronunciar-la. Hi ha més en el significat de nomenar, Mari em deia que per a ella el nomenar és com si tinguera la capacitat de crear realitat, perquè hi havia alguna cosa que no estava nomenada, no estava reconeguda i qua li poses paraula és com si autoritzàrem. Com crear realitat: "al nombrarlo creas la realidad (...) cuando se nombra es como que tiene la fuerza de crear" (Born: 11).

El que experimente jo en les converses i posteriorment en el treball de les transcripcions d'aquestes, és quelcom semblant al que explicava Mari, és com de cop veure allò del que parlem, veure-ho amb tot el que porta: de llums i ombres, de contorns, de matissos. I també amb allò que no puc veure, que encara no puc dir però que sé que hi és. Són moments de confluència entre la paraula i la vida.

Per a Mari, el nomenar ha tingut un pes especial en el procés que ha viscut a la feina, quan la vaig conèixer em va parlar molt de posar nom a les coses, posar nom a allò que ella vivia com injust, poder nomenar allò que no ens agrada, que ens fa mal, allò que desgasta el sentit del que es porta entre mans en el treball educatiu. Nomenar també va significar enfrontar-se a algunes persones, nomenar va significar de vegades trobar-se sola en aquest procés, nomenar també va significar per a ella viure amb dolor. El que em deia en la darrera conversa que tinguérem, quan ja feia gairebé un any que havia tancat el procés i havia marxat de la feina, és que nomenar significa veure, i en eixe moment, en el moment en que veus, has de fer una tria. Hi ha un moment d'elecció, per això de vegades callem per poder sobreviure amb el que estem portant i que no podem sostenir del tot. En la segona conversa m'explicava quan li van donar la baixa mèdica: "a mi me curó el descansar, me había enfermado el



exceso de tarea, el exceso de ritmo" (Born: 8). Aquí hi ha alguna cosa que té a veure amb la desmesura amb la que vivim i de com, de vegades, no posar nom a aquest excés de ritme és una forma de poder continuar. Mari utilitzava aquí una imatge per explicar com es trobava:

Yo me sentía como desparramada, poniéndome en tantas cosas, teniendo muy poco tiempo para devolverme las cosas que a mi me daban energía o para mantenerme.  
(Born: 8)

Es sentia "desparramada", a mi em dóna la imatge de la fragmentació, de l'haver de repartir-se per poder atendre a tot allò que portava a sobre: poder estar en la feina amb el malestar que li generava la contradicció que vivia i alhora saber que per sustentar-se econòmicament cal ingressos, i a més allò que volia atendre: acompanyar el procés de creixement de la seua filla, acompanyar el procés d'envelliment dels seus pares. Parla del moment de triar, de fer la elecció i la seua elecció va ser entre "la supervivencia o aquello que mi conciencia, mi intuición, me estaba diciendo con tanta intensidad" (Born: 8). Aquest moment en que la intuïció ens està diguent, en que potser estem travessant la penombra i veient llum allà on abans no veïem, és el moment del nomenar. I de vegades no hem dit la paraula però el nostre cos en sap. Nomenar amb el cos. És per això que Mari estava malalta, perquè de vegades, encara que no tinguem paraula, el cos comunica.

La preocupació de Mari per la paraula s'ha fet palesa en la conversa, com deia no només fent-ne esment explícitament i parlant del que significava nomenar, també ho he pogut veure en alguns gestos. Per exemple, en alguns moments en que demanava més temps per pensar millor. Quan férem la conversa grupal a Terrassa, jo portava algunes qüestions per a treballar, algunes corresponien a notes preses en les converses de Galícia que era l'anterior cop que ens havíem trobat Mari, Noe, Adela i jo. Recorde cap al final de la conversa de Terrassa, que els vaig dir que tenia apuntada una paraula que no sabia de què havia nascut, sabia que havia pres nota en conversa però no recordava, i no ho vaig trobar a les transcripcions, a què responia. Era la paraula gratuïtat. Com deia, era el final de la conversa, Noe estava marxant perquè entrava a treballar i Adela estava pendent de la seua filla, i Mari es va quedar pensant, em va dir que si ho podíem parlar en un altre moment, perquè ella intuïa que era important

però necessitava més temps per a reposar-ho. Va utilitzar la paraula reposar, no tant pensar sinó reposar, com si necessitara temps per veure què fa en ella la paraula.

Altres cops, en aquesta preocupació pel nomenar, Mari es pregunta per l'arrel etimològica de la paraula, o per l'origen. Per exemple quan treballàvem la qüestió de no treure la responsabilitat a l'altre, Mari es preguntava d'on venia la responsabilitat: "como la habilidad de responder, ser capaz de responder" (Galícia 3: 96) o aquesta pregunta per la gratuïtat: "gratuïtat i agraïment, té la mateixa arrel" (Terrasa: 68).

En altres ocasions, en la conversa hem anat "improvisant". En la segona conversa que tinguérem, quan Mari m'explicava el que havia descobert amb el seu pare perquè ell ja no podia parlar, la malaltia estava avançada i allò havia estat una pèrdua. Però, junt amb la pèrdua de la paraula del pare, havia descobert la seua presència, en una magnitud que no havia percebut fins a eixe moment. Va ser llavors, arran d'aquesta història, que vam començar a pensar al voltant de la presència. De què depèn? Què hi ha allà? És necessària una relació significativa prèvia perquè la presència ens diga?. Mari havia introduït la història diguent-me que volia explicar-m'ho, que volia pensar-ho amb mi encara que no ho tenia treballat, estavem improvisant sobre la marxa. Mari confiava en la mediació de la conversa per poder anar posant paraula, encara que siga provisional, encara que no diga del tot, però hi ha el fet de posar en relació alguna cosa important. Per a mi era una mostra de la confiança en la mediació de l'altra per trobar paraula, per anar donant llum, que és el que jo visc en les converses amb elles.

De vegades en canvi, és com si necessitara esperar, per no precipitar la paraula. En la primera conversa que tinguérem vaig poder veure-ho. Parlàvem del saber de les mares i de com aquest saber que és un saber que sosté la vida pot estar en el saber de les educadores, dèiem que hi havia alguna cosa ahi, sostenint. Jo mostrava la meua dificultat per parlar-ne, no sabia explicar-ho massa. Mari em deia que ho captava, que se n'adonava d'això però que tampoc podia explicar-ho, com si no volguera arriscar una paraula que no diguera del tot. Perquè és difícil nomenar la experiència i el saber de l'experiència. Experimentem la dificultat de la paraula. Com el que ella havia après quan treballava amb persones amb discapacitat, la dificultat de la paraula i la necessitat de buscar altres formes de comunicar-nos amb l'altre, per dir sense paraula:

Yo creo que a veces la palabra es muy creadora, pero

a veces también es limitadora. Hay algunos procesos que pasan por la no palabra, sin quitarle nada de importancia. Yo creo que la palabra, poder nombrar una cosa, es darle vida también. Algo que está ahí latente y no se nombra. Pero a veces hay también situaciones, bueno, que se queda corta la palabra. O que no las comunicas a través de la palabra, a través del cuerpo, lo que tú decías, lo siento por aquí, por aquí. (Manzaneda:14)

Comunicar a través del cos és una possibilitat, en el cas del treball que feia amb aquestes persones, la comunicació passava molt pel contacte, per la presència, per la quotidianitat, i, clar, pels cossos. La paraula pot ser limitadora però també pot ser creadora. Quan experimentem la dificultat de la paraula podem buscar altres formes de comunicar, altres formes de parlar. Parlar de la relació educativa és experimentar la limitació de la paraula, és la necessitat de buscar aquestes altres formes de comunicar que vagen més enllà de trobar la paraula exacta, parlar de la relació educativa és també deixar reposar la paraula i també escoltar d'una altra manera. Aquesta escolta és el que he après també amb Mari, una escolta que em deixa reposar les seues paraules, deixar-me tocar.

#### Parlar amb les imatges.

Per parlar de la relació educativa, Mari utilitza sovint imatges, i aquestes tenen una força gran, i jo quan les escolte experimente aquesta confluència de la que parlava, la vivència d'entendre, de veure allò que l'altra està il·luminant. Sóc capaç de captar tot el sentit de les paraules que utilitza encara que de vegades no sóc capaç d'anar més enllà. Al llarg d'aquest relat he anat posant les imatges en el seu lloc a la conversa per intentar conservar aquesta força explicativa; mantenir-les junt a allò al que donen llum era una manera de portar al relat el que a mi em passava amb aquestes imatges, per això no les volia separar d'allò que estan diguent. Tot i això, hi ha una imatge que em va tocar especialment, va aparèixer en una de les converses grupals, però la vaig recuperar en la darrera conversa que vaig tindre amb Mari:

Mari: las relaciones, la tarea educativa es aprender y atender pues las relaciones

Clara: hay una cosa que tu decías sobre la tarea educariva que bueno me parece, se me pone la piel de gallina cuando la digo, tu decías: descálzate, porque es terreno sagrado

Mari: lo que siento es que hay veces que no, que entra la gente como "a saco": venga sentaos, ala. ¿Sabes?, que dices: eh, eh, que aqui hay algo (fragment de la segona conversa amb Mari, pàgina 24)

El primer cop que Mari va dir aquesta frase: "descálzate, porque es terreno sagrado" no vaig ser capaç de dir res més. Un temps després, havent reposar, podia explicar el que en mi fa aquesta frase quan parla de la relació amb una altra o amb un altre. El descalçar-se, estar descalça, crec que recull la immensitat del que s'obre en relació amb un altre ésser humà, la intensitat que és inesgotable, que és incontrolable. Però ahora és molt important el que estem fent allà per això cal treure's les sabates, com per recordar la delicadesa i la incertesa del que fem, però ahora posant cura, atenent al que fem per no passar com si res, o passar violentant, o passar treient el que de sagrat té la relació, el "algo" que hi ha allà. La relació amb un altre, amb una altra és fràgil, és delicada i ahora és immensa, és meravellosa.

#### **4. *Estar en presencia entera.* El treball de si com a educadora i la disponibilitat.**

Tiene que ver también con el amor y tiene que ver también con lo educativo, claro puedes no hacer, no nombrar, pero la presencia... (Born: 33)

La presència és una de les qüestions que ha anat lligant les nostres converses i ho ha fet des de l'inici. Aquest fragment és de la segona conversa amb Mari, la darrera que vam tenir abans d'escriure jo el relat. Em va dir que em volia explicar alguna cosa del seu pare. El seu pare estava al final de la malaltia d'alzheimer i havia tingut

una altra pèrdua gran, aquest cop que li havia afectat a la parla. Però ella havia descobert la presència del seu pare. La presència, la preocupació per la presència, va apareixer en la primera conversa que tinguérem i ha estat present, no només perquè hem parlat d'ella, sinó perquè jo he pogut anar aprenent alguna cosa relativa a la presència de la mà de Mari. Quan en tornàrem a parlar en relació al que ella havia trobat amb el seu pare, va ser com si tancàrem alguna cosa que havíem obert quan ens coneguérem, no per resoldre sinó per posar llum. Em volia explicar el descobriment de la presència que tenia el seu pare per pensar sobre la presència, sense tenir-ho massa clar, sense saber explicar-ho però sabent que allà hi havia alguna cosa per preguntar-se i que valia la pena posar-la en relació per a pensar-la:

Claro, él ha sido muy muy padre, ha sido un padrazo increíble, otra cosa no, pero, íbamos a un sitio y la gente se presentaba y él decía: yo soy padre. Uno: yo soy informático, yo soy, y él yo soy padre. Antes con papa, no sé qué, lo rescatabas y podías hablar un poquito y ahora ya no puedes hablar. Ha perdido la palabra y ahora estoy descubriendo otra cosa y es la presencia. Tiene una presencia super fuerte, super intensa. Por un lado es como si se fuera poco a poco, porque primero perdió la autonomía, no podía ir solo a la calle, luego ha perdido no sé qué, luego, luego en un tiempo pierde la movilidad. Es como que se va yendo por partes, como si se fuera muriendo a trocitos. Es curioso. Pero por otro lado, la intensidad de su presencia, yo eso no lo sé explicar. (Born: 32)

La presència tant intensa, d'alguna manera, està per sobre de la no paraula, com diu Mari: "puedes no hacer, puedes no nombrar" però la presencia té una intensitat gran. La pregunta que li feia i que em faig en relació a la presència és si aquesta necessita d'un treball de relació prèviament. Havíem estat parlant en aquesta mateixa conversa de la relació educativa als centres escolars i ella em parlava de l'escola de l'Alba. Hi ha cops que la seua mestra només amb la presència ja aconsegueix que l'ambient estiga relaxat, en ordre, perquè les xiquetes i els xiquets estiguen en calma i puguen tenir un procés tranquil. Com que hi ha hagut aquest treball de relació primer, la presència és significativa. El mateix em passava amb el pare de Mari, com ella explicava havia estat "molt, molt pare", i això té a veure també amb tenir una relació

significativa amb ell. Si hi ha hagut una relació significativa la presència té una força important. Però, com m'explicava Mari, hi ha amb algunes persones que també percibim aquesta presència, encara que no hi haja hagut una relació prèvia. Alguna cosa té l'estar davant un ésser humà que fa en nosaltres. De vegades només és amb el cos, no cal que hi haja paraula o fet, només la presència del cos ens està diguent. La pregunta per la presència la deixarem oberta, tot i que a la llum del que havíem anat parlant en les converses anteriors podria anar seguint el fil de la presència en el ser educadora de Mari.

*Tener alguna cosa resuelta para poder estar en presencia.*

La presència ha estat també un aprenentatge per a ella, com estar, i aquest és un aprenentatge que podríem dir "de la vida". M'en va parlar en la primera conversa, em parlava d'acompanyar a la seua filla i el que em deia era que sentia que havia de tenir algunes coses ateses per poder acompanyar-la. Havíem estat parlant de la gestió del temps, de viure massa ràpid, d'un aprenentatge que ella tenia pendent en aquest sentit: en la vivència del temps, també en la percepció del propi límit:

también ha sido un aprendizaje el decir: para poder acompañar tiene que estar atendido lo propio. Si no, puedes poner mucha voluntariedad, o mucha, con un hijo muchas veces te sale, el otro demanda y tu estás ahí, pero no tiene calidad, no tiene calidad cuando yo... Yo necesito estar un poco tranquila para sentarme al lado de mi hija y escucharla tranquilamente. Tengo que tener tiempo para haber atendido mis necesidades también para poder luego atender las necesidades de mi hija. Bueno las necesidades del otro, o acompañarlas, o estar ahí.  
(Manzaneda: 25)

Aquest aprenentatge de la tasca de l'acompanyament remet al treball de sí -perquè cal tenir algunes coses ateses per poder estar disponible per a altres- cal haver fet un treball que ens permeta estar amb calma per poder rebre i atendre les necessitats de l'altra, acompanyar-les i ser allà. Si aquestes coses no estan ateses, si no hi ha un

treball de cura, podem estar allà però no estar amb l'atenció que l'altre ens requereix. Com diu Mari: "aunque estés de cuerpo presente no estás con presencia entera" (Manzaneda: 27)

Aquest aprenentatge és fruit del que ha viscut Mari, especialment del que ha viscut intentant mantenir-se com ella deia "entre la omnipotència y la impotència", intentant atendre a tot allò que ella desitjava o la requeria, intentant sostenir-se en una feina que no li donava sentit, intentant estar present per a la seua filla, per als seus pares... Intentant treballar la disponibilitat. I és un aprenentatge que ella trasllada a la relació educativa, la necessitat de tenir algunes coses de les pròpies ateses per poder estar per a altres. La pregunta aleshores és què són aquestes coses que cal tenir ateses per poder estar disponible. I una altra pregunta que no he pogut deslligar de la primera és la pregunta per la presència, què vol dir estar en presència sencera.

Una primera resposta, i així ho ha fet palès Mari durant les converses, és en relació a la vivència del temps i la supervivència. En la segona conversa que tinguérem parlàrem al voltant de l'escolta, de la disposició a l'escolta de l'altre o de l'altra que generem en nosaltres. Li havia vingut al cap en relació a una proposta que havia llegit de posar-nos al costat dels xiquets i xiquetes, al costat en actitud d'escolta, no per a ensenyar-los sinó per a escoltar-los. I ella es preguntava quan en ella es podia donar aquesta disposició d'escolta. Tenia clar que l'any anterior que havia viscut corrents no podia generar en ella una disposició d'escolta a l'altre. "tiene que ver con el ritmo exterior" (Born: 23). Poder estar en presència sencera és poder estar en una disposició d'escolta a l'altre o a l'altra, una escolta de veritat:

Porque si no qué me vas a decir tú si estoy todo el rato lleno de mí. En mi cabeza, es como una actitud, es eso, ¿en qué momento yo puedo tener una actitud de escucha al otro?, cuando tengo mis cosas más o menos resueltas. Que siempre vamos aprendiendo y siempre tenemos cosas para hacer, que estar disponible, pero sí básicamente unas cuantas resueltas, y cuando tengo también la sencillez de poder estar con el radar, porque si no, lo primero que voy a hacer es explicarte lo que ya sé, entonces ya no

te estoy escuchando. (Born: 23)

Aquesta imatge del "radar" remet a la escolta que va més enllà de l'escolta de la paraula, és una escolta que ens col·loca en disposició cap a l'altra o l'altre, és un gest de senzillesa perquè necessita del descentrament de mi per poder estar oberta a tu. Però és un gest tremendament complex alhora. Necessite una certa calma per poder estar en aquesta obertura. En aquesta mateixa conversa, Mari em contava que en l'escola de la seua filla havien fet una conferència Mauricio i Rebeca Wild, pedagogs a qui el projecte de l'escola està molt lligat, parlaven de la necessitat de tenir un ambient relaxat per a poder aprendre. Però també per a les adultes i els adults, les mares i els pares. Si entenem la relació educativa com un procés d'aprenentatge ha d'haver atenció a l'ambient en el que aquesta té lloc, i això no només per a l'altra o l'altre sinó també per a les educadores i els educadors. Necessiten un espai de tranquil·litat per poder-se deixar portar per la relació, aprendre en relació amb els altres, poder estar en escolta vertadera.

La presència també és un intent.

La maternitat per a Mari és un espai d'aprenentatge del què significa ser educadora, un lloc que revisita sovint buscant exemples per explicar com ens posem en joc en la relació educativa. En la primera conversa grupal de Galícia, va parlar també de la presència en la relació educativa buscant en l'espill de la maternitat:

y bueno, ahí está desde el monográfico de bebé, desde el monográfico de bebé que requiere una presencia absoluta hasta el espacio que necesita el otro para poder ser, y siempre es un poco un equilibrio que no sabes mucho como lo tienes que ir haciendo, sabes? I vas un poco tanteando, yo creo que un día te pasas para un lado y otro a lo mejor te pasas para el otro pero que tampoco tienes como la certeza de cómo hacerlo, vas provando (Mari. Galicia 1: 26)

Preguntar-se per la presència en la relació educativa, de la mateixa manera que es fa la pregunta en la relació materna, és una pregunta pel lloc de l'educadora i pel lloc



de l'altre. És una pregunta que no queda mai del tot resolta, la resposta a la qual mai serà definitiva, vas "provant" aprenent i prenent decisions en la mateixa relació. El que la orienta en aquest buscar el lloc, en la relació que és un joc de presència, és la intuïció. La intuïció ens avisa, ens deixa veure alguna cosa sense la certesa completa. Trobe que hi ha una relació important entre la intuïció que ens sosté com un saber no explícit, no certer i la presència en la relació educativa. En aquest trobar l'equilibri del que parla Mari hi ha el que la intuïció com a educadora li diu. I aquesta intuïció no és un missatge clar, més aviat és tot el contrari, una sensació, una prova, un assaig, una temptativa... de vegades fins i tot és el cos qui diu i no la paraula. Poder estar en presència sencera té a veure amb la capacitat de fer-se càrrec del que s'esdevé, del que ens passa i sobretot del que ens passa en relació amb l'altra o l'altre. I aquest fer-se càrrec sempre és una intuïció. La intuïció però, pot ser un trampa si no la diferenciem d'altres coses que poden estar allà interpretant el que s'esdevé: Mari apunta a diferenciar-la del caprici, del que pot ser el propi límit o la pròpia situació, del que pot ser només el jo de l'educadora (Galícia 1: 27). Però també alerta de la trampa que pot residir a l'altre costat, al costat de la certesa:

Mari: como trampa también puede tener que a veces la certeza te cierra, cuanto tú tienes la certeza de una cosa ya no dejas espacio a eso nuevo que se puede crear, pero estoy de acuerdo contigo, pero en el otro extremo

Noe: es peligroso

Mari: tiene de peligro decir: yo tengo esta certeza o a este le... Y que la intuición supone la creación en cada momento. Supone un poco como estar con el culo al aire, hay un poco de... (Galícia 1: 27)

La intuïció suposa la creació a cada moment. Perquè efectivament no tenim la certesa. Efectivament, és un risc que assumim. Però el risc és diferent de la trampa. La trampa pot ser quedar atrapada en allò que porta la educadora, en allò que vol veure o sap de l'altra o de l'altre. La trampa és no deixar-se tocar pel que allà està viu. No estar en presència sencera que vol dir estar atenta a l'altra o a l'altre. Tenir la senzillesa d'estar atenta. Tot i això, quan parlem de la necessitat de tenir algunes

coses ateses, algunes coses resoltes per poder estar en presència sencera, també podem pensar en aquest saber de la intuïció, per poder estar present de veritat necessàriament com a educadores ha d'haver confiança en allò que es pot crear. I crear no és crear del no res, hi ha un saber que està sostenint la relació i que pot alimentar la creació. D'això es tracta, perquè assumir la incertesa no vol dir no creure en allò que porta una com a educadora. És cert que en la relació educativa vivim en un pou d'incertesa però el que reclama Mari és justament la tranquil·litat en aquesta incertesa. "Hay algunas cosas que tienen que estar aseguradas, también en el saber" (Born: 22). La confiança en el que la sosté a una no com a certesa i saber sobre l'altra o l'altre sinó com a disposició, és el que pot fer fèrtil la creació. "Lo que pasa es que hay que ser valientes" (Born: 22).

Treure's el xubasquero per poder estar presents.

Per poder estar en presència sencera també hem de tenir algunes coses resoltes en relació a l'altre, en relació al que ens passa amb l'altre o l'altra. Mari m'explicava una història de quan treballava amb persones amb discapacitats, anava en el metro amb un xic i una senyora es va adreçar a ella per reconèixer-li la feina, el to que va percebre la Mari era un to de condescendència cap a les persones amb discapacitat. El que va percebre aquest to va ser el xic que anava amb Mari que es va enfadar moltíssim amb ella. Ell sentia molta ràbia per l'actitud de la senyora i va dirigir aquesta ràbia contra Mari. Hi ha aquí alguna cosa que té a veure amb el sentit que ens mou a fer el que fem, el que hi ha sostenint el desig d'una educadora de ser-ho.

yo creo que es un poco perverso, es un poco el ego de la otra postura de pensar: que buenas son las personas que hacen esto. Al final no se sabe si ayuda o lo único que ayuda es a engordar el ego del que hace la acción. Yo creo que con un poco de sinceridad eso se va cayendo (Born: 22)

Hi ha certa perversitat en confondre i posar al centre el jo de l'educadora i no la

relació amb l'altre. Per poder estar en presència sencera cal ser sincera com a educadora i posar nom a allò que està orientant el desig. Perquè si no es pot caure en joc pervers d'utilització de l'altre o de l'altra. No pot haver presència sencera si l'altre és un instrument. Tampoc pot haver presència sencera si l'altre és un perill, si tenim por de la relació. Això s'esdevé, per exemple, amb persones amb discapacitats, especialment quan la comunicació està afectada, ens fa por apropar-nos i mostrar que no entenem, que ens costa la comunicació, ens fa por. Però de vegades també fa por deixar-se tocar per la relació i aleshores no es pot estar en presència sencera. Mari m'explicava el treball que fa amb les xiques amb qui fa classe en el programa de transició, és un treball de relació on elles i ella s'han de deixar tocar pel que els passa. És molt poc de temps el que passa amb elles, un any, però sap que necessita fer el recorregut que la relació requereix per poder estar en presència sencera amb elles. Per poder-se treure els impermeables que hi ha en el lloc que ocupa i poder-se relacionar amb cadascuna d'elles. També perquè elles es puguin treure el que porten d'impermeable. Poder obrir la relació és permeabilitzar-se:

porque si no solamente es "yo soy la profesora tu no has traído el trabajo y a mí", pero no tiene significado, no tiene, no entra más adentro. Vale, es como un impermeable, vale pues tú eres la profesora y me cateas, estupendo yo me pongo un chubasquero. Pero haz lo que quieres, tú puedes seguir echando lluvia que si la otra tiene el chubasquero, claro ¿cómo sacar el chubasquero de la peña? La metáfora educativa: cómo sacar el chubasquero a la gente para que le pueda caer la lluvia. (Born: 16)

Treure's el "Chubasquero" és exposar-se, exposar-se mai és inocu, si la deixem caure ens mullarà l'aigua de la pluja. Per això deixar-se tocar per la relació pot fer por, perquè en relació podem veure coses de nosaltres que no ens agraden, o potser la relació amb l'altra ens faça patir, i sempre, sempre la relació amb una altra ens farà alguna cosa si de veritat estavem presents en la relació. Aleshores, part del treball de relació és treure'ns l'impermeable que portem. Un impermeable que de vegades està en el lloc que ocupem i llavors s'ha de treure amb el sentit que posa cadascuna allà. També part del treball de relació és ajudar a l'altre a treure's l'impermeable, i això

passa per ser-hi presents, disponibles per als altres.

En la conversa grupal que tinguérem en Terrasa, uns mesos després de Galícia, Noe ens explicava que havia començat a treballar amb persones amb addiccions en un servei d'intercanvi de xeringues i com allà intentava parlar amb les dones i homes que hi anaven, acompanyar en certa manera, ser-hi. Mari li va preguntar com ho portava, com es manejava ella amb allò. Va ser un moment molt interessant de la conversa perquè Noe contestava parlant dels altres: que la imatge social que tenen no és correspon amb el que són, que hi ha gent que porta molt de temps i que ha normalitzat la seua situació, també parlava de les condicions del lloc de treball: les dificultats per poder tocar a l'altre... I Mari anava situant la pregunta, deixant clar que no estava preguntant per l'altre sinó per ella, per com es manejava amb el que li produïa veure el dolor en l'altre, amb el que li movia, què era el que li removia i com ho treballava. La pregunta és molt interessant. Perquè té a veure amb la por a la relació, amb la por al patiment que es pot viure en relació acompanyant a gent que sofreix. Mari ens parlava de la seua experiència en el centre de menors, de com a ella li removia molt veure allò. La pregunta que formula Mari: "cómo articulas el dolor que te produce el ver como las heridas del otro" (Born: 41) és una pregunta que apel·la a això que com a educadora cal atendre per poder estar en presència sencera. Perquè la permeabilitat deixa que passe el que l'altre porta, deixa que passe el dolor i el patiment que es viu en una relació d'acompanyament, perquè exposar-se no és inocu, i perquè estar en presència sencera és estar amb això que et provoca i et remou la relació amb un altra o amb una altre. Però alhora, si es tracta d'estar disponible per a l'altre, si es tracta de poder estar present també per l'altre hi ha alguna cosa que cal atendre, treballar perquè el dolor no et paralitze, perquè això, encara que estiga present, et deixe estar ahi:

pero aun hay esclétxas cuando tienes un ser humano y esto es permeable.(...) que hi ha esclétxes per on entra l'angoixa, pero es que tienes un ser humano delante y eso es muy potente aunque no hable, un ser humano es muy potente (...) Claro el tema es ver el límite, ya que trabajas con algo tan potente, ver qué límites has de poner (Terrasa: 67)

**5. Yo creo que siempre hay perla, por ser humano siempre hay perla. La mirada a l'altra i a l'altre.**

*Porque ponerse en el lugar del otro es un falso desplazamiento. Por más que tratemos de experimentar qué sentiríamos si no pudiésemos ver, oír, andar, hablar, o si en lugar de ser mujer fuera un hombre ... lo único que hacemos es pensar una fantasía , pensar algo que sólo podemos imaginar e imaginarlo en nosotras, reduciendo la realidad de los demás a nuestra propia fantasía. Escucharles de ese otro modo que yo llamo "escucharles dentro de mí" supone en cambio, adentrarme en lo que nace en mí, al entrar en relación con ellos y ellas. Yo permanezco en mi realidad, en mi lugar, y escucho lo que se desplaza dentro de mí, lo que se conmueve, lo que me da sentido y lo que no, lo que me ilumina y lo que me confunde, lo que me sosiega y lo que me altera. Núria Pérez de Lara, 2008<sup>11</sup>*

Aquest fragment del text "A propósito de la diversidad: pensar la propia diferencia y educar en relación" de Núria Pérez de Lara va estar molt present en les converses grupals que tinguérem a Galícia. Noe, abans d'anar-hi, m'havia dit de fer un text que ens servira per situar la conversa. Un text que ens ajudara a parlar. Vaig escriure un text que s'anomenava "Un inici com màgic", en el que intentava situar les preguntes que movien la recerca, alguna cosa del com me la plantejava i alguns dels fils que ja havien aparegut treballant amb Noe i Adela. Aquest, el de la empatia era un fonamental. Aquest fragment de Núria a mi m'havia ajudat a pensar més enllà de la consigna de "posar-se en el lloc de l'altre" per a entendre'l en el treball social i educatiu.

---

<sup>11</sup> El text s'anomena "A propósito de la diversidad: pensar la propia diferencia y educar en relación". Es va publicar a la revista Kikiriki. Cooperación educativa en el número 89 del 2008. Pàgines 22 a 29.

A mi em preocupava i m'intrigava per a la recerca, poder entendre a l'altra o a l'altre no passa per posar-se en el seu lloc perquè no es pot viure l'experiència (dolorosa, angoixant, problemàtica, violenta...) d'una altra. Però alhora hi ha alguna cosa que ens passa en relació amb una altra o un altre que viu una situació de dolor, d'angoixa, una situació problemàtica o violenta. Alguna cosa que ens passa i alguna cosa que ens permet fer amb l'altra o amb l'altre.

Quan Mari em parlava del seu treball com a educadora amb persones grans i amb persones amb discapacitats, i tot i que no havia imaginat mai treballar amb aquests col·lectius, quan m'ho explicava era per donar compte del que havia après en relació amb aquelles persones. I aquí hi ha una mostra de com és la mirada de Mari a l'altra o a l'altre. Que no és un problema o un diagnòstic. Diu Mari que veiem a l'altre en funció del concepte que tenim de l'altre (Manzaneda: 12). Així, si l'altre és un problema per a nosaltres, el veurem com a problema. Una mestra o un mestre per al qual els xiquets i les xiquetes representen un problema, viurà la relació amb aquests com si fóra un problema:

Se van creando ideas concretas: esto es así, este grupo es así, esta raza o este grupo. Y ya todo el mundo mira solamente eso, ya sesga la mirada. Y sesga toda la información que sale desde ahí (Manzaneda: 13)

Tota la informació que surt d'ahi és també el com ens col·loquem amb l'altre a partir de la idea que hem construït de l'altre. Creem un concepte de l'altre que determina el que posem en relació i com ens posem. En canvi, en els exemples del treball de Mari, trobem que ens situa en un altre lloc. M'explicava la història d'una xica amb un grau alt de discapacitat que l'afectava a nivell físic i també psíquic i també patia sordesa. Aquella xica vivia en un barri bastant conflictiu i havia desenvolupat una habilitat per a viure amb lleugeresa, i poder sobreviure, en aquella situació problemàtica, havia après també altres formes de comunicar-se i de posar-se en relació que a Mari la sorprenien, i va aprendre d'ella i amb ella. El que hi havia en aquest relat de Mari era la capacitat de veure alguna cosa que no és el problema de la xica només, que va més enllà i que no redueix a l'altra:

una cosa tambien, que me preguntaste o que salió en

la conversación de el concepto que tú tienes del otro, si los otros son unos pobres desgraciaditos tú ya tienes un planteamiento de acción, de intervención, de concepto de relación, que te incluye todo. Si tu ves que el otro es un ser humano que en una situación de complejidad está buscando la vida cambia a otra situación, la idea que tú tienes de la gente con la que trabajas, o del colectivo determina completamente como actúas, como lo tratas (Galícia 2: 65)

La idea que tens de l'altre determina com el tractes. Si l'altre és un tot identificable, a partir d'aquesta identificació podem preveure el curs d'acció. En canvi, si l'altre és quelcom complex, és un altre ésser humà que viu una situació de complexitat, la forma de col·locar-nos serà també quelcom complex. Segurament una forma de la que mai es tindrà certesa plena. Perquè això vol dir assumir la complexitat. Com Mari ha dit en una altra de les converses és com estar tantejant sempre, caminar en un terreny sabent que les ferramentes que ens donen certesa no valen (Born: 21). El concepte que creem de l'altre determina la relació que creem amb ell o ella. De fet, podríem parlar d'una lògica del diagnòstic que ens donaria el problema, la ferramenta i la solució. En canvi, Mari es situa en un altre lloc:

Pero yo creo que pasa por eso, por reconocer al otro como ser humano antes que como diagnóstico, cliente, usuario. Porque lo pone como en otra categoría y te hace poder, lo que decíamos antes, tal vez poder ver otras cosas. Que si no ya no las ves, porque a lo mejor el otro también está, porque a veces el otro también se crea la etiqueta y ya actua según esa etiqueta (Manzaneda: 17)

Posar a l'altre en un altre lloc també. Reconeixer a l'altra com a ésser humà abans que com a diagnòstic, com a client o usuària, requereix mirar-la des d'aquest lloc, el d'ésser-hi amb una altra o amb un altre. Requereix d'un treball de mirada, potser per a treure les categories en les que tanquem a l'altre, un treball per desenganxar tot allò que la mirada diagnòstic ens col·loca al davant de l'altra o de l'altre. posar-se en un altre lloc i poder veure allà a l'altre, et permet veure altres coses. Et permet veure el

que diu Mari, que l'altre és un ésser humà amb les seues capacitats i amb les seues dificultats.

I també requereix un treball amb nosaltres, perquè el lloc en el que ens col·loquem i des del que mirem a l'altra o a l'altre és també part de la relació. En un moment de la segona conversa grupal de Galícia Mari va parlar de la identificació amb l'altre, de com hi ha un punt en la relació amb l'altra que la identifica. Ella parlava de la feblesa, de la fragilitat: "Parte de mi fragilidad me identifica con un ser humano que sufre" (Mari. Galícia 2: 71). I què vol dir que ens identifiquem amb l'altre? En aquesta mateixa conversa parlàrem de la distància en la relació. Perquè és habitual sentir que quan es treballa en situacions de complexitat, de fragilitat, cal guardar la "distància professional". La justificació d'aquesta distància és per evitar que el dolor t'afecte. Com a professional, i aquest és un discurs que està extès, cal evitar que t'afecte el dolor, el problema, la feblesa, de l'altre. En canvi, Adela en la conversa apuntava la necessitat d'aquesta distància, però no per protegir al professional o a la professional sinó per salvaguardar a l'altra o a l'altre. Quan Mari parlava de la necessitat de tenir algunes coses ateses, o resoltes per a poder estar disponible, estava parlant també d'aquesta distància. Una distància que no pot ser la distància, sinó aquella que la relació necessita. Però és cert que cal mantenir distància entre una i l'altra, entre una educadora i l'altra o l'altre. Si hi ha confluència, pot ser que l'educadora projecte allò que no té resolt en l'altra i llavors no és possible l'acompanyament. Però alhora, ens identifiquem amb una altre ésser humà, hi ha alguna cosa que toca en nosaltres la relació amb una altra o amb un altre. Com diferenciar la identificació de la confluència:

una mica, como lo que dice la Núria Pérez de Lara, de ponerte en la relación y preguntarte, si tú te lo preguntas tú puedes reconocer tus cosas y si las reconoces puedes manejarlas de otra manera. Reconocer las propias mancances, y la persona que tiene. Lo perverso es, como no se guarda la distancia profesional, entonces las proyecta. Pero si yo me las puedo cuestionar posiblemente ya no las proyectes, las labores de otra manera, las sacas por otro lado. Pero justamente como esta contradicción, no, justamente el que dice esta es la distancia profesional óptima es el que para que no le influya el exterior, es el que no está pensado qué le está pasando cuando el exterior



está delante de ella. Y eso es humano, cuando estás ante algo te va a pasar algo. (Galícia 2: 63)

*Y escuchar lo que se mueve en mí.*

Posar-te en la relació i preguntar-te, què et passa, què et mou. Fer aquesta pregunta és iniciar un treball de si en el que poder identificar què és allò que cal tenir resolt per poder estar de veritat en la relació. Perquè sense aquest treball de si en el que posar nom a allò que ens mou, podem caure en un joc pervers de mancances i necessitats. Si les pots reconèixer, si pots reconèixer "tus cosas" com diu Mari, les pots manejar d'una altra manera. No les projectes en l'altre, no utilitzes l'altre per cobrir-les, no et confons amb l'altre en relació a aquestes coses. De fet ella diu justament que aquest procés de "descubrir dentro de ti lo que te provoca" és ja un procés de diferenciar-se de l'altre (Galícia 2: 64). I amb aquest descobriment, per poder ser-hi en relació cal fer alguna cosa: la pregunta que Mari feia a Noe per com es manejava ella acompanyant a persones que estan en un situació molt complicada, per com es manejava ella amb el dolor que li produïa veure les ferides de l'altre era una pregunta per aquest mirar-se i escoltar què és el que em provoca, poder reconèixer-ho i treballar-ho perquè no es pose en la relació impedit ésser allà:

un poco también habíamos ido diciendo, yo creo que en las otras conversaciones que hemos tenido nos hemos remitido bastante a este texto: escuchar desde dentro, escuchar no confundir, escuchar no confundir, escuchar qué es lo que me supone a mí. Que en esta relación, en este lugar. Bueno, como dice el texto: no pensar en lo que el otro crees que piensa, lo que pasa es que luego es un aprendizaje también para nosotros. Para nosotras como educadoras, es un aprendizaje de ir reconociendo lo propio y de ir separando de lo otro. A mi me encanta esto de esta frase: pensar algo que sólo podemos imaginar e imaginarlo en nosotras, reduciendo la realidad de los demás a nuestra propia fantasía. Cuando yo pienso sobre el otro no deja de ser mi propia fantasía porque el otro sólo lo conoces a partir de lo que el otro expresa, dice o actúa. A lo

mejor, a veces no lo puede traspasar en palabras y pasa por la actuación. Pero que si no es una fantasía elaborada. (Galícia 3: 90)

Mari es refereix al fragment del text de Núria Pérez de Lara, el que ella assenyala és clau en aquest treball de si: escuchar, no confundir. Escoltar en mi què es mou en relació amb l'altre per poder serparar allò que és meu del que és de l'altre. Per no confondre'm amb l'altre. També ser capaç de no apropiat-se del que és de l'altre. Mari diu en aquesta mateixa conversa que part del procés educatiu té a veure amb que l'altre es responsabilitze de si (pàgina 95). Apropiat-se del dolor, de la vida, del problema de l'altre és treure-li el que és seu, treure-li la responsabilitat sobre si.

Quan parlàvem de la distància entre la educadora i l'altra o l'altre, Mari parlava de la contradicció d'aquells i aquelles que diuen que guarden la distància professional, el que passa és que el que fan és no deixar "que el exterior le influya" (Galícia 2: 63). És qui no es pregunta què li passa davant d'una altra o un altre, qui no es pregunta també per l'altra o per l'altre. Qui no es deixa tocar per la relació. Perquè si estem en relació ens passen coses.

L'altre no és la fantasia que he elaborat.

Una de les idees que més ha repetit Mari del fragment de text de Núria és la de l'elaboració d'una fantasia sobre l'altre. En la primera conversa que tinguérem ella i jo, quan em parlava de com creem conceptes sobre l'altre em deia justament que el que toca és estar en relació per coneixer l'altre (Manzaneda: 13). I és que la creació de conceptes sobre l'altre que l'expliquen no deixa de ser una fantasia que elaborem sobre l'altre, com quan ens creiem que podem viure allò que l'altre viu, com si l'experiència fóra intercanviable. Mari també parla del perill de construir la nostra idea de l'altre sense l'altre, per exemple pel que altres ens conten. Això pensat en el treball com a educadores té un pes especial perquè hi ha una part de la relació amb l'altre que es recull en informes, en relats que altres companyes i companys en fan. Qui és l'altre és una pregunta que s'ha de respondre des de la relació. El primer cop que va llegir en la conversa grupal el text de Núria va fer referència a com sovint es fa una

idea de l'altre sense parlar-hi:

Y aquí lo expresaba super bonito, ¿no? Nos hacemos una fantasía en el pensamiento, ¿no? de la otra persona. Y a diferencia de escuchar desde dentro, de ponerte delante del otro, dejar que se exprese, escuchar y cómo observar todo, qué es lo que mueve cuando estás delante del otro, qué se mueve en ti, qué es lo que te asusta, qué es lo que te alegra. (Galicia 1: 29)

Escoltar i observar què passa en relació, deixar que l'altre s'expressi i no posar per davant de l'altre el que tu esperes o creus d'ella o d'ell. Posar-te davant de l'altre i deixar-te dir per ella o ell, deixar-te dir per la relació. Aquest deixar-se dir també apel·la a la intuïció, no com quelcom buit sinó com diu Mari: una creació en cada moment (Galícia 1: 27). La certesa té el perill de que tanca això que pot passar (passar-nos) en relació, perquè una certesa molt establerta pot fer que no deixes espai a allò nou que pot crear-se en la relació. Per això aquest equilibri en la relació entre l'altra o l'altre i la educadora és un equilibri que es guarda des de la intuïció i no des de la certesa d'una distància mesurable fora de la relació. És un equilibri que cal revisar sempre, un equilibri que és possible si una i altra estan al seu lloc. Un equilibri que es fa de treball de relació amb l'altre i amb si.

I un treball que Mari, com a educadora, entèn des de la confiança en l'altre. "Yo tengo la creencia de que por ser un ser humano siempre hay perla" (Born: 17). Confiar en l'altre, confiar en qui és l'altre i en la seua possibilitat de ser i anar més enllà. Això és creure que sempre hi ha perla. Aquesta imatge de la perla la va usar Mari el primer cop que conversàrem, ella la va utilitzar per parlar de si, de la seua sensibilitat. Una sensibilitat que de vegades la feia sentir-se feble, però que alhora li permetia estar al món de la manera que volia, cuidant la relació amb altres:

Bueno yo también te lo he dicho, estoy en un momento super frágil, soy una persona super sensible, entonces claro, creo que también es mi tesoro eh, es también como, que a veces, esto es curiosísimo. También al principio aquello como más oscuro o lo que en algún momento dices: ah qué rabia me da ser así.

Luego ves que es bueno por otro lado, como la piedra y la perla ahí juntas. O sea, que seguro que yo tengo una sensibilidad para algunas cosas: como lo de decir: disculpad porque es que he llegado diez minutos tarde ¿sabes?, que a los otros les paras más en otros momentos. Pero claro, engorrosa. (Manzaneda: 29)

Les disculpes que relata Mari en aquest fragment són en el context del seu treball en presons quan va fer les pràctiques de la carrera durant dos cursos, abans també hi havia fet voluntariat allà. Una sensibilitat que li permet estar atenta per exemple a una veïna allà a Galícia que estava convalescent i a la que Mari portava coses per als animals, una sensibilitat que li ha permès acompanyar al seu pare en la malaltia i a sa mare en la cura. Una sensibilitat que permet que dedique temps a la seua filla, i a alimentar la relació amb la seua filla perquè el temps siga de qualitat. Una sensibilitat que la fa veure la perla allà on hi haja un ésser humà. Però també una sensibilitat que sovint la fa sentir-se trista o feble, que fa que haja de fer molt de treball amb ella perquè el dolor que veu en altres no la derrote. Mari també parlava de sa mare com una dona que té la pedra i la perla juntes, una dona amb una fortalesa gran que pot arribar a envair, a impressionar però que alhora, aquesta mateixa fortalesa, és el que li ha permès estar cuidant del seu pare en el procés de malaltia.

Creure que per ésser un ésser humà sempre hi ha perla és confiar també en la relació. En una de les converses de Galícia estavem parlant del treball que tenia Mari en aquell moment, el treball en la cooperativa que la feia viure en contradicció. Estavem parlant també de la confiança i Noe li va dir a Mari: "es que tú tienes el corazón limpio y eso es un tesoro" (Noe. Galicia 1: 17). Noe parlava de que Mari no comença una relació amb un altre o amb una entitat o una organització com era el cas de la seua cooperativa des de la desconfiança, sinó des de la creencia que allà pot trobar perles. En la relació amb una altra o amb un altre Mari posa aquesta premisa: hi ha perla. Això fa que pense amb cura el procés d'apropar-se a l'altra:

no es fácil pero en el fondo yo creo que perla siempre hay, la cuestión es que a cada ser humano le han rodeado con tanta porquería que él mismo o nadie se la ha visto o él no se la ve y no se la... Como potencia, no se la hace crecer sus

posibilidades, no se la posibilita, a lo mejor tampoco tiene muchas oportunidades de buscar, de que alguien le reconozca, sabes. Si a ti te han tratado bien es más fácil que tú puedas ver tu perla porque alguien te la ha visto, pero si nunca has tenido un trato... chavalines de estos que son tan pequeños y ya tienen situaciones tan complejas, para encontrarle la perla hay mucha porquería por encima. Yo tengo como una creencia, creo que siempre hay perla, por ser humano, por ser un ser humano siempre hay perla (Born: 17)

Apropar-se amb cura a l'altre i no deixar-se portar per tota aquesta "porqueria" que hi ha al voltant d'algú que està en una situació complexa per poder crear una relació en la que ésser de veritat. Aquesta és una feina que cal fer en el procés d'acompanyar, ser capaç de destriar d'una banda el que l'altre porta enganxat, adherit, com aquesta "porqueria", de qui és. Destriar les etiquetes, els conceptes que tanquen a l'altre, els diagnòstics que atrapen a l'altre en el seu problema de la possibilitat de ser de cada ésser humà. Creure que sempre hi ha perla és creure en aquesta possibilitat de ser i d'anar més enllà. I clar que és una tasca difícil, com diu Mari: "que yo a lo mejor no la veo o que a veces cuesta encontrar la perla" (Born: 17). Creure que hi ha perla és un pas necessari per al reconeixement de l'altre, amb el que porta. Quan Mari parla del seu treball amb persones amb alguna discapacitat, parla del reconèixer, especialment quan parla de la seua relació amb persones que no podien parlar per la seua afectació, de com ella va aprendre de la comunicació amb l'altre quan no pot mediar la paraula, una comunicació que es fa amb el cos, amb l'atenció, amb la cura i com ella diu, amb el llenguatge de l'amor que està a tot arreu (Born: 18). El que hi havia al relat de Mari és un col·locar-se en la relació amb la confiança que allà podia naixer quelcom, que allà hi havia possibilitat de ser i d'anar més enllà. Amb un to diferent, aquest reconeixement de la possibilitat de l'altre estava també quan parlava dels xavals del centre. Dic que en parla amb un to diferent perquè hi ha dolor en les seues paraules quan relata com vivia la relació amb aquests xics, "chavalines de estos que son tan pequeños y ya tienen situaciones tan complejas", ella diu que allà hi ha molta porqueria, i quan diu porqueria parla d'això que es va adherint a la perla, tant que la oculta. Quan ella parla de la porqueria jo pense en els trajectes d'aquests xavals, em pregunte pels moments en que es va adherint aquesta porqueria, d'on ve aquesta

porquería perquè Mari parla de la responsabilitat que tenim en això, com a societat, les institucions que han anat conformant el seu camí. I com es fa: és suficient amb l'amor per treure la porquería, quin temps cal per poder fer aquest procés, de veure la perla entre tanta porqueria. Mari parlava de l'esquizofrènia de l'educadora quan parlava dels centres de menors, la contradicció entre la tasca que fa una educadora: crear i sostenir relacions educatives amb aquests xics i xiques i la forma de la institució l'encàrrec de la qual és el càstig. Em pregunte si no és en aquest tipus de centres on fem una feina necessàriament contradictòria: d'una banda intentar trobar la perla per poder reconèixer a l'altre i d'altra banda anar enganxant porquería al voltant de l'altre.

*La clave está en amar.*

Sé que l'amor és una part important per a Mari com a educadora: ella quan m'explicava el seu treball com a professora en el programa de transició ho deia: "la clave está en amar a tus alumnas, si no amas a tus alumnas ellas no pueden aprender de tí" (Born: 15). Què vol dir estimar a l'altre: acollir a l'altre, acceptar a l'altre per qui és, encara que això no vol dir acceptar-ho tot de l'altre. Justament perquè és una relació creada des de l'amor, els límits també estan presents. Perquè una relació sense límits no pot ser mai una relació d'amor, seria una altra cosa. Posar límits en la relació no vol dir no buscar la perla de l'altre, sinó que pot ajudar justament a anar treient la porqueria que va enganxada. Posar límits ajuda també a situar-nos en el lloc que ens correspon en la relació, a les educadores i a l'altre. Perquè si no ens confondriem i l'altre també es confondria, no podríem ser de veritat en la relació. Estimar és també posar els límits que la relació necessita:

es cada una con sus características pero como encontrar como la perla en cada una. Encontrar, pues jo, es una plastosidad esta mujer cada vez que digo algo tiene que decir: papapa. Pero también como encontrarle, bueno lo que tú decías antes: el punto en el que tu reconoces, esto lo vas a entregar chulo, te canto la caña aquí porque esto no puede ser pero sigo

buscandote la perla, porque sólo así puedes reconocer algo y yo creo que sólo si yo puedo reconocer al otro el otro me puede reconocer a mí. Yo no tengo ningún, a lo mejor soy la imagen del típico profe que da caña: que no sé qué, pero qué dices, qué me vas a explicar tú a mí ahora. Porque es como el lugar que ocupas, y para poder transformar ese lugar necesitas pasar por lo humano, por el vínculo de persona. Cada una tenemos nuestros límites y nuestras posibilidades y como ese punto de reconocer como la piedra preciosa que hay en cada uno. (Born: 15)

Per poder acompanyar cal reconèixer a l'altre, perquè si no l'altre tampoc pot reconèixer. I si no hi ha reconeixement no hi ha possibilitat de vincle, el que es crea és una relació entre els llocs que s'ocupen: d'educadora a usuari o usuària, de professora a alumna... i no passa res a qui ocupa el lloc. Perquè la relació és entre els llocs. Per sortir d'aquesta relació entre els llocs, cal passar per allò humà, diu Mari, pel que fa vincle amb un altre o amb una altra, per qui som en la relació. El reconeixement ha de passar doncs pel vincle o pot ser per a poder fer vincle amb l'altre o l'altra cal reconèixer-lo abans. És difícil, de vegades es presenten com dos parts d'un cercle que es troben: perquè és en el treball de mediació on educadores i mestres posen empeny, és en la relació, en temps i atenció on hi ha la possibilitat de reconèixer a l'altra com a altra. Col·locar-se des del lloc i no des de qui som en aquest lloc és prendre una dreuera.

El mecanisme de dreuera del que Mari em parlava, pel qual no passem per la relació amb l'altre i creem conceptes que tanquen i l'expliquen, també funciona en l'altre sentit. Les educadores també poden quedar reduïdes al concepte que les identifica com a tals, i des d'aquest concepte és des d'on l'altre es col·loca en la relació:

y a veces también a la inversa. Hace unas semanas que iba por el barrio, me encuentro a un vecino del barrio una persona que yo no conocía de antes pero que habia conocido cuando iba de, a hacer prácticas a Cuatro caminos. Entonces me vio y me soltó toda una parrafada: has visto cómo los internos también nos

podemos reinsertar no como creéis vosotros, no sé qué. Y yo me quedé así mirándole y estuve a punto de decirle: yo también he estado en los calabozos, pero que la cuestión era: él se hacía una idea de cómo eran las educadoras, me ponía a mi la etiqueta y claro me decía unas cosas, yo le iba a pedir casi un papel de fumar, es que era como un diálogo de besugos. Sabes, y el otro: ves como nosotros también nos podemos reinsertar. Y yo: claro, nunca lo he dudado. Pero también partía de una idea predeterminada que él tenía de educadora. (Galicia 1: 73)

Diu Mari que quan el que media és aquest concepte que ens creem de l'altra o de l'altre el que es fa és funcionar a partir dels estereotips, a partir del concepte ja siga d'educadora o de l'altre (pàgina 73). El que passa aleshores passa entre les categories construïdes, entre la categoria educadora i la categoria expressa o toxicòmana... però no passa res entre qui és l'educadora i qui és l'altra, a qui és la educadora i a qui és l'altra. Perquè passe alguna cosa, perquè li passe alguna cosa a qui està en relació s'ha de viure la relació. I això requereix temps de ser-hi. Temps d'espera. En la conversa grupal de Terrasa parlarem sobre el permís, en la meua classe havia aparegut el permís com alguna cosa que calia pensar en la relació educativa i ho vaig portar a la conversa amb les educadores. El permís és eixe moment, eixe clic deia Mari (Terrasa: 12) en que l'altra o l'altre t'autoritza per entrar en relació. Això diu Mari, és amb el temps, amb la relació, quan l'altre et reconeix. Hi ha el temps, hi ha la relació: el temps de relació i hi ha el reconeixement. En la conversa següent que tinguérem Mari i jo, quan em contava el treball que feia amb les xiques al programa de transició al treball, incidia justament en açò, en la necessitat de recórrer aquest camí que és un treball de relació, de ser-hi, d'acompanyar, de mostrar-se des de qui és, de posar límits quan cal i de no deixar de buscar la perla, un recorregut que cal per poder reconèixer a l'altra i que l'altra la reconega a ella. Encara que les té poc de temps perquè només està un curs amb elles, però el treball és molt intens:

Yo sólo las tengo un año a estas chicas, pero, por ejemplo, hay algunas que recién están, hace una semana y llevamos todo el curso, bueno, entre que tampoco vienen mucho y eso, eso lleva un tiempo. Ahora cuando lo tienes ganado, hay que entrar directo,



a la médula. Luego puedes lo que tu dices, pero claro para que eso sea posible tu has de recorrer un trabajo (Born: 16).

Part d'aquest procés de treballar la relació en la pràctica de la Mari passa per gestos que ella anava explicant en el seu estar amb l'altre que la treien de la idea construïda d'educadora i la col·locaven en un altre lloc. Em contava quan estava treballant en el centre tancat amb xavals, com hi havia un que li deia: "tú no eres educadora, eres una espía" (Born: 30). En la relació amb ells els descol·locava Mari, perquè feia gestos que contradeien la imatge construïda del que és una educadora en un centre tancat - demanar per favor, no cridar-, gestos senzills però amb una càrrega simbòlica important perquè, justament, formen part d'aquest treball de "ir continuamente quitándote del esquema, de ese lugar en la relación" (pàgina 31). Aquest treball per sortir del lloc construït i fer de nou, amb totes les dificultats que suposa i especialment quan les formes de la institució s'adrecen a tot el contrari, és un treball d'exposició, de col·locar-te des del ser en la relació, de sortir del lloc per plenar-lo del sentit propi:

no sé muy bien si esto está pensado pero bueno, porque si no te pones como persona te pones como lugar y si te pones como lugar te pones como poder coercitivo hacia el otro. Es: yo soy la educadora que sé lo que hay que hacer, que se lo que es mejor para tí y que se, y que de alguna manera te presiono a hacer eso (Born: 14)

## **6. Tu pots jugar el joc del poder. Al voltant de la consciència en el la relació amb l'organització i amb l'altre.**

La revolución pasa por modificar aquello que tiene el sistema que no te gusta, ver lo que está reflejado en tu

entorno que también está reflejado en ti, lo que está inherente dentro, y modificar eso. En una y en las relaciones más próximas, es una cuestión también como de justicia social. Así más mundial, de decir: mira yo no puedo hacer que el precio del cacao suba para que la población de tal sitio pueda venderlo a un precio normal pero a lo mejor sí que puedo cuestionar esto que está pasando aquí que también es una relación de poder. Y he pasado mucho por ahí, y me siento como en plena revolución. (Manzaneda: 6)

La qüestió del poder ha estat molt present en les converses però la forma de parlar-ne ha anat canviant en les diferents trobades. En la primera conversa Mari en va parlar i ho feia des del que estava vivint a la feina, el que ella identificava com una situació de relacions de poder que eren injustes. D'alguna manera ella es sentia "traïda" amb la organització en la que treballava, així ho va expressar en la primera conversa grupal de Galicia, i aquest sentiment de traïció tenia a veure amb com el poder entrava en les dinàmiques de les entitats i acabava per desplaçar el sentit. De fet, el seu lloc de treball havia començat com un projecte petit i bonic, en el que un grup d'educadores socials i educadors socials havien creat una cooperativa. L'enuig de Mari venia per la repetició en aquest que podria ser un projecte diferent, de les mateixes dinàmiques que podien criticar en altres entitats. Com ella deia: "Para mi tenia un peso como, que volvemos a reproducir todo eso exactamente igual, qué feo. Que porquería" (Manzaneda: 21)

Quan començarem la primera conversa, Mari em va parlar de la seua fragilitat en aquell moment, una feblesa que li venia de la seua forma d'estar al món que nomena allò que és injust o que viu com a injust. A la feina estava vivint aquesta situació, unes relacions de poder creades que ella volia nomenar i qüestionar. El que ella deia és que qüestionar no és gratuït (Manzaneda: 4), això desgasta, t'enfronta a altres i te situa de vegades en un conflicte que si no es cuida pot acabar semblant-se a la guerra. També en aquest procés es poden trobar relacions que donen una mica de llum en el procés:

yo en esta época que he estado así me he sentido hiperguerrillera, pero hiperguerrillera, de decir bueno, quiero cuestionar las relaciones de mi entorno, sabes? O quiero.. y ha salido de todo, han salido unas perlas

que no me podia ni imaginar (Manzaneda: 5).

Les perles que ha trobat Mari són relacions, i per això la importància de les relacions que es poden trobar en aquests processos fa veure la necessitat de tenir un grup en qui recolzar-te. Poder viure amb altres un camí que és polític. El que he viscut en les converses és un saber en relació al poder, un saber que naix de pensar-se. Alguna cosa al voltant de les organitzacions i el poder, alguna cosa al voltant del poder en les relacions i alguna cosa al voltant del grup i la col·lectivitat.

Una primera qüestió que hem anat treballant a les converses és com el poder travessa les organitzacions, el cas del l'entitat en la que treballava Mari quan la vaig conèixer era un exemple de tants com hi ha en el món del treball i l'educació social, que acaben per assumir dinàmiques de mercat. Per exemple, una de les justificacions és la competitivitat: "hay que ser competitivos, son las leyes del mercado" (Manzaneda: 3), això a Mari li va fer mal, sembla que hi ha un format de dinàmica organitzacional possible i que es justifica ràpidament:

yo creo que es una dinámica normal, comença un grupet petit amb una bona idea i quan la cosa es va afiançant es van enganxant com un munt de brutícies i és el que deia o se van cuestionando, autolimpiando yo no sé si es posible en el momento ese, porque acaba que si está orientado a hacer esta acción, acaba invirtiendo el 80% de su energía en mantenerse a sí misma, ya en caso optimista, el 80% si no es el 100 (Galicia 1: 42-43)

La imatge de les brutícies que s'enganxen a la organització remet també a com és possible treure-les, quins mecanismes per a "autonetejar-se" es poden activar perquè això no acabe conformant la dinàmica habitual. Mari sempre parla de nomenar, de nomenar allò que no li sembla just, un exercici de qüestionar allò que està establert com a normal, com a inevitable, com a lògic en el funcionament de les organitzacions. És cert que les condicions de supervivència són complexes i per això molts projectes que es creen des d'un altre lloc tenen molt difícil el seu manteniment: "de vegades hi ha projectes petits molt macos que funcionen però no amb continuïtat" (Galicia 1: 48). El problema ve quan la tria s'ha de fer entre supervivència i sentit, com assenyala

Mari. Quan les associacions, organitzacions de diferents tipus, acaben dedicant tot l'esforç i energia a mantenir-se i no a pensar-se com a organització i, per tant, el sentit queda desplaçat. Diu Mari que hi ha alguna cosa en allò insitucional que fa que el poder es cole i que es perda la essència del que donava origen i sentit a les organitzacions: "Algo ahí funciona en exceso" (Born: 5) Això que funciona "en excés" és per exemple la repetició de lògiques de poder, la reproducció de les dinàmiques de competitivitat... Hi ha repetició i no (re)creació des de les organitzacions.

Una segona qüestió important és com el poder està en les relacions que creem, en aquesta mateixa conversa parlarem del joc del poder, que és un joc o una decisió que cal prendre. Mari ja ho havia dit en les converses anteriors, parlava del poder com amb dues possibilitats. Hi ha una possibilitat d'entendre el poder com a capacitat i una altra possibilitat que enten el poder com la capacitat de fer en altres, la primera capacitat és en cadascú l'altra és la utilització de l'altre o de l'altra:

porque yo ahora estoy ahí dando vueltas y yo creo que también todas estas cosas que hacemos, creo que fue la Núria Pérez de Lara me acuerdo de algo sobre el poder de Foucault que, también la autoridad femenina, cómo utilizar el lugar que tienes, que tienes un lugar que tiene un poder una posibilidad pero, bueno yo creo que tiene dos como vías casi contrarias, ¿no?, el término poder. Que son las dos significados de la palabra pero son como contrarias. Una poder como capacidad: yo puedo hacer esto, puedo hacer esto, es mi capacidad y el poder es super positivo. Pero cuando el poder lo utilizo hacia el otro no queriendo hacer en mi vida sino queriendo hacer en la vida del otro, ahí es con facilidad viene lo perverso si no se piensa mucho. Y ahí es como arenas movedizas (Born: 4)

La imatge d'estar "como en arenas movedizas" és aquesta decisió que cal prendre, efectivament el lloc d'una educadora o d'un educador és un lloc que té un poder, però allà s'ha d'optar per quina forma donar-li. La forma del poder pot ser la del poder de fer en la vida de l'altre, la relació per tant ja no és una relació en la que media el reconeixement de l'altra o de l'altre sinó una altra cosa. En canvi es pot decidir per donar un altre sentit al lloc. Com deia Mari, si ens quedem amb el lloc, ens situem en el poder. Si no es crea el sentit des de si és el lloc qui el dóna. En la conversa grupal

que férem a Terrasa, parlàrem de les relacions dispars, perquè en la relació educativa estem en relacions de rols diferents, assumint aquesta diferència, el que cal pensar és com es maneja el poder que té el rol o el lloc. Aquesta és la clau: quina és la forma que li donem al poder (Terrassa: 40).

Una tercera qüestió que em semblava significativa del que Mari parlava en relació al que havia viscut amb la feina era la necessitat de tenir un grup en el que recolzar-te. D'una banda hi ha una qüestió que toca a la col·lectivitat, és cert que cal viure certs processos amb altres perquè si no és molt difícil de sostenir des d'una. L'experiència de Mari amb el procés de qüestionament ha sigut sobretot un procés solitari, encara que ha trobat algunes relacions significatives però ha estat ella sola fonamentalment la que ha viscut "a contracorrent", un grup amb qui viure això fa que siga menys dur, menys desgastant:

Por eso digo yo la importancia del grupo aquí, que si no es muy difícil uno solo hacer una lucha amada, que armada no, la lucha amada, es de sentido. Necesitas un poco de grupo, de gente que te recolza" (Manzaneda: 21).

Per fer una revolució de sentit cal compartir amb altres. Aquesta idea de revolució del sentit ha anat apareixent a les converses amb Mari, com un procés de formular la pregunta per què és el que s'està fent. Una pregunta que també apel·la a la recerca del desig. En moltes ocasions Mari parlava de preguntar-se què era el que volia amb la vida, què era el que volia fer i portar endavant com a projecte i forma d'estar al món. La pregunta pel sentit és una pregunta que és complexa i que remou moltíssim en una mateixa. Per això també és necessari tenir un grup, un espai de relació en el que poder trobar mesura per al propi desig. Mari parlava de la necessitat de tenir un grup en el que alimentar-se:

(...) yo en la cooperativa donde estoy como no hay apenas nada de equipo sabes, para mí es importantísimo y necesario. Le decía ayer tanto a nivel laboral que haya la cohesión de un equipo, como a nivel personal para los límites, para la angosta, para cómo ves al otro, también un grupo con el que

puedes compartir de esta situación que, yo decía a veces, de soy un pulpo verde a veces en este mundo; o qué pasa, pues a nivel laboral que haya la cohesión de un equipo y a nivel personal que haya un grupo donde te sostiene también, donde te alimentas (Galicia 1: 13).

Un grup, tant a nivell d'equip professional com personal, és un espai en el que mirar i mirar-se. Un espai que pot tornar la mirada i donar mesura, també per als límits com deia Mari. En aquest sentit, Mari per exemple parla de les relacions amb les Maleducades com un espai curador. Quan amb l'altra hi ha una relació de confiança, la mirada de l'altra és font de mesura, quan hi ha una relació de reconeixement, la mirada de l'altra pot ser aliment.

Va arribar un punt que Mari va deixar la feina, el que em deia en la darrera conversa que tinguérem ella i jo és que sentia que havia de ser fidel al seu procés. Havia posat paraula, havia nomenat i quan es posa paraula, com ella em deia quan parlàvem del nomenar, és donar llum. I aleshores és visible. "Yo no quiero crear algo que repite exactamente el mismo modelo que no me gusta" (Born: 6), es tractava de mantenir-se en un model que no podia sostenir perquè no tenia sentit per a ella. I això ho va saber també pel cos, perquè de vegades és el cos qui sap allò que nosaltres encara no veiem amb claredat. Ella sentia que si continuava mantenint-se allà, en una situació que no volia i no podia sostenir emmalaltiria greument. Des de la primera conversa amb ella, en la trobada a Galícia, va passar un temps fins que va deixar la feina, de fet al cap d'uns mesos quan ens tornàrem a trobar per fer una conversa grupal Mari feia una altra cara. Mari sempre ha parlat de la consciència, de la tria entre consciència i comoditat. I jo he pogut repensar què vol dir això de ser conscient a la llum del relat de Mari:

es que se les ha quedado cerrada, acomodada en los privilegios y yo digo: ya pero tú te das cuenta que cada vez le bajan la categoría más a aquel y no se dan cuenta. No se dan cuenta, queda cerrada la conciencia. Pero bueno, yo eso lo pienso así en general, si Bush fuera consciente de lo que ha hecho no podría sostenerse a sí mismo. Bueno, por decir, es algo que la conciencia produce o tú estás abierta a las cosas y a veces pero no lo sé, hay gente que me dice,

los del PNL, que esto es una idea limitadora mía, y no lo sé, yo estoy abierta a aprender. Pero también seguir mi intuición y decir: a veces tengo que optar entre comodidad y conciencia, y si tengo que optar entre estas dos me quedo con conciencia y así me va (Galicia 1: 43)

Ésser conscient és fer-se càrrec del present. Ser conscient és ser-hi present, poder prestar atenció a què és el que està en joc. La consciència en el relat de Mari no és una apel·lació en abstracte a la justícia, sinó un reclam d'atenció al que es viu. Per això Mari no podia sostenir-se més en aquesta situació, perquè sentia que estava participant del que no volia posar al món. En la darrera conversa que tinguérem Mari va utilitzar una imatge colpidora per il·lustrar com es sentia: "se me estaba secando el alma" (Born: 6). En una de les converses grupals de Galícia, quan tot el procés estava molt present, Adela va dir una frase que solia dir Mari: "Antes perder el trabajo que la alegría" (Adela. Galicia 1: 45), crec que l'alegria és més que estar contenta en el treball, vol dir aquesta possibilitat de ser-hi de veritat, amb la capacitat i el desig de sostenir el que es fa. I Mari va optar per deixar la feina i no perdre l'alegria, encara que en aquell moment això suposava un trasbals important a la seua economia. La situació laboral s'estava posant molt difícil i deixar la feina podia semblar una bogeria (Born: 6).

Em van presentar a Mari com una educadora de la quotidianitat, amb el temps de relació amb Mari he pogut anar donant sentit a aquesta quotidianitat. Em vaig adonar que Mari tenia una preocupació molt gran i molt atenta per les relacions que creava al seu voltant, no només com a educadora, sinó també com a mare, com a filla, com a germana, com a amiga, hi havia continuïtat entre la seua forma de pensar la relació educativa i la seua forma de ser-hi al món. Hi ha aquesta insistència en la cura en allò que es crea, com prestar atenció a les dinàmiques que es generen per no caure en relacions de poder que siguen injustes amb l'altre o l'altra. Com a educadora, formular la pregunta per donar forma al poder que té un lloc per no utilitzar a l'altre. També en relació als projectes que es creen, com no repetir les dinàmiques i lògiques que ens donen malestar perquè són injustes, perquè no són respectuoses ni amb els altres ni amb nosaltres. Ella diu que la revolució passa per canviar allò que està en tu i en la teua quotidianitat. Es pregunta si potser aquest no és un plantejament introspectiu (Born: 45). El que he vist és transcendència del saber de la Mari, per a Adela i per a

Noe és molt referent. També he vist en Mari la coherència entre el ser i el fer, entre el seu estar al món i el posar-se en relació. És per això que Mari és una educadora de la quotidianitat, perquè és des de la relació que hi ha la possibilitat d'aprendre, des de la relació a la vida. Quan, en la nostra darrera conversa, Mari em parlava del seu pare, de la pèrdua que havia viscut i del descobriment que havia fet de la seua presència, em va semblar que allà hi havia alguna cosa de Mari que es posava en joc. Quan vaig fer la transcripció vaig fer una nota al peu intentant explicar què havia trobat:

ara mateix mentre transcripció aquesta conversa i escolte aquest fragment vull escriure i no sé si trobaré les paraules justes per dir el que vull dir de la Mari, que és aprenentatge encara que jo no ho sàpiga viure així, que és troballa. És aquesta capacitat seua de situar-se amb la vida i amb el que porta la vida. De buscar, de trobar, de trobar-se amb el que hi ha. Aquesta cosa nova que no coneixíem passa desapercibuda si no hi ha una mirada i una atenció a la vida que vivim que la rescata, que la reconeix i que la posa al davant, li dóna nom i per tant li fa espai (nota al peu de la transcripció de la segona conversa amb Mari. Document "Born").

El que em semblava era que calia estar atenta per a descobrir alguna cosa en aquell procés que Mari m'estava relatant. Una mirada que siga capaç de veure, que siga capaç de rescatar, de nomenar i de posar al món. Crec que aquesta pot ser una explicació de per què Mari és una educadora de la quotidianitat, perquè és una aprenent de la vida.



Porque, ¿cómo podemos de alguna manera generar una relación educativa políticamente cuidadosa con el/la otro/a? Tener una predisposición de cuidado y de asunción de que el/la otro/a es diferente, es comenzar, bajo mi criterio, a construir una relación generosa y por tanto "educativa" (Fragment del diari de María (2009) pàgina 4).

**María**



**1. *Lo primero que procuramos fue hacerle sitio al amor*<sup>12</sup>. Del pes de l'expectativa al desig d'estar en relació.**

Vaig conèixer a María el primer curs que jo feia classe en la Universitat: iniciava la meua docència en la Diplomatura d'Educació Social per primer cop responsable d'un grup d'unes noranta persones. Aquell curs va resultar especialment important en el meu procés com a professora i com a investigadora. Vaig experimentar un moviment, el de la transcendència del meu desig. Algunes de les preguntes que jo em feia en el procés inicial de la tesi les posava en joc en classe i obrien possibilitats: vaig posar al centre del treball a classe la relació educativa, en aquest cas en relació a les organitzacions i institucions socioeducatives i la seua gestió: com fem per no perdre el sentit educatiu, com fem per crear i sostenir en el marc d'aquestes organitzacions, relacions que siguen educatives, com fem per fer-nos subjectes en relació a l'organització... Aquestes eren algunes de les preguntes que ens van acompanyar durant el curs. A la classe treballàvem a partir de textos, parlàvem, dialogàvem i també discutíem molt. El primer dia de classe María no va vindre així que no la vaig conèixer fins la segona sessió. Ens trobàvem els dimarts a la vesprada en un aula molt molt menuda que uns dies més tard ens canviarien. L'assignatura de la que em feia càrrec portava per títol "Organització i gestió d'institucions socioeducatives" i havia estat per a mi un procés complicat compondre una proposta de textos, preguntes, materials i continguts per treballar a classe. El primer que vaig fer però, va ser portar l'experiència de l'Entredos, un espai que entenc socioeducatiu i que em permetia situar què volia dir allò d'organització i gestió. Així, el segon dia per situar com pensava l'assignatura vaig llegir a classe un fragment del text de l'Entredós:

---

<sup>12</sup> El llibre es diu textos de Entredos, està editat per la Fundación Entredos l'any 2003.

*Lo primero que procuramos al empezar, sin explicitarlo, fue hacerle sitio al amor –a la actitud amorosa que no destruye- y a la confianza: si una dice esto o lo otro por algo será, ella sabrá. Esto pide mucho cuidado y respeto. Tiempos de escucha y espera. Y, sobre todo, el reconocimiento de autoridad a otra mujer cuando la eliges para conseguir algo que deseas con su mediación, en relación con ella.(...)*

*Se trata más bien, de que lo que vayamos a hacer se haga porque al menos una de nosotras lo desea y se compromete a sostenerlo, lo cual significa que lo toma en sus manos, lo cuida y le sigue la pista desde el comienzo... (Ana Dominguez Loschi i Ana Mañeru Méndez, 2003:17-21).*

I vaig explicar que la proposta que els oferia per a treballar l'organització era en aquest sentit: l'organització i la gestió com allò que està sostenint un espai (ja siga un centre, una associació, una entitat) i la proposta que els feia com a treball de curs era crear un espai socioeducatiu. Quan acabàrem la classe alguns grups es van quedar treballant a l'aula i jo vaig anar conversant amb les estudiants i els estudiants. Una em va dir: "te quería decir que yo soy de Madrid y que conozco el Entredós". Era María.

Cuántas veces puedo nombrar... ¡Dios mío de mi vida!  
Una cosa Clara, dices tú que te dije que soy de Madrid, pero Clara, yo la primera clase no pude ir y fui la segunda, y la segunda clase..., ¿tú eres consciente de lo que nombraste? De repente abres el libro y dices: lo primero que hicimos fue hacerle espacio al amor y yo..., y ya cuando dijiste: del Entredós, y yo dije ¡Dios! Y, claro, era cuando estábamos con Andrés y con María a ver qué hacíamos, qué historia, tú te pusiste al lado y yo te tuve que decir: mira, que yo en el Entredós he estado. Yo estaba flotando. Tú dijiste una frase, y yo dije: ¿pero organización es esto? ¿Pero qué es esto?. Quiero decir: lo primero que hicimos fue dar paso al amor, eso fue lo que dijiste (Benimaclet: 22).

Amb el temps l'Entredós va esdevenir un símbol en la nostra relació; un dels cops que em vaig trobar amb María vaig viatjar a Madrid, ella havia tornat allà i férem l'entrevista a l'espai de l'Entredós.

Des d'aquell primer moment amb la conversa de l'Entredós, em vaig sentir interpel·lada per la presència de María a classe. Una presència silenciosa, és cert, però que deia tant. És difícil parlar de les relacions que creem i sostenim amb algunes estudiants i alguns estudiants a classe, perquè no ens passa amb tothom i no ens passa de la mateixa manera. I, segurament, perquè el que s'esdevé és, com la relació educativa, un misteri al que ens anem apropant. La presència de María m'exigia, però em reclamava veritat. I vaig aprendre també en aquell curs què vol dir portar veritat a la classe. Què vol dir estar de veritat a la classe. La presència de María en classe era una presència silenciosa però que estava dient molt; a mi el seu silenci em parlava i sobre tot em preguntava. Aquell silenci em semblava un silenci fructífer, un silenci que molts cops jo també necessitava pel que passava a classe, per pair, per fer espai. El silenci de María era un silenci que jo rebia carregat de presència:

Pero es que yo lo que te dije de eso, para mí fue eso, quiero decir, es que es verdad, yo estaba callada de palabra, pero que a mí en clase... Yo llegaba a casa loca, decía: pero vamos a ver, ¡la de cosas que me han dicho! Es lo que has dicho tú, que cuando se nombran, pues pasan cosas y se queda presente. Y yo a veces no me veía, para mí era un momento también de parada todo lo que traías tu, de pararme. O sea, no eran las mismas lógicas que imperaban en las otras asignaturas, era, era otra... y yo necesitaba ese silencio totalmente. Pero que era un silencio de palabra, porque yo llegaba a casa y me ponía a trabajar, y me ponía a hacer historias, y los textos que nos dabas. O sea, yo me podía quedar atrapada en un párrafo. Me acuerdo con un texto de Núria, me podía quedar atrapada horas y dándole la vuelta y pensando y escribiendo y uff. (...) Entonces, para mí sí que tiene sentido el que contigo yo no hablara, a mí me pasaban muchas cosas en esas clases, era maravilloso, era los martes creo ¿no? (Entredós: 31).

María feia d'educadora a Madrid des de feia temps, així que a partir dels textos que els proposava a classe, de les preguntes que obríem i del que ella posava, va fer un treball acurat de pensar i pensar-se, de posar en relació la seua experiència amb els continguts de l'assignatura, de nomenar... Sobre tot això, una feina de nomenar,

d'anar donant significat. Va ser aquest treball de nomenar el que em va fer pensar en ella per a la recerca, per aquesta feina de buscar sentit en l'experiència. Perquè María era capaç de pensar-se com a educadora i alhora pensar el sentit d'allò que feia com a educadora. Un cop passat el tràmit de la qualificació li vaig proposar a María continuar pensant, ella estava acabant la carrera i marxava a Mèxic uns mesos. Així, vam quedar per encetar una conversa, o més aviat per continuar la que havíem iniciat durant les classes i en les tutories que havíem tingut. Aquella conversa va ser un moment delicat, per a mi un moment de trobar el to de la relació, d'aprendre a situar-me en relació a María. Ens trobàrem un dilluns de desembre, plovia i feia vent i fred a València –la ciutat, com sempre que plou, estava col·lapsada–. Jo havia preparat alguns eixos de sentit fruit de l'estudi del treball de María, que era com un diari. Volia parlar amb ella de l'escolta, del silenci, del respecte també, perquè jo havia pensat aquestes qüestions en relació a la classe. Però també era una conversa oberta. Vaig treure la gravadora i li vaig demanar a María que em contara allò que era significatiu per a ella. La seua resposta va ser una pregunta: ¿como educadora?. Una pregunta que va estar acompanyant-me durant el procés de recerca: la frontera entre la vida i el fer d'educadora, perquè en les converses sempre s'ha creuat la vida. O potser és que no hi ha una frontera.

A la conversa però, vaig experimentar la dificultat de la relació perquè hi havia quelcom que estava present com un nus que no ens deixava, en alguns moments, deixar-nos portar. En la següent conversa parlàrem del que ens havia passat, jo havia escrit com a anotacions en la transcripció de la conversa els moments en els que intuïa que alguna cosa no anava be, que no fluïa la paraula. Alguna cosa del que passava tenia a veure amb el pes de l'esperar, perquè jo crec que ambdues ho vivíem així com un pes. I aquesta és una qüestió que he de pensar, què espere jo de les educadores i què esperen elles de mi. En la segona conversa quan parlàrem del que havia passat a la primera, parlàrem de l'expectativa:

Ya, y poder... ya ... pero sí, el tema de las expectativas sí que ahora estoy mucho más relajada, no. Quizá es porque, o sea, las expectativas son porque, pero ahora no lo tengo yo tan presente en la primera entrevista sí. Como decir, o sea, Clara se ha parado a ver María qué onda, qué cosas cuentas, qué manera y esa parte es como que da un poco de vértigo, de decir... Pero

bueno, por esa parte estoy un poco más tranquila ahora, no se porqué pero estoy un poco más tranquila  
(Entredós: 6)

El pes de l'expectativa era alguna cosa que planava sobre nosaltres i de vegades s'hi asentava, estava allà però no es feia present en totes les converses. Tot i això, crec que hi havia alguna cosa més que estava dificultant la relació. Quan feia la transcripció d'aquesta conversa notava com dues formes d'estar: uns moments de fluïdesa i altres en els que passava alguna cosa que no sé ben be què era. Vaig estar revisant les preguntes i el meu estar en la conversa, crec que vaig anar massa ràpid. Crec que, com que havia fet altres entrevistes amb altres educadores, hi havia moments en els que traslladava algunes de les qüestions que havien aparegut a altres converses a la conversa amb María. Era important desfer el nus de l'expectativa, almenys que no ens pesara. Però era molt important centrar-me en María. Quan vaig treballar la transcripció de la primera conversa, vaig treure els fils que em semblaven més significatius i vaig fer un esborrany de guió per continuar parlant. María llegia amb atenció i puntualment tot allò que li enviava: les transcripcions de les converses i els guions que mediaven entre una trobada i la següent. Això va facilitar fer vincle entre les converses sense tancar la possibilitat. Però a més jo vaig anar aprenent a col·locar-me, a preguntar, a acompanyar. La primera conversa va ser un inici de fils que volíem continuar estirant, de qüestions en les que volíem aprofundir, de preguntes per obrir... i especialment va ser per a mi un altre inici de relació.

Obrir la pregunta pel ser educadora.

Com deia, una de les preguntes que m'ha acompanyat durant tot el procés de recerca és la pregunta per la frontera entre la vida i fer d'educadora. Després de la conversa de l'Entredós encara a l'aula petita on feiem classe, María em va fer una pregunta. Es va esperar que acabara la classe i que haguera marxat tothom o almenys jo no recorde a ningú més a l'aula –de fet crec que tancarem els llums i eixirem juntes mentre conversàvem–. La pregunta tenia relació amb alguna cosa que jo havia dit a classe a partir de l'experiència de Noe, una educadora que treballava i vivia al mateix barri: "no podem ser educadores les 24 hores", vaig dir. En acabar, María se'm va

apropar i em va preguntar: tu creus que no es pot fer d'educadora les 24h? El que li vaig contestar tenia a veure amb la por que tinc a que en el fer d'educadores col·lonitzem la vida dels altres, tota la vida dels altres. Si a més de treballar en un barri, una educadora o un educador hi viu, és necessari posar un límit al fer d'educadora, perquè si no assumim la responsabilitat de l'altre durant tot el temps i això ens satura a nosaltres i als altres. Per a mi era una qüestió de mesura i desmesura. María en la primera conversa quan parlàvem de les coses que havien resultat significatives per a ella em va parlar d'aquesta frontera:

En Valencia he aprendido que el hecho de estar 24 horas, ésta [el cap] se vuelve loca. Vallecas es enorme, enorme. Yo vivo en Vallecas, en villa de Vallecas, en casa, la de mi padre y de mi madre, y es en Villa de Vallecas, pero Ciudad Joven, aunque esté en Vallecas, tiene muchos puntos, tiene proyectos en diferentes puntos, entonces sí que ha habido años en los que, bueno. Es que cuando empecé en Ciudad Joven ya no estaba en casa de mis padres. Entonces sí que ha habido momentos, cuando he vivido en Entrevías, que por ejemplo estaba en los barrios y era las 24 horas, o sea pero de telefonazos de chavales y eso... En el momento que lo estaba viviendo quizás no era tan consciente, aunque sí que había un momento de agobio no era capaz de poder verlo o de poder... ¿cómo se dice?, de ser consciente de lo que me estaba pasando, aunque yo sabía que me pasaba algo; y ahora en Valencia, aunque ha habido una etapa de echar de menos y en muchas otras historias, sí que creo que, o sea, ha sido una limpieza mental increíble (Benimaclot: 3).

La conversa a classe al voltant de la mesura i la desmesura va significar un altre moment d'inici de relació. I per a mi són importants, perquè el que han fet aquests moments d'inici és marcar el to, acompanyar-nos, sostenir-nos també en relació.

Quan vaig tindre un esborrany ben avançat del relat, li vaig dir a María de trobar-nos, volia que férem una conversa al voltant del text que li havia enviat. Jo tenia coses per matitzar, per aprofundir, per aclarir i volia també que ella em diguera què veia en el text. La conversa la férem quan començava l'estiu a Madrid, entre un restaurant



vegetarià de Lavapiés i el jardí del Retiro. Va ser un moment de revisió. A mi em va servir per mirar un altre cop el procés de les converses que vam obrir.

En relació amb María, en les converses, he après a sostenir la pregunta, he après a no resoldre precipitadament. La pregunta pel fer d'educadora les vint-i-quatre hores era per a mi la pregunta de la mesura i la desmesura, la pregunta per la frontera entre la vida i la feina. Aquesta pregunta que a classe volia resoldre he pogut sostenir-la en les converses. Això és el que he pogut fer en les converses amb les educadores, sostenir les preguntes, acompanyar-les, tornar-les a obrir, aprendre a esperar. Quan repasse el material de les converses amb María, el que veig és que hem estat capaces d'estar en calma. Des de la primera conversa en la que jo precipitava en algunes ocasions la pregunta o la interpretació, he trobat en les següents l'espai per a aturar-me, per a pensar en allò que ella em deia, o temps per a estar en silenci, per deixar que les paraules anaren fent en nosaltres. Podria dir que hem après a estar tranquil·les i això per a mi vol dir deixar-nos tocar per la conversa, pel que allà s'esdevé, que és alguna cosa que creem ella i jo en relació. Quan li vaig preguntar María si s'hi veia en el relat em va dir que s'hi trobava identificada. I el que em digué em va fer recuperar la qüestió de l'expectativa: ara sentia que encara que l'expectativa estava present nosaltres dues estavem en un altre lloc. Aquell text de l'Entredos que va ser inici de la relació amb María continuava dient:

*Así respetamos nuestra disparidad reconociéndonos autoridad en aquello que cada una hace suyo y de lo que se responsabiliza, con la confianza de que el deseo de cada una pondrá en juego cosas que la otra no sabe o no ha previsto y de las que también puede tomar algo nuevo que no conocía.* (Ana Domínguez Loschi i Ana Mañeru Méndez, 2003:20)

I és que, per estar tranquil·les en la conversa cal confiar, "hacerle sitio al amor" és confiar en el que l'altra porta. I això és el que hem anat fent en la relació: confiar. Confiar en la paraula de l'altra, en la paraula de María ens permetia estar tranquil·les, i que María confiara en mi també em permetia estar tranquil·la. Desplaçant així el pes de l'expectativa, transformant-la en un desig d'estar en relació:

eso era lo que... es que no sé como llamarlo. O sea, yo me siento identificada al leerlo, y a la vez, tiene que ver con las expectativas y toda la pesca, y Clara ha generado un espacio para darnos importancia, para hacer significativo, en el sentido que ha confiado en mí para hacer esto, y es un regalo. Que te lees y dices: Madre mía, esto es de Clara y mío, eso es potente, potente. (Retiro: 5)

## **2. Saber qué se cuece. El desig d'estar present.**

La educación es estar en contacto con los seres humanos: ojos con ojos, conflictos con conflictos, tempestades con tempestades, eh no sé, es como una especie de excusa para estar en contacto con el mundo y transformar y hacer otra manera, otras cosas, la educación es estar en contacto con los seres humanos. No sé, así lo veo yo. Me cuesta explicar esto. (Entredós: 14)

Un desig gran de presència, de ser-hi present. Això és el que he trobat en María, un desig molt fort de presència: al carrer, al que s'esdevé. Quan ens trobarem a Madrid per treballar, coincideix amb les mobilitzacions de la Plaça del Sol i en aquell moment les assemblees s'estaven portant als barris. María havia estat en Sol, però el seu estar era un estar preguntat i preguntant-se –després també estaria present en les assemblees de Villa de Vallecas–. No era el primer cop que veia aquesta presència en María. Quan la vaig conèixer en classe, també estava en les mobilitzacions contra la reforma universitària; com en el cas de les del 15 de maig, jo vivia aquelles protestes com un gran moviment, de vegades massa ràpid, i María estava en el moviment sense deixar-se portar pel ritme. Això m'agrada i em crida l'atenció, m'agrada perquè els ritmes en els que vivim ens atrapen sovint, ens arroseguen. Però em crida profundament l'atenció en el cas de María, en ella veig aquesta doble possibilitat: d'una banda María és moviment, després energia, no s'atura, i d'altra és capaç de mostrar una calma profunda, una capacitat d'aturar-se, de pensar-se, de donar-se el

temps. Em sorprèn.

En les converses amb María he trobat que aquesta presència és una presència de veritat, que ella sosté, una presència que no es confon. I crec que aquest desig de presència està a l'origen del seu fer-se educadora. És una presència que busca la trobada amb l'altra amb l'atre, amb allò altre. Un desig d'estar en contacte, d'estar present amb la gent. De ser-hi:

No sé como... no sé, el estar con la gente ¿no? Supongo que, eso. En realidad es el ver qué se cuece, ¿no? Esa idea de a ver qué se cuece por ahí, por estas calles, por este barrio que es el mío, es el que se cuece. Y en todo ¿no?; pues cuando finalmente decido participar en Ciudad Joven y demás, de voluntaria, al principio pues es ver qué se cuece por Vallecas, por... Es una manera de ponerte ahí en contacto (Entredós: 27)

Quan li preguntava a l'inici de les nostres converses què era allò que ella destacaria com a significatiu del seu fer d'educadora em deia que Vallecas era significatiu. Vallecas és el barri en el que ha viscut María, en el que ha crescut però també en el que ha treballat i treballa, en el que participa. En el que té presència. En el que María crea vincles. Vallecas, com explica María, és un barri amb un gran nombre de recursos que es dediquen a la infància i a joves. Per això, precisament per aquesta abundància María parla de la necessitat de la cura, cal mirar be allò que es proposa. És un barri viu, amb una tradició àmplia de moviment veïnal i associatiu que ha mantingut aquest moviment. L'origen d'aquest teixit María el troba en els processos d'autoorganització de les veïnes i veïns de començaments dels anys vuitanta, hi havia un conflicte amb les drogues: de consum, de tràfic, així que entre el veïnat per poder respondre establiren relacions d'ajuda: una mostra és el grup de Madres Contra la droga que encara avui es reuneix. La quantitat d'associacions que es crearen, d'entitats que dedicaven la seua tasca a l'acompanyament tenia un sentit que ara sembla que es dilueix en la proliferació de recursos que, en moltes ocasions, es solapen. És en aquest sentit que María reclama més escolta, més atenció a allò que hi ha: "Ahora hay como mucha cantidad mucha cantidad, pero a lo mejor con poco sentido" (Vallecas: 3). Aquí hi ha alguna cosa que cal pensar, perquè és cert que l'augment de recursos en el camp

del treball i de l'educació social porta una pèrdua del sentit. Hi ha alguna cosa que es perd, que es trenca quan el ventall de possibilitats s'amplia. És possible que siga perquè l'ampliació de possibilitats siga només en aparença, és possible que també hi haja alguna cosa de perillosa quan aquest, el de l'educació social entesa així àmpliament però més concretament el treball amb la infància o amb joves, apareix com un mercat. El teixit social aleshores esdevé una altra cosa.

María assenyala com un problema la manca de comunicació entre associacions i entitats, no hi ha coneixement del que s'està fent per part d'altres. Recordava, repassant les transcripcions de les converses amb María, que aquesta és una de les qüestions que treballa a classe: aprendre a reconèixer el que hi ha. Perquè és important l'escolta, saber mirar, saber veure, preguntar i fer a partir del que hi ha, no per sobre. Quan fem per sobre apareix aquesta multiplicitat, sovint duplicitat, de recursos que introdueix una lògica diferent a la de la col·laboració. Una altra lògica que s'assembla més a la de la competició:

no se deberían repetir los recursos, porque si tú estás facilitando como asociación ya un recurso y no estás hasta arriba por qué tiene que haber otro que se esté repitiendo, y además se está lucrando...(Vallecas: 2).

En molts moments al llarg del procés de recerca m'ha preocupat centrar-me exclusivament en la relació d'una educadora amb un altre o un altra, m'ha preocupat oblidar el que està allà envoltant, dificultant de vegades la relació o facilitant-la. Allò que de forma provisional, perquè no és ben bé la paraula adequada, podriem anomenar "el context". Com està aquest context conformant les relacions que es creen amb els xavals i xavales? Quina és la incidència de les lògiques que ordenen les relacions entre entitats en el treball educatiu de les educadores? Aquestes em semblen preguntes importants per pensar la relació educativa, perquè no ens podem abstrèure del context en el que vivim i treballem:

Lo que te quiero decir, ahora hay muchísimas asociaciones que trabajan con infancia, vale, y de otras también pero, bueno, con infancia. Y con adolescentes. Entonces yo creo que, muchas veces, pero eso creo que pasa en Vallecas y pasa en la mayoría de los sitios desgraciadamente, sé que lo que

se está haciendo es como, en realidad, volver a perpetuar. Supongo que tiene que ver con las relaciones de dependencia, más que de deseo o de autonomía de las personas. Es decir, que, por ejemplo, se sigue cayendo en consumir ocio por el ocio, son como sitios de paso que la gente no se responsabiliza de este es mi espacio y entonces yo lo cuido y yo hago, y es más una cuestión como pasajera. De, bueno, yo soy chavala llego allí a ver qué me ofrecen, yo consumo y tiro. (Vallecas: 2)

Hi ha el perill de fer de l'altre client, de fer de l'acció educativa un producte que oferim. Quan el camp de l'acció social esdevé un mercat, es mercantilitza la relació. Si la relació és passatgera, si es tracta d'oferir recursos que l'altre consumeix no hi ha possibilitat a la creació, no hi ha possibilitat a la responsabilització de l'altra del seu procés. És per això que María diu que així es perpetuen les relacions de dependència –posteriorment Chiara Zamboni m'ajudarà a nomenar-les relacions de dependència sense llibertat–. Com a educadores doncs, què fem amb el context? Perquè ni es tracta de resistir ni es tracta de sucumbir. La clau, potser, es troba en relacionar-se amb el context com quelcom del que formem part. És a dir, el context no és fora de nosaltres, no es fixe. Hi ha experiències de relació educativa que estan fent context en educació social. Que estan creant teixit.

Un camí de relacions significatives.

Cal aturar-se, això és el que diu María, davant del moviment, aturar-se. Cal pensar be el que s'està fent i veure què s'està fent en altres projectes. María confia en Ciudad Joven, reconeix que en algunes coses s'ha equivocat, però hi confia. Arriba a Ciudad Joven com a voluntària l'any 2001 i des de llavors ha estat vinculada d'alguna manera. A la darrera conversa que vam tenir tornàrem al voltant de les relacions d'autoritat, relacions que són significatives i que han estat fonts d'aprenentatge, referents en el fer-se educadora María:

Y lo increíble de Ciudad Joven es que siempre he tenido educadoras al lado.... Siempre Ciudad Joven creo que me ha 313

dado la oportunidad de rodearme de gente que verdaderamente era una fuente de aprendizaje importante. (Retiro: 28)

A Ciudad Joven coneix a Maite, que esdevé una figura de referència, una relació d'autoritat, María confia en Maite i Maite en María: "Maite me encantó no, lo siguiente" (Benimaclet: 2). M'agradava explorar aquest "encantar", perquè crec que hi ha quelcom important en les relacions que creem quan comencem en un lloc. En el treball que he fet amb l'experiència de les educadores, aquestes relacions d'autoritat apareixen en moltes ocasions, una dona o un home en menys casos, amb qui creem una relació de mestratge, en qui confiem i a qui reconeixem. És el que en altres ocasions he anomenat els orígens, perquè és des d'aquesta relació de confiança que comencem a caminar, o prenem un camí que no sabíem. És una fita en el nostre recorregut. És com un motor que ens impulsa: "me doy cuenta que Maite me tiene presente completamente. Es complicado de explicar. O sea, es más allá de un cuento contigo, es que me tiene presente" (Entredós: 40). Encara que aquesta confiança ens genere una mena de por, com una por a decebre:

Y que confía mucho en mí, y te apabulla a veces, pero decir: pero chica, relaja un poco que estás conmigo, que estás segura, que tal. Eso me pasó también en Méjico con la, con las prácticas voluntarias que hice, la tipa, Ángeles se llamaba, desde el primer día confiaba un montón en mí y me daba vía libre para todo. Pero no era una cuestión de vía libre porque estoy súper cómoda y haz tú todo, no, no era esa historia. Era de confiar, o yo lo sentía como confiar. Y se lo dije al principio y me dijo: tranquila, tranquila, tranquila. En esa tranquilidad pues evidentemente salieron muchas cosas, pero sí, es desde esa confianza. (Entredós: 41)

De Maite diu María que li és significatiu aquesta forma de posar-se en relació amb l'equip. Maite això ho treballa, treballa les relacions amb les voluntàries i els voluntaris, per exemple, i s'hi troben a gust perquè continuen anant als locals, treballa els espais informals de relació. Maite és per a María una figura significativa pel que fa a la col·laboració, a la relació amb els altres:

Creo que lo que hace muy muy bien Maite es... o sea,

tiene esta cosa tan increíble de sentirte acogida y apoyada en todo momento, y a la vez te da mucha autonomía. Y eso es muy complicado. Porque te sientes muy apoyada. Pero apoyada es apoyada; apoyada no es ocupada. Y te da mucha autonomía. Y eso es difícil y yo creo que ese es uno de los secretos de Maite. Saberlo hacer bien. (Retiro: 30)

Saber recolzar sense ocupar, donar autonomia sense deixar d'acollir, aquest que és un treball d'equilibri, és el que María troba en Maite i pel que és significativa, especialment ara que María es troba en llocs de treball en els que ha d'assumir tasques de coordinació, en els que ha de treballar amb equips de persones. I una altra de les coses que per a María són significatives de Maite és la capacitat de posar límits. És capaç de dir no quan ho considera. Alhora María assenyala de Maite la capacitat de manejar-se amb professionals d'altres entitats i espais, com per exemple de Serveis Socials. María diu que Maite és com molt "maga". Com si calguera una mica de màgia per poder ser-hi i moure's amb lleugeresa amb diferents lògiques i alhora no deixar de ser ella.

De la relació de confiança, de la tranquil·litat neixen coses, neix iniciativa, neix camí. María va començar com a voluntària i s'hi va estar fins al 2005. De 2005 a 2006 va estar contractada en un projecte en Entrevías, en Ruidera. Treballava en tallers per a xiquetes i xiquets fent recolzament escolar i oci, però parlant amb Maite va iniciar un projecte per a treballar teatre amb els xavals i xavales. María participava en uns tallers amb adolescents en els que treballaven recolzament i "una especie como de... llámalo habilidades sociales" (Retiro: 26). María està incòmoda amb aquesta paraula, així que parla de dinàmiques, potser el que treballaven era la relació. Va ser aquí on va començar a gestar-se el projecte del teatre. Després, de 2006 a 2007, va estar treballant en los Barros amb adolescents en un Centre juvenil també de Ciudad Joven, que era per a joves més grans i allà va continuar treballant recolzament i oci –a més va consolidar el taller de teatre, molts dels adolescents que havien estat en Ruidera passaren al centre juvenil–. A Barros va trobar a María T, una altra figura de referència per a María en aquest camí de relacions significatives. María pensa en Barros i pensa en aquesta educadora. Quan li vaig preguntar què havia après d'ella em va dir que el que havia après tenia a veure amb les relacions, el que és significatiu de María T és

la seua forma d'apropar-se a les persones, una forma d'apropar-se que regala el plaer de la relació, sense més, sense instrumentalització. Per explicar-m'ho em va contar una història, la d'un xic que tenia dificultats per anar al local. María T va conèixer a la mare i va iniciar una relació de conversa amb ella, parlaven de la vida, com diu María: *charlaban*, de com li anava a la dona, dels problemes que vivien perquè estaven en una situació de precarietat important. Va crear un vincle important amb aquesta dona i el xic va anar al local, era significatiu per a sa mare i ell hi va anar, tranquil·lament, sense forçar res. De María T, doncs, li agrada aquesta capacitat de crear i sostenir relació amb algunes mares, amb gent del barri, relacions que encara avui, quan María T ja no està a Madrid, cotinuen vives. Encara pregunten per ella quan es troba a alguns xavals i xavales: "porque la reconocen supongo" (Retiro: 37)

Un altre espai significatiu per a María és la UVA, un local de Ciudad Joven. Es diu UVA perquè el barri en que està es va crear a partir del reallotjament de persones, UVA són les sigles que dirien alguna cosa així com Unidad de Viviendas..., María no ho recorda. Per a María aquest és el local que millor funciona i funciona pel treball de relació que allà hi ha. D'una banda està el treball de relació més amb professionals, amb voluntàries, amb educadores que Maite fa, però del treball de relació del que parla María és el treball de relació amb xiquetes i xiquets, aquest és el que sosté una altra educadora que ha estat significativa per a María, que també es diu María, María la de la UVA, li deia ella. María la de la Uva que sosté aquest teixit de relació.

A més, en 2005, va començar a treballar en un projecte que s'anomena VEN, Verano de actividades educativas para niños y niñas, que des del 2006 fins ara ha coordinat ella. La proposta de coordinar-lo va vindre de la mà de Maite. I també des de 2007 portava un projecte amb dones, encara aquests projectes no han continuat per manca de recursos.

El desig (i la dificultat) de treballar la relació.

En una trobada que tinguérem al novembre de 2011, aquest cop sense gravadora, em va explicar que estava treballant en dos llocs, tenia una feina durant la setmana i una altra els caps de setmana. Els caps de setmana treballava en una casa d'acollida



per a xavales i xavals que no poden estar amb les seues famílies perquè hi ha hagut una retirada de custòdia. María tenia la tasca de coordinar l'equip d'educadores i educadors de cap de setmana. M'explicava que li costava una mica no estar tant amb les xavales i xavals. Set mesos després, en la darrera conversa em va explicar que havien tancat la casa. La Comunitat de Madrid estava tancant les cases d'acollida per enviar als xavals i xavales a centres. María estava a gust en aquell treball, trobava sentit. La proposta de l'associació que portava la casa era fer un projecte d'oci i de llar. Els xavals i xavales vivien allà amb l'equip d'educadores i educadors. Segons la normativa autònoma els 18 anys és el límit per estar en una casa d'acollida dintre del sistema de protecció. Als 18 anys han d'eixir i "buscar-se la vida". Aquesta associació oferia un acompanyament a aquelles i aquells que havien fet els 18 anys per ajudar-los a buscar feina, trobar un lloc on viure, tot fora de les ajudes públiques. Però el sistema de protecció a la comunitat de Madrid tendeix a concentrar-se en centres i per això les cases d'acollida han anat desapareixent i els xics i xiques entren en els centres de protecció:

Es otra historia ... lo bonito es que era una casa, me refiero, es que eran chicos y chicas que estaban en un hogar, en un hogar y lo sentían así. Entonces, eso mueve unas cosas, estar en un centro mueve otras.  
(Retiro: 20)

El treball que tenia entre setmana continua mantenint-lo, és un treball amb una organització que s'encarrega d'infància, i el que fa María és treballar en un projecte per a xiquetes i xiquets de recolzament escolar i de castellà. Són xiquets i xiquetes de famílies migrades, María té la responsabilitat de coordinar també a les educadores i educadors del programa i treballar amb les famílies dels xiquets i xiquetes. Treballa en un institut i en una escola. El seu treball consistia en treballar amb les famílies dels xiquets i xiquetes que acudien al programa. Feia una tasca de medidora per a qüestions d'ajuda econòmica, una tasca de derivació si hi havia cap problema o dificultat amb algun xiquet o xiqueta i una tasca d'avaluació del programa. Aquest era l'encàrrec de l'organització. És una feina que viu amb molta contradicció. De fet a la conversa de Novembre em va dir que era com si tinguera dues feines en aquesta. O més que dues feines, com si estiguera ocupant dos llocs alhora. Perquè es mou entre allò que marca l'encàrrec i el que ella vol fer més enllà d'aquest. En el cas de les

derivacions ha provat de dotar de sentit aquesta pràctica, així les derivacions a ajuda psicològica es feien quan eren demandades per la família, i a més María he mantingut el contacte amb la psicòloga encarregada, perquè aquesta derivació no fóra com deixar a la deriva, perquè hi haguera continuïtat, trobada. Però amb la tramitació de les ajudes econòmiques no es troba còmoda, ella parla d'aquesta tasca com una forma de fer el "carnet de pobre" això, diu, genera unes relacions de molt de clientelisme. Ella parla de treball de "pur intervencionisme":

claro si yo sólo me ciñera a la propuesta en sí del trabajo que es verdaderamente puro intervencionismo a nivel de familias, otra cosa son las clases de castellano yo no tengo tanto contacto. Yo estoy porque me apetece estar. Lo hago porque puedo, porque lo deseo y porque tengo cabida, pero lo mío es mediación de papeles, informes, ayudas, es así. Y habrá gente que esté en mi puesto y están encantadas de verdad. Yo no lo estoy porque soy muy consciente de esa parte, y que es hay como mucho clientelismo, y quien lo quiera ver bien. Yo lo veo, hay partes también de carnet de pobre. Y a mí eso es lo que me piden, ahora bien ¿cómo puedo hacer yo para hacer otras cosas? (Retiro: 6).

Quan María parla d'intervencionisme amb les famílies, es refereix a un treball en que no hi ha necessàriament conreu de la relació, perquè aquesta s'inicia i pot acabar en la tramitació de papers i ajudes. María en aquest cas, faria un paper d'intermediadora, entre les ajudes i les famílies sol·licitants, així com en el cas de l'avaluació del programa en la que María és intermediària entre l'associació i la família que respon a unes preguntes formulades des de l'entitat.

El que explica María de les classes de castellà és la feina que fan les educadores i els educadors que coordina, ella allà no participa però li agrada estar, com ella diu intenta estar present perquè és el seu desig. En un dels centres en els que treballa, a l'institut, no té un espai fixe en el que atendre a les famílies i ha de sol·licitar l'espai cada cop que té una entrevista; en canvi a l'altre centre, a l'escola, sí que té un espai i això facilita que estiga allà encara que no tinga entrevista, és d'aquesta manera que pot estar amb els xiquets i xiquetes i amb les altres educadores i educadors. Perquè el desig de María és tenir contacte, ha inventat una forma de poder trobar-se: amb

les altres educadores i educadors, amb les xiquetes i els xiquets i amb les famílies, encara que no tinga una cita acordada. És un sistema que li consumeix més temps però que manté justament perquè aquesta és la manera d'estar de María en el programa. El que fa és anar abans que comence el recolzament escolar per poder parlar amb les educadores, després anava a una cafeteria a prendre un cafè mentre es feien les cinc –o les sis segons el dia de la setmana que arribaven les famílies– i ella estava a la porta per si alguna volia parlar alguna cosa. Aquesta peripècia temporal em va semblar una mostra del seu desig de contacte.

Darrerament a María li estan arribant propostes de coordinar equips, que és quelcom que ella no ha buscat, no és on més còmoda es troba. Ella prefereix treballar amb les xavales i els xavals i, per exemple en el cas de la casa d'acollida, va haver de fer un treball d'aturar-se per no envair el que era l'espai de relació de les educadores i els educadors amb els xics i xiques, aprendre a estar en un altre plànol de l'escena:

Lo que pasa es que, es verdad, me estoy dando cuenta que empiezo a tener curros de coordinación, y a mí no es lo que más me gusta. Y mi abuela decía la vida hay que tomarla según venga, y yo qué sé, pues así estoy haciendo. Pero a mí lo que me mola es estar con los chicos y chicas, o con las mujeres, con las personas. Entonces sí es verdad que en este curro tenía la posibilidad de estar mucho más con los chicos y chicas pero ha habido veces que me he tenido que parar (Retiro: 19).

Des que començarem a parlar María ha explicitat el seu desig de treballar amb dones, i podria dir que es va apropant perquè en la feina de treball amb les famílies ha iniciat la creació d'un grup de dones. Recorde que a l'inici d'explicar-me que tenia aquesta feina, li vaig dir que treballar amb famílies podria ser també una forma de treballar amb dones, ja que elles són les que habitualment van a pels seus fills i filles a l'escola. En aquest intent de "hacer otras cosas", María va iniciar amb un grup de dones de Bangladesh, mares dels infants del programa, un grup de relació. En primer lloc, com diu María, per la mateixa trobada, són dones que viuen en el barri, viuen en comunitat i tenen un teixit fort, però hi ha altres dones que no viuen en el barri i podrien trobar-se amb altres en aquest teixit. D'altra banda, i això és més recent, les

famílies de Bangladesh estan vivint una precarietat important, fins ara portaven comerços però en aquest temps estan tancant moltes tendes, així que podria ser també un espai de suport laboral entre les dones. Malauradament, el grup no va poder continuar perquè la major part de les dones encara tenien treball i no podien trobar un horari que les juntara a totes. La idea de Maria és continuar amb aquesta proposta el proper curs.

Però amb altres mares no ha tingut aquesta possibilitat. Quan ens trobarem en la darrera conversa, Maria estava preocupada, em contava que amb un grup de mares xineses no ha trobat la manera de contactar, d'establir vincle més enllà el que marcava l'encàrrec del programa. I és aquí on resideix part de les contradiccions que viu en aquesta feina. Perquè la manca de comunicació, la impossibilitat de contactar, la feia col·locar-se on la col·loca el programa. En aquest doble moviment es troba Maria, vivint amb les contradiccions, però de moment sostenint-se allà. Treballant per donar sentit. Es troba a més en un moment com diu ella "més pràctic". Quan parlàvem d'aquestes contradiccions i d'aquest moment de la seua vida, jo tenia la impressió que Maria estava encara com en pugna per donar-se permís de treballar en alguna cosa que no acaba de respondre al seu desig. El que crec és que, malgrat tot, Maria pot sostenir aquesta feina, i si la pot sostenir és perquè troba possibilitat en alguna esquerra. Ella diu que molt sovint es troba encorsetada i defineix encorsetada com la impossibilitat de crear alguna cosa. Però tot i això, recrea, inventa pràctiques per poder estar allà sense negar-se. La frontera però és molt fina, i cal fer un treball de pensar-se en aquesta línia, poder respondre la pregunta pel sentit, saber si hi ha veritat en l'estar:

En realidad en este trabajo para mí, hay mogollón de contradicciones, eh. Muchas. Pero creo que también es un momento práctico de mi vida en el que... creo que es una polaridad, más bien. O sea, que miro a la otra parte un poco. Y ahora estoy como en un momento más práctico. Práctico quiere decir que es un trabajo cómodo. Y que me permite poder vivir, o sea, estoy hablando desde un punto de vista práctico eh. Y que, precisamente por eso, a pesar de los conflictos internos y de las frustraciones y de tal, todavía sí que decido seguir estando ahí. Si llego a estar en otro momento, siendo honesta, probablemente no estaría

ahí. Porque creo que los, o sea, los conflictos, no es que diga adiós a los conflictos, todo trabajo trae conflictos depende en el lugar donde te sitúes. Pero hay veces que esos conflictos sí que ves como..., o sea, son contradicciones que tienen que ver muy mucho, que tienen que ver con los criterios personales, entonces cuando entras en contradicción contigo misma... ahí hay algo. Entonces estoy ahí, estoy ahí. (Retiro: 17-18)

### **3. Me faltan las palabras, tengo que seguir estudiando.**

#### **La tasca de nomenar.**

(...) ¿entonces por dónde empezamos? Pues como no existen recetas magistrales, si no que existen las de cada uno y cada una, primeramente debemos comenzar a hacernos responsables cuando nombramos. Sin embargo previo a ese (des)nombrar de otra manera, tiene que existir el deseo de querer hacerlo, y ahí... ¡que cada uno se lo cuestione!. Luigi Pirandello dijo en Seis personajes en busca de un autor que "malditas palabras que todo lo confunden", y yo añadiría que mucho más si encima las personas que las decimos no nos hacemos responsables de ellas. (fragment del diari de María (2009), pàgina 17)

En les converses que hem mantingut hi ha hagut una constant: la dificultat de trobar paraula. Per a mi aquesta és una qüestió fonamental, que m'acompanya, em preocupa i m'ocupa des de l'inici del procés de recerca. També en el meu treball a les classes. Perquè el meu, crec, és un treball, sobretot, de paraules. María també fa un treball de nomenar. Constantment. I aquest treball de María és un treball acurat. En les converses gairebé podia veure aquest anar buscant les paraules. En ella i en mi.

En la darrera conversa que tinguérem, quan ens trobarem per parlar del relat i li vaig preguntar si s'hi veia, María em va respondre que, encara que es trobava en aquell text, li cridava l'atenció la qüestió del llenguatge. Ella deia que el que li costava era les paraules que utilitzava, que la idea sí que la veia clarament, la trobava, però les paraules que utilitzava era el que li costava. D'altra banda, en el procés d'escriure el text m'he trobat amb la dificultat de conservar el gust de l'oralitat, quelcom que em sembla important i que en el cas de María volia fer especialment. Perquè en el seu parlar viu hi ha alguna cosa d'ella. Per exemple, jo vaig notar molta diferència en la seua forma de parlar quan férem la primera conversa al següent cop que ens trobarem quan ella ja portava un temps a Madrid. A més, vull conservar el tast de l'oralitat perquè és en aquest parlar viu on hi ha els dubtes, les frases a mitges que diuen molt, els silencis... La dificultat de trobar les paraules per dir l'experiència.

La dificultat de trobar les paraules té a veure amb la dificultat de nomenar l'experiència; estem parlant de quelcom que és viu, que és misteriós, que ens travessa i que sembla inabastable, que és profundament complex però que té a veure amb allò més quotidià. I ens costa però necessitem nomenar. El que significa nomenar és tant potent que ens té en situació de recerca constant. Ens costa parlar de les relacions, de l'experiència, de la mirada, del posar-nos en joc. María diu que es tracta de matissos, i són aquests matissos el que costa de trobar, perquè, per poder explicar be, per poder ser fidel, cal trobar les paraules adequades. Li explicava a María que en la lectura de la Tesi de Mart Caramés, José Conteras va parlar dels ponts. I crec que ens passa això amb les paraules quan intentem nomenar l'experiència, explicar què ens passa. Quan contem, quan posem paraula per dir, creem un pont, com diu una cançó de Feliu Ventura, *un pont amb mots que ens fa sentir-nos a prop*. I és cert que ens apropa, el pont ens serveix per anar a un altre lloc, travessar en certa manera i anar cap a l'altra o l'altre. Però també un pont deixa l'altra vora al darrera, ens allunya d'un lloc i ens apropa a un altre. És un anar cap a fora però en aquest viatge de posar nom, sembla que ens allunyem del que volíem nomenar, perquè sempre hi ha alguna cosa de l'experiència que resta en el terreny d'allò inefable, que quedarà ocult, que no es pot dir:

faltan las palabras en ocasiones, y por eso el hecho de estar pensando, por eso en mi diario, quiero decir: el poder nombrar exactamente lo que yo quería nombrar

bueno para mi, te lo juro eso fue un parto, yo decía: esto es un parto de verdad, en ese sentido, porque me sentía así Había veces que decía: dios, me estoy volviendo loca, o no es esta palabra, es la otra. Es que es complicado nombrar. Todo este tema, todo este universo (Benimaclet: 11)

María es refereix en aquest fragment al seu treball de classe, en aquell treball hi ha un esforç per nomenar, per ser fidel amb la paraula que es veu, que és visible, és un treball de recerca de precisió. Parlar d'aquest treball en el que cada paraula està "escogida no, lo siguiente" (Entredós: 33), com un part crec que té a veure més amb la creació que no tant amb el treball. Perquè quan nomenem estem també creant. I per això és tant important. El treball de nomenar per a María és buscar les paraules "que construyan nuestra experiencia, que están más vinculadas a lo que tú quieres expresar al mundo" (Entredós: 10). Les paraules que posem al món, el que posem al món. Deia que el treball de nomenar que fa María en les converses que hem mantingut també és un treball acurat. I és acurat perquè hi ha cura, hi ha cura de la paraula, hi ha cura de l'altra o de l'altre que rep aquesta paraula i hi ha cura de l'experiència que vol nomenar:

hay veces con lo de nombrar, es como tan complejo o, das tantas vueltas que es muy curioso como juega, porque muchas veces nombras y es como si lo que tú quisieras desaparece. Tienes como, no sé si es poder, pero yo me veo, yo doy como mucha importancia al saber nombrar y al saber, al buscar otras palabras. Pero otras palabras porque verdaderamente creo que están mucho más vinculadas a lo que yo quiero decir, y hay veces que precisamente por eso cuando nombro de una manera yo misma me doy cuenta que desaparece lo que yo quería decir porque no se corresponde. (Entredós: 5)

Nomenar és important perquè ens passa que quan les paraules no es corresponen, quan no hi ha aquest punt de correspondència, experimentem tancament. *Desapareix el que volia nomenar*. En canvi, quan trobem la paraula experimentem obertura. En educació, i especialment en educació social hi ha moltes paraules que desdibuixen el que diuen, que redueixen, que tanquen l'experiència de l'altre. És el que s'edevé

quan nomenem sense cura. Per això és tant important el treball de les paraules. De vegades amb María he hagut d'aturar-me, perquè ella em feia alguna pregunta que apel·lava a la paraula, a re-pensar alguna cosa, i m'adonava que calia repensar-la perquè trobava que jo no hi era del tot, eren coses que jo donava per sabudes, que donava per ja pensades o eren qüestions en les que no estava perquè potser em trobava amb una paraula prestada.

Moltes vegades, en la conversa María al·ludia a aquesta dificultat de nomenar, deia: "me faltan las palabras, Clara, tengo que seguir estudiando" (Benimaclet: 17). I em vaig quedar pensant en el significat del *seguir estudiando*, què vol dir seguir estudiando. Pot ser, *seguir estudiando* vol dir buscar les paraules, però buscar-les sense precipitar-les, perquè de vegades el buscar la paraula que diu allò que volem nomenar és obrir una esquerda, és saber que hi ha alguna cosa, encara que no tinguem les paraules justes. I arriba un moment, un dia, i de vegades de sobte, que la trobem, que trobem la paraula que diu. I eixe moment l'experimentem com una obertura, com si de sobte, aquesta esquerda petita s'obriera i apareixera el món. Que és allò que nomenem.

En alguns moments de les converses María s'enfadava amb aquesta tasca de nomenar, em preguntava "¿por qué tengo que definir o explicar?" (Retiro: 35). En la darrera conversa que tinguérem quan m'explicava què era significatiu de les educadores amb les que havia après li vaig preguntar per la capacitat d'apropar-se a la gent que tenia María T, María ho va intentar i es va enfadar, perquè deia, no podia definir-ho, no podia explicar-ho. Li vaig dir: conta una història, per buscar la paraula que diu, conta una història. I em va explicar la història del xic que no volia anar al centre. Perquè buscar la paraula, de vegades, vol dir fer un camí més llarg, fer una marrada de paraules, perquè de vegades és aquest camí que fa més volta el que ens porta cap on volem anar. Les converses estan plenes de marrades, que María i jo utilitzem per exemplificar alguna cosa, o per fer emergir alguna qüestió que estem pensant. Quan contem alguna història per explicar alguna cosa que és difícil, el que estem fent és pensar aquesta qüestió en la nostra experiència, la vivència que hem pensat i a la que hem donat significat.

Altres vegades es tracta de buscar altres formes, i aleshores, la possibilitat de nomenar ens ve de la mà de les imatges, María utilitza moltíssim les imatges. I tenen



una força explicativa tant gran que no cal dir res més. Les imatges que utilitza per parlar de la relació educativa ens permeten aprofundir en els fils que la sostenen. Ella, per exemple, per a parlar de la relació educativa utilitza la imatge de volar el catxirulo, i aquesta imatge ens permet parlar de l'equilibri finíssim, del soltar el fil de mica en mica, del volar..., són tot moviments que vivim en la relació educativa, que vivim en el quotidià però que, en canvi, ens costen de nomenar. Amb la imatge del catxirulo, per exemple, podem conversar, no ens quedem aturades, trobem la forma de parlar de la relació educativa i hi ha sentit. No hi ha pèrdua. En les transcripcions de les converses tinc assenyalades les imatges que María utilitza per parlar de la relació educativa, de l'escolta, de l'equilibri entre les relacions de desig i de necessitat, de la complexitat del treball d'educadora, de l'abstracció que en el treball educatiu hi ha de l'experiència... Són imatges que he anat recollint perquè em semblava que el que estaven fent era precisament aquest treball de parlar de l'experiència sense traïr-la. En la darrera conversa, li vaig recordar una imatge que ella utilitzava per parlar de si: la de un "potro desbocado". És curiós el que va ocórrer, perquè jo no li vaig demanar que ho explicara, sinó que si el que volia dir allà era una qüestió de desmesura en ritmes o si es tractava d'una altra cosa:

Yo soy potro desbocado en cuanto a la energía, y eso quiere decir, o sea, si es que yo lo noto, pero tiene que ver muchísimo con el cuerpo... eh... qué difícil es esto. No lo sé, Clara. Tiene que ver con el cuerpo, o sea, tiene que ver con el cuerpo, a ver, ¿cómo sería nombrar? O sea, hay como una cosa de imparable, pero luego no es así porque yo tengo... o sea... uf, qué difícil hablar de esto Clara. No sé. Tiene que ver con..., o sea, cuando tú trabajas con chavales y chavalas no es que tengas que tener una energía "x" ni muchísimo menos. No es eso. Iba a decir estar viva, todo el mundo está vivo. No sé definirlo, hasta aquí puedo leer, gracias. No sé definirlo, es como una cosa como de imparable. Pero... ¿qué quiere decir potro desbocado? Es que es una imagen, no hay más.  
(Retiro: 33)

"Es que es una imagen, no hay más". I potser ha de ser així, una imatge sense més. Quan feia aquest text dubtava si enumerar les imatges que utilitzava María.

Vaig decidir no fer-ho així i nomenar-les com a imatges en el transcurs del relat, quan aparegueren en relació a allò per al que buscaven paraula. Les imatges tenen molta força explicativa dintre de la conversa, quan les separe de la conversa sembla que perden alguna cosa.

*Yo te haría un movimiento* (Entredós: 14). En altres ocasions aquesta era la forma de nomenar de María, amb un moviment. Clar que a diferència de les imatges, els moviments no puc portar-los al text. Però també aquests moviments en la conversa expliquen molt, estan dient molt. Però que María utilitze el cos per explicar-se també vol dir que és cos, que som cos. Aquí rau una de les qüestions fonamentals amb la dificultat de nomenar, perquè de vegades és quelcom que ens passa pel cos, que ens travessa, i encara que ho fa d'una manera molt clara, molt evident, aquesta evidència i claredat ens manca a l'hora d'explicar-nos amb paraules. Quan estem en conversa, María està en presència amb el seu cos. Els cosos tenen una presència innegable però intraduïble en mots. I jo no puc traslladar el que em passa també pel cos, per exemple, quan María em contava el seu darrer viatge a Mèxic i m'explicava el vincle de les dones i homes amb la terra, o quan me contava la bellesa del paisatge o quan em relatava la por que va passar quan van tenir un avís de que els paramilitars entrarien a la població. El que em passa a mi escoltant el relat de María és al cos i així com en altres parts de les converses podia trobar paraules per dir el que em passava en relació al que María posava en jo, la part de les transcripcions d'aquest viatge està en blanc, no perquè no em diga res sinó perquè no tinc paraula per dir el que em diu. I el que em diu es queda al meu cos, amb força.

Perquè els cosos tenen una força molt gran quan es tracta de nomenar. De vegades quan no fem aquest treball de nomenar per por a la presència que té allò que nomenem és el cos qui ens ho fa veure. El cos és savi i moltes vegades ens està diguent. Per això necessitem un treball de no separar-nos del cos, de quedar-nos allà:

María: a mí toda esa parte me apasiona pero es como, es también como creo que algo de entrenamiento, quiero decir, es como a lo mejor la imaginación, la imaginación hay que entrenarla. Y pues, este trabajo creo que también es un poco así, y para entrenarlo hay que darle espacio y, sí. Pero hay gente que no tiene ningún tipo de conciencia sobre sí, a ese nivel, es

exagerado. ¿A ti te pasa a veces que escuchas cabezas pensantes? Que van caminando por los pasillos.

Clara: sí, un montón

María: es exagerado, exagerado, por eso creo que también a veces me faltan muchas palabras porque creo que aprendo las cosas, que me llegan de otra manera. Es una excusa, entonces tengo que trabajar la otra parte también yo.

Clara: bueno pero el treball és trobar les paraules que, com deiem ahir, no nos conviertan en cabecitas pensantes sino que estiguen ahí dient, nomenant.

María: encarnadas no?

Clara: exacte

María: la palabra encarnada

(Vallecas: 22-23)

#### **4. Poner antenas. De l'escolta atenta.**

*Yo me he creído muchas veces la medida de las otras personas, de esa omnipresencia de la que hemos hablado tantas veces en clase. Consecuentemente desde ahí, viene el universo de frustraciones y de dolor que no tiene cura. Pero que no tiene cura precisamente por eso, porque no parte del sentido. Los actos intervencionistas en los contextos educativos son muy frecuentes, y ahora entiendo que muchos de ellos se entroncan en la idea de "colonizar" al que tenemos al lado en realidad. El acompañamiento no coloniza,*

*sólo acompaña con amor y escucha.* (fragment del diari de María (2009), pàgina 26)

En la primera conversa amb María parlarem d'allò que havia sigut significatiu per a ella, com que acordarem que els límits no estaven gaire clars, decidirem que allò que havia estat significatiu per a ella en la vida i en el seu fer d'educadora. Una de les coses que assenyalava María era el teatre perquè, entre d'altres coses, li havia permès aprendre la importància de l'escolta. Com ella diu: "si no hay escucha no hay teatro" (Benimaclet:8). El teatre te situa perquè escoltes. Per això creu que el teatre és una bona plataforma per treballar l'escolta, així ho fa ella amb adolescents i amb xiquetes i xiquets, aprenen l'escolta, però ella també l'aprén:

Pues aprender se resume en muy poco: que la escucha es lo que pone en funcionamiento, la escucha de la otra persona es lo que pone en funcionamiento, y que la otra persona trae cosas más interesantes que las tuyas. Ese niño, esa niña, y eso es lo que me hace a mí escuchar, eso es lo que he aprendido, es que no voy a decirte más cosas porque eso es lo que he aprendido. O sea, yo creo que la escucha es el filón para que el mundo... La escucha amorosa, la escucha del cuidado, del puedo ser capaz de emocionarme con lo que tú me dices. Puedo ser capaz. Esa disposición del espíritu, supongo, o del cuerpo, del cuerpo. Eso es lo que he aprendido, no he aprendido mucho más. Yo he aprendido la escucha, la he aprendido. Sé que ahí está. O sé que eso es lo que da sentido a. La escucha, el pararse. La escucha que tiene que ver con el pararse y no tanto con un potro desbocado, es verdad, pero la escucha en todo, en el acompañamiento educativo y en la vida (Benimaclet: 15-16).

Aprendre l'escolta, aprendre que l'escolta és el que dóna sentit. Que l'escolta és el que fa funcionar la relació. De la mateixa manera que si no hi ha escolta no hi ha teatre, si no hi ha escolta no hi ha relació. Una escolta que és més que l'escolta de les oïdes, que no pot ser només limitada a escoltar les respostes l'altre. Que no és una escolta només de la paraula de l'altra i de l'altre. És una escolta que té a veure amb la disposició, amb l'acollida que fem del que l'altra i l'altre porta, és una escolta que escolta el gest de l'altra i de l'altre. María parla de l'escolta amorosa: "esa escucha

tiene que ver con lo que yo llamo las antenas, poner antenas" (Entredós: 8). És l'escolta amorosa que té cura de l'altra i de l'altre. És una escolta que ens implica completament. "Ser capaz de emocionarme con lo que tú me dices" (Benimalcet: 16), però és que sovint el que l'altra, l'altre ens diu no està només en paraules. Escoltar vol dir atendre. Parar atenció al que està passant. L'escolta atenta. Una escolta que atèn a l'altra, a l'altre. L'escolta com atenció cap a l'altre i cap a l'altra vol dir ser allà en la mesura que l'altra i l'altre ens demanda, allà on l'altra i l'altre ens reclama. Vol dir també assumir una responsabilitat amb l'altre i amb l'altra. És saber col·locar-nos en relació, en *sintonia*. Quan María explica el treball amb xiquetes i xiquets menuts puc entendre alguna cosa d'aquesta escolta atenta. Ella diu que té dificultats per a treballar amb xiquetes i xiquets menudets, i aquesta dificultat li ve de la grandíssima llibertat que ella viu desplegada en els espais de nens i nenes. Cal estar molt atenta per no trencar el ritme que elles i ells creen. Cal estar molt atenta per no distorsionar:

Y yo, por ejemplo, dando teatro con los más peques, en este caso eran cinco años, si yo estaba atenta y con las antenas ahí, con la atención bien, yo era capaz de sacar a la luz ciertos ingredientes y que aquello creciera mucho más, mucho más de lo que estaban dando. Pero, claro, si, en ocasiones en determinados contextos, no eres capaz de hacer eso es mejor que te calles, porque con poco que vas a hacer vas a romperlo. (Vallecas: 7)

M'agrada aquest passatge perquè María diu: sacar a la luz ciertos ingredientes, entenc que aquests ingredients per treballar són els que ja estan, que ella com a educadora el que fa és fer-los més visibles, però que els treu d'allà, no els posa. M'agradava perquè m'ajudava a entendre el que vol dir estar atenta, perquè m'ajudava també a entendre el que María deia a la primera conversa del que els altres i les altres porten. Perquè l'escolta, l'escolta atenta, passa per no posar per davant el que nosaltres portem.

Treure a la llum els ingredients pot també ser en un barri, en un col·lectiu de gent amb la que anem a treballar, perquè en la planificació de l'acció socioeducativa la pràctica de l'escolta és fonamental. Quan ens trobarem per segon cop a Madrid, María em contava que estava fent un curs de formació per a educadores i educadors i

havien treballat sobre la planificació creativa. Quan li vaig preguntar què volia dir això de la planificació creativa, la resposta era tant evident però tant necessària: "pues una planificación en la que, claro, se cuenta con la gente" (Entredós: 14). Perquè si no hi ha escolta en la planificació, aleshores no és quelcom viu. Una planificació creativa és una planificació viva, en la que hi ha escolta.

En educació tendim massa sovint a la pràctica del diagnòstic, en la que nosaltres, com a educadores, sabem què passa, què és el que no funciona i què cal per resoldre el problema. Així l'escolta no és una escolta de veritat perquè no deixem espai a l'altra. Ens erigim en intèrprets de la paraula de l'altra, o del seu gest. Ocupem doncs, l'espai de l'altra i de l'altre amb la intenció de resoldre el problema. Sense temps ni espai a formular-lo, a explicar, a escoltar-se. Ens precipitem en una solució que més aviat esdevé una reacció que una resposta:

El tema este de dar consejos, de no sé cuantos. De dar consejos de ser como muy interpretativa hacia las palabras que me está diciendo la otra persona, pues ahora creo que como que me paro mucho más y a lo mejor es más una cuestión de como de estar en una disposición, bien de escuchar sencillamente, incluso que tu cuerpo esté para que la otra persona, o para que tú puedas preguntar a la otra persona sencillamente qué necesitas. No, el qué necesitas, y poco más, el qué necesitas. Más allá de interpretaciones, de..., y lo veo súper claro, por ejemplo, trabajando con chavales chavalas adolescentes mucho más el qué necesitas. Y básico creo, o al menos lo vivo yo así para el acompañamiento. Esto de los proyectos educativos. El qué necesitas pero desde una frialdad, a ver bájalo..., no sé, es que creo que tendemos mucho todavía a ocupar al otro y a saber ya lo que nos está diciendo y como que tú tienes lo que el otro quiere. No sé y creo que es todo mucho más sencillo, es de parar, escuchar: qué necesitas. (Entredós: 9)

L'exemple dels consells que utilitzava María per explicar l'escolta, l'escolta que ha après, perquè ella diu que ha fet un aprenentatge en relació a l'aturar-se. No només tendim a interpretar la paraula o a l'altre, sinó que a més creiem que nosaltres tenim el

que l'altre o l'altra necessita. A la darrera conversa em parlava del treball que està fent ella com a coordinadora, un treball amb ella en relació a l'escolta. Està fent un treball per no caure en la inèrcia de donar solucions, de resoldre els problemes o els conflictes que li plantegen de vegades els companys i companyes sinó acompanyar. Està fent un treball de posar límits com ella diu. Però a més, ha de fer un treball d'aturar-se perquè de vegades no hi ha per l'altra part demanda de la solució ni plantejament de problema sinó la precipitació d'ella a donar solució.

*Hay que parar.*

Perquè hi haja escolta ha d'haver un temps que acompanye, és necessari aturar-se, preguntar i preguntar-se. Com assenyala María, preguntar què necessites. De vegades però no podem formular la pregunta així, de vegades l'altra o l'altre no està en disposició de respondre o respon d'una forma que ens requereix escoltar d'una altra manera, escoltar el gest, estar atentes. De vegades ens arrisquem amb allò que creiem que l'altra o l'altre ens demana, i el que fem és seguir una intuïció, la intuïció però és fruit de l'escolta. És un fer-se càrrec del que està passant, un atendre allò que s'esdevé. I sí, arriscar-nos però sense passar per sobre de l'altra o de l'altre. Hi ha un equilibri molt fi entre aquest actuar seguint la intuïció quan l'altra o l'altre no està en disposició de demanar què necessita i ocupar el seu lloc. Com sempre es tracta d'una frontera molt tènue fàcil de travessar, fins i tot amb les millors intencions.

Perquè hi haja escolta ha d'haver silenci, un silenci en nosaltres per acollir la paraula (o el gest) de l'altra i de l'altre. Un silenci que possibilita que nasca la paraula. Però, de vegades en el fer d'educadora hi ha massa soroll, massa paraula. Massa activitat que no deixa temps per a escoltar-se. Quan María deia això de que l'escolta té a veure amb l'aturar-se i no tant amb un "potro desbocado", es referia al ritme que ens supera sovint, un ritme accelerat en el que vivim i que no ens deixa temps perquè cal fer moltes coses. Amb María, a classe primer i en alguna conversa després, hem parlat molt de les coses urgents que no deixen temps a les importants. Doncs important és l'escolta. I perquè hi haja escolta ha d'haver parada, ha d'haver un temps que ens possibilita. Ha d'haver silenci. Un silenci que possibilita, com diu María: "yo

creo que el silencio siempre posibilita, da la posibilidad. Porque es una manera de parar, hay que parar" (Entredós: 11). L'escolta i el silenci que la possibilita és una de les qüestions que treballarem en la primera conversa i que ens ha acompanyat en les següents. María parlava de Maite com una persona silenciosa:

Lo maravilloso de Maite en Ciudad Joven es que es "muy silenciosa", y creo que de eso tenemos mucho que aprender. Sin embargo, ese silencio le permite tener una presencia que es difícil de explicar. (fragment del diari de María (2009:7)).

A mi açò em va cridar l'atenció, perquè no és habitual. A les converses se'ns feia difícil parlar del silenci. Parlar d'un silenci que no és indiferent, d'un silenci que no és castigador, és una altra cosa, és un silenci que diu, que ens empeny a ser. "El silencio de la otra persona exige de ti también otra disposición" (Benimaclet: 10). Aquest silenci que ens costa nomenar era el silenci de María a classe, un silenci que em reclamava una altra disposició, perquè María estava a classe, amb una presència intensa. Perquè María estava escoltant, atenta, i perquè María, en silenci, estava dient. Per poder escoltar a l'altre necessita el silenci, necessita aturar-me per poder acollir:

Es que, quiero decir, en el caso de Maite es un silencio que está diciendo, es un silencio que dice. No sé si me explico, es un silencio que está vivo. Y es un silencio que muchas veces cuando tu le estás hablando sabes lo que estará pensando, si le parecerá bien lo que dices o a veces es un silencio que dices: vale, todo está estupendo. Quiero decir, es como ese silencio que no sé si es te dejara ser o te permitiera, te permitiera ¿no? Porque estamos acostumbradas a ir con la cabeza a cincomil y hablo por mí, o sea, muchas veces yo ya sé lo que me va a decir alguien y cuando alguien está en silencio es una cosa diferente, el silencio de la otra persona exige de ti también otra pre- otra disposición, otra disposición (Benimaclet: 10).



*Una disposició del espíritu.*

Durant les converses amb María, quan vaig deixar la precipitació, em passava que jo em quedava en silenci, necessitava en eixe moment temps per acollir el que María m'estava diguent. Va arribar un moment en les transcripcions que vaig marcar els silencis, els de María i els meus. No hi havia pregunta, no hi havia resposta, només la sensació de necessitar que les paraules es quedaren fent alguna cosa en mi. I va més enllà de l'enregistrament. Clar que tinc la gravadora i que les paraules s'hi queden, però tinc la sensació que hi ha quelcom que ens passa amb la paraula de l'altra que no queda enregistrat sino és en el cos. Aquesta disposició del espíritu y del cuerpo, com diu María, és un posar el cos per a. Escoltar des del cos. L'escolta del cos, diu María és una escolta que t'emociona, una escolta en la que la paraula de l'altre te "vibra". Pensava en la ressonància, que és allò de l'altre que es queda en mi vibrant, com les cordes dels instruments musicals, i clar, el cos com l'espai que acull.

Però per poder acollir s'ha de fer un treball, un treball que ens implica des del més profund: *disposició del espíritu*, deia María. És una escolta que no té a veure amb les oïdes, es tracta d'alguna cosa complexa. Quelcom que va més enllà del cap, de la part més racional, però que tanmateix requereix, per a ser possible, una consciència de si. Una escolta del cos:

La escucha es como creo que te cierra como la posibilidad de ocupar al otro, el teatro eso lo hace muy bien porque la escucha un poco del aquí y ahora, aquí y ahora, qué pasa, qué está pasando y en eso te sitúa el teatro. Y es que eso, o sea, si tú escuchas no ocupas al otro o a la otra. (Vallecas: 19)

El teatre et situa en l'ara i aquí. En la darrera conversa parlàvem de la relació, del misteri de la relació, de la necessitat de preguntar-se cada cop què fer, perquè açò no es resol mai i sempre hem d'obrir la pregunta. Em deia que era com el teatre, que ella mai deia: es representa una funció, perquè cada actuació és creació, és en present. És l'ara i aquí del teatre. En el teatre estàs siguent responsable de l'ara i l'aquí. Aquest

situar-te en l'ara i aquí implica d'alguna manera, situar-te en els límits del teu cos respecte de l'altre. L'escolta, aleshores, pot ser un viatge cap a l'altre, però sense eixir de tu. Crec que és important aquest no eixir d'una, dels límits del cos, perquè sovint tendim a fondre'ns a desplaçar-nos al lloc de l'altre en un exercici de sol·lapament en que no hi ha presències sinó una única presència que ho ocupa tot. Si només hi ha una presència, no hi ha acompanyament possible. El cos, en disposició d'acollir a l'altre però també com a portador de presència:

Creo que hay personas que son cabezas andantes. Y no tienen ninguna conciencia del cuerpo, a diferencia por ejemplo de los niños o las niñas, que es todo cuerpo, el aprendizaje es desde aquí totalmente. Cuando nos vamos haciendo tal, pues el cuerpo lo vamos dejando, parece no como si nos quisieran desvincular de lo que somos, que somos cuerpo. Y sí creo que en el trabajo del acompañamiento y demás hay muchas cabezas andantes. O sea: cabezas en caricatura: ti ti ti son cabezas. Y, claro, las relaciones tienen que ver con los cuerpos, en como me dispongo hacia el otro o hacia la otra (Vallecas: 21)

##### **5. En la cuerda floja. Fent equilibris entre relacions de necessitat i relacions de desig.**

El local de la Uva era una de les fites significatives en el relat que María em va fer en la primera conversa quan em parlava de Ciudad Joven. El local és un espai al que els xiquets i xiquetes van amb gust i amb desig, des dels quatre anys fins als dotze. Un espai en el que proposen i, com diu María, proposen coses millors que les que elles i ells educadores porten, o més necessàries, o més significatives. En el local hi ha voluntàries i voluntaris, com María que va entrar en contacte amb l'entitat i va estar en el local, i després estan Maite i María que fan de coordinadores. María parla de la tasca de Maite i María com una tasca significativa i parla del desig; el local és un espai

per al desig, perquè les relacions que allà es generen entre els xiquets i xiquetes i Maite i María són relacions *increïbles*. No és un espai obligatori, no hi ha un pagament de quota ni res semblant, per tant, María parla del desig com el que fa que els i les infants baixen al local.

Tot i això, quan m'estava contan precisament açò i era l'inici de la conversa, María va formular una pregunta, alguna cosa que està pensant i que té a veure justament amb les relacions:

También es verdad que ahí se generan cosas de dependencia. De dependencia porque yo sé hasta qué punto mis, no sé si es moral o amoral, me refiero, ¿hasta qué punto un niño o una niña te puede necesitar? ¿Hasta qué punto es lícito que un niño o una niña te necesite? se haya generado un algo para que te necesiten. Pero yo creo que desde la dependencia, estoy hablando de necesidad, no tanto de deseo. No sé si me estoy explicando. (Benimaclet: 5).

Jo crec que vaig entendre el que María deia, i aquesta em sembla una qüestió fonamental que enllaça amb la pregunta per la relació educativa. Però entenc també que és una qüestió profundament complexa, que hem anat pensant en les converses, que se'ns mostra amb una complexitat difícil de desentranyar. Ara, quan repasse les transcripcions i recórrec les diferents converses m'adone que no hem trobat una resposta, que el que hem fet, en tot cas, és sostenir la pregunta, provant d'obrir-la, de mirar-la, de tocar-la... Però crec que és una pregunta que només es pot respondre en la vivència de la relació. En el mateix procés de crear i sostenir relacions, perquè és en cada experiència viva on cobra sentit la pregunta per la relació, per com estem en relació, pel vincle que creem amb l'altra o de l'altra. I aquesta pregunta té a veure amb la diferència entre necessitat i desig, amb la dificultat de crear relacions que són molt intenses: són relacions amoroses, de confiança, relacions significatives però sabent que no som imprescindibles.

Recorde un Seminari de doctorat amb José Contreras. Laura, una companya, explicava la preocupació que tenia ella per un xiquet amb el que havia creat una

relació especial. No recorde exactament quin era el problema que Laura comentava però sí que recorde molt be alguna cosa que Pepe va dir: recorda que ets una part important de la seua vida però no ets el tot de la seua vida, no tota la seua vida passa per tu. Doncs crec que aquesta advertència té a veure amb el que María em deia: tenim un vincle important, molt significatiu en alguns casos, creem relacions que són fortes amb alguns xiquets i xiquetes però aquestes no poden ser les úniques relacions significatives, no podem ser nosaltres el tot de la seua vida.

Per explicar-me, María em recordava un text del llibre *El Perfume de la Maestra* en el que una mestra de xiquets i xiquetes parlava de la seua responsabilitat de diferenciar-se com a adulta, es tracta del text "Dejarse tocar" de Francesca Migliavacca:

*Para mí es muy problemática la relación entre distancia y acercamiento con los niños que tengo ante mí. Corro el riesgo de fundirme con ellos, de perderme, ya que como adulta tengo el deber de poner en juego mi diferencia. En este punto, para mí ha sido clarificador el hecho de ponerle nombre a la diferencia entre identificación y confusión. Es necesario que como maestra, yo sea capaz de entrar en tan gran empatía con mis alumnos que llegue a identificarme con ellos, a sentirme en su lugar, porque su sufrimiento y su cansancio de crecer producen también en mí, sufrimiento y fatiga. Pero por otra parte, es también necesario que yo no olvide nunca, ni por un instante, que soy una adulta y que tengo la posibilidad de ofrecerles a ellos los instrumentos necesarios para que con sus propias fuerzas puedan superar los obstáculos del crecimiento. No olvidar nunca ni por un segundo que soy una adulta significa para mí no confundirme con ellos, mantener siempre la distancia que me permita jugar mis rabias y mis alegrías de un modo constructivo para mis alumnos y alumnas. (Migliavacca, 2002: 63-64).*

La diferència que fa Francesca Migliavacca entre identificació i confusió és una clau important en aquest equilibri difícil que efectivament vivim com a educadores entre la distància i l'apropament. Hi ha una primera qüestió fonamental: la diferenciació és necessària per l'acompanyament. Si no hi ha una presència altra no hi ha possibilitat de l'acompanyament. María parlava d'aquest diferenciar-se com a adulta. Hi ha una primera qüestió que té a veure amb la qüestió dels límits, de la distància, posar límits

en la relació. Com a educadores tenim una responsabilitat i si ens confonem amb els infants, si ens fusionem amb l'altre, el que fem és delegar d'aquesta responsabilitat. Com diu el text, es tracta d'una relació problemàtica, hem de fer equilibris entre aquest apropament, el *deixar-se tocar* per l'altre, posar-nos al costat i la distància necessària per no confondre'ns amb l'altre. Es tracta d'un equilibri constant, que cal revisar a cada pas que fem en la relació, com si forem funambulistes.

*Son órdenes diferentes.*

Tenim una responsabilitat de, en un moment donat, dir "quatre coses ben dites", la responsabilitat de no deixar de ser les educadores, i com a educadores tampoc deixem de tenir cura de l'altre i d'acompanyar-lo. María em contava la història d'un xiquet amb qui té una relació significativa, i ella és referent per a ell, encara que ell siga "molt macarrilla" (Benimaclet: 18). Hi ha una relació significativa en la que ell reconeix a María com a educadora i ella assumeix com a educadora tenir cura d'ell i tenir cura d'ell i de la resta de vegades vol dir aturar-lo, dir-li aquestes quatre coses ben dites.

Però aquesta responsabilitat que tenim de dir les coses que no funcionen be, també la tenim com a educadores en quelcom que em sembla molt més complicat. Tenim una responsabilitat en el vincle que creem i que crea l'altra o l'altre amb nosaltres. I la responsabilitat és molt diferent a la que té l'altra en la relació:

Entonces cuando yo hablo de una relación en este caso con un niño y una niña, él no deja de ser un niño o una niña, entonces cuando se generan relaciones de dependencia él no tiene la misma conciencia o no tiene la misma responsabilidad, no sé como explicarlo, son órdenes diferentes (Benimaclet: 6)

*Son órdenes diferentes*, efectivament, són ordres diferents perquè es tracta de relacions de disparitat. María tocava en aquest punt una qüestió molt complexa i alhora fonamental en la relació educativa. És molt difícil separar el desig de la necessitat en les relacions que creem amb altres, especialment quan aquestes

relacions són intenses. Com a educadores establim relacions en moments importants de les vides dels altres. El que relata María del local és un espai de joc, de desig per a xiquetes i xiquets, un espai en el que participen i fan seu. I ho fan perquè hi ha unes educadores i uns educadors que estan procurant-ho, que estan cuidant l'espai i disposant perquè això pugua ser, perquè els infants es troben a gust, perquè puguen gaudir del seu estar allà. Però també poden ser moments delicats en els que no hi haja tant de gaudi. Com a educadores també podem crear i sostenir relacions amb infants, joves o adultes que estan vivint una situació complicada, que travessen una situació problemàtica i fins i tot angoixant. En aquestes relacions, les educadores poden esdevenir referents per als altres, un referent en l'acompanyament. I aquestes relacions són relacions fortes, amb una intensitat molt gran.

Amb aquesta intensitat és molt fàcil travessar la línia que separa el desig de la necessitat, i aquí hi ha un problema. Com creem aquestes relacions tant significatives, tant intenses també amb la tranquil·litat que no som necessàries en la vida de l'altra o de l'altre? Perquè, com diu María, no tenim la mateixa responsabilitat que l'altra o l'altre en aquest procés. Quan es tracta d'infants, com a adultes tenim una altra responsabilitat. Però crec que també com a educadores tenim una altra responsabilitat quan es tracta de persones adultes. I l'altre també té responsabilitat en la relació que creem, però precisament com a educadores hi ha una responsabilitat important en la forma en la que l'altra o l'altre es fa responsable de si.

María em contava la història d'un xiquet que tenia una relació complicada amb el seu germà front al qual sempre quedava en una situació d'inferioritat. Com a educadora, algú ha estat allà, prestant atenció a aquesta situació, a aquest xiquet i mitjançant sempre en la relació:

Entonces como este niño sabe que tú, tus antenas estan para captar esa historia y tú has hablado y demás, y como cuando hay esas situaciones... O sea, hasta qué punto en ese proceso de acompañamiento habéis conseguido entre los dos que él haya transformado y tenga sus herramientas, sus habilidades como para construir otra manera con su hermano cuando le pasan esas situaciones; o precisamente porque él sabe que tú estás ahí siempre como te hace partícipe a ti de esos conflictos, no para

que él gane en autonomía y en transformación, sino para que tú seas la persona que como que medie, siempre en esa historieta, y ahí se ha generado una dependencia que no sabes tú hasta qué punto es porque tú no has sido facilitadora, o sea que no has sabido traspasar (Entredós: 21).

L'exercici de funambulisme entre l'atenció i la suplantació de la responsabilitat és delicat. Com totes les pases que es fan sobre la corda fluixa. El traspàs de responsabilitats és un pas importantíssim en la relació perquè si no acabem creant relacions en les que media la necessitat i no el desig. La necessitat que cancel·la la responsabilitat de l'altra en el seu procés, la responsabilitat sobre si. L'acompanyament és així un exercici d'equilibri en el que cal estar molt centrada per no caure.

En la segona conversa, Maria em va explicar un exercici que va realitzar en un curs de formació per a educadores i educadors. Es tractava de representar l'acompanyament d'una forma física, pensar com es col·loquen les educadores, on es situen, com agafen al xiquet o a la xiqueta que acompanyen, què passa quan hi ha obstacles: deixen que l'altre o l'altra busque la forma, s'equivoque o fan el procés per elles. És cert que les relacions són quelcom viu i això vol dir que de vegades canvia el que media en ella, que no sempre l'altra o l'altre necessitarà el mateix en l'acompanyament, que de vegades el lloc on es situa l'educadora pot canviar, que de vegades pot ser important agafar més fort, però si sempre és la necessitat el que media entre una educadora i un altre hi ha negació de l'altre:

Has generado tal dependencia que eres tú, que si en esas situaciones ya no estás tú el chaval se te cae, va a seguir ahí. A eso me refiero y ahí has generado una dependencia, dónde está ese punto en donde tú la has construido es desde ti desde donde has generado ese problema porque la dependencia es un problema ¿no? En la mayoría de los casos (Entredós: 21).

Jo m'he fet aquesta pregunta, la pregunta per la dependència, és un problema la dependència? Conversant amb Chiara Zamboni, justament d'aquesta tensió entre la necessitat i el desig, ella em va donar la clau: la dependència esdevé un problema

quan és dependència sense llibertat, perquè la nostra relació és en dependència. En la primera conversa, María es preguntava pel que els passava als xiquets i xiquetes quan una de les educadores desapareixia, què passava a les seues vides: "cuando tú deseas estar con alguien no genera tanto dolor, ¿no?" (Benimaclet: 6). El que passa en alguns casos és un dolor gran. Quan hi ha una relació de desig també hi ha dolor quan desapareix l'altre de la relació, però crec que el dolor al que es refereix María no és tant un dolor per la pèrdua de l'altre com un dolor per la pèrdua de si. Perquè en eixa relació en la que media la necessitat no hi ha dues presències en ordres diferents sinó una altra cosa. Una confusió de si amb l'altre, una confusió de la responsabilitat del propi procés en la responsabilitat de l'ajuda. Quan hi ha relació de desig també hi ha dolor amb la pèrdua de l'altre, però quan el que media és una altra cosa que no és el desig lliure d'estar en relació, el que passa quan desapareix l'educadora és que l'altre es queda en l'abisme.

*Si ya no estás el chaval se cae.*

Com podem estar atentes doncs perquè no passe, com detectar aquests vincles perillosos en els que hi ha pèrdua de si i confusió en la relació. María ha identificat en relació moments en els que aquest vincle passava del desig a la necessitat, aquesta dependència sense llibertat:

y a mí me ha pasado miles de veces, miles y millones de veces de decir: este chaval o esta chavala se está quedando enganchada a mí, como así: puestecita (Entredós: 22).

Ens trobem amb una tensió, perquè d'una banda creem relacions, com a educadores que són de confiança, que porten un temps de crear i de sostenir, són a més relacions amoroses, de cura cap a l'altra i l'altre, relacions molt intenses, relacions que són singulars perquè el que s'esdevé en una relació no pot esdevenir en una altra. Però alhora ens trobem que com a educadores desapareixem de la vida dels altres amb qui creem aquests vincles tant intensos: "tú vas a ser pasajera en su vida" (Entredós: 23) però alhora vas a ser un element importantíssim. Clar que la relació que crea algú, un infant, una adolescent amb una educadora o amb un educador només



pot ser entre aquest infant, aquesta jove i l'educadora o l'educador. Però alhora no només pot ser amb ella o ell perquè com deia María, si l'educadora desapareix, el xaval o la xavala cau:

Imagínate que tu fueras el chaval o la chavala, o sea, quiero decir que por eso muchas veces nos encontramos a chicos y a chicas que están con el mundo así [fa un gest amb les mans, com a la defensiva], porque qué vienes tú ahora a mí, educadora no se qué, ni se cuántos y tenemos aquí una relación en la que yo me siento con una confianza pero tú en dos meses te marchas, ¿no? te marchas ¿y yo qué? Como niña ¿qué hago? pues hago así [fa el mateix gest amb les mans]. Entonces cuando venga la siguiente persona voy a estar así. Entonces, hasta qué punto, o sea, como como educadoras podemos gestionar... Cómo podemos en esa situación, con ese ingrediente tan potente que media las relaciones con este tipo de chavales muchas veces, cómo poder gestionar esa parte para que tú seas facilitadora y que en esa relación surjan, se puedan construir ciertas cosas o surjan otras maneras desde la confianza pero sin embargo sabiendo que existe ese ingrediente tan potente en el que tu te vas a marchar y esta niña ya se queda, es muy complicada esa historia. (Entredós: 22)

Com gestionar aquest equilibri com a educadores? Com es treballa aquesta confiança necessària en una relació educativa sabent que no s'hi estarà sempre, savent que som passatgeres en la vida dels altres i de les altres. Com podem detectar quan la relació està en un altre lloc i el vincle és un vincle de necessitat i no un altre en el que no hi haja pèrdua de si. Hi ha un treball delicat en el traspàs de la responsabilitat a l'altre, perquè si no es fa amb cura l'altre pot quedar en l'abisme. Es tracta d'un art finíssim. María utilitzava una imatge: parlava de "volar la cometa", per fer volar el catxirulo es necessita atendre al fil, al vent, al catxirulo, a nosaltres, es tracta d'anar soltant fil, amb una mesura justa que cal ajustar continuament, de mica en mica, no es pot fer de cop. Però hem de soltar per fer-lo volar:

esto es como una cometa, tienes que ir soltando y sueltas la cometa y ahí donde está, y en ese soltar la cometa creo que está la dependencia o unas relaciones como de mucha más autonomía y autonomía como tomada más como desde el deseo, no tanto la dependencia (Entredós: 22)

*Como querer abrir las aguas.*

Quan ens trobarem per revisar l'esborrany d'aquest text, Maríia em va explicar el que li havia passat aquell curs amb el grup de mares xineses. No havia pogut connectar, no havia trobat la manera d'establir vincle amb elles. Un vincle de confiança. Hi havia un primer entrebanc que era la qüestió de l'idioma, aquestes mares parlaven molt poquet de castellà o en alguns casos no el parlen gens i Maríia no es podia comunicar de manera fluïda amb elles. Per això va utilitzar un traductor electrònic quan estava fent l'avaluació del programa amb elles. El que feia era com passar un qüestionari, hi havia uns instruments ja dissenyats amb preguntes i escales que les famílies havien de respondre. Maríia em contava que sentia a les dones com desconfiades i es preguntava què era el que generava aquesta desconfiança, si potser era alguna cosa que ella posava, que ella transmetia. Una altra dificultat que es va trobar Maríia en aquest procés era l'espai, ella tenia un despatx i els despatxos tenen una disposició que no facilita la relació, així que Maríia havia d'inventar formes de disposar el mobiliari, llocs en els que col·locar-se per poder iniciar contacte. Maríia em deia que no volia comparar, però pensava en les relacions que podia crear amb altres mares i no trobava aquestes dificultats. La qüestió de l'idioma era important però Maríia pensava que allà hi havia alguna altra cosa dificultant la relació:

La limitación del idioma..., porque es que estas mujeres saben muy muy poquito, yo desgraciadamente tampoco hablo. Pero bueno eso en realidad si lo otro estuviera, es decir si estuviera mi disposición y su permiso como dices tú (Retiro: 8).

El que li deia a Maríia és que potser és una qüestió de permís, de reconeixement. I això vol temps. Ha d'haver disponibilitat i permís perquè la relació pugui ser. I això no

es pot resoldre en un temps breu, és quelcom que es va fent en la relació. L'aparent resistència d'aquestes dones a entrar en relació podria ser també per desconfiança de la institució, pel que està allà al mig interferint la relació, perquè Maria s'encarrega de tramitar ajudes econòmiques i això pot generar inseguretat. Però, alhora, Maria es feia la pregunta per ella, pel que ella creava, generava o no posava allà perquè la relació no anara endavant. Perquè és alguna cosa que no està només en les dones, que està en elles i en ella com a educadora, que està en la relació. I en la relació, ella com a educadora té una responsabilitat diferent de la que tenen les dones. I si l'altra no vol entrar en relació, què fem?

Todo hasta ahora ha sido fácil... es que si no hay disposición ¿qué haces? Por favor, ¿qué haces? Si la persona no quiere. Y tú encima te sientes limitada, dentro de ese no quiere ¿cómo abordo yo eso?, ¿qué haces? Por favor ¿Qué haces?, ¿qué piensas?, ¿cómo abor das la historia?. Yo en toda mi experiencia por supuesto, siempre he tenido conflicto como a la hora de abordar, pero esta situación nunca la he tenido. Y yo me he frustrado, me he frustrado mucho, pero no por la lengua Ha sido por otro tipo de cosas. Entonces me planteo, es que a lo mejor ahora... no sé. Esto es como una especie de... no reto, porque no es reto, pero yo sí que quiero... Y sé que con el tiempo y con perspectiva también me va a venir el buscar. También pueden no querer. (...) A lo mejor, a lo mejor, no desean participar de esta propuesta. Yo no me veo, como yo no me quiero ver es dándome... quiero decir, es que eso para mí no tiene ningún sentido. Es como querer abrir las aguas, eso en absoluto. Entonces claro, es saber por qué no. Complicado, complicado. Muy complicado. (Retiro: 9-10)

## **6. Estos viajes de la vida... y ¡qué manera de transformar(nos)!**

El Viatge ha estat una constant en les trobades amb María. La primera conversa que tinguérem tenia un precedent, el treball de María que és un diari d'experiència. I una part del text és el relat del seu primer viatge a Mèxic; n'hem parlat poc d'aquest primer viatge però és cert que estava present. En el seu relat però María es posa en joc d'una manera molt diferent a com ho fa en el relat del segon viatge, potser hi ha una diferència important, el primer relat està en el treball i el segon és en una conversa. El primer relat és un relat que conta el que veu, també el que viu però de forma ràpida, gairebé sense aturar-se. En canvi, el segon relat és un relat contat des del que viu, des del que li passa i el que es pregunta en relació al que viu. Jo rebia aquest relat viu en tot el que em va contar. Era un relat viu quan em va parlar de la violència que es vivia allà amb l'amenaça constant dels paramilitars, de la impotència que d'alguna manera (i la por) li conferia la seua situació com a observadora: el seu encàrrec és estar present però si hi ha un atac, si entren els paramilitars, les observadores i els observadors han d'eixir amb els xiquets i xiquetes i les dones. A partir d'eixe moment deixa d'haver observadores internacionals i la seua funció acaba:

Yo decía: madre mía, tú imagínate como entren. Y además nuestra función como observadores internacionales era, quiero decir: como que tu metodología es el estar presente. Y por eso es lo que media. Quiero decir en Bolom hay una gente donde estamos, los campamentos donde estamos observadores y observadoras pone: Campamentos Civiles por la Paz. Eso se entienden los paramilitares y el gobierno que hay hay gente que no, porque claro el gobierno mejicano no le interesa que haya europeos y europeas mal. Pero claro, en el momento que entraran nuestra función ya se terminaba. Y era una locura ya te digo que no entraron jamás. (Vallecas: 16)

Era un relat viu quan m'explicava com, malgrat aquesta violència terrible amb la que vivien, havien arribat a naturalitzar la situació, s'havien acostumat a viure

amb aquesta por que a nosaltres en asusta tant. Això no vol dir que elles i ells no tinguen por, però María deia que la vivien d'una altra forma, segurament quan la por és una constant has de buscar la manera de viure amb ella:

Me acuerdo que tuve una conversación con uno de los compañeros y le dije: pero bueno ¿cómo lo llevas?, le dije: ¿estás preocupado? Y me dice: sí, pero lo que de verdad me preocupa ahora es que con este agua que está cayendo me entre agua en toda la casa. ¿Sabes? Era otra historia, o sea, eso estaba presente pero había muchas otras cosas, estaban mucho más naturalizados en esa movida no. Increíble, y yo es que lo que alucinaba; se marcha todo el mundo y ellos se quedan, ellos se quedan (Vallecas: 17)

Era un relat viu també quan m'explicava la relació amb la terra: la terra allà està present, a les converses, a les vides: "la tierra les atraviesa completamente" (Vallecas: 13). Com el sol regula els ritmes, els temps, les vides. Com saben de les plantes i per a què serveix cadascuna: "no es controla, es estar ahí" (Vallecas: 18). I també era un relat viu quan em contava les contradiccions que havia viscut, les foscores del moviment zapatista, les preguntes que se li despertaven...

Quan ens trobàrem per gravar la primera conversa María estava preparant aquest segon viatge a Mèxic, estava resolent qüestions administratives amb la facultat i el servei que s'encarrega de les estades, resolent qüestions mèdiques: "como de puesta a punto de los coches", em va dir. Preparant el viatge, preparant-se per al viatge.

Però és que María a més estava fent un viatge: com ella diu, el fet d'haver estat en València li va permetre pensar i pensar-se com a educadora. El que jo vaig llegir en el seu treball de classe era una mostra d'aquest viatge que és un moment de pensar l'experiència, és un viatge cap enrera, un viatge pel present en el que revisitem allò que vivim i hem viscut i anem donant significat, ordenant, aprenent:

Es complicado pero es necesario el haber estado en Valencia y lo que ha implicado, y probablemente sean tus clases también las que me han abierto, quiero decir, en organización tuve un proceso maravilloso

porque de repente me pude parar a pensar. La excusa era el relato, la excusa era el diario, y me pude parar a pensar, a pesar de que estando en Vallecas yo también me he parado pero no lo suficiente (Benimaclet: 4).

Parar-se a pensar. Aquesta tasca necessària però difícil en el treball d'educadora. Estar en València, estar lluny de Vallecas, separada durant un temps, li permet mirar amb una distància que no tenim quan estem en el procés, però no és un mirar des de lluny que perd de vista el paisatge, crec que es tracta d'una altra cosa. D'una altra mirada. Perquè, encara que està lluny, María no s'allunya de la seua experiència. Es tracta d'una altra cosa, d'un altre moviment.

En la segona conversa que tinguérem vam parlar del viatge, de la experiència del viatge, en parlarem molt. María havia tornat del seu segon viatge a Mèxic. Havia tornat a viure a Madrid, estava de nou en contacte amb el que havia pensat mentre estava a València. Viatjar, tornar:

Lo del viajar, el separarme, el haber estado en Valencia, ahora volver. Pues que verdaderamente tiene más importancia de lo que yo creía ¿no? Incluso México entiendo. Pero, o sea, cómo yo ahora cojo Madrid a este nivel, con las gafas del acompañamiento hacia otras personas. Yo estoy en otro punto ahora completamente (Entredós: 3).

Trobe el sentit del viatge en aquesta frase de María: *cómo cojo yo ahora Madrid*, perquè el que està diguent aquesta frase de María és que hi ha hagut transformació, que hi ha hagut aprenentatge, que alguna cosa del que ha pensat, viscut, trobat en el camí: primer en València i després en Mèxic es queda en ella in-corporat, forma part d'ella, com conformant les seues mans que li permeten agafar Madrid d'una altra forma. Cómo cojo Madrid és com em situe, com em manege, com em moc, ara en Madrid, amb el que sé i amb el que no sé, amb el que m'ha passat, amb el que vull... I ella mateixa diu: *estoy en otro punto completamente*. Estar en un altre punt vol dir haver fet un camí fins allà. Un altre dels elements que formen part d'aquest camí de María és el curs de formació per educadores i educadors, ella parlava de com en aquest curs ha trobat algunes formadores i formadors amb qui ha pogut pensar aquest procés. El que ha après: dels viatges, del curs, del pensar-se no és tant un

coneixement a aplicar com un lloc en el que estar.

Parar-se a pensar, això és el que permeten els viatges. Per poder pensar necessitem un moment d'aturada. I els ritmes en els que treballem –precipitats, urgents, rapidíssims– no ens deixen espai per fer aquesta aturada. No tenim temps d'aturar-nos a pensar. Quan vaig conèixer a María em semblava que estava en un moment així, el seu silenci a classe del que tant hem parlat posteriorment, les seues preguntes, les converses que tinguérem i el seu escrit em mostraven, o això vaig veure jo, una dona molt reflexiva, que es pensava. Però María ahora desborda energia, és moviment:

Existe también esa parte de mí, pero yo soy un potrillo o una yegua, desbocada un poco, eh. Pero no, no siempre, o sea, me refiero, hay momentos en los que me paro mucho. Y con los niños y las niñas no soy un potro desbocado si no creo que saltarían las paredes como hubiera tanta energía, bueno que la hay pero no así. Pero sí, soy un potro desbocado. Antes lo era más, y antes me perdía mucho en hablar mucho y ahora no, ahora paro, ahora paro. Y creo que en eso Valencia ha tenido su parte de parar. Ha hecho de las suyas (Benimaclet: 12)

El viatge, el separar-se, permetia aquesta aturada. També és cert que diu que amb les xiquetes i els xiquets no porta un ritme frenètic, que hi ha energia però d'una altra manera. Perquè crec que pot haver també pensar en moviment. Però no en el ritme frenètic amb el que treballem massa sovint. El ritme frenètic en el que ens trobem demanda de nosaltres activitat i cal aturar-se a pensar el sentit. Si entrem en la dinàmica de l'activisme, del fer per fer, podem experimentar la pèrdua de sentit. María diu que l'aturada ens permet fer-nos la pregunta del cap on anem, que és la pregunta pel sentit. La pregunta per saber si realment això ho podem i volem sostenir-ho com a educadores. El ritme frenètic, en canvie, ens situa en dinàmiques que són violentes cap a les educadores perquè hi ha pèrdua de sentit en el fer per fer, però també violentes cap a l'altre perquè no hi ha temps perquè l'altre estiga present:

A veces nos metemos en dinámicas realmente hostiles hacia una misma como educadora en este caso, tanto

para los chavales y chavalas como para una misma. Me refiero, porque, porque realmente son hostiles porque realmente no te van a dar la posibilidad de parar; es meterte en ese hacer por hacer y eso como educadora si en algún momento de tu vida has reflexionado, a esto le quieres dar un sentido, es como una excusa para ponerte en contacto con el mundo y contruir cosas nuevas que para mí es eso la educación. Eso está completamente, o sea, eso, si no paras no se va a poder dar. Por eso creo que es una hostilidad para tu criterio, son todo como golpes, pequeños golpes a lo que tu creías que era esto de la educación. Pero que son hostilidades que hemos naturalizado, en las que estamos socializados, socializadas todo el mundo entonces bueno. Supongo que las antenas son las que desnaturalizan este tipo de aspectos, las que te dicen: pues a lo mejor aquí hay violencia también, ¿sabes? (Entredós: 13).

Les antenes són l'escolta, l'escolta també a una mateixa, al sentit que es vol sostenir en l'acompanyament educatiu, en la presència. Aquests petits cops dels que parla María són les violències amb les que efectivament educadores i educadors aprenen a conviure, tant que formen part de la quotidianitat, i és precisament aquí, en allò quotidià on cal revisar, preguntar, pensar, parar:

El parar posibilita la escucha (...) posibilita la escucha. Mmm a todos los niveles, sobre todo una de: a dónde voy o hacia donde voy y... y cuando verdaderamente construya el hacia donde voy pues veré. Es parada, escucha. (Vallecas: 19).

Parar-se a pensar. Parar a pensar-se. Pensar i pensar-se. María em preguntava en la primera conversa: "A veces me pasa que, yo no sé Clara, pero pensando tanto en las relaciones ¿tu no te vuelves un poco esquizofrénica?" (Benimaclet: 7). Entenc que em parlava d'esquizofrènia perquè de vegades sembla que estiguem en dos llocs alhora: vivint i pensant el que vivim. Potser la clau està en apropar aquests dos llocs. A mi em passa sovint que patine. Com a educadora, com a professora patine i clar, aquesta és la vivència de l'esquizofrenia: pensar molt les relacions, pensar la cura, l'escolta, l'acompanyament no invasiu i de vegades jo, que porte un temps important pensant aquestes qüestions, en la meua vida *patine*. Patine perquè són moments de



trontollar, de perdre l'equilibri que cal anar mantenint constantment. En la darrera conversa que tinguérem, quan parlàrem de la dificultat que s'havia trobat per entrar en relació amb les mares xineses, María acabava les narracions del que li havia passat reclamant temps i distància per pensar-ho, per poder-se col·locar. Perquè durant el procés, en el ritme del treball, aquest ritme *d'acció, acció, acció* com ella diu, s'hi ha trobat en alguns moments en els que ella posava també la barrera: "ha habido veces que yo ese muro lo he utilizado de excusa" (Retiro: 7). En la primera conversa, parlàvem de persones que aparentment no són tant conscients de la trama de relacions, o que no ho fan tant explícit i que sembla que les "bones relacions" surten de forma natural, de forma espontània. En la segona conversa, María parlava de la dificultat de posar paraula a coses que formen part del que fem, que sembla que surten naturalment, que no sembla que hi haja hagut un procés reflexiu al darrera o abans perquè això siga possible. Quina és la relació entre procés reflexiu i aprenentatge. Em costa pensar en aprenentatge sense procés reflexiu, sense un pensar i pensar-se. Però crec que la clau està en què entenem per pensar. De vegades el pensar és en moviment, de vegades el pensar és un pensar sense paraula encara per nomenar, però sabent que hi ha alguna cosa a la que cal fer espai, dedicar-li temps, buscar-li sentit, nomenar-la. De vegades el pensar és un fer cas a la intuïció que ens diu per on anar o per on no, amb què podem anar amb calma i amb què hem d'anar amb cura. Per a mi és un pensar i pensar-nos. Però potser la clau està en que és un pensar que no es separa del que està vivint. No s'abstreu sinó que acompanya el que s'edevé. Luigia Mortari parlava de "la relación pensante con el acontecer de las cosas" (Mortari, Luigina; 2002: 155). I és que potser es tracta d'un pensament que no pensa el pensament sinó que pensa l'experiència:

Estos viajes, eh, de la vida. Y qué manera de transformarnos, eh, de verdad, eh de transformarnos. Pero es que para transformar precisamente tienes que estar en esa actitud o en esa disposición de escucha ¿no?, si no, no tranforma absolutamente, por eso es el parar, si no no hay transformación de ningun tipo. Eso es, vamos, dos más dos. Es como, pues eso, una, para la transformación antes has tenido, te tienes que dar la oportunidad de parar (Entredós: 41).

L'aturar-se pot ser aquesta disposició de la que parla María, una disposició a acollir allò que passa, fer-li espai. Deixar-se tocar, deixar-se dir i deixar-se portar. Deixar-se. Perquè hi haja transformació, en el viatge com en l'experiència, és precís deixar-se tocar, aturar-se, escoltar-se. Si no hi ha transformació no crec que hi haja aprenentatge, aprenem perquè alguna cosa canvia en nosaltres, encara que no sapiguem donar-li nom. De vegades però, ens passen coses amb una força a la que no som capaces de resistir, hi ha transformació encara que no ens deixem. Com diu María: "hay cosas que te van a transformar sí o sí" (Entredós: 42). Al maig del 2010 vaig fer un curs amb Luisa Muraro dintre del màster de Duoda. El seminari es deia: "El poder de las palabras". Va ser per a mi un seminari difícil de seguir però algunes coses de les que va dir es van quedar en mi. Va haver una sessió que recorde especialment, una sessió en la que Luisa Muraro va parlat de l'inesperat. Del que, de sobte, irromp. Una irromp i es fa espai. I es fa espai i mou i remou i això és la transformació. I després s'ha de passar comptes, deia Luisa Muraro, amb una mateixa i amb el món perquè, clar, no som les mateixes. I aquí, en aquest passar comptes, hem d'anar amb molta cura perquè potser que siga una transformació de veritat o potser que ens perdem i ens quedem per a sempre atrapades en aquesta pèrdua. Hi ha moments de pèrdua quan hi ha transformació però cal anar amb molta cura per travessar aquest moment que pot ser de crisi, caòtic, que pot ser dolorós o incòmode però que cal fer. És un passatge que cal fer:

Ese momento de pérdida y de desastre es como la  
antesala para la transformación (Entredós: 42).

Tornar a formular la pregunta.

Una de les primeres qüestions que vaig parlar amb María, quan ens trobàvem a classe, va ser al voltant de la frontera entre la vida i el fer d'educadora. La pregunta que María em va fer a classe –"¿tú crees que no se puede ser educadora las 24 horas del día?"– m'ha acompanyat durant el procés de recerca, com explicava. Després de la primera conversa amb María vam tardar un any aproximadament en tornar-nos a trobar, ella va estar a Mèxic, jo vaig aprofundir en la recerca. María en aquesta segona trobada em va dir: "¿por qué no hablamos de lo de ser educadora las 24 horas?"

(Entredós: 28). Jo havia estat pensant en aquesta pregunta, d'alguna manera aquesta pregunta ha viatjat amb nosaltres. Jo me l'he feta en relació al meu procés: jo investigue com a educadora. Em pense en relació com a educadora, això no vol dir que sempre estiga assumint la responsabilitat educativa en totes les situacions de la meua vida, però no sóc dos ni tres, sóc una. La qüestió de la desmesura i la mesura per a mi ha adquirit un altre caire, comence a no pensar la desmesura només com a contrària a la mesura: hi ha desmesures que ens trenquen i hi ha altres que creen. Tampoc hem de col·lonitzar la vida dels altres quan fem d'educadores i educadors, per tant es tracta d'un altre lloc, d'una altra forma d'estar en relació que té a veure amb el poder escoltar a l'altra a l'altre i a nosaltres. Marí em contava en la darrera conversa que estava fent un treball amb els límits, aprenent a posar límits. Ho havia fet amb una companya que la demandava continuament i allà ella havia après alguna cosa en relació a la mesura perquè deia que això, abans, hagués sigut desmesura de la que ens trenca. Hi ha un saber en la qüestió de la mesura i la desmesura. La saviesa de posar-se en joc en el moment. Saber que no es tracta de separar-se de qui som per fer el que fem. Aquesta és la qüestió:

Eso, eso, es que a mí a veces... ser educadora las 24 horas. Mmm, yo hago la pregunta a la inversa: ¿cómo no se es educadora las 24 horas? (Entredós: 32)



*Esos viajes trastocaron algo en mi vida: cada uno me supuso una peculiar revelación, por más que no hubiese sido capaz de expresarlo entonces con palabras. Pero con el paso del tiempo pude volver sobre ellos y comprobar cómo iba recibiendo las novedades, los descubrimientos, las premoniciones, las promesas; todavía me es posible comprobarlo, pues todavía me llegan cosas de aquellos viajes.*

Welty, Eudora. 2012.

**Tercera part:**

**Tancament i obertures**



### 3. Els fils de sentit que emergeixen en la recerca.

Quan vaig escriure el text de la Minirecerca en la que explorava l'experiència de Noe per primer cop vaig parlar dels *fils de sentit*. Els fils era allò del que em permetia parlar de l'exploració que havia anat fent a partir de les converses, en l'escriptura del text. Eren les troballes d'aquell procés. Els vaig anomenar fils de setit inspirada en un text de Marta Caramés (2008) en el que parlava de la trena de llibertat, amor i temps, com una trena que sosté la relació educativa. Pensava que el que feia en l'exploració de l'experiència era justament això: buscar què sostenia la pràctica de relació de Noe, quins sentits. I això es mostrava com una sèrie de fils entreteixits.

Perquè, alhora, el que em trobava era amb uns fils que s'anaven creuant, que no es podien separar fàcilment. Així ho recullen José Contreras i Núria Pérez de Lara (2010:79) quan asseguren que no podem fraccionar el sentit de l'experiència: investigar l'experiència no pot ser un exercici d'analitzar-la, si per analitzar entenem separar en parts alguna cosa. L'experiència no es pot dividir, perquè es mostra com una totalitat complexa, el que podem fer és mostrar allò que l'experiència ens ha permès veure. Investiguem l'experiència per poder pensar a partir del que ens mostra. Per això del que es tracta en la recerca és de donar a conèixer allò que l'experiència ens ha fet pensar. Així els fils de sentit que he anat trobant m'ajuden a pensar la pregunta que em movia en la recerca: quin és el saber que sosté a una educadora en la seua pràctica de relació. No són respostes a la pregunta sinó exploracions, camins que s'obren, fils que es mostren i que alhora obren noves preguntes. Perquè la relació és sempre una pregunta que cal obrir.

Parlar de fils de sentit també em permetia mostrar la pràctica de relació com quelcom complex, com un teixit on els fils que la sostenen i que en mostren el sentit es travessen en diferents moviments. Per això ha estat difícil presentar-los, trobar una forma de mostrar allò que ha anat emergint en el procés com a clau: em trobava amb la dificultat de mostrar-ho sense traïr la complexitat i alhora podent portar alguna cosa que ajudara a treure orientació. Perquè del que es tracta en aquesta recerca és de poder posar al món pràctiques que ajuden a orientar, no respostes com deia, sinó

mostrar el saber que sosté a unes educadores en el seu fer per il·luminar noves pràctiques de relació, per donar a pensar al cap i a la fi:

Encontrar el hilo –o los hilos- de sentido, intentar visualizarlos en sus recorridos, ver cómo atraviesan la experiencia, cómo la recorren por completo, pero con un sentido propio, es la tarea propia de la significación en el proceso de investigación, del despertar del pensamiento pedagógico que ella nos trae. Y más allá de ello, podremos ver si hacen trama con otros hilos, si construyen un tejido con otras experiencias, pensamientos y saberes que nos permitan ir más allá, abriendo nuevos horizontes de sentido. (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:79)

Trobar els fils i poder mostrar aquesta troballa. Aquest és l'intent del text de recerca, poder donar a llegir allò que he anat trobant com a confluència entre paraula i sentit, entre pràctica i escriptura. Allò que a mi em dóna orientació i em posa a pensar en la relació educativa, allò que es mostra com a saber encarnat i que pot alhora il·luminar noves experiències. Fils que es troben i que necessiten d'altres per mostrar-se però que alhora tenen presència pròpia. Fils que m'ajuden a pensar el sentit que sosté la pràctica de relació que les educadores posen en joc.

L'anar buscant els fils ha estat present durant tota la recerca: en les converses anaven emergint algunes qüestions que em semblaven claus per a pensar la pregunta. També en altres espais, com el de la classe, he trobat claus per pensar i així ho he fet amb les educadores com en el cas del *permís*. Els fils de sentit són fruit dels viatges pel pensar la relació educativa, pel pensar el ser educadora. Viatges que he fet a partir de la pregunta, amb les converses, amb les lectures, amb les preguntes que anaven desplegant-se. Així durant el procés he anat trobant les claus que després em permetrien donar nom als fils. Les claus que he anat trobant les he posat en joc, en relació, en conversa amb les educadores. I, sobretot, el procés d'anar elaborant els relats ha estat el que m'ha permés poder nomenar els fils, trobar-los, veure'ls. Ha estat l'escriptura el que ha fet emergir els fils que presente en aquesta recerca, l'escriptura el que m'ha permés fer un treball d'ordenació, de recerca de sentit, de recerca de paraula que diu.

I junt amb l'escriptura dels relats, la seua lectura posterior ha estat el procés de



treure, d'estirar dels fils de la relació educativa. Resseguir els relats que havia escrit per anar trobant en ells allò que els bastia. Una lectura que ha necessitat un temps de separació dels relats per poder tornar-hi amb la mirada i l'escolta atenta, amb l'obertura necessària per trobar. Una lectura que es deixa dir pel text, que va recorrent-lo com un camí. Per poder fer aquesta tasca de significació.

Els fils també m'han permès posar en diàleg allò que emergia de l'exploració de l'experiència de les educadores i els textos d'autores i autors que he anat revisitant durant el procés, posar-los a parlar, dialogar, posar-los en relació. No es tracta de mostrar una teoria que guia una pràctica, ni tampoc una pràctica que corrobora una teoria, aquí la relació és una altra. Es tracta d'anar obint preguntes, camins per pensar i fer-ho de la mà de l'experiència de les educadores i de l'experiència de lectura de textos que m'ajuden a veure, però no hi ha un abans que l'altre, sinó que es tracta d'una relació circular en la que posar en joc paraula i experiència. Noe, en una de les converses grupals explicava quina era la seua relació amb els textos que l'alimentaven, especialment els textos escrits des del feminisme de la diferència: ella parlava de fer el treball "d'aterrar-los en històries meves". D'això es tracta: de poder fer aterrar allò que els textos em regalen en l'experiència que explore, per posar-los en relació i poder pensar més enllà. Els fils però no són conclusions tancades, tot el contrari; es tracta d'un inici, d'apunts per continuar pensant i sostenint la pregunta per la relació educativa.

Al llarg de tot el procés de recerca he anat descobrint fils, d'una banda els que sostenen la pràctica de la relació educativa. Però d'altra, i aquesta ha estat una altra troballa important, els fils que sostenen la pràctica de recerca, que també és una pràctica relació. Per això, en aquesta part final del text de tesi he volgut mostrar aquestes descobertes: els fils de sentit de la relació educativa i els fils de sentit de la relació investigadora. I mostrar alhora com han anat de la mà, com hi ha claus que em serveixen per a pensar com es posa una educadora en joc que m'han orientat per pensar com es posa una investigadora en relació. Així, molts dels fils que han emergit per pensar la pregunta per la relació educativa són fils que sostenen i que orienten la pràctica de recerca que he anat trobant i creant en aquest procés, en relació amb les educadores. I volia mostrar aquestes pràctiques de relació que he anat descobrint amb

les educadores, fruit de pensar-me com a investigadora, per donar compte del viatge que he emprès.

### **3.1. Els fils de sentit de la relació educativa.**

En el procés d'anar ordenant les emergències al voltant de la pregunta per la relació educativa em vaig adonar que el saber de l'experiència de les educadores que havia anat explorant és un saber que naix de la relació, que es crea en relació i que alhora sosté la relació. El saber de les educadores que ha anat emergint en el procés de la recerca, i que aquí jo recull com a fils de sentit, és un saber que naix de l'experiència de relació amb l'altra o l'altre; un saber que naix de l'experiència de relació amb una mateixa i un saber que naix de l'experiència de relació amb allò institucional.

#### 3.1.1. Un saber que naix de l'experiència de relació amb l'altra i l'altre.

Perquè en el treball de relació i en relació amb una altra o un altre, les educadores van creant un saber que les acompanya i les sosté, però no com a certesa sinó sempre com a pregunta que resta oberta. La relació ha estat origen del seu fer-se com a educadores, en aquest procés sempre inacabat, elles han anat marcant quines han estat les relacions significatives i referents amb altres que les han alimentat. Relacions amb altres educadores, amb mestres, amb dones significatives, amb algun home també. Però hi ha una altra relació que també va alimentant el saber de l'experiència com a educadores, és el saber que es gesta fruit de la relació amb l'altra o l'altre a qui s'acompanya com a educadora. Mireille Cifalli (2005: 183) parla dels *sabers de l'alteritat* com uns sabers que junt amb els constituïts i els sabers de l'experiència cal articular en la formació d'educadores i educadors. I és que el que s'aprèn en relació és això: l'alteritat, la *radical otredad del otro* (Portela, Fátima. 2008:171). Per això però, cal treballar alguna cosa que s'aprèn en relació.

L'altre, l'altra, és un altre irreductible, és sempre un misteri.

*Luego, un buen día, sorprendo una mirada tuya de reojo mientras parloteas incansable en tu lenguaje privado –y, por primera vez descubro que ahí hay alguien. Que eres alguien otro que yo, irreductible a lo que harán, irreductible a lo que haremos contigo, a la mujer que serás. (Miguel Morey, 1994:59)*

Un dels sabers importants en relació amb l'altre és el misteri que sempre entranya la presència de l'altre: l'altre és un altre irreductible, i que és aquesta irreductibilitat el que fa possible que la relació siga una relació educativa, una relació educativa fructífera en la que l'altre pugua ser. Perquè la relació educativa necessita de l'acceptació de l'altre, de l'acollida de l'altre (Arnaus, Remei. 2005:29) i això vol dir acollir a l'altra amb el que porta, amb el que és, amb el que ens mou de l'altra o de l'altre. Acollir la irreductibilitat de l'altra o de l'altre és assumir que mai podré conèixer del tot a l'altre, que l'altra no és quelcom que jo haja de conèixer ni abastir en la seua totalitat, és aprendre a viure l'experiència del tu de la que parlava Gadamer :

Cuando se comprende al otro y se pretende conocerlo se le sustrae en realidad toda legitimación a sus propias pretensiones. En particular esto es válido para la dialéctica de la asistencia social, que penetra todas las relaciones humanas como una forma reflexiva del impulso hacia el dominio. La pretensión de conocer al otro anticipándole cumple la función de mantener en realidad a distancia la pretensión del otro. (1997: 436)

Pretendre aquest coneixement de l'altre és col·locar-se en un lloc de poder respecte de l'altre, en un lloc que nega a l'altra i el misteri que sempre entranya. Perquè en una relació de domini no hi ha experiència del tu, que és relació en què la presència de l'altra fa alguna cosa en mi. I una pràctica de l'alteritat necessita d'aquesta experiència del tu. Per això Luce Irigaray, en el seu text *Ser dos* (1997) apel·la a acollir a l'altre com a misteri per respectar i salvaguardar l'alteritat de l'altre (131). Reconèixer que l'altre és i serà sempre un misteri em permet mantenir un pensament sensible amb l'altre sense dominar-lo, ni fer-lo meu, ni sotmetre'l a la meua llei. Aquest misteri, un

misteri que dóna llum, diu Luce Irigaray, és el que esdevé mesura de la relació. És el misteri el que em dóna orientació en la relació amb l'altra o l'altre.

Assumir aquest misteri és assumir la complexitat que sempre entranya la relació amb l'altre o l'altra, tal i com deia Mari: l'altre és un ésser humà que viu en complexitat. Reconèixer a l'altre com a ésser humà complex, abans que com a diagnòstic, com a problema, com a client, em col·loca en la relació. Reconèixer a l'altre com a altre i no com a concepte, sense categoritzar-lo, sense tematitzar-lo:

Desde luego que sería mucho más fácil, más cómodo y mucho más <<profesional>> (y muchísimo más violento) si comprendiésemos al otro solo como una temática (el otro se transforma en un tema: así, por ejemplo, no hay niños ni niñas sino <<infancia>>, no hay sordos sino <<sordera>>, no hay pobres sino <<pobreza>>, <<indigencia>>, <<clases populares>>, <<clases bajas>>, etc. (Skliar, Carlos. 2009:148)

Deixar de ser impunes quan nomenem a l'altra, a l'altre. I poder parlar de l'altra i amb l'altra des de la dificultat, la incapacitat de dir-ho tot de l'altre, des de l'assumpció del misteri i la singularitat que l'altra és per a mi en la relació. Com pense a l'altre o a l'altra, té a veure amb mi, amb on em refugie, amb des d'on parle de l'altre o l'altra. Com es preguntava Caterina Lloret: on estic jo quan faig de tu objecte de la meua mirada (2009:38). On estic jo quan et descriu, quan et classifique. En canvi, quan deixa de ser immune a l'altre, estic exposant-me a la relació.

Perquè la forma en queensem a l'altre o a l'altra ens col·loca en relació. I, per poder estar en la relació, l'altre no pot ser un perill o un instrument o un objecte de domini, l'altre ha de ser altre. I com a educadores es tracta d'entrar en relació amb l'altre, sense tenir por ni a l'altre ni a la relació. Sense prendre dreceres que neguen el misteri de l'altre. En aquest sentit, Mari, inspirada per les paraules de Núria Pérez de Lara ens recordava que l'altre no pot ser mai la fantasia que elaborem.

Luce Irigaray parlava de la mesura en la relació amb l'altre i aquesta mesura estava en el misteri, en la capacitat de conservar aquet misteri que sempre entranya la presència de l'altra o l'altre. Mari em regalava una imatge que recull aquest misteri i la mesura que ens implica en la relació educativa. Assumir que l'altre és un altre complex,

ens col·loca també en la necessitat d'assumir que la relació sempre serà quelcom complex, quelcom misteriós: *descálzate porque es terreno sagrado*. La relació amb una altra amb un altre sempre serà aquest moviment d'aproximació cautel·losa, de respecte, de cura que entranya un misteri que reconeixem com a tal. I que no pretenem saltar-nos, sinó aprendre a estar en relació:

Tal vez allí resida toda posibilidad y toda intensidad del cambio de amorosidad en las relaciones pedagógicas: nunca ser impunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el otro nos habla. (Skliar, Carlos. 2009:147)

Assumir el misteri de l'altre, assumir aquesta trobada amb l'altre sempre com un inici, el d'allò nou que sempre porta la relació d'alteritat. I acompanyar-ho, i ser capaç de sostenir-ho. Joan Carles Mèlich i Fernando Bárcena (2000) parlen de l'esperança, d'una pedagogia de l'esperança. L'esperança el que sosté és la possibilitat de ser. Perquè l'educació i la pedagogia haurien de ser, sobretot, una cura de l'inici i de l'esperança. L'inici és el començament, és el fet inaugural que tota relació educativa entranya: l'acolliment d'una criatura amb la novetat de què és portadora. I l'esperança és el que acompanya el desig de ser que cada ésser humà té i desplega. I aquest desig de ser, la possibilitat de ser no és quelcom determinat, ans al contrari, el que hi ha com a esperança és un hortizó infinit de possibilitats, no s'espera res perquè s'espera tot. S'espera allò que és imprevisible. L'altre és un altre imprevisible, i si ens deixem tocar per la imprevisibilitat de l'altra, de l'altre, tot és possible en la relació.

Una mirada que em deixa veure a l'altra, a l'altre.

*El enorme libro con las firmas de los huéspedes esperaba abierto sobre un atril de madera. Un lecho de papel recién hecho que esperaba los sueños de los nombres ajenos. La pluma del profesor se enfiló voluptuosamente entre las sábanas. Ismael Adelante Ismael prof. Bartleboom. Con rúbrica y todo, algo bien hecho.*

- *El primer Ismael es mi padre, el segundo, mi abuelo.*
- *¿Y eso?*
- *¿Adelante?*
- *No, eso no, esto.*

- ¿prof.?
- Eso.
- Pues profesor, ¿no? Quiere decir profesor.
- Vaya nombre más tonto.
- No es un nombre, yo soy profesor, me dedico a enseñar, cuando voy por la calle, la gente me dice: buenos días profesor Bartleboom, Buenas tardes, profesor Bartleboom (...)
- No es un nombre.
- No.
- Vale. Yo me llamo Dira
- Dira.
- Sí, y cuando voy por la calle, la gente me dice Buenos días, Dira, Buenas tardes, Dira. Qué guapa estás hoy, Dira, qué vestido tan bonito llevas, Dira. ¿No habrás visto por casualidad a Bartleboom?

(Baricco, Alessandro. 1999:19-20)

Per poder estar en relació amb l'altre, amb qui és l'altre i no amb què és l'altre cal fer un treball de la mirada. Un treball que ens permeta veure a l'altre i no allò que nosaltres elaborem com a fantasia, com a objecte d'intervenció, com a diagnòstic o com a problema. Poder tenir una mirada neta, una mirada sense el *bitxo* del que Noe en parla. El bitxo és allò que col·loquem entre l'altre i nosaltres i que ens dóna una imatge de l'altre que el redueix, que el nega com a ésser humà complex i inabastable, com a misteri. El bitxo ens dóna les dreceres en la relació perquè estalvia el treball de posar-nos en relació amb l'altre i deixar-nos dir per ell o ella. El bitxo, deia Noe, està, i cal fer un treball per treure-se'l i poder veure quelcom preciós en l'altre. Aquesta feina de "veure coses en l'altre" de qui es dedica a treballar en educació de la que parla Fátima Portela (2008:169).

Núria Pérez de Lara (2008) recupera uns versos de Pessoa: *Vale más la pena ver una cosa por primera vez que conocerla/ porque conocer es como no haber visto nunca por primera vez*. Veure per primera vegada, ser capaç d'aquesta mirada nova que mira per primer cop, una mirada que acull i que no corre a conèixer a l'altra o l'altre. Sinó que mira amb la capacitat de veure a l'altre, en la seua immensitat, en la seua indefinibilitat. Veure per primer cop és obrir en nosaltres la pregunta per l'altra o per l'altre, per qui és l'altre, que sempre serà una pregunta que resta oberta. Una pregunta recurrent que cal fer cada cop que entrem en relació: és la pregunta que ens treu el bitxo de la mirada, és la pregunta que ens fa descalçar-nos davant de l'altra o l'altre:

(...) una mirada que partiera de esa humildad que permite el vacío que acoja la palabra y el ser del otro, la otra, sin pretender interpretarla desde nuestro saber. (Pérez de Lara, Núria. 2013:6)

Una mirada que s'obre cada cop a la trobada amb l'altra o l'altre, cada cop com si fóra el primer. Que és capaç de fer aquest buit, de posar en suspens la imatge de l'altra per obrir-se a l'experiència de l'altra. Posar en suspens és una tasca complicada, especialment quan les educadores treballen amb poc de temps, amb situacions complexes, doloroses, emergents. Posar en suspens pot semblar una pèrdua d'un temps que és necessari. Però és que la possibilitat que la relació siga fructífera rau en la possibilitat de ser en relació, i per això l'altre ha de poder ser qui és, no qui la educadora creu que és. Elisabetta Manenti, una mare d'acollida parla del que li ha ensenyat el saber de l'experiència en el seu procés d'acollir infants a casa:

Cada persona es distinta y si quieres ir a su encuentro debes forzosamente abandonar lo que sabes o crees saber. En este sentido, el verdadero saber consiste en saber deshacerse del saber acumulado cada vez que llega un nuevo huésped. Ello no significa deshacerse de ciertas estrategias que te ayudan a economizar tu trabajo, sino de las ideas que te has formado respecto de los diversos casos. Significa tomarse el tiempo necesario para observar y escuchar, sin anticipar nada con la mente. Significa saber mantener las mismas dudas sobre lo que debe hacerse como la primera vez. Y no es fácil porque te parece absurdo volver a empezar desde el principio cada vez. (2002:173)

Mirar com si fóra la primera vegada, obrir la pregunta cada cop. Posar en suspens. I ser capaç de confiar en l'altra o l'altre, i confiar en la relació. Diu Noe que sovint el lloc d'educadora sembla una llicència per jutjar a l'altra, mentre que la relació requereix de confiança perquè si no hi ha confiança no hi ha possibilitat de fer vincle, si media la sospita, si la nostra mirada és una mirada que jutja, el que hi ha allà és una altra cosa. Per això aquesta mirada neta és una mirada que no sospita, que no fa de l'altra o l'altre algú de qui desconfiar o algú a qui jutjar, sinó que és una mirada que confia en l'altra i l'altre i en la relació, només així pot acollir.

Mari parlava de la mirada com un treball de ser capaç de *veure la perla en l'altra*, de creure en l'altra i creure que sempre hi ha perla. Ella parla d'apropar-se a la relació creient que hi ha perla, siguen capaç amb aquesta mirada neta de destriar allò que s'ha anat adherint a l'altre, a qui és l'altre, el que ens fa veure el què enlloc del qui. Confiar en l'altra que és estimar a l'altra, acollir-la perquè sí com diu Remei Arnaus (2005). Mari reclamava una mirada que estima a l'altra, per poder acompanyar, ella diu, he d'estimar a l'altre. I estimar no vol dir acceptar tot de l'altre, estimar és un joc de distàncies i de límits delicat, és un art finíssim, és un caminar sempre fent equilibris entre l'amor i l'apropiació, entre l'estima i la compassió. Estimar des de ser educadores no és negar-se com a algú que també està en relació, no és confusió ni negació perquè la relació necessita de la presència d'aquelles que la viuen. Fátima Portela parla de la reserva que desperta parlar de la relació educativa com una relació amorosa, potser per aquesta por a la forma *compassiva d'estimar* (2008:172). Que l'amor media en la relació vol dir que la educadora té cura de l'altra, de l'altre, però sense apropiars'hi. Quan Luce Irigaray diu *Amo a ti* manté a l'altre com a altre, no com a objecte de qui estima. Una mirada doncs amorosa hauria de ser una mirada que no fa de l'altre objecte, sinó que més aviat, el contempla, des del respecte d'allò que no li pertany. Aquesta autora parla d'una mirada contemplativa que observa però que no sotmet, que mira sabent-se altre i sabent a l'altre un altre que no pot dominar, ni tant sols conèixer, sinó que pot mirar com si fóra el primer cop, obrir la pregunta sempre inacabada pel relat de qui és l'altra. Mirar atentament per deixar-se dir per la presència de l'altra.

Es tracta d'estar atentes a l'altre, a l'altra i a la relació.

*Muy pocas personas saben escuchar de verdad. Y la manera en que sabía escuchar Momo era única. Momo sabía escuchar de tal manera que a la gente tonta se le ocurrían, de repente, ideas muy inteligentes. No porque dijera o preguntara algo que llevara a los demás a pensar esas ideas, no; simplemente estaba allí y escuchaba con toda su atención y toda simpatía. (...) Momo escuchaba a todos: a perros, gatos, a grillos y ranas, incluso a la lluvia y al viento en los árboles. Y todos le hablaban en su propia lengua. (...) Y quien ahora siga creyendo que escuchar no teien nada especial, que pruebe, a ver si sabe hacerlo tan bien. (Ende, Michael. 2007)*

María parlava de l'escolta i de com havia après en el teatre a escoltar a l'altra. Però



aquesta escolta és una escolta que va més enllà de les oïdes i de les paraules és un *posar antenes*. L'escolta, deia Maria, et tanca la possibilitat d'ocupar a l'altre i t'implica. Perquè l'escolta atenta de la que parla Maria és una escolta que reclama una disposició del cos. Necessita d'aturada, de silenci. Per poder escoltar a l'altre o a l'altra he de fer un buit, he de fer espai, no córrer a intepretar les paraules de l'altre. És un exercici d'atenció. Un exercici d'estar atenta al que s'esdevé. Un exercici d'espera que no projecta, que no corre a actuar, sinó que resta esperant. Maria parlava de com observava atentament el grup d'infants, per poder veure els ingredients que allà estaven i poder tirar d'ells. El que asseñalava del passatge de Maria era aquest veure els ingredients, una atenció que sap esperar, que no posa sinó que mira atentament. I es deixa dir pel que allà hi ha. L'atenció és una disposició del cos. I necessita de silenci, d'aturada. Mari, quan parlava de l'estar atenta a l'altra, a l'altre, deia que calia estar en la senzillesa necessària per ser capaç de descentrar-se de si, per poder estar atenta, poder estar en presència atenta a l'altra i a la relació, cal que no estiga l'espai ple de mi com a educadora, perquè si està ple de mi no hi ha possibilitat d'escolta, d'atenció.

L'atenció, aleshores, ens mou a desplaçar-nos, ens obliga a fer alguna cosa en nosaltres per poder estar en aquesta disposició d'acollida. Ens obliga a aturar-nos, ens apel·la a suspendre la inercia de l'acció. I d'això també parlava Adela quan reclamava un temps per a poder pensar el sentit del que feia, per poder escoltar i acollir la demanda, la necessitat de l'altra. Un temps de parada, un temps de suspendre la intenció (Maaschelein, Jan. 2006), per poder estar atentes a l'altra i al que porta:

La atención se halla ligada al deseo. No a la voluntad, sino al deseo. O más exactamente, al consentimiento. (Weil, Simone. 2001:153)

L'atenció naix del desig d'estar en relació, no pot ser fruit de la voluntat o de la intenció de fer en l'altre, d'aquesta temptació tant gran de canviar a l'altre de la que Noe parla. Les paraules de Simone Weil posen la mesura en aquest equilibri finíssim entre l'atenció i la suplantació de l'altre que es viu en el fer d'educadora. Que l'atenció vinga de la mà del desig ens col·loca en un lloc de passivitat davant de l'altre, de la seua paraula i del seu gest. En un temps d'espera, una espera pacient, calmada que està atenta fins que brolle la llum (156). Simone Weil parla del consentiment,

l'atenció està lligada al consentiment. El consentiment remet a aquesta espera a aquest suspendre la intenció per poder deixar-se dir per l'altre, per l'altra, per poder acollir la paraula de l'altra com una paraula altra, que no pot ser reduïda a la meua interpretació, com un gest altre que no pot quedar negat per la meua projecció. Deixar-se dir per qui tens al davant, tal i com assenyala Fátima Portela (2008:170) és una manera d'escoltar, una manera de mirar i també una manera d'estar. És fer aquest gest de descentrar-se del que parla Mari, un gest que fa espai, que buida de si per donar lloc a allò altre que naix de la relació. És la disposició del cos de la que María parlava, una disposició per a acollir a l'altre.

Simone Weil parla d'aquest acte d'atenció com una "acció inactiva", una capacitat de restar passiva davant d'allò que s'esdevé, de l'altra i de la relació. Un estar atenta a la distància que hi ha entre nosaltres i l'altre, perquè és en aquesta distància que alhora uneix i separa (Portela, Fátima. 2008:173) on és possible que nasca alguna cosa entre nosaltres. Si no hi ha aquesta distància no és possible la relació. I si no ens mantenim atentes a aquesta distància, al que hi ha entre nosaltres, no tenim cura de la relació.

Per a Simone Weil, aquest acte d'atenció és un acte creador (154), la creació naix d'aquesta llum que brolla perquè hi ha la espera que la fa possible. I potser en el fer de les educadores el que és creació és la capacitat de respondre a l'altre, de fer-se càrrec de la responsabilitat com a educadores, de fer algun moviment que requereix aquesta responsabilitat. De respondre a l'altre, i respondre a l'altra o a l'altre ha de ser fruit d'aquest temps d'espera, d'aquest silenci, de l'atenció que ens fa aturar-nos i suspendre la intenció per poder respondre. Un temps necessari perquè si no hi ha aquest temps el que fem és reaccionar, com deia Adela, reaccionar amb la voràgine d'activitat i activitat, de fer alguna cosa. Necessitem aquest temps de parada, d'espera, de poder atendre a l'altra, a l'altre i poder respondre:

Hay que sostenerse en ese vacío de la mente con un corazón firme. Y entonces, sólo entonces, es cuando aflora la respuesta; una respuesta todavía más precisa de la que creíamos tener. Entre la pregunta y la respuesta debe existir, de mediar, un vacío, una detención de la mente, una cierta suspensión del tiempo. Por varias razones, mas ante todo por ésta que ahora señalamos: que el corazón debe de asistir, en todos los sentidos de la

palabra, al acto de responder ante algo. Porque responder es responder ante algo, presentarse ante algo. Y sin la asistencia del corazón la persona nunca está del todo presente. (Zambrano, María. 2011:150)

L'altra, l'altre ens ha d'autoritzar, el permís.

*Todas esas cartas las ha conservado mi previsora madre; las guardaba en uno de los baúles, en el ático, justo en el baúl que nos acompañaba en nuestras vacaciones de verano en Virginia Occidental y Ohio. Al final, llegó un día en que no me sentí una intrusa y las abrí. (Welty, Eudora. 2012:142)*

En una de les classes que he anat fent durant el procés de la tesi, mentre parlàvem de la relació educativa va sorgir la idea del permís. Unai, un estudiant de classe que treballava ja com a educador en un centre amb persones afectades de paràlisi cerebral ens parlava de com ell esperava que l'altre li donara permís per a ajudar-lo. Quan havia d'acompanyar algú al bany perquè no s'hi podia moure, o per a iniciar l'activitat amb alguna xica o un xic. Ell esperava, deia, el permís de l'altre per començar. Però més enllà del gest concret, de l'activitat, necessitem el permís de l'altra per entrar de veritat en relació. Vaig portar aquesta clau a les converses amb les educadores, em semblava que el permís era un punt important en la creació de la relació educativa amb una altra o un altre.

Perquè sense aquest permís esdevenim intruses en la vida dels altres. En una de les converses grupals que tinguérem en parlàrem. Noe parlava del moment del permís com un moment en que l'altre et dóna permís per entrar, perquè "de debó entris i l'ajudis". I hi ha en la feina d'Adela i també en alguna de les feines que havia estat Noe pactes entre l'educadora i l'altra a través dels quals s'estableix el pla de treball, però és quelcom que va més enllà d'aquests acords explícits. El permís és un gest més complex, més subtil, un gest al que cal estar atenta per percebre'l, un gest, tanmateix necessari per poder estar en relació de veritat.

El permís que l'altra o l'altre et dóna necessita de relació, de temps de relació. I necessita de reconeixement. L'altra i l'altre t'ha de reconèixer per autoritzar-te. Cal

aquest pas previ perquè l'altre et puga donar permís. I de vegades el permís apareix més prompte i de vegades més tard però cal que l'altre reconega per autoritzar. I l'altre només ens pot reconèixer com a educadores si nosaltres el reconeixem com a altre. Quan Noe estava en procés de deixar l'entitat estava preocupada pel traspàs, per deixar a altres allò que ella portava entremans. Però les relacions, deia, són impossibles de traspassar, perquè aquest procés que ella feia amb una dona, amb una criatura, necessitaven del temps de relació que ella havia anat cuidant. L'educadora o l'educador que ocupara el lloc de Noe havia de crear des de si la relació i reconèixer a l'altre des de si, només així l'altre podria reconèixer-lo.

Noe deia que com a educadores nosaltres estem allà disponibles, però que és l'altra o l'altre qui tria el nivell de vincle, és l'altra qui tria. I aquest triar pot ser el donar-nos permís, pot ser l'autoritzar-nos, i per això cal temps de relació, tal i com deia Mari, un temps de relació que ens permet estar allà amb l'altra o l'altre:

Aquest moviment d'obertura necessita la companyia d'un temps que li sigui amic. I aquí és on s'enllaça el temps de la trena que avui 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 vagi a ritme de vida, a ritme de relacions. Un temps que és també continu en la presència i l'absència del dia a dia i ens permet conèixer el fil de la vida que cadascuna va vivint, i, així, anar veient si podem enllaçar el propi fil amb els altres. algunes vegades podem, altres no, en algunes coses fem una llaçada, en altres ens fem un embolic... Sigui com sigui, ens cal un temps tranquil que es deixi gronxar pel sentit de la vida quotidiana. Temps que permet mirar a l'altra, mirar-se a una mateixa i mirar la relació que vivim. (Caramés, Marta. 2008b:103)

Necessitem un temps, nosaltres i l'altre, l'altra, perquè puguem entrar de veritat. Un temps tranquil que no precipite. Perquè el reconeixement no es pot forçar (Van Manen. 2007:90), perquè no es pot precipitar la relació. Perquè cal esperar que l'altra o l'altre et donen el permís. Quan no hi ha aquest permís, quan l'altra o l'altre no t'autoritza a que entres en relació la vivència és una altra. María, quan parlava dels intents amb el grup de mares amb qui no trobava la manera d'entrar en relació utilitzava una imatge força explicativa: *es como querer abrir las aguas*. Què fem quan l'altra o l'altre no ens

dóna el permís? Com ens col·loquem com a educadores? Com estem allà, amb l'altra, sabent que la relació no és una relació en que media el consentiment? Una relació en la que toquem i ens deixem tocar?

Mari apel·lava a la necessitat de posar-nos com a persona i no com a lloc, no situar-nos des del lloc de poder com a educadores sinó des de si, per poder entrar en relació amb l'altre. Aquí, potser, resideix la clau del reconeixement que el permís necessita, ser allà de veritat, Van Manen (2003:83) parla de l'autoritat com quelcom que només és possible si és des de l'amor, l'afecte i l'autorització, no des del poder. Per això cal sortir del lloc que la institució marca, del lloc que com a educadora és construït fora de qui el plena de sentit i col·locar-se en relació des de sí:

Pensar desde nuestros sitios impone una realidad, la realidad de lo que hay; salir de nuestros sitios para pensar otra realidad, aún no impuesta, aún no habida, propone una maravilla: "la maravilla de salir con el otro", por ejemplo. Pero, quizás también propone alguna infracción, alguna obstinación, alguna elección radical en mi existir. (Pérez de Lara, Núria. 1997:171)

Sortir del lloc i tenir la possibilitat de crear la relació, una creació sempre incerta, sempre per fer. Una creació que necessita però de l'altre per ser. I del seu permís. El permís no és d'una vegada per totes, crec que el permís és un moviment que cal fer cada cop, que cal estar atenta per saber si l'altra o l'altre ens autoritza quan ens movem en la relació. Adela parlava de la necessitat de ser autèntiques en la relació, de no delegar en el lloc, la institució o el context, de ser-hi honestament i de veritat. L'altra et dóna permís si sap que hi seràs, que estaràs atenta a ella. Que pot comptar amb tu. Així, amb aquesta seguretat es pot obrir la relació a la incertesa.

*I ser-hi, ser-hi allà. L'acompanyament.*

*Mi trabajo educativo con Noelia no es otra cosa que estar, permanecer y esto no lo puede hacer cualquiera ni se puede hacer en todas las circunstancias, ya que a veces ocurren cosas difíciles de sostener porque tocan alguna dificultad de quien educa. Con esto* 369

*quiero decir que he persistido en el abrazo. Esta persistencia fue posible porque había reconocimiento mutuo, de modo que pude decirle cuando había algo que no me gustaba, <<en esto yo no te acompaño, porque no va conmigo, porque no me gusta y me preocupa que tú lo hagas>> (García, Lupe. 2008:136)*

Quan Noe em parlava de l'acompanyament parlava del ser-hi allà, ser-hi sense jutjar. Ella ho havia après amb Manel i de la Pedagogia del Vincle que ella li atribuïa: estar allà sense jutjar a l'altre, acompanyant-lo. L'acompanyament té a veure amb aquesta pràctica de ser-hi, ser-hi sense jutjar. Però és una pràctica que entranya molta complexitat, és un joc difícil de distàncies, és un equilibri finíssim. És com fer de funambulistes, cal pensar be cada pas, cal no caure ni a un costat ni a l'altre. I cal ser-hi.

Acompanyar és un joc de distàncies que cal aprendre, com a educadores cal pensar be on ens col·loquem en cada moment, perquè el lloc que ocupem en relació a l'altra o l'altre no pot ser sempre el mateix, la relació és una relació viva i com que és una relació viva s'hi mou, per això ens hi hem de moure amb ella. Mari em parlava de la maternitat com a guia: d'aquest procés d'anar deixant espai, de saber-te col·locar, de saber estar. Un procés que necessita de la presència i de la distància per poder ser. Si no l'altre s'ofegaria amb la presència constant, o es quedaria suspès a l'aire si estem massa lluny. Un art finíssim.

Perquè l'equilibri entre la suplantació i el deixar en suspens és difícil de trobar, requereix de qui acompanya una atenció especial, un pensar sensible a l'altra i l'altre i un pensar-se a si per poder saber en quin lloc s'està a cada moment. Adela, en una de les converses grupals que tinguérem a Galícia ho va dir molt clarament: *per acompanyar has de ser una altra, si no hi ha altra no s'hi pot acompanyar*. L'acompanyament necessita de la relació d'alteritat, en la que hi haja dues presències que estan al costat, i no una sola de presència perquè hi haja negació de l'altre o confusió. L'acompanyament és un exercici de contenció, perquè sovint com a educadores apareix la necessitat de fer alguna cosa, però aquest fer alguna cosa, si no anem amb cura, pot ser un moviment de cancel·lació de la relació en què l'altre sempre és qui ha de fer les passes. De vegades però, cal fer un pas més endavant. Parlarem de moments molt especials en la relació d'acompanyament, si acompanyar és un joc de distàncies, hi ha cops que la distància s'acurta, tant que hem de prendre

decisions per l'altra o l'altre. Aquests moments són situacions en les que l'altra o l'altre és incapaç de prendre decisions perquè hi ha molt de dolor, en aquests casos aleshores cal fer un pas endavant, prendre alguna decisió que és una decisió per l'altre sempre des de la cura i sempre des de la confiança que la relació ha posat. Perquè això, deia Adela, només es pot fer en moments molt sel·leccionats, on no hi ha altra opció possible, on no veus, com a educadora, una altra alternativa. En el que insistia Adela era en que quan es fa aquest pas, quan li demanes a l'altra que confie en la decisió que tu prens per ella, has de fer-ho de veritat, no s'hi pot oferir en fals. Quan proposem a l'altra que es moga, nosaltres ens hem de moure també. I això, com a educadores, es fa sense la certesa de l'encert, sense saber si és una errada, però hi ha alguna cosa que diu que cal fer-ho. Un cop més en la corda fluixa.

L'acompanyament reclama atenció, atenció a la distància. La distància que ens separa de l'altre, i és l'atenció qui posa mesura allà, l'atenció qui ens orienta en aquesta distància perquè no siga massa ni massa poca. Perquè no siga un posar-nos en el lloc de l'altre ni deixar a l'altre en el buit. L'atenció i l'amor a la relació, és això el que permet la distància, la distància necessària per poder ser en relació. La distància justa, que no és més que la que la relació necessita:

Y lo que se aprendre estando atenta a esa distancia, quizás no es más que la alteridad. La radical otredad del otro. El darse cuenta de que educar es también liberar al otro de nosotros mismos y dejarle ser en la dulce dependencia. Un aprendizaje de relación que comienza en el momento mismo del nacimiento, con las madres, y que carece de sentido si no hablamos de amor; porque "la creencia de otros seres humanos como tales es amor". Las relaciones de alteridad, como educar han de ser un acto de amor porque, de lo contrario, ignoramos a aquella y aquel que no soy yo, nos olvidamos de dejar ser. (Portela, Fátima. 2008:171)

Estar atentes a la distància i a l'altra o l'altre, a allò que hi ha entre nosaltres. L'acompanyament és sobretot, un exercici d'atenció, un exercici en que l'activitat ha de quedar en suspens, i també la posició. Com diu Núria Pérez de Lara (2006:191) en l'acompanyament no cal pronunciar-se ni a favor, ni en contra, no es tracta d'adherir-

se o enfrontar-se a l'altra per ser-hi. Per això acompanyar no pot ser jutjar a l'altra, quan s'acompanya s'hi és, sense jutjar com deia Noe.

Al llarg de les converses amb les educadores vaig trobar una clau per pensar l'acompanyament i la forma d'estar de les educadores: es tracta d'acompanyar sense violentar, és a dir sense precipitar, sense forçar. Acompanyar aleshores esdevé una tasca que requereix un temps llarg, Mari deia que el procés educatiu passa per acompanyar a l'altra en l'assumpció de la responsabilitat de si. Per això cal temps de ser-hi i d'acompanyar. L'altra és qui té la responsabilitat de la seua vida i si l'assumeix l'educadora està negant-la. Van Manen (2003: 93) parla de la pedagogia com l'art de mediar perquè l'altra vaja assumint la responsabilitat sobre si. Però això necessita per part de l'educadora o l'educador de confiança en la capacitar de l'altre de responsabilitzar-se de si. Acompanyar sense violentar és no precipitar: deixar temps i espai perquè l'altra es faça càrrec del que té, del que li passa, del que necessita, perquè pugua posar paraula també a allò que viu. I també un temps per a les educadores per poder acollir això que li passa a l'altra.

Però que passa quan l'altra o l'altre pren decisions que li fan mal, que com a educadores creiem que li fan mal. Com el que explica Lupe García: en esto no te acompaño. S'hi pot estar amb l'altra o l'altre, acompanyar sense adherir-se, sense participar d'aquestes decisions que creiem, fan mal a l'altra o l'altre. En una de les converses grupals, Adela en va parlar, ella va donar nom a aquesta clau: acompanyar sense promocionar, acompanyar sense ser part d'allò que a l'altra o l'altre creiem que li fa mal. No participar, no afavorir situacions que són violentes cap a l'altra, però sense deixar de ser-hi. Potser cal dir-ho, com Lupe, pot ser dir-li a l'altra o l'altre que allò que fa et sembla que no és encertat però que malgrat això, hi seràs. I com fem per ser-hi allà sense que això que no ens agrada ens depasse i ens faça abandonar la relació?

L'acompanyament és un joc de distàncies, un joc de llum i ombres, un ball que està entre la presència i l'absència. Un camí que es fa en relació, que no es fa des de l'educadora ni des de l'altra, és un camí que es recorre i que es va orientant per la relació. L'acompanyament és un procés que no és linial, va modulant-se amb l'esdevenir de la relació. És un procés que no es pot tecnificar perquè és un procés viu que cal recrear en cada moment. Per això cal estar atenta. Per això cal prestar atenció al que en la relació s'edevé. María utilitzava una imatge: *es volar la cometa*. Quan



intetem fer volar el catxirulo hem d'estar atentes: atentes al fil que anem soltant i recollint, atentes al catxirulo també: a com està, a com es mou per poder-nos col·locar nosaltres, però no només estem nosaltres i el catxirulo, també hi ha el vent i a això també cal prestar atenció.

### 3.1.2. Un saber que naix de l'experiència de relació amb una mateixa.

En el fer-se educadores hi ha un pensar-se, un pensar sobre si que es transforma en saber, un poder-se mirar en relació a allò que van vivint. És el procés de fer significatiu allò viscut però no només en relació a l'altre o l'altra sinó a allò que a cadascuna d'elles els va passant, allò que se'ls obre com a sentit o que les depassa com a sense sentit. D'això les educadores van fent experiència, van anant posant paraula, així ho han anat fent en les converses que hem anat obrint. En aquest posar paraula hi ha quelcom que resta com a orientació, com a saber. És un saber fruit del posar distància entre si i si, una distància que permet obrir la pregunta pel que viu. Un saber que les sosté, encara que no del tot. Perquè el que he trobat en relació amb les educadores és que aquest saber que naix de pensar-se una mateixa, de posar-se en relació, és un saber que toca molt del que és difícil i dolorós com a educadora. Que toca molt del que s'és.

Per acompanyar cal ser una altra, no confondre's.

Deia Adela que per acompanyar s'ha de ser una altra, si no hi ha dues presències no hi ha possibilitat d'acompanyament. Un dels perills en la relació és la confusió amb l'altre, amb l'altra. De vegades les educadores i els educadors travessen aquesta distància que possibilita la relació en una sort de fusió amb aquella o aquell a qui estan acompanyant. Luce Irigaray (1997) parla de dues formes de negar a l'altra o l'altre en la relació: quan experimente una alienació en mi i per tant deixi de percebre a l'altra o l'altre perquè estic centrada en mi, però també quan m'aliene en l'altre perquè aleshores també deixi de percebre'l com a altre, com a altra diferent de mi:

Cuando percibo al otro, si anulo la distancia y la diferencia entre nosotros, me convierto en el otro o lo hago mío. Ya no somos dos. (64)

L'atenció a aquesta distància i a l'altra o l'altre és el que no ens fa caure en les diferents formes de negació de l'altre, però també l'atenció a nosaltres. Què ens passa a nosaltres davant de l'altre. Què es mou en una educadora davant d'una altra. Com es pot col·locar en aquesta relació per continuar mantenint les presències. Una primera qüestió és tenir present la disparitat en la relació, que no és sinònim de poder desigual, sinó de diferència. I aquesta disparitat que Noe identificava com constitutiva de qualsevol relació cal tenir-la present, perquè si la donem per suposada potser ens oblidem que l'altre i jo no som idèntics, no som intercanviables, no estem en el mateix lloc.

Al llarg de les converses amb les educadores he tingut l'oportunitat de pensar un dels discursos habituals en el camp de l'educació social, aquesta idea que apareixia a les classes, que he vist repetidament en alguna literatura, de que el que cal fer com a educadores i educadors és practicar l'empatia, i l'empatia significa, en aquests discursos, posar-se en el lloc de l'altre. Quan vaig iniciar aquesta tesi, en les primeres trobades amb Noe, vaig treballar un text de Núria Pérez de Lara que em va ajudar a posar paraula a allò que a mi m'incòmodava dels discursos habituals al voltant de l'empatia: posar-se en el lloc de l'altre, diu Núria Pérez de Lara, és un fals desplaçament (2008:25), mai puc viure l'experiència d'una altra o un altre, el que faig amb aquesta pretensió és reduir la realitat de l'altra a la fantasia que jo elabore sobre l'altra. Sabem que l'experiència sempre és en singular i és irrepètible, per tant, viure l'experiència d'una altra o un altre és una fal·làcia. Aquest fragment el vaig portar a la conversa grupal que vam fer amb Noe, Adela i Mari a Galícia, i va ser un inici de pensament. Perquè el que continua dient el text de Núria és que el que cal fer és escoltar a l'altra dintre de mi, escoltar i no confondre, escoltar i pensar-me: què es mou en mi, què s'altera. Escoltar a l'altra dintre de mi és mantenir-me en la distància que ens separa. No és fer-la meua, ni imaginar què li passa a l'altra: és donar espai i donar-me espai i temps per acollir allò que l'altra porta.

Mari, en una de les converses grupals, de Galícia plantejava el que li passava davant d'una altra o un altre: *parte de mi fragilidad me identifica con otro ser humano frágil*. Com estar allà, davant de l'altra, reconeixent la pròpia feblesa sense confondre's amb

l'altra. Com poder mantenir la presència altra en relació, i alhora reconèixer que em passa alguna cosa en relació a l'altra o l'altre, en relació a la seua feblesa, al seu dolor. La clau, potser, està en les paraules de Núria, així les recuperava Mari: *escuchar dentro de tí lo que te provoca*. I obrir la pregunta cap a si per allò que provoca, per identificar-ho, per poder posar nom o saber-ho, per descobrir què es mou en tu i poder restar amb l'altre commoguda però no confosa en l'altre o l'altra.

Un altre cop que parlarem al voltant de la qüestió de l'empatia va ser a partir de les notes de Noe fruit del curs de formació que havia fet a l'inici del seu treball en l'associació que acompanyava a usuaris i usuàries de drogues. Ella m'escrivia per *repensar el concepte d'empatia*. I el canvi, el tall que ens servia era tenir present que no es tracta de posar-se en el lloc de l'altre sinó de que l'altre ens importe. El lloc és totalment diferent. L'altre m'importa, l'altre em preocupa i m'ocupa: assumisc una responsabilitat amb l'altre, però no em pose al seu lloc. No ocupe a l'altre.

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 fusión, 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. (Mortari, Luigina. 2002:155)

Aquest pensar sensible a l'altra és el que dóna sentit al concepte d'empatia, no un mecanisme de fusió sinó una disposició d'obertura a l'altra, a la relació. Una escolta atenta de l'altra i d'allò que l'altra em diu, que m'interpel·la. Així, María-Milagros (2012:167), recuperant el treball d'Edith Stein al voltant de l'empatia, assenyalava aquesta com un acte que possibilita la consciència de si alhora que l'obertura a l'altra i la seua experiència, passivitat i disponibilitat a allò altre de si. Obertura a la relació. Tal i com Núria ens assenyalava; no es tracta de posar-se en el lloc de l'altra, sinó de situar-se una mateixa o un mateix en la relació. (2008:25)

Poder estar en presència sencera, la disponibilitat.

*Medir no es recortar  
Ni huir ni reservarse,  
Es avanzar despacio  
Con cuidado y con gozo  
Por donde ves la luz.*  
(Mañeru, Ana. 2000:121)

Mari deia que per poder estar en presència sencera, per poder estar disponibles per a altres cal tenir algunes coses resoltes. Amb aquestes paraules vaig anar obrint la pregunta per la presència com a educadores, i també la pregunta pel què cal per poder estar present de veritat i del tot. En presència sencera. Si en el cas de la relació amb l'altre calia fer un treball per fer fora *el bitxo* per veure a l'altra o l'altre i poder estar allà amb ella o ell de veritat, en el cas de la relació amb una mateixa també cal fer un treball. Un treball de si que remet a preguntar-se, a preguntar-se per què em mou a fer-ho, quin sentit hi trobe. Aquest "tenir resolt" del que Mari parlava té a veure amb aquest treball. El que s'ha anat desplegant en les converses amb les educadores no és tant un resoldre com un poder nomenar, què és allò que em passa en relació amb una altra o un altre i com em deixa això estar en relació. Poder posar nom, poder reconèixer i destriar el que em passa del que li passa a l'altre, és una feina de situar-se, de mesurar-se per poder estar disponible per a altres.

Una de les qüestions que hem treballat ha estat la qüestió de la pròpia història com a educadores, Adela parlava de la necessitat d'ésser conscient de la història d'una, del trajecte, de què és el que porta a una educadora a posar-se en relació d'ajuda amb una altra o un altre. I ser conscient i preguntar-s'hi per què és el que em mou és una pregunta necessària per no caure en el que anomenàvem el joc de mancances i necessitats. Perquè si el que mou a una educadora a posar-se en relació d'ajuda amb un altre són mancances per cobrir, l'altre esdevé un instrument. Per això és important ser conscient de què és el que ens porta a fer d'educadores, què és el que ens mou, és quelcom que està en mi com a buit per cobrir o és un desig de relació. Ser conscient de la pròpia història com deia Adela, no per fer d'ella un camí a seguir ni per evitar que l'altra o l'altre facen el seu, sinó per poder-se situar honestament, sabent què és el que ens commou, ens limita, el que ens dificulta i el que ens possibilita. Per poder estar

disponibles per a altres sense fer d'aquests altres un mitjà per cobrir o per aconseguir allò que em falta, sinó per estar en relació i transformar-me amb ella.

Una altra pregunta que cal obrir és la pregunta pel sentit. Quin és el sentit que portem com a educadores. Al llarg del treball amb les educadores he anat veient com elles han fet aquest moviment de significar el lloc que ocupen. No es tracta de desenvolupar un rol establert sinó de crear sentit des de si, i això ens col·loca en un altre lloc que no és el de les funcions sinó més aviat el de l'interrogar-se pel sentit. I el sentit es crea des de si i en relació. Obrir la pregunta pel sentit és un moviment que no s'acaba en la pràctica de les educadores, perquè si no pot ser que el sentit es perdi quan el temps, els ritmes, els encàrrecs institucionals, les normes o els programes es posen per davant i ocupen l'espai de la creació de sentit. Això és el que María anomenava *esas violencias que vivimos como educadoras, como pequeños golpes a lo que tu crees que debe ser*. Experimentem violència quan hi ha pèrdua de sentit. Per això cal estar atentes i fer la pregunta.

Quan el sentit es crea des de si, en canvi, vivim la relació des d'un altre lloc que no és el de la violència, pot ser hi ha enfrontament però no és la violència de no poder sostenir allò que se'ns cau de les mans. I quan es crea el sentit des de si també s'assumeix una responsabilitat com a educadora perquè com deia Adela, no deleguem ni ens escudem en altres, o en el fora de si com en la entitat o el context, assumim el sentit que nosaltres creem com a propi, com a punt de partida.

Però crear el sentit és una feina que requereix temps i relació. Així ho assenyalava Noe quan deia que quan com a educadora decideixes col·locar-te en un lloc que no és el del poder ni el de la jerarquia, per crear la relació amb l'altra o l'altre s'ha de fer l'esforç de situar cada cop, d'anar *posant les peces*, de forma que et situes com a educadora i ajudes l'altra o l'altre a situar-se en la relació. Fer aquest treball de situar la relació és aturar-se en el treball de la mediació, col·locar-te, no prendre la drecera de col·locar-nos en el lloc creat des de fora de nosaltres:

(...) el origen de la mediación viviente es recrear la vida y, por eso, es preciso ponerse en juego en primera persona, hacerse cargo de las propias emociones, interrogarse sobre el sentido de las cosas, sobre los propios

deseos, sobre la genealogía de la propia relación con el saber y desde ese lugar abrir la disponibilidad al encuentro educativo. (López, Asunción. 2006:138)

El treball de la mediació és un treball amb una mateixa i amb l'altra o l'altre, i requereix de temps i d'espai. De paraula per situar, de gest per mostrar. Per estar en presència sencera una s'ha de poder sostenir en la relació i amb el que porta i això es pot fer si hi ha continuïtat entre el desig i el sentit que portem a la relació i el que podem viure allà. Per això en relació amb les educadores em semblava important anar mostrant com elles havien fet aquest treball de crear sentit, com elles es pensaven com a educadores i pensaven la relació.

Per poder estar disponibles per a altres les educadores han après alguna cosa en relació a la mesura i la desmesura. En relació també a l'exposició. Perquè estar en relació, si s'està de veritat, és estar exposada, i l'exposició sempre ens situa en un espai de vulnerabilitat. Per poder estar exposada hem de deixar de ser immunes a l'altra tal i com deia Carlos Skliar, per deixar de ser immunes cal fer alguna cosa en si: Mari parlava de treure's les capes que ens posem per protegir-nos de l'altra, de la trobada amb l'altra. Ella parlava de treure's *el chubasquero* per deixar que la pluja caiga i mulle i puga nèixer alguna cosa en tu de la relació amb l'altra. L'exposició és un terreny precari en que no ens movem amb seguretat. Per això és important poder-se col·locar en disposició de rebre, poder estar centrada perquè l'angoixa o la emergència no se t'emporte cap a un altre lloc en que no pots acompanyar a l'altra:

Qué pocas veces se escucha y qué honesto y sabio sería decir por parte de profesionales educadoras y educadores, trabajadoras y trabajadores sociales, "mira, con esta chica no puedo, me supera, tiene un carácter que no va conmigo, no me vincularé con ella en la vida, ¿y si pruebas a hablar tú con ella?" estaríamos hablando desde la verdad y nos haríamos mucho bien. (García, Lupe. 2004:150)

Saber-se apartar quan no s'hi pot acompanyar és un altre dels aprenentatges que cal fer com a educadora, saber dir: aquí no arribe, no puc. I tenir la possibilitat de dir-ho. De vegades però no tenim paraula per nomenar, però el cos ens avisa, hi ha quelcom que passa pel cos que ens orienta de com estem en la relació, de si ens

podem sostenir allà amb el que portem. La mesura i la desmesura es viuen primerament en el cos i per a poder escoltar al cos cal estar atenta. De la mesura i la desmesura he anat també aprenent en relació amb les educadores i en el procés de la tesi. Trobar la mesura és important i alhora complex en la relació educativa, trobar la mesura a més és quelcom que es fa cada cop. Maria parlava del que havia après ella en relació, havia après que en el joc entre mesura i desmesura la clau està en pensar com ens posem en joc a cada moment. Poder pensar aquesta posada en joc i què és el que ens hi va és important, perquè sovint la desmesura pot ser causa de malestar, de malaltia com li va passar a Mari o de bloqueig.

Mesurar, com versa Ana Mañeru, no és amagar-se, ni retallar, ni fugir de la relació, mesurar és poder estar en cos present, en presència sencera, perquè quan no hi ha aquesta mesura tampoc s'hi pot estar del tot, perquè l'esgotament, l'excés, l'angoixa ens fan apartar-nos de la relació. La mesura és cura de si i de l'altra, cura de la relació. Però la mesura no es troba d'un cop per totes, la mesura és fruit de la relació, de cada moment de relació. La mesura també té a veure amb els límits, que és un altra cosa que he après en relació amb les educadores i en l'exploració de la seua experiència, els límits que posem en la relació no són límits que allunyen a l'altra o que ens protegeixen com a professionals, són límits que cuiden la relació perquè no hi haja engany, perquè no hi haja un oferir en fals. Una relació humana sempre té límits però aquests límits no estan fora de la relació, són límits que naixen d'ella. Que es van creant i movent, que poden canviar. Són els límits dels que han anat parlant les educadores, límits que ens ajuden a mantenir la distància, i que alhora ens permeten estar disponibles sense que hi haja desmesura i excés en l'estar present:

Educadoras y educadores podemos disponernos a acoger a lo otro. Esto es, acoger sin saber lo que la relación nos regala, sin saber qué esperamos de esa acogida, sin poner límites previos para irlos viviendo en relación. Acogiendo a la relación, cuidándola y dejándonos dar también, vamos aprendiendo la artesanía de la mediación en educación. (Caramés, Marta. 2006:119)

La mesura es troba en la relació, igual que els límits que es necessiten, però per això cal estar atentes, cal saber veure què és el que la relació necessita. I aquest

saber mai és un saber cert però tanmateix hi ha quelcom que ens orienta, com a indicatiu, com a camí, com a possibilitat. Com a intuïció.

Un saber que s'intueix, la intuïció en la pràctica de les educadores.

*La intuición no es sino el instante  
y la forma en que se nos revela  
la realidad, y la realidad es, por  
sí misma, inabordable.*  
(Zambrano, María. 2002:68)

Al llarg del procés he anat trobant que la intuïció és important en la pràctica de les educadores. Que està allà sostenint les decisions que prenen, orientant-les, i per tant em semblava que calia explorar-la.

Diu María Zambrano que la intuïció és l'instant i la forma en què se'ns revela la realitat. La intuïció aleshores seria com un moment de visió, un moment de fer-se càrrec del que s'esdevé per poder orientar-nos. És un temps i una forma, perquè continua diguent que la realitat, que és allò que se'ns revela, és inabordable. Aleshores la intuïció mai podrà tenir la forma de la certesa, no podrà ser mai una seguretat, sempre suposa arriscar un gest nou. Però aquest gest no naix del no res. És un gest que té origen. Mari en una conversa grupal que tinguérem parlava de la intuïció com una creació, una creació a cada moment. La intuïció suposa creació però aquesta no és una creació sense origen. Perquè la intuïció pot ser aquest moment en què passat, present i futur es veuen i s'ordenen. El passat ens serveix per construir present amb transcendència, amb una orientació cap endavant. Si aquesta relació de passat, present i futur es fa palès en la intuïció, en aquest moment i aquesta forma, el gest nou que sempre suposa la intuïció és un gest que es sosté, que té origen. Així la intuïció no és una improvisació buida, sinó un moviment orientat per la visió, pel fer-se càrrec del que és.

Així podríem pensar la intuïció com a saber i com a creació, una creació que és va fent a cada moment. La intuïció però, en no ser una certesa sovint ve sense paraula,



només amb la vivència de que és aquest el camí, però sense poder nomenar. La intuïció la vivim en el cos, i és aquest saber del cos, aquesta presència que ens empeny a continuar aquest fil que hem albirat. Sovint el cos sap quan nosaltres encara no tenim paraula per dir.

El que s'aprèn en la relació és un saber que té aquest tast de la incertesa. *Siempre es como pisar tierra nueva* deia Mari. Un saber-se sempre en aquesta tensió entre el saber i no saber, però aquesta és una tensió creadora, una tensió que ens disposa. Noe en una conversa grupal deia que quan ets capaç d'estar educant amb el cor obert aprens: *llegas a casa cargadita de lecciones*. Educar amb el cor obert pot ser aquest deixar-se tocar, deixar-se dir al que faig referència continuadament, deixar-se dir pel que s'esdevé. I això té a veure amb la intuïció, aquest aprenentatge que ens porta a fer gestos és sempre quelcom que no es veu clarament sinó que s'intueix. I és des d'aquest estar en camí que es pot aprendre. Mari i Marià en diferents converses parlaven de com s'aprèn en situacions en les que no es tenen les certeses, com quan et trobes sense ferramentes ets capaç d'aprendre. Són situacions en les que elles han d'estar molt atentes, no hi ha dispositius per posar en la relació, sinó que han de crear des de si i amb la relació la forma de trobar-se amb l'altra i acompanyar-la. En aquestes situacions, la intuïció té un paper important, orienta, il·lumina la pràctica de les educadores. Però ho fa sempre amb la fragilitat del que es crea, del que no es sap amb certesa. Per això pot ser el que s'aprèn fruit de la intuïció no és tant un coneixement a aplicar com un lloc des del que estar.

En una de les converses grupals amb Noe, Adela i Mari treballàrem al voltant de la intuïció, em semblava important portar-ho allà i explorar-ho junt amb elles, i aquesta va ser una conversa interessant. Noe mostrava la seua cautel·la, preocupació pot ser, per la intuïció com a orientadora de la pràctica. Perquè ella veia el perill que pot haver en confondre la intuïció amb un caprici. Per això, cal fer un treball amb una mateixa per poder reconèixer la intuïció. Saber-se escoltar, saber-se preguntar. I alhora, com deia Adela, col·locar-se des de la humilitat i ser capaç d'observar i observar-se. Aquesta humilitat que reclama Adela pot ser el gest de posar en suspens la certesa, allò que ens dóna una tranquil·litat més gran, i ser capaces de restar en el buit que ens provoca el no saber. Perquè quan col·loquem la certesa com a resposta ja no obrim la pregunta que cal formular cada cop en la pràctica de relació educativa: què té sentit fer. La

certesa ens dóna la resposta i l'actuació, sense el moment necessari d'aturar-se, mirar amb atenció i fer-se càrrec. És aquí en aquest aturar-se on pot naixer un gest, un camí per resseguir. Mari alertava del perill que té la certesa d'eclipsar. I és que el que pot eclipsar la certesa és aquesta llum que brolla si estem antentes, si ens donem temps, si restem en el buit i no correm a resoldre'l.

El treball de la intuïció que cal fer amb una mateixa té una doble direcció: d'una banda hi ha el treball per poder restar en la incertesa, assumir el buit i poder pensar-se en relació i d'altra banda hi ha el treball per anar reconeixent allò que se'ns revela com a intuïció, allò que se'ns mostra com a camí.

La intuïció és una manifestació del saber de l'experiència, és l'experiència el que la sosté. Quan fem referència a la intuïció parlem d'aquesta com d'un subjecte que ens aconsella: "m'ho diu la intuïció" com algú que ens diu i en qui confiem, i ens deixem portar. Suposa confiar en alguna cosa que no podem demostrar, però que podem mostrar amb el gest que arrisquem. La intuïció com a saber implica l'escolta, implica l'espera, el fer-se càrrec, el saber-se situar, la confiança. La intuïció naix de la percepció d'allò que és, allò que s'esdevé i de la percepció de l'altra o l'altre. Una percepció que és capaç d'acollir allò que percep i tenir-ne cura i és des d'aquesta percepció que sempre és situada d'on naix el saber que ens orienta:

L'art de la percepció atèn a la intuïció que no separa vida i coneixement. És l'art de mantenir viu el pensament arrelat a la vida, després de la fantasia; després i despulat de la imaginació que provoquen el judici de valor, la ideologia i les creences desarrelades de l'origen que és l'amor. (Arnaus, Remei. 2005:104)

Repensar les relacion de necessitat i desig a la llum de l'amor.

*El amor, pues, establece la cadena, la ley de la necesidad. Y el amor también da la noción primera de libertad. Necesidad-libertad son categorías supremas del vivir humano. El amor será mediador entre ellas. En la libertad hará sentir el peso de la necesidad y en la necesidad introducirá la libertad. El amor*

*es siempre trascendente.* (Zambrano, María. 1991:255)

El vincle que estableix una educadora amb una altra o un altre havia aparegut en el treball amb les educadores, amb cadascuna d'elles. També com una preocupació, perquè elles s'adonaven que de vegades les relacions que establien amb una dona, amb un infant o amb una jove prenien el paper d'úniques relacions de l'altra. L'educadora esdevenia una figura necessària per a l'altra, necessària perquè no en tenia més, i de vegades es confonia. María ho va explicar des del començament de les converses: la preocupació per la relació que s'estableix amb un altre, en el seu cas amb infants, quan aquestes relacions poden esdevenir relacions que es sostenen en un vincle no fonamentat en la llibertat sinó en la dependència. Noe també parlava de situacions en que s'havia preguntat pel vincle que s'establía allà, pel lloc que la col·locava a ella la relació i el lloc en que es col·locava l'altra. Vaig pensar que aquesta era una oposició entre necessitat i desig: la necessitat com quelcom que t'obliga a estar en la relació i que comporta negació de si front al desig d'estar en la relació on no trobe que hi haja negació, sinó obertura de si a la relació.

Núria Pérez de Lara però, em va fer repensar<sup>13</sup> aquesta oposició, i començar a veure no com una oposició sinó com un camí. Una primera qüestió a pensar és la de les paraules, quines són les que diuen allò que trobe com a tensió, com a nus en aquest equilibri finíssim que cal anar cuidant en la relació. Perquè la necessitat, em diu Núria, no és alguna cosa que creem nosaltres, sinó que és quelcom que crea la vida. Tenim necessitat de relació, però aquesta necessitat de relació no pot esdevenir dependència de la relació. Dependència sense llibertat:

Entre él o ella y yo, en principio, la separación, el no saber, el misterio y sólo un posible vínculo, el de saber que les necesito y, por lo tanto, el de saber

---

<sup>13</sup> M'ho va fer pensar perquè Núria per a mi és una mestra, una mestra davant de qui preguntar-me. Deia María Zambrano que no tenir mestre és no tenir davant de qui preguntar-se (2002). Però jo tinc mestra en Núria perquè la seua escolta, la seua mirada i la seua paraula m'ajuda a tornar a obrir la pregunta, a repensar, a fer una volta més i això és el que em fa aprendre en relació.

que debo entrar en relación con él, debo hablarle, debo escucharle y aceptar su palabra como otra, así le amo. Porque ciertamente *si el Otro no estuviera ahí* no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana. Reconocer esa necesidad del Otro (las otras, los otros) a la vez que la distancia que le separa de mí, es un aprendizaje que no puede producirse desde la rígida seguridad que nos coloca en la certeza de que los diferentes, los diversos no solo son otros u otras, sino que además están en otra parte, fuera de nosotros y que, cuando aparecen junto a nosotros, solo es porque nos necesitan, ellos y ellas, a nosotros. (Pérez de Lara, Núria. 2009:49)

Si l'altra o l'altre no estiguera, no hi hauria relació, per tant necessite a l'altra o l'altre per crear relació, però aquesta necessitat, el que comporta cap a mi i cap a l'altre o l'altra, és el que he de repensar. Perquè si bé és cert que tenim aquesta necessitat de relació, la necessitat no pot ocupar-ho tot. La meua preocupació, compartida amb les educadores, és per quan esdevenim el tot de la vida de l'altra o l'altre o quan l'altre. No podem ser tot en la vida de l'altra o l'altre perquè no hi som sempre. Maria ho nomenava d'una manera que em semblava explicativa: *cuando no está la educadora el chaval se cae*. La preocupació apareix quan tot passa per aquesta relació, i ahora sabem que la relació que crea una educadora amb un altre és una relació molt potent, molt intensa. Però no pot ser-ho tot. No pot ocupar-ho tot. El que jo anomenava necessitat passava per aquí, per aquesta necessitat tant gran de l'altra que esdevé el tot de la vida de l'altre. Noe em donava una clau per pensar aquest nus, una clau que a ella li venia de la mà del Manel: *com a educadores no som imprescindibles però som insubstituïbles*.

Però també com a educadores, perquè l'altre si no, apareix només *quan ens ens necessiten* però l'altra i l'altre estan allà, i cal fer la pregunta cap a una. Per aquella advertència que feia Adela de tenir clar què és el que ens porta a estar en relació, perquè potser que la relació que com a educadora cree amb un altra o un altre esdevinga també el tot de la meua vida, i aleshores allà hi ha una confusió gran. Perquè com a educadores també correm el perill de caure quan l'altre no hi és.

Potser una part de la preocupació tinga a veure amb la qüestió de la responsabilitat, potser hi ha un carregar amb la responsabilitat de l'altre o l'altra que fa que es cree un vincle en el que no media la llibertat de ser en relació. Per això fer el traspàs de

responsabilitat del que parlava Adela és important, per això cal prestar atenció a què és el que tenim com a responsabilitats. *Son órdenes diferentes* deia María, efectivament es tracta d'ordres diferents, de llocs diferents. No és el mateix ser qui és acompanyada o acompanyat en relació educativa que ser l'educadora que acompanya. L'altra, l'altre és responsable de si, de la seua vida, nosaltres, com a educadores tenim la responsabilitat del procés d'acompanyament. La nostra responsabilitat és cuidar la relació, el procés d'acompanyar a un altra o un altre, cuidar el ser-hi present. Cuidar a l'altra o l'altre però sabent que és ella o ell qui pren les decisions. Qui és responsable de si. La relació educativa és acompanyar en aquest passatge pel que l'altra o l'altre es va fent responsable de si. I com fer aquest passatge amb l'altra o l'altre. Què és el que ens ajuda a fer aquest trànsit sense que la necessitat de relació que tenim esdevinga un vincle de dependència sense llibertat. Deia Núria que la necessitat la crea la vida, però nosaltres tenim la responsabilitat de cuidar el vincle que creem amb l'altra per caminar de la necessitat a la llibertat en relació. Aquest passatge és el passatge que fan les mares, aquest acompanyar com deia Mari en anar deixant espai a l'altra o l'altre. És un acompanyar que revisa el vincle i el lloc constantment. I el que orienta aquest passatge és l'amor. Fer de l'amor camí, com diu María Zambrano (2011:108), perquè hi haja relació perquè hi haja trobada amb l'altra o l'altre. Un amor que no és devorador, sinó camí. Un amor que resguarda a qui el viu. Que guarda la distància. Un amor que ens col·loca en la relació:

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

Treballar amb dolor. Acompanyar en el dolor.

*Excúsame, esperanza acosada, por reír de vez en cuando.  
Excusadme, desiertos, por no acudir corriendo con una  
cucharada de agua.  
Pido perdón a las grandes preguntas por las nimias  
respuestas.  
Verdad, no te fijes demasiado en mí.*

*Seriedad, sé conmigo magnánima.  
Resiste, misterio del ser, si deshilacho tu traje.  
No me acuses, alma, de tenerte poco.  
Pido perdón a todo por no poder estar en todas partes.*

(Szymborska, Wislawa. 2009)

Ser educadora és moure's entre la omnipotència i la impotència, entre la omnipotència de creure que per nosaltres passa el resoldre les situacions complicades, doloroses, violentes que viuen altres i la impotència de restar davant el dolor de l'altra o l'altre en aquestes situacions, i comprovar que no les resollem. El treball d'educadora és un treball que es fa amb dolor, amb dolor i acompanyant el dolor.

La pregunta per com es treballa amb dolor era una pregunta que em va aparèixer des del començament del procés. Una pregunta que Mari va formular en una de les converses grupals: *cómo te manejas con el dolor que te produce el sufrimiento del otro*. En la relació educativa hi ha patiment per l'altre o l'altra, en relació amb l'altra o l'altre, el patiment forma part de la relació (Rivera, Milagros. 2012:44) perquè patir té a veure amb la passió que ens fa ser-hi i deixar-nos tocar. Però en la relació també hi ha dolor i sofriment, està el de l'altra o l'altre i està el de qui acompanya com a educadora. Com fer per acompanyar quan sents dolor davant de l'altre que sofreix.

Per això cal fer un treball amb una mateixa, un treball amb el dolor i la impotència que et provoca el sofriment de l'altra, i cal fer aquest treball perquè el dolor no t'immobilitze deixant-te sense la possibilitat de ser-hi. Un treball per no apropiari-se del dolor que és de l'altra, un treball per poder respondre a l'altra o l'altre. Perquè de vegades quan no podem suportar l'angoixa ens avoquem a resoldre, caiem, com deia Adela, en la inèrcia de l'acció. Cal llavors aturar-se, preguntar-se pel sentit del que fem. Quan ens deixem portar per l'angoixa caiem en la reacció i no responem a l'altra. Així, les educadores han anat relatant situacions en les que aquesta angoixa s'apoderava i buscaven solucions ràpides, solucions, com deia Noe, urgents i no importants.

Ser educadora és estar exposada, i estar exposada no és inocu, per això cal poder-se col·locar per rebre a l'altra o l'altre, quan s'està molt de temps exposada i no es pot fer aquest moviment de situació, un moviment que apel·la a una i a com es posa en relació, és més fàcil que l'angoixa entre. Perquè sempre hi ha *escletxes* per les que

s'escola el dolor, la tristesa, la impotència. Poder-se col·locar per rebre la història de l'altra, per ajudar a anar treballant-la és important perquè de vegades les històries dels altres i les altres són tant doloroses que ens depassen, que ens descol·loquen, que ens deixen immòbils, que ens fan por, que ens angoixen.

Cal fer un treball de si per aprendre a acompanyar el dolor, un treball amb el dolor, també perquè aquest dolor no et deixi immune, per no immunitzar-nos davant de l'altra o de l'altre. Perquè treballar el dolor que ens produeix no pot ser negar-lo. Si estem exposades a la relació aquest dolor ens tocarà, farà alguna cosa en nosaltres. En els seus relats, les educadores han explicat com en determinades situacions en que el dolor és molt present, en que hi ha una situació molt dura fan un mecanisme de normalització, com un "anar fent" deia Noe, per poder estar en aquella situació sense que el dolor et paralitzi. Adela explicava la història de la normalització de la violència a Nicaragua i com la mirada d'una altra li va mostrar el que estava fent. Noe també demanava que si algun cop parlava amb massa normalitat de situacions complicades hi hagués algú que li fes veure. Perquè normalitzar la situació també vol dir assumir-la. I és cert que cal poder fer, poder-se moure, però sense assumir allò que és dolorós, violent, problemàtic com a immutable.

El que em semblava molt important en aquestes històries era la recerca de la mirada d'altra, elles han anat parlant d'espais necessaris per a trobar aquesta mesura, espais que facen d'espill i també que sostinguen. En el cas de Noe, Adela i Mari tenien Maleducades, un espai on alimentar-se, on conversar a partir del que vivien com a educadores com a dolor, un espai de trobar mesura. Aquests espais es fan de relacions significatives, relacions en les que media la confiança i l'autoritat circula. Espais de relació on trobar mesura, espills en què mirar-se per poder-se trobar. Noe quan parlavem de com fa per a treballar acompanyant el dolor parlava de tenir espais en els que *sanar-se com a educadora*. Són espais d'escolta, espais de mirada atenta i espais de cura.

Perquè la mesura ajuda a poder ser-hi, a poder acompanyar malgrat el dolor que et produeix el patiment de l'altre, de l'altra. I la mesura de vegades també ajuda a veure que no s'hi pot, que una s'ha d'apartar perquè no pot acompanyar a l'altra o a l'altre. Saber-se apartar i confiar en que altres es puguin fer càrrec és quelcom que

s'aprèn, en cada situació, i allà hi ha un saber que té a veure amb els propis límits, amb la mesura i la desmesura. També per poder ser-hi cal un saber, un saber de la presència, un saber de relació perquè no ens apropiem del dolor de l'altre, o de l'altra sinó que puguem restar al nostre lloc acompanyant a l'altra i treballant amb allò que en nosaltres es mou, s'afecta:

La relación educativa necesita buscar el camino para salir con el otro y la otra, también en lo terrible, en lo negativo, que desconocemos y en ocasiones, negamos, en nuestro propio interior. (Pérez de Lara, Núria. 2009:75)

### 3.1.3. Un saber que naix en relació a allò institucional.

Al llarg de l'exploració he anat trobant que les educadores també han anat creant un saber en relació a allò que els ve de fora: la institució, les organitzacions concretes en les que treballen, el context en el que porten la seua pràctica. És quelcom que els ve de fora però que elles van alhora fent seu. I aquí resideix el saber que les sosté allà. Parle d'allò institucional portant les paraules d'Adela, ella sempre parlava d'institucions adverses en les que treballava. És posant-se en relació amb allò institucional que naix un saber en les educadores en relació a com treballar amb les contradiccions que ens provoquen els principis de les entitats i les pràctiques organitzatives, a com treballar amb el lloc en que la institució col·loca a les educadores i el lloc en què col·loca a l'altre, a com treballar amb l'encàrrec institucional donant-li forma i sentit des de si.

#### Treballar amb l'adversitat i la contradicció. Les *institucions adverses*.

L'adversitat de la que parlava Adela ve de la contradicció que s'experimenta entre el sentit educatiu i les pràctiques organitzatives. Amb Adela i amb les altres educadores



ha anat treballant al voltant d'aquesta contradicció, més concretament, al voltant de com treballar amb aquesta contradicció. La primera qüestió és preguntar-se pel que es pot sostenir: perquè és habitual experimentar conflicte amb l'entitat en la que es treballa, especialment quan es tracta d'una entitat gran però la pregunta és si s'hi pot treballar amb aquest conflicte. És una qüestió també de preguntar-se una si és capaç de sostenir-se allà i sostenir el que porta com a sentit. Hi ha vegades que la contradicció és tant gran que s'experimenta una mena d'esquizofrènia, la esquizofrènia de l'educadora de la que parlava Mari quan es referia, per exemple, a les organitzacions que es diuen educatives però que estan orientades pel càstig, a entitats en les que el sentit últim no és crear relacions educatives amb l'altres sinó espais de contenció, de repressió. S'hi pot treballar amb sentit quan la contradicció és tant gran? Fins on es pot sostenir una educadora amb el sentit que porta?

En el cas d'Adela es tracta d'una entitat gran, amb el que això suposa de contradiccions entre el finançament, el control, l'establiment de protocols. I m'agradaria aquí rescatar les pràctiques que Adela posa en joc per poder treballar allà i sostenir-se perquè crec que poden il·luminar alguna cosa del que significa treballar amb l'adversitat i la contradicció.

Per poder treballar cal fer un exercici de claredat, de saber-se situar. Saber quin és l'espai de possibilitat, saber trobar la mesura entre la omnipotència i la impotència. Poder-se situar i tenir present quin és l'espai del que és possible remet a la capacitat de fer-se càrrec del que hi ha. Sense inventar escenaris possibles que ens porten a la decepció, però tampoc caient en la incapacitat de crear res. Es tracta de saber on s'hi està i de fer-se càrrec, no per obeir i resignar-se sinó per poder crear des del que és, des del que hi ha. Sense fantasies ni decepcions. I en relació a aquest saber-se situar, hi ha una altra qüestió important per poder-se sostenir allà: sortir de la polaritat entre l'obediència i l'enfrontament, sortir de la polaritat i assumir la responsabilitat que com a educadora es té amb l'altra o l'altre i amb el sentit del que es crea. Assumir la responsabilitat és posar-se en primera persona, sense delegar en la organització o en el context. Assumir la responsabilitat per allò que està a les nostres mans. I allò que es porta entre mans és quelcom que cal protegir, que cal resguardar, per això Adela parlava de blindar el treball: de protegir el sentit i la relació amb l'altra. I protegir-lo és tant en relació a l'entitat com en relació a una, perquè sovint com a educadores

transpassem el malestar que vivim en relació a l'organització i el context a la relació. No transpassar el malestar vol dir que això no ocupe l'espai de la relació, partint, com deia, del que hi ha i nomenant des de la honestitat amb l'altra però sense posar en el fora de la relació el sentit i la responsabilitat que com a educadora ens pertoca.

Per poder-se sostenir també cal fer un treball de relació amb els altres i les altres que estan allà, poder-se relacionar més enllà del lloc que estan ocupant, per poder entendre a qui allà treballa, per poder entrar en diàleg. I la relació amb l'entitat i amb qui treballa amb l'entitat ha de ser una relació lliure, Adela parlava de quan s'està en deute amb l'organització o amb alguna persona de l'organització, quan el deute pesa és més difícil crear des de si i portar sentit perquè el que marca és el que es deu a l'organització, aquestes relacions de deute són molt perilloses però alhora molt presents en les entitats, especialment quan hi ha situacions de dificultat.

I també per poder-se sostenir i sostenir allò que es fa, cal fer un treball de retorn, d'apel·lar al sentit primer de l'organització, allò que ens posa en moviment i que fonamenta l'acció, per situar i també per visibilitzar la contradicció que representen determinades pràctiques organitzatives.

Reconèixer i soltar, poder crear de nou.

En una de les converses grupals amb Noe, Adela i Mari parlàrem de la planificació i la programació, en aquella conversa Noe ens va contar com va fer en l'entitat en la que treballava un procés de revisió del que hi havia, del que es feia per veure si donava sentit a les persones que en aquell moment estaven sostenint-ho. Perquè sovint en les organitzacions es sostenen pràctiques que no donen sentit i es continuen sostenint sense preguntar-se. Adela va usar una imatge interessant per parlar d'aquest procés: *fer dissabte*. Fer un procés de neteja d'allò que no es vol sostenir perquè ja no té sentit. Tot i això, Adela advertia que per poder fer aquest moviment de soltar allò

que no ens dóna sentit en el context de les organitzacions i grups de treball, cal fer un treball de reconeixement també. Recorde les paraules de Remei Arnaus en la tesi de Dolo Molina: fer un treball de reconèixer, agrair i soltar. Perquè moltes de les pràctiques que aparentment no serveixen són origen d'altres noves que tenen la capacitat de respondre a l'altre i al que és. Per això cal fer aquest treball de reconeixement per poder soltar, i sobretot poder crear des de si:

Otro miedo, es el que me lleva a confundir lo que llamo viejo porque ya no sirve y puedo prescindir de ello, con lo que es anterior a mí, en el sentido de que es origen irrenunciable porque me da existencia, algo de lo que no puedo prescindir sin quedarme sin la raíz que me da la vida y lugar en el mundo. (Mañeru, Ana. 2006:69)

Cal diferenciar el que és vell i no serveix amb el que és anterior a nosaltres. No per continuar fent-ho exactament igual sinó per poder reconèixer allò que ens dóna origen. Per poder llavors crear des de si però sense renunciar a allò que estava abans de nosaltres. És fer un treball de mediació entre allò que era i el que obrim com a novetat, però una novetat que està sostinguda per allò que ens ha portat allà.

Revisar què és allò que com a educadores i educadors es fa a la si d'una entitat és important perquè de vegades es perd el sentit, per això cal fer la pregunta per si és possible sostenir des de si allò que es fa. Sostenir des de si significa que ho mantenim com a pràctica, perquè si no es sosté des de si, s'acaba protocolaritzat o tecnificant una activitat que es buida de sentit. Les pràctiques tenen sentit perquè estan arrelades a qui les sosté i a la relació de la que naix. I alhora podem aprendre alguna cosa d'elles però només si les recreem des de nosaltres. Reconeixent origen però posant-se en primera persona per plenar de sentit.

No caure en la perversitat, poder mantenir el sentit.

La perversitat en les organitzacions apareix quan el sentit que donava origen a aquesta és substituït, quan es perd. I ens trobem amb molts casos d'organitzacion

que entren en contradiccions quan experimenten un creixement important, allà hi ha una pèrdua del sentit. També hi ha pèrdua de sentit quan una entitat ha de triar entre mantenir-lo o sobreviure, i sovint la supervivència està supeditada a assumir una sèrie de dinàmiques que són contràries al que sostenia el projecte inicial. Això es veu clarament amb el finançament de les entitats, han d'entrar en una dinàmica de competició, de rendició de comptes que les fa allunyar-se del sentit de treballar en relació. En alguns casos, el treball de la entitat acaba adreçant-se a mantenir-se i això deixa de banda el treball que li donava sentit. Alhora les educadores que hi treballen experimenten una contradicció gran perquè el lloc en el que els col·loca la entitat no és el lloc que els dóna sentit. Així ho relatava María quan explicava la contradicció que vivia entre l'encàrrec institucional i el sentit que ella portava. Com feia contínuament gestos que la treien del lloc institucional que li pertocava per poder treballar la relació amb l'altra.

Sortir del lloc no és fàcil, ben al contrari perquè la temptació de deixar-se portar pel lloc institucional que et dóna la entitat és molt present, deixar-nos portar pel rol, per les funcions que t'atorguen com a educadora un encàrrec determinat i un poder sobre l'altre. No és fàcil sortir perquè s'ha de fer aquell treball de mediació lent i continuat que Noe identificava, perquè cal viure com en dos llocs alhora, com deia María. Com ocupar dos llocs alhora. Allà hi ha una decisió per prendre per part de l'educadora i aquesta decisió no és fàcil, no és clara i sobretot és difícil de sostenir. Per això, com deia Mari, és com trobar-se en *arenas movedizas*.

El treball amb altres, les xarxes que es creen des de la confiança.

Un dels tòpics del treball d'educació social és el treball en xarxa, però el treball de col·laboració requereix que les diferents parts d'aquesta xarxa a la que tant s'al·ludeix es reconeguen, s'escolten. Requereix de la mediació de la confiança. Confiar en el que fan altres entitats i per això cal un treball de coneixement i de reconeixement. Però el treball de col·laboració també està a la si de les entitats, per això cal també que medie la confiança en la relació amb altres amb qui s'ha de treballar.

Amb les educadores vaig viure dos relats molt diferents en relació al context del

barri, en el cas de Maria ella identificava que no hi havia aquest previ de relació i d'escolta i de fet, parlava de repetició de recursos. En canvi, el relat de Noe al voltant del barri era un altre ben diferent: allà hi havia una xarxa real que funcionava perquè mediava el reconeixement. És complex parlar del treball col·laboratiu perquè només s'hi pot col·laborar amb aquelles i aquells a qui reconeixes i en qui confies però alhora cal un treball de reconeixement i confiança per poder formar una xarxa de col·laboració. Les entitats no treballen soles, en el cas de les educadores amb les que he treballat en aquesta recerca, hi ha la necessitat d'un teixit que va més enllà de l'entitat per poder acompanyar a l'altra o a l'altre.

I com aquest teixit, cada cop més desmatellat, pot ajudar o entrebancar aquesta feina d'acompanyament és quelcom que cal pensar. Però sense que ocupe, com deia, l'espai de la relació. El problema amb el progressiu desmantellament de la xarxa social a través de diferents mecanismes que han anat fent desaparèixer entitats, que han establert dinàmiques de mercat en altres és que sí que ocupa la relació. Però el context, el que ens envolta no és quelcom aliè a nosaltres, també és quelcom del que formem part i creem i recreem. Com poder restar allà sense delegar de la nostra responsabilitat però sense negar el que no va:

Si lo magistral del capitalismo y de su modalidad de producción consiste principalmente en su *competencia simbólica para cambiar y poner en valor de <<manera indecente>>*, nos preguntamos, como mucha gente común y como muchos estudiosos si es posible, y si lo es en qué condiciones, sustraerse a este dominio capitalista del intercambio. (De Vita, Antonia. 2012:52)

En el mateix text Antonia de Vita diu que no és precís triar entre desencantament i encantament, que no es tracta de negar el que és però tampoc establir-se en una mirada apocalíptica que no deixa espai a la possibilitat. En la creació de les educadores resideix la possibilitat també de crear context, i aquesta possibilitat ve de la mà de reconèixer el que és però no delegar i assumir la responsabilitat.

Deia que el treball en col·laboració no és només cap a fora de les entitats, també a dintre, en aquest sentit també he pogut escoltar relats diferents amb les

educadores, d'una banda Adela quan parlava de com l'equip de treball amb qui estava era un equip amb qui experimentava la continuïtat i que li ajudava a fer aquest treball de blindar i protegir que ella necessita per poder treballar i mantenir el sentit. Un equip en el que intentaven evitar el lideratge, en que mediava la confiança i la comunicació. En canvi, Noe quan va estar treballant en Serveis Socials havia experimentat una altra dinàmica amb l'equip, allà trobava més dificultat per la continuïtat amb què havia treballat a la entitat del barri. Trobava també enfrontaments i conflictes no relacionals. En la conversa grupal de Terrasa va aparèixer aquesta qüestió: què passa quan entre professionals hi ha tanta discrepància que apareix un conflicte no relacional, què passa quan hi ha altres professionals que es relacionen amb els altres i les altres des del poder o des del control, què passa quan, com a educadora, creus que allò és perjudicial per a l'altra o l'altre. Sembla que apareix una guerra entre l'equip de treball, i la pregunta és com protegir a l'altre o l'altra d'aquesta guerra, però alhora com protegir-lo de pràctiques que poden fer-li mal. El que em feia pensar aquest nus, era com podem donar orientació (que no normes) per poder-se situar en relació, poder pensar cada situació des del que és i implica, no establir una tècnica per resoldre sinó poder aprendre de la pràctica de relació. Les educadores també treballen en relació amb altres educadores i educadors i per poder-ho fer cal fer un treball de si. Cal fer un treball amb una i posar-se en relació amb aquelles i aquells amb qui has de treballar, reconèixer-los –quan és possible- per poder establir xarxes de col·laboració, treballar amb altres és també una forma de mantenir el sentit.

Planificar des de l'experiència. Una aposta per recrear l'encàrrec.

*Es obvio entonces, que el actuar que por el contrario, rompe las relaciones con el mundo porque lo proyecta en transformaciones que se sobreponen a la realidad en lugar de acompañarla, no conlleva ese deleite.*  
(Zamboni, Chiara. 2004:36)

En aquest treball per mantenir el sentit, la planificació i la creació de programes esdevé un punt important a revisar, com a educadores tenen un encàrrec però és en la possibilitat de recrear-lo on resideix en valor de la seua pràctica educativa. Recrear-lo en primer lloc per poder-lo sostenir des d'elles, però també recrear-lo en relació a

l'altra o l'altre, amb l'altre. Hi ha un canvi important, un tall fonamental, quan l'altre deixa de ser objecte de programa o d'intervenció i esdevé algú amb qui dialogar per pensar l'acció. Una planificació viva, deia María, una planificació que es fa amb els altres i les altres, des de l'escolta i el reconeixement.

Noe ha fet un treball molt important en aquest sentit, així ella va ser la responsable de tot un canvi en la planificació de l'entitat amb la que treballava al barri que va fer nàixer noves dinàmiques de treball i de relació. Voldria aquí recordar algunes de les que ja he treballat en el relat, algunes que poden esdevenir pràctiques per pensar com fem els programes, com planifiquem l'acció, des d'on creem els projectes de treball a les entitats. El que a ella la va inspirar va ser la sistematització de la pràctica que va aprendre a Nicaragua de la mà de Cándida. I això és el que va portar.

Ella assenyalava la necessitat de planificar a partir del que hi ha, no del que hauria de ser, sinó fer un exercici de situació, de fer-se càrrec i poder treballar a partir d'això. No es planifica en abstracte sinó que es treballa arrelada, situada. El treball de Noe era un treball d'explorar l'experiència, un treball que partia de parlar amb les educadores i monitores del centre a partir del que feien, és en aquests relats que ella ajudava a anar nomenant, identificant allò que sostenia l'acció, les decisions que prenien les altres, el que movia les activitats. Anar estirant dels fils que sostenen la pràctica per poder-los donar nom.

A partir d'aquest treball Noe ens contava que van sorgir dinàmiques noves de relació entre les educadores i els educadors: hi havia la necessitat real de juntar-se i parlar d'allò que es feia, de poder trobar-se per pensar conjuntament el que estaven fent. Podien així compartir el que els donava sentit i també deixar de fer coses que no els hi donaven, va haver un procés de neteja de dinàmiques que consideraven velles, en el sentit que explica Ana Mañeru, per poder sostenir de veritat allò que es feia.

La planificació i la creació de programes d'acció a partir d'aquesta esdevé una tasca compartida, una tasca que es sosté i que alhora s'obre a l'experiència. Una tasca també de recerca de sentit. En aquest sentit Noe parlava de que crearen una planificació sòlida, i semblaria que la solidesa no cap en una planificació que s'ha d'obrir al que s'esdevé, tanmateix, la solidesa no li ve perquè siga immutable, és

una planificació viva i per tant canviant, la solidesa li ve perquè sosté a aquelles i aquells que la porten a terme, perquè té un origen encarnat que és l'experiència.

### **3.2. Els fils de sentit de la Relació Investigadora.**

He viscut el procés de recerca com una experiència, una experiència de relació. Una experiència de relació amb altres: amb cadascuna de les educadores amb les que he anat trobant-me i explorant la pregunta per la relació educativa. També una experiència de relació amb mi: amb mi com a investigadora. I finalment, una experiència de relació amb la recerca, amb el sentit que té investigar, de relació amb el que hi ha, de relació amb el temps de la recerca, del que es posa al centre.

Quan anava explorant la pregunta per la relació educativa per estirar els fils que la sostenen, em vaig adonar que aquests fils els havia anat pensant des de ser investigadora. La pregunta per com es posa en relació una educadora anava de la mà de la pregunta per com es posa en joc una investigadora, què li passa, què se li obre, quines pràctiques, quin saber i quin no saber crea, l'acompanyen i la sostenen. Per això moltes de les claus que pensava en la relació educativa tenen el seu espill en la relació investigadora, perquè les he pensat a partir de l'experiència de recerca que he viscut.

I el que he anat trobant han estat pràctiques de recerca que han obert el camí, que han resultat fructíferes en la relació perquè m'han permés obrir la pregunta, posar-me en relació i desplegar un saber. També crec que hi ha un saber com a investigadora que naix d'aquesta experiència i això és el que prove d'explorar.

#### **3.2.1. Un saber que naix en relació amb l'altra.**

La recerca és sobretot una experiència de relació. En els relats he provat de contar com ha estat aquesta experiència de trobada amb l'altra, com he anat creant i sostenint la relació amb les educadores. I la relació amb l'altra és quelcom que cal anar



pensant, cada cop (Clandinin, Jean. 2006:47), quelcom del que cal tenir cura. La relació amb l'altra en la recerca ha significat per a mi obrir la pregunta per aquesta relació, pel lloc de l'altra, pel que m'implicava:

La investigación, como experiencia de encuentro con el otro, es abrirse, exponerse, dejarse dar (una actitud receptiva a la que podemos prepararnos, predisponernos activamente). Pero dejarse dar significa tanto un reconocimiento de la otra o del otro, de lo que tiene para darme, como un reconocimiento de mi insuficiencia, de mi necesidad, de lo que la otra o el otro me cuestiona, me pone en duda, en crisis. (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:69)

El que he après en aquest procés té a veure amb aquest deixar-se dir, amb preparar-se per a la trobada amb l'altra, amb l'obertura i l'exposició a l'experiència.

Salvaguardar el misteri de l'experiència de l'altra.

L'altra en la recerca no és algú de qui obtenim informació, la nostra no és una feina d'aplicar dispositius per obtenir dades de l'altra o de l'altre, la recerca de l'experiència necessita d'una relació respectuosa amb l'altra o l'altre. L'altra amb qui investiguem és una altra amb qui entrem en relació, en conversa i amb qui explorem l'experiència. Amb qui ens passen coses, amb qui anem creant saber. Una relació respectuosa amb l'altra que no pretén convertir-la en objecte d'estudi ni de recerca, sinó que cuida l'espai i l'apropament perquè l'altra i la investigadora puguin ser subjectes de relació.

De la mateixa manera que en la relació educativa no podem reduir a l'altra a la seua problemàtica, en la relació de recerca l'altra també és una altra irreductible, una altra que entranya complexitat i a qui m'apropo amb la cautel·la que això requereix.

En aquesta recerca he après a apropar-me a l'altra, des d'aquell *ves sense saber* que Núria Pérez de Lara em va regalar quan m'hi anava a trobar amb Noe, he pensat la forma en que em posava en relació amb les educadores amb les que he anat

trobant-me. Quan vaig començar a fer les converses amb María ja portava temps treballant amb Noe i Adela, això va suposar que jo ja portava amb mi algunes preguntes però el que també portava eren algunes respostes, per això en la nostra primera conversa això va aparèixer ocupant-me, posant-se entre María i el relat de la seua experiència i jo. Un temps després parlarem del que ens va passar en aquella conversa, i parlarem de l'expectativa, del pes que l'expectativa té. Potser que jo el que posara com a expectativa tingués a veure amb allò que ja havia treballat amb Noe i Adela, com si l'experiència de María hagués de ser la mateixa. Sense deixar-me sorprendre, sense deixar-me dir pel que ella posava en joc des de si. Construir una imatge de l'altra i de la seua experiència és un mecanisme de reducció. Però en la recerca de l'experiència del que es tracta és d'obrir-se al misteri que sempre entranya l'experiència de l'altra. En aquest sentit l'expectativa és quelcom que s'ha de posar en suspens, es tracta com en la relació educativa de no esperar res i esperar-ho tot, esperar allò que és imprevisible i donar-li espai. En relació amb María vaig aprendre a mantenir una distància que em permetia restar allà, centrar-me en María, poder atendre sense posar res pel davant sinó deixant-me dir. Posar en suspens l'expectativa és deixar espai a la sorpresa, al poder sorprendre's amb el relat de l'altra, així és possible l'experiència perquè l'experiència sempre és quelcom inesperat.

Recupere les paraules de Carlos Skliar, no ser impunes quan parlem de l'altra i no ser immunes quan l'altra ens parla, d'això tracta la recerca de l'experiència, de deixar-se dir per l'altra:

Es un lugar donde el sujeto que lo investiga no lo ocupa todo, no es un sujeto omnisciente que habla por otros, por otras, o se pone en el lugar del otro. Más bien es una investigadora o un investigador que deja sitio no sólo al reconocimiento de lo otro como distinto de sí, o a la subjetividad de la otra o el otro, sino también a la apertura de que se acontezca algo en mí.  
(Arnaus, Remei. 2010:165)

Remei Arnaus parla d'aquest lloc simbòlic de la investigadora, un espai en el que qui investiga es posa en relació, no es col·loca interpretant a l'altra sinó deixant-se dir per l'altra. La recerca no és el lloc des del que es parla de l'altra sinó el lloc en el que es parla amb l'altra. Un espai que requereix del reconeixement de l'altra, de la seua singularitat. L'altra en la recerca no és una altra intercanviable; és una altra singular,

única com única és la relació que es crea. No ser immunes a l'altra és deixar-nos dir, deixar-nos tocar.

En el procés de les converses he après doncs a entrar en relació amb l'altra, a posar-la al centre, a atendre la singularitat de l'altra i també a deixar-me dir. Però també he après en el procés d'escriptura dels relats, perquè allà es tractava de *no ser impunes*, poder parlar de l'experiència de l'altra i del que a mi em passava en relació, del que a mi em feia pensar sense reduir-la, sense abstreure-la del cos que la viu. Salvaguardar el misteri de l'experiència de l'altra, aquest misteri que il·lumina però que és alhora delicat. Com poder parlar de l'altra i de la seua experiència sense restar impune, com mostrar la complexitat de la experiència de l'altra i del saber que n'emergeix. Aquestes preguntes al voltant del lloc de l'altra en la recerca han anat alimentant un lloc com a investigadora. En relació amb l'altra he anat alimentant aquest lloc, pensant quines són les pràctiques que com a investigadora em donen sentit.

La mirada en la recerca, ser capaç de veure.

Diu Van Manen (2003:97) que la recerca fenomenològica en què fem alguna cosa amb un text o amb una experiència viscuda és un acte de revelació, un acte de veure. De veure el sentit. Si la recerca és un acte de veure, caldrà fer un treball amb la mirada que mira perquè siga capaç de veure. El treball de mirada que cal fer és tant un treball de mirada en relació amb una altra o un altre com amb una mateixa com a investigadora, sempre és un moviment d'anada i tornada, cap enfora i cap endins.

Es tracta d'educar la mirada, de preparar-la però sabent que aquesta preparació no serà mai definitiva, no tant sols programat perquè cal preparar la mirada i desprogramar-la alhora. Són dos moviments que van de la mà: poder preparar la mirada per a veure tot, preparar la mirada per veure més enllà del que volem veure, per deixar-nos tocar per allò que veiem. Una mirada que es prepara per a l'obertura. És un treball de posar en suspens, suspendre la voluntat de veure per poder mirar i trobar. Una mirada que siga capaç de veure el que és i no allò que vol veure, una

mirada que no concloga, que no tanque, que no reduísca el que veiem i a l'altra que mirem. Un treball de mirada que ens permeta veure a l'altra, a cada altra o altre en particular amb qui entrem en relació (Van Manen, Max. 2010:34). I alhora una mirada que siga capaç de veure a l'altra, de reconèixer a l'altra sense fer monument, una mirada capaç de restar amb el que es mostra:

Un método que hiciera de la mirada investigadora una mirada atenta, limpia de juicios previos que se dejara tocar por la originalidad de lo mirado, abierta a lo nuevo que el movimiento de la vida trae consigo y sin pretensiones de dominar, o instrumentalizar lo otro, la otra, o el otro de la investigación. (Pérez de Lara, Núria. 2010:126)

Per això ha de ser una mirada que mira per primer cop, com ens advertia Núria Pérez de Lara, una mirada capaç de fer-se de nou. En el passatge que explicava amb María anteriorment vaig aprendre també aquest treball de mirada: poder-me col·locar davant l'educadora i veure-la com si fos la primera vegada que estava amb una educadora, per poder mantenir la seua singularitat. I també és un treball que s'aprèn en cada trobada: poder mantenir la continuïtat de la relació però ser capaç d'obrir-se a allò nou que l'altra porta, poder veure per primer cop. Amb la mateixa educadora.

I el treball de mirada està també en el procés d'escriptura, com sóc capaç de veure a través de la lectura primer amb tot el material de les converses amb les educadores, aquest aprendre a veure que agafava prestat d'Eudora Welty i com sóc capaç de veure a través de la escriptura. Una mirada que no posa per davant allò que busca sinó que acompanya el que mira, una mirada que no és del reconeixement d'allò que posa sinó de la trobada d'allò que rep:

La necesidad de una acción de la mirada que crea un medio transparente es la misma que para aquello que huyó sin más, pero la fatiga es otra. Ya no se trata de ir y venir <<discurriendo>>. Se trata ahora de dar vueltas –quizás a fuerza de insistencia y velocidad-, de un mirar circular que tienda a serlo, de un movimiento que aspira a ser de circunvalación. (Zambrano, María. 2011:130)

Es tracta de donar voltes, d'envoltar l'experiència que s'estudia, d'acompanyar-la de

suspendre allò pensat perquè alguna cosa nasca de la mirada.

La recerca és un exercici de prestar atenció.

*Así pues, la investigación e-educativa e-duca la mirada y la vuelve atenta: es un ejercicio sobre la atención y sobre el estar atento. Estar atento es, en cierto modo, estar abierto al mundo. Significa estar presente en el presente, estar (ahí) de modo que el presente pueda presentarse ante mí (hacerse visible, venir a mí y hacer que yo lo vea) y, al mismo tiempo, estar (ahí) de modo que yo quede ex-puesto ante el presente de modo que pueda cambiarme, o contagiarme, o e-ducarme, y que en cierto modo mi mirada sea liberada (por la autoridad del presente). Esa es la atención que permite la experiencia. (Maaschelein, Jan. 2006:26)*

En relació amb les educadores he après a estar atenta, a prestar atenció. L'atenció em reclama present en allò que s'esdevé. Em reclama amb una actitud d'exposició que es deixa dir, que es deixa tocar, que *s'encomana*. La recerca de l'experiència és un exercici d'atenció perquè per poder captar allò que hi ha allà sostenint-la, ordenant-la com a sentit, cal restar allà, aturar-se. Poder estar present en el present, fer-se càrrec, deixar-se dir. I deixar-se dir perquè en aquest prestar atenció ens passe alguna cosa. Un exercici d'estar atenta a l'altra i al que la relació va creant entre l'altra i jo.

En les converses vaig anar treballant l'atenció, perquè l'atenció es va treballant, es va educant, es va preparant, vaig aprendre a esperar, a donar temps per acollir, a poder estar allà sense projectar. Tal i com explique al relat de la trobada amb Mari, amb ella vaig aprendre a escoltar d'una altra manera, perquè les paraules que Mari posava en joc tenien tal intensitat que m'obligaven a aturar-me, a reposar-les. I d'aquesta manera fer-los espai en mi, deixar-me tocar. Reposar les paraules és aprendre a esperar, estar atenta allà, contemplant el que s'obre fins que broli la llum com deia Simone Weil. Reposar les paraules, estar allà exposada a elles per poder captar el sentit que es posa en joc. Mirar atentament l'experiència per veure el saber que la sosté. D'això es tracta la recerca, de tornar-se atentes, de poder posar en suspens la voluntat d'interpretar per deixar-se tocar i experimentar:

Es un lugar que se abre desde un movimiento interior que requiere atención, receptividad, pasividad activa para desencadenar un vacío. Un vacío que en primer lugar es apertura para dejar en suspenso lo ya pensado y lo ya interpretado y que, de este modo, se pueda dar un descentramiento del yo. (Arnaus, Remei. 2010:165)

El lloc de la investigadora, aquest lloc que cada investigadora crea en el seu procés singular de recerca és un lloc per estar atenta. La passivitat activa a la que al·ludeix Remei Arnaus enllaça amb el pensament de Simone Weil, una passivitat que alhora s'ha de preparar, preparar-se per a l'inesperat. Cal fer aquest buit però el buit que posa en suspens, que fa a qui investiga col·locar-se en un lloc de recepció i no de projecció, és un buit que necessita d'una certa acció per ser possible. És el joc entre passivitat i activitat que possibilita l'experiència, una relació circular entre preparar-se per a i estar atenta, a l'espera. Ser capaç d'esperar a que brolle la llum és estar atenta. La recerca ens reclama doncs un règim de l'atenció, tornar-nos atentes, poder estar presents i deixar-nos dir per l'altra en la relació. Prestar atenció per poder captar, per poder resseguir, fer un buit en nosaltres per rebre, un buit que deixa espai a l'altra i a la relació.

Sentir-me autoritzada: el permís en la recerca.

Mari parlava de les converses com un espai de permeabilitat, un espai en que ens treiem les capes que ens protegeixen de l'altra, de la seua paraula, del seu gest per poder deixar-nos tocar. Les converses eren espais d'exposició, de les educadores i de mi. Un espai en què he viscut la feblesa de la exposició, de fet, recorde que les converses amb les educadores acabaven amb un gran cansament al cos i a la ment. També amb la felicitat de trobar sentit, però cansada. I el cansament era fruit de l'atenció que em reclamava el que allà naixia, fruit d'estar exposada, deixant-me dir, deixant-me tocar. Les educadores s'obrien al diàleg, desplegant el relat de la seua experiència i també les preguntes que les acompanyen. Exposant-se. Per això cal estar preparada.

I per això cal confiar en l'altra, en qui et convida a parlar i conversar. Reconèixer a

l'altra. En el procés de la recerca m'he sentit autoritzada per les educadores, per Noe, Adela, Mari i María. I també he viscut moments amb altres educadores amb qui no m'he sentit autoritzada. No he sentit que em donaren el permís que jo necessitava per poder estar allà en relació. No és quelcom però que només estiga en elles, ni en mi, potser estava en la relació. Sé també que el permís, que l'altra t'autoritza necessita temps de relació, temps de conversa. Necessita de cura. I això no ho he tingut amb les altres educadores, perquè potser no era el moment de trobar-se, perquè no hi havia la possibilitat de fer trobades com les que he fet amb les quatre educadores: trobades llargues, de temps de calma i de relació. El permís però no és quelcom explícit, és alguna cosa que s'intueix, jo vaig intuir que unes educadores me l'havien donat i altres no. Tot i això, no tinc la certesa absoluta, el que tinc és la vivència de la presència en el moment de la trobada, amb alguna cosa que estava allà impeding que es desplegara l'experiència.

Amb les educadores que sí que em van autoritzar la vivència en la trobada era una altra completament diferent, hi havia un estar en calma a les converses que mostrava la tranquil·litat dels cosos, també un fluir de la paraula o dels gestos, i sobretot, un desplegar l'experiència partint de si, posant-se en joc, arriscant-se, exposant-se. Tanmateix, el permís no s'obté d'un cop per tots, és un moviment que cal fer cada cop, cal estar atenta a la relació per saber si l'altra t'autoritza. Així per exemple hi havia moments en les converses que no preguntava més enllà, perquè em semblava que en algunes històries l'altra no volia aprofundir més, no hi volia entrar. Això em va passar amb Noe al començament quan parlàrem de Nicaragua, vaig notar en el cos, en el to de la seua veu, que allà hi havia alguna cosa dolorosa que encara no volia posar en joc. Així que vaig esperar. I vaig esperar fins que ella va autoritzar-nos, donar permís a la relació per posar allò com a experiència i com a pregunta.

L'altra t'ha de donar el permís per entrar en relació, l'altra t'ha d'autoritzar en la relació de recerca, i aquesta autoritat només pot nàixer de la relació. Això no vol dir que no hi haja la possibilitat de poder fer recerca amb alguna altra o altre amb qui no media aquesta autoritat, pot haver diàleg i pot haver respostes a preguntes. Però el que és més difícil que hi haja és aquesta exposició que l'experiència necessita per emergir.

I el permís crec que té a veure també amb com ens col·loquem en la recerca com a investigadores, com ens presentem davant de l'altra, i com presentem la pregunta que ens mou. Què fem amb l'experiència de l'altra. Per això per a mi era important que elles anaren rebent allò que a mi se m'obria a pensar a partir de les converses, així era important no només passar-los les transcripcions sinó també l'elaboració que jo anava creant a partir d'elles. I els ho passava no per corroborar informació, ni per comprovar que fóra certa, sinó per mostrar-los el procés, per poder també fer-les part del que jo anava obrint a partir d'aquí.

En una de les converses de Galícia, Mari va parlar de la *reciprocitat de l'autoritat*: elles m'autoritaven a mi per entrar en relació però també hi havia un moviment de mi cap a elles. Crec que aquest moviment també és important perquè en la recerca de l'experiència l'altra o l'altre és algú en qui confiem, a qui creiem. De la mateixa manera que l'altra ha de confiar en nosaltres per a exposar-se, nosaltres hem de confiar en l'altra perquè la relació faça alguna cosa en nosaltres. Així l'experiència de l'altra en la recerca no és quelcom que hagem de verificar, és quelcom que hem de creure. L'altre, l'altra diu la veritat i la diu des de si i això és el que necessitem per poder acompanyar l'exploració de l'experiència de l'altra. Confiar. Deixar-nos dir, experimentar la seua autoritat.

Ser-hi allà, acompanyant l'emergència del saber.

En el procés de recerca he après a esperar, a poder estar allà esperant. Perquè acompanyar és també un acte d'espera, de saber esperar que l'altra faça un pas. Acompanyar l'emergència del saber de l'experiència és un procés d'espera també perquè no es pot precipitar el sentit. Cal ser-hi allà, acompanyant l'experiència, restant en ella, esperant que es mostre el sentit que la sosté. També esperant que les educadores facen el pas de posar paraula. Perquè fer emergir el saber de l'experiència no és una tasca que només fa qui investiga, és quelcom que es fa en relació, primer en relació amb l'altra i després en relació amb l'experiència de l'altra.

En una de les visites que Noe va fer a València parlàrem de la recerca narrativa, ella em va fer la pregunta per què volia dir que aquesta era una tesi narrativa. Fruit de la



conversa ella va dir una cosa que em va fer pensar, que em fa pensar: *treballem amb la narrativa de l'altra*. Treballem amb la narrativa de l'altra que es posa en joc. Però aquesta narrativa per ser necessita de la confiança en la mediació de la conversa, en la mediació de l'altra. Com deia, necessita de la confiança de l'altra en mi per poder fer aquesta tasca d'acompanyament, de mediació. Una tasca que es fa de mica en mica, que es fa de preguntes, que es fa de pensar, que es fa de tornar allò que se m'obre, d'estar present en la conversa. De ser-hi, de ser-hi present sense jutjar. Acompanyant l'experiència sense jutjar-la, sense precipitar-la, sense abstruir-la. Acompanyant-la. I és un treball que vol temps. Recorde les paraules d'Adela per nomenar-me: *Alquimista d'herències de dones sàvies*. I és que el treball d'explorar l'experiència per poder fer emergir el saber que la sosté i l'alimenta és així, un treball d'alquímia. Un treball d'atenció, de mirada i escolta atentes. Un treball de confiança en l'altra i en el que de la relació pot sorgir, un treball de temps i de dedicació. Un treball d'espera que fa nàixer quelcom preciós.

### 3.2.2. Un saber que naix en relació amb una mateixa com a investigadora.

Investigar en relació és un procés de preguntar-se, de formular la pregunta per l'altra, per la relació i per una mateixa. Així, moltes de les preguntes que he anat desplegant al voltant de la relació educativa han tornat cap a mi: com sóc capaç de viure la relació, com sóc capaç d'estar en presència en la relació de recerca, què alimenta les decisions que vaig prenent en el camí. Són preguntes que remetent a la investigadora, al seu lloc, al lloc en què es col·loca i des del que desplega la relació amb l'altra. Però també és la pregunta pel saber que naix d'aquesta experiència de relació i que em sosté com a investigadora. Del que he après al llarg d'aquest temps de relació i del que puc portar també més enllà de mi com a saber de recerca.

*Quina relació tens tu amb ella? El perill de la confluència.*

Aquesta pregunta la recupere del procés d'elaboració de la minirecerca que vaig fer en el curs de doctorat de José Contreras, en una de les sessions que parlàvem del que estavem fent com a recerca vaig explicar el procés que havia encetat amb Noe. Ell em va preguntar: quina relació tens tu amb ella? Una pregunta que no vaig entendre fins molt després, que encara ara em faig. La pregunta em convidava a pensar el meu lloc com a investigadora, tot un repte en aquell moment i tot un procés obert al llarg d'aquesta tesi. Perquè pensar-me i pensar-me en relació a la pregunta, a l'altra, a l'experiència i al saber, és el que he anat fent al llarg de tota la recerca.

Hi havia un perill de confluència amb l'altra en el procés, crec que per aquí venia la pregunta, pel perill de posar al centre només allò que l'altra porta i apartar-se com a investigadora sense mostrar què és el que a mi em feia pensar, sense mostrar-me al cap i a la fi. De la mateixa manera que hem de preservar l'espai de l'altra en la recerca, cal fer un treball per mantenir-se en la recerca present. No es tracta, en la recerca, de que l'altra siga només una font d'informació, ni algú de qui obtenir dades, no és algú a qui simplement donem veu en la recerca, sinó que és algú amb qui entrem en conversa. Però per a conversar cal que qui investiga estiga present. Mostrant el que ens passa en aquest procés. Sense confluïr, sense confondre'm amb la educadora.

I alhora aquesta és una tasca difícil, difícil perquè el que hi ha primer és una relació de reconeixement cap a l'altra, és per això que decidisc explorar la seua experiència. Les educadores que he triat per investigar són educadores a qui reconec, de qui aprenc. Per això hi ha una relació d'autoritat amb elles que vull fer palès en la recerca. Però la relació d'autoritat no és una relació de confluència. No és una relació en que jo em negue. Així és important mostrar les presències, mostrar-me en el procés de recerca. Mostrar-me no immutable, sinó en el procés de transformació que la relació ha suposat en mi. Així, els relats són relats que intenten donar compte del que s'ha obert entre nosaltres, del que ha nascut de l'espai de relació. Hi ha l'experiència de l'altra en joc i hi ha allò que a mi m'ha obert aquesta experiència com a reflexió, com a pregunta, com a fil per anar estirant.

I mantenir-me present en la recerca és un treball de mesura, d'equilibri, de

preguntar-me sovint quina relació tinc amb l'altra i amb l'experiència de l'altra que explore. Quina és la meua experiència de la recerca, com la mostre, com la pose en joc. En la relació educativa per acompanyar cal ser una altra, en la recerca també cal ser una altra per poder acompanyar el procés, estar en presència.

Poder estar en presència sencera en la recerca.

*Infatti godere della presenza non significa godere di una cosa, in quanto la presenza non è un oggetto. E soprattutto non si può consumare la presenza. Infatti, quando godiamo della presenza, siamo ben lontani dal farla propria, anzi avere piacere della presenza va di parso con il fatto che in un certo senso siamo obbligati a lasciarne essere l'alterità. (Zamboni, Chiara. 2009:161)*

La presència, la pregunta per la presència m'ha acompanyat en aquesta recerca, primer en la relació educativa, de la mà de Mari em venia la pregunta pel significat de la presència, per la seua possibilitat. Però en aquest joc d'espill que he viscut viatjant entre la pràctica de la relació educativa i la pràctica de recerca, la pregunta per la presència torna a mi. Com estar en presència sencera en la recerca. Toca alguna cosa del meu estar, del lloc que cree com a investigadora en relació, de la relació que sóc capaç de crear i sostenir.

La presència és quelcom que experimentem, que som capaces d'indetificar quan és present i de trobar a faltar quan no hi és. La presència però és quelcom que no es deixa atrapar, que no es deixa posseir i tanmateix sabem quan estem davant d'una relació en que la presència es viu. La presència, com deia, té a veure amb com ens col·loquem en la relació perquè té a veure amb l'alteritat, amb com ens posem en relació amb l'altra o l'altre. Amb com estem allà, disponibles per a altres, visibles, presents en relació amb els altres. Experimentar el plaer de la presència, diu Chiara Zamboni, té a veure amb el deixar ser. Amb el deixar-nos ser en relació. Amb tenir cura de la distància que fa que l'altra siga l'altra i jo siga jo, sense confusions ni negacions. No faig meua ni a l'altra ni la seua experiència, es tracta de posar-se en relació. Perquè la presència de l'altra, si hi és, si la deixe ser, fa alguna cosa en mi i

això és el que experimente com a qualitat de la relació.

I la pregunta torna a mi, com faig jo per estar present, per ser i deixar-me tocar en la relació amb una altra en el context de la recerca. Per poder estar en presència sencera necessite en primer lloc de l'altra, de l'altra com a altra, experimentar l'alteritat en la relació. I per això, cal fer un treball amb una mateixa. Aquest treball té a veure amb desplaçar alguna cosa, com em passava amb Maria i la necessitat de desplaçar la expectativa per poder posar el que ella portava a la relació al centre. Té a veure amb fer aquest moviment de treure fora de la relació allò que no la deixa ser: allò ja pensat, allò ja interpretat, les respostes que tenim a les preguntes que encara no hem formulat. Un exercici de deixar això fora i poder estar tranquil·la en la relació, deixant-se dir pel que allà hi ha. Fent-se càrrec. Per això, perquè aquest deixar-se dir siga possible, l'altra ha de tenir la possibilitat de ser i també jo com a investigadora he de tenir aquesta possibilitat, la possibilitat de ser i de ser de la relació.

Per estar en presència sencera necessite en la recerca poder suspendre el temps, poder viure el temps com un temps que acompanya, que *ens siga amic*. Mari en una conversa em deia allò de que els moments de les converses eren com estar en *lo intemporal*. Un temps sense temps, un temps aturat, un temps en suspens. I aquest temps que puc viure en els moments de les converses, com un temps ple ha de conviure amb l'altre temps, un temps que no ens acompanya sinó que sembla que ens segueix, sempre a l'aguait. És el temps dels terminis, el temps de l'acadèmia. El temps que qui investiga ha d'aprendre a viure, o més aviat a sobreviure. Un temps que es viu precipitat, un temps al que sempre fem tard (Carmés, Marta. 2010:200). Així he viscut el procés de recerca, com habitant dos territoris temporals no sols diferents, sovint enfrontats. D'una banda el temps de relació amb les educadores, que ha estat un temps llarg, un temps que jo no volia precipitar. Un temps que en presència es vivia com un temps aturat, un temps que no passa i no pesa. Hi ha també el temps de l'escriptura, que també demanda un temps de calma, un temps de maduració: d'alguna forma l'escriptura necessita de l'espera per nàixer. I després està l'altre temps, el temps dels terminis que quan fas una tesi doctoral en el marc de la Universitat a la que a més treballes és un temps que no acompanya, un temps al que, com diu Marta Caramés, sembla que mai arribem. Cal fer un treball amb si, amb com vivim el temps per poder estar en presència sencera.

També cal fer un treball amb el cos, però aquest treball és més aviat un deixar-se fer, un aprendre a escoltar. La presència té molt a veure amb el cos, amb el cos sexual que posem en relació a la recerca. El cos ens sosté i ens presenta, és a través del cos que sabem molt del que ens passa sense poder posar paraula. El cos a més és seu del que experimentem en la relació, allò que ens passa, passa primer pel cos, i s'hi queda si és significatiu, deixant empremta. El cos és el terreny de la percepció de l'altre en la relació. I també per a l'altre. Hi ha quelcom en la presència que és profundament corporal però que alhora transcendeix el que és immanent per ésser alguna cosa més:

A me sembra che "presenza" sia il nome abituale che diamo a questa dimensione del rapporto tra noi, quando intendiamo qualcosa che trascende la nostra percezione sensibile, rimanendone il lato invisibile. È il punto di trascendenza del con-essere corporeo. È il punto focale che rimane indicibile nel percepire ed essere percepiti, ma che ne è una dimensione essenziale. (Zamboni, Chiara. 2009:104)

Confiar en una. Reconèixer i sostenir la intuïció en la recerca.

En la recerca, com en la relació educativa, sempre hi ha un espai per a la incertesa en les decisions que prenem. Però aquestes decisions no són fruit del no res, com explicava quan parlava de la intuïció en la relació educativa, hi ha quelcom que sosté aquestes pases i que li són origen. La intuïció està ben present en el camí que fem com a investigadores, en les pràctiques de recerca que anem creant en relació.

El mètode es crea en el procés (Van Manen, 2003) i una part d'aquesta creació naix de la intuïció que ens va diguent. Com deia Mari: la intuïció suposa la creació. És el gest que creem per apropar-nos a l'altra, per encetar la conversa, per mantenir-la, és el que ens diu per on seguir indagant o per on no podem aprofundir perquè l'altra no es troba còmoda allà. I la intuïció té un saber que la sosté, però que és un saber que

no es deixa dir, que no es deixa clarificar. I com deia, és un saber que resideix sobretot en el cos. I és pel cos que sabem molt del que anem fent en la recerca.

Tal i com advertia Noe en la relació educativa, en la recerca també cal fer un treball amb si per poder reconèixer la intuïció i per poder-la sostenir. Un treball que té a veure amb tot el que he anat estirant com a fils. Un treball de l'atenció: la mirada i l'escolta atentes que ens permeten veure el que s'esdevé, i fer-nos càrrec. Un treball de deixar-nos tocar per allò que passa en la relació, un treball d'exposició que és el que permet que ens passen coses. Un treball de relació amb l'altra o l'altre en la recerca que deixa espai per poder ser. Un treball de reconeixement. Un treball de presència que ens permet ser-hi de veritat, sostenint allò que fem: partint de l'experiència que ens alimenta. I també un treball de confiança, poder confiar en una per prendre les decisions. Aquestes decisions són gestos, són creacions de pràctiques de recerca i relació que es van generant en cada procés investigador sostingut en singular per qui el viu. Això és el que ens permet la intuïció: és l'instant i la forma en què s'ens presenta allò real, sabent que mai serà una certesa i és creació:

El sentido libre, como experiencia de libertad, que cada investigadora o investigador puede hacer emerger y que es reclamado por el pensamiento de la experiencia en cada contexto y procesos singulares, nace de la creación y de la creatividad. Nace de la creación y de la creatividad que ponemos en juego en nuestro partir de sí y en la relación de intercambio vivo en la investigación. (Arnaus, Remei. 2010:170).

### 3.2.3. Un saber que naix de la relació amb la recerca.

Finalment, el darrer fil que estire és el fil de la recerca, el de pensar què significa ser investigadora, fer recerca. Un fil que m'ha acompanyat durant tot el camí, des que vaig iniciar la recerca en el programa de doctorat fins ara en que intente pensar-la des d'un lloc simbòlic propi. Pensar la recerca en el context de la Universitat, la recerca en educació i des del treballar com a professora en la universitat. Pensar doncs aquest encàrrec. Per estirar del fil de la recerca necessite fer-ho des de tres llocs, un primer lloc que parla del significar l'experiència de la recerca: aquesta és una tesi que prova

d'evidenciar un lloc de col·locació determinat com a investigadora, una tesi que parla (i pensa) de la recerca. Un segon lloc que parla del que posa al centre la recerca: que és l'experiència, la situa al centre de la mirada i intenta treure d'ella el sentit, el saber, així aquesta recerca, aquest lloc de col·locació pensa la experiència com a font de saber. I un tercer lloc, que és el de pensar l'escriptura: he provat de cuidar el com parlar perquè parlava des de i de l'experiència. De l'experiència educativa de de les educadores i de la meua experiència (educativa) com a investigadora, una tesi que pensa, que ha pensat molt com poder parlar des d'aquest lloc i donar a llegir, parlar a altres. Investigació, experiència i saber i escriptura es posen en relació en el procés de recerca.

Significar des de si la recerca.

*En resumidas cuentas: es la cuestión de si estamos dispuestos a pagar el precio de una investigación pedagógica formativa, encarnada, inspirada e inspiradora, un precio que implica el cuidado y la transformación del investigador.* (Maaschelein, Jan i Simons, Marten. 2006:145)

Quan Noe parlava deia que treballava en la relació d'ajuda i del que per a ella volia dir, estava fent un exercici de significació, de significar des de si en aquest moviment necessari de crear sentit per ser-hi present. En relació amb la recerca he anat aprenent a significar-la des de mi i de la meua experiència en el procés. A repensar-la, a viure-la des d'un altre lloc que em done sentit. I poder alhora, portar alguna cosa de sentit propi a la tasca de recerca que vaig emprendre i que emprenc en relació al que faig. El que he experimentat ha estat un moviment en la meua forma de pensar la recerca. Un moviment que em porta a un lloc que encara està per fer, un lloc sempre en construcció o en continua creació però un lloc que visc com a propi, com a coherent. Una recerca que siga encarnada remet a la necessitat d'estar present en la tasca de recerca, a estar amb el cos, una recerca que passe per mi i no que estiga fora de mi. El que em propose és posar nom als sentits de la recerca que he anat explorant en el procés de tesi doctoral. Sentits que no estan precisament en el que la recerca necessita en el marc de la institució universitària per tenir espai: competitivitat i

productivitat. La recerca en la universitat ha esdevingut ràpida, amb exigència de resultats immediats: (...) "un tiempo y un espacio muy estrechos, dejan poco camino para aprender, poco aire para respirar" (Caramés, Marta. 2010:199). Cada cop hi ha menys temps per investigar, menys temps per aturar-se a pensar, menys temps per poder fer experiència de la nostra vivència a la universitat, de l'intercanvi amb altres, de la relació educativa. Cada cop, utilitzant les paraules de Jorge Larrosa (2003), fem moltes coses a la universitat però res ens passa. Res ens passa perquè no tenim ni el temps ni l'espai perquè això siga possible. O cada cop són més escasos, més difícils i més costosos aquests espais.

Un dels sentits de la recerca que he pogut explorar en la tesi és un que em venia de la mà de Marta Caramés en la seua tesi doctoral, aquesta imatge de la recerca com un procés artesanal. He viscut la tesi com un camí que anava fent, un camí nou que se m'obria en relació. En relació amb aquelles i aquells que amb els seus treballs anteriors m'inspiraven, en relació amb les educadores i en relació amb mi mateixa. Un camí però que he hagut d'anar creant, una mica a les palpentes, sense saber del tot. Un procés en que em trobava implicada: amb el cos. Com una atesania. L'artesania requereix de temps, de dedicació, d'atenció, de presència. És un procés que es fa "amb les pròpies mans", un procés en que l'artesana deixa la seua empremta en allò que fa, i això fa la seua creació una creació única, singular. Una creació amb autora, amb origen. Una recerca doncs que es fa des de si, posant-se en joc, tocant amb les mans, una recerca que es fa amb cada pas, que es sosté en primera persona. Una recerca en la que qui investiga es compromet amb una pregunta i amb l'altra amb qui la fa. Una recerca que s'inspira en camins anteriors però que fa el seu de nou. No per repetir sinó per obrir nous viarans que alhora poden ser inspiració per altres camins. Una recerca que és portadora de novetat però que es sosté en allò que li dóna sentit:

La educación es un oficio, una artesanía, en la que se ponen en movimiento, de forma algo mágica, tiempos y espacios posibles para aprender. Por tanto, para aprender sobre lo educativo el camino tiene que estar también lleno de magia, artesanía y oficio. Es decir la manera en que nos ponemos a investigar tiene que compartir algo de sentido con lo educativo, tiene que inspirarse en espacios posibles para aprender y comprometerse con ellos. (Caramés, Marta. 2010:201).



Perquè un altre dels sentits que he explorat és el de la dimensió formativa de la recerca educativa. La recerca educativa com un espai per aprendre alguna cosa de la relació educativa, per il·luminar alguna cosa que té a veure amb com ens posem en relació amb altres, per orientar d'alguna manera allò que fem. No com un conjunt de normes a seguir ni com a un compendi de coneixements que estan abans de la pràctica, sinó com un cercle en què pràctica i saber, experiència i saber es van trobant per poder-se sostenir. La recerca educativa ens ha de servir per poder aprendre, com diu Marta Caramés, alguna cosa del que és educatiu.

Jan Maaschelein i Marten Simons (2006:130) diferencien la doble vessant del terme formatiu de la recerca educativa, perquè és formativa per a qui participa en la recerca i també per qui està més enllà de la recerca. La recerca pot ser una experiència formativa, educativa, per la investigadora i per aquelles que han estat implicades en la recerca. I la recerca a més, pot ser formativa per a altres que tot i que no han participat en ella, poden aprendre alguna cosa del que ha nascut com a fruit, per això cal fer un passatge formatiu, cal fer un exercici de transcendència que porte el que emergeix de la recerca més enllà de nosaltres.

En la primera vessant, la de la formació per aquelles que participen en la recerca, jo puc parlar del que ha significat per a mi aquest procés. He anat estirant dels fils d'allò que he après fent aquesta tesi. Del que he après de la relació educativa i del que he après de la recerca educativa. I açò és important, perquè, com en l'ofici del que Marta Caramés parla, s'aprèn fent. És a partir d'haver de posar-se en relació que s'aprèn a crear i sostenir relacions, és investigant com s'aprèn a investigar. És en la possibilitat de prendre decisions, d'inventar pràctiques que es va aprenent quelcom del que significa ser investigadora. Tenir un lloc des del que pensar. I el que he après de la relació educativa, el que puc fer emergir com a saber de l'experiència de les educadores que sosté la seua pràctica de relació i el que he après de la recerca educativa he de posar-ho al món perquè pugui ser formatiu per a altres. Aquesta és la segona vessant de la que parlen Maaschelein i Simons. I la pregunta que m'ha acompanyat al llarg del procés: com fer el passatge formatiu per donar a altres a llegir. Des de ben iniciada la tesi he anat compartint la pregunta per la relació educativa a l'espai de les classes en educació social i a l'espai de la recerca amb les educadores:

La investigación que realicé no comienza en el vacío: siendo profesora en Educación Social la pregunta por este oficio me guiaba para acompañar al alumnado en su aprendizaje. Así que el camino de la investigación estaba íntimamente ligado a mi trabajo en las clases. Es decir mi *hacer* de profesora estaba unido a mi *hacer* investigación, eran pasos de un mismo caminar. La investigación suponía una posibilidad, una manera de pensar más el oficio de educadora y, a la vez, el de profesora en la universidad. (Caramés, Marta. 2010:203).

Com Marta, jo he viscut aquesta continuïtat entre el meu fer de professora amb educadores i educadors socials en formació i la recerca de la relació educativa. I aquesta continuïtat m'ha permès veure dues coses que han estat fonamentals: d'una banda, la vivència que el desig que em posava en marxa en la recerca tenia sentit més enllà de mi, com he explicat a la primera part del text de la tesi en aquell viatge que vaig fer fins a la pregunta de recerca. Per tant, aquesta transcendència del meu desig. I d'altra banda, he pogut experimentar la no escisió, la possibilitat de mantenir-me una, sencera i sense fragmentacions en el que feia a la recerca i en el que feia a la docència. I tenir aquesta possibilitat, en el temps de la divisió de tasques, de la multiplicació de funcions, és una sort i gairebé un treball de resistència. Estar implicada en la formació d'educadores i educadors, m'ha fet obrir la pregunta pel passatge formatiu al que tant estic al·ludint, a com fer que el que emergeix de la recerca pugui ser font d'aprenentatge per a altres, com fer que l'exploració de l'experiència de les educadores pugui servir a altres per fer la seua experiència, com fer per posar paraula al saber de l'experiència d'educadores perquè aquest saber pugui il·luminar a altres sense normativisme. Aquesta pregunta em portava a la pregunta per l'escriptura, i d'això en parlaré una mica més endavant.

En la primera vessant d'aquesta dimensió formativa de la recerca, aquella en la que la investigadora aprèn alguna cosa en el procés, hi ha a més un gir important: jo he experimentat un procés de transformació en el procés de la tesi, i aquest és el poder formatiu de la recerca: la possibilitat de viure una experiència de transformació profunda, en que el jo es veu modificat. Així, Maaschelein i Simons (2006:130) diferencien entre dues tradicions de recerca, o entre una tradició més estesa i dominant i una altra que no és nova però que es manté en gestació, menys habitual, més arriscada també. Perquè el que les diferencia és el que significa, en

cadascuna d'elles, l'accés a la *veritat*. En una tradició, la dominant, l'accés a la veritat vindria de la mà del coneixement: seria l'acompliment de determinades condicions per adquirir coneixements vertaders el que ens permetria accedir a la veritat i per tant, poder parlar *en propietat* (131). En canvi, en l'altra tradició, l'accés a la veritat només és possible des de l'experiència de transformació que viu qui investiga. L'accés a la veritat requereix una transformació del jo, per accedir a un cert tipus de veritat cal haver fet aquest viatge de transformació i per tant qui pot parlar en propietat ja no és qui té un conjunt de coneixements considerats vàlids, sinó qui pot parlar des de la pròpia experiència de transformació. Així, la recerca ha suposat un moviment, un canvi, una transformació de mi i en conseqüència del meu lloc de col·locació.

La recerca és un moviment, un estar en camí. No és tant un aconseguit com quelcom que ens fa moure'ns:

Entiendo que se trata de una búsqueda, esto es, de un estar en el camino atendiendo a lo que éste me va diciendo de lo que busco, pero que no se resuelve habiendo llegado a un lugar en el que te está esperando la composición acabada y resuelta de esa pedagogía. En cuanto que búsqueda, se trata de un interrogante como modo de irte comunicando con los hallazgos que encuentras; y son hallazgos, porque hacen algo en tí, porque te resuenan. (Contreras, José. 2010:249)

La recerca doncs és un moviment que no acaba, més que un arribar a un lloc: a un conjunt de coneixements, es tracta de poder restar en el camí. Allò que anem trobant en el procés no són respostes definitives sinó més aviat fils que ens permeten sostenir la pregunta. Els fils que he anat estirant en el procés no em resolen la pregunta per la relació educativa, però em permeten parlar d'ella, em permeten pensar-la sense simplificar-la, ni reduir-la, ni convertir-la en protocols. Em permeten parlar de la relació educativa alhora que mantenir aquest moviment continu que representa estar en camí. I aquests fils són significatius perquè a mi em diuen, perquè han tocat alguna cosa en mi: com a educadora, com a investigadora. Perquè han fet quelcom que en mi. I el que han fet s'hi queda com a empremta en mi. No és un coneixement que resta fora de mi sinó que és un saber que em travessa. La recerca educativa que he experimentat i que explore com a investigadora, aleshores, no tracta d'acumular els

coneixements vàlids que em permeten dominar un camp disciplinar determinat, sinó que es tracta de tornar-me atenta (Maaschelein i Simons. 2006:140), de poder-me fer present en el present, de poder prestar atenció a allò que faig i pose en joc, de poder cuidar de l'espai de relació que cree amb una altra o un altre. D'això tracta la recerca educativa: de la possibilitat de cuidar la pregunta, de mantenir l'interrogant que em permet moure'm. Això és el que significa la recerca educativa, la possibilitat d'explorar treient orientació però sense esgotar:

El suceso que decidió el dejar en suspenso la sabiduría para preguntarse por el *ser* de las cosas, de la realidad, fue el asombro. En el asombro hay un quedarse inerte ante algo, algo que se ha visto y se creía conocido pero que en un instante se muestra como absolutamente nuevo, dejando al que lo contempla en una especie de ceguera y de mudez. No hay palabra en el asombro, tan sólo el silencio y, a lo más, una exclamación. El asombro es pasmo, el pasmo que se da cuando se vislumbra algo insólito, pero que es aún más puro y fecundo cuando se produce ante algo de sobra conocido y que de repente se muestra como nunca visto. (Zambrano, María. 2011:140)

Aquest és l'altre sentit que he explorat de la recerca educativa: la possibilitat de sorprendre'm amb allò que mire, amb allò que trobe. La relació educativa es troba entre allò que podem donar per massa conegut, *algo de sobra conocido*, tant conegut que sovint es dóna per suposada. La recerca que he emprés en aquesta tesi m'ha permés col·locar a la relació educativa en un lloc en el que poder-la mirar, sense evitar-la, poder-la explorar, poder-me preguntar. Però la pregunta naix del poder restar asombrada per la relació educativa, per restar davant d'ella sense paraula, fer un buit que deixi espai a la sorpresa, a la trobada. La recerca m'ha permés poder mirar de nou, poder mirar de nou per fer novetat d'allò que s'em presenta i que puc veure-ho com quelcom insòlit que mereix l'atenció, aturar-se. I poder obrir la pregunta. Sense *reducir lo insólito a lo que conoce* (idem. 140). M'ha permés no categoritzar ni atrapar la relació en un conjunt de tècniques ni protocols que treuen el sentit que sempre posa qui l'encarna. M'ha permés apropar-me amb la complexitat que mereix el misteri que entranya. M'ha permés, paradoxalment, aprendre a estar en el no saber per, precisament, poder encetar el moviment.

Posar al centre l'experiència i el saber que la sosté.

La recerca educativa que he experimentat i que vull continuar explorant es aquella que posa l'experiència al centre, que indaga en l'experiència per poder trobar orientació. Per trobar en ella saber. Aprendre alguna cosa del que és educatiu té a veure amb la relació entre experiència i saber (Contreras, José i Pérez de Lara, Núria. 2010:40), per això si la recerca educativa ens serveix per aprendre d'educació, el que cal és prendre l'experiència com a eix. Posar l'experiència educativa al centre per poder explorar què és allò educatiu, com es manifesta. La pregunta que em movia a la recerca, la pregunta pel saber que sosté la pràctica de la relació educativa de les educadores, em portava a explorar l'experiència. Perquè és en l'experiència on aquest saber té seu, és en l'experiència on es mostra el sentit, la complexitat, els dubtes i les intuïcions. És en l'experiència on podem trobar la manifestació del fer educatiu. Per això la recerca educativa que es proposa aprendre de l'educació necessita mirar l'experiència, perquè allà és on es pot trobar el que sosté la relació educativa: tensions, sabers, gestos, sentits i sense sentits.

Explorar l'experiència és un intent de ser fidel, de poder mostrar el que de complex té l'experiència, el que implica, el que suposa. Aprendre que per parlar de i des de l'experiència hem de parlar també del que no va, aquest ha estat un aprenentatge que m'ha tocat especialment, perquè m'he trobat acompanyant relats d'experiència de les educadores on hi havia ràbia, dolor, pèrdua, impotència. I poder mostrar-ho ha estat difícil en el procés. Alhora aprendre que investigar l'experiència és de vegades també una vivència del dolor, de la ràbia, de la impotència, que en la recerca, quan és viscuda com a experiència, també hi ha coses que no van. I això també és part de la experiència de recerca:

La preocupación por el peligro de deslizarnos hacia descripciones idealizadas de su experiencia marcó nuestras conversaciones, constituyendo, sin embargo, no una limitación, sino más bien un vínculo generativo puesto que estaba en el origen de de una mirada que tendía a enfocar el saber de Elisabetta no sólo sus consistencia sino tambien sus lagunas, incluso aquello que no funciona, las dudas, a menudo lacerantes, que marcan su experiencia cotidiana, los errores o como ella dice, las cavilaciones que se

hacen muchas veces cuando nos encontramos frente a cuestiones que nos ponen en crisis y muestran el vacío de saber que está constantemente al acecho. Son constitutivas de nuestro saber no sólo las incertidumbres sino también las zonas oscuras. Un saber que se dice con lealtad no puede dejar de lado sus lados oscuros las zonas entretejidas de incertidumbres y contradicciones lacerantes. (Mortari, Luigina. 2000:160)

Poder ser fidel a l'experiència és poder parlar des d'aquest lloc que també en forma part, que també és originari de saber però que ens resulta dolorós, de vegades impossible de posar en paraula, un lloc que està en la relació. Que la està conformant també.

Explorar l'experiència és entrar en relació amb la singularitat de l'altra, l'experiència sempre és sostinguda per algú i porta la seua empremta. Per tant, en aquesta recerca l'experiència ha estat sempre lligada a qui la vivia, qui la contava. He hagut d'aprendre a pensar i relacionar-me amb la singularitat de cadascuna de les educadores i també amb la meua. I sobretot he après que explorar l'experiència és un gest de posar en joc la pròpia singularitat. És un exercici d'exposició. I quan estem exposades exeperimentem la transformació:

When narrative inquirers are in the field, they are never there as disembodied recorders of someone else's experience. They too are having an experience, the experience of the inquiry that entails the experience they set out to explore. (Cladinin, Jean i Connelly, Michael. 2000:81)

Així he viscut aquesta tesi, com un viatge, com un procés de conformació de la subjectivitat, de qui sóc, del lloc des del que pense el món. Una experiència de moviment. La recerca que posa al centre l'experiència és també una experiència de recerca, i com a tal s'ha de contar. Per tant, una preocupació que ha acompanyat la redacció del text de tesi és com contar, com donar compte del procés de transformació que he experimentat en relació.

Explorar l'experiència és mantenir oberta la pregunta i alhora poder avançar, és poder restar en aquest *asombro* del que parla María Zambrano, sense córrer a cobrir allò que no sabem perquè és el que ens posa en moviment, mantenint la sorpresa que

ens permet mirar com si fóra la primera vegada. Però cal cuidar les condicions en les que la recerca té lloc per poder viure com a experiència de transformació i com a pregunta sempre oberta, per poder cuidar l'atenció i la mirada, per poder preservar el misteri. L'experiència, deia Jorge Larrosa (2003) requereix d'un gest d'interrupció, pot ser la recerca que pren l'experiència com a eix de sentit, que la posa al centre de la mirada també necessita d'aquest gest d'interrupció. Però com diu Jorge Larrosa també és un gest gairebé impossible en els dies que corren.

Si investigar la experiencia es de alguna forma posible, tendrá que ser sobre todo esperando, tendrá que ver con un movimiento más pasivo que activo. Tendrá que ver con una manera de estar en el oficio que deje lugar a que pueda haber experiencia y que ésta pueda entretenerse en el sentido de investigar(la). (Carmés, Marta. 2010:209)

El sentit d'explorar l'experiència és buscar, indagar en el saber que la sosté. Posar al centre de la recerca la emergència del saber de l'experiència, un saber especial, un saber amb uns trets que tenen implicacions per a la recerca. Perquè explorar el saber de l'experiència necessita atendre al que és constitutiu d'aquest saber per poder-lo fer emergir. No es tracta en la recerca de l'experiència de recopilar un conjunt de coneixements, ni tant sols d'adquirir-los, el saber i el coneixement, diu María Zambrano (2011:146) són distints. I el que els diferencia és el mètode. La forma en què accedim. El coneixement es pot adquirir mentre que el saber és *experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida* (147). Per poder fer emergir el saber de l'experiència doncs, cal explorar aquestes vides singulars. El saber és quelcom que ens conforma:

Ese saber de experiencia tiene algunas características esenciales que le oponen punto por punto a lo que nosotros entendemos por conocimiento. En primer lugar, es un saber finito, ligado a la maduración de un individuo particular. O de un modo aún más explícito, es un saber que revela al hombre singular su propia finitud. En segundo lugar, es un saber particular, subjetivo, relativo, personal. (...) En tercer lugar, es un saber que no puede separarse del individuo concreto en quien encarna. El saber de la experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que solo

tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo). (Larrosa, Jorge. 2009:26)

Si aquest saber que és finit, encarnat, particular, subjectiu, relatiu, personal és el que busca la recerca de l'experiència per poder-lo mostrar com a orientació en aquesta dimensió formativa de la que parlava, cal pensar quina és la forma de fer el passatge que ens permeta ser respectuoses amb el que el saber de l'experiència és i alhora poder donar-lo a altres.

La escriptura de la recerca, la recerca com a escriptura.

*No está de más decir que se escribe no para algo, sino para alguien, no en nombre de algo sino en nombre de alguien. Y que en ese alguien hay una mezcla de presencia con nombre propio y ausencia, quizá, sin nombre alguno. (Skliar, Carlos. 2012:22)*

M'ha preocupat durant el procés de recerca poder mostrar el viatge que ha suposat per a mi, poder donar compte del camí que he anat fent: amb les decisions, els dubtes, les intuïcions, les inspiracions, amb les preguntes. És en aquest mostrar el viatge que resideix la veracitat de la recerca, poder mostrar honestament la trama que ha acompanyat el desenllaç. Poder mostrar com m'he posat en relació amb la pregunta, amb les educadores, amb les autores i autors, amb la recerca, amb mi mateixa, amb el temps i amb l'escriptura. També em preocupa com em permet donar compte de les troballes del viatge: d'allò que he trobat explorant l'experiència i buscant el saber que la sosté. Com mostrar les troballes i el que aquestes han fet en mi, han obert en mi com a pregunta, com a fil per resseguir. I dic que m'ha preocupat en el procés de recerca i no només en el procés d'escriptura perquè l'escriptura ha estat present des del començament. En forma de diaris, en forma d'anotacions o en forma de relats. Sempre present. Escriure ha estat el que m'ha permés anar donant forma a la recerca, i també a la tesi, i escriure és el que m'ha permés també poder fer aquest exercici de relació amb altres que estaven en la recerca com a participants, com a



tutores, com a altres mestres a qui he buscat per orientar-me. Posar-me en relació també amb mi, experimentar les limitacions del llenguatge, i també les possibilitats, contar-me, trobar paraula. Intentar posar-me en joc, poder partir de l'experiència que he viscut. I l'escriptura també em permet posar-me en relació amb altres, amb altres que no han estat en aquest procés de tesi però que pot ser llegiran alguna cosa del que ha estat aquest procés de recerca. Per això l'escriptura em preocupa. Perquè ha de servir per donar a llegir i alhora per poder parlar de l'experiència, parlar de l'experiència amb fidelitat:

Puro acto de fe el escribir, y más, porque el secreto revelado no deja de serlo para quien lo comunica escribiéndolo. El secreto se muestra al escritor pero no se le hace explicable; es decir, no deja de ser secreto para él primero que para nadie, y tal vez para él únicamente, pues el sino de todo aquel que primeramente tropieza con una verdad es encontrarla para mostrarla a los demás y que sean ellos, su público, quienes desentrañen su sentido. Acto de fe el escribir, y como toda fe, de fidelidad. El escribir pide fidelidad antes que cosa alguna. Ser fiel a aquello que pide ser sacado del silencio. (Zambrano, María. 2008:40)

Donar a llegir és també deixar la possibilitat que altres puguin trobar alguna cosa allà, no desvetllar el secret però mostrar, apuntar més que dir. Poder mantenir el secret en l'escriptura, poder mantenir la possibilitat que l'altra, l'altre tinga espai en el relat, perquè aquest ressoni i faça alguna cosa en l'altre, que pugui obrir la seua pregunta. Que pugui desplegar la seua experiència.

Sempre hi ha estranyesa en el pas de l'experiència a les paraules, en aquest pont, com deia José Contreras, hi ha una vora que resta al darrera, que d'alguna manera s'abandona. És aquell mirall de paraules del que parlava Noé, un mirall que et torna una imatge que t'és estranya. Però hi ha l'estranyesa o el pont i pot haver l'abisme entre paraula i experiència, per això cal tenir cura de les paraules. En els seus relats les educadores han buscat també la fidelitat a l'experiència, sabent que les paraules tenen una força creadora molt gran. L'experiència necessita d'aquesta mediació justa a través del llenguatge, de la paraula, per poder ser. Per poder-se contar. En el parlar de i des de l'experiència de les educadores he viscut la confluència entre experiència,

vida i paraula. En les converses hem creat aquest espai que podia donar lloc a la creació del nomenar, com deia Mari. Un espai que tenia cura de la paraula, que la rebia. Una atenció que permetia el naixement. Un mantenir-se en recerca de la paraula sense precipitar-la. Les invencions del llenguatge que en les converses hem posat en joc com les imatges, ens han permés salvar l'abisme que corriem el perill d'obrir si no teniem aquesta cura. I jo he recollit aquestes paraules en una tasca de custòdia, això és l'escriptura: custodiar el secret. Poder-lo acollir i portar a altres. El pas de les converses als relats ha estat un pas delicat perquè allà hi havia molt del secret que podria perdre's si no es feia el treball acurat de l'escriptura. Aquesta era una preocupació gran en el procés.

El treball d'escriure l'experiència és un treball complex, perquè és difícil trobar paraules que siguin capaces de dir allò que ens passa. Allò que em passava a mi en relació amb les educadores. Paraules que siguin fidels. En la relació educativa, en el ser educadora, calen paraules fidels, no per substituir la realitat per paraules sinó per poder *mostrar la veritat d'allò real* (Zamboni, Chiara. 2002a:26). Poder buscar les paraules que ens apropen a allò real. En educació i en l'anomenat camp de l'educació social hi ha moltes paraules que actuen com a substitutes de realitats, de realitats que són enormement complexes, que se'ns revelen com a inesgotables amb una sola paraula, que són inabordables des de determinades categories establertes. Quan es parla des de l'experiència les paraules no surten fàcilment, cal fer un treball. Un treball d'escriptura que és un treball de recerca, de buscar, d'aproximar-se, d'encert, de tacte. Per fer això, com deia Chiara Zamboni, cal inventar (25). Hem de recrear amb les paraules, altres paraules que diguen alguna cosa de l'alteritat, de la relació, de la intuïció, de la mirada, de l'atenció, de l'acompanyament. Altres paraules que no tanquen a l'altre en un diagnòstic, en un objecte d'intervenció o en un problema a resoldre. Altres paraules que no facen de l'educadora o l'educador un gestor de vides alienes. Cal buscar paraules que mantinguen la màgia i el misteri de la relació educativa i que alhora ens permeten dir alguna cosa d'ella. Alguna cosa del que ens passa en ella:

Paradójicamente necesitamos palabras para darnos cuenta de su imposibilidad de dar cuenta con ellas de la experiencia. Necesitamos encontrar la expresión de los límites de la expresión al hablar de la

experiencia, al intentar expresar el reconocimiento del otro, nuestra experiencia de la alteridad. Pero necesitamos sobre todo palabras, pensamientos relatos, diversas formas textuales, para abrirnos a la posibilidad de la experiencia, para hacernos sensibles a ella. Doble paradoja, porque lo más probable es que nuestra dificultad para abrirnos a la experiencia y al otro se deba a nuestro exceso de palabras, en este caso a palabras que actúan como ruido, como distorsión sonora que llenan el espacio, que impiden el silencio necesario de la escucha atenta. Así pues, necesitamos palabras para aprender a silenciar toda aquella palabra que se interpone entre nosotros y lo otro; entre mí y el otro, la otra, lo otro: sí, pero también entre mí y mí. Necesitamos palabras para conectarnos de nuevo con nuestra capacidad de relacionarnos de otra manera con el mundo, con los otros, con nosotros mismos. (Contreras, José. 2009:8)

Necessitem paraules, la recerca ha de ser un treball de paraules. Quan em preguntava què és una bona narrativa i pensava la tasca de fer els relats de la meua trobada amb les educadores hi havia una qüestió molt important. Una qüestió que no he obert en la tesi però que està acompanyant-me sempre: és com ajudar a fer el passatge formatiu, és a dir com la recerca i l'escriptura em poden ajudar en la formació d'educadores i educadors, com poden ajudar a que els relats, els textos, les recerques que fem tinguen aquesta dimensió formativa de la que parlàven Maaschelein i Simons, una dimensió formativa que és ara per a altres. M'ho preguntava també des de la experiència de les classes en què he utilitzat per a treballar textos que són relats d'experiència d'educadores. I m'ho preguntava a partir dels relats que he creat. Podrien ser relats per a fer aquest passatge, per donar a llegir, relats que ajudaren a altres a despertar la pregunta.

La formació d'educadores i educadors té a veure, especialment, amb la generació en cadascuna i en cadascú d'una disposició a la relació educativa. Això que és una disposició no és un conjunt de tècniques ni coneixements, és quelcom que va més enllà, que té a veure amb la capacitat d'obrir, en cada relació educativa, la pregunta per què té sentit fer, per què és el que és educatiu, per què posem en joc. Per això la recerca ha de mostrar no sols què fa una educadora sinó també quines preguntes s'hi fa, com es posa en joc, què està sostenint el seu fer. No es tracta tampoc que el que

mostrem en la recerca esdevinga un model a seguir, sinó que la recerca i més concretament l'escriptura possibilita a qui llegeix l'obertura de la pregunta: una escriptura que no ho diga tot, que no ho plene tot de qui escriu o de qui posa en joc la seua experiència, sinó que apunte, que deixe espai. No volia mostrar en els relats unes educadores "model", com un espill en què mirar-se per ser com. Això faria de l'experiència un paquet de tècniques, com experiments traslladables a qualsevol situació. Però quan treballem en la relació no hi cap la repetició, la relació humana és experiència precisament perquè és temporal i finita. Per això la relació educativa no és possible de repetir. Si repetim, si traslladem sense més, el que fem és buidar de sentit una pràctica i per tant, cancel·lar la possibilitat que aquesta esdevinga inici de nova experiència. No es tractava, en els relats, de mostrar l'experiència de les educadores per repetir-la, sinó per donar orientacions sense normativisme, per deixar pistes sense tancar la possibilitat sempre oberta que cadascuna i cadascú porta sempre amb si mateix en el fer-se educadora o educador. No és un espill per ser com, però és com un espill. Un altre tipus d'espill que volia mostrar en els relats:

*No es trenca el mirall de l'aigua  
Quan la pedra arriba al fons  
Torna la calma*

Caterina Lloret Carbó.

L'espill és més com l'espill d'aigua de l'haikú de Caterina, aquest haikú el tinc molt present perquè és una lliçó de mestra cada cop. Deia que el que volia mostrar en els relats i en la recerca és més aviat un espill d'aigua, un espill d'aigua que és el que he viscut jo en aquest camí de relació, en aquest camí d'escriptura. Es tracta de que la pedra arribe al fons, de que ens preguntem des de nosaltres mateixes. De que ens mirem en relació a la imatge de l'espill i iniciem el camí, no des del (des)ordre del model a seguir, sinó des de la calma de les experiències que ens poden inspirar.

Aquest ha estat per mi el sentit de la trobada amb les educadores, amb la recerca, amb les mestres i els mestres, amb les lectures que m'han ajudat a trobar camí, un espill d'aigua, un procés de mirar endins, de preguntar-me i de poder iniciar els passos. I així he provat de mostrar-ho en l'escriptura. I, alhora, l'escriptura ha estat un espai en que fer açò. L'escriptura, les paraules, la pregunta.

Per tancar, i en relació al treball de paraules que és la recerca, un altre regal de mestra, en aquest cas de Núria Pérez de Lara que quan estava en aquest treball d'escriptura em va regalar aquestes paraules de Natalia Ginzburg (1962) del seu text "Le piccole virtù". La traducció de l'italià és de Núria, i com em va arribar així, de la seua mà, així les vull conservar:

Descubrí entonces que una se cansa cuando escribe algo serio. Es mala señal si una no se cansa. Una no puede esperar escribir algo serio así, a la ligera, como con una sola mano y tan fresca. No puede apañárselas con tan poco. Cuando se escribe algo que sea serio, nos duele dentro, nos abruma y nos anega incluso los ojos; y si se tienen sentimientos muy fuertes que inquietan el corazón, si se es muy feliz o muy infeliz por la razón que sea, llamémosla terrenal, que no tiene nada que ver con lo que se está escribiendo, entonces, si lo que se escribe es válido y digno de vida, cualquier otro sentimiento queda adormecido.

Una no puede esperar que su querida felicidad o su querida infelicidad se mantenga intacta y fresca, todo se aleja y se desvanece y una se queda sola ante su página, ninguna felicidad ni ninguna infelicidad pueden subsistir en sí que no esté estrechamente vinculada a esta página suya, no se posee nada más ni se pertenece a nadie más y si no sucede así entonces es señal de que su página no vale nada.

Tanque aquí aquest treball d'escriptura, aquest treball de felicitat i també de patiment, aquest treball de mesura i desmesura, aquest treball de temps, de diferents temps. Aquest treball d'anar obrint camins per resseguir, perquè crec que això és, sobretot, el que és una tesi: un procés de situar-se i des d'un lloc propi poder albirar camins i desigs en què trobar-se amb altres.



La Pràctica de la Relació Educativa. Una Recerca Narrativa del Saber de l'Experiència  
d'Educadores Socials.

## **Referències.**





La Pràctica de la Relació Educativa. Una Recerca Narrativa del Saber de l'Experiència d'Educadores Socials.

ARNAUS I MORRAL, Remei (2005) "La mediació en educació" a *Duoda Revista d'Estudis Feministes*. Núm 29. Pàgines 101-107.

ARNAUS I MORRAL, Remei (2010) "El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa" a Contreras, José i Pérez de Lara, Núria (comps) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata. Pàgines 153-174

BÁRCENA, Fernando (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona. Paidós.

BÁRCENA, Fernando (2009) "La escritura derrotada. Notas sobre una poética de la educación" a J. ESTEBAN ORTEGA, (ed.), *Arte, literatura y contingencia. Pensar la educación de otra manera*, pp. 11-26. Valladolid: UEMC, 2009. disponible a [http://academia.edu/1468079/La\\_escritura\\_derrotada. Notas sobre una poetica de la educacion en J. Esteban Ortega ed. Arte literatura y contingencia. Pensar la educacion de otra manera pp. 11-26. Valladolid UEMC 2009](http://academia.edu/1468079/La_escritura_derrotada_Notas_sobre_una_poetica_de_la_educacion_en_J_Esteban_Ortega_ed_Arte_literatura_y_contingencia_Pensar_la_educacion_de_otra_manera_pp_11-26_Valladolid_UEMC_2009). Última consulta. 22 de Juliol 2013.

BÁRCENA, Fernando i MÈLICH, Joan-Carles (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona. Paidós.

BARICCO, Alessandro (1999) *Océano mar*. Barcelona. Anagrama

BENJAMIN, Walter (1998) *El narrador. Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid. Taurus.

BLANCO GARCÍA, Nieves (2010) "La libertad más difícil de vivir" a SOFÍAS *Un tiempo naciente. Acoger lo nuevo y lo singular en la relación educativa*. Madrid. Horas y Horas.

BOCHNER, Arthur P (2001) "Narrative's Virtues" a *Qualitative Inquiry*. Volum 7, núm 2. Pàgines 131-157

BOCHNER, Arthur P. (2000) "Criteria Against Ourselves" a *Qualitative Inquiry*. Volum 6, núm 2. Pàgines 266-272

CARAMÉS BOADA, Marta (2006) "Un rato al sol: el tiempo en la relación" a PIUSSI, Anna Maria i MAÑERU MÉNDEZ, Ana (coords.) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona. Octaedro. Pàgines 114-133

CARAMÉS BOADA, Marta (2008a) *Tocant l'experiència de la relació educativa amb dones immigrades. Una recerca narrativa*. Tesi Doctoral. Barcelona. Universitat de Barcelona.

CARAMÉS BOADA, Marta (2008b) "La trena de llibertat, temps i amor enfilant les preguntes per la relació educativa" a *Duoda Estudis de la Diferència Sexual*\_ Núm 35.

CARAMÉS BOADA, Marta (2010) "Investigar en educación: Un espacio posible y sobretodo imposible" a Contreras, José i Pérez de Lara, Núria (comps) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata. Pàgines 199-210.

CIFALI, Mireille (2005) "Enfoque clínico, formación y escritura". A PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PERRENOUD, Philippe (coords) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México. Fondo de Cultura Económica. Pàgines 170-196.

CLANDININ, Jean i CONNELLY, Michael. (2000) *Narrative Inquiry. Experience Story in Qualitative Research*. San Francisco. Jossey-Bass.

CLANDININ, Jean (2006) "Narrative Inquiry: a Methodology for Studying Lived Experience" a *Research Studies in Music Education*. Num 27. Pàgines 44-54

CLANDININ, Jean i CONNELLY, F. Michael (2000) *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco. Jossey-Bass.

CLANDININ, Jean i ROSSIEK, Jerry (2007) "Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions" a CLANDININ, Jean (ed) *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. California. Sage. Pàgines 35-75.

CONLE, Carola (1999) "Why narrative? Which narrative? Struggling with Time and Place

La Pràctica de la Relació Educativa. Una Recerca Narrativa del Saber de l'Experiència d'Educadores Socials.

in Life and Research" a *Curriculum Inquiry*. 29:1. Pàgines 7-32.

CONLE, Carola (2000) "Thesis as Narrative or "What Is the Inquiry in Narrative Inquiry?" a *Curriculum Inquiry*. 30:2. Pàgines 189-214

CONNELLY, F. Michael i CLANDININ, Jean (1995) "Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa" a LARROSA, Jorge i altres *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona. Laertes. Pàgines 11-59

CONTRERAS DOMINGO, José (2009) "Prólogo" a SKLIAR, Carlos i LARROSA, Jorge (comp) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. Pàgines 7-11.

CONTRERAS DOMINGO, José (2010) "Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía" a CONTRERAS, José i PÉREZ DE LARA, Núria (comps) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata. Pàgines 241-271.

CONTRERAS DOMINGO, José i PÉREZ DE LARA FERRÉ, Núria (2010) "La experiencia y la investigación educativa" a Contreras, José i Pérez de Lara, Núria (comps) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata. Pàgines 21-86.

DE VITA, Antonia. (2012) *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Barcelona. Laertes.

DEWEY, John (1998) *Democracia y Educación*. Madrid. Morata.

ENDE, Michael (2007) *Momo*. Madrid. Alfaguara.

ENTREDÓS (2003) *Textos de Entredós*. Fundación entredós. Amigas de la vida.

Faccincani, Cristina (2002) "El pensamiento de la experiencia" a DIOTIMA. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona. Icaria. Pàgines 134-151

- GADAMER, Hans-Georg (1992) *Verdad y método II*. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- GADAMER, Hans-Georg. (1977) *Verdad y método I*. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, Lupe (2004) "La práctica de la relación educativa" a *DUODA Revista d'Estudis Feministes*. Núm 27. Pàgines 143-153
- GARCÍA RODRÍGUEZ, Lupe (2008) "Aprendiendo con Noelia" a MONTOYA RAMOS, M<sup>a</sup> Milagros *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid. Sabina Editorial. Pàgines 134-138.
- IRIGARAY, Luce (1994) *Amo a ti. Bosquejo de una felicidad en la historia*. Barcelona. Icaria.
- IRIGARAY, Luce (1997) *Ser dos*. Barcelona. Paidós.
- LARROSA, Jorge (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona. Laertes.
- LARROSA, Jorge (2006) "Una lengua para la conversación" a a Maaschelein, Jan i Simons, Marten *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona Laertes. Pàgines 45-56.
- LARROSA, Jorge. (2009) "Experiencia y alteridad en educación" a SKLIAR, Carlos i LARROSA, Jorge (comp) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. Pàgines 13-44
- LIBRERÍA DE MUJERES DE MILÁN (2004) *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*. Madrid. Horas y Horas.
- LLORET CARBÓ, Caterina (2009) "Nos-otros" a LLORET CARBÓ, Caterina. *Mestra de mestres*. Barcelona. Publicacions de la Universitat de Barcelona i Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona.
- LÓPEZ CARRETERO, Asunción (2006) "Hacerse mediación viva" a PIUSSI, Anna

La Pràctica de la Relació Educativa. Una Recerca Narrativa del Saber de l'Experiència d'Educadores Socials.

Maria i MAÑERU MÉNDEZ, Ana (coords.) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona. Octaedro. Pàgines 134-157

LÓPEZ CARRETERO, Asunción i CARAMÉS BOADA, Marta (2010) "La vida es una. Investigar, una práctica política" a Arnaus, Remei i Piusi, Anna Maria *La Universidad Fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política*. Barcelona. Octaedro. Pàgines 113-130.

MANENTI, Elisabetta (2002) "La Casa del Po" a DIOTIMA. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona. Icaria. Pàgines 162-175

MAÑERU MÉNDEZ, Ana (2000) "Poemas de la Luz" a *Duoda Revista d'Estudis Feministes*. Núm 18 pàgines 117-124

MAÑERU MÉNDEZ, Ana (2006) "Sosiego y placer en la educación" a PIUSSI, Anna Maria i MAÑERU MÉNDEZ, Ana (coords.) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona. Octaedro. Pàgines 66-76

MASSCHELEIN, Jan (2006) "Pongámonos en marcha" a Maaschelein, Jan i Simons, Marten *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona Laertes. Pàgines 21-30

MATURANA, Humberto (1997) *La realidad ¿objetiva o construida? I. Fundamentos Biológicos de la realidad*. Barcelona. Anthropos.

MÈLICH, Joan-Carles (2002) *Filosofia de la finitud*. Barcelona. Herder

MIGLIAVACCA, Francesca. (2002) "Dejarse tocar" a DIOTIMA. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona. Icaria. Pàgines 60-71

MOREY, Miguel (1994) *Deseo de ser piel roja*. Barcelona. Anagrama

MOREY, Miguel (2007) *Pequeñas doctrinas de la soledad*. Madrid. Sexto Piso

MORTARI, Luigina (2002) "Tras las huellas de un saber" a DIOTIMA. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona. Icaria. Pàgines 153-

PÉREZ DE LARA FERRÉ, Núria (1997) "Imágenes del otro. Imágenes, tal vez, de una función pedagógica otra" a LARROSA, Jorge i PÉREZ DE LARA, Núria (comps) *Imágenes del otro*. Barcelona. Virus Editorial. Pàgines 163-173.

PÉREZ DE LARA FERRÉ, Núria (2002) "Deseo de ser guía, tan solo, saber callar, tanto más... y encontrar las debidas palabras" a *Duoda Revista d'Estudis Feministes*. Núm 23. Pàgines 113-122.

PÉREZ DE LARA FERRÉ, Núria (2006) "El Otro (y la otra; lo otro)" a PIUSSI, Anna Maria i MAÑERU MÉNDEZ, Ana (coords.) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona. Octaedro. Pàgines 184-203.

PÉREZ DE LARA FERRÉ, Núria (2008) "A propósito de la diversidad" a *Kikiriki Cooperación Educativa*. Núm 89. Pàgines 22-29.

PÉREZ DE LARA FERRÉ, Núria. (2013) *Entre el amor a la docencia y el deseo de saber: experiencia e investigación*. Bogotá. Babel Libros.

PÉREZ DE LARA FERRÉ, Núria (2010) "La experiencia de la diferencia en la investigación" a CONTRERAS, José i PÉREZ DE LARA, Núria (comps) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata. Pàgines 117-135

PÉREZ DE LARA, Núria (2009) "Escuchar al Otro dentro de sí" a SKLIAR, Carlos i LARROSA, Jorge (comp) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. Pàgines 45-77

PIUSSI, Anna Maria (2000) "Partir de si: necesidad y deseo". *Duoda Revista d'Estudis Feministes*. Núm 19. Pàgines 107-126

PIUSSI, Anna Maria (2007) "Del saber de la experiencia al saber de la práctica" a SOFÍAS *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid. Horas y Horas. Pàgines 66-67

La Pràctica de la Relació Educativa. Una Recerca Narrativa del Saber de l'Experiència d'Educadores Socials.

PORTELA CARPINTERO, Fátima (2008) "Atención y amor en educación. El juego de las distancias". A *Duoda estudis de la Diferència Sexual*. Núm 35. Pàgines 169-174.

RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2012) *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid. Sabina Editorial.

RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2008) "La relación sin fin" a Cigarini, Lia; Muraro, Luisa i Rivera Garretas, Milagros. *El trabajo de las palabras. Una creación inacabada de la relación nacida entre mujeres*. Madrid. Horas y Horas.

RIVERA GARRETAS, Milagros (2011) "Ella es demasiado libre. La revolución del tiempo y del amor" a *Duoda Estudis de la diferencia sexual*. Núm 41. Pàgines 46-64

RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2012) *El Amor es el Signo. Educar como educan las madres*. Madrid. Sabina editorial.

SIMONS, Maarten i MASSCHELEIN, Jan (2006) "Sobre el precio de la investigación pedagógica" a Maaschelein, Jan i Simons, Marten *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona Laertes. Pàgines 129-145.

SKLIAR, Carlos (2009) "Fragmentos de experiencia y alteridad" SKLIAR, Carlos i LARROSA, Jorge (comp) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. Pàgines 143-160

SKLIAR, Carlos. (2012) *La escritura. De la pronunciación a la travesía*. Bogotá. Babel Libros.

SZYMBORSKA, Wislawa (2005) *Paisaje con grano de arena*. Barcelona. Lumen.

VAN MANEN, Max (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona. Idea Books.

VAN MANEN, Max (2007) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona. Paidós

VAN MANEN, Max (2010) *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona. Paidós.

WEIL, Simone (2001) *La gravedad y la gracia*. Madrid. Trotta.

WELTY, Eudora (2012) *La palabra heredada*. Salamanca. Impedimenta.

ZAMBONI, Chiara (2002a) "Intermedio: inventar, agradecer: pensar" a DIOTIMA. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona. Icaria. Pàgines 22-28.

ZAMBONI, Chiara (2002b) Presentació al text de Cristina Faccincani "El pensamiento de la experiencia" a DIOTIMA. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona. Icaria. Pàgines 133-134.

ZAMBONI, Chiara (2004) "Acción e Inaudito en la política de las mujeres". *Duoda Revista d'Estudis Feministes*. Núm 27. Pàgines 33-47.

ZAMBONI, Chiara (2009) "Pensar en presencia". Material del seminario "Pensar en presencia" con Chiara Zamboni. Máster en estudios de la Libertad Femenina, organizado por Duoda en Barcelona marzo de 2009.

ZAMBONI, CHIARA (2009) *Pensare in presenza. Conversazioni, luoghi, improvvisazioni*. Napoli. Liguori Editore.

ZAMBRANO, María (2002) *L'art de les mediacions (Textos Pedagògics)*. Barcelona. Universitat de Barcelona.

ZAMBRANO, María (2008) *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid. Alianza Editorial.

ZAMBRANO, María (2011) *Notas de un método*. Madrid. Tecnos

ZAMBRANO, María. (1991) *El hombre y lo divino*. Madrid. Ediciones Siruela.