

editorial

carpeta

Un xicotet informe des dels marges, perquè és ací on viu l'ànima

Loris Viviani, IPFee • 5

Promoure, promocionar i crear metodologies novadores en la formació de persones adultes

Clara Arbiol González, Universitat de València • 17

Formació de persones adultes, multiculturalitats i processos d'inclusió

Jordi Vallespir, Universitat de les Illes Balears • 25

contínua

Vigència i vigor de l'educació popular en els inicis del segle XXI

Alfonso Torres Carrillo, Universitat Pedagògica Nacional, Bogotà • 41

persones, territoris i experiències

La dinamització del català a dos centres d'adults de Mallorca

M. Antònia Font, CEPA La Balanguera de Palma • 49

Projecte Elcádiz: una eina per a l'alfabetització

Anna Giner González i Matilde González Ibáñez • 58

El valor de les paraules: reflexions i accions en els processos d'alfabetització en la formació de persones adultes

Pascual Múrcia Ortiz, FPA; TAREPA-PV • 62

El record social i la formació de persones adultes, una aposta urgent

Luz Maceira Ochoa • 70

investigació

Subjectes i poders universitaris. conflicte, avenir i autoafirmació de la Universitat

Marco A. Jiménez i Ana María Vall Vázquez • 81

arxiu

dialògica

CFA Palau de Mar: l'evolució d'un projecte

Joan Padrós Rodríguez, Montse Abelló Güell, M. Àngels Araujo Alvarez,

CFA Palau de Mar • 109

fotografia

Certamen literari FPA 2003 Almussafes • 121

llibres

El pensament de l'experiència

Anna Rosa Butarelli i Federica Giardini • 123

Sumari

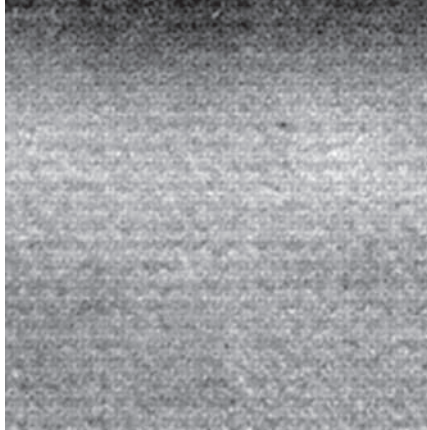
Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitze el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugua requerir major informació.



Un xicotet informe des dels marges, perquè és ací on viu l'ànima

Loris Viviani, IPFee

Traducció: Iolanda Corella Llopis i Marta Malet i Carol



Cuidad de los márgenes, si todavía podéis. Guardad los muros, las fronteras frágiles. Más allá es el miedo, y la furia

F. Pusterla

Vengo del basurero que este sistema dejó al costado, las leyes del mercado me convirtieron en funcional

Agarrate Catalina

Com si fos una premissa

L'altra nit vaig tindre un somni. Estava assegut en el que semblava un bar amb una dona madura i ella em contava com, quan era poc més que una xiqueta, havia sigut raptada, segrestada, desterrada i duta, des del país on vivia a una colònia, i allí (ho vaig entendre indirectament) obligada a la prostitució. Jo escoltava intrigat i, al final, vaig dir-li que havia de denunciar-ho, que no importava quan de temps havia passat si mitjançant la denúncia s'aconseguia condemnar a algú. Havia de treure a la llum el crim i la denúncia era una qüestió de dignitat.

Li ho vaig contar al meu psicoanalista, un home major i *junguista*, que quan li vaig dir que no sabia com havia sobreviscut 42 anys sense interpretar els som-

¹ Von Franz, M.L. (2003) Il mondo dei sogni, 2003, ed. RED, p.253.

nis es va riure de bona gana. Mentre ell estava recontant el somni, soltà: “...cony...és veritat... l’ànima ha sigut raptada, segrestada, desterrada, duta a les colònies i obligada a prostituir-se...”. “El somni és clar” —adjuntà— “cal denunciar els abusos que sofreix l’ànima, sempre”.

Ànima pot ser, i és, moltes coses, podeu elegir la que vulgueu; Von Franz, alumna i col·laboradora de Jung, ens diu que ell anomena Ànima a l’arquetip de la vida mateix¹.

Estar dins no és el mateix que ser dins

...todo es ilusión. Soñar es saberlo...

F. Pessoa

Freire va descriure impecablement les condicions d’*estar* i *ser* en el món, encara que es podria remuntar fins a Plató i al mite de la caverna per aquesta diferència: una cosa són les ombres i altra és allò que les projecta, i el fet de tindre clara la diferència ni és evident ni és automàtic i tampoc no fa més suportables les conseqüències que aquesta claredat genera. En 2005 compartia pis amb F. i Lola, la seua gosseta; F. treballava en una casa d’acollida per a gent que vivia al carrer. Un dia, sabia que F. havia tingut una reunió important, i quan tornà a casa me’l trobí gitat al sofà: un porro considerable entre els llavis, en la tele un programa immund i Lola gitada sobre ell. L’escena parlava per si mateixa però li vaig preguntar igualment com havia anat. Em contestà més o menys així: “...al principi he intentat un parell d’intervencions de sentit comú, després simplement m’he dedicat a observar la misèria...”.

Des d’aleshores em recorde de F. cada vegada que m’he trobat amb dinàmiques professionals (o siga, de poder i de mercat) que sols puc descriure com a farsants, psicòtiques i, finalment, mesquines. En el fons, totes aquestes caracteritzacions tenen un punt en comú: es refereixen a una modalitat, declinada de forma grotesca, d’enfocar la realitat i, d’allò més (a)normal, d’assumir-la; és el que hi ha i punt.

Ara bé, la relació-posició-acció *en* i *amb* un *modus operandi* psicòtic/farsant, ¿pot arribar a no ser-ho? Alguns exemples.

Parlant d’un curs de llengua per a estrangers:

Fulano (l’obrer cognitiu): “... i el projecte?”.

Mengano (el director): “... el projecte després”.

Jornada de formació per a docents de ‘cultura general’ en la formació professional; llengua i comunicació, la temàtica general, el treball individual final, la part específica:

Fulano (un docent): “Un bon percentatge dels meus alumnes no té nivell d’alfabetització per a poder desenvolupar el treball de forma autònoma”.

Mengano (el responsable de l’àrea): “...eixos coneixements haurien d’estar adquirits”.

Fulano: “Perfecte... i si no ho estan?”

Mengano: “...eixos coneixements haurien d’estar adquirits”... I assumpte tancat.

Un dia de finals de març, a una sala de professorat d’una escola de secundària, dos docents treballen a l’ordinador:

Mengano: “Bo, ja sé que 21 alumnes de la quarta classe no aprovaran”. *Fulano* alça la mirada cap aquest i li diu: “...a finals de març? I abril, maig i juny? “Juny no compta”, li contesta l’altre picat. *Fulano* es pren un segon per reflexionar i li solta: “Però 21 alumnes són un terç del total”. “Sí”, contesta *Mengano*, “són un terç, pràcticament un terç dels nostres alumnes ixen de la secundària sent analfabets”. *Fulano* es queda perplex, no tant pel contingut sinó per com *Mengano* presenta la situació. No pot evitar-ho i li ix: “...però hi ha un problema, no? Un problema ‘estructural’ ... Treballar així no té sentit”. “Clar”, confirma *Mengano*, “hi ha un problema estructural i, no, no té sentit treballar així. M’alegra que tinguem la mateixa opinió”. *Fulano* pensa: “No, doncs no tenim la mateixa punyetera opinió”, i calcula que qualsevol discussió que haguera intentat aclarir les diferències haguera sigut estèril, simplement perquè la realitat que els dos viuen és diferent.

Realitat i *real* no són el mateix i des de la psicoanàlisi se’ns convida a sospitar quan es presenta un principi de realitat. Segons Lacan (en Fisher, 2018), allò *real* és allò que cada ‘*realitat*’ ha de reprimir: millor encara, la realitat es constitueix a través d’aquesta repressió; “allò *real* és una X que no es pot representar, el buit traumàtic que solament pot entreveure’s en les esclatxes i en les contradiccions de la *realitat* aparent” (Fisher, 2018, p.53)².

En la pel·lícula *Nirvana* (de Salvatores, 1994), un personatge d’un videojoc pren consciència de ser això: un personatge d’un món limitat i virtual i vol compartir eixa càrrega. Així que li mostra a altre personatge una porta, amagada darrere d’una perxa, que s’obri sobre els circuits del videojoc. En tancar la porta, l’altre personatge reacciona com si res, i al ser instat pel primer, li contesta que sí, que ho havia vist, però que què pretén que faça?.

Les posicions de *Mengano* són sols uns exemples d’un ventall infinit de dinàmiques quotidianes, farsants, psicòtiques i, al cap i a la fi, ‘idiotes’, però funcionals en un sistema que normalitza la contradicció, perquè si “allò *real* és insostenible, cada *realitat* que construïrem serà una teranyina de contradiccions” (Fisher, 2018, p.113). La normalització de la contradicció, o com diu Fisher (2018), l’estratègia d’acceptar sense preguntes l’incommensurable i el sense sentit, és des de sempre la tècnica sobre la qual es regeix la salut mental com a tal. I en l’actualitat aquesta tècnica té un rol especial perquè es tracta del *joc*: una gran ficció que ens fagocita amb el seu riure pervers, el regne de la duplicitat i de l’embolic (Denault, 2018), on tot es pot sacrificar sobre l’altar de les contingències. Però, i quan tot és sempre *contingent*?

² Un apropament contun-
dent sobre la constitució de
les esclatxes la trobem en
Serrano, V. (2011), *La heri-
da de Spinoza*, Barcelona:
Anagrama.

- ³ Conferència Magistral: “L’aula ha mort: reflexions filosòfiques sobre l’experiència postàulica” pel Dr. Dario Sztajnszrajber en el 3r Congrés Internacional: “Formación de Profesionales de la Educación: Perspectivas y Desafíos Emergentes” - octubre 2017 https://www.youtube.com/watch?v=mFr_hZp7G-M
- ⁴ Declaració inclosa en el *Global Wealth Report 2017* (Thomas, 2018). Perdoneu el gal·licisme però, té collons, com si fos una qüestió de ‘sort’ i és un banc qui ho diu. Primer t’estafen i després et prenen el pèl.
- ⁵ Per caracteritzar aquesta situació, Fisher es refereix a Deleuze i Guattari quan afirma que “l’escriptura mai no ha sigut l’herència del capitalisme. El capitalisme és profundament analfabet” (2018, p.65) i remata, per exemple: “el que anomenem dislèxia no és altra cosa que post-lèxia”.

Arthur Bloch ens deixà una màxima en la llei de Murphy: “*mai s’ha de discutir amb un idiota, la gent podria no notar les diferències*”. Hui dia, per mantenir-se en el mercat, estem obligats a discutir constantment amb la idiotesa; però, quin efecte fem si ens mirem des de fora?

Estar i/o ser dins: el contenidor i els seus continguts

Què són les institucions ‘educatives’ hui? Per a Sztajnszrajber (2017), en els seus interiors, es dona un desfasament temporal: “*tenim alumnes del segle XXI, per a docents del segle XX en institucions del segle XIX*”³. Com es relacionen aquestes entitats de segles diferents? Podríem dir, per fer-ho breument, que alguna cosa falla. En parlar d’açò, no es pretén a continuació presentar un abordatge ‘complet’ d’aquesta temàtica (si és que açò fóra possible); sols seran unes pinzellades, unes pedres útils per a creuar el riu. En altres paraules, el que presentem ací és un apropament parcial i ‘violent’ al tema.

El contenidor. D’entrada, les condicions del capitalisme actual són un sistema en el qual el mercat s’ha apropiat quasi (eixa és l’esperança) de tots els aspectes de la vida. Amb aquest panorama, el macroretrat de la situació actual dels joves, segons Thomas (2018, p.43) té a veure amb els problemes de la “*societat i l’economia. La crisi financera, l’automoció, una globalització [...] fenòmens importants [...] Però, per a un grup massa jove per haver tingut cap influència sobre açò, aquestes respostes resulten molt poc satisfactòries. [Un xic de hui,] al final, escolta açò: nosaltres, les generacions anteriors a la vostra, hem creat un sistema que, per a nosaltres, va funcionar molt bé [...] Desafortunadament [...] la diversió s’ha acabat*”. Així que els joves de hui, segons el banc Credit Suisse⁴ serien *unlucky*... desafortunats.

En aquest panorama, Fisher (2018), entre altres coses docent en la formació professional anglesa, pinta un paisatge igualment desfasat. La segmentació disciplinària d’abans, tot estellant-se i sent erosionada per les tecnologies del control i el sistema del consum infinit i del creixement continu, transforma “*la instrucció [...] en motor per a la reproducció de la realitat social, i es xoca directament amb les contradiccions de la societat capitalista*” (Fisher, 2018, p.66). *El caràcter esquizoide es converteix en la constant de la multidimensionalitat contemporània. Sempre Fisher (2018) assenyala una ulterior contradicció, “l’equivalència entre instrucció i mercat es recolza [...] sobre una analogia confusa i superficial: els estudiants són consumidors d’un servei o el seu producte?”* (p.91).

Els docents. Aquests estan cridats a enfonsar-se encara més en la contradicció i a mediar entre la subjectivitat postalfabetitzada⁵ del consumidor tardocapitalista i les sol·licituds del règim disciplinari. Es troben atrapats, sense eixir del terreny estrictament ‘instructiu’, entre el paper de facilitar-entretenir i el d’agent disciplinador autoritari (Fisher, 2018). A més, “irònicament, se[ls] exigeix més que mai una fun-

ció d'autoritat disciplinària al mateix temps que les estructures disciplinàries estan en crisi" (Fisher, 2018, p.67). *A més, "des del punt de vista dels estudiants, la identificació dels docents amb figures autoritàries exaspera el problema de 'l'avorriment', sols pel fet que qualsevol producte de l'autoritat és avorrit a priori"* (Fisher, 2018, p.66).

Més contradiccions; Sztajnszrajber (2017) adjunta que *"les institucions en tot açò segueixen amb la seua lluita històrica amb el docent, a qui busquen normalitzar"*. I ho aconsegueixen. Per una banda, excloent-los a una reduïda aldea on resisteixen uns pocs gals; com ja deia la Comunitat Europea en 1995, la majoria dels debats —sovint apassionats— que es van donar al voltant de la concepció de les missions dels sistemes educatius i formatius, de la seua organització, dels continguts de l'ensenyança, i de la mateixa pedagogia, sembla que pertanyen ja al passat.

Sospire i, per fi, la normalització pot fluïdificar-se en els diagrames: formatejant, formant, conformant alumnes. I d'on es treu la forma? *"... I a mi [al docent] em formaren també: perquè tu fores format per altres que et formaren, i ahí comences a entendre alguna cosa del que Foucault [...] anomena els dispositius de poder com a normalització. U acaba reproduint formes de les que es creu amo i gran coneixedor; formes que, d'alguna manera, ens conformen [...], ens condicionen; formes que defineixen el que pensem i el que diem"* (Sztajnszrajber, 2017).

En aquest sentit, el que digué Freire sobre l'educador bancari és exacte: si el quadre general es dona per fet, subsumit, és immanent, i resulta impossible vincular el text (la narració de cadascú, la construcció de la pròpia biografia) amb el context, sols es pot ser conseqüent, ja que és d'aquest vincle potencial que sorgeix la possibilitat de construir una lectura crítica de la realitat. L'educador bancari, o és bancari o no és.

Els estudiants. Antonia de Vita, fa uns anys, comparava els seus estudiants d'universitat amb les pastilles de sabó en les prestatgeries dels supermercats: de diferents formes, colors, perfums, composicions, immòbils, callats, embalsamats. Tanmateix, *"els joves de hui dia no s'han creat sols: tot s'ha originat des d'una economia que en un cert punt començà a hiperventilar [...] Els qui treuen profit d'això ho anomenen disruption, l'esquerra parla de 'neoliberalisme', per als [joves] es tracta del 'món'. I el món és un fàstic"* (Harris en Thomas, p.47). Els estudiants *"es troben [...] constrenyits entre el vell rol de subjectes d'una institució disciplinària i el nou estatus de consumidor de serveis"* (Fisher, 2018, p.59).

En la múltiple personalitat del jove estudiant, induïda pel context esquizoide, conviuen actituds i formes contradictòries (com podria ser d'altra forma!) de relacionar-se amb els entorns. Per un costat, Fisher (2018) subratlla com *"l'absència d'un veritable sistema disciplinari [...] ha deixat pas a una inèrcia hedonista: un estat de suau narcosi"* (p.62). Llegir es torna avorrit, i no pel contingut; és el mateix acte de llegir que és avorrit; açò, segons Fisher (2018), es deu a *"la impossibilitat de concii-*

⁶ A menys que no siga una *fake news*, *The Independent* cita una investigació de Microsoft que conclou que la nostra capacitat d'atenció és en l'actualitat menor que la d'un peix roig. Ens guanyaria per un segon, 9 – 8.

⁷ “Més de la meitat del carboni que la humanitat ha emés a l'atmosfera en tota la seua història s'ha alliberat en els últims 30 anys i el 85% des de la fi de la II Guerra Mundial. Açò significa que al llarg d'una sola generació l'escalfament global ens ha dut al límit de la catàstrofe planetària (David Wallace-Wells, *La fine del mondo*, New York Magazine en Internazionale 1224, 29 setembre 2017, p.57 – 58). I aquesta generació, i els seus hereus en el poder, són els que decideixen els programes i el futur...

⁸ Per un retrat de la generació precedent (en italià): <https://www.youtube.com/watch?v=fi8jlT8mtwQ>.

liar una jove generació post-alfabetitzada i ‘massa connectada per aconseguir concentrar-se’⁶, i les lògiques limitadores i de concentració d'un sistema disciplinari en decadència”(p.63). Estar formatejats per la matriu de l'entreteniment du com a conseqüència una interpassivitat nerviosa i agitada, una incapacitat per concentrar-se i enfocar qualsevol cosa (Fisher, 2018). Per altre costat, el missatge, davant d'un futur incert, és: fes el millor que pugues en l'escola, inverteix en tu mateix i construeix un bagatge de coneixements el més ampli possible. I, per altra banda, no tens altra opció ja que les perspectives són cada vegada menys prometedores (Thomas,2018). I tot açò encara que la “lògica d'inverteix-en-tu-mateix”, segons Thomas (2018) no sembla un bon negoci, i de fet no ho és. Però, quina és l'alternativa? Aquella de no estudiar és encara més cara. De fet, subratlla Deneault (2017) “l'absència d'oportunitats de treball, junt amb l'estímul cínic per part de las institucions, fan que l'estudi siga l'alternativa més segura” (p.67).

I sota la lògica del corrent principal, subjauen d'altres que, progressivament van tancant portes. Per una banda, el sistema educatiu actual aconsegueix endeutar i recloure els alumnes. La lògica és: paga per la teua pròpia explotació futura (Deneault, 2017). Per altra banda, les escasses perspectives de trobar un bon lloc de treball són utilitzades per convèncer els joves d'oferir el seu treball de forma gratuïta (Thomas,2018). I si no fóra suficient, en aquest context, els altres coetanis (i no tan coetanis) són sobretot competidors i la lluita intra/intergeneracional es fa cada vegada més dura (Thomas, 2018).

De totes formes, la conclusió final que es desprén és desesperançadora: “*endeuta't, i obtindràs el mateix Mctreball que hauries aconseguit si te n'hagueres anat de l'escola als 16 anys*” (Deneault, 2017, p.67). Amb tot, i a fi de comptes (mai millor dit), “*el model competitiu de l'economia del coneixement suposa que la decisió d'endeutar-se abans d'entrar en el mercat del treball siga de totes formes més convenient que la resta d'opcions*” (Thomas, p.45).

La conseqüència és que és necessari començar el més prompte possible. Quant abans? Mai no és massa prompte i si el mercat no pot emprar productivament de forma directa a xiquets de diferents edats (i no és que no vulga ja que on pot fer-ho, directament ho fa), sempre existeixen formes indirectes, “*el que es pot fer és carregar-los a més no poder dels coneixements que aplicaran una vegada assolida l'edat de treballar*” (Harris en Thomas, p.46).

D'aquesta forma “*un futur, desconegut per definició, determina un model al qual adaptar les joves vides [i els programes] desvetllen una economia que busca exprimir el màxim de cada cervell humà⁷, per tal que es tornen treballadors més i més productius*” (Thomas, 2018, p.46-47). Unes generacions⁸ (Thomas, 2018) ‘nascudes en captivitat’, on cadascú és examinat des de l'inici, segons paràmetres econòmics, per veure si aconsegueix el seu? potencial ple.

Així que els que poden (econòmicament parlant, siguen estats o individus) inverteixen, o més aviat aposten i resen per a que es realitzen estadístiques i previsions. I els altres? D'eixos ja pensarà el mercat com treure'ls profit.

Però, jo com explique tot açò a C. i a I.? Si la primera em diu: “*en el fons tenim 16 anys, i volem sols divertir-nos*”; i el segon, al que la vida li ha donat pals i poc més, remata: “*val, vaig a l'escola, i després, què? em donen un treball?*”

Per un costat, i d'alguna manera, les resistències es poden trobar al llarg dels marges, entre els expulsats, que ho són perquè defensen alguna cosa, sovint sense saber-ho. Per altre costat, podem reflectir-nos, com diu Starnone (2018), en xics que han après la més terrible de les lliçons de les societats adultes malaltes i dels poders que les (des)governen: buidar als altres de la seua humanitat buidant-nos a nosaltres de sensibilitat. El que ens diuen es que ja està bé de deixar córrer i parar-se, ells no són un punt de partida sinó d'arribada, el nostre; ells són nosaltres, els adults pitjors.

Context, docents i estudiants. Fa un temps, parlava amb una estudiant de secundària (E.S.) sobre la comunicació entre professors i alumnes i ella em va aturar en sec: “*...seria més correcte dir la comunicació que no hi ha a l'escola. L'escola és com un partit de futbol: l'equip dels professors contra el dels alumnes...*”.

El discurs d'E.S. fou extremadament maniqueu: ells i nosaltres; val, però, quant pesa la canxa en l'equació? Baratti (2016) afirma com “*trenta anys d'ensenyança en diferents àmbits escolars [...] han reforçat la impressió que, malgrat les bones intencions i les bones pràctiques de molts docents [...], el defecte està en el mànec [en el contenidor]*”.

I sense anar-nos-en molt lluny, podem referir-nos a les reflexions de Foucault i Agamben sobre la naturalesa i el funcionament dels dispositius. Segons Foucault (2005), els dispositius són el conjunt de les tècniques discursives i concretes de gestió i govern en els quals alguns elements com, per exemple, les escoles o les presons, poden controlar, dirigir i contindre estratègicament les conductes dels subjectes. Mentre que, segons Agamben (2006) són, literalment qualsevol cosa que tinga d'alguna forma la capacitat de capturar, orientar, determinar, interceptar, emmotllar, controlar i assegurar els gestos, les conductes, les opinions i el discurs dels éssers vius.

En aquest sentit, la potencialitat determinista (i determinant) del context (de qualsevol) atorga a la dicotomia de E.S. altre significat. No es tracta de dir que ‘no tot són flors i violes’ sinó, ben al contrari, de subratllar com, pel simple fet d'**estar** a l'interior d'un ‘dispositiu’ (independentment de com u **és** en eixe dispositiu), a cert nivell, i de fet, ‘tot **són** flors i violes’.

E.S. subratlla com, perquè hi haja comunicació, entenent amb aquesta el diàleg, és necessari escoltar: “*al menys, abans que res, deixar parlar i escoltar el que [hem de] dir... escoltar per comprendre, intentar posar-se en el nostre lloc... i açò hauria de ser*

recíproc, nosaltres també hauríem d'entendre...". E.S. utilitza una metàfora significativa per tal d'explicar aquest apropament: els docents "haurien de baixar del pedestal". Sense altre tipus de relació, sense escolta, consideració i empatia, no hi ha diàleg possible.

Si no és així, la comunicació és unidireccional: *"la gran majoria de la comunicació a l'escola no és comunicació: és un imperatiu, una ordre, unes instruccions; és com muntar una cadira, que si no ho fas com ve explicat al fullet, no funciona."* (E.S., 2017). Sols existeix alguna cosa semblant al diàleg quan una situació *"s'allunya de la normalitat. Però no és correcte perquè no [hauria de realitzar-se] sols quan hi ha problemes; hauria de ser possible sempre, tal vegada per anticipar els problemes"* (E.S., 2017).

A l'interior de l'aula, ni parlar, segons E.S.: *"la classe no és comunicació, la docent ensenya i hem d'aprendre el que ella diu... si el que diem no entra en el seu paràmetre/esquema, és erroni"*. Aquesta centralització de la 'veritat' en les mans dels docents comporta una conseqüència que adjunta una esclatxa en la 'realitat'. E.S. descriu com les docents, tot i 'ser humanes', *"no aconsegueixen dir mai: m'he equivocat... es cabregen perquè no admeten que elles també poden equivocar-se"*.

Però, *the show must go on*, i així E.S. subratlla com *"[les docents] creuen que ho poden tot, però fan riure... es creuen els caps dels exèrcits però nosaltres no fem la mateixa consideració... Són gracioses; semblen eixes xiquetes que et diuen que si no feu açò, no sé, us faré una prova difícil, o us donaré més feina, o no us durem d'excursió... És un xantatge... i qui ha de fer xantatge és perquè no té competències; fer xantatge saben tots"* (2017).

Si normalment l'educació i l'aula sempre estan en crisi, perquè sempre hi ha conflicte i aquest n'és part necessària i pròpia del creixement, en un context contradictori com el descrit per Fisher aquesta es dispara. I, a més, el que es pretén és exactament el contrari, una aula sense crisi: un cementiri o una fàbrica, on s'imposen certs models, certs formats (Sztajnszrajber, 2017). Un director d'una escola secundària entra a una aula on sols hi ha un professor, aquest alça la mirada cap al director i diu: *"aquest seria el context ideal per treballar"*. Sense alumnes, sense l'altre.

¿Quin és, aleshores, si rasquem una mica la pàtina de sofisticació del management del *learning*, l'alumne que el sistema necessita? Sota la programació per competències i objectius, on l'alumne és —i no pot ser d'altra manera— ideal, pur, un simulacre; ¿és possible la impuritat?

L'estudiant, l'altre

Reprement el que deia E.S., i passant a l'altre costat de la barricada, i encara que Sztajnszrajber (2017) se 'sorprenge' que *"hi haja docents que creguen que fer una classe és dir el que u vol dir i en cap moment connectar ni registrar l'altre"*, açò sol ser la (a)normalitat.

Sztajnszrajber (2017) enfoca la qüestió d'una forma que podria ser un bon punt de partida: *"l'alumne és l'altre. Què volem d'aquest alumne que és un altre? [...] èl·luminar-lo amb la nostra llum tot constituint el que jo vull que l'altre siga o poder connectar amb eixa diferència?"*. El 8 de març vaig trobar-me amb un article de Paul B. Preciado, *'Llamadme con mi nombre'*, i la relació amb 'alumne com a altre' va adquirir una nova llum. En l'article parla del procés de construcció com a subjecte d'una persona en fase de transició en la re-assignació de gènere. Preciado (2018) descriu aquesta transició com un fil que passa de mà en mà i que qualsevol pot nugar o tallar, i com és aquest fil social el que ens té units i ens constitueix, o destitueix com a subjectes polítics. Ara bé, quin tipus de subjecte polític és l'alumne? Pel que fa a la meua experiència, l'alumne no és un "altre" a tots els efectes ja que es troba, en diferents graus, des-personificat. Si és menor, simplement perquè no sap el que és millor per ell i tot es fa pel seu bé; si és major d'edat perquè té un *deute*, està comprant *crèdits* i l'única concessió que se li fa a l'adultera és el tuteig.

En la meua opinió, la mirada de Preciado (2018) és transferible al context escolar quan parla de la intensitat del dolor provocada per la decisió d'anomenar a la persona en procés de transició amb un pronom que aquesta no sent com a seu. Ara, l'alumne és, majorment i abans que res, alumne. El context li imposa aquest vestit, eixa màscara, així com altres contextos imposen vestimentes que despullen l'altre de la seua alteritat o la relativitzen. La intensitat del dolor provocat pel fet de sentir-se reduït a una etiqueta, *"és directament proporcional a la força a través de la qual aquest xicotet gest reitera una cadena històrica de violència i d'exclusions"* (Preciado, 2018). Crec que aquesta cadena històrica podria coincidir amb el que Katharina Rutschky anomena 'Pedagogia Negra'⁹.

Si la situació de transició de gènere de la persona és sentir-se i voler ser reconeguda pels altres que no es donen per al·ludits i ho neguen a partir d'una *"ficció social normativa en lloc d'una ficció social en curs d'institució"* (Preciado, 2018); per a l'alumne, crec que la situació és un poc diferent. Per a l'alumne la segona ficció, simplement no és contemplada per les institucions. Si per a la persona 'en trans' la primera ficció és 'normativa' i la segona 'dissident', per a l'alumne (i per al mestre que l'assumira) la segona és 'subversiva' i en sentit literal ja que trastorna, altera, l'ordre establert.

Preciado (2018) afirma que a cada procés de transició de gènere li correspon una re-escritura completa del contracte social, en la qual l'existència política d'un cos pot ser afirmada o rebutjada. En l'ensenyança, el subjecte polític es troba suspès i transformat en 'objecte de polítiques'; l'alumne no és un subjecte que s'alimenta sinó un objecte que cal alimentar, i el cos queda reduït a la boca: ací l'oca no importa, l'objectiu és el *foie*.

Malgrat aquesta imatge desagradable, com deia Roorda (2014) i després de mil·lennis de pedagogia negra (i malgrat els seus estralls): els alumnes no han mort, no moren i no moriran per això. Com fan els migrants i les persones 'en-trans', els alum-

⁹ Rutschky, K. (2018) *Pedagogia nera, fonti storiche dell'educazione civile*, Milano-Udine: Mimesis.

nes elaboren a poc a poc una cartografia de la supervivència que podria (el condicional no és casual) permetre construir amb èxit una xarxa de subjecció que permetera donar una existència material a la ficció política particular (Preciado, 2018).

Però, què passaria si volguérem connectar amb la diferència, ser instituent? Preciado (2018) subratlla que *“l’èxit del viatge depèn de la generositat amb la qual els altres acullen i sostenen sense pensar en el que ets (‘trans’, ‘alumne’, ‘estranger’) sinó veient la singularitat de cos vulnerable i a la recerca d’altre lloc on la vida podria radicar-se”*. I açò és extremadament ‘subversiu’ perquè allò *“interessant és veure com l’altre amb la seua alteritat em modifica [...] si jo rep, no vaig a ell, rep [...] és obrir-me a que l’altre arribe i quan arriba em transforma; em transforma la seua singularitat i genera un conflicte”* (Sztajnszrajber, 2017).

I com no va a ser conflictiva una relació a l’aula? És conflicte pur, diferències que entren en relació, però al mateix temps es descobreix, junts, un nou espai de la realitat social que s’obri a l’existència (enllaçant Sztajnszrajber, 2017 i Preciado, 2018). *“Hauríem de trobar un equilibri”* —diu E.S.— *“la docent hauria de respectar-nos i nosaltres a ella [...] nosaltres hauríem d’estar obertes a escoltar les docents, hauríem d’estar disposades a renunciar a algunes coses ja que si no, no hi ha compromís possible [...] i les docents haurien de deixar el poder per fer possible el compromís [...] Com pots fer-ho amb algú que et fa xantatge? [...] No ha de convertir-se en la teua amiga [sinó] construir un vincle”* (2017).

Però sembla que açò no passa quasi mai, segons E.S.; els alumnes ni s’ho esperen; i si passa, *“sorgeixen problemes, es crea una tensió; és com si una docent començara a jugar en l’equip de les alumnes”* (2017). I per altra banda, no poden ser les estudiants les que puguen al pedestal; són les docents “que tenen que fer el primer pas. I quan passa, és una novetat; fa falta temps per a acostumar-se; tan radical és el canvi...” (2017). Segueix E.S.: *“es podria dir que el sistema escolar és un trencaclosques i cada persona una peça; si sols canvia una peça [un docent] serà ‘el rar’...però si són dos, poden donar-se força, encaixar... després arribarà el tercer i, a poc a poc, hauran de canviar tots els altres, com en una reacció en cadena”* (2017).

Preciado (2018) indica sempre com les transicions ens ensenyen que la sobirania d’un subjecte polític no és atribuïda amb anterioritat, sinó que es construeix i es desfà constantment. Sztajnszrajber (2017) suggereix el fet de tindre una actitud provocativa en aquelles zones en les quals u se senta còmode, pensar l’aula tot posant entre parèntesi aquells llocs normalitzats en la pràctica docent o en la institució escolar. Fonamentalment perquè, com diu Preciado (2018), el que caracteritza la nostra ontologia és un principi radical d’indeterminació: la necessitat d’estar sotmesos a un procés constant de construcció i de-construcció social; no hi ha res de *real* en un *nom* (qualsevol que aquest siga i que depenga d’alguna ficció), per això, per favor, anomenem-nos amb el nostre (altre) nom.

“Si no hi ha LOVE que no hi haja NOTHING”

Estàvem prenent un cafè en Rosia, a prop de Siena, en Toscana. P. se n’havia anat feia poc al treball. M. havia acabat de enrotllar-se una cigarreta i R., amic de P., conegut uns minuts abans, estava assegut davant meu. R., amb rastes recollides en un barret i jaqueta de color mostassa amb els colzes llisos, parla de l’escola: “sols es pot actuar com a partisa”. Em quede desconcertat, mai ho havia pensat d’aquest forma: docent i partisa, partisa-docent.

El primer significat de ‘partisa’ en el diccionari¹⁰ no és molt positiu, ja que ambdues connotacions subratllen el seu ‘esperit facciós’. Però el segon sembla fet a mida: “els qui participen en formacions irregulars armades que actuen en un territori envaït per l’enemic i que exerceixen accions de disturbis o de guerrilla”.

El territori: l’escola o, en sentit neoliberal, qualsevol espai/ temps des del bressol a la tomba (exigències de mercat¹¹), on una institució subministra¹² un aprenentatge formal. L’enemic: la concepció neoliberal, econòmica i monetària de l’educació. La perversa dictadura de la didàctica que incinera la natural biodiversitat (afortunadament quàntica¹³) del procés d’ensenyança/aprenentatge, mecanitzant-lo en una conseqüència causal de laboratori. Diagrames, fluxos, taules, formularis, números i percentatges que alienen persones i relacions, i on la variable humana no ha d’influir, transformada en màscares (la del mestre i la de l’alumne) amb trets superficials, neutres, ‘competents’.

Allò humà molesta al complex d’enginyeria de la formació, a l’eficaç/eficient concatenació d’espais/temps/objectius, perquè **sent** i, heretgia, podria **ressonar**. La maquinària no permet emocions i sentiments a menys que aquests siguin rigorosament funcionals a l’activitat proposta i, aleshores, com no podria ser d’altra forma, superficials. Perquè si no, la maquinària es bloqueja: quan allò humà es percep i percep l’altre; quan **sent... ressona**, no pot ser estandarditzat; és *poiesis*, creació. Les modalitats i els temps de la *poiesis* en l’educació no són els de la maquinària. Per aquesta raó s’ha reduït a formació, a aprenentatge, a unitats capitalitzables, a crèdits..., per exiliar allò humà i les seues emocions, els seus sentiments¹⁴. L’exili es converteix en reserva de caça sols quan es tracta de fer palanca sobre sentiments i emocions per estimular el consum o l’adhesió, ignorant i poruga, als disbarats de l’aspirant a cabdill de torn.

¿Pertanyen al bàndol enemic els reis, reines, alfils, torres, cavalls i peons, reclutats per la maquinària del déu-mercat i que, per la hipoteca, el cotxe, el pis a la platja o ves a saber què, s’ho creuen i fan de la necessitat virtut, i es posen l’uniforme, els trets, i difonen el verb i engreixen els seus mecanismes? Que cadascú conteste aquesta pregunta segons consciència i actue en conseqüència.

“L’ànima”, com el partisa, viu als marges i actua en els marges i des dels marges; en el límit del matollar, amb l’alè de la marginació (de la impotència?) al coll.

¹⁰ En treccani.it, en la RAE sols ix guerriller. *Nota de l’editor*.- Aquest terme d’origen italià fa referència, bàsicament, a grups civils autoorganitzats per a la lluita armada clandestina contra un exèrcit d’ocupació o les autoritats constituïdes i connota la presa de partit i, per exemple, respecte això Antonio Gramsci afirma: “Crec que viure vol dir prendre partit. Qui veritablement viu, no pot deixar de ser ciutadà i partisa. La indiferència i l’abúlia són parasitisme, són berganteria, no vida. Per això odio els indifferents.” <https://www.partigiano.net/gt/gramsci-indifferenti.asp> (consulta 5 de maig de 2018).

¹¹ Del doble mercat: del mercat en si i del mercat de la formació que es configura per i per al déu mercat.

¹² Un verb que delata la connotació bancària de l’educació: l’aprenentatge com a caixer.

¹³ Si enteneu alguna cosa d’italià busqueu Emilio del Giudice i ‘risuonare’ en *el youtube*.

¹⁴ La maquinària no rebutja allò humà; al contrari, ho necessita com a recurs o capital; el que no contempla, o tolera, com a maquinària, és el *ser* d’allò humà, quan el *sentir humà* no es pot gestionar, quan és improductiu, quan ressona pel simple plaer de ressonar.

¹⁵ Com aquells menuts virregnats a les perifèries dels imperis.

¹⁶ L'educació SEMPRE és política; pretendre deixar la política fora de l'educació és altra política.

Les armes: allò que la maquinària defuig i rebutja, el fet de ser; arrencar-se la màscara del rostre, exposar-se, mostrar-se i mostrar el *sentir* humà, sentiments i emocions, a qualsevol preu. Oferir, oferir-se i acollir el *sentir* humà, a qualsevol preu. Deixar-se envair, arrossegar, tot assumint-ho, pel *sentir* humà, a qualsevol preu. Ressonar. Protegir els éssers humans que s'arrisquen a això, a qualsevol preu. Preparar-se per a les ferides infligides pel desert que pot haver deixat la maquinària, estar llestos a les represàlies. I, perquè no, tornar-se plurals: formacions irregulars armades, no individus que actuen en aquestes xicotetes zones (cada vegada menys) semiautònomes que són les aules¹⁵.

Ser, ressonar, simplement (!?!), tot buscant no solament *estar*. Perquè, tal vegada, quan el *sentir* humà és xafat, vexat, aplanat, mercantilitzat i manipulat, mostrar/acollir la creativitat vulnerable de l'amor és *molestar, fer guerrilla*.

No sé si tinc el dret de plantejar-me d'aquesta forma amb els que comparteixen amb mi l'espai/temps 'escolar'; és una qüestió *boluda*¹⁶ a la que encara no he trobat resposta. Potser m'equivoque però en un temps en que la gent es pren el dret de fer les pitjors canallades, més que un dret hauria de ser un deure, no?

R. m'abraça i em saluda en l'aparcament davant del bar, "*no abandones l'acció partisana*", em diu.

Darrere, més enllà de la lloma, el vent creix i amenaça tronada; millor serà pujar més alt, a prop dels cims, on les tropes regulars es perden i preparar la pròxima incursió.

Referències bibliogràfiques

AGAMBEN G., *Che cos'è un dispositivo?*, 2006, Nottetempo.

DENEALULT, A. (2017) *La mediocrazia*, Vicenza: Neri Pozza Editore.

FISHER, M. (2018) *Realismo capitalismo*. Roma: NERO.

FOUCAULT M., *Sorvegliare e punire*, 2005, Einaudi.

PRECIADO Paul B. (2018) Chiamatemi con il mio nome, <https://www.internazionale.it/opinione/paul-preciado/2018/03/08/nome-identita>.

STARNONE, D. (2018) La lezione più terribile, en *Internazionale* 1239, 19 enero.

THOMAS, C. (2018) Dalla parte dei trentenni, *De Groene Amsterdammer*, en *Internazionale* 1242, 9 febrero 2018.

VIVIANI, L. (2018) Si no hay LOVE que no haya NOTHING, en *Voce Libertaria*, n. 40, enero/marzo.

VIVIANI, L. (2017) Come una partita di calcio o una guerra, dipende, en *Verifiche*, abril, n. 1-2.

VIVIANI, L. (2017) "La farsa realtà" en *Voce Libertaria*, n. 32, enero/marzo.