Territori i cultura en una experiència formativa amb migrants. Fer de la necessitat virtut

Anna Gómez Mundó*

Resum

L'article descriu i reflexiona l'experiència de plantejar i participar en un projecte d'aprenentatge cultural a partir d'una proposta concreta duta a terme per estudiants i docent durant el segon curs del grau d'Educació Social. En un diàleg permanent entre la concepció de la naturalesa política de l'educació i la realitat social del context on té lloc la formació d'educadores i educadors socials, l'autora mostra els fonaments que ha considerat per argumentar i realitzar la proposta, els principis que l'han orientada i la seva valoració. Al llarg de l'article, es desenvolupen aspectes amb els quals pren forma la tesi que cal mirar de manera àmplia el repte educatiu d'avui tot incorporant les grans virtuts a les propostes educatives. Els set elements que enumera com a integrants de l'experiència descrita contenen en ells mateixos les dimensions polítiques, ètiques, culturals i socials que englo-ba una experiència formativa.

Paraules clau

Aprenentatge cultural, comunitat política, formació universitària, identitats geogràfiques.

Recepció original: 29 de maig de 2018
Acceptació: 04 de setembre de 2018
Publicació: 14 de gener de 2019

> Por lo que respecta a la educación de los hijos, creo que no hay que enseñarles las pequeñas virtudes, sino las grandes. No el ahorro, sino la generosidad y la indiferencia hacia el dinero; no la prudencia, sino el coraje y el desprecio por el peligro; no la astucia, sino la franqueza y el amor por la verdad; no la diplomacia, sino el amor al prójimo y la abnegación; no el deseo del éxito, sino el deseo de ser y de saber.
>
> Natalia Ginzburg

Cultura, comunitat i educació formen part, o haurien de fer-ho, del conjunt de significacions que configuren la paraula universitat. La universitat està constituïda per una comunitat humana que viu en una de més àmplia amb la qual comparteix temporalitat i territori i, per tant, podem considerar que la universitat comparteix amb la comunitat en la qual està inserida la dimensió històrica on té lloc la transmissió i la creació cultural dels seus temps. És ben conegut que l'imaginari de col·locar la universitat en un espai separat de la resta de la comunitat està molt estès, i no només per part de les persones que se'n senten alienes; també dins la institució hi ha membres que s'hi situen com si estiguessin en un altre pla de la realitat, talment com si la seva dosi de coneixement acreditat els immunitzés del què passa al món. Aquesta representació de la universitat i del coneixement que s'hi transmet i que s'hi crea dificulta enormement una de les seves funcions fonamentals: la de contribuir en sostenir i respondre davant el desig de ser i de saber més de tothom. És per això que sóc del parer que la universitat ha de fer endreça

(*) Doctora en pedagogia per la Universitat de Vic i professora del Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic. Actualment coordina el Grau d'Educació Social. Adreça electrònica: anna.gomez@uvic.cat

10.1344/TE2018.55.9
Creative Commons 3.0 Reconeixement no comercial

d'aquestes últimes dècades i posar al centre la dimensió cultural que se li exigeix a l'erigir-se com a institució del coneixement.

Parlo d'exigència –malgrat aquest terme pugui titllar-se de rígid i autoritari– perquè a aquestes alçades no concebo com a universitat una institució que sostingui la falsa divisió entre saber i poder, entre cultura i política, entre identitat i comunitat. I és que la docència, la recerca i la gestió que la universitat fa del coneixement no és neutral, sinó que sempre promou, defensa, argumenta, solidifica, difon i encarna una idea concreta de què és el saber, què significa ciutadania, com cal organitzar el poder i quin és el millor model social, cultural, econòmic, moral i educatiu.

Les dimensions social i cultural de la universitat

La universitat és una institució més de les que haurien de complir el mandat d'ensenyar i preservar les grans virtuts de voler ser i de voler saber. Les virtuts de les quals ens parla Ginzburg fan referència directament a la identitat i a la cultura i, per tant, interpel·la la dimensió social de tota criatura humana.

Aquesta és una de les idees que orienten les decisions que haig de prendre per tirar endavant l'ofici de ser educadora d'educadors. Les persones que investiguem i ensenyem a la universitat som part d'ella; de fet, sense les persones que dia rere dia entrem i sortim de la universitat –siguem estudiants, siguem docents– i sense les persones que sense acudir-hi aporten les experiències per a què puguem retornar-los-les en forma de nou coneixement, la institució no tindria raó de ser. Com s'estructura, a què dedica el temps i els diners, què i com difon el coneixement, qui participa i de quina manera ho fa en el funcionament universitari, etc. són pràctiques, artefactes i creacions culturals que posen de manifest la ineludible relació de la universitat amb la comunitat. Perquè la dimensió cultural de la universitat no només pot explicar-se pel què hi passa dins, sinó també i necessàriament pels vincles que manté amb el què passa al territori humà i físic en el qual es troba.

L'experiència que narro en aquest article podria ser un exemple de com és possible preservar i respectar la naturalesa de la institució trobant-hi espais per fer viable el mandat de viure, aprendre, crear, compartir i pensar la cultura a la universitat.

Abans de continuar, m'agradaria manifestar que el sentit d'explicar l'experiència no s'ha de buscar en la seva particularitat. El valor no es troba irreductiblement en la proposta formativa que explicaré, sinó en la possibilitat que ens dóna de pensar i valorar de quines maneres avui la universitat pot respondre al compromís ètic i social que li pertoca i, així, recuperar, preservar i promoure'n la seva dimensió cultural. El relat de què succeeix durant unes hores lectives que habitualment passen desapercebudes a ulls de molta gent té especial interès perquè té lloc als marges de la maquinària que cerca publicitar la imatge corporativa de la institució i d'allò que ara s'anomena «responsabilitat social» de les empreses. Res d'això. Amb la ideació, realització i sosteniment de la proposta que es presenta en aquest text es buscaven *què*s i *coms* que possibilitessin dur a terme un procés educatiu que considerés la comunitat i la cultura com a eixos fonamentals de la seva raó de ser.

De ben segur que qui llegeixi la proposta podrà trobar paral·lelismes i similituds amb d'altres experiències que coneix. En efecte, que siguin projectes aïllats, o complicats de dur a terme, o invisibles a les memòries anuals, o titllats d'anècdotes utòpiques,

o etc., no significa que estiguin absents dels campus universitaris. Al contrari, al llarg de la meva experiència universitària he conegut diversos projectes similars. Són propostes humils i valentes sostingudes per gent convençuda que la universitat és comunitat i és cultura, i que la seva vida ha de discórrer per les vies de l'ètica i de l'afany de saber. Per això ja adverteixo des d'ara que el què segueix no té res a veure amb innovació docent ni amb aportar un «valor afegit» a la pedagogia universitària, sinó amb la necessitat.

La necessitat a la qual em refereixo sorgeix de l'obligació de sostenir les dimensions cultural i social de la universitat; una obligació que implica admetre com a prèvia la imprescindible sensibilitat per assumir la també imprescindible dimensió ètica inherent en elles. Són dimensions –la cultural i la social– que clarament podem vincular en la configuració d'identitats d'aquells que hi participen. I qui en participa, o hauria de participar-hi, és tota entitat –individual o col·lectiva– que conforma la totalitat de la comunitat universitària. Segons Pardo, *hauria* de participar-hi:

> En la actualidad, está claro que todas las instancias de la vida moderna, desde la prensa hasta los museos y las universidades, deben colaborar en la consecución de esa convergencia entre vida interior y vida social del ser humano. Sólo lo que pueda ser intercambiado –según un sistema donde comunicación y regulación van de la mano– colaborará con esa identidad, aunque ésta no sea estable y se halle en movimiento. Esto supone que la información es puesta al servicio de la formación de un proceso de identidad dinámica, flexible, en el que la vida interior y exterior deben coincidir. (Pardo, 2016, p. 204)

Una experiència (de tantes)

Al llarg dels anys, he pogut sentir en pròpia pell o observar en la pell d'altres el desconcert d'haver de fer un recorregut formatiu aliè a la concepció que tenia de què era aprendre i per a què aprendre. Esperant trobar elements d'orientació i respostes als interrogants que van apareixent mentre es van fent anys, el què gairebé sempre es troba és un conjunt de coneixements desvinculats de la vida i de la realitat en la qual es viu, sigui econòmica, cultural, social o física. La manera en com la Judit Sánchez descrivia la significació que li havia arribat del seu context més proper és un exemple d'una concepció encara massa estesa de què significa participar dels contextos educatius formals: «La meva família i el meu entorn més pròxim sempre m'han remarcat que és molt important estudiar. Gairebé mai, en els seus discursos utilitzats, sortia la paraula aprendre. Aquí hi ha el problema principal»[1]. L'estudiant apunta una confusió que pot explicar part de la desconnexió que observem entre el desenvolupament intel·lectual dels individus i el de la resta de dimensions que també cal tenir en compte en l'educació integral de les persones. La dimensió social, política i històrica de cadascú no pot deixar-se al marge del desenvolupament de la seva dimensió individual, ni la dimensió individual pot reduir-se –com a així ens ho fa entendre l'imaginari del verb estudiar– a l'acumulació de coneixements de caire únicament intel·lectual. La reflexió de la Judit em dóna més arguments per a insistir en propostes que posin en valor

(1) Al llarg de l'article, m'ajudaré de cites extretes dels relats d'aprenentatge dels i les estudiants que van participar a l'experiència que vam realitzar durant la primavera del 2017 el grup de l'assignatura «Acció Socioeducativa amb Persones Adultes» del grau d'Educació Social de la Universitat de Vic. La vam fer gràcies a la disposició i col·laboració dels joves del projecte «9 a Vic» de l'Oficina Municipal d'Acollida de l'Ajuntament de Vic i dels seus educadors. Són fragments de reflexions individuals i també grupals. Aprofito per fer públic el meu profund agraïment a tots i a totes elles, perquè el què és indiscutible és que sense ells l'experiència no hauria pogut esdevenir. Molts fragments parlen del seu aprenentatge. Amb aquest text, confio que sigui capaç de fer visible part del meu. Hem mantingut els noms dels protagonistes atès que comptem amb la seva autorització.

l'experiència d'aprendre, es faci o no amb les activitats que tradicionalment s'atribueixen a l'estudi. I considero que aquest propòsit pot fer-se si el contingut d'aprenentatge que es pretén oferir no es presenta dissociat del seu significat cultural.

Buidar de sentit els continguts culturals a aprendre és una manera de buidar els continguts de la seva dimensió cultural. La cultura porta intrínsecament la condició de relació d'algú amb el seu context, necessita que els subjectes s'autoritzin en l'acció de significar qui són, què volen, com entenen el seu món, com l'imaginen. En part és per aquest motiu, en tant que expressió de cultura, que cal que l'experiència educativa –sigui de l'etapa formativa i de l'àmbit que sigui– contempli necessàriament la dimensió relacional dels subjectes que la viuran no només amb ells sinó també amb el seu context. Aquest és un dels elements que molts educadors i professores vetllem per a què sigui present en les propostes que fem; unes propostes que, quan sabem sostenir-les i hi trobem la complicitat dels estudiants, ensenyen aquesta manera de concebre l'aprenentatge. Així ho va comprendre la Virgínia Granado després d'haver cursat l'assignatura: «Un aprenentatge que no és unidireccional, sinó recíproc. Un aprenentatge que s'omple de moments i que ha de partir del nostre context i de les nostres pròpies vivències. Potser això és un dels motius del fracàs escolar: professors que es presenten com a professionals de la matèria, explicant fil per randa cada pensament d'autors, del què ha passat, sense cap relació amb el que vius durant l'adolescència. Sense cap interès per motivar, per despertar-nos a les vuit del matí i escoltar. Però escoltar de debò, no a mitges».

A la seva manera, la Virgínia estava subscrivint la proposta que havia llençat Freire anys abans: «Per què no establir una "intimitat" necessària entre els sabers curriculars fonamentals per als alumnes i l'experiència social que ells tenen com a individus?» (Freire, 2003, p. 37).

Mesos abans de començar el segon semestre, quan pensava en un plantejament de l'assignatura d'«Acció Socioeducativa amb Persones Adultes» que es correspongués amb principis pedagògics i metodològics com ho és el què acabo de descriure, vaig rebre un correu electrònic de l'Elisenda.

L'Elisenda és educadora de l'oficina municipal d'acollida de Vic i exestudiant d'Educació Social de la Universitat de Vic. D'ençà que es va diplomar, hem anat sabent una de l'altra. En cursos anteriors ja havia buscat i trobat la col·laboració amb una altra professora, amb qui van tirar endavant un projecte que connectava les necessitats de la formació universitària amb les del seu projecte socioeducatiu. Ara es dirigia a nosaltres per valorar si podríem fer alguna cosa plegades. «Alguna cosa farem, segur», vam dir-nos. I així va ser.

El projecte que coordinava consistia en acollir i donar a conèixer Vic a noies i nois provinents de diferents parts del món acabats d'arribar a la ciutat, i tenia per nom «9 a Vic». Ens va semblar interessant que qui acompanyés a aquests joves al coneixement de la ciutat i de la seva llengua fossin nois i noies de la seva edat que estaven formant-se a la universitat amb la voluntat d'esdevenir educadors i educadores, és a dir, persones que acompanyen processos d'aprenentatge. I a mi, a més a més, em va semblar una molt bona oportunitat de donar cos real als continguts de l'assignatura, de donar una concreció viva al què destinàvem les hores de classe, una oportunitat per seguir la idea de Thoreau d'experimentar la vida: «Lo que quiero decir es que los estudiantes no debe-

rían jugar a la vida, o simplemente estudiarla, mientras la comunidad los sostiene durante el tiempo que dura ese costoso juego, sino que deberían vivirla intensamente de principio a fin. ¿Cómo podrían aprender mejor a vivir estos jóvenes si no es realizando el experimento de la vida?» (Thoreau, 2015, p. 55).

Així doncs, vam organitzar-nos per tal que cada dimecres uns i altres poguéssim compartir una hora i mitja tenint com a objectiu inicial l'ensenyament i aprenentatge de la llengua catalana. Però el què aparentment n'era l'objectiu central va cedir pas a l'objectiu de viure una experiència d'aprenentatge cultural que sobrepassava l'objectiu primer. Perquè, evidentment, l'objectiu no podia desenvolupar-se a l'aire ni sense incorporar les consideracions que com a educadores i educadors socials calia que contemplessin. Per tant, la pràctica setmanal de fer els tallers de llengua havia d'anar acompanyada d'un procés formatiu que pogués fonamentar teòricament el plantejament i realització dels tallers. Aquesta dimensió teòrica la donaven els continguts que anàvem coneixent a les sessions de classe i del què succeïa als seminaris de lectura d'obres de Freire. Els seminaris es realitzaven paral·lelament als tallers: mentre uns grups feien els tallers amb els joves, els altres es trobaven al seminari, i a la setmana següent aquests s'intercanviaven.

Quan ja havien transcorregut unes setmanes de sessions de classe, va arribar el gran dia:

> La primera setmana estàvem totes una mica nervioses i inquietes per saber com fer una bona benvinguda als nois i noies de «9 a Vic». (...) Cada grup va presentar un seguit de propostes de com fer la benvinguda i d'aquestes en vam extreure la idea principal per a realitzar-la entre tots i totes. Amb grups vam fer una volta per la universitat i els voltants per tal d'ensenyar-los l'entorn on passarien els pròxims dimecres i després tots junts vam anar a berenar al pati de la universitat. Finalment, els nervis no ens van passar factura i va anar prou bé ja que els nois i noies van estar contents i ben rebuts, que era l'objectiu d'aquella trobada. Allà vam poder trencar el gel per un cop després començar el que serien uns mesos intensos de preparar sessions i formar un vincle amb ells i elles. (Marcel Pi, Neus Sunyer, Xènia Vilaseca i Aina Pujadas)

Sentir-se ben rebut i reconegut és imprescindible per tal de mostrar-se sense por qui s'és i per assumir el risc d'aprendre. Aquesta és una de les idees de les que el grup d'estudiants van ser més conscients al llarg de l'experiència. Contínuament es recordaven entre elles de la importància d'establir i sostenir un vincle des de la confiança, i per això van optar per una activitat que ells mateixos van poder valorar com a altament educativa durant el curs anterior: compartir el berenar[2]. Igualment d'important i significatiu va ser recórrer la universitat i els seus voltants tots plegats. Era una manera d'obrir casa nostra, de convidar-los a ocupar els passadissos, les aules i els patis de la facultat, com si d'alguna manera els diguessin «Això també és Vic, aquí també hi sou ben rebuts» i recordessin a la Facultat «Més enllà de les teves parets hi ha més gent que vol ser i saber més». El cert és que moltes persones feien cares de sorpresa al veure tants rostres negres, mocadors i gorres passejant per la universitat[3], rostres que destacaven enmig de la massa habitual. Així doncs, aquella tarda de rebuda va ser el marc d'una pràctica cultural –la d'acollir– i l'inici d'un procés d'aprenentatge cultural que anava més enllà

(2) La potència educativa de l'experiència de compartir l'espai de berenar va ser viscuda i pensada a fons en l'assignatura de Recursos Expressius Corporals de la qual se'n responsabilitza la professora Eva Marichalar durant el primer curs del Grau d'Educació Social.

(3) Tot i ser una ciutat i una comarca amb una presència important d'immigrats, aquesta diversitat és gairebé inexistent a les aules de la universitat.

dels nois i noies directament implicats en l'experiència. La transcendència que observo en aquella primera activitat també la reconec quan a la mateixa universitat, i a través d'iniciatives d'altres assignatures i departaments, ens creuem a les escales amb els estrangers que vénen a fer els cursos per preparar-se les proves per accedir a la ciutadania espanyola, quan ens trobem amb les parades de berenars que fan nois i noies amb discapacitats psíquiques, o quan compartim el vestíbul amb les dones i homes grans que vénen a fer activitat física a les instal·lacions del campus.

Cohabitació i construcció d'identitats

Una altra de les idees que els grups d'estudiants van voler tenir present a l'hora de realitzar les seves propostes de tallers va ser l'experiència de migració dels joves de «9 a Vic». Elles i ells havien hagut de marxar dels seus llocs d'origen sense haver-ho pogut decidir per ells mateixos. La situació de guerra, el reagrupament familiar decidit pels seus progenitors a banda de la seva voluntat o les diferents formes de violència socials, econòmiques i culturals van portar-los a Vic. Podria entendre's que en una edat ben primerenca van passar a viure una situació d'exili no escollit, una situació que participa de manera considerable en la construcció de la seva identitat.

De la seva experiència d'exili, Freire va escriure unes paraules sobre les quals van reflexionar les estudiants d'un dels seminaris:

> Un espacio de tiempo por el que no optamos y al que llegamos marcados por el susto, la rabia, el miedo, los sufrimientos, las nostalgias anticipadas, el amor, la esperanza destrozada pero también con esperanzas, aunque tímidas, que nos anuncian la vuelta. Voluntad y necesidad de restaurar en nuestro ser, nuestro sueño hecho añicos. (Freire, 1997, p. 66)

La necessitat de restituir-se, de situar-se en la nova realitat amb una actitud d'esperança en les possibilitats i en les pròpies capacitats de continuar sent subjecte de la seva vida no pot eludir-se en processos d'acollida i acompanyament de les persones que viuen, com en el seu moment ho va fer Freire, el temps d'exili. Sigui per motius polítics o no, l'exili sempre esdevé un procés de migració que necessita ser sostingut amb el màxim de cura i dignitat. L'experiència que comparteix amb nosaltres Zweig ens comunica la influència que exerceix l'experiència de migrar en la identitat de cadascú:

> La emigración, sea del tipo que sea, provoca por sí misma, inevitablemente, un desequilibrio. La persona pierde estabilidad (y eso también hace falta haberlo vivido para comprenderlo); si no siente su propio suelo bajo los pies, se vuelve más insegura y más desconfiada consigo misma. Y no dudo en reconocer que, desde el día en que tuve que vivir con documentos o pasaportes extraños, no volví a sentirme del todo yo mismo. Una parte de la identidad natural de mi "yo" original y auténtico quedó destruida para siempre. (Zweig, 2001, p. 516-517)

És fonamental, aleshores, recordar la necessitat de concebre l'altre com un subjecte molt més complex del que l'etiqueta de «jove immigrat» ve a dir. Cal recordar que aquest subjecte no «es farà» a partir d'ara aquí, sinó que ja és, i està sent.

A mesura que avançaven les sessions, les i els estudiants van anar convencent-se que la llengua catalana no podia ensenyar-se deixant de banda la trajectòria vital d'aquestes noies i nois, no només el seu passat i present –que també– sinó també el seu futur. Era des de la seva identitat en moviment que les frases i els eixos temàtics que els proposaven aprendre en català podien prendre sentit per ells. Les paraules noves que es deien amb una altra música de la que tenen les seves llengües maternes només

podien ser apreses amb sentit si hi trobaven la connexió tant amb la seva realitat present com amb els contextos viscuts i somniats.

Una mostra de com els grups d'estudiants van traduir aquesta idea en la concreció d'un taller pot ser la que trobem en la proposta ideada pel grup de l'Aina Colomer, la Gemma Almeida, la Laia Casellas, la Mònica Expósito i la Gemma Borrell. La proposta que van elaborar consistia en teixir damunt d'un mapa mundi els itineraris geogràfics seguits per cada membre del grup, tant de les educadores com dels educands; un material de suport, el mapa, que a la vegada va evidenciar la representació eurocèntrica de les representacions geogràfiques. La trama de fils de colors que en va resultar era un relat plàstic dels espais i dels temps viscuts per totes elles fins el dia d'arribar a Vic.

I va ser aquest relat –inicialment visual– el què va obrir el relat oral dels recorreguts fets arreu i, al mateix temps, va ser una oportunitat per compartir les concepcions de vida que havien anat coneixent i construint mentre transitaven pels diferents països. Temps i espais de vida donaven sentit a la sessió de llengua.

Figura 1. Resultat de la representació dels desplaçaments dels joves



Preses de posició per a l'aprenentatge cultural

Revisant l'experiència des de la distància que dóna haver acabat el curs, m'he adonat que la proposta formativa va considerar en tot moment un conjunt d'idees, de principis, si es vol dir criteris, que van ser els que van facilitar que avui pugui dir que allò que ens va passar va ser una experiència d'aprenentatge cultural i social, polític i ètic.

També m'he adonat que el corpus de principis –epistemològics, metodològics, pedagògics, ontològics– en el qual fonamentem les propostes educatives que llancem és el que ens col·loca en la cartografia de la pràctica de l'ofici. Fa uns dies vaig llegir: «Les idees no són teories que sobrevolen la realitat, sinó que són preses de posició en el món. Pensar una idea és fer-la pròpia i situar-s'hi. Per això sempre n'hi ha alguna que determina de manera més fonamental que les altres la nostra manera de ser i de pen-

sar» (Garcés, 2016, p. 35). I a les paraules de la filòsofa hi afegiria «i la nostra manera de fer».

Com a veïna del món, i també com a professora universitària, estic col·locada en la vida fortament influenciada per les idees que tinc del món, de la cultura, de què és la vida, de què és educar, etc. És per això que en la comunitat on visc no puc –ni vull, així ho he escollit– eludir la responsabilitat que assumeixo al dir les meves idees. El dir porta el pensar-les i, també i ineludiblement, el fer-les. D'això n'he dit «fer un *bajando*», una expressió que pot entendre's com un «encarnar les idees al món». Seguir aquesta guia d'acció implica ser conseqüent i mostrar en la pràctica docent les idees que escric i dic a les aules. Traslladar les idees a la pràctica i concebre-les com a preses de posició és el que fan moltes persones en les seves realitats, també a la universitat. Això explica com molts membres de les comunitats universitàries no fem nostres les polítiques universitàries actuals, ni els valors que pretén promoure, ni la qualitat de relacions que motiva la seva organització, i optem per retirar-los la nostra complicitat i enfocar-la a sostenir una institució que aconsegueixi esdevenir veïna del seu territori i de la seva gent, tingui aquesta la ciutadania reconeguda o no, participi de la cultura reconeguda o no, acrediti un nivell acadèmic o no.

Prendre posició no és un pas fàcil. Sovint ens és més fàcil dir que no pas fer el que diem. També passa en matèria educativa. Repetidament hem sentit a dir «jo això no ho faré mai» i més endavant hem vist com feia el que havia dit que no faria. Bé, saber de la dificultat de sostenir les idees i d'encarnar-les assumint-ne totes les implicacions és un dels aprenentatges que poden fer-se quan la proposta a seguir és intentar fer una proposta basada en uns principis i dur-la a terme tal i com s'ha pensat. És un dels aprenentatges que molts estudiants van poder fer gràcies –en part– a l'experiència. La Kawtar El Mihaoubes ho explica així:

> Sobretot el que m'han ensenyat els tallers dels dimecres és que pensar una activitat per a un col·lectiu, tenint en compte els nostres propis principis i allò que volem transmetre és una tasca molt complicada. De vegades realitzem una activitat fonamentant-nos en teories pedagògiques i creient que ho estem fent d'una manera que respon a la nostra concepció educativa. Però fem tot el contrari perquè confonem les coses i s'ha d'estar al cas.

Prendre posició al món demana d'una voluntat de ser conscient de qui s'és, de què es vol, de quines capacitats i límits es tenen, etc. però el que a tota educadora i educador demana és situar-se al món des del compromís. La Lord Bujons va escollir per títol del seu relat d'aprenentatge «Un món diferent no pot estar format per persones indiferents». L'apatia i la indiferència no conviuen al sí de qui sent passió per saber, de qui es reconeix com a subjecte cultural i membre actiu d'una comunitat amb la qual està i vol estar vinculat. Buscar el vincle amb l'altre i amb allò altre i sostenir-lo és el que inaugura la pràctica i l'intercanvi cultural, condició *sine qua non* per a l'aprenentatge cultural:

> El indiferente levanta una especie de cristal entre sí mismo y el mundo, un muro invisible, para no encontrarse con un acontecimiento o un personaje susceptible de arrancarlo de las rutinas a las cuales él prefiere dedicarse. Cancela el sentido de la experiencia para transformarlo en espectáculo, sin relación a sí mismo; no siente que lo afecte, ni siquiera que le concierna, todo lo que ocurre cerca de él; mantiene a distancia a los demás, neutralizados, para no tener que arriesgarse a la necesidad de implicarse. (Le Breton, 2016, p. 37)

Treure del nostre voltant els vidres que ens separen del què passa al món és el que la Lord va considerar imprescindible per tal de poder ser educadora, i ser-ho sent sensible a l'altre i al què passa, comprometent-s'hi.

A continuació em disposo a enunciar algunes de les preses de posició que, des del meu punt de vista després de revisar l'experiència viscuda, cal que s'adoptin i que es vetllin perquè acompanyin les experiències d'aprenentatge cultural. En un exercici de sintetitzar-les, les he recollit en set idees:

a) Que pensament i acció vagin de la mà.

b) Que sigui un lloc de trobada i acollida.

c) Que s'hi practiqui l'acompanyament.

d) Que es pugui passar de la representació a l'experiència.

e) Que tingui present el pes de la paraula.

f) Que no defugi de les dificultats.

g) Que el sentit passi per davant de la utilitat.

Mirem el perquè de l'elecció de cada una d'elles i les seves implicacions en la pràctica educativa.

Que pensament i acció vagin de la mà

És una vella, coneguda i encara vigent idea la de la importància de mantenir una relació contínua entre pensament i acció. En pedagogia, Freire va insistir-hi incansablement i en qualsevol dels seus llibres trobem al·lusions a la necessària vinculació de la teoria i de la pràctica. La forma universitària que tal vegada millor pot acollir aquest principi és el seminari. En aquesta ocasió, el seminari venia convocat explícitament per a pensar de manera compartida el que es trobava en la lectura de diferents llibres de l'autor brasiler. Cada estudiant va escollir un llibre, el que va voler, i els dimecres combinàvem la lectura individual, la grupal i la reflexió del contingut llegit. No eren idees flotants a l'aire, sinó que de totes i cadascuna d'elles n'havíem d'intentar trobar una possibilitat de «bajando», i encara millor quan aquesta concreció podíem fer-la fent-la als tallers de llengua. La teoria no quedava emmagatzemada de manera abstracta dins de cadascú, sinó que es posava en joc per acompanyar i fonamentar les propostes dels tallers dels dimecres. En Moisès Fígols ho diu amb unes altres paraules: «La unió de classes teòriques juntament amb seminaris de Freire amb tots els conceptes i pensaments de tot un referent en pedagogia, i els tallers amb els integrants del grup "9 a Vic" ha sigut una bomba, en el sentit que metafòricament s'ha produït una explosió de praxi educativa». Quan una estudiant compartia amb la resta un fragment especialment interessant per a ella, feia un exercici extraordinari de comprensió de la idea que volia transmetre i de treball amb el llenguatge per tal de poder comunicar-la a la resta. Uns i altres es preguntaven i col·laboraven plegats per a desllorigar fragments que a vegades eren especialment espessos i enrevessats. I és que la lectura dels textos no era fàcil, menys quan la lectura s'entenia com una activitat d'aprenentatge (cal dir que no era avaluable, buscant que els estudiants s'acostessin al sentit de llegir sense fins utilitaristes). Vaig optar per aquest format recordant el què el següent fragment m'havia fet pensar anys enrere:

> Estos textos deberían en sí mismos contener un desafío, y, en tal sentido, que los educandos y el educador los tuvieran en cuenta dialécticamente para penetrar profundamente en el significado de los textos. Las "clases de lectura" deberían consistir concretamente en seminarios de lectura, con la oportunidad constante de establecer la relación entre un determinado pasaje de un texto a debate y varios aspectos del mundo real. (Freire, 1990, p. 46)

Però les ganes de voler saber més, de voler fer el millor possible el proper taller, de comprendre millor l'ofici pel que s'ha optat, feia que no defallissin en l'intent de descodificar aquells llibres d'assaig pedagògic. L'anar i venir dels tallers als seminaris va facilitar que poguéssim viure una experiència de producció d'experiència. Amb tot el que anaven coneixent, els grups d'estudiants van anar abandonant la reproducció de pràctiques i van passar a ser productors de noves propostes coneixent-ne els *perquès* i els *per a quès*:

> La meva percepció sobre aquesta activitat és que ha estat un espai que s'ha creat per promoure diferents aprenentatges, aprenentatges que no se'ns han explicat, ni tampoc se'ns ha transmès de manera convencional. Ha estat a partir de les lectures individuals o en veu alta, de les frases que individualment o en grup anàvem escollint i compartíem amb la resta del grup que han anat sorgint diferents interpretacions, com també reflexions. Els diàlegs que han anat sorgint tant amb el material, que en aquest cas era el llibre, com els que s'esdevenien entre els companys on es compartien diferents perspectives, han estat els mitjans que ens han anat ajudant a donar sentit a la lectura de Paulo Freire. A nivell individual, ha estat la manera com he anat aprenent els conceptes i idees que aquest plantejava. (Joana Díaz)

Que sigui un lloc de trobada i acollida

La necessitat de sentir-se en llibertat per a ser tal i com s'és ja ha estat comentada en pàgines anteriors. La llibertat de ser i dir-se és una experiència relacional, una experiència que requereix tant si com no l'espai que es dóna en les relacions que mantenim les persones, aquell espai 'entre' que no és propietat de ningú i està a disposició de tothom. Ara bé, si volem aquest espai de llibertat i, així, poder posar en comú les diferents concepcions del món i mostrar les pràctiques amb les que les representem cal que ho fem en un context de confiança. Bé, per començar cal que ens trobem. Mantenir, descobrir i/o inventar espais on les diferències es puguin trobar és quelcom bàsic per tal que pugui produir-se l'intercanvi. Avui, amb el què permeten les tecnologies de la comunicació, aquestes possibilitats s'han multiplicat considerablement. Però la nostra opció va ser trobar-nos físicament en un espai on especialment, ja ho hem vist, es va tenir una cura especial en què fos acollidor, on es sentissin acollits, reconeguts i escoltats. No només va procurar-se la primera tarda, sinó que l'atenció va seguir a la segona, i a la tercera, i a la quarta,...: «Al llarg d'aquests tallers hem après el significat del que representa un procés d'acollida i com es realitza durant tot l'acompanyament. Som conscients que aquesta acollida no es realitza ni s'acaba en un o dos dies, sinó que caldrà molt de temps per a poder-la fer-la del tot» (Blai Poch, Laura Perales, Natàlia Gomis i Anna Vila).

Calia procurar una atmosfera de confiança que, lluny d'homogeneïtzar els participants, facilités la visibilització de totes i cadascuna de les diferències que duien amb ells, que fos un lloc on tothom pogués ser lliurement de manera que pogués obrir-se a les diferències dels altres. El risc de pronunciar una nova paraula en una llengua estranya o de compartir uns records d'infantesa no pot fer-se ni davant de persones indiferents ni en llocs on la indiferència n'ocupa l'atmosfera. Herta Müller va descriure molt bé què va significar per ella estar fora d'aquest tipus de context:

> Alargar la mano hacia todos los lados y tocar de verdad lo que había allí, dentro de casa, daba confianza porque en las calles, fuera, sólo imperaba la neutralización de los individuos. Sólo los objetos que cada cual había buscado y acumulado garantizaban la propia historia individual. Uno ligaba su vida a las formas concretas y firmes de los objetos para no perderse a sí mismo. (Müller, 2011, p. 41)

Que s'hi practiqui l'acompanyament

L'ofici d'educar sempre comporta l'acte d'acompanyar. Ensenyar cultura exigeix acompanyar, perquè per aprendre cultura sense violentar-se necessita ser acompanyat per saltar d'allò conegut a allò fins ara ignot. Potser és en l'aprenentatge oral d'una llengua on més es necessita aquest acompanyament fet des de la confiança, perquè implica que en el procés d'aprenentatge el subjecte es posa en joc en viu i en directe, sense poder esquivar ni emmascarar les dificultats. És una experiència que exigeix confiar en la capacitat de l'altre, i també en el cas dels estudiants de confiar en la seva capacitat de ser capaços de sostenir el procés. És una ocasió clara on cal assumir el què Jordi Planella anomena «la dignitat del risc»:

> Tiene que ver con el paso de una sociedad de control a una sociedad de producción de sujetos autónomos o tal vez interdependientes. Pero claro, ello termina por producir miedos y entonces se quieren reducir los riesgos (si algo tiene el riesgo es que es una proyección anticipativa que preocupa a los gestores del control). (Planella, 2016, p. 23)

És una presa de posició que porta als i a les estudiants a posar en acció la seva capacitat d'agència, a assumir aquest risc i a saber perquè l'estan assumint. Saber què i per a què es fa, un altre aprenentatge important per a situar-se en l'ofici:

> Acompanyament: aquest ha estat un tret que jo no havia considerat fins la lectura d'aquest article i des d'aleshores és un principi que sempre que penso en una intervenció el tinc en compte, per aquesta raó vaig proposar considerar-lo en la realització del projecte 9 a Vic. (Joana Díaz)

No només es posa en joc la capacitat d'agència dels estudiants, sinó també per a la professora es presenta el repte de sostenir la confiança cap a les capacitats d'ells i d'elles. És una oportunitat per a continuar aprenent a no tutelar-los menysvalorant les possibilitats de reeixir en el seu projecte. Confesso que el neguit que sentia els dimecres era alt, i havia de fer esforços per deixar fer sense intervenir[4]. Tenir present el risc que comporta l'exercici de pràctiques incapacitadores era el que més m'ajudava a estar sense molestar. També els nois i noies van iniciar aquest aprenentatge al que, en el cas dels educadors i educadores, cal estar sempre atents:

> Durant els tallers amb el jovent de «9 a Vic» vàrem intentar no caure en pràctiques incapacitadores, ja que en moments en què plantejàvem les activitats pensàvem en activitats que potser limitaven als i les joves. Poc a poc, mentre els vam anar coneixent més, vam poder realitzar activitats adequades al context, sense pensar que no podrien fer-ho, per tal que desenvolupessin la seva autonomia i la seva capacitat de pensar. El fet que no sabessin el català volia dir que no tenien capacitats lingüístiques? No hauríem de confondre no saber llegir o no saber parlar un idioma amb no tenir intel·ligència lingüística. (Natàlia Gomis)

Fins ara han aparegut preses de posició que no deixen de ser les que la pròpia naturalesa de l'educació ens demana: acollir, acompanyar, pensar i actuar. La següent també ho és: que alguna cosa ens passi, que esdevingui l'experiència.

Que es pugui passar de la representació a l'experiència

Els nostres temps estan farcits d'imatges, de coreografies i d'escenografies. Tot fa pensar que el contingut ha perdut pes i l'han guanyat les posades a escena. Avui el món sembla un gran plató on càmeres de tota mena van gravant què hi passa per després

(4) Cal dir que les propostes de taller eren revisades per mi junt amb el grup abans de dur-les a terme, però mai vaig modificar una activitat per fer-la a la meva manera, sinó que el criteri va ser respectar-la sempre i quan fos coherent amb els arguments amb els quals la fonamentaven.

exposar-les com el gran espectacle de l'actualitat. Els contextos educatius no n'estan al marge, i és freqüent que en ells s'hi simulin situacions que no travessen la pell de ningú. Dit d'una altra manera, com en el lament de Benjamin davant la pèrdua d'experiència dels soldats que tornaven de la guerra, a molts contextos educatius hi abunda l'activitat i s'ha arraconat l'experiència. Dies plens de tasques, de sortides, d'activitats, de projeccions i de paraules, però buits d'experiència. L'activitat per sí mateixa regna esdevenint un activisme buit que no afavoreix en absolut l'experiència d'aprendre. Passa al món i a l'educació. Caldria situar-se, doncs, en un altre punt de mesura. La Júlia Plaja ho reflexiona molt bé: «Les persones no ens hauríem de conformar en ser marginals encara que creixem als marges, però vivim en una societat que o ets marginada o ets espectacle». La lucidesa de l'estudiant la porta a fer una anàlisi que comporta exercir la capacitat de decidir i sostenir amb valentia qui s'és i què es fa. L'aprenentatge cultural no pot ser plantejat com un conjunt d'activitats més o menys atractives des de la perspectiva de l'espectacle.

Que tingui present el pes de la paraula

Un dels grups va explicar que a l'hora de pensar la proposta pel dimecres següent a haver fet el seminari de lectura es va proposar tenir en compte el pes que té la paraula per explicar el món. Després d'aquella sessió de seminari, van coincidir amb Freire en atorgar la importància que té el fet de donar espais i temps a la paraula, en la importància de fer possible que puguem parlar-nos. Perquè parlar-nos no és un caprici, ni una opció, sinó una necessitat. Un dels elements que ens porta a aquesta necessitat és la nostra vulnerabilitat. I cal saber-ho. Per això són valuoses les experiències que fan front a la violència neoliberal que va escampant la idea que cadascú s'ha de cuidar només d'allò que és ell i que no som responsables de la resta de persones; experiències que desmenteixin el missatge que oblida que som interdependents, que la nostra vulnerabilitat ens porta a la dependència i que aquest fet no significa feblesa, sinó una qualitat que enforteix el mateix ser.

Tota criatura és vulnerable, i saber-se vulnerable porta a buscar la seguretat en la relació amb els altres. El llenguatge és una de les construccions simbòliques més potents de les que ens permeten vincular-nos, i és per això que he escrit que la vulnerabilitat de tothom demana que ens parlem. Els relats, les converses, les històries, les rondalles, etc. esdevenen un coixí esplèndid per a sostenir la virtut de ser amb la que s'obre aquest text. Des de la seva experiència de migrant, condició compartida amb els joves de «9 a Vic», Suketu Mehta ens diu: «Como todos los emigrantes, nos consolamos de este movimiento incesante contándonos cuentos; el recuerdo, la recopilación, como antídoto contra el desplazamiento» (Mehta, 2017, p. 15). Considero que aquest és un argument de prou pes com per cedir lloc a la paraula d'uns i altres i, en aquest sentit, l'aprenentatge d'una nova llengua ja no pot ser valorat com un aprenentatge merament instrumental, sinó de ple sentit per a la identitat de cadascú. Acabada l'experiència, el grup va plasmar les reflexions d'aquells tallers en la seva valoració final:

> Per exemple, quan vam tractar el Ramadà vam parlar dels mesos de l'any, van calcular quants dies i setmanes dura, les diferents parts del dia i les franges horàries dels les quals poden menjar, va anar sortint tot tipus de menjar, els rituals que duen a terme durant aquest període, la festa del final del Ramadà, entre altres. Això va fer que, a partir d'utilitzar la paraula festa tradicional com a paraula generadora, s'obrís un debat que va donar peu a parlar de molts aspectes culturals i tradicionals per a ells i, a més a més d'estar-nos comunicant i aprenent català, vam poder mantenir present en tot moment els seus orígens i reforçar el seu sentiment de pertinença amb la cultura musulmana.(...) Vam tenir en compte el pes que té

> la paraula per explicar el món. (Judit Sánchez, Albert López, Sara Myschinska, Sara Soler i Gemma Vilanova)

Un altre grup va arribar a la mateixa conclusió centrant-se en el fet que el taller havia de cedir al màxim de temps a la paraula oral seguint la idea que s'aprèn fent i del que els va fer plantejar la lectura del següent fragment: «…és fonamental partir de la idea que l'home és un ésser de relacions i no solament de contactes, no solament està en el món sinó amb el món. De la seva obertura a la realitat, d'on sorgeix l'ésser de relacions que és, en prové això que anomenem estar amb el món» (Freire, 1994, p. 13). Seguir aquest propòsit va portar-los a escriure en la seva valoració final:

> En diverses ocasions els educands van manifestar que tenien poques ocasions per parlar el català ja que en el seu entorn més immediat coincidien amb poques persones amb qui poguessin practicar-lo. De manera que crear aquest projecte també podríem dir que va ser una manera de conèixer i estar amb la llengua catalana. (Maria Colom, Mònica García, Joana Díaz, Berta Carreras i Clàudia Fisas)

És significativa, i per tant remarcable, l'expressió amb la que acompanyen el fet de conèixer el català: *estar amb la llengua catalana*.

Que no defugi de les dificultats

L'aprenentatge cultural forma part de la construcció de la comunitat diversa i complexa que som. Però ser i fer comunitat –un fer comunitat que ja és una pràctica cultural en sí mateixa– no és fàcil. Requereix un a priori que últimament és costós d'observar entorn nostre: tenir consciència d'alteritat. I estar en relació amb l'altre no és fàcil, ni ho és treure el nas en un entorn desconegut per nosaltres, però menys fàcil és viure sense l'altre. En aquesta necessitat de l'altre i el sentit que té en sí, la llibertat que es troba al sortir més enllà d'un mateix, deixar-se de mirar el melic i reconèixer-se com a part d'una comunitat més àmplia, és quan la cultura esdevé l'element més còmplice i més idoni que tots i totes tenim al nostre abast: «La cultura és alliberament, doncs, perquè és aquella transformació de la subjectivitat que ens permet passar de la immediatesa del punt de vista particular a la percepció d'un sentit que el desborda i va més enllà» (Garcés, 2016, p. 56). Cultura i llibertat, és a dir, la construcció de significats que fem per dir la nostra manera de pensar la relació amb els altres i amb el món i la creació d'espais de llibertat que permeten aquestes relacions, van juntes. Una possibilita l'existència de l'altra, i viceversa. Una experiència de llibertat no pot concebre's al marge de l'experiència cultural, o el què és el mateix, la dimensió relacional que té llibertat la fa cultural.

Per altra banda, la representació que sovint es fa de les comunitats és de conjunts compactes i homogenis que poden definir-se amb uns adjectius compartits per tots els seus membres. No obstant, i des de ja fa temps, sabem de la inexactitud d'aquesta apreciació, i més quan som conscients de la diversitat de singularitats que les conformen. La comunitat universitària no n'és una excepció. Tampoc ho és el grup de joves immigrats recentment. Les diferències lingüístiques, sexuals, religioses i d'estructures familiars dels joves de «9 a Vic» s'havien de relacionar amb les diferències dels joves estudiants. Uns i altres havíem d'aprendre a estar en relació des de les diferències que cadascú portava a coll i desplegava en els diàlegs promoguts per les activitats dels tallers. La composició del grup i la naturalesa del projecte va moure els estudiants a reflexionar-hi; aquí una reflexió de la Júlia Plaja: «Moltes vegades des de l'educació social sense voler-ho fer, es treballa a partir de l'homogeneïtat, ja que es fan reduccionismes quan fas un procés educatiu amb una persona, per exemple, quan et centres en

una situació concreta. Totes les persones som singulars i complexes i, fins que no s'accepti la diversitat, no es podrà dur a terme l'escolta i amb ella l'aprenentatge».

El que tenia lloc durant els dimecres no era una trobada de dos grups, sinó de la diversitat de tantes singularitats com persones hi participaven. M'aturo a fer evident aquest aspecte perquè afecta directament al tipus d'aprenentatge cultural que va poder sorgir. Els aspectes culturals que apareixien als tallers no provenien d'un «ells» i d'un «nosaltres», sinó que apareixien en les relacions concretes d'unes i altres, tantes com tenien ocasió d'establir-se i tants aspectes culturals com els eixos temàtics plantejats permetien que apareguessin. L'ús dels mòbils, el gaudi de la música, les relacions sentimentals, els projectes de treball, recórrer a Internet, etc. eren pràctiques culturals compartides amb diferents significacions per uns i altres. Ho dic perquè el projecte no pot descriure's amb el simplisme que un grup ensenyava una cultura als altres, sinó que la mateixa cultura catalana va mostrar-se complexa a l'hora de decidir què i per què havia de ser contingut del taller. Tot plegat va evidenciar una dificultat enorme de treballar, aprendre i conviure amb les persones tan dispars amb les quals ens hem trobat a la comunitat: «Penso que l'acció educativa basada en la creació, en involucrar a la persona, en escoltar-la, en deixar-li temps i en fer-la participar és aquella que realment ens conduirà a l'aprenentatge. Però això no és gens fàcil i ho hem pogut veure amb l'experiència de les trobades amb els i les joves de 9 a Vic» (Lord Bujons).

L'alt nivell de dificultat és plenament comprensible si inserim l'experiència en el marc comunitari en el que es desenvolupava: fer i ser comunitat és difícil. Conviure és difícil, i la relació amb les diferències –a banda del què un discurs benèvol ha volgut anar inoculant els últims anys– també. Judith Butler ho repeteix incessantment en els seus textos:

> Sabemos que la vida en comunidad, pese a sus dificultades, es siempre un imperativo ético y político. Es más, la libertad se ejercita muy a menudo junto a otras personas, aunque no necesariamente en unión o conformidad con ellas. No es que se asuma o produzca una identidad colectiva, sino que más bien se establecen relaciones dinámicas entre las personas, en las que puede observarse cómo se activa el apoyo, la disputa, la ruptura, la alegría y la solidaridad. (Butler, 2017, p. 34)

Però sembla que la dificultat de tot aprenentatge espanta la gent, i aleshores ens esforcem a presentar els reptes a aconseguir com a reptes no només desitjables sinó fàcilment assolibles. I no és cert. Acceptar-ne la dificultat no vol dir descartar-los dels nostres propòsits. Tota la legitimitat no exclou l'anunci de la seva dificultat, i per tant l'esforç destinat a maquillar els processos amb fases divertides i disteses no només és inútil sinó també contraproduent. Perquè estem mentint. I és bo que els i les estudiants s'adonin que no és senzill assolir aquell projecte de comunitat amb el que pensa, i és amb la consciència d'aquesta dificultat que posarà en marxa la cerca de les capacitats necessàries per acostar-s'hi. Pedagògicament és una fita interessant, perquè sovint el què resulta dels processos formatius per l'estudiant és conèixer bé les seves limitacions, els seus «encara no ho saps bé», etc. però molt poc o gens de les seves interessants potencialitats. En l'intent d'encarnar les idees conegudes, reflexionades i defensades durant el seminari, moltes de les estudiants van adonar-se que eren resolutius, promotors, animadors, pacients, afables, llestos,... Els límits els trobaven a cada pas, però la voluntat i el treball de pensament previ al taller els feia de coixí en el primer sotrac per a continuació buscar com desplaçar el límit més enllà d'on l'havien trobat.

Que el sentit passi per davant de la utilitat

Una de les temptacions que van aparèixer va ser la de voler ensenyar molt, molt ràpid i de manera fàcil. Donant un cop d'ull al nostre context és fàcil comprendre per què als inicis del projecte els i les estudiants d'educació social estaven capficats a buscar activitats i continguts que fessin possible els objectius de molt, ràpid i fàcil. La conseqüència va ser unes primeres propostes que pretenien o bé fer aprendre un munt de paraules o bé tant sols un parell; que pretenien o bé ensenyar construccions lingüístiques molt complexes o bé eixos temàtics molt senzills. Allò que tenien en comú és que totes pretenien «que s'ho passessin bé», associant el gaudi amb el joc fàcil. I és que, mirant-ho bé, el que estaven fent era reproduir l'estereotip dels models d'ensenyament-aprenentatge de les llengües que havien viscut en la seva etapa d'escolarització primària i secundària. Els colors, relacionar dibuix amb paraula, fer curses, els dies de la setmana, jocs de comptar, etc., són alguns dels exemples dels continguts i activitats amb els quals al principi van donar forma les seves propostes de taller. Però no només. A les pràctiques d'infantilització de les propostes educatives destinades a joves i adults, el triomf del *gaming* i la valoració de l'activitat en funció de la quantitat de paraules apreses s'hi unia el domini de la utilitat d'allò a aprendre per damunt del sentit. Però recuperant el valor de la utilitat per damunt del sentit que descriu i denuncia Nuccio Ordine al seu llibre, els grups d'estudiants van haver de desplaçar-se a un altre lloc del què el simbòlic dominant del present. Un fragment de la introducció del seu assaig reuneix la idea fonamental que va esquerdar els primers objectius de les activitats d'aprenentatge que volien proposar als joves:

> Existen saberes que son fines por sí mismos y que –precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial– pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad. (Ordine, 2013, p. 9)

Un dels reptes, doncs, que va plantejar el projecte va ser el de prendre consciència de quina manera els elements del pensament dominant del moment estaven participant fortament en les propostes. En aquest sentit, la celebració dels seminaris i destinar part de les classes teòriques a presentar fonaments pedagògics aportats per diferents autors i autores de diverses disciplines va ser fonamental. Dia a dia havíem de recordarnos i articular quins criteris volíem seguir a l'hora de plantejar les propostes i valorar si les propostes els contenien. El repte de dotar de sentit l'experiència d'aprendre una nova llengua més enllà de la seva utilitat va compartir lloc amb el repte de dotar de sentit l'experiència d'aprendre a ensenyar més enllà de les tècniques, metodologies i continguts considerats com a útils per part de l'imaginari social sobre què significa educar. De mica en mica el repte va anar prenent un lloc important al si de cada grup, i cada un buscava la manera de significar l'experiència a partir d'altres elements dels que són protagonistes dels nostres temps: «Aquest era un dels nostres grans objectius: crear un espai on tant ells com nosaltres aprenguéssim i anéssim prenent consciència d'aquelles hores, omplint-les de valor» (Àlex Morral, Virginia Granado, Gemma Palomera, Xènia Isern i Cristina Martos). Si el «resultat» d'aquells tallers havia de ser l'aprenentatge cultural fruit de l'intercanvi dels nois i noies, aquest havia d'estar acompanyat del sentit. El grup de la Júlia Plaja, la Laia Pérez, en Josep Juez, la Yousra El Touri i la Laia Martínez expliquen com van adonar-se de la dificultat i alhora de la importància d'acompanyar de sentit la seva proposta:

> En planificar les propostes ens adonàvem que l'extensió de vocabulari era molt àmplia i que la dificultat no estava a fer aparèixer totes les paraules, sinó en contextualitzar-les i acostar-les a la seva realitat, és a

> dir, que allò que estiguéssim aprenent no fos un saber utilitarista sinó que tingués sentit, que deixés de ser tomàquet, per ser el tomàquet vermell que tenia al meu hort del Marroc.

Si es pren com a referència la cerca del sentit al marge dels mandats dominants, bé es podria dir que allò que aprenien a fer fent-la i vivint-la tant els estudiants com la professora era pensar i dur a terme una pràctica subversiva[5]. Una pràctica subversiva que es desenvolupava en el marc d'un context neoliberal que, segons les seves lleis, la cultura no hauria de tenir cap mena d'espai a no ser que formi part –més encara– del lliure mercat de compra i venta de «productes culturals» de la gran «indústria cultural» que fa de tot per augmentar el que sense pudor s'ha anomenat «consum cultural».

Cultures fent cultura: benvinguts al món

Espero que amb el que s'ha anat posant damunt la taula fins ara s'hagi pogut percebre l'intent de dur a terme la pràctica de l'exigència de considerar la dimensió cultural que té la institució universitària a través de l'experiència de col·laboració d'un grup d'educació social amb un grup de joves acabats d'arribar a la ciutat, considerant-los veïns i veïnes nostres.

El procés no ha estat senzill, com pocs processos d'aprenentatge ho són, però això és pel què hem optat totes aquelles quan hem decidit dedicar-nos a l'educació. És el què implica perseguir el fil de coherència entre el pensar, el dir i el fer. I per això hem de pensar bé de quins criteris, estructures i qualitat de relacions disposem o podem crear per a què ens donin un cop de mà en la nostra finalitat d'educar les virtuts de les quals parla Ginzburg.

Un aliat fidel, com hem vist, ha estat la celebració del seminari setmanal. És on hem pogut tocar, respirar i pensar la pedagogia concreta i passar dels eslògans pedagògics i socials buits a les paraules plenes:

> El poder sólo es realidad donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades. (Arendt, 1993, p. 223)

I fer-ho de tal manera que allò que ens passa pugui elevar-se a experiència d'aprendre, uns sabers incorporats posant-nos en joc del tot. És el cas, per exemple, de l'experiència d'en Josep: «Però durant les primeres sessions, el primer que vaig aprendre va ser el com aprendre. Essent allà en aquell moment però essent de veritat, amb el cos sencer, com ho diu Paulo Freire en un fragment del seu llibre *Cartas a quien pretende enseñar*: «"Es preciso atreverse para decir científicamente, y no blablablanamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero"».

Els aprenentatges culturals són també els aprenentatges de l'ofici d'educar. La manera de concebre i de fer educació per part de qui s'hi dedica participa del corpus cultural de la comunitat, i és aquí on des del meu punt de vista prenen rellevància els aprenentatges realitzats pels estudiants:

(5) Desenvolupo més àmpliament el caràcter subversiu de les pràctiques educatives a Gómez, A. (2017).

> Com molt bé diu Freire, el coneixement no es transmet, es construeix: l'acte educatiu no consisteix en una transmissió de coneixements, sinó que és la construcció d'un món comú. (Àlex Abad, Sandra Comallonga, Sara Cuenca, Kawtar El Mihoubes i Moisès Fígols)

> «Qui ensenya, aprèn en ensenyar i qui aprèn ensenya en aprendre». Considero que aquesta frase és un gran resum de les sessions realitzades amb les persones de 9 a Vic. Nosaltres, hem après a planificar, pensar i a ser crítics amb nosaltres mateixos si vèiem que una activitat no acabava de funcionar en l'execució. (Anna Vila)

> Hem creat espais d'educació i cultura. És amb aquesta cultura que podem pensar i crear. (Laia Martínez)

> Considerem, ara que ja hem viscut altres experiències i ens hem parat a pensar alguns dels actes realitzats, que hem millorat dins d'aquesta organització interna. No només pel fet que ens escoltàvem i dialogàvem molt més, sinó que també trobàvem una planificació de les activitats amb sentit, la qual a la primera creiem que escassejava. (Albert Baquer, Anna Benaiges, Agnès Casanovas, Lord Bujons i Andrea Bujalance)

La concreció de les idees pedagògiques i dels principis socials en les pràctiques educatives posa en evidència la complexitat del fet educatiu al si d'una comunitat política. Recordant que la complexitat comporta dificultat, hem d'assumir i responsabilitzarnos de les conseqüències de les nostres preses de posició sense mentir ni mentir-nos. Estic convençuda que haig de persistir en aquest intent perquè ara més que mai observo una lleugeresa perillosa en la representació i expressió de la consciència d'alteritat i de la sensibilitat vers les diferències, no només culturals. Per aquest motiu penso que calen propostes formatives que es basin en la dimensió relacional, i així poder sentir-se aliè críticament als eslògans cívics que com si fossin mantres van creant-se i repetint-se els últims temps. Es crida «Refugees welcome» per part de persones que no volen una persona immigrada com a veí, menys com a company de pis. Es reclama una llei d'estrangeria que dignifiqui la vida de tantes persones quan no es vol que els fills comparteixin aula amb els seus. Es parla dels valors occidentals com els que valen en front de la resta quan Occident és qui exerceix més violència sobre les diferències culturals i, davant els conflictes, es diu que són fruit d'un xoc *cultural*, entenent que la que no encaixa és l'altra cultura.

Dir que *la diversitat ens enriqueix*, que estimem *un mar de cultures*, que *tots som amics* i que *no tenim por* no té sentit si no ho diem amb plena consciència de saber què significa. Perquè si no, les frases globalment compartides gràcies a les xarxes socials s'esfumen: «La autoconfianza de la estulticia parlamentaria se origina precisamente en el hecho de que los adultos permanecen relacionados entre sí. En los niños, en cambio, las frases huecas no influyen para nada. En un año se puede lograr que los niños de todo el país las repitan. Pero la cuestión es cómo lograr que dentro de diez o veinte años se cumpla con el programa del partido. Y en esto las palabras rimbombantes no contribuyen nada» (Benjamin, 2016, p. 57).

Potser més val viure la dificultat que implica fer els *bajandos* de la idea d'educar en les virtuts que no pas sentir la tranquil·litat que dóna el pensar que es forma part d'una comunitat ideal. I quan optem per la dificultat de fer les concrecions és quan força estudiants mostren la seva contrarietat i expressen la seva sorpresa o perplexitat quan s'adonen i coneixen per experiència fins a quin punt el que han sentit a dir i el que han arribat a incorporar en el seu pensament no incloïa el grau d'injustícia, violència i dificultat que significa. És aleshores quan els dic: *Benvinguts al món*!

Referències

Arendt, H. (1993) *La condición humana*. Barcelona, Paidós.

Benjamin, W. (2016) *Juguetes*. Madrid, Casimiro.

Butler, J. (2017) *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona, Paidós.

Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós.

Freire, P. (1994) *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic, Eumo.

Freire, P (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.

Freire, P. (2003) *Pedagogia de l'autonomia*. Xàtiva, Edicions del Crec i Denes Editorial.

Garcés, M. (2016) *Fora de classe. Textos de filosofia de guerrilla*. Barcelona, Arcàdia.

Ginzburg, N. (2002) *Las pequeñas virtudes*. Barcelona, Acantilado.

Gómez, A. (2017) «Experiencias subversivas: confianza y libertad en educación» a Borox, P. i Corella, I. (Eds.) *Educación permanente. Experiencias emancipadoras y prácticas educativas de libertad*. Xàtiva, Ediciones Instituto Paulo Freire, p. 11-32.

Le Breton, D. (2016) *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea.* Madrid, Siruela.

Mehta, S. (2017) *La vida secreta de las ciudades.* Barcelona, Randhom House.

Müller, H. (2011) *Hambre y seda*. Madrid, Siruela.

Ordine, N. (2013) *La utilidad de lo inútil. Manifiesto.* Barcelona, Acantilado.

Pardo, C. (2016) *En el silencio de la cultura*. Madrid, Sexto Piso.

Planella, J. (2016) *Acompañamiento social*. Barcelona, UOC.

Thoreau, H.D. (2015) *Walden*. Madrid, errata naturae.

Zweig, S. (2001) *El mundo de ayer. Memorias de un europeo.* Barcelona, Acantilado.

Territorio y cultura en una experiencia formativa con migrantes. Hacer de la necesidad virtud

Resumen: El articulo describe y reflexiona la experiencia de plantear y participar en un proyecto de aprendizaje cultural a partir de una propuesta concreta realizada por estudiantes y docente durante el segundo curso del grado de Educación Social. En un diálogo permanente entre la concepción de la naturaleza política de la educación y la realidad social del contexto donde se da la formación de educadoras y educadores sociales, la autora muestra los fundamentos que ha considerado a la hora de argumentar y realizar la propuesta, los principios que la han orientado y su valoración. A lo largo del artículo se desarrollan aspectos con los que toma forma la tesis de que es necesario mirar de manera amplia el reto educativo de hoy incorporando las grandes virtudes a las propuestas educativas. Los siete elementos que presenta como integrantes de la experiencia descrita contienen en sí mismos las dimensiones políticas, éticas, culturales y sociales que se encuentran en una experiencia formativa.

Palabras clave: Aprendizaje cultural, comunidad política, formación universitaria, identidades geográficas.

Territoire et culture dans une expérience formative avec des migrants. Faire de nécessité vertu

Résumé: L'article offre une description et une réflexion sur l'expérience de l'approche et de la participation à un projet d'apprentissage culturel à partir d'une proposition concrète menée à terme par des étudiants et un enseignant au cours de la deuxième année du grade d'Éducation sociale. Dans un dialogue permanent entre la conception de la nature politique de l'éducation et la réalité sociale du contexte dans lequel se déroule la formation d'éducatrices et d'éducateurs sociaux, l'auteure montre les fondements qu'elle a considérés pour argumenter et réaliser la proposition, les principes qui l'ont guidée et son évaluation. Au fil de l'article, elle développe des aspects qui viennent étoffer sa thèse, à savoir qu'il faut envisager le défi éducatif actuel d'une manière globale en incorporant les grandes vertus dans les propositions éducatives. Les sept éléments qu'elle énumère comme faisant partie de l'expérience décrite contiennent en eux-mêmes les dimensions politiques, éthiques, culturelles et sociales englobées dans une expérience formative.

Mots clés: Apprentissage culturel, communauté politique, formation universitaire, identités géographiques.

Territory and culture in a learning experience with migrants: turning a need into a virtue

Abstract: This article describes and reflects on the experience of designing and participating in a cultural learning project based on a specific proposal conducted by students and a lecturer during the second year of the University of Barcelona's Bachelor's Degree in Social Education. In a constant dialogue between the conception of the political nature of education and the social reality of the context in which teachers and social educators are trained, the author identifies the bases that she has taken into consideration to justify and carry out the project, the principles that guided her and their evaluation. Over the course of the article, aspects are developed to support the idea that it is necessary to take a broad overview of today's educational challenge, incorporating the great values of the context into the educational projects. The seven elements identified as comprising the experience include the political, ethical, cultural and social dimensions encompassed within a learning experience.

Keywords: Cultural learning, political community, university education, geographical identities.