

La crisi en l'experiència educativa

Anna Gómez i Mundó*

Resum

Situat en una concepció educativa que busca la crisi per créixer humanament, el text fa desfil·lar els elements que segons l'autora nuen l'experiència educativa amb la realitat present amb la qual conviuen, posant de relleu la configuració d'un *quasidiscurs* que intenta segrestar la crisi necessària per a l'aprenentatge. No obstant, la reflexió planteja que més enllà de la lògica de relats i pràctiques incapacitadores també hi ha espais, temps i elements, com la humilitat i la indisciplina, que permeten que la potencialitat educativa de la crisi no desaparegui de l'experiència vital de cada criatura.

Paraules clau

crisi, experiència educativa, dispositius de control, discurs, saber

Recepció de l'original: 10 de febrer de 2012

Acceptació de l'article: 15 de març de 2012

Paraules d'inici¹

Una de les situacions on pot aparèixer el sentiment de sentir-se en crisi és aquella semblant al de sentir que una mateixa —que ja està en crisi— es troba al mig d'una altra crisi. Una vivència de crisi clarament interna que, no obstant, no es troba desvinculada del seu fora, del context amb el qual ha de relacionar-se en el seu quotidià. En una aproximació per a definir el sentiment que acompanya l'experiència de viure una situació crítica interna i externa —ambdues estretament relacionades—, diria que aquest sentiment és una emulsió resultant de certa dosi d'incomoditat, ambivalències, vertigen i desconcert.

En rebre la invitació a participar en aquest seminari, el nostre entorn estava submergit en una situació adjectivada «de crisi» i, alhora, la proposta va tornar a fer-me sentir altre cop en crisi. La crisi externa s'explicava, encara s'explica, en paràmetres econòmics, i de la seva diagnosi va anar emanant el record d'un discurs reduccionista sobre la realitat que, al seu torn, alimenta un discurs igualment reduccionista en relació a sobre què és l'educació, i com, per què i per a qui educar. La submissió d'un relat sobre l'educació al discurs econòmic recupera —si mai s'havia desbancat del tot— aquella concepció de l'educació com a ensinistament del model de ciutadà necessari per al model econòmic de torn. La majoria dels intercanvis de valoracions a favor i en contra tant de les decisions preses com de les propostes d'acció futures giren entorn un mateix eix: el d'enunciar-ne les seves conseqüències i de calibrar-ne el seu abast. I la dimensió d'aquestes conseqüències és sempre la mateixa: amb el pivotatge del diagnòstic hegemònic de la crisi econòmica —eminentment financera— les raons argüides per

(*) Professora del Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic i membre del Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV). Adreça electrònica: anna.gomez@uvic.cat

(1) Aquest text correspon a la conferència que l'autora va impartir dins del Seminari de Pensament Pedagògic «La pedagogia en temps de crisi(s)», el 24 de novembre de 2011, al Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

ambdós bàndols pertanyen més a l'àmbit econòmic que a cap altre. D'aquesta manera, es continua amb la tendència de creure que estem tractant una qüestió específica, concreta i aïllada de la resta de les dimensions que configuren la realitat, i amb la creença que una vegada superada permetrà tornar a les aigües calmades d'abans.

A primer cop d'ull pot semblar que la combinació dels ingredients del sentiment de trobar-se en crisi i enmig d'una crisi amb els que he començat (ambivalència, desconcert, incomoditat i vertigen) no té cap altre possible resultat que abocar la persona a la desesperació o, pitjor, a la paràlisi. Però jo discrepo que sigui així. Malgrat que moltes veus presenten la crisi com a quelcom extern a nosaltres, i a la qual hem de fer front per combatre-la com si d'un enemic es tractés, del que estic convençuda és que la crisi està en nosaltres i en la vida, és més: la necessitem.

Per això el que m'agradaria saber exposar al seminari és de quina manera la crisi forma part de l'experiència educativa i de quin és el lloc que se li dona en els discursos i pràctiques d'avui.

La crisi en l'aprenentatge

Si aprendre té a veure amb la capacitat de fer experiència d'allò viscut, si la possibilitat d'aprenentatge es troba en el poder pensar el que ens passa, l'aprenentatge que cada criatura pot fer és, precisament, per l'experiència que pot elaborar a partir de la vivència d'allò imprevist, d'allò que fins aleshores li era desconegut, allò que ha aparegut davant seu com un element desconcertant. La inquietud de no conèixer i el vertigen pot sentir-los pels límits que li posa davant del nas allò que li passa. D'aquí que pensi que l'aprenentatge sorgeix de la capacitat de deixar-se commoure i pensar reflexivament en aquesta commoció per tal de poder-ho articular en nosaltres, de poder incorporar-ho en el relat amb el que anem dient qui som.

Ho dic en present continu «anem dient qui som, anem dient-nos qui som», perquè les vicissituds a les quals la vida ens exposa no apareixen en unes parcel·les acotades. Per això les possibilitats d'aprenentatge no són necessàriament intermitents en funció de si ens trobem o no en un context de voluntat educativa explícita, sinó que l'exposició a la vida la portem amb nosaltres sempre. Una altra cosa és com ens hi col·loquem i què en fem. I aquí és on m'apareix un altre element del que vull exposar-vos: el risc de perdre la crisi en l'experiència i, per tant, el risc que l'avís que en el seu moment ja va fer Benjamin de quedar-nos sense experiència comunicable vagi acomplint-se. Perquè la crisi no està en crisi —per a mi la connotació negativa que plana sobre el terme no ajuda gens a acollir-la—, dic que no està en crisi, sinó en perill. En perill de ser desbancada, exclosa, prohibida, negada. En perill de ser l'objecte al que se l'acusa de tots els mals.

Per tal de presentar l'argument m'ajudaré d'una novel·la que vaig llegir mentre pensava què podia aportar en el seminari. Gairebé al principi del llibre, Clarice Lispector escriu:

¿Estic desorganitzada perquè he perdut el que no necessitava? En aquesta meua nova covardia —la covardia és el més nou que m'ha passat, és la meua gran aventura, és un espai tan ampli que només un gran coratge em porta a acceptar-la—, doncs en la meua nova covardia, que és com despertar-se al matí a casa d'un desconegut, no sé si tindrè prou coratge de, simplement, anar. És difícil perdre's. És tan difícil que probablement m'inventaré de seguida una manera de trobar-me, encara que trobar-me sigui novament la mentida de què visc. Fins ara, trobar-me era tenir una idea de persona i

encaixar-hi: m'encarnava en aquesta persona organitzada, i ni tan sols m'adonava de l'esforç de construcció que representa viure. La idea de persona que forjava dins meu venia de la meua tercera cama, la que em plantava a terra. (Lispector, 2006, p. 12)

Al moment, aquest fragment em va atrapar i els ulls tornaven una i altra vegada a aquella tercera i misteriosa cama. La dona havia perdut el que no necessitava i d'allà el trasbals. Quin sense sentit, no? I tanmateix, es trobava en un buit immens, un buit que a mesura que avançava la lectura vaig anar interpretant com el sentiment d'orfandat de deixar de ser qui s'havia construït que era fixant-se en allò altre extern i sobrer que anomenava la tercera cama.

Penso que el context actual empeny més a exigir la tercera cama que no a lamentar-ne la pèrdua. Sembla que l'atenció es dedica a aconseguir ser la persona que dicta la tercera cama, a encaixar amb el patró ideal que orienta la veritat de qui s'és i en què consisteix viure. I també, és clar, es posa atenció a donar cos a la tercera cama, aquesta crossa que impedeix la pèrdua perquè inventa una manera de trobar-se, encara que sigui mentida. És, doncs, del que veig com la construcció d'una possible tercera cama dels nostres temps d'allò que us vull parlar. Una tercera cama que va prenent forma al ritme d'un quasidiscurs que expulsa la consciència del present com a temps d'existència.

Oxímorons discursius

Sota l'aparença d'existir en una època en la que es vol viure intensament el present, de viure uns temps en els que aparentment tothom s'ha fet seu un dels eslògans publicitaris més populars —aquell de «be water my friend»—, van fent acte de presència uns elements que em fan pensar si no indiquen una època més obsessionada pel futur que no pas una època atenta al present.

La hipòtesi que plantejo no deixa de contrariar-me si tinc en compte que d'ençà un temps s'ha dit que estem vivint en una societat líquida, on res és absolut sinó relatiu. Tot i així, no deixa de semblar-me un contrast curiós com algunes de les idees que caracteritzen el nou discurs líquid com ho poden ser la flexibilitat, la disposició al canvi i l'adaptació continuada al present de cada context són utilitzats com a arguments per a capacitar l'adaptació a un temps que encara no és però que, tot i així, sembla que tothom coneix a partir de l'invent que se'ns ha presentat com a futur. Potser per la falta de seguretat i certes es on agafar-se en el present, el neguit que es sent s'ha transformat en l'esperança d'un futur segur i confortable que justificaria el desgavell amb el qual ara convivim, i és per això que m'inclino a pensar que la flexibilitat s'ha solidificat, s'ha petrificat en forma d'un eslògan *mantra* que va legitimant la implantació de nous dispositius de control. Així, amb la funció de garantir l'acompliment de tots aquells ítems de procés que garanteixen la consecució dels objectius marcats, els dispositius de control es mantenen en la seva naturalesa conservadora i vigilant, fent que —malgrat ho sembli— res canviï.

De manera que, tot i que podríem considerar que ens gronxem entre els absoluts de la modernitat i els provisionals de la postmodernitat, diria que el pensament únic que va dirigint el curs dels esdeveniments, malgrat presentar-se ubicat dins el paradigma de la complexitat, ell mateix opera en una estructura clàssica de regles de tres que mantenen els seus components dins d'una lògica monocausal, una lògica teixida per múltiples lògiques d'igual naturalesa, donant lloc a una realitat complexa articulada

a partir d'únics. I aquí és on menteix, perquè la complexitat no és la suma de causes i efectes perfectament descriptibles, i sobre aquestes inexactituds va construint-se un imaginari coix, un imaginari ple de contradiccions.

Així doncs, l'assoliment de les competències prescrites necessàries per a la consecució dels resultats previstos fa que ens obstinem a mantenir-nos inamovibles en les decisions preses sota el condicionament d'aquesta invasió de vidència futurista, confo-
nent al mateix temps la fermesa amb la rigidesa. I d'aquí no ens movem, com si no volguéssim trobar res al nostre pas que desmentís *el pronòstic*, i del bracet de persones amb esperit d'iniciativa (en diuen empenedoria) en pengen plans de treball a seguir incondicionalment, cronogrames ben detallats, indicadors de qualitat a complir i còm-
puts de producció que cal anar incrementant any rere any. L'ordre disciplinari que sorgeix de tot plegat va conformant una manera d'estar submissa que pot arribar a amortir, si no sostreure, la capacitat d'agència de qui s'hi troba subjectat. La incorpora-
ció en la consciència d'esdevenir engranatge d'un entramat superior i ingovernable per una mateixa, doncs, va minant també la consciència d'estar en relació d'alteritat, amb tot el que això implica en les dimensions ètiques i polítiques de cadascú.

La lleialtat a la idea de la inestabilitat que es troba en un món canviant condueix, gairebé hi obliga, a bandejar el que hi ha ara i aquí per a participar en una mena de cursa per a l'especulació d'un futur, aquest sí, de veritat. Per tant, es va formant la cre-
ença que accedir a l'anticipació de la descripció de la realitat futura, la que s'assegura conèixer, permet assegurar-se saber quina reacció, quin gest, quina actitud, serà la més adient per a donar la resposta correcta quan el futur ens la demani.

Aquesta previsió tan desitjada s'avança, com el nom indica, a quelcom que encara no és, quelcom que encara no ha aparegut davant nostre i no pot ser vist; així és com es recorre a una especulació que a base d'anar-se repetint pren forma d'un oracle que es dóna a conèixer amb tot detall. Així, esperant l'adveniment anunciat anem instal·lant-
nos en la falsa seguretat que dóna la idea de conèixer allò que vindrà, un coneixement que va configurant-se com la tercera cama del present. Vet aquí la relació entre la para-
doxa discursiva i la tercera cama, el mandat d'haver-nos de preparar en el present per a l'adaptació a uns temps futurs oblidant-nos del mateix present tenint com a crossa una (falsa) seguretat que es presenta amb forma del quasidiscurs al que feia referència al principi i amb el qual anem construint significats de la realitat i, per tant, indiquen una manera de relacionar-nos-hi.

Però preparar-se per a la vida no és anticipar-la ni, evidentment, deixar de viure la que tenim entre mans. Preparar-se és adoptar una actitud de disposició, una actitud que té molt d'obertura i de capacitat d'agència. La Montse Solerdelcoll va explicar aquesta diferència a partir del que va pensar que li passava mentre treballava:

M'havia concentrat a adquirir el domini del fer d'educadora d'adults. Ocupada a l'interior d'una creença, articulava preocupada per les eines i les maneres de fer, per no ser repressora. Pretenia estar segura, resoldre'm la por a no saber com. El cos trontollava. Alguna cosa semblant a quan cuines, a casa, un sopar per als amics. Posar atenció al temps de cada aliment, triar i afegir les espècies en el moment oportú regulant la intensitat del foc. Quan et desapareix la preocupació de si ho estàs fent bé o no, és a dir, quan desapareixes tu—arrogant de darrere les mans, ulls, nas... Aleshores apareix una especial harmonia serena. La relació de ser-hi i no ser-hi al mateix temps. Un gest que sembla senzill perquè l'has vist repetir mil vegades, però per arribar-hi cal la immensitat i el buit. No és menyspreu cap a la tècnica, les metodologies, i els procediments... Tot al contrari, és saber posar certeses i creences en una interrogació, en una distància atenta. (Solerdelcoll, 2008, p. 19-20)

Preparar-se per a la vida es fa vivint, sense sostroure-se'n. Sense deixar de banda la dimensió teleològica de l'educació, sense dimitir dels sentits que sustenten el nostre estar i fer en educació, la Montse va deixar anar la tercera cama que més que plantar-la a terra li feia tremolar el cos, i enlloc de voler resoldre d'una vegada per totes el saber com, va entrar en relació amb la seva incertesa de «no saber com» interrogant allò que vivia en una distància atenta, en aquell punt que es troba entre la tensió i la distensió, el que sap moure's entre els sabers i els no sabers. El buit de desprendre's de la tercera cama és el que fa lloc a l'experiència, la que ella va poder tocar posant les certeses i creences en interrogació amb un aire confiat, com el que acompanya la cuina d'un sopar, la interrogació que ajuda a baixar els fums del *tu-arrogant*, a posar entre parèntesi la seguretat que et dóna el coneixement que dius posseir. La distància atenta que proposa la Montse em recorda l'atenció sense intenció que ens explica Masschelein:

Estar atento es, en cierto modo, estar abierto al mundo. Significa estar presente en el presente, estar (ahí) de modo que el presente pueda presentarse ante mí (hacerse visible, venir a mí y hacer que yo lo vea) y, al mismo tiempo, estar (ahí) de modo que yo quede ex-puesto ante el presente de modo que pueda cambiarme, o contagiarme, o educarme, y que en cierto modo mi mirada sea liberada (por la autoridad del presente). Esa es la atención que permite la experiencia. (Masschelein; Simons, 2006, p. 26)

Exposar-se estant al present, suspenent la veritat de les terceres cames, és com l'experiència pot entrar perquè l'adopció de la distància atenta, de l'atenció sense intenció, té a veure amb la humilitat necessària per a aprendre del que ens passa.

La tercera cama en els contextos educatius

Quan miro les dinàmiques del context actual, se'm fa palpable que el model encara s'apuntala en una estructura neoconservadora que impregna tots els racons del simbòlic dominant. Sí, la bastida que l'apuntala està força corcada i amenaça de caure d'un moment a l'altre, però l'invent de terceres cames sembla voler-ne retardar l'esfondrament, i el missatge conservador va calant en molts àmbits del quotidià: des del món de la política local als àmbits laborals; també en les institucions educatives. I és enmig d'aquest procés que es deixen anar dogmes —en un temps on hem pres consciència que vivim en un món d'incerteses— quan es va segrestant la crisi que l'experiència educativa necessita, la crisi que permet parlar d'educació i no d'instrucció:

Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios prestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda. (Arendt, 1996, p. 186)

Sóc de les que pensen que l'assumpció dels consells que provenen de no se sap ben bé on, és un pas a la renúncia de ser subjectes d'experiència. Deixar que la valoració dels nostres actes i projectes quedi en mans d'uns altres és un gest de dimissió de la responsabilitat que tenim de la nostra vida. Per això interpreto que l'auge d'experts i la confiança que s'hi diposita és un dels elements amb els quals es fa evident el discurs pervers i de com aquest va cancel·lant la possibilitat que l'esdeveniment pugui donar lloc a l'experiència de viure en crisi, l'experiència d'aprendre.

El desconcert del present, del que sembla que hàgim d'arrencar a córrer cames ajudeu-me, pot ser una de les palanques que empeny la sensació de necessitar la tercera cama de la qual els experts en són emissaris de primer ordre. Amb les previsions i recomanacions que ens ofereixen, s'inhibeix la possibilitat de posar en joc aquells sabers

que permetrien no només adaptar-nos en el context present, sinó de fer-ho de la manera crítica i responsable que des de diferents pedagogies pensem que consisteix això de viure en primera persona. L'acomodació a la seguretat que dóna la tercera cama porta a incorporar el saber de l'experiència d'altri desatenent l'experiència pròpia.

Entenc que la sensació de malestar davant del desconcert que es sent quan es toquen els propis límits és una temptació de les poderoses per a agafar-se a la primera solució que trobem, la que sovint ens donen, i aleshores la veritat —provisional, també ho sabem— es redueix a allò immediat, a allò obtingut quasi de forma instantània. Però Berger planteja:

Y en la vida, el significado no es instantáneo. El significado se descubre en lo que conecta y no puede existir sin desarrollo. Sin una historia, sin un despliegue, no hay significado. Los hechos, la información, no constituyen significado en sí mismos. Se pueden introducir sucesos en un ordenador y convertirse en factores de cálculo. No obstante, del ordenador no se obtiene significado alguno, porque cuando damos significado a un suceso, ese significado es una respuesta no sólo a lo conocido, sino también a lo desconocido: significado y misterio son inseparables, y ni el uno ni el otro pueden existir sin el paso del tiempo. La certeza puede ser instantánea; la duda requiere duración; el significado nace de las dos. (Berger; Mohr, 2007, p. 89)

El que John Berger reflexiona a partir del significat que pot desprendre's d'una fotografia és traslladable al que ofereix la crisi en l'experiència. El significat, allò que podem articular del sotrac viscut, no és instantani sinó que requereix un temps més o menys extens, però mai acotable a una temporització uniforme per a tothom ni per a totes les situacions. Perquè el temps és el que sosté l'acollida dels llaços, les connexions i ruptures entre uns elements i uns altres que generen el significat i, així, mentre aquest significat assenyalava un punt d'arribada conviu també amb la part de misteri, un altre dels límits que provocarà la cerca de nous significats o la recuperació de vells.

Reduir la veritat a allò instantani porta fàcilment a considerar *veritat* allò que apareix de manera versemblant davant nostre, i el desig de la resposta immediata desplaça l'exercici de les perspectives crítica i reflexiva, la perspectiva que ajuda a desemascarar l'aparència de la versemblança. Atrapa, doncs, aquella veritat exempta d'ambigüitat en la seva formulació i d'efectes clarament visibles i mesurables. Les veritats immediates buiden el temps de dubtes, de cerques i digressions. I és l'absència d'aquests elements dels que ens salven les veritats immediates la que cada vegada més palpo en el meu quotidià d'aules i despatxos universitaris, l'absència que em porta a dir que la segona observació que Berger fa (la que diu que els fets i la informació no constitueixen significats en si mateixos) és, de tant coneguda, cada vegada més oblidada.

D'entrada, dir que la universitat explicada com aquella institució que va fent aïllada de la seva comunitat em sembla un tòpic dels falsos. Els organitzadors de les categories que sostenen i impulsen les dinàmiques i construccions de significat de la societat són identificables en el substrat que orienta les directrius i pràctiques de la institució universitària. De la mateixa manera que l'àmbit empresarial exigeix resultats immediats, el criteri de qualitat educativa s'està reduint a l'acumulació del «coneixement-producte», acumulació que es distingeix de l'antiga memorització a través del consum d'aquest mateix «coneixement-producte» (informació, dades i fets) per la via de la *googletització*, exemple model de la modernització i capacitat d'adaptació al nou escenari per part de la institució educativa. Garantir l'adveniment enunciat implica establir uns mecanismes de control perquè tot segueixi el curs previst. Aleshores, els temps s'estrenyen i els

coneixements s'esmicolen en petits bocins, que sempre va més bé així a l'hora d'administrar-los i mantenir les jerarquies entre ells.

La definició de les competències professionals que l'ensenyament de cada una de les àrees de coneixement ha de garantir està sent liderada per un discurs que va dissenyant una organització de la formació i uns indicadors de la qualitat que van desplaçant la crisi necessària per a l'experiència cap a altres temps i espais externs a les institucions amb finalitats educatives. El control dels temps és un dels mecanismes que rep més atenció per a aquest fi. Programes detallats en continguts i en calendaris, punts d'arribada definits, computats amb paràmetres precisos —i moltes vegades absurds— són alguns dels símptomes de la insensibilització vers l'educació de què parlo. Cada vegada costa més entrar en relació de diàleg amb el coneixement que tenim a disposició i de ser agents de reflexió i creació, de discrepància, de proposta —tant per part d'estudiants com de professorat—; cada vegada hi ha més dificultat de lliscar per uns temps que ens deixin ser heretges a allò que ens ve donat.

Els mecanismes de subjecció a altres interessos als que té l'estudi, el saber i la vida mateixa porten, a més del control del temps, el control del pensament i de la capacitat de reacció. La quasi omnipresència de la narrativa del *powerpoint* com a estratègia comunicadora em sembla un bon exemple. L'abducció que produeix de mirades al punt que té el poder, que sintetitza allò fonamental del discurs reduït a una frase o una paraula, que va desenvolupant-se en un discurs que no pot ser interromput per ningú i que va embruixant l'auditori —quan no l'avorreix sobiranament— amb missatges escrits en imperatiu o amb falses preguntes que són ràpidament contestades a la diapositiva següent. El coneixement té replecs, ombres i incerteses que aquests tipus de mediacions amaguen, presentant als estudiants un coneixement pla de la realitat, sense anar acompanyat de l'entramat argumental sinó que és presentat sense fissures, absent d'esclatxes. Amb tot el material preparat i presentat pel consum immediat, programat perquè la durada sigui la que la sessió exigeix, és difícil que allò nou que cada estudiant porta a l'aula pugui entrar en el joc del pensament. No hi ha temps per plantejar interrogants, per posar en dubte allò exposat, per compartir què ha donat de si la lectura (obligada i no obligada) d'exposar i exposar-se a la crisi, de la que en podem fer experiència, la qual no s'explica ni plana ni en línia recta, perquè no ho és. La narració de l'experiència educativa, d'estar aprenent i d'estar ensenyant, necessita poder fer giragonses, necessita permetre's el fet de perdre's i de deixar descosits, i en els casos on el que impera és la síntesi, la immediatesa i l'acompliment dels objectius prefixats, l'experiència educativa i el que pot desvetllar no és benvinguda. És extraordinari veure com amb les noves metodologies es van recuperant velles concepcions del que vol dir formar-se a la universitat, en la que cada vegada més el sentit educatiu ve marcat amb més força per l'axiologia de l'oligarquia econòmica.

Frontisses i llindars

Arribada a aquest punt, em permeto fer un apunt (potser un xic romàntic) d'aquells espais dels quals podríem disposar encara per sostenir l'experiència de viure en crisi a la universitat. Ho faig perquè, a més de venir a tomb amb el que ens ocupa, és un dels que també està sent pervertit amb uns formats i continguts impropis d'ell. Es tracta precisament del seminari.

Considero que el que convoca el seminari és la unió de la crisi i l'aprenentatge, és l'espai on es visibilitza la dependència que l'educació té de la crisi. El seminari és una de les reunions on hi ha una voluntat explícita de fer els buits necessaris per tal que l'experiència sigui. La condició per al seu desenvolupament pren to d'exigència: deixar la tercera cama fora. El mestre no hi busca acòlits ni seguidors fidels —com sí ho fa qui es procura franquícies del propi pensament— sinó un lloc on intercanviar l'experiència d'haver llegit i pensat uns textos, on intercanviar aquelles reflexions que van trenant un pensament incipient. El mestre busca arribar a una nova experiència de saber, aquesta compartida gràcies a l'assistència exposada dels assistents que no vol —ni volen ells— sortir amb l'experiència clonada, sinó amb una de pròpia i singular. En aquest sentit, és il·lustrativa la descripció del desenvolupament dels seminaris de Michel de Certeau que fa qui en va ser deixeble, Luce Giard:

El seminario discutía con ecuanimidad todas las etapas de una investigación (...) Eso se hacía en un clima de libertad intelectual y de igualdad de todos los visitantes, aprendices inseguros o investigadores experimentados, igualmente escuchados y cuestionados. No imperaba ortodoxia alguna, ningún dogma era impuesto; la única regla (implícita pero firme) era un deseo por dilucidar y un interés de conocimiento por la vida concreta. Momento milagroso en el que flotaba un aire de inteligencia, una forma de júbilo en el trabajo que jamás he vuelto a encontrar en las instituciones del conocimiento. Era un vado que tenía un guía que daba ánimos, orientaba, y luego desaparecía; cada uno recibía la misma intensidad al ser escuchado, el mismo calor, la misma atención incisiva; cada uno era tratado como un interlocutor único, irremplazable, con una delicadeza extrema, llena de respeto. (Certeau, 2007, p. xxvii)

Penso els seminaris com un d'aquells llocs de frontera que permeten transitar entre espais de saber i de no saber. Com un d'aquells llocs on es respira una atmosfera estimulante, de mescla de desorientació i orientació, que permeten viure la passió de saber que s'està seguint l'esquer d'un interrogant prou suggerent com per no sentir cap penediment per trobar-se perduda i ben perduda. El seminari és una ocasió privilegiada perquè permet comprendre què significa moure's en una relació sostinguda per la curiositat i la incertesa, amb la intuïció i el coneixement, configurant-se així com un lloc de clarobscur, la qual cosa el fa atractiu per a qui té la voluntat d'aprendre.

Per mi és un dels millors invents que ha fet l'acadèmia perquè n'és la seva frontissa. És l'espai llindar entre el dins i el fora, entre allò establert i allò que pot ser inaugurat; el seminari difumina recerca i docència. És l'esquerda, el dubte, el límit del nostre pensament que no sabem com travessar, allò que el seminari reclama per a poder desenvolupar-se més enllà del punt en el que ha començat. Allò que convoca el seminari no és el saber, sinó el no saber.

El tempteig cap al nou saber posa al centre una manera d'estar al món molt interessant en tant que humanitzadora. Aquesta manera d'estar combina dos elements que em són simpàtics, a més de considerar-los com a necessaris: la indisciplina i la humilitat.

La indisciplina és moviment. Sortir d'allò donat i explorar altres formes, altres idees i possibilitats de mirar un fet i de col·locar-nos-hi. Participar en un seminari implica tenir la voluntat d'estar en moviment, de sortir dels camins coneguts i desviar-se per altres rutes, trencar el pensar recte i entrar en una digressió que, per ser responsable i valenta, no està pendent de ser correcta a ulls del que hi ha ni pretén fer-se universal, perquè les experiències que la sostenen i les que origina són úniques i singulars. Així, en el seminari podríem trobar aquella conversa que no ens permet instal·lar en aquella raó única i inamovible, perquè la reflexió no va dirigida a convèncer, sinó a *pensar amb*.

L'altra característica que me'l fa atractiu és la humilitat que requereix. El seminari —també les classes, encara que ni en un cas ni en l'altre sempre s'hagi acabat d'entendre així— no és un lloc pel lluïment individual. Perquè el fet que quan s'acaba la trobada de seminari no hàgim tret l'entrellat de l'interrogant que el convoca, ens acosta a reconèixer la nostra vulnerabilitat i la impotència d'abraçar la completesa i, per tant, ens allunya de la qualitat que anomeno *prepotència humana* de pensar que podem predir, controlar i sotmetre tota la vida.

La inconclusió del coneixement que tenim al nostre abast ens posa en alerta davant l'emboïllat de puresa amb la qual es presenta una idea. L'essencialisme recollit en un únic model social, pedagògic o polític en camufla les esclotxes, les contradiccions i fins i tot les paradoxes que el doten de complexitat i de vulnerabilitat.

Quan ens col·loquem en situacions on la crisi és acollida per ser pensada —sigui en un seminari, sigui en una aula de secundària, sigui en una reunió d'equip— és possible conèixer la complexitat de la diversitat de significats amb els quals ens inscrivim en la vida. Per tant, per a qui vol estar en moviment en el desequilibri que permet la vida, la crisi no és quelcom a extirpar, sinó allò que ens immunitza de la prepotència humana que significa el fet d'instal·lar-se en la veritat.

La humilitat que es necessita per a relacionar-nos amb la incertesa de tota crisi —també la de l'experiència educativa— té alguna cosa a veure amb l'espera, amb el saber ajornar la immediatesa. La humilitat de suspendre's possibilita el buit necessari per tal que l'eco de l'esdeveniment pugui elevar-se a experiència. Un procés de reflexió i creació de significat que discorre per un temps assossegat que contrasta amb la velocitat d'inputs i respostes actuals que accelera els temps i anticipa resultats. El temps en el que penso és aquell que es sosté en un ritme humil semblant al que acompanya l'escolta atenta, com la d'aquella escolta prèvia a l'aprenentatge de la lectura i que mostra com aprendre a llegir és també aprendre a esperar sense parar el procés de balbuçig i tremolor que acompanya tot aprenentatge. Són situacions, les de balbuçig i tremolor, fàcilment identificables amb el pudor prou escampat de fer el ridícul, és a dir, de mostrar la vulnerabilitat del nostre saber. I no obstant això, prou sabem que sense el risc que assumim en cada intent de sortir del camp de seguretats propi no hi hauria canvi, no entrariem en crisi, no hi hauria desenvolupament del pensament ni creació de nou coneixement.

Pràctiques frontera

Jo no sé la veritat del com. Només percebo que la crisi que mobilitza el pensament i la capacitat de ser subjectes polítics està sent substituïda per conceptes, pràctiques i representacions d'un quasidiscurs que menteix.

El que sé és que l'experiència és necessària per tal de poder parlar de processos i fets educatius i que per aquest motiu és important que ens plantejem on, amb qui i quan és possible elaborar experiència; cal que ens preguntem de quina manera els qui ens diem educadores, mestres i professors col·laborem en l'articulació dels relats d'experiència.

El que sé és que el que apunto com a important a preguntar-nos i a fer no és fàcil, però sí que és necessari, perquè en tant que no considerem la incertesa —que no és el mateix que la desorientació total— com a element inherent a l'educació, l'augment

dels dispositius de control assumits com a naturals i incorporats com a indiscutibles persistirà tot i saber que la realitat és la millor mal educada i no es deixa controlar.

És clar que estar en l'experiència no garanteix estar immune a l'error que la tercera cama pretén suplir, la qual cosa potser explica la poca energia que es dedica en elaborar experiència. Paradoxalment, és el mateix saber de l'experiència —el que requereix atenció, rigor i temps— un dels que més fa evident la provisionalitat i fragilitat del saber, de la veritat. Ja ens ho va escriure María Zambrano: «Lo grave del saber de la experiencia es que, si es verdadero, llega después, no sirve y es intransferible» (Zambrano, 2009, p.68), perquè precisament el que la crisi obliga és a esborrar prejudicis i aparences i pensar de nou allò vell, l'acció que Hannah Arendt anomenà com el de «poner el tiempo en hora» i que en un altre text el col·locà com un dels sentits de les pràctiques educatives:

Para preservar al mundo del carácter mortal de sus creadores y habitantes hay que volver a ponerlo, una y otra vez, en el punto justo. El problema es, simplemente, el de educar de tal modo que siempre sea posible esa corrección, aunque no se pueda jamás tener certeza de ella. (Arendt, 1996, p. 204)

Simular que es posseeix la veritat —individual o corporativa— no és només un gest exempt d'humilitat, sinó també és un gest d'irresponsabilitat i d'incapacitació de l'altre, de la seva autonomia, dignitat i agència. Respondre-hi amb docilitat sosté la tirania que subjuga el pensament a tenir i sostenir una veritat. Per això considero que publicitar la veritat del futur com la que condueix inevitablement a les veritats del present és un tancar les portes a la pràctica de pensar, i al deure de saber pensar que assumim les persones que ens fem responsables de processos educatius.

Després de reunir totes aquestes observacions al voltant de la meva inquietud per la tercera cama d'aquesta època, reprenc el text de Lispector que continua dient:

No. Sé que encara no sento lliurement, que novament penso perquè el meu objectiu és trobar —i sé també que, per seguretat, diré que he trobat només quan entrevegi una sortida—. ¿Per què no tinc el valor de trobar simplement una entrada? Oh, sé que vaig entrar, sí. Però em vaig espantar perquè no sabia on anava a parar aquella entrada. I abans d'això, mai no m'havia deixat anar si no sabia cap a què.

Ahir, tanmateix, vaig perdre durant hores i hores el meu muntatge humà. Si tingués coratge, continuaria perduda. Però tinc por del que és nou i tinc por de viure el que no entenc —vull tenir sempre la garantia que, com a mínim, penso que entenc, no sé entregar-me a la desorientació. ¿Com s'explica que la meva gran por tingui precisament a veure amb el fet de ser? I tanmateix no hi ha altre camí. ¿Com s'explica que la meva gran por sigui precisament anar vivint el que va passant? ¿com s'explica que no suporti veure, només perquè la vida no és el que creia, sinó una altra cosa?— com si abans hagués sabut què era! (Lispector, 2006, p. 13)

En el no saber com, tal vegada seria interessant reconèixer la covardia que sentim a l'hora de sostenir-nos sense terceres cames i que ens sabéssim acompanyar del coratge que l'escriptora diu que es necessita per seguir perduts buscant més entrades que sortides.

Allò bo per anar vivint el que va passant potser no és necessàriament allò oportú, i per això potser caldria una certa dosi d'indisciplina davant l'estructura institucional que treballa més pel control d'estudiants i docents que té sota sospita que no per a garantir responsablement que la universitat sigui un lloc més d'experiència educativa. Perquè em temo que en els contextos educatius no s'hi ha instal·lat només una tercera cama, sinó també la por, la desídia i la prepotència. I això, sent-vos sincera, m'espanta una mica.

M'agradaria que l'assumpció de la covardia ens portés a habitar la universitat amb una actitud més indisciplinada i subversiva. Potser, al cap i a la fi, el que m'hauria de preguntar —i aquí us llenço l'interrogant que m'ha aparegut i encara no tinc resol— en relació al bloqueig que avui s'està fent a la crisi en l'experiència educativa és si la qüestió de fons no és tant d'ordre econòmic sinó més aviat troba un dels seus orígens en la vanitat.

Referències

- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.
- (2007) *Responsabilidad y juicio*. Barcelona, Paidós.
- Benjamin, W. (2008) *El narrador*. Buenos Aires, Metales pesados.
- Berger, J.; Mohr, J. (2007) *Otra manera de contar*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Certeau, M. (2007) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Mèxic, Universidad iberoamericana
- Lispector, C. (2006) *La passió segons G.H.* Barcelona, Empúries.
- Maaschelein, J. (2006) «Pongámonos en marcha», a Maaschelein, J.; Simons, M. [ed.] *Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona, Laertes, 2006, p. 21-30.
- Solerdellcoll, M. (2008) «Fragments d'una cal·ligrafia del cos», a VVAA. *Converses Pedagògiques: Cultura i Educació*. Vic, Universitat de Vic, 2008, p. 9-25.
- Zambrano, M. (2009) *Las palabras del regreso*. Madrid, Cátedra.

La crisis en la experiencia educativa

Resumen: Situado en una concepción educativa que busca la crisis para crecer humanamente, el texto busca ir desfilando los elementos que según la autora desnudan la experiencia educativa con la realidad presenta con la cual conviven, poniendo de relieve la configuración de un *quasi-discurso* que intenta secuestrar la crisis necesaria para el aprendizaje. No obstante, la reflexión plantea que más allá de la lógica de los relatos y prácticas incapacitadoras también hay espacios, tiempo y elementos, como la humildad y la indisciplina, que permiten que la potencialidad educativa de la crisis no desaparezca de la experiencia vital de cada criatura.

Palabras clave: crisis, experiencia educativa, dispositivos de control, discurso, saber

La crise de l'expérience éducative

Résumé : Situé dans une conception éducative qui recherche la crise pour croître humainement, ce texte cherche à faire défiler les éléments qui relient, selon l'auteure, l'expérience éducative avec la réalité présente avec laquelle les enfants vivent, en mettant en relief la configuration d'un *quasi discours* qui tente de séquestrer la crise nécessaire à l'apprentissage. Toutefois, la réflexion impose que, bien au-delà de la logique des récits et des pratiques incapacitantes, il y a aussi des espaces, des temps et des éléments, comme l'humilité et l'indiscipline, qui permettent à la potentialité éducative de la crise de ne pas disparaître de l'expérience vitale de chaque enfant.

Mots-clés : crise, expérience éducative, dispositifs de contrôle, discours, savoir

Crisis as part of the educational experience

Abstract: In a concept of education that seeks crisis to promote growth as human beings, this paper sets out the aspects that, according to the author, tie the educational experience to the present reality in which they exist. We describe the composition of a *quasi-discourse* that tries to capture the crisis needed for learning. In addition, we propose that beyond the logic of narratives and incapacitating practices there are also spaces, time and aspects such as humility and lack of discipline that ensure the educational potential of a crisis does not disappear from the life experience of each child.

Keywords: crisis, educational experience, control devices, discourse, knowledge