

# La formació dels educadors socials com a espai d'oportunitats

Encarna Medel<sup>1</sup>

---

*La formació permanent esdevé un espai d'oportunitats en la mesura que possibilita prendre distància de la realitat directa i re-crear-la des d'un espai on posem en diàleg teories i pràctiques.*

*La formació pot esdevenir l'oportunitat de realitzar un treball que permeti noves articulacions i noves formes de transitar per experiències educatives.*

*En el present article faig una anàlisi dels elements que fonamenten les accions formatives des de la perspectiva de re-pensar les pràctiques a partir d'unes coordenades simbòliques que ens permetran transformar-les en una experiència de saber. Es tractarà d'analitzar de quines eines ens dotem per poder fer aquests recorreguts.*

## Presentació

137

Aquest treball m'ha permès realitzar un recorregut per la meva experiència inscrita en el marc de la formació permanent d'educadores i educadors socials. Ha estat un exercici de construcció des d'una mirada present, dirigida a altres temps. En aquest sentit, ha constituït per mi l'oportunitat de resignificar i trobar diferents trames de sentit al treball que he vingut duent a terme des de l'any 1995. És, per tant, un treball d'investigació *après-coup*, que ha possibilitat diverses trobades... algunes fruit de la reflexió i el treball sistemàtic, d'altres d'inesperades i sorprenents, que se m'han revelat com a novetat malgrat que es referissin a altres temps del meu treball.

## 1. L'experiència de la formació

Em surgeix una primera línia de reflexió: què legítima que un professional treballi impartint formació als altres?, ¿se suposa que hi ha quelcom que a priori sabem i que altres desconeixen?

---

<sup>1</sup> Educadora social. Membre de l'equip d'Atenció Primària dels Serveis Socials de l'Ajuntament de Rubí. Formadora i supervisora d'equips de professionals en diversos camps socials i educatius. Membre del Grup de Recerca en Educació Social i del Grup d'Investigació de Psicoanàlisi i Pedagogia.

*Els professionals que impartim formació sovint ens trobem convocats per alguna institució, servei o persona per dur a terme accions formatives relacionades amb la nostra pràctica professional*

Els professionals que impartim formació no som professionals de la formació, sinó que sovint ens trobem convocats per alguna institució, servei o persona... per dur a terme accions formatives relacionades amb la nostra pràctica professional. Ens demanen que realitzem una tasca de transmissió del nostre saber a altres professionals que tenen interessos d'aprendre en relació amb temes respecte als quals se'ns reconeix en la categoria d'experts. Però, què és un expert?

**Expert:** paraula procedent del llatí *expertus* 'experimentat'. El diccionari la defineix com a persona "versada en la coneixença d'una cosa per la pràctica". Implica, per tant, el reconeixement d'un saber que està directament vinculat a l'experiència del professional que l'imparteix.

Però, de quina experiència estem parlant? ¿Es tracta de fer un exercici de transmissió d'una experiència, en el sentit de model a partir del qual aprendre? ¿Es tracta de mostrar aquelles tècniques i procediments que han estat possibles en l'aplicació a un camp d'acció determinat?

*Podem partir d'una primera hipòtesi que sosté que pensar la formació com la transmissió de tècniques i procediments representa esborrar la participació de l'agent de l'educació i del mateix subjecte*

Podem partir d'una primera hipòtesi que sosté que pensar la formació com la transmissió de tècniques i procediments representa esborrar la participació de l'agent de l'educació i del mateix subjecte. En aquest sentit, Zeichner postula que "la professió com a tècnica es debat al cercle de la repetició d'un fet que és aliè a qui el practica".<sup>2</sup> Lluny de posar en joc un saber que impliqui una anàlisi de la realitat, es tractaria de l'aplicació d'un coneixement pràctic i útil. És així com els discursos hegemònics ens mostren la necessitat de difondre continguts formatius útils per a la pràctica professional, aplicables i pràctics i, per tant, és així com sovint ens fan els encàrrecs als formadors.

En aquest article m'interessa mostrar un altra manera de construir el sentit de la formació permanent. Partim d'un primer supòsit, que consisteix a considerar erroni que qualsevol patró d'actuació educativa sigui extrapolable a altres escenaris educatius sense la presència de **mediacions**, que tenen a veure amb la construcció

<sup>2</sup> ZEICHNER, K. "El maestro como profesional reflexivo". A: *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 1993.

d'un discurs pedagògic des d'una lògica col·lectiva i, al mateix temps, amb la indispensable posició individual del professional que el sosté.

Parlar de l'experiència professional que legitima la possibilitat d'impartir formació implica entendre-la no com una acumulació de diverses pràctiques que afavoreixen que al cap d'un temps un es reconegui com a expert en relació amb un àmbit concret, sinó com la possibilitat de fer del treball educatiu una **experiència de saber** que permet construir una posició epistemològica.

En aquest sentit, és interessant la distinció que fa Diker en relació amb els conceptes, pràctica i experiència. Descriu la pràctica "com a lloc on es defineixen les possibilitats d'utilització i apropiació dels nostres sabers, la seva posada en joc; i l'experiència, com a lloc on el que predomina es l'acte d'interiorització, de transformació com a resultat d'una pràctica. L'experiència irromp en les pràctiques, irromp en el seu esdevenir i les posa en qüestió. Les experiències assenyalen un altre itinerari per a les nostres recerques. No ens interessen tant els fets relativament confortables i rutinaris de les pràctiques sinó entendre quines són les condicions que obren l'ocasió d'una experiència capaç d'interpel·lar aquestes pràctiques i els seus efectes".<sup>3</sup>

Per tant, hi ha quelcom important que marca la diferència entre pràctica i experiència: la possibilitat d'introduir preguntes allà on habitualment treballem amb certes. En aquest sentit, podem definir com a expert aquell que té les **eines per preguntar-se** d'una manera eficaç i és capaç de sotmetre a judici els seus sabers.

La formació permanent no haurà de possibilitar la transmissió de procediments i estratègies provades, amb resultats anticipables, sinó que ha de possibilitar la transmissió d'un saber i de les eines necessàries perquè els professionals puguin ubicar-se en una realitat canviant, complexa i incerta, i disposar dels recursos per donar resposta a les necessitats que aquesta planteja. Així, podem pensar la formació com a espai d'oportunitats per treballar prenent distància de la pràctica directa.

*Parlar de l'experiència professional que legitima la possibilitat d'impartir formació implica la possibilitat de fer del treball educatiu una experiència de saber que permet construir una posició epistemològica*

<sup>3</sup> DIKER, G. "Palabras para nombrar". A: *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003.

*L'educador es troba immers en una realitat complexa, que sovint li fa encàrrecs impossibles i li dóna les eines justes per atendre'ls*

## 2. La formació com a espai d'oportunitats

### 2.1. Oportunitat per apostar per les possibilitats del treball educatiu

*Hay acciones minúsculas destinadas a un incalculable porvenir.*

MARÍA ZAMBRANO

L'educador es troba immers en una realitat complexa, que sovint li fa encàrrecs impossibles i li dóna les eines justes per atendre'ls. El sentiment de solitud és intens i ve reforçat per un moment històric on, tal com postula Bauman, "Es desfan els vincles entre les eleccions individuals i els projectes i accions col·lectives. El pes en la construcció de pautes i la responsabilitat del fracàs cauen sobre les espatlles de l'individu. Sentiments d'inestabilitat, de vulnerabilitat i inseguretat associats a la desaparició de punts fixos en què situar la confiança...".<sup>4</sup>

Aquestes transformacions obliguen els professionals a **conductes de sobreadaptació** per poder complir amb la seva funció i sovint deriven en sentiments d'angoixa, indefensió, inseguretat, malalties psicossomàtiques... que els poden portar a la claudicació; el que predomina és la vivència que no és possible respondre a les exigències de l'encàrrec.

Molts professionals aprofiten els espais formatius per portar-hi les seves queixes i mostrar el seu desànim. Cal veure com es pot transformar la queixa en producció a partir de la revisió dels diferents elements en joc. "Es tracta d'un diàleg entre escenes educatives i pensaments que irrompin allà on la pràctica educativa sembla demanar altres descripcions i altres posicions. Davant de la crisi de les categories clàssiques, recuperem un relat que no clausuri els sentits sinó que ens habiliti a altres pensaments."<sup>5</sup>

És així com l'educador es pot tornar a il·lusionar per la seva feina. Una recepta que no falla mai davant del malestar, davant del desànim: creure en el treball educatiu i en la seva potència transforma-

*Molts professionals aprofiten els espais formatius per portar-hi les seves queixes i mostrar el seu desànim*

<sup>4</sup> BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. Mèxic DF: Fondo de Cultura Económica, 2002.

<sup>5</sup> DUSCHATZKY, S.; BIRGIN, A. *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: FLACSO Manantial, 2001.

dora. Aquest aspecte és fonamental per sostenir-nos en un terreny relliscós, sense certeses. Pensar en la nostra feina amb projecció futura. Habilitar la construcció d'un projecte que permeti produir col·lectivament. Crear les condicions per posar en joc el que emergeix com a dificultat, i així poder conceptualitzar, reconèixer el nucli central del treball i recrear-lo per a una realitat diferent i canviant. En definitiva, trobar maneres de transitar per experiències educatives. Cal veure de quines eines ens dotem per poder fer aquests recorreguts.

## 2.2. Cercar els punts de referència

¿Fer teoria de la pràctica o pràctica de la teoria? Des de quin lloc pensem les pràctiques? Quines són les coordenades que orienten reflexions i orientacions diverses? La responsabilitat en l'exercici d'impartir formació esdevé una important oportunitat per pensar en relació amb aquests aspectes.

Tant en la meua experiència com a educadora, com a formadora ha estat imprescindible trobar els punts de referència, que s'articulen com a guies, tant en la lectura de la realitat com respecte a les orientacions que marquen els criteris d'una acció educativa. En aquest sentit, la funció del paradigma teòric ha estat bàsica, en la doble accepció del terme –allò que constitueix el fonament que sosté i, al mateix temps, allò que esdevé imprescindible per desenvolupar alguna tasca. Ha realitzat una funció de marc per l'ordenament en la lectura de realitats, com a espai que acota unes categories de pensament. Ha permès trobar maneres de traduir les pràctiques a conceptes, i els conceptes a pràctiques.

He de dir que per mi ha estat una veritable oportunitat de treballar en una direcció en relació tant amb la meua experiència en diversos camps educatius com amb el treball amb altres professionals. M'ha permès sostenir un espai simbòlic des d'on preguntar-me, des d'on construir reflexions, des d'on incorporar nous sabers; en definitiva, m'ha donat les guies des d'on interrogar la meua experiència i construir un discurs propi. Considero que aquest és un dels aspectes, junt amb el de la recerca permanent, que més ha legitimat que em pugui sostenir en la funció de formadora de professionals del camp social i educatiu.

*Crear les condicions per posar en joc el que emergeix com a dificultat, i així poder conceptualitzar, reconèixer el nucli central del treball i recrear-lo per a una realitat diferent i canviant*

*Un procés  
d'elaboració  
d'un saber no  
té ni de teories  
ni de pràctiques  
tota la seva  
dimensió, sinó  
de l'articulació  
permanent  
entre ambdues*

Una de les millors descobertes que he realitzat en els diversos espais de treball de recerca<sup>6</sup> és que no es tracta de teoria ni de pràctica. Penso que aquests elements no són ni antagònics ni complementaris. Sovint fem l'operació de pensar en la teoria per dissenyar una pràctica, però no ens ho podem representar en un sentit unidireccional. Quan la teoria i la pràctica se separen, hi ha quelcom que no funciona. Un procés d'elaboració d'un saber no té ni de teories ni de pràctiques tota la seva dimensió, sinó de l'articulació permanent entre ambdues.

Si ho féssim gràficament, es tractaria d'una ziga-zaga que va recorrent els diferents plànols de la realitat i que està en continu moviment.

En la meua experiència com a formadora he pogut observar com augmenta l'atenció dels assistents quan faig referència a vinyetes de casos o exemples concrets de la pràctica educativa. En primer lloc, podem pensar que el que atreu l'interès té a veure amb l'anècdota o la fascinació per la part fenomenològica, però en realitat el que es produeix és que l'alumne descobreix que és possible transformar una idea en un instrument que permet desxifrar la realitat. És aquí on radica la possibilitat de fer un treball articulant teoria i pràctica, és aquí on es fan indissociables.

Per tant, i retornant a la pregunta del principi: des de quin lloc pensem les pràctiques? Potser des d'unes coordenades simbòliques que ens permetran transformar-les en experiència.

### **2.3. Oportunitats per crear les eines per pensar les pràctiques**

*[...] reconsiderar la condició humana des del punt de vista de les nostres experiències i els nostres temors més recents. Es tracta aquí, evidentment, de reflexió. La irreflexió em sembla una de les principals característiques del nostre temps. El que proposo és, doncs, una cosa molt simple: res més que pensar allò que fem.*

HANNAH ARENDT

---

<sup>6</sup> Faig referència al Grup d'Investigació de Psicoanàlisi i Pedagogia de la Secció Clínica de Barcelona i al Grup de Recerca en Educació Social (GRES).

Podem constatar que els últims anys s'esdevenen alguns canvis que modifiquen les condicions de treball de les institucions d'atenció a les persones. En diversos escenaris els professionals fan referència als canvis en relació amb els subjectes que atenen, que s'aborden problemàtiques més severes, que el nombre de trastorns mentals està augmentant, que cada vegada hi ha més persones que queden aïllades amb les seves dificultats i augmenta la demanda d'atenció als serveis...

La formació esdevé una oportunitat formidable perquè els professionals ens separem de la realitat directa, de la primera línia de foc... i analitzem les condicions del treball actual i les possibilitats de construir altres trames de sentit: amb quines eines ens belluguem per sostenir-nos en un terreny relliscós, sense massa certeses, sense receptes?

En aquest sentit, es fa imprescindible que la formació pugui possibilitar estructures sòlides per pensar, que doni els calaixos per poder classificar la realitat, és a dir, que constitueixi una caixa d'eines perquè els professionals desenvolupin els seus propis recursos davant de realitats complexes i multidimensionals.

Sovint m'he trobat amb professionals amb una extensa experiència en el camp social i educatiu que es queden atrapats en la part descriptiva de la realitat que atenen. Aquest posicionament els condueix a realitzar judicis o pre-judicis, establint relacions de causa-efecte per tenir una certa comprensió de la realitat; *una persona que no va al servei és deduïble que no té interès, un adolescent que no assisteix a classe no té una família darrere...* La formació és un espai per ajudar el professional a no concloure ràpid, a donar-se un temps per interrogar-se, per interrogar el subjecte de l'educació i interrogar els altres professionals amb qui comparteix la difícil tasca educativa.

Cal veure quines són les condicions perquè aquesta operació es pugui produir. En aquest sentit, cal que la cultura de les institucions educatives sigui generadora d'un saber col·lectiu, que pugui facilitar la creació d'una certa bastida conceptual i afavoreixi les mediacions necessàries que possibiliten el desplegament del discurs pedagògic. Així, Violeta Núñez assenyala que "es tracta de desplegar una mirada que detecti i treballi amb la complexitat, perquè aques-

*La formació esdevé una oportunitat formidable perquè els professionals ens separem de la realitat directa, de la primera línia de foc i analitzem les condicions del treball actual i les possibilitats de construir altres trames de sentit*

*La formació és un espai per ajudar el professional a donar-se un temps per interrogar-se, per interrogar el subjecte de l'educació i interrogar els altres professionals amb qui comparteix la difícil tasca educativa*

*La gestió del protocol esdevé una de les funcions principals que ha d'assumir l'educador com a agent social*

ta operació es pugui produir caldrà entrar en conversa amb altres disciplines frontereres a l'educació i explorar de forma oberta quines aportacions teòriques i epistemològiques aporten a la comprensió de la complexa realitat en què actuem".<sup>7</sup>

Es tracta de possibilitar lectures explicatives en substitució de les descriptives, formulant hipòtesis que orientin un projecte de treball i comprometin el professional en un posicionament determinat. En aquest sentit, el model pedagògic constitueix un instrument mediador entre les dues lectures i ens orienta respecte als criteris educatius. Constitueix una eina fonamental per treballar en relació amb els elements en joc: encàrrecs institucionals, la funció de l'agent, el subjecte de l'educació, els continguts i les metodologies.

#### **2.4. Oportunitat per resignificar la pròpia funció educativa**

*El educador no elige la realidad en la que le toca actuar pero si elige la posición que decide tomar frente a ella. Un elemento central es la implicación. La implicación no piensa una situación como mera exterioridad en la que debe actuar, sino que invita a dejarse alterar por el problema y por lo tanto moverse de lugar, desbordar las medidas usuales para analizarlo.*

SILVIA DUSCHATZKY<sup>8</sup>

El procés de professionalització de l'educador social ha vingut acompanyat de nombroses propostes formatives que pretenen aportar als educadors instruments i tècniques per abordar les complexes problemàtiques del nostre camp d'acció. Des del meu punt de vista, hi ha un cert malentès en el sentit que es pretén orientar les accions formatives cap a l'aprenentatge instrumental, on s'apliquen solucions concretes a problemes concrets, a partir de protocols o manuals que substitueixen els clàssics projectes. La gestió del protocol esdevé una de les funcions principals que ha d'assumir l'educador com a agent social. Des d'aquest posicionament s'aboca el professional a fer la funció de reparar aixetes o tancar forats, atenen

<sup>7</sup> NÚÑEZ, V. *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa, 2002.

<sup>8</sup> DUSCHATZKY, S.; BIRGIN, A. *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: FLACSO Manantial, 2001.



únicament la part visible del problema (la punta de l'iceberg). Es produeix una inèrcia accelerada cap a la recerca de respostes efectives del costat del que és extern. El professional es torna consumidor de prescripcions i es queda en una situació d'anonimat a l'empara del que diu el protocol. Davant les dificultats de la pràctica, necessita autoprotegir-se malgrat els efectes devastadors que pot produir en els subjectes. La gestió s'instal·la com a portadora de veritats, de solucions, esdevé el gran paraigua que ho guareix tot.

Hebe Tizio assenyala, en un treball en què reflexiona sobre els efectes del protocol, la distinció entre regla i principi: "mentre que la regla intenta donar la mesura a la qual cal ajustar-se perquè les accions resultin adients, el principi assenyala el punt de partida, una base comuna, que dóna marge per diversos recorreguts. És la diferència entre un ordre i concert invariant, un estàndard i l'orientació d'una pràctica".<sup>9</sup> Podem deduir d'aquests plantejaments que la regla fa el protocol i el principi fa el projecte. És preocupant la tendència d'institucions i professionals a posar un protocol allà on sorgeix un buit. Enlloc de posar preguntes i treballar per cercar les respostes, posem un protocol que fa la funció de "farciment" que tapona i obtura les possibilitats de cercar una orientació i fer un treball. La pregunta seria: treballem per al subjecte o treballem per al protocol? El protocol ens ofereix respostes ràpides i accessibles, marca el punt de partida i el punt d'arribada, és a dir, ens posa a tots sota control. Però més tard aquest alleujament immediat retorna com a forma de malestar, per la mateixa impossibilitat de controlar allò que esperàvem controlar. Deixar fora el subjecte i l'atenció de la seva particularitat passa factura, tant al subjecte com al professional, que es veu impossibilitat en l'exercici de la seva funció. Treballar amb uns ideals que no fan de referència, sinó de mandat, que marquen la tirania a què el protocol sotmet molts professionals.

Retornant al punt anterior, apostar per la professionalització ha de ser equivalent a conceptualitzar sabers i procediments en el camp social des d'un discurs pedagògic. Si només afavorim els instruments i les tècniques, estem afavorint que els professionals es transformin en agents de control social. Els obstacles seran diversos, ja

*El professional es torna consumidor de prescripcions i es queda en una situació d'anonimat a l'empara del que diu el protocol*

<sup>9</sup> Tizio, H. "El protocolo i las reglas de la práctica". V Debate de Actualidad ELP-CdC, 2008.

*Traduir els encàrrecs institucionals des de dispositius pedagògics serà part fonamental de la seva funció i un aspecte preferent a treballar en els espais de formació permanent*

que l'educador social es veu abocat a la urgència i la majoria de vegades els encàrrecs que rep queden lluny del treball educatiu i social. Traduir els encàrrecs institucionals des de dispositius pedagògics serà part fonamental de la seva funció i un aspecte preferent a treballar en els espais de formació permanent. Es tracta de realitzar un treball on poder situar allò que és específic de la nostra funció.

En aquest sentit, cal aturar-se davant dels dos significants que marquen la funció professional; el significat **educació** i el significat **social**. El significat social apunta a la funció socialitzadora del treball educatiu. Es tracta de revisar la funció de diverses pràctiques, sovint més associades a pràctiques moralitzadores consistents de diferent manera (tutories, treball grupal o entrevistes...); a dir-li a l'altre el que ha de fer i, especialment, assenyalar a l'altre allò que fa malament i que provoca que la seva vida no vagi pel camí adequat, una informació que en la majoria de casos el subjecte coneix millor que nosaltres. Entendre la dimensió socialitzadora del treball educatiu consisteix, en primer lloc, a posar-la a treballar; no és suficient articular xarxes socials, sinó que cal estar atent en quins punts cada subjecte particular es pot articular en aquestes xarxes, i a partir de quins sabers culturals, per afavorir la seva promoció. *Tenir ponts amb el món, la seva actualitat i les seves exigències culturals.*<sup>10</sup>

El significat educació haurà de possibilitar posar en joc les àrees de saber que permetran fer aquesta operació, així com desplegar les metodologies i recursos que se'n deriven.

L'educador només pot fer resistència a relliscades cap a altres pràctiques o intents de colonització d'altres disciplines si es capaç d'armar un discurs propi i sòlid. Si no és així va venut, perdut... cercant aquí o allà possibles respostes als problemes amb què es troba en la seva pràctica quotidiana. Només des d'aquests posicionaments podrà interrogar altres disciplines amb la finalitat d'enriquir i delimitar el seu objecte de treball.

<sup>10</sup> NÚÑEZ, V. *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa, 2002.

### 3. La formació com a acte de transmissió

Frigerio defineix la transmissió com “un acte de paraula que es porta a terme travessat per fantasmes de requisits als quals s’atribueix objectivitat, i de condicions que fan del que no es deixa comunicar totalment, del que fuig de la raó i es resisteix a la racionalització”.<sup>11</sup>

Fem referència a la transmissió d’un saber que es produeix en el mateix acte de la formació i que, per més que planifiquem, sempre està subjecte a transformacions. Sovint preparem un guió, eines didàctiques com esquemes, escrits, textos i diversos materials... però en el moment de fer la classe poden quedar desdibuixats o són substituïts per elements que no estaven previstos.

Com en qualsevol acte educatiu, en l’acte de la formació hem d’admetre els límits... el que no és transmissible i el que, en transmetre’s, pateix tota mena de transformacions. Tot el que ens proposem treballar amb els alumnes està subjecte a un procés de transformació en el mateix acte de la transmissió, i és així com ens assalten nombroses idees que vénen a formar una constel·lació que no estava prevista; allò que apareix fora del guió i permet articular els conceptes amb els interrogants que construeixen els mateixos assistents, el que es perd i el que emergeix fora de tota previsió. Quantes vegades hem trobat idees que han revelat quelcom diferent, que han aportat una clau nova en què articular el treball de diferents conceptualitzacions.

Frigerio defineix la transmissió com a fragmentada, tant en el que s’ofereix, com en el que significa i permet a l’altre fer “del transmès” quelcom que esdevé propi. La idea que la formació és fragmentària permet renunciar a l’imaginari totalitari que tot és transmissible i, per tant, possibilita desplegar una recerca on l’alumne pren la paraula i decideix quina part pren i resignifica en el procés d’apropiació. Així doncs, el més interessant de la narració que es transmet no és el que diu, sinó **el que permet pensar**.

És important tenir presents aquestes consideracions quan ens trobem davant d’un grup d’alumnes amb el repte d’impartir un curs en

*El que ens proposem treballar amb els alumnes està subjecte a un procés de transformació en el mateix acte de la transmissió, i és així com ens assalten nombroses idees que vénen a formar una constel·lació que no estava prevista*

<sup>11</sup> FRIGERIO, G. “Los avatares de la transmisión”. A: *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc, 2004.

*La formació ha de permetre que l'alumne s'inscrigui en unes coordenades conceptuals, on identificar què hi ha de propi en el comú i, així, poder construir la seva pròpia diferència*

relació amb un tema concret. Tenir clars aquests temes previs marca, d'una banda, la posició del formador, que treballa per donar obertura al treball, i de l'altra, la metodologia amb què impartim la formació.

Si agafem com a exemple l'estructura temporal d'una sessió, podem veure com es posen en joc aquests elements. Vull assenyalar que els diversos temps no es presenten en un sentit lineal, sinó que poden donar-se en diferents ordres temporals o simultàniament.

### **Presentació**

Establim les coordenades a partir de les quals es pot desenvolupar el treball. Es tracta d'ajudar els alumnes a expressar, construir, definir... els seus propis interrogants. És interessant, en aquest moment del treball, aturar-nos a veure per què cada un és convocat, quina és la vinculació que cada assistent té amb el curs, que sovint està definida a priori, cosa que tanca o obre les possibilitats de treball.

Acordonar o, més ben dit, marcar les coordenades és responsabilitat del formador. Cal definir un espai al voltant del qual es puguin generar diverses representacions de la realitat que estem convocats a treballar.

Per tant, la formació –malgrat que impartim amb freqüència els mateixos cursos– no és un espai de repetició on l'assistent està condemnat a assumir unes idees que li vénen donades. La formació ha de permetre que l'alumne s'inscrigui en unes coordenades conceptuals, on identificar què hi ha de propi en el comú i, així, poder construir la seva pròpia diferència. Aquest darrer aspecte és especialment rellevant en un moment històric on les inèrcies apunten a homogeneïtzar les formes d'avaluar i actuar davant de diverses realitats.

### **Espai per a l'oferta de continguts teòrics**

Cal tenir en compte els continguts que permetran diverses aproximacions conceptuals i metodològiques al tema en qüestió. Cada proposta implica una arqueologia que té quelcom de conservador i

quelcom de novetat. Conservador en la mesura que fa explícits uns conceptes i temes fent referències a exploracions històriques, a partir del que diuen alguns teòrics clàssics o contemporanis, però al mateix temps innovador en la mesura que explora i travessa escenaris actuals.

En tot cas, esdevé un espai que permet donar ordre a la realitat de què estem parlant. Dibuixa les seves fronteres i, per tant, els límits i, al mateix temps, la seva multidimensionalitat a través de les mirades possibles de disciplines, discursos i funcions professionals.

### **Espai d'elaboració**

Les teories i les pràctiques entren en diàleg (partint de les preguntes que havíem construït). Mitjançant el treball en petits grups, o bé individualment, els alumnes establiran relacions que permetin petits processos de recerca. És un moment per a l'obertura de nous interrogants, així com per a l'aproximació de petites conclusions en relació amb el treball proposat. És un moment clau per a l'apropiació de sabers, en els termes plantejats, per treballar les bases de *l'elaboració d'una experiència de saber*.

149

### **Espai de conclusions**

Permeten situar els eixos principals de treball i les orientacions derivades de l'experiència de la formació, com a treball realitzat conjuntament entre expert i alumnes. Proposem conclusions que donin pas a nous recorreguts i itineraris de treball, i no que clausurin un tema en el sentit de "veritat" assumida col·lectivament.

És així com la formació pot esdevenir l'oportunitat de realitzar un treball que permeti noves articulacions i noves formes de transitar per les experiències educatives.

*La formació pot esdevenir l'oportunitat de realitzar un treball que permeti noves articulacions i noves formes de transitar per les experiències educatives*