

Educar des del testimoni. Quan l'altre esdevé un referent.

Anna de Monserrat i Vallè

« Uno de los millones de misterios que tiene la mar y donde quizá es más sorprendente su poder, es donde deja de ser la mar. Todas las cosas se hacen importantes en los bordes, en los límites, fuera, cuando las cosas dejan de ser. »

Eduardo Chillida

La trobada personal ineludible que requereix qualsevol esdeveniment educatiu pot tenir múltiples presències i absències que faran viure l'experiència de cada persona amb una cromàtica diferent, deixant empremtes més o menys delimitades i de més o menys fondària sobre allò que hom és i viu. Qualsevol persona que vulgui ser educadora hauria de prendre's prou temps per a contemplar el món, els seus testimonis, i contemplar-se ell mateix com a testimoni de la seva pròpia existència, tant pel que fa a les seves formes de presència com als seus silencis en el dir, el fer i l'experienciar (no pas experimentar). Aquest vol ser el motiu de la reflexió que pretenc encetar des d'aquestes ratlles.

Atrevir-se a dir que aquest món està mancat de referents ens podria portar a pensar en un futur educatiu sense lligams de tradició ni de cultura, en un present que fóra el buit entre el passat i el futur, un present sense ancoratges ni arrels. El mestre, testimoni de referència per als seus alumnes, hauria de ser esguard de la transmissió cultural des d'una relació de connotació provocativament educativa. Però, ¿com

pot arribar un mestre a ser testimoni de referència quan sovint ell mateix es troba mancat en la significació dels seus referents? Què es pot testimoniar des de la manca de cerca d'identitat? El testimoni –que en el cas de l'educador té la responsabilitat en les noves generacions– hauria d'haver viscut, experienciat i après a donar significat a allò que vol o pot o no vol o no pot testimoniar. No es tracta pas de justificar. Allò que hom estima de debò no es pot pas justificar, tant sols es pot viure, i en el millor dels casos transmetre des del que un és. Identitat, mimesi i testimoni són les gravitacions que orienten la relació educativa que suggereixo. No es tracta de cercar l'acord, ni del deixeble, ni de l'estudiant, ni de l'alumne, ni dels infants i joves de qui tenim cura. Hom ha d'estar posseït per allò que vol transmetre; el diàleg comença amb aquesta passió.

UNA RELACIÓ DE CONNOTACIÓ PROVOCATIVAMENT EDUCATIVA

Promoure allò que és humà, construir humanitat.

Educar és un esdeveniment ètic i un procés viu de compromís personal entre un adult i un infant o un jove. Potser, i parafrasejant Hannah Arendt¹, s'inicia en el punt en què decidim si estिमem prou el món per assumir la responsabilitat per ell i en ell, si estिमem prou els infants i els joves per no deixar-los sols amb els seus propis recursos, ni llevar-los l'oportunitat d'emprendre quelcom nou, quelcom que ni tant sols nosaltres no podem imaginar, una novetat radical. En aquest punt és on trobem l'altre i és des d'aquest espai creat on podem contemplar que en l'autèntica educació hi trobem la vulnerabilitat de les persones, de l'altre, la potència i presència de les forces al mateix punt on percebem les febleses.

Considerar l'educació com a esdeveniment implica contemplar-la com un fet que succeeix de manera peculiar, singular i nova, en un espai i un temps que conflueixen sempre en el límit d'allò que ja ha estat i d'allò que és possible que arribi a ser. Implica també actuar-hi, quan calgui i si cal, des d'aquesta precisa i punyent consideració. El procés, en canvi, és entès com a manera de descabdellament d'una acció progressiva, però alhora contingent, que defuig de la idea de procés com

¹ Arendt, H. (2003). «La crisis en la educación». Dins Arendt, H., *Entre el pasado y el futuro*, (pàg. 301). Barcelona: Ediciones Península.

a successió predeterminada de fases o seqüència d'operacions que es repetirien de manera regular davant d'una determinada situació, fet, procediment, fenomen o persona. L'educació que es planteja aquí resta fora dels programes educatius, no s'incuba, no es pot executar sistemàticament aplicant mètodes i instruments de processament de persones que permetin introduir en el sistema els textos plurifòrmics del saber, saber fer i saber ser, i els contextos, per finalment sotmetre'ls a reorganitzacions i acabar-los imprimint. L'educació i la formació requereixen, per tant, la força humana i humanitzadora que pugui sobreviure al poder i al ser de la màquina.

Tanmateix, en qualsevol relació ètica –i la relació educativa si és alguna cosa és relació ètica–, els resultats no depenen tant sols de les accions que es duen a terme, sinó que també depenen de l'altre i dels altres. Qualsevol acció, idea o discurs depèn del context i contextos en els quals se situa l'altre i també de les representacions mentals i teatrals que l'altre configura i que alhora depenen de la pròpia tradició. D'aquí que no hi ha res absolut, i tampoc en el terreny educatiu, sense que això comporti que tot sigui relatiu. El que sí podem dir és que tot allò humà s'expressa relativament. I si considerem que educar² és l'acció humana (la que s'intercanvia i circula entre els homes i com a comunitat d'intercanvi del conjunt d'homes) i humanitzadora per excel·lència, caldrà acceptar i assumir les implicacions que té el fet que s'expressi relativament.

Per educar, per tant, cal estar disposat a l'aventura no prevista ni programada d'introduir (i no modelar) una persona en el món, de fer-li un lloc i ajudar-la a construir la seva diferència (i no fabricar-la), oferint-li els mitjans per ocupar aquest lloc, a partir del desenvolupament de la seva intel·ligència formal i històrica. L'educació necessita educadors-pròdigs, que despenguin, que donin amb generositat, sense mesura. En educació sempre està tot per fer i per refer, tot per construir. No podem fer prediccions. Mai no hi ha res definitiu. Mai no hi ha res que es pugui donar per acabat, per finalitzat. No hi ha punt final.

De la mateixa manera que el poema que ens captiva ens continua acompanyant i ens acaba pertanyent de tal manera que el poeta deixa de ser-hi present, l'educació com a esdeveniment ètic atrau l'infant o el jove de tal manera que l'interroga sobre la finalitat dels seus actes,

² Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. (pàg. 30). Barcelona: Octaedro.

situant-nos i delegant-nos com a educadors al reconeixement i consideració davant l'altre, que sempre és un altre imprevisible, ambigu, indefinit i provisional. I, si finalment els educadors participem en l'educació amb una modesta contribució tant sols com a mestres, professors o mares, podríem preguntar-nos si finalment educar és educar-se, reflexió a la qual ja ens convidà Gadamer en la conferència que va pronunciar a Eppenheim tres anys abans de la seva mort.

L'altre, un possible entre molts altres.

La idea de l'altre la considerem com a idea d'infinít, escapat de tota conceptualització possible, impossible d'homogeneitzar. L'altre és una construcció del possible que no depèn de mi com a educador, formador, mestre, professor o testimoni; malgrat que el paper que hi jugo sigui el d'influir en algun aspecte... l'altre té alguna cosa a dir-hi; també pot ser un referent.

El reconeixement de la identitat educativa com a factor diferencial és un aspecte que bé mereix atenció. Actualment ens trobem davant un potencial invasiu que confon la igualtat amb la homogeneització, tendint a llimar a tal punt la diferència, que finalment no es pot mantenir la identitat. Reconèixer algú és examinar-lo per conèixer la seva identitat, la seva naturalesa i les seves circumstàncies. Reconèixer aquest altre en el rostre de l'infant o del jove és el pas previ al lliurament del valor i del respecte, el pas previ a la possibilitat d'educar-lo. En aquest mateix sentit, mantenir el pols entre la possibilitat i la limitació és el que fa possible la convivència entre dues o més realitats complexes (i no dualistes), acceptant que qualsevol realitat sempre és borrosa, gris i polifacètica. Aquí el llenguatge també hi té un paper. El llenguatge permet, i alhora impedeix, i la digitalització que sovint fem de la realitat fa que no ens sapiguem expressar.

El reconeixement de la identitat passa per les construccions que hom és capaç d'anar construint. Les realitats de primer ordre, és a dir, tot allò que podem captar pels sentits, són una construcció. També ho són les realitats de segon ordre, el significat que donem a les coses. I, si en el terreny perceptiu ja tenim opinió, en el terreny valoratiu encara en tenim més. Els camps referencials de cadascú són diversos, tot i pertànyer a una mateixa cultura, i els subjectes que es van construint al costat de nosaltres els mestres, també ho són de diversos. Tenint

presents aquestes consideracions, convindria repensar quin tipus de construccions elaborem en relació als altres. Perquè caldrà tenir cura de les bones construccions. Però, quines podem considerar com a «bones construccions»? Podríem dir que la bona construcció és aquella que és eficaç i no la que és o es considera vertadera, perquè no hi ha veritat. El que hi ha és construcció.

Si entenem l'educació com a esdeveniment ètic i acceptem que el fonament de l'ètica mai no pot ser la veritat absoluta, caldrà anar a la cerca i procurar camps experiencials i, per tant, significatius rics que possibilitin una ètica. Altrament, el dogma –la intransigència i la intolerància – anirà guanyant terreny a l'ètica proposada.

La tasca del mestre és la d'ajudar els infants i joves que té a càrrec seu realitzar canvis en les construccions de segon ordre. En aquest terreny, les paraules i les presències tenen impacte més enllà del moment present. I per tenir impacte –considerant que l'impacte sempre pretén influir – cal ser suggestiu i creïble als altres. I la suggestió entra per la via de la seducció.

El valor del temps: eficaçia, plaer, o significació?

Tenim un rellotge que ens diu l'hora, però això no té res a veure amb el temps. El temps i els intents que fem per mesurar-lo són aspectes que no tenen res a veure l'un amb l'altre i, certament, ens trobem impossibilitats en aquest diàleg quan la seva mesura passa a ser-ne el centre.

El temps és inexplicable, és un enigma. I, malgrat això, tota l'acció educativa ens remet i gira al voltant d'un temps que es mesura en hores. Si el present tingués mesura, passat i futur estarien separats i hi hauria un buit enmig. Malgrat que ens esforcem a formatar el temps, el temps no té mai forma. Potser caldrà conformar-se amb el temps vivenciat (i no pas viscut) des de la particularitat i la pròpia singularitat. Potser, des dels àmbits de formació i educació, ens hauríem de preocupar més del que és vivenciat per l'infant i per l'adolescent i no tant de comptabilitzar les hores de matemàtiques, història o ciències naturals. Certament, sembla que tenim una confusió i algunes contradiccions en relació a la idea de temps educatiu.

Paral·lelament a totes aquestes consideracions i reflexions, ens adonem que les institucions educatives, i molt concretament la institució escolar, cada cop pretenen millorar més els processos predictius de cara a una millor optimització dels recursos i del temps escolar. Per tant, l'ordre, el control del temps i el preestabliment de camins formen part de la normalitat i la quotidianitat de qualsevol institució que vulgui ser seriosa i no fraudulenta. Aquest fet tan constatable entra però en contradicció amb les possibilitats d'aprenentatge i de construcció de les quals hem estat parlant. Per crear, cal ser lliure, cal no tenir camins preestablerts. Quan assimiles l'ordre, la creació s'anul·la. Però si hi ha desordre total, tampoc no hi ha aprenentatge, tot i que un excés d'ordre tampoc no el possibilita. Per què estem, doncs, tan preocupats, els educadors, per l'ordre i per controlar aquest temps ajudant-nos dels programes escolars? De fet, hi ha moltes interaccions en educació –potser la majoria i, de ben segur, les que són realment fundants– que no estan escrites als programes i que són les que realment influeixen en l'alumne. Potser el llenguatge pedagògic ha quedat buit en favor d'un excés de nominalisme. També ens podríem preguntar per què l'educació no concep cap moment contemplatiu, un temps on no fer ni pensar res concret, un temps on no haver de raonar, ni de calcular, ni de parlar ni d'esforçar-se. O bé un temps centrat en el diàleg entès des de la conversa gadameriana³ com a forma d'aprenentatge⁴. Potser la nostra societat occidental confia tant en la rapidesa –i aquí el diàleg no hi té lloc– que probablement, des de l'escola i les institucions educatives, també hem perdut el sentit del temps no deixant ni tant sols jugar amb la pròpia ment. I qualsevol temps ens remet a un espai que, si és tant sols el lloc on estem asseguts, està clar que és limitat. Però, si parlem de l'espai en termes mentals i afectius, té el límit dels espais on s'hi està, i només s'acaba quan desapareix. L'educador hauria d'estar doncs en constant activitat i, per tant, creant espais, dimensions, creant problemes, creant preguntes. Només pot succeir alguna cosa en un espai. Potser, quan l'educació i la formació normativitza i delega en excés no deixant lloc als possibles espais on s'instal·lin els temps vivenciats i significats des de la pròpia persona, fóra el moment de posar-hi una màquina.

³ Gadamer, H-G (2003). *Verdad y método* (pàg. 446). Salamanca: Ediciones Sígueme

⁴ Gadamer, H-G (2000). *La educación es educarse* (pàg. 10). Barcelona: Paidós

EL MESTRE. TESTIMONI EDUCATIU?

Artista?, o artesà?

Podríem aproximar-nos al mestre des d'òptiques tan diferenciades com les d'un «professional de l'educació», un «docent», un «vocat per a l'educació», «una persona que ensenya una ciència, un art o un ofici», una «persona que té el títol per ensenyar», un «portador de veritats», un «missatger de la paraula»,... o tantes altres que hi podríem anar afegint. L'aproximació que farem, però, en aquesta ocasió és una aproximació estètica i artística. Des d'aquesta obertura de l'angle, la idea del mestre la podríem significar a grans trets des d'una concepció artística o bé artesana. Intentaré justificar aquí per què penso que el mestre hauria de veure's en el reflex de l'artista i no en el de l'artesà, sense per això menystenir la tasca de tants i tants artesans que han contribuït en el desenvolupament dels infants i joves al llarg de la història.

El mestre que és mestre, no el que tant sols fa de mestre, és un artista, no és un artesà. Un artesà és aquell que fa bé la mateixa cosa sempre. És la persona que produeix obres manualment repetint peces. En educació mai no hi ha la «mateixa cosa», mai no es pot repetir res, sempre en fas una de nova i te l'has de jugar i arriscar-te. L'artista, en canvi, és aquell que té la capacitat de percebre l'interior de la naturalesa, el que, en paraules de Plató, és capaç de fer visible l'invisible i manifestar-ho en la seva obra. En aquest cas, és qui té la capacitat de percebre més, de travessar amb la mirada la realitat accidental per veure la realitat essencial. Però l'artista, a més a més de percebre, ha de crear anant més enllà de la naturalesa. Des d'aquesta perspectiva, no podem renunciar a la necessitat d'un espai pedagògic que faci possible que el poder simbòlic del mestre faci que l'infant o el jove hi penetrin de tal manera que faci emergir un canvi.

Potser l'art no es pot ensenyar, potser tant sols es poden ensenyar algunes coses, algunes normes, algunes «bêtises»... En qualsevol cas, podem ensenyar a fer una cosa que ja està feta, que ja ha estat feta per algú altre o bé que hem fet nosaltres mateixos, però ens hauríem de preguntar si es pot ensenyar res que sigui realment important per a una altra persona.

Qualsevol educador iniciat, doncs, en aquest art ha pogut experimentar, amb més o menys freqüència, que si saps, actues davant del que fas amb molta seguretat. Perquè ho saps, perquè t'ho dóna la teva experiència, el teu aprenentatge. Aquest és el cas de l'artesà. Treu el misteri de l'incert a canvi de la certesa del que és segur. També haurà pogut experimentar, però, que, quan no saps, estàs creant uns desequilibris, unes tensions internes d'allò que vas inventant i que als qui ho percebem ens magnetitza. Sempre entreveient l'amenaça del fracàs, patint la inquietud de no trobar la conclusió. Aquest és el lloc de trobada de l'artista i el mestre.

Semblantment el filòsof alemany Eugen Herrigel⁵ ens explica a seva experiència com a deixeble d'un dels més reconeguts mestres d'arqueria de Tòquio durant els seus anys de catedràtic en aquella universitat: «Para alcanzar la maestría en un arte, no basta con el conocimiento técnico. Uno tiene que trascender a la técnica de manera que el dominio se convierta en un «arte sin artificio» y emane directamente del inconsciente».

En el darrer moment, quan tot està preparat, el que cal fer, abans de llençar la fletxa, és desprendre's del desig de fer diana. El mestre ha de voler obrir espais, no representar. L'important és el que això propicia, el que genera a la vida, considerant que estar disposat a obrir espais sense necessitat de representar implica preguntar-se si el futur es troba més en les incerteses que en les veritats absolutes.

Un angle no recte aspirant al 3

Eduardo Chillida considera que l'angle recte és un intolerant. Apropant l'extraordinari artista basc al terreny educatiu i reinterpretant el seu pensament, coincideixo amb Chillida, entre moltes altres coses, en què l'angle recte tant sols parla bé amb els altres angles rectes. En canvi, els altres angles propers a l'angle recte són molt més tolerants, i tot el diàleg que es pot generar entre ells és molt més vàlid, més ric. Això té a veure amb el descobriment de l'angle recte fet pels grecs. El van anomenar «gnomon», i és l'angle que forma l'home viu que està dempeus amb la seva ombra. D'aquí en va sortir una simplificació única que alhora és l'estabilitat màxima, per suposat. Però tota la resta d'angles propers, tant cap a un costat com cap a l'altre, tenen possibilitats de tenir un diàleg espacial molt més ric. És la riquesa de

⁵ Herrigel, E. (2005). *Zen en el arte de tiro con arco*. Madrid: Ediciones Gala.

la relació mútua, de la interrelació. Aquesta relació, aquest diàleg és d'alguna manera l'essència de l'home que vol ser educador i probablement l'epicentre de la seva acció educativa. I convindria tenir present que llegir no és parlar; es tracta, segons Gadamer, de dues coses ben diferents. «Quan un hom parla, parla a algú; quan un hom llegeix, el paper és entre tots dos»⁶. Aquest tipus de diàleg necessita la presència personal i la trobada amb l'altre.

El mestre ha d'estar disposat a acceptar els esdeveniments educatius en els angles propers al recte, on regna la inestabilitat, on la complexitat múltiple margina la simplificació única, on la tensió és **substituïda** per la flexibilitat, on regna la incertesa enfront de les suposades seguretats.

El mestre que se situï educativament en l'angle recte, tant sols podrà parlar bé i dialogar amb aquells que també estiguin situats justament en el mateix angle, ja siguin educadors, infants, joves, estudiants,... El mestre que en l'espai educatiu se situï en l'angle recte es veurà engolit per la mateixa ombra que el va formar.

En els darrers temps podem constatar també, en el terreny educatiu, una creixent afiliació a allò que culturalment hem anat assimilant en relació al nombre 1, sovint assignant-li el valor en funció del que representa la seva posició i el seu lloc en relació als altres nombres i sense considerar altres elements implícits. En una societat tecnificada i tan preocupada per la producció, situar-se en l'u és el desig i horitzó de qualsevol empresa o persona que vulgui un futur prometedor. I, si no es pot arribar a l'u, com a mínim cal aspirar-hi per entrar en confluència amb l'acció competitiva de mercat. El nombre tres, però, és un nombre molt especial, perquè és el més econòmic dels nombres que existeixen. Tots els altres són limitats. El nombre u està sol. El nombre dos és com un rebot. El nombre tres, en canvi, és un nombre adult, el més curt/abreujat/breu dels nombres adults. Pot pretendre moltes més coses que els altres, a través d'ell. Amb el tres es pot anar molt més lluny que amb cap altre. Probablement, centrant l'acció educativa en el tres arribaríem no més lluny però potser a algun lloc.

⁶ Gadamer, H-G (2000). La educación es educarse (pàg. 11).
Barcelona: Paidós.

Identitat mimètica i mimetitzant del testimoni

Només podem prendre consciència del que som quan ens confrontem amb l'altre.

Un testimoni és una persona que compareix davant d'altres per declarar, explicar, expressar o certificar el que ha vist, sentit o viscut. Testimoniar comporta portar a la memòria el que ha estat dit, escoltat, viscut o ha esdevingut. Parlar de testimoni a nivell educatiu implica, doncs, considerar la perspectiva històrica com a contingut de transmissió cultural que ens arrela al passat per interpel·lar el present i possibilitar l'elaboració de nous sentits.

Per ser testimoni cal tenir alguna cosa per dir en relació a algun tipus de presència que em sigui pròpia, cal un record elaborat, simbòlicament susceptible de transmissió; i també cal algú que escolti i alhora sigui capaç de tornar a donar-hi significat i sentit. En el marc de referència cultural trobem la necessitat d'un i altre.

El testimoni pot tenir diverses compareixences, diverses formes en la manifestació de la seva presència. Ens podem trobar, doncs, amb testimonis fàctics, de corporeïtat presencial malgrat que aquesta sigui finita i contingent; o bé testimonis que ens hagin deixat algun escrit i que es facin aquí mitjançant representacions més simbòliques. En qualsevol dels casos, l'escenari i temps educatiu que vivim demana la presència de testimonis de referència com a ancoratges que possibilitin a les noves generacions de poder ocupar el lloc de què parlàvem a l'inici d'aquest escrit.

El testimoni fàctic, i en el context educatiu el mestre ho és, malgrat que no ho vulgui, sempre és un ésser de corporeïtat finita i contingent. En aquesta idea de testimoni, el model com a pauta o patró de presència no hi té lloc com a pretensió. Tot i això, la responsabilitat del mestre, o del professor o de l'educador, hauria de mantenir sempre en conscient latència que, parafrasejant Steiner⁷, una persona en formació sucumbeix fàcilment al mimetisme.

Parlem de mimesi significant-la com a imaginació creadora, creació, ficció, interpretació i expressió, com a eixamplament de la persona vers el món que l'envolta en vies a una apropiació d'allò que li és estrany, acollint-ho, alhora, per tal de reconstruir-ho a partir de la llibertat individual, l'activitat i l'organització dins un determinat con-

⁷ Steiner, G. Ladjali, C.(2003). *Éloge de la transmission. Le maître et l'élève*. Paris: Albin Michel..

text que es vincula amb el precedent que ha volgut ser imitat. Així, doncs, en parlem des de la seva concepció més dinàmica i hermenèutica. Wulf⁸ fa també una aproximació al concepte des de la imatge, incorporant elements d'imitació, presentació, expressió i prefiguració, on la trobada amb la imaginació reuneix les condicions per a una mimesi capaç de situar la persona en un nou estat. En aquest sentit, la reflexió de Chillida referida a l'acció creadora ens resulta especialment suggerent per als nostres propòsits educatius: «*Percibir e imaginar son tan antitéticos como presencia y ausencia. Imaginar es ausentarse. (...) en el acto creador estás más en la imaginación que en la percepción, por eso pierdes un poco el presente.*»

Les aportacions de Ricoeur⁹ sobre la consideració dels tres moments diferenciats, en el que ell anomena de triple concepció de la mimesi, són també un referent per al nostre propòsit. Ricoeur contempla un primer moment que és el moment de la prefiguració, de la precomprensió del món i de l'acció; un segon moment com a moment de creació; i un tercer moment que és el moment de la reconfiguració de l'acció des de la lectura o l'apropiació del relat per part del lector o de l'oient. En l'esdevenir educatiu, la mimesi III ens resulta especialment rellevant, ja que és el moment d'ancorar, el moment de l'arrelament, del lligam, el moment que pròpiament dóna sentit i resignifica allò que el testimoni ha volgut transmetre.

Incorporem així la mimesi, també com a forma d'aprenentatge, com a condició humana d'aproximació i apropiació dels testimonis, que són alhora mimètics i mimetitzants.

Quan parlem de corporeïtat –també en el testimoni–, estem parlant de quelcom que va més enllà del cos, estem parlant de la imatge simbòlica que cadascú configura al voltant del seu cos i del cos dels altres en el si d'una tradició. Per tant, una imatge no solament com a forma, sinó com a representació mental i teatral. I, si la corporeïtat depèn de la tradició, depèn també de la cultura. En aquest sentit, mestres i educadors tenim tantes imatges simbòliques desplegades pels nostres estudiants, referents a nosaltres mateixos, com estudiants tenim al càrrec. De la mateixa manera, nosaltres estem contínuament desplegant imatges simbòliques diferents per a cadascun dels nostres alumnes.

⁸ Wulf, Ch. *Antropología de la Educación*. Barcelona. Idea-Books.

⁹ Vegeu sobre aquesta qüestió: capítol 3 de Bårçena, F i Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona. Paidós.

El mestre ha de ser conscient que la representació mental es pot experimentar de diferents maneres, però hauria de vetllar per ser més aviat facilitador, hauria de ser una entitat transparent que possibiliti de percebre com són les coses, com s'esdevenen les situacions relacionals i educatives.

El propi saber és el resultat d'allò en què el meu propi cos participa. No és la cosa en si, sinó que depèn també del meu cos, per la qual cosa construeixo i aquesta construcció esdevé ella mateixa coneixement.

El mestre és, en aquest sentit, praxi de testimoni situat, i el testimoni, categoria fonamental de la pedagogia, on el fet d'ensenyar i aprendre des de la transmissió, passa per la indubtable transformació interior tant d'aquell que transmet com d'aquell que rep. Les accions d'ensenyar i aprendre, o formen part d'un diàleg o perden el seu sentit de ser.

Testimoni en temps de crisi.

El mestre com a testimoni, no es pot concebre al marge del temps. És un ésser eminentment temporal en el passat, present i futur; el podríem considerar com un context, expressat al llarg del temps, que ha travessat els seus variats escenaris de forma relativa. L'escenari actual del testimoni és un escenari de crisi. No és cap novetat afirmar que les estructures d'acollença (família, ciutat i transcendent), enteses com a elements imprescindibles per a interioritzar les representacions i valors tant a nivell individual com col·lectiu, estan en crisi. La crisi és manifesta des d'una perspectiva sociològica, psicològica, cultural, antropològica i lingüística, i aquestes estructures d'acollença ja no constitueixen el marc des d'on reconstruir el cosmos.

Quan parlem, però, de la finitud del testimoni, parlem d'aquest escenari de construcció reconegut per l'altre i travessat pel temps. Es tracta, doncs, de copsar la manera com el mestre viu el temps en l'espai educatiu, de quin o quins temps parlem com a educatiu, de quina manera experimenta, el mestre, aquest flux, aquest passar el temps. Estem parlant, alhora, de cronobiologia, cronopsicologia, cronopedagogia, cronoantropologia i de tots els altres cronos que configuren l'esdevenir humà.

En una societat que valora la rapidesa i la immediatesa com a factors determinants de qualitat, la vivència del temps no pot tenir lloc des de la pausa i el silenci. L'educador també forma part d'aquest engranatge,

on el temps sovint és viscut des de les hores d'un rellotge, més que no pas des de la pròpia capacitat d'experiència del món. El testimoni és també una persona del seu temps que és capaç de transportar l'altre i ajudar-lo a resituar-se des del lloc on és. Momo experimenta, en la novel·la de Michael Ende¹⁰, un temps que el voldríem poder experimentar no tant sols des de la idea, sinó també des de la seva praxi, (...) «Hi ha coses que volen temps ... i el temps era veritablement l'única riquesa de Momo». Qui és en els nostres dies ric en temps? No hi ha cap empresa que recompensi aquells a qui els sobra el temps. Tenir temps és fins i tot mal vist, és cosa d'altres èpoques passades, quan no ens mesuràvem des de l'eficàcia i l'eficiència, quan passar el temps era una manera de viure en aquest món.

Quan parlo de la finitud del testimoni, no em refereixo pas a la seva mort, sinó a la vida. El testimoni mai no té punts de recolzament definitius. Certament, les veritats absolutes en el món educatiu han desaparegut. Certament, i reinterpretant les paraules de Steiner, l'educador i el mestre viuen de lloguer a l'escola. El mestre nòmada és mort, però també ho està el sedentari. El testimoni també és finit, perquè té límits tant en l'espai com en el temps. Hi ha uns límits que vénen determinats per la tradició cultural (micro - escola / macro - societat), però n'hi ha uns altres que són propis del mestre, de la persona. Són aquells que podem significar des de la construcció i la creació i mai en termes de reproducció ni de representació.

« I, de sobte, Momo va comprendre que totes aquelles paraules anaven adreçades a ella! El món sencer, fins a la més remota estrella, s'havia girat cap a ella com si fos un rostre únic i inimaginablement gran que se la mirés i li enraonés !»¹¹

És també, en aquesta finitud i contingència –en el sentit oposat al necessari– del testimoni, del mestre com a testimoni, on emmarco el caos educatiu. Aquest caos manté sempre una asimetria entre causa i efecte, i contempla que les situacions que aparentment són similars, en realitat poden ser molt diferents. Definim la situació com a caòtica perquè no és completament desordenada però tampoc no és completament intel·ligible i, per tant, no es poden fer prediccions, o més aviat les prediccions no són mai exactes. Així, doncs, entenent el caos, també des de la finitud i la contingència, entenem que les petites diferències,

¹⁰ Ende, M. (2003). *Momo*. Barcelona. Alfaguara, pàg. 21.

¹¹ Ende, M. (2003). *Momo*. Barcelona. Alfaguara, pàg. 164.

en un sistema complex i caòtic, es poden tornar grans diferències. El testimoni, malgrat tenir pretensions d'ancoratge i transmissió cultural, haurà d'acceptar la inestabilitat constant del temps de crisi i resituar l'experiència essent portador de possibles resignificacions del món.

Viure l'experiència i narrar el testimoniatge. Dialogar amb l'altre.

La percepció és molt important. Sense percepció no hi ha res, no fas res. Si no perceps, tot es bloqueja. La imaginació abasta molt i no té el poder que abraça la percepció de perforar, de precisar unes sensacions i coneixements cap endavant, que són les que et permeten moure. Sense percepció, en art no pots fer res. En educació tampoc.

El testimoni testimonia allò que és capaç de viure i de perforar amb la totalitat de la seva persona, testimonia allò que és capaç de precisar a nivell de la seva experiència, de la seva vivència que amara el conèixer i el sentir com a formes indissolubles del saber. Testimonia alguna cosa declarant-la davant algú altre. Aquesta trobada amb l'altre implica estar disposat a trobar un nou ordre, un nou desordre, emergir de la situació amb quelcom de nou que neix, que s'ha generat nou a partir d'ella. Això és donar una nova dimensió al món que ens envolta i dialogar amb l'altre.

El món material és un món de contacte directe per sentir satisfaccions instantànies, immediates, però no per trobar el seu significat. En canvi, el món que transmet el testimoni és un món de significats. No tot té un perquè ni una causa-efecte fàcils de dilucidar.

Narrar el testimoniatge no és cosa de ficció, exigeix la pròpia participació en allò que testimoniem, i això no es pot fer des de la distància, però tampoc no es pot fer des de l'emoció. Com recorda Kapuscinski en les seves reflexions del món contemporani, «Escribo de lo viajado. No soy un inventor. No hablo de mundos imaginarios ni tampoco del mío propio. Describo el mundo real, el que está ahí, tal como lo he visto»¹², sense que això impliqui el fet de no prendre el risc de formar part de la narració.

La narració del testimoni sempre implica arriscar-se. Encara que allò més important no sigui la narració en ella mateixa o la forma específica i concreta de la cosa narrada, sí que ho són les conseqüències que

s'esdevenen de la descripció, escriptura i transmissió d'aquella realitat viscuda. Parlem, en aquest sentit, de la influència que té el testimoni com a tal en relació a aquells altres que l'han reconegut.

La pregunta pel sentit.

La pregunta pel sentit és una pregunta fonamental en quant no es planteja com a pregunta de finalitat. El testimoni ho és com a punt de suport per desenvolupar una nova acció educativa.

Allò que un hom fa o no fa, diu o no diu, es queda a dins i és una part de tu mateix. Va creixent. Una situació educativa es desenvolupa d'aquesta manera, interrogant a partir de punts de suport que tens, que coneixes, llocs en els quals has viscut i estat. Totes les situacions educatives són en realitat preguntes, interrogants. I en part respostes, les que tu has pogut donar. En funció de les persones, els moments, els llocs, les interaccions,... Uns plantegen els problemes en unes fronteres i els altres en d'altres.

El testimoni humanitza. Una intensa intimitat sorgeix o s'expressa cap a fora per desig de comunicació. Tanmateix és contradictori amb la idea d'intimitat, perquè l'íntim no té perquè explicar-se. Aquesta energia es tradueix, en la situació educativa, en una indagació de preguntes fonamentals: el *per què*. No el *per a què*, perquè no crec que hi hagi finalitat en això.

UN PUNT ÒPTIM PER A L'EDUCACIÓ: EL LÍMIT

El límit és el punt on una cosa es converteix en una altra, on dues coses es toquen però romanen separades. Tornant a les reflexions que obre Eduardo Chillida i que sovint fan confluïr educació i art, l'artista –fascinat incondicional de la natura– considera que el mar defineix d'una manera molt especial l'horitzó. L'horitzó és arreu, però el mar el defineix d'una manera molt especial; fins i tot amb mala mar està definit, perquè és l'aigua qui el defineix. Podríem considerar la possibilitat que l'horitzó fos inexistent, inassolible, perquè mai no hi pots arribar, se separa de tu cada cop.

L'horitzó és inassolible perquè mai no pots arribar a la idea que tu creies que podia ser l'horitzó quan no sabies que l'horitzó és una distància entre el teu punt de mira i el lloc en el que la terra té la cur-

vatura necessària perquè tu no puguis veure més enllà. Però, si tu avances, ell també avança. El punt òptim de l'educació el podríem contemplar des d'aquest límit. Siguis on siguis, tens l'horitzó embolcallant la zona on tu ets el centre, tu, testimoni, qui mira, i tots aquests centres s'ajunten, es tallen els uns amb els altres.

El present és en part un límit, i també ho és el testimoni. Però també podríem considerar que les limitacions assumides són les que ens donen facultats.

La reflexió sobre l'experiència viscuda per Kapuscinski ens obre interrogants per a la formació. «Temo a un mundo sin valores, sin sensibilidad, sin reflexión. Un mundo en que todo es posible. Porque entonces lo que se convierte en lo más posible es el mal». El camí de l'educació o passa pels valors, la sensibilitat i la reflexió dels fets quotidians i habituals, o bé no passarà, deixant que la col·lecció d'estereotips i les emocions ens impedeixin arribar als altres. La necessitat de testimonis de transmissió cultural amb la responsabilitat d'ajudar a resignificar el món per donar-li noves respostes i noves preguntes ens obre noves qüestions a la formació d'aquells que tindran l'explícita responsabilitat d'educar els infants i joves, ens obre noves qüestions a la formació dels mestres. Si creiem que no podem deixar aquest horitzó a mans de la casualitat, potser la formació hi hauria de tenir alguna cosa a dir.

*«Siempre hay una pregunta para el día siguiente»
Eduardo Chillida*

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (2003). «La crisis en la educación». Dins Arendt, H., *Entre el pasado y el futuro*, (pàg. 301). Barcelona: Ediciones Península.
- Bárcena, F. I Mèlich, J-C (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Ediciones Encuentro.

- Duch, Ll. (2003). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H-G (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H-G (2004). *Hermenéutica de la Modernidad. Conversaciones con Silvio Vietta*. Madrid: Trotta.
- Gadamer, H-G (2003). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Pagès, A. (2006). *Al filo del pasado. Filosofía hermenéutica y transmisión cultural*. Barcelona: Herder.
- Rombach, H. (2004). *El hombre humanizado*. Barcelona: Herder.
- Steiner, G. (2005). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Steiner, G. i Ladjali, C. (2003). *Éloge de la transmission. Le maître et l'élève*. Paris: Albin Michel.
- Van Manen, M. (2003). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Wulf, C. (2004). *Antropología de la educación*. Barcelona: Idea – Books.

ABSTRACTS

El encuentro personal ineludible que precisa todo hecho educativo puede tener múltiples presencias y ausencias que harán que la experiencia de cada persona se viva con una cromática distinta, dejando huellas más o menos delimitadas y de mayor o menor calado sobre lo que uno es y vive. Cualquier persona que se quiera educadora debería tomarse el tiempo suficiente para contemplar el mundo y sus testigos, y para contemplarse a la vez a sí mismo como testigo de su propia existencia tanto en relación con sus formas de presencia como en sus silencios en el decir, el hacer y el *experimentar* (que no experimentar). Éste quiere ser el motivo de reflexión que pretendo abrir desde estas líneas.

Atraverse a afirmar que nuestro mundo está falto de referentes podría inducirnos a pensar en un futuro educativo sin vínculos de tradición ni de cultura, en un presente que sería el vacío entre pasado y futuro, un presente sin anclajes ni raíces. El maestro, testigo de referencia para sus alumnos, debería de ser la mirada de transmisión cultural desde

una relación de connotación provocativamente educativa. Pero ¿cómo puede un maestro convertirse en testigo de referencia cuando él mismo, a menudo, no dispone de la significación de sus propios referentes? ¿Qué puede testimoniarse desde la ausencia de la búsqueda de identidad? El testigo –que en el caso del educador tiene la responsabilidad para con las nuevas generaciones— debería haber vivido, *experimentado* y aprendido a significar cuanto quiere o puede o no quiere o no puede testimoniar. Y no se trata de justificar. Lo que uno ama de verdad es siempre injustificable, únicamente puede vivirse y a lo sumo transmitirse luego desde lo que uno es. Identidad, mimesis y testimonio son las gravitaciones que orientan la relación educativa que sugiero. No se trata de buscar el acuerdo ni del discípulo ni del estudiante ni del alumno ni de los niños y jóvenes de quienes cuidamos. Uno debe estar en posesión de cuanto quiere transmitir; el diálogo empieza con esta pasión.

The unavoidable personal meeting that every educational event requires can imply many presences and absences, which will make everyone live one's own experience with different colours, with more or less limited, and deep marks about what one is and lives. Any person that wants to become an educator should take some time to observe the world, its witnesses, and observe oneself as witness of one's own existence both concerning one's forms of presence and one's silences when saying, doing and experiencing (rather than experimenting). This is the aim of my reflection in these lines. Daring to say that this world is lacking referents could lead us to think of an educational future without links to tradition and culture, of a present that would be the gap between past and future, a present without roots or anchorages. Teachers, witnesses of reference for their pupils, should be responsible for transmitting culture from a relationship with a provocatively educational connotation. But, how can teachers become witnesses of references when their own referents often lack some meaning? What can one be witness of when one is lacking some search of identity? Witnesses –which in the case of educators are responsible for new generations- should have lived, experienced and learnt to give meaning to what they want to or can or do not want to or cannot be witness to. And it is not to justify. What one really loves cannot be justified; one can only live it and at most transmit it from what one is. Identity, mimesis, and witness are the

gravitations that guide the educational relationship I propose. It is not to look for agreement from the disciple or the pupil or the student or children or youth one takes care of. One has to be possessed by what one wants to transmit; the dialogue begins with this passion.

La rencontre personnelle inéluctable que requiert n'importe quel événement éducatif peut avoir de nombreuses présences et absences qui feront vivre l'expérience de chaque personne avec des couleurs différentes, en laissant des empreintes plus ou moins délimitées et plus ou moins profondes au-dessus de ce qu'on est et vit. Il faudrait que la personne qui veut être éducatrice prenne le temps suffisant pour contempler le monde, ses témoins, et se contempler elle-même comme un témoin de son existence quant à ses formes de présence et ses silences dans le dire, le faire et l'expérimenter (pas expérimenter). Ce-ci est le motif de la réflexion que je veux ouvrir dès ces lignes.

Oser dire que ce monde n'a pas de référents pourrait faire penser à un futur éducatif sans des liens de tradition ni de culture, dans un présent qui serait le vide entre le passé et le futur, un présent sans ancrages ni racines. Il faudrait que le professeur, témoin de référence pour ses élèves, soit le regard de la transmission culturelle depuis un rapport de connotation provocativement éducative. Mais comment un professeur peut-il devenir témoin de référence si très souvent lui-même se trouve dépourvu de la signification de ses référents? Qu'est-ce qu'on peut témoigner depuis le manque de recherche d'identité? Le témoin –qui, étant l'éducateur, a la responsabilité pour les nouvelles générations- devrait vivre, expérimenter et apprendre à signifier ce qu'il veut ou peut, ou ce qu'il ne veut pas ou ne peut pas témoigner. Il ne s'agit pas de justifier. Ce qu'on aime vraiment ne peut pas se justifier, seulement on peut le vivre, et dans le meilleur cas on peut le transmettre à partir de ce qu'on est. L'identité, le mimétisme et le témoin sont les gravitations qui orientent la relation éducative que je veux suggérer. Il ne s'agit pas de chercher l'accord du disciple, et non plus de l'étudiant, de l'élève, des enfants et des jeunes que nous soignons. Il faut qu'on soit possédé par ce qu'on veut transmettre, le dialogue commence avec cette passion.