



Habitar la formació de persones adultes



editorial

carpeta

Usual rima amb mansesa? Des del malestar al bon viure: una consciència crítica que canvia a cadascú i al món des de l'estil de vida i des del treball

Lucia Bertell • 7

Les altres alfabetitzacions. Habitar l'educació d'adults: el treball dels nous educadors d'adults i l'aprenentatge al llarg de la vida

Paula Guimarães, Institut d'Educació, Universitat de Lisboa • 26

Formar-se per a la vida o viure l'educació i la formació?

Licínio C. Lima, Universitat de Minho • 36

Habitar l'educació de persones adultes. Un espai, encara, per a la cura

Clara Arbiol Gonzalez, Universitat de València • 43

Una formació de persones adultes singular que arrela...

Maria Dolores Jurado Jiménez, Universitat de Sevilla • 51

contínua

Refundar la crítica en educació en els temps de capitalisme globalitzat

Marco Raúl Mejía J., Planeta Paz, Expedició Pedagògica Nacional • 65

persones, territoris i experiències

Educació al llarg de la vida i pràctiques educatives

Rosa M. Falgàs, ACEFIR i Joan Tañà, CFA Nou Girona i ACEFIR • 81

Algunes reflexions sobre el quefer docent des del centre d'FPA que co-habite

Iolanda Corella i Llopis, Centre Públic Municipal d'FPA d'Almussafes • 87

Habitar el món: un projecte d'educació pel desenvolupament

Gemma Villanueva Bohigas, Centre d'E. P. A. Camp Rodó, Palma • 97

Formació de Persones Adultes: El territori com espai de vida educativa...

Dolors Monferrer Ferrando • 106

Aula 3: teatre al CEPA Son Canals

Maria Josep Carrasco Escandell, CEPA Son Canals • 111

investigació

Universitat i neoliberalisme: performativitat, competitivitat i productivisme

Alfredo Veiga-Neto, Maura Corcini Lopes • 121

Pedagogia crítica i decolonial en els temps de Trump. Entrevista a Peter McLaren

Pablo Cortés-González • 133

arxiu dialogica

La Troca, una escola comunitària de formació de persones adultes

La Troca • 147

fotografia

Seminari: educació popular, acció sociopolítica i ciutadania, 2005 • 155

llibres

Freire y educación. Antonia Darder • 157

Reiventando Freire. Moacir Gadotti; Martin Carnoy, Organitzadors • 158

Sumari

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

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

Habitar l'educació de persones adultes. Un espai, encara, per a la cura

Clara Arbiol Gonzalez. Universitat de València



Me dedique a la formació universitària, sóc professora a la universitat, i, si be és cert que això suposa estar en relació (educativa) amb persones adultes en els diferents nivells en que faig classe: de grau i postgrau, ha estat també en els espais que he compartit amb les dones i homes de l'escola d'estiu de formació de persones adultes, on he pogut entrar en relació amb una altra cara de l'educació de persones adultes. On he trobat la possibilitat de fer i pensar des de la cura. Això és el que provaré de pensar en aquestes pàgines que alhora volen ser un agraïment als espais en què m'he sentit convocada i convidada a *posar-me a pensar*. En un text molt interessant, Amador Fernández Savater¹ contraposa el que anomena paradigma del govern en el qual la realitat és conduïda per un model o idea i el paradigma del habitar que no col·loca en l'haver de ser el sentit sinó que parteix del que és —del que som i del que ens passa— per cuidar i expandir això que hi ha, fer-ho créixer, transformar-ho subvertir-ho. És aquest el sentit de l'habitar que em propose desplegar i pensar en el present text, poder pensar l'educació de persones adultes, la relació educativa que té lloc, com una pràctica en que conflueixen maneres de mirar, maneres de parlar, maneres de pensar. Que suposa col·locar-se des d'una determinada situació de sensibilitat envers el món i el que s'esdevé, envers els subjectes i el que ens esdevé. Habitar no és simplement ocupar un lloc, és viure i crear sentit, és fer d'aquest trànsit una incidència en el món que ocupem. Una incisió, que serà sempre provisional, situada, finita però que entranya la possibilitat de fer i crear que tota criatura humana porta, com diria Hannah Arendt. Una possibilitat de fer i crear que, en lloc de col·locar-se des d'una talaia epistemològica que mira al món sense tocar-lo, es deixa tocar pel món, es posa en relació i és des de la relació que pot crear-se. Suposa, com diu Amador Fernández Savater recuperant les paraules de Deleuze, creure en el món. O com dirà Chiara Zamboni un actuar en el món que parteix de l'intercanvi amb el món (2004). Un fer que arrela en el que és, en l'experiència viscuda per obrir-la, expandir-la com diu Amador Fernández Savater. Suposa, sobretot, una pràctica de cura, i aquesta cura és el que voldria posar al centre perquè és el que m'orienta en aquest habitar l'educació i la formació, a la que me dedique però també en la que participe com a convidada. Una pràctica de cura que per a mi és sempre i alhora una cura de l'altra i l'altre, una cura del saber i del món i una cura de si. Sempre i alhora, una pràctica de cura de la relació. Amador, en el seu text, proporciona una proposta per a un canvi de cultura política, el que me pregunte en aquest text i en la meua pràctica educativa és per una proposta que ens permeta pensar —sense deslligar la presència de la

¹ El text és “Del paradigma del gobierno al paradigma del habitar: por un cambio de cultura política” i va ser publicat a eldiario.es l'11 de març de 2016. Pot recuperar-se aquí: https://www.eldiario.es/interferencias/paradigma-gobierno-habitar_6_491060895.html. Última consulta: 20 de juliol de 2018.

política— un canvi de cultura pedagògica. Així doncs, quina pedagogia em permet habitar amb llibertat i sentit, amb cura, l'educació, és el que em propose desentranyar en aquestes línies.

1. La cura de l'altra i l'altre

Se encamina así la pedagogía explorando sus posibilidades una vez que asume que la relación con los Otros es el mecanismo interior que activa nuestras posibilidades formativas y de-formativas. Posibilidades vivas en la medida en que, eso sí, la relación de alteridad no sea de asimilación ni de comunión o fusión, como tampoco de exclusión, de superación o de indiferencia. (Francisco Jódar, 2007:235).

Tal com ens diu Marta Caramès (2008) una relació educativa és fructífera quan les que la viuen tenen la possibilitat de ser, tenen la possibilitat d'aprendre i tenen la possibilitat d'anar més enllà. Per tant, la relació educativa necessita d'un saber de l'alteritat que custodie el ser altre, que faci irreductible la presència de l'altra i l'altre i que alhora siga la presència de l'altre o de l'altra el que m'afecte. Necessita un saber de la cura que cuide les condicions perquè aquest ser pugui desplegar-se, arriscar-se, com dirà Meirieu (2008) que conforme un espai de seguretat en que l'altre o l'altra pugui aprendre i arriscar nous inicis. Entrar al món és entrar en relació amb altres, és la relació el que és possible l'adveniment de la subjectivitat, recordant les paraules de Hannah Arendt (2005), apareixem davant d'altres, iniciem en un món plural i la nostra acció només és possible quan és acció amb altres. Intentar controlar la resposta d'altres a les nostres accions és negar el que fa possible l'acció en un món plural, només des de l'assumpció del no control sobre les respostes de l'altre és que és possible l'acció, per tant, només des del reconeixement del que fa a l'altre un altre irreductible és possible ser subjecte d'acció. Una pedagogia de l'alteritat (Jódar, 2007) que entèn que l'altre és ensenyament i mesura. Una pedagogia de l'alteritat que no és possible sense exposició, vulnerabilitat, obertura. Perquè, tal com diu Remei Arnaus (2005) el que fa possible que la relació fructifiqui és que qui la viu es deixi transformar per la relació. Però aquesta transformació no és negació de qui s'hi és, és deixar-se dir i tocar per la relació, un deixar-se tocar i transformar que permet l'art de la mediació, diu Remei Arnaus, un art que entranya l'amor i l'acceptació de l'altra, la seua irreductibilitat. L'altra o l'altre per tant és algú diferent de mi, però que necessite perquè hi haja la possibilitat de la relació, un altre que he de rebre com a altre, com a irreductible i acollir amb l'amor de la mediació. La relació educativa necessita de l'altre o de l'altra i del treball de la mediació per ser fructífera. I alhora necessita mantenir l'estranyament del que parla Núria Pérez de Lara (2009), un estranyament que resguarda el misteri que sempre és l'altre per a nosaltres. Un estranyament però que és difícil

quan estic més prop de l'altre, quan el que em diferencia de l'altre o l'altra no és evident sinó que només pot ser fruit de la relació. L'estranyament és precisament el que pot ajudar en la diferenciació perquè em manté en el no saber, em conté de la explicació de l'altre.

La relació és un misteri, és el misteri de la trobada amb l'altra o l'altre, un misteri que sempre és imprevisible. L'altre és un altre irreductible, i que és aquesta irreductibilitat el que fa possible que la relació siga una relació educativa, una relació educativa fructífera en la que l'altre pugua ser. Perquè la relació educativa necessita de l'acceptació de l'altre, de l'acollida de l'altre (Arnaus, Remei. 2005:29) i això vol dir acollir a l'altra amb el que porta, amb el que és, amb el que ens mou de l'altra o de l'altre. Acollir la irreductibilitat de l'altra o de l'altre és assumir que mai podré conèixer del tot a l'altre, que l'altra no és quelcom que jo haja de conèixer ni abastir en la seua totalitat, és aprendre a viure l'experiència del tu de la que parla Gadamer (1977), una experiència de l'altre, de l'altra com un tu, per qui ens deixem parlar. Per això, per experimentar a l'altre com un tu ens hem de deixar tocar, ens hem de deixar parlar, és necessària l'obertura. I la espera. Contenir la voluntat de comprendre a l'altre, de treure-li el misteri de què és portador, sotmetre-li a la mirada totalitzadora de qui es creu amb la capacitat de saber tot de l'altre: "La pretensión de conocer al otro anticipándole cumple la función de mantener en realidad a distancia la pretensión del otro" (436). Pretendre aquest coneixement de l'altre és col·locar-se en un lloc de poder respecte de l'altre, en un lloc que nega a l'altra i el misteri que sempre entranya. No hi ha possibilitat d'alteritat en l'exercici de la identificació tant habitual en la pedagogia, un exercici que busca definir a l'altre, inscriure'l en una categoria o en un diagnòstic. El que es perd amb la lògica de la identificació és la possibilitat de la relació, el temps de la mediació, la pregunta que fa que l'altre aparega davant meu com un altre irreductible. És la lògica del judici que entranya violència sobre l'altre i que impedeix la relació (Gómez Ramos, 2015). Perquè siga possible la relació, hem d'assumir l'opacitat de l'altre, assumir l'experiència d'incapacitat, d'incomprensió que provoca la seua opacitat. Assumint així, que eixe no saber sobre l'altre o l'altra és també un no saber sobre mi (Jódar, 2007), assumint la impossibilitat de "contar(nos) bajo el molde de la identidad" (119), el misteri de l'altra o de l'altre apunta cap al misteri que resideix en mi, l'alteritat de l'altra em fa sensible a allò altre que hi ha en mi (Pérez de Lara, 2006). Eixe no saber, tal com diu Francisco Jódar, apunta cap a un altre saber, un saber altre que és el que possibilita la diferència, l'alteritat que ens travessa, i que possibilita la sempre inacabada tasca d'entrar en relació amb l'altre que som. Una tasca infinita (120).

La concepció de l'espai educatiu com un espai de seguretat permet a l'educació emprendre el moviment sempre inacabat de fer lloc a qui arriba (Meirieu, 2008:81). La seguretat d'aquest espai no resideix en l'absència de riscos, no és un espai en que

s'elimina l'experiència del món, del dolor, de la impotència, sinó un espai en que ariscar-se és possible perquè és un espai en que el judici està suspès, en que la configuració de la subjectivitat és el que està al centre, i és el que s'acompanya, es custodia, es protegeix. Se'n té cura. I fer lloc, com diu l'autor, no és simple. Suposa una pràctica d'acollida que necessita revisar-se, pensar-se. Per acollir, com diu Elisabetta Manenti (2002) cal posar en suspens el saber acumulat per obrir-se a l'experiència de la trobada. Significa posar la pregunta en el lloc de les idees, de la categoria del pla d'acció. Significa suspendre la intenció i obrir-se a l'atenció. L'atenció, aleshores, ens mou a desplaçar-nos, ens obliga a fer alguna cosa en nosaltres per poder estar en aquesta disposició d'acollida. Ens obliga a aturar-nos, ens apel·la a suspendre la inèrcia de l'acció. A buscar un temps de parada, un temps de suspendre la intenció (Maaschelein, Jan. 2006), per poder estar atentes a l'altra i al que porta.

Per a Simone Weil (2001), aquest acte d'atenció és un acte creador (154), la creació naix d'aquesta llum que brolla perquè hi ha l'espera que la fa possible. I potser en el fer de les educadores el que és creació és la capacitat de respondre a l'altre, de fer-se càrrec de la responsabilitat com a educadores, de fer algun moviment que requereix aquesta responsabilitat. De respondre a l'altre, i respondre a l'altra o a l'altre ha de ser fruit d'aquest temps d'espera, d'aquest silenci, de l'atenció que ens fa aturar-nos i suspendre la intenció per poder respondre. Un temps necessari perquè si no hi ha aquest temps el que fem és reaccionar. Necessitem aquest temps de parada, d'espera, de poder atendre a l'altra, a l'altre i poder respondre. La cura és -també- una qüestió de temps. La cura necessita temps (Comins, 2009), posar al centre la cura en la relació produeix una necessària modificació del temps i de l'espai de la relació. El temps és el que dóna la possibilitat d'aturar-se, de no córrer a resoldre i deixar que emergisca la possibilitat de la relació: "la verdadera posición del yo en el tiempo, consiste en interrumpirlo, al escindirlo con inicios" (Levinas, 2002). Així que una pràctica de la cura és una pràctica que interromp el temps, que inscriu noves coordenades temporals per poder posar al centre la vida. Això és el que fa la cura: interrompre, com pot, el temps de la productivitat per obrir un altre temps no productiu, no sotmés a la mesura i el còmput, un temps entregat a la relació amb una altra o un altre, un temps que no és productiu però immensament fructífer ja que fa possible la vida. Un temps, com diu Marta Caramès (2008: 103), tranquil que ens permeta mirar a l'altra, mirar-se una mateixa i mirar la relació.

2. La cura de si: orientació i mesura en la relació

Perquè la cura de l'altra no es pot sostenir si no hi ha una cura de si que també és cura de la relació. Cura de si per evitar la con-fusió amb l'altra o l'altre a qui hem d'acompanyar. Luce Irigaray (1997) parla de dues formes de negar a l'altra o l'altre en la relació: quan experimente una alienació en mi i per tant deixi de percebre a

l'altra o l'altre perquè estic centrada en mi, però també quan m'aliene en l'altre perquè aleshores també deixa de percebre'l com a altre, com a altra diferent de mi: "Cuando percibo al otro, si anulo la distancia y la diferencia entre nosotros, me convierto en el otro o lo hago mío. Ya no somos dos". (64) L'atenció a aquesta distància i a l'altra o l'altre és el que no ens fa caure en les diferents formes de negació de l'altre, però també l'atenció a nosaltres. Què ens passa a nosaltres davant de l'altre. Què ens mou en una davant d'una altra. Com es pot col·locar en aquesta relació per continuar mantenint les presències. Una primera qüestió és tenir present la disparitat en la relació, que no és sinònim de poder desigual, sinó de diferència. La relació educativa és una relació dispar, no pot ser una relació simètrica, la qual cosa no vol dir que haja de ser una relació de poder o de jerarquia. La relació educativa és una relació en que dues presències diferents es troben. I és en aquesta trobada que se gesta la possibilitat del nosaltres, un nosaltres encara per fer, un nosaltres imprevisible. Perquè hi haja aquesta possibilitat del nosaltres cal una relació de no idèntics, una relació on hi haja diferència i on aquesta diferència siga acollida, tinga espai, em faça pensar. L'acollida aleshores necessita d'un pensar sensible a l'altre (Levinás, 2002), una disposició a acollir la presència de l'altra, la paraula de l'altra. L'exposició és un terreny precari perquè se juga entre la mesura i la desmesura. Mesurar no és amagar-se, ni retallar, ni fugir de la relació, mesurar és poder estar en cos present, en presència sencera, perquè quan no hi ha aquesta mesura tampoc s'hi pot estar del tot, perquè l'esgotament, l'excés, l'angoixa ens fan apartar-nos de la relació. La mesura és cura de si i de l'altra, cura de la relació. Però la mesura no es troba d'un cop per totes, la mesura és fruit de la relació, de cada moment de relació. La mesura permet una disponibilitat oberta a l'altra i al que porta. I per poder estar disponibles cal fer alguna cosa amb si. Aquest "fer alguna cosa amb si" és també una cura de si necessària per poder estar amb altres, necessària en tant que la relació és constitutiva del subjecte. Poder tenir cura d'altres només és possible des d'una cura de si. Cura de l'altra i cura de si. I cura del món del que ens fem responsables, la relació educativa és una tasca de renovació del món constant, de responsabilitzar-se del món que obrim, disposem, preparem per a les altres i els altres i, en aquest sentit, fem del món un lloc en que l'altre pugui habitar.

3. Una cura del saber: el món que oferim

Deia Hannah Arendt que la crisi de la educació és una crisi d'autoritat (2016): "en conexión estrecha con la crisis de la tradición, o sea con la crisis de nuestra actitud hacia el campo del pasado" (296). L'autoritat, en el seu plantejament, és la forma en que les adultes i els adults que acollim als nous i noves que vénen ens responsabilitzem del món. Diferència entre autoritat i qualificació; la qualificació ve del coneixement que l'educador té del passat, el seu coneixement del món i la capacitat de do-

nar-lo a conèixer i tot i que és necessària per a tenir autoritat no és suficient perquè l'autoritat radica en l'assumpció de la responsabilitat del món. Assumir eixa responsabilitat no és un lloc fàcil perquè es tracta de mediar entre “lo viejo y lo nuevo” i això li exigeix “un respeto extraordinario hacia el pasado” (297).

Encara que assumir aquesta responsabilitat és assumir-la per un món que no hem creat, la relació de respecte amb el passat no necessàriament hauria d'implicar una relació d'assumpció. Tal com assenyala Nieves Blanco (2006), pot ser la paraula respecte no és exactament la que designa la relació que educadores i educadors assumeixen amb la tradició, amb el que és anterior a elles i ells i amb el que, com a sabers i significats ofereixen a altres. Sí que és necessari que “como enseñantes, definamos nuestra relación con el pasado, con la tradición” (172). Així la responsabilitat del món esdevé una pregunta: quin món volem oferir als que arriben. I per això cal pensar la nostra relació amb el món, amb el saber, amb la tradició: des d'una relació d'autoritat amb el coneixement, ensenyant aquell que ens dóna sentit perquè com diu l'autora: ens ajuda a entendre'ns i entendre el món, a relacionar-nos millor amb nosaltres mateixes, amb els altres i amb la realitat. Junt amb la necessitat de definir la nostra relació amb el passat hem de definir també la relació amb les altres i els altres en aquests processos de transmissió. Perquè no es tracta de triar entre el saber i els altres sinó “conjuguar sin traicionar el sentido de nuestra tarea: ayudar a ampliar los límites de la libertad de las alumnas y los alumnos, haciendo de este modo que el mundo siga renovándose” (173).

És aquí on rau la tasca de mediació, perquè és una tasca de mediació en que algú es posa en primera persona en eixe entre. Posar-se en primera persona suposa entendre que educadores i educadors tenen capacitat de decisió (Gimeno Sacristán, 2002), una decisió, com assenyala l'autor que no és completament autònoma ni independent. Una decisió que es pren travessada per determinades condicions institucionals, polítiques, epistemològiques. Però que mostren la capacitat de fer-se càrrec del present i donar sentit des de l'experiència. Una relació lliure amb el saber i amb les altres i els altres ens permet emprendre la tasca de mediació des de la possibilitat de la llibertat, des de la possibilitat de ser subjectes. Es tracta de cuidar la qualitat del saber que es posa en joc: un saber que permeta apropiat-se dels significats que permeten ser part del món, que permeten entrar en relació amb les preguntes fundants (Meirieu, 2008). I cuidar també la qualitat del vincle que, com a educadores mostrem amb ell (Blanco, 2006) un saber que busca el plaer de saber, de preguntar-se, de conèixer, lluny del sentit instrumental o de la voluntat de control. Un saber per estar al món, per fer món. El saber és una creació singular, diu Asunción López Carretero(2006: 141), una creació que naix del desig, com del desig de ser naix la creació de si, una creació sempre en relació amb altres i amb el món. Elaborar el saber que s'obre amb les preguntes per qui som i per qui som per als altres i les altres és un procés que se

fa en relació amb la cultura (141) i en relació amb algú que acompanya eixe procés de fer-se. Algú a qui donen autoritat, perquè confiem en la seua capacitat de representar el món i en la seua capacitat de sostenir el desig de ser que cada criatura humana porta amb si. Així, la relació d'autoritat és una relació que s'inicia amb el permís que l'altra o l'altre dóna a l'educadora o l'educador, a qui fa la tasca pedagògica d'acompanyar. L'autoritat però no es té d'una vegada per totes, l'autoritat circula, i també pot desaparèixer, es tracta de renovar cada cop eixa tasca de demanar permís a l'altra de presentar-nos davant de l'altra, de reconèixer-la, de mirar-la des del lloc del subjecte (Núria Pérez de Lara, 2013). Una tasca que només es pot fer des d'una relació de confiança i la confiança, com l'autoritat, no es té, la confiança no podem aconseguir-la del tot perquè no està del tot en les nostres mans (Arnaus i Morra, Arbiol i Gonzalez i Nuri Sierra, 2016). La confiança atèn a la creació de condicions que afavoreixen però que, en cap cas, garanteixen.

Posar-se en joc des del sentit lliure: habitar l'educació de persones adultes.

Si la relació educativa és una relació orientada per la cura, sostenir-la necessita de la creació, com dic, de determinades condicions que fan possible la trobada amb l'altre o l'altra, que fan possible l'exposició sense el trencament de si que sovint ens acompanya a les educadores i educadors i que fa possible l'emergència d'un saber singular, que apareix com a creació sempre en relació. Són condicions que no són fàcils de proporcionar i que de vegades no estan en un estat completament pur, de vegades les podem albirar. Són condicions que estan i no estan en les nostres mans i que sovint depenen molt de la capacitat de fer-nos càrrec del present, amb el que porta i fer-lo créixer. Aquestes possibilitats apareixen de vegades a les meues classes, però sovint les trobe en les invitacions que rep des del l'escola d'estiu de formació de persones adultes. De vegades les hem d'estirar amb més força i altres senzillament ens apareixen.

4. Bibliografia

- ARENDE, Hannah (2005) *La condición humana*. Barcelona. Paidós.
- ARENDE, Hannah (2016) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- ARNAUS I MORRAL, Remei (2005) La mediació en educació a *Duoda Revista d'Estudis Feministes*. Núm 29. Pàgines 101-107
- ARNAUS I MORRAL, Remei; Arbiol i Gonzalez, Clara i Nuri Serra, Anna (2016) Cuidar y cultivar la relación educativa como experiencia de formación. Una búsqueda de sentido libre en lo que hacemos. A Contreras Domingo, José (comp) *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro. Pàgines 55-79

- BLANCO GARCÍA, Nieves (2006) Saber para vivir a a Piussi, Anna Maria i Mañeru Méndez, Ana (coords.) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona. Octaedro. pàgines: 158-183.
- CARAMÉS BOADA, Marta (2008) “La trena de llibertat, temps i amor enfilant les preguntes per la relació educativa” a Duoda Estudis de la Diferència Sexual Núm 35.
- COMINS MINGOL, Irene (2009) *Filosofía del cuidado. Una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona: Icària
- GADAMER, Hans-Georg. (1977) *Verdad y método I*. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2002) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ RAMOS, Antonio (2015) *Sí mismo como nadie*. Madrid: libros de la catarata.
- IRIGARAY, Luce (1997) *Ser dos*. Barcelona. Paidós.
- JÓDAR, Francisco (2007) *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes
- LEVINÁS, Emmanuel (2002) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- LÓPEZ CARRETERO, Asunción (2006) Hacerse mediación viva a Piussi, Anna Maria i Mañeru Méndez, Ana (coords.) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona. Octaedro. Pàgines 134-157
- MANENTI, Elisabetta (2002) La Casa del Po a Diotima. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona. Icaria. Pàgines 162-175
- MASSCHELEIN, Jan (2006) Pongámonos en marcha a Maaschelein, Jan i Simons, Marten *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona Laertes. Pàgines 21-30
- MEIRIEU, Philippe (2008) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- PÉREZ DE LARA FERRÉ, Núria. (2013) *Entre el amor a la docencia y el deseo de saber: experiencia e investigación*. Bogotá. Babel Libros
- PÉREZ DE LARA, Núria (2006) El Otro (y la otra; lo otro) a Piussi, Anna Maria i Mañeru Méndez, Ana (coords.) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona. Octaedro. Pàgines 184-203.
- PÉREZ DE LARA, Núria (2009) Escuchar al Otro dentro de sí a Skliar, Carlos i Larrosa, Jorge (comp) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. Pàgines 45-77
- WEIL, Simone (2001) *La gravedad y la gracia*. Madrid. Trotta
- ZAMBONI, Chiara (2004) Acción e inaudito en la políticas de las mujeres. *Duoda*. Núm 27, pàgines 33-47.