

Educar la paraula amb vocació cívica, pedagògica i social

Recepció: 23/12/2020 / Acceptació: 08/01/2021

Resum

Aquest text situa les seves principals contribucions a l'anàlisi de diferents circumstàncies que concorren en els processos de comunicació i l'ús que es fa del llenguatge en les societats de segle XXI, amb èmfasi especial en els contextos universitaris. Reivindicant i elogiant les virtuts cíviques, pedagògiques i socials que posen en valor la paraula, s'insisteix en la necessitat d'aprendre a parlar bé i a comunicar-se en públic, fomentant el diàleg, l'escriptura i la lectura com a "competències" principals a adquirir en el trànsit de la formació a la professió en educació social. Per fer-ho, caldrà superar algunes de les mancances i limitacions que s'observen en els seus actuals programes formatius, invocant les responsabilitats del professorat i de l'alumnat, futurs educadors socials.

Paraules clau

Educació social, formació inicial, professionalització, competències, comunicació.

Educar la palabra con vocación cívica, pedagógica y social

El texto que presentamos sitúa sus principales contribuciones en el análisis de distintas circunstancias que concurren en los procesos de comunicación y el uso que se hace del lenguaje en las sociedades del siglo XXI, con especial énfasis en los contextos universitarios. Reivindicando y elogiando las virtudes cívicas, pedagógicas y sociales que ponen en valor la palabra, se insiste en la necesidad de aprender a hablar bien y a comunicarse en público, fomentando el diálogo, la escritura y la lectura como "competencias" principales a adquirir en el tránsito de la formación a la profesión en educación social. Para hacerlo deberán superarse algunas de las carencias y limitaciones que se observan en sus actuales programas formativos, invocando las responsabilidades del profesorado y del alumnado, futuros educadores sociales.

Palabras clave

Educación social, formación inicial, profesionalización, competencias, comunicación.

Teaching communication with civic, pedagogical and social purposes

This paper is devoted, in the main, to analysis of different circumstances that concur in communication processes and the use made of language in the twenty-first-century societies, with particular emphasis on university contexts. Defending and praising the civic, pedagogical and social virtues that the word foment, the need to learn to speak and communicate in public well is highlighted, and discussion, writing and reading are encouraged as key competencies that should be acquired during the transition from training to professional practice in social education. To do so, it will be necessary to overcome some of the shortcomings and limitations observed in current training programmes, and to emphasise the responsibilities of teachers and students, future social educators.

Keywords

Social education, initial training, professionalisation, competencies, communication.

Com citar aquest article:

Caride Gómez, J. A.; Pose Porto, H. (2020).
Educar la paraula amb vocació cívica, pedagògica i social.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 76, p. 13-31.



ISSN 2339-6954

▲ Introducció

Miguel de Cervantes va emprar en l'escriptura del seu enginyós *Don Quixot de la Manxa* gairebé 23.000 paraules diferents. Els diccionaris, en les seves versions més completes, en comptabilitzen desenes i, fins i tot, centenars de milers: el de la *Real Academia de la Lengua Española* s'aproxima a les 88.000 paraules, mentre que l'*Oxford English Dictionary* en supera les 300.000. Altres mètriques, presentades a manera de curiositats, informen que les persones més cultes n'empren en les seves converses quotidianes poc més de 5.000; prou menys quan escriuen. I tot i que pronunciem milers de paraules al dia, només uns centenars tenen significats diferents, anant dels pensaments als sentiments, de les raons a les emocions: les paraules tenen poder i valor, com també en té el silenci, que paradoxalment s'anomena amb una paraula.

Les paraules formen part de la vida, a la qual descriuen, expliquen i interpreten. Quedar-se'n sense, maltractar-les, menysprear-les..., és molt més que una malaltia literària (Berthoud i Elderkin, 2017). Sovint acaben sent veritables malalties del llenguatge i de la comunicació. Per això, i més enllà de circular per la conversa, la lectura o l'escriptura fent palès allò que es coneix o s'intueix, les paraules són un trànsit cap a les utopies i les il·lusions inacabades, a les quals doten de certa historicitat.

“Vivim i creixem
en funció del
llenguatge que
posseïm”

El rei Frederic II de Prússia, un dels màxims exponents del despotisme il·lustrat a la segona meitat de segle XVIII, amb la intenció de descobrir quin era l'idioma original de l'espècie humana, va ordenar que diversos nounats es criessin amb dides a les quals es va prohibir de comunicar-s'hi. Imaginava el monarca, en un dels seus filosòfics desvaris, que així podria sentir les primeres paraules emeses de forma natural, sense que hi intervingués cap aprenentatge. Frederic II, considerat un dels més grans genis militars de la història, que supervisava amb zel l'activitat dels seus funcionaris tot exigint-los un estricta compliment del seu deure, va fracassar estrepitosament en el seu “experiment”: cap dels nadons no va sobreviure. Segons sembla, necessitem el llenguatge de la mateixa manera que necessitem els aliments (Manguel, 2007); tant és així que hom pot arribar a afirmar que “vivim i creixem en funció del llenguatge que posseïm” (Carbonell i Martínez, 2020, p. 73).

Sigmund Freud amb la pretensió de fonamentar científicament i filosòfica la psicoanàlisi, va recórrer a la paraula –que es parla i s'escolta– com un dels principals suports del quefer humà, exercint una notable influència en l'imaginari social. Invocant la importància d'educar la paraula, recordava que la civilització es va iniciar quan un homínid va insultar un dels seus semblants, recurrent –per primera vegada– al lèxic i no a la força física per relacionar-se: el dir feridor com a detriment intel·lectual i emocional que reforça els actes fallits, accentua els “complexos” i el sentiment de culpa, fomenta el narcisisme i disculpa les pulsions, a més de provocar el malestar en la cultura i d'entorpir el progrés.

Amb perspicàcia i ironia, gairebé tres segles abans, Michel de Montaigne en els seus celebrats *Assaigs*, tot distanciant-se del fanatisme religiós i de les convulsions socials que van marcar la seva època (segle XVI), advertia sobre les responsabilitats que té el llenguatge en els desordres de qualsevol comunitat i del món. Les causes de molts problemes en la conquesta d'una subjectivitat sense coartades, de la llibertat, o d'uns determinats trets d'identitat són, sovint, gramaticals: no només es manifesten a través de les paraules; també s'originen i es perpetuen *amb* elles.



Donant-nos l'oportunitat d'un gir epistemològic, llegim en Haruki Murakami la seva frustrada experiència formativa a la Waseda University, una de les més prestigioses universitats privades del Japó, amb seu a Tòquio. La violència desencadenada a finals dels anys setanta del segle passat en aquell país va derivar, "malgrat els bells missatges que suraven en l'ambient...", en una successió de paraules buides" (Murakami, 2017, p. 35). Al seu parer, sense un esperit i una moral capaços de sostenir el que és apreciable i bell, les conseqüències pràctiques poden ser catastròfiques per a les persones, afegint com un ensenyament d'aleshores i un convenciment d'avui que s'han d'emprar de manera correcta: "com a mínim han de ser justes i imparcials. No poden caminar soles".

En endavant argumentarem sobre la necessitat que l'alumnat d'Educació Social prengui consciència de la importància que implica el bon parlar i el bon escriure, acudint a la paraula educada per expressar-se, dialogar, comunicar-se i pensar millor. Al·ludirem a algunes de les mancances més freqüents, que tenen el seu reflex en una anàlisi de contingut realitzada sobre les competències –bàsiques o generals, transversals i específiques– que han estat formulades en els títols de grau en Educació Social de trenta-set universitats i quaranta-un centres del sistema universitari espanyol.

Si callar és no dir-se, dir és més que no callar

Parlar amb els altres és molt més que emetre paraules, adreçades a algú, tractant com a éssers humans totes les persones amb què parlem: "de la tria de les paraules que diem, ens diem i ens diuen està feta la matèria de l'ésser que opta a cada instant amb cada decisió" (Valle, 2018, p. 55). Perquè quan s'insisteix a tenir cura de la imatge, la importància de triar bé les paraules no és un assumpte intranscendent. La veritable llibertat no rau tant a poder manifestar allò que hom pensa, sinó a disposar de les millors oportunitats per pensar allò que s'expressa. Per molt que es repeteixi, no sempre una imatge val més que mil paraules. De vegades una sola paraula –justícia, llibertat, pau, mare o fill– transmet tant o més que qualsevol representació que se'n faci. Sense dubte, el més preuat de l'experiència educativa "es juga en el do de la paraula i en el temps necessari per fer-la pròpia... [donant-nos la possibilitat de] continuar narrant l'esdevenir del món" (García Molina, 2003, p. 24-25).

En aquest sentit, preocupa que l'estima per la llengua, la bona expressió i una escriptura acurada sucumbeixi davant les nombroses faltes d'ortografia que es cometen des dels primers ensenyaments fins als superiors. Com ha afirmat Julio Llamazares en el marc d'un reportatge periodístic realitzat per Elisa Silió (2018), "la gent jove escriu voluntàriament malament perquè si no l'entorn la mira malament". Quan ho fa, s'imposa la infantilització de l'expressió, sigui quin sigui l'escenari en què ens situem, real o virtual, marcats per deixos sexistes, agressius i fins i tot bèl·lics.

L'empatia, que implica esforçar-se per identificar-se amb algú i compartir els seus sentiments, és difícil que s'esdevingui a les xarxes socials i a través del mer contacte electrònic

Captius de la immediatesa i del *carpe diem*, que incentiva la societat de l'espectacle (Debord, 2000), no s'amaguen els disbarats que viatgen amb les paraules; ans al contrari, s'expandeixen per les pantalles, gairebé sense límits o objeccions. Sherry Turke (2017) ho va analitzar en una minuciosa recerca, tot conclouent que la contínua immersió digital dels joves en les connexions virtuals està derivant en un progressiu abandonament de la conversa cara a cara; un descuit davant del qual Turke reaccionaria enaltint les relacions verbals en tots els àmbits de la vida. L'empatia, que implica esforçar-se per identificar-se amb algú i compartir els seus sentiments, és difícil que s'esdevingui a les xarxes socials i a través del mer contacte electrònic (Cabero i Marín, 2014), prement l'icònic "m'agrada", o cedint terreny a la impostada arrogància de les idees alienes, als xarlatans i mentiders (La Capria, 2019).

La incidència d'aquestes pràctiques en els ensenyaments universitaris, quan s'esvaeixen les paraules, o no són les millors que ha de procurar la lliure expressió (Gamper, 2019), contraria alguns dels principals objectius de tota educació superior (Buxarrais i Azevedo, 2017): formar professionals i ciutadans que entenguin i comprenguin el món, contribuint a desenvolupar capacitats intel·lectuals i relacionals múltiples, com ara la confiança en un mateix, la presa de decisions, l'esperit crític, la llibertat d'expressió, la formulació de preguntes o el diàleg sustentat en arguments raonats.

Reflexionarem sobre algunes de les circumstàncies que concorren en la formació de qui està cridat a ocupar-se professionalment de l'educació (escolar i social) com ara mestres, educadors socials, professors, pedagogs... Lamentablement, pel que veurem, analitzant els plans d'estudi dels graus d'Educació Social que s'imparteixen a les universitats espanyoles, ni la paraula ni la comunicació tenen tota la consideració que mereixen. La seva presència a les competències que s'han anat formulant en les memòries de verificació del títol és merament testimonial, de vegades ignorant i/o relegant-les a un segon pla.

Mai abans en la història de la humanitat i de les civilitzacions no ha estat tan malmesa la paraula (Gamper, 2019). La cultura en la modernitat líquida (Bauman, 2009 i 2013) ja no cerca il·lustrar els pobles, educant-los i refinant els seus costums; en té prou de seduir els públics, assemblant-se a un gran basar ple de béns desitjables. No només es deprecia el diàleg i la natura –de vegades captivadora– de la paraula, sinó també la paciència i la perseve-

rança, el respecte i la tolerància, la calma i els modals de cortesia (Camps i Giner, 2014). Perquè la transcendència d'aquests valors no es redueix al llenguatge, ni tan sols a la comunicació que propicia en qualsevol temps i lloc. Michèle Petit (2018), convocant-nos a llegir el món i les experiències-vivències culturals, dirà que amb la seva pràctica es tracta de forjar l'art de viure creant una societat més habitable, explorant-nos a nosaltres mateixos i al que ens envolta, sense renunciar als somnis i a allò inesperat.

Davant la impostura del silenci i del desassossec que causen les paraules trencades pels poders salvatges, “val la pena mantenir l'esperança que es pot viure en un món millor” (García Montero, 2019, p. 33), conciliant la llibertat individual amb la pertinença solidària a una comunitat local-global, que recuperi la paraula i els sons del llenguatge com un producte històric (Sapir, 2010). En aquest sentit, tot indica que els quatre pilars bàsics de qualsevol educació que miri cap al futur –aprendre a aprendre, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a ser (Delors, 1996)– invoquen necessitats que s'han de satisfer sense demores i fins i tot amb urgència. Cal fer-ho per donar-nos l'oportunitat de repensar l'educació com un bé comú mundial que “requereix aprendre amb els altres i a través dels altres, per mitjà de converses i debats, tant amb els companys com amb els docents” (UNESCO, 2015, p. 50).



La importància de la comunicació en la formació i professionalització en educació social

Des dels seus orígens, fonamentalment a partir dels primers anys de segle XII, les universitats miren de construir els seus aprenentatges en el diàleg amb una triple missió: la formació, la recerca i la difusió o transferència del coneixement al servei de la cultura, del desenvolupament i de la qualitat de vida. Sense opcions per al diàleg, “els ensenyaments universitaris perden molts dels seus significats més estimables, en afeblir substancialment els èxits de la recerca, la formació i l'impacte social... i, amb ells, les oportunitats pedagògiques i socials que cal atribuir a l'educació –anomenada superior– en la millora de la condició humana i de les nostres particulars maneres de ser i estar al el món” (Caride, 2016, p. 86). La formació ha de contribuir a recuperar el sentit crític davant dels usos i abusos de la informació mediàtica, construir espais públics per al diàleg social i l'exercici dels drets democràtics, d'un ciutadà conscient de les circumstàncies econòmiques, polítiques, ambientals i culturals en què viu. Si no ho fa, serà totalment incapaç de “controlar” el futur d'aquelles circumstàncies, així com el seu propi futur (Bauman, 2009).

Les universitats miren de construir els seus aprenentatges en el diàleg amb una triple missió: la formació, la recerca i la difusió o transferència del coneixement

Quan les paraules no flueixen, la comunicació es trava, tensant i, de vegades, contaminant –voluntàriament o involuntària– la convivència. També a les aules universitàries (Valle, 2016). O, almenys, llastrant les oportunitats per educar i educar-se amb el llenguatge que està a l'abast dels qui, comunitàriament essent estudiants i professors, comparteixen un determinat projecte formatiu. Com és sabut, els plans d'estudi en els ensenyaments universitaris, des dels graus als doctorats, han d'explicitar a través dels seus processos de verificació, seguiment i acreditació, l'oportunitat de dotar-se de “competències” bàsiques i generals, transversals i específiques. En la seva formulació, el llenguatge, la comunicació, l'escriptura o l'oralitat són, o ho haurien de ser, suports fonamentals en les activitats formatives, els mètodes d'ensenyament, els resultats d'aprenentatge i els sistemes d'avaluació que s'han de redactar per a cada mòdul, matèria o assignatura que s'imparteix. Així es requereix en els processos contemplats pels sistemes de garantia interna de la qualitat, existents a cada universitat i sobre els quals han d'informar les agències d'acreditació i avaluació d'àmbit autonòmic, nacional i internacional.

“Les competències professionals tenen múltiples facetes: epistemològica, sociològica, política i pràctica”

En els estudis de grau s'aspira a formar l'alumnat en competències que siguin congruents amb la seva futura pràctica professional, integrant coneixements, habilitats i actituds que els permetin desenvolupar-se en els seus respectius àmbits professionals (ANECA, 2004). S'assoleixen a través d'experiències i hàbits d'aprenentatge integrats en els continguts i les metodologies docents (Fullana, 2009). Essent així, s'explica que “les competències professionals tenen múltiples facetes: epistemològica, sociològica, política i pràctica; per això reclamen una perspectiva multidimensional i integral dels aprenentatges. La comprensió, el judici i la mobilització de diversos recursos cognitius, personals, socials i ètics constitueixen l'estructura interna d'una competència, així com la capacitat d'aprendre a aprendre, que és essencial per captar-ne el caràcter canviant i evolutiu” (Escudero, 2009, p. 65).

D'una manera dispar s'han traslladat als plans d'estudis vigents en les facultats de les àrees de Ciències Socials i Humanitats i, més en concret, de Ciències de l'Educació, Formació del Professorat, etc., amb la intenció d'adaptar els seus títols de grau (en Educació Social, Pedagogia, Mestre en Educació Infantil i Primària), postgrau i doctorat a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), que es va iniciar el 1999 amb la Declaració de Bolonya i els seus processos normatius associats. Un canvi de paradigma que suggereix canvis rellevants en les metodologies docents, l'organització dels continguts, l'avaluació dels estudiants i la seva mobilitat internacional.

Fent ús de diferents termes, s'al·ludeix explícitament a la necessària habilitat o competència per a comunicar-se de forma correcta i precisa, oralment i per escrit, en les paraules i en els textos, en la redacció i fins i tot en l'expressió corporal. No obstant això, i tot i que són competències interpersonals que qualsevol matèria i/o assignatura defineix com a imprescindibles, la seva transversalitat va acabar determinant que no es treballi específicament en cap

d'elles (Fullana, Pallisera i Planas, 2011). Així es desprèn de l'anàlisi de les seves memòries de verificació, que van tenir entre els seus *Llibres Blancs* de cada títol, fruit del treball realitzat per diferents col·lectius universitaris i professionals recolzats per l'ANECA, amb l'objectiu explícit de realitzar estudis i aportar orientacions d'utilitat per al disseny dels graus en la seva convergència amb l'Espai Europeu d'Educació Superior.

La creació i la consegüent implantació del grau d'Educació Social a les universitats espanyoles, com a “renovació i consolidació d'una formació universitària emergent” (Caride, 2008, p. 113), va possibilitar incorporar les seves teories i pràctiques a noves maneres d'articular i integrar l'educació a les incerteses del present històric, amb la mirada posada en els reptes d'un món en transformació (Vilar, 2018). Tornant als seus principis, cal dir que als educadors socials se'ls considera com a agents de canvi social, dinamitzadors de grups socials a través d'estratègies educatives que ajuden els subjectes a comprendre el seu entorn social, polític, econòmic i cultural, participant activament en la seva transformació.

A aquesta concepció de l'educació social, dels ensenyaments i pràctiques professionals que permeten construir-la, s'associen objectius formatius orientats, entre d'altres èxits, a: prevenir i compensar dificultats d'estructuració de la personalitat i inadaptacions socials; afavorir l'autonomia de les persones; desenvolupar activitats amb una finalitat educativa, cultural, lúdica, etc.; potenciar la recerca de la informació i comprensió en l'entorn social i de l'entorn social; desenvolupar l'esperit crític i la capacitat de compressió i anàlisi de la realitat sociopolítica; afavorir la participació dels grups i individus, així com la millora de les seves competències i aptituds; afavorir el canvi i la transformació social, el desenvolupament sociocultural, professional, institucional i comunitari.



La creació i la consegüent implantació del grau d'Educació Social a les universitats espanyoles va possibilitar incorporar les seves teories i pràctiques a noves maneres d'articular i integrar l'educació a les incerteses del present històric

El valor de la paraula en les competències formatives en educació social

Entre octubre i novembre del 2020, vam accedir a les diferents webs de les facultats que imparteixen el grau d'Educació Social en trenta-set universitats espanyoles i quaranta-un centres, considerant diversos criteris: la titularitat (pública-privada), les modalitats d'ensenyament (presencial, semipresencial, telemàtica o a distància) i la territorialitat. Es tractava de “visitar” les memòries de verificació dels seus títols (en total, quaranta-una pàgines web), identificant les competències del grau i les referències explícites a la comunicació i al llenguatge, al cultiu de la paraula educada, al fet de parlar i escriure “bé” (de manera apropiada, correcta, significativa, etc.), en relació amb els continguts i les metodologies que es contempen en el desplegament dels seus respectius plans d'estudis. Més encara: es buscava evidenciar si

en les diverses modalitats d'elaboració i/o formulació de les competències en els graus d'Educació Social s'empraven expressions vinculades a la promoció de l'oralitat, l'escolta activa, el debat a classe, la correcció en el llenguatge, la bona escriptura, etc., per part del professorat i l'alumnat que desenvolupa curricularment els seus ensenyaments.

A la taula 1 s'hi inclouen, de forma sintètica, les informacions obtingudes, amb dades recollides del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de les quals s'extreuen algunes conclusions:

- El maneig del llenguatge per part de l'alumnat no és una competència fonamental i explícita en la informació que es proporciona a les webs o que figuri a les memòries de verificació analitzades; en força casos, es formula de manera genèrica i poc específica.
- Són escasses i força vagues les mencions que es fan a la correcció de la parla i l'escriptura de l'estudiantat. En alguns títols ni hi consten. Sorprenen aquesta circumstància quan és una "habilitat" sobre la qual, sovint, se'n destaquen les mancances en el desenvolupament de les classes, en la lectura i la comprensió dels textos, la redacció dels treballs o les proves d'avaluació que realitza l'alumnat.
- Les competències que incideixen en la necessitat d'educar la paraula focalitzen l'atenció en la transmissió d'informacions, idees, problemes o solucions.
- En força casos s'apela, específicament, al coneixement de la llengua materna o d'algun idioma estranger, preferentment l'anglès.
- Són poques i per això cal destacar-les, en un sentit positiu, les competències que incideixen a formar l'alumnat en l'empatia comunicativa o en el maneig de la paraula per transmetre sentiments (per exemple, a les universitats d'Almeria i Deusto). O, com passa al grau en Educació Social de la Universitat de Valladolid, que, a banda de contemplar competències generals sobre la llengua/es materna/es o estrangeres com en altres universitats, alerta sobre la importància d'educar en "l'escolta empàtica i l'expressió clara i assertiva del que es pensa i/o se sent per mitjans verbals i no verbals". És una de les escasses titulacions, entre les analitzades, que cita expressament la correcció en la parla i l'escriptura per part dels futurs educadors socials.

No s'han d'obviar les insuficiències i limitacions que presenta la transició del sistema educatiu a la "vida activa"

Assumint que la formació acadèmica universitària s'inscriu en un trajecte que, en el millor dels casos, s'orienta cap a la inserció laboral i l'acompliment professional, no s'han d'obviar les insuficiències i limitacions que presenta la transició del sistema educatiu a la "vida activa", amb els greus problemes que genera la desocupació, la precarietat laboral, etc. Tampoc el

fet que, quan es fa, es reproduïxen i s'engrandeixen les desigualtats socials d'origen, i ja no diguem la incapacitat per dotar els "hereus" d'un capital social i cultural que estigui a l'altura del temps històric en què vivim (Bourdieu, 2012). En tot cas, són mancances que venen de lluny: s'inicien en l'Educació Infantil i Primària, es perllonguen a la Secundària, de caràcter generalista i/o especialitzat, des de l'Educació Secundària Obligatoria fins al batxillerat i la Formació Professional. Superar-les, amb la intenció de fer un gir radical a les capacitats –i no només a les competències–, exigeix millorar l'expressió oral i escrita, amb un tractament pedagògic i didàctic més complet i inclusiu. Amb aquesta finalitat, és essencial comprendre la importància de l'educació literària i de les competències lectora i literària en el "desenvolupament integral de les persones i la seva participació com a ciutadans actius i crítics en les societats contemporànies" (Ibarra i Ballester, 2020, p. 12).



Taula 1. La comunicació i la paraula en les "competències" dels graus en Educació Social (N = 37 universitats, 41 centres)

Universitats (campus)	Competències generals o bàsiques (CB i CG), transversals (CT), específiques (CT) o d'altres (pròpies de cada universitat)	Tipus de competència
A Coruña	Habilitats comunicatives per expressar-se amb correcció oralment i per escrit	CG5, CN1
Alcalà	Desenvolupar una comunicació correcta oral i escrita	CE25
Almeria	Transmetre informació, idees, problemes i solucions	CB3
	Expressar amb claredat i oportunitat les idees, coneixements, problemes i solucions a un públic ampli (i sentiments a través de la paraula, adaptant-se a les característiques de la situació i l'audiència per aconseguir-ne la comprensió)	UAL4
	Entendre i fer-se entendre de manera verbal i escrita	UAL7
Autònoma de Barcelona	Transmetre informació, idees, problemes i solucions	CB
Autònoma de Madrid	Transmetre informació, idees, problemes i solucions a un públic tant especialitzat com no especialitzat	CT4
	Escoltar altres persones amb atenció i interès	CN4
Barcelona	----	
Burgos	Transmetre informació, idees, problemes i solucions	CB5
Castella-La Manxa (Talavera de la Reina)	Capacitat comunicativa	CG1
Castella-La Manxa (Cuenca)	Capacitat comunicativa	CG1
	Competència per a l'expressió oral i escrita	CG8
Catòlica de València	Comunicació oral i escrita en la llengua/es materna/es	CG3
	Comunicar-se amb altres experts d'altres àrees	CG2
	Desenvolupar actituds i dominis lingüístics que possibilitin i afavoreixin el treball en entorns multiculturals i plurilingüístics	CE21
Complutense	Domini d'estratègies de comunicació interpersonal	CT2
	Coneixement i ús de les estratègies de comunicació oral i escrita	CT7

Córdoba	Que els estudiants puguin transmetre informació, idees, problemes i solucions a un públic especialitzat i no especialitzat	CB4
	Expressió oral i escrita	CG8
Deusto (Bilbao)	Participar activament en els debats	CG1.1
	Expressar amb claredat i oportunitat idees, coneixements i sentiments propis a través de la paraula	CG7
	Relacionar-se eficaçment amb altres persones a través de l'expressió escrita	CG8.1
	Fomentar una comunicació empàtica i sincera	CG9
Extremadura	Transmetre informació, idees, problemes i solucions a un públic tant especialitzat com no especialitzat.	CB4
	Comunicació oral i escrita en la llengua/es materna/es	CT3
	Comunicació oral i escrita	CT3
Girona	Comunicar-se oralment i per escrit	CG3
Granada	Expressar i transmetre adequadament a un públic especialitzat o no especialitzat idees i arguments complexos, de manera oral i escrita	CT2
Granada (Melilla i Ceuta)	Expressar idees i arguments, de forma oral i per escrit, en una llengua estrangera	CT3
Huelva	Transmetre informació, idees, problemes i solucions a un públic especialitzat i no especialitzat	CB4
	Dominar correctament la llengua espanyola, el coneixement dels diversos estils i dels llenguatges específics	CT4
Illes Balears	Capacitat comunicativa i lingüística	CT3
Jaén	Transmetre informacions, idees, problemes i solucions a un públic especialitzat o no especialitzat	CB4
	Comunicació oral i escrita en la llengua/es materna/es per expressar-se i comprendre idees, conceptes i sentiments oralment i per escrit amb un adequat nivell d'ús	CT3
	Habilitats interpersonals enteses com la capacitat de relacionar-se positivament amb altres persones a través d'una escolta empàtica i de l'expressió clara i assertiva del que es pensa i se sent	CT11
	Comunicar actituds i domini lingüístic que possibiliti i afavoreixi el treball en entorns multiculturals i plurilingüístics	CE25
León	Transmetre informació, idees, problemes i solucions	CG4
	Expressió escrita	CT1
	Expressió oral	CT2
	Desenvolupar actituds i domini lingüístic	CE42
La Rioja	Transmetre informació, idees, problemes i solucions	CB4
	Comunicar-se de forma oral i escrita utilitzant el vocabulari tècnic	CG2
	Desenvolupar habilitats de comunicació	CT2
Las Palmas de Gran Canaria	Comunicar-se de manera adequada i respectuosa amb diferents audiències	CT1
	Comunicar amb autonomia idees i arguments en llengua anglesa, ja sigui de forma oral o escrita	CE20
Lleida	Desenvolupar actituds i dominis lingüístics que possibilitin i afavoreixin el treball en entorns multiculturals i plurilingüístics	CE8
	Comunicar oralment i per escrit en la llengua materna i l'estrangera	CG3
Màlaga	Comunicació àgil, clara, oral i escrita	CG1.4
Múrcia	-----	---

Oberta de Catalunya (UOC)	Comunicació efectiva a través de diferents mitjans i en diversos contextos	CT3
	Saber argumentar valoracions, judicis, crítiques, exposicions i defenses	CT11
Oviedo	Saber comunicar	CG04
	Destresa en la comunicació oral i escrita	CG10
Pablo de Olavide (Sevilla)	-----	---
País Basc (Bilbao i Donostia)	Redactar documents professionals en diferents contextos i adaptats a públics diversos	CE1
	Saber expressar oralment a públics diversos idees, arguments, problemes i solucions sobre temàtiques socioeducatives	CE10
Ramon Llull	Escolta empàtica	CT1
Rovira i Virgili (Tarragona)	Transmetre informacions, idees, problemes i solucions a un públic especialitzat o no especialitzat	CB4
	Comunicar informació, idees, problemes i solucions de manera clara i efectiva en públics o àmbits concrets	CT6
	Expressar-se correctament de manera oral i escrita en una de les llengües oficials d'aquesta Universitat	CN4
Valladolid	Comunicació oral i escrita en la llengua/es materna/es	CG3
	Habilitats interpersonals com la de relacionar-se positivament amb altres persones a través d'una escolta empàtica i de l'expressió clara i assertiva del que es pensa i/o se sent, per mitjans verbals i no verbals	CG11
	Desenvolupar actituds i dominis lingüístics que possibilitin i afavoreixin el treball en entorns multiculturals i plurilingüístics	CE42
Salamanca	Capacitat per a la comunicació oral i escrita	CG3
Santiago de Compostel·la	Expressar-se i comunicar-se correctament	CT1
UNED	----	---
València	Transmetre informació, idees, problemes i solucions	CB4
	Comunicació professional oral i escrita en llengua pròpia	CG3
Vic	Capacitat d'expressió i comunicació oral i escrita en diferents llengües	CG10
	Habilitat per comunicar-se amb col·legues i experts d'altres camps	CG15
	Desenvolupar una actitud receptiva i empàtica	CG34
Vigo (Ourense)	Comunicació oral i escrita	CT3



Font: Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Elaboració pròpia.

Les evidències de què disposem –treballs de fi de grau (TFG) o de màster (TFM), exàmens, diapositives, portafolis de pràctiques, assaigs o recensions de llibres, etc.– posen en relleu com allò que fa anys que es construeix pot destruir-se en tot just uns minuts (Bauman, 2013), propiciat o emparat pel desinterès o la inhibició de qui te responsabilitats polítiques i acadèmiques, sovint comptant amb la condescendència del professorat. La paradoxa està servida: els rigors i les formalitats del màrqueting i de la imatge pública (gestionats per grans corporacions mediàtiques), o de les avaluacions a què han de sotmetre els seus textos en les revistes i editorials indexades amb un índex de qualitat relatiu, no solen concretar-se en l'avaluació de les competències i els sabers que acrediten els estudiants. Eludint les responsabilitats concretes institucionalment i acadèmica amb una avaluació concebuda com

un procés de diàleg, comprensió i millora (Santos Guerra, 1993), abunden els qui exerceixen molt més com a correctors ortogràfics i tipogràfics que com a acadèmics sensibles a les necessitats formatives del seu alumnat.

No obstant això, i tot i ser important, no parlem pas d'això, sinó de la profusió d'errors ortogràfics, gramaticals i lèxics, de l'ús reiterat d'expressions que mutilen el vocabulari i la conversa, la lectura i l'escriptura. Totes, d'una manera o una altra, evidencien ignoràncies i, fins i tot, analfabetismes absoluts i funcionals de difícil justificació en contextos universitaris, siguin de "ciències" o de "lletres": paràgrafs que són *haikus*, encara que no tinguin cap de les virtuts atribuïdes a aquest gènere poètic d'origen japonès; deficient o inadequada utilització dels signes de puntuació; cal·ligrafies indesxifrables que llasten els manuscrits fent-los intel·ligibles; etc.

Escriure tothora amb les puntes dels dits sobre un teclat digital i ben poc amb el bolígraf o el llapis acaba malmetent la lletra i relegant la normativa, supeditant-ne –quan això passa– la revisió a les funcions que habiliten les eines dels processadors de text. L'ortografia és un indicatiu, tot i que no l'únic, ja que segons les paraules que fem, s'anirà formant el nostre pensament (Grijelmo, 2019). Se suposa que qui escriu deficitàriament ha rebut un ensenyament bàsic de mala qualitat i no ha enriquit el seu pensament amb lectures que li permetin exterioritzar reflexions cuidades. I a l'inrevés, qui escriu amb correcció ha llegit i ha incorporat al seu pensament una estructura gramatical afavoridora d'una millor expressió oral i escrita, en el fons i en les formes. Donar-se a la paraula és donar-se a la lectura (Gabilondo, 2012, p. 9): "necessitem llegir i per a això és imprescindible escriure".

La necessitat d'aprendre a parlar bé i a comunicar-se en públic amb gust per les paraules

La veu és un dels principals recursos de la nostra identitat personal. Emprar-la, exercitar-ne la sonoritat expressant dubtes o certeses, idees o emocions, és fonamental per créixer com a persones. El timbre, l'accent, els tics lingüístics de "l'orador" diuen molt de la nostra personalitat i de la capacitat adquirida per a expressar-nos lliurement. La comunicació oral és fugaç i irreversible, fent de *l'aprendre a parlar o comunicar-se en públic* (Vallejo-Nágera, 1990; Martínez Selva, 2001) un dels principals factors multiplicadors de la promoció personal i professional, captivant i convencent per mitjà de la paraula. La veu i els òrgans de la parla, sobretot de la fonació i l'articulació, s'han de cuidar com a instruments clau per a la dicció i la comunicació interpersonal.

Importa el mitjà, però també el missatge: allò que es diu, però també on, qui, quan, com i per què es diu. La comunicació no verbal, el cos i l'entorn formen part del mateix procés (Davis, 2010). Perquè gairebé res és aleatori als costums, quan s'afermen o desapareixen, en nosaltres mateixos i en els que es van creuant en el nostre camí, com a estudiants o companys de la professió docent. No fa gaire, a la universitat, era freqüent veure'ls portant un llibre, una revista o un diari a les mans (d'aquí els "manuals" de les disciplines o assignatures, que avui ho són sobretot "d'estil"), a les prestatgeries dels despatxos o a les sales d'estudi. Avui, tenir una biblioteca comença a ser una raresa: els prestatges, quan n'hi ha, estan buits, i on abans hi havia volums de llibres o revistes avui proliferen els arxivadors, les fotocòpies o els "portàtils". Per si fos poc, des de fa més d'una dècada, "les biblioteques són fonamentalment sales d'estudis, llocs de connexió a wifi i recer de finals de semestre o de curs, no, o escassament, llocs de consulta o estudi de llibres" (Ortega, 2015, p. 71). Més que no pas una curiositat, reflecteix una sorpresa, quan encara avui –coincidim amb Martín Caparrós (2015, p. 12)– "el llibre és una marca prestigiosa".



Malgrat que sigui a contratemps, no ha decaïgut la necessitat –fins i tot l'obligació– de ser conscients del molt que es perd o es guanya expressant correctament, com una manera d'estimar-nos i d'estimar aquells amb qui prenem algun tipus de responsabilitat formativa, en la societat i en les institucions educatives. Si l'expressió és pobre, el contingut corre el risc que també ho sigui. Pensar bé és cuidar la parla interior. La sintaxi dels nostres pensaments es teixeix amb paraules oportunes, precises, riques en matisos..., i, per descomptat, autèntiques perquè ens atenguin i ens entenguin. Ho saben i ho fan servir en les seves estratègies els manipuladors del llenguatge, especialment en els territoris de la política, l'economia i la comunicació social (Sartorius, 2018; García Montero, 2019), ja que amb les paraules ho podem fingir gairebé tot.

**Pensar bé és
cuidar la parla
interior**

Elogiant la lectura, Ángel Gabilondo (2012, p. 93-94) fa referència a la necessitat de "conrear les paraules i gaudir joiosament amb elles..., d'assaborir-les, que és una manera singular de saber-les". Els qui tenim la responsabilitat d'aprendre per a ensenyar, hem de ser conseqüents i congruents amb el gust per les paraules, que comença per temperar les nostres pròpies expressions en l'educació, optimitzant les potencialitats (intel·lectuals, emocionals, morals, etc.) de cada persona, des de la seva infància fins a la vellesa, per afavorir el seu perfeccionament i el de la societat.

En l'era de la informació, lluny encara que sigui la del coneixement, es podrà fer de moltes maneres. Totes importen quan es tracta d'evitar el llenguatge sexista o els vulgarismes, de perfeccionar la comunicació als passadissos, el que s'escriu a les pissarres, al Moodle, els correus electrònics o les tutories dialogades. Es tracta d'estimular la participació en els processos d'ensenyament-aprenentatge, de donar i prendre la paraula, d'un ensenyar que requereix escoltar (Freire, 2004), inspirant la crítica, els dubtes, les preguntes o els

contra-arguments. No n'hi ha prou a facilitar-ho, cal guiar i col·laborar a les seves pràctiques en un entorn cada vegada més flexible, contextual i cooperatiu, que emfatitzi els processos i no només els resultats de l'aprenentatge.

Caldrà fer-ho tenint en compte que ha canviat el perfil dels estudiants que s'incorporen a la universitat: “posseeixen un coneixement proper a les tecnologies, fan servir nous hàbits de comunicació, s'interessen per noves formes d'ensenyament i autoaprenentatge en línia, demanen simplicitat en la transmissió de coneixements, es preocupen per ser competitius... No obstant això, tenen serioses dificultats per relacionar-se amb l'abundància d'informació i, per tant, necessiten més formació per al seu maneig, sobretot en l'adquisició d'habilitats i competències informacionals, relacionades amb la síntesi, avaluació, difusió i ús de la informació” (Pinto, 2013, p. 27). La descodificació dels missatges que conté, més enllà de la mera identificació i comprensió de les paraules que s'utilitzen, suposa habilitar mecanismes i processos d'índole fonològica, semàntica, ortogràfica, contextual, etc., que posseïm o podem adquirir sobre elles, conscientment i reflexivament.

**Tota paraula,
pública o
privada, s'ha
d'emetre sense
retallar els vincles
ètics i morals que
hi ha entre les
persones**

Amb sentit i sensibilitat pedagògica es tracta de contribuir a formar un estudiant-professional crític que no consumeixi idees, sinó que les creï i recreï permanentment (Freire, 1990), orientant la seva condició de “subjecte de l'acció” cap al pensament i coneixement autònoms, l'emancipació personal i la transformació social. Horitzons als quals no pot renunciar cap educació –escolar i social– que es preï. Ho reivindiquem des d'una ferma convicció: tota paraula, pública o privada, s'ha d'emetre sense retallar els vincles ètics i morals que hi ha entre les persones, ja que l'ecologia de la paraula educada sempre té al final de tot –en el seu transfons– la dignitat humana: la dels “altres” i la del “nosaltres”, que habita en el lloc més poblat del Planeta (Valle, 2018).

La alteritat no en sap, de territoris, cultures o identitats excloents, siguin quines siguin. Educar-la i educar-nos-hi, recorda Eduardo Vila (2019, p. 18), significa “obrir-se a l'altre, dotar-lo de veu i reconèixer-lo com a element amb valor en si mateix”. les seves pràctiques pedagògiques i socials es basen en relacions educatives que aprecien l'escolta, sobre la qual no hi ha receptes i per a la qual s'han de tenir presents diferents aspectes: parar atenció i respondre sense prejudicis, escoltant fins i tot allò que no s'ha dit; dialogar propiciant relacions beneficioses en les trobades educatives; o evitar les asimetries de poder subjacents a qualsevol relació dialògica, sense passar per alt que les paraules importants no sempre són les que ofereixen solucions, sinó les que permeten prendre consciència dels problemes i les dificultats.

Com a conclusió: apreciar i encoratjar la cordialitat de les paraules amb visió de futur

En la seva estructura ecosistèmica-social, parlar és l'única “tecnologia” disponible per saber qui habita en la pell de cada persona. Revelar les seves potencialitats requereix metodologies que engrandeixin el professorat i l'alumnat (Bain, 2007), no només pel que fa a les seves respectives identitats, sinó també en allò que poden i han de ser en comú: ensenyar a escoltar aprenent a escoltar-nos; superar el retraïment o la inacció en les aules (físiques i virtuals); activar lectures literàries en diversos gèneres; valorar positivament la llengua pròpia allà on hi hagi cooficialitat d'idiomes, sense diglòssies amb prejudicis, i aprofitant els llenguatges múltiples; administrar, en el millor sentit del terme, l'art de les pauses, “aquest silenci organitzat” (Pujol, 2009, p. 132).

Es tracta de confiar, molt més del que es confia, en les pedagogies i les didàctiques que ajuden a navegar pels mars oberts i incalculables de l'educació i la vida (Núñez, 1999). Resta dit en els somnis que Gabriel Celaya evoca en el seu poema “Educar”, que Carbonell i Martínez (2020, p. 23), intencionadament, mostren d'una manera més convencional: “les matemàtiques, la llengua, la geografia, la història o qualsevol altra disciplina del currículum només tenen sentit si ajuden a navegar, si es posen al servei del creixement autònom del subjecte, que camina amb la bandera enarborada que li va regalar l'escola”.

Potser és aquest l'esdevenidor que ens espera, obligant-nos a acceptar amb resignació que perfeccionar la pròpia *caliortografia* i la d'aquells amb els qui compartim les nostres pràctiques acadèmiques, desborda les funcions que se li atribueixen a un docent universitari. No ha de ser necessàriament així, quan resta tant per fer: animar l'alumnat a prendre els apunts a mà (Turkle, 2017), fomentar la lectura crítica de textos per a escriptures posteriors (a manera de petits assajos, ressenyes o revisions bibliogràfiques, etc.), combatre activament l'ús de presentacions a “power point” o similars; generar canvis en les maneres de comunicar-se i afrontar les gosadies de la *twitteratura* (Bauman i Mazzeo, 2019). O, simplement, la necessitat de vèncer la indolència que transmeten els braços caiguts des del primer minut fins a l'últim dels que transcorren en una classe –exceptuant la pulsio provocada per l'avís d'un telèfon mòbil–, o la mandra intel·lectual amb què es “rep” el coneixement abstracte i el pensament complex.

Davant les seves indiferències i desafeccions, cal reivindicar el valor de les coses ben fetes, del que és propi i característic de l'*ethos* universitari (García del Dujo, Muñoz i Vila, 2017, p. 26-27): “el rigor, l'argumentació fundada, amb independència del camp disciplinar o la metodologia emprada. No tot és igual ni qualsevol cosa val, ni en recerca, ni en docència, ni a la vida. Hauria de ser objectiu bàsic de la formació diferenciar maneres de coneixement i



d'acció, recuperar el llenguatge del que és sensat i el honest, no manipular la informació retorçant o amplificant el llenguatge amb expressions ampul·loeses o perifràstiques, perquè es comença tergiversant el llenguatge i s'acaba tergiversant la realitat”.

Les lògiques del coneixement i de la formació disciplinària han de projectar-se en les de la professió i la vida, amb totes les seves possibilitats i riscos

Continua sent una tasca dels ensenyaments universitaris reparar amb propòsits didàctics les avaries que es constaten en les redaccions dels seus estudiants, d'esmolat encara més el llapis (Cassany, 2011 i 2013) per millorar els coneixements disciplinaris i professionals. Perquè ningú ni res ha de sostreure'ns d'aprofitar qualsevol oportunitat per salvar-nos de la mercantilització, del consum efímer, de la societat del cansament o de l'avorriment profund, que no distingeix entre el dret i el deure, l'existència i l'auto obligació. Malgrat que resulti paradoxal afirmar que “la ignorància crea més seguretats que el coneixement” (Vallejo, 2020, p. 106), l'educació continua sent un bell edifici de paraules que s'expressen, s'escriuen o es llegeixen. Per això cal prendre's seriosament el fet d'honrar-ne les bondats i les de tots els processos en què la lectura i l'escriptura expertes hi estan implicats. D'aquí que coincidim amb Sáez (2009, p. 9) quan diu que “el debat sobre les competències no pot plantejar-se exclusivament com si fos una qüestió només tècnica”, obligant-nos a repensar la formació dels professionals de l'educació –i, en particular, la dels educadors socials– induint un canvi de mirada a la seva “caixa d'eines”. Les lògiques del coneixement i de la formació disciplinària han de projectar-se en les de la professió i la vida, amb totes les seves possibilitats i riscos. Encara que vinguin del passat, en les paraules hi continua estant el futur que ens espera: d'una banda, com a suports essencials de la cultura llettrada clàssica i de l'educació literària (Chartier, 2000; Martínez i Martos, 2019); d'altra banda, amb més recorregut, com un dels principals recursos que activa el dret a l'educació: formar persones que siguin conscients, lliures, responsables i democràtiques.

L'educació social i les alfabetitzacions que procuren les múltiples maneres d'educar i educar-se en societat (Yubero, Caride, Larrañaga i Pose, 2016) tenen en les paraules que s'obren a la lectura i a l'escriptura, al diàleg i a la memòria, algunes de les seves millors oportunitats per fer-nos participants de les realitats en què vivim, a la seva explicació i interpretació perquè, quan ens formem, les transformem. Potser només un poc més, però tampoc menys.

José Antonio Caride Gómez
Universitat de Santiago de Compostel·la
joseantonio.caride@usc.es

Héctor Pose Porto
Universitat de A Coruña
hector.pose@udc.es

Bibliografia

ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Vol. 1 i 2*. Madrid: ANECA. Consultat el 12 de novembre de 2020. Accessibles a:

http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

http://www.aneca.es/var/media/150396/libroboanco_pedagogia2_0305.pdf

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. València: Universitat de València.

Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z.; Mazzeo, R. (2019). *Elogio de la literatura*. Barcelona: Gedisa.

Berthoud, E.; Elderkin, S. (2017). *Manual de remedios literarios: cómo curarnos con libros*. Barcelona: Siruela.

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Buxarrais, M. R.; Azevedo, M. C. (2017). Competencias y competencia ética en la educación superior. En Vila, E. S. (coord.). *Competencias éticas y deontología profesional en la Universidad* (p. 89-128). Archidona: El Aljibe.

Cabero, J.; Marin, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*, 42, p. 165-172.

Camps, V.; Giner, S. (2014). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.

Caparrós, M. (2015). Los libros curan. *El País Semanal*, 2018, p. 12.

Carbonell, J.; Martínez, J. (2020). *Otra educación con cine, literatura y canciones*. Barcelona: Octaedro.

Caride, J. A. (2008). El Grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 103-131.

DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.311>

Caride, J. A. (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38 (1), p. 85-106. Accesible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545337006>

Cassany, D. (2011). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graò.

Cassany, D. (2013). *Aflar el lapicero: guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.

Chartier, R. (2019). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.

Davis, F. (2010). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.

Debord, G. (2000). *La sociedad del espectáculo*. València: Pre-Textos.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión de la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.



- Escudero, J. M.** (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 16, p. 65-82. Accessible a: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36949/20515>
- Foucault, M.** (1966). *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. París: Editions Gallimard.
- Freire, P.** (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Freire, P.** (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Fullana, J.** (ed.) (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en Educació Social*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
- Fullana, J.; Pallisera, M.; Planas, A.** (2011). “Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (1), 1-13.
- Gabilondo, A.** (2012). *Darse a la lectura*. Barcelona: RBA.
- Gamper, D.** (2019). *Las mejores palabras. De la libre expresión*. Barcelona: Anagrama.
- García del Dujo, A.; Muñoz, J. M.; Vila, E. S.** (2017). El valor de las cosas bien hechas: la responsabilidad social universitaria. En Vila, E. S. (coord.). *Competencias éticas y deontología profesional en la Universidad* (p. 23-41). Archidona: Aljibe.
- García Molina, J.** (2003). *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- García Montero, L.** (2019). *Las palabras rotas: el desconsuelo de la democracia*. Barcelona: Alfaguara.
- Grijelmo, A.** (2019). *La seducción de las palabras*. Madrid: Taurus.
- Ibarra, N.; Ballester, J.** (2020). Educación literaria y diversidad(es): en torno a identidades plurales en la formación del lector y la ciudadanía. En Ibarra, N. (Coord.). *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (p. 11-22). Barcelona: Octaedro.
- La Capria, R.** (2019). *La mosca en la botella. Elogio del sentido común*. Madrid: Ediciones El Salmón.
- Manguel, A.** (2007). *Diario de lecturas*. Madrid: Alfaguara.
- Martínez Selva, J. M.** (2001). *Aprender a comunicarse en público*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, A.; Martos, A.** (2019). La lectura en los actuales contextos de educación social: claves desde la formación literaria. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 33, p. 19-30.
DOI: 0.7179/PSRI_2019.33.01
Accessible a: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/68664/42681>
- Murakami, H.** (2017). *De qué hablo cuando hablo de escribir*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Ortega, J. (2015). Ultima lectio. De Universitate et vita. En VVAA: *Ultima Lectio del Prof. Dr. José Ortega Esteban*. Salamanca: Universitat de Salamanca-Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

Petit, M. (2018). *Ler o mundo: experiencias de transmisión cultural de hoye*. Pontevedra: Kalandraka.

Pinto, M. (2013). Alfabetización informacional. En Martos, E. y Campos, M. (coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (p. 24-28). Madrid: Santillana-RIUL.

Pujol, C. (2009). *Cuadernos de escritura*. València: Pre-textos.

Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 16, p. 9-20. Accessible a: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677002.pdf>

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.

Sapir, E. (2010). *A linguaxe: introdución ó estudo da fala*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela-Fundación BBVA.

Sartorius, N. (2018). *La manipulación del lenguaje: breve diccionario de los engaños*. Madrid: Espasa.

Silió, E. (2018). La epidemia de las faltas de ortografía escala hasta la universidad. *El País*, 7 de noviembre, p. 24. Accessible a: https://elpais.com/sociedad/2018/11/05/actualidad/1541447662_255346.html

Turkle, Sh. (2017). *En defensa de la conversación: el poder de la conversación en la era digital*. Barcelona: Ático de los libros.

UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Accessible a: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

Valle, J. (2016). *La capital del mundo es nosotros. Un viaje al lugar más poblado del Planeta*. Sevilla: Culbuks.

Valle, J. (2018). *El triunfo de la inteligencia sobre la fuerza. Una ética del diálogo*. Sevilla: Culbuks.

Vallejo, I. (2020). *El futuro recordado*. Zaragoza: Contraseña Editorial.

Vallejo-Nágera, J. A. (1990). *Aprender a hablar en público hoy*. Barcelona: Planeta.

Vila, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31 (2), p. 1-20. Accessible a: DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20271>

Vilar, J. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 17-38. Accessible a:

<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/347362/442125>

Yubero, S.; Caride, J. A.; Larrañaga, E.; Pose, H. (Coords.) (2016). *Educación Social y alfabetización lectora*. Madrid: Síntesis.

