

引言：

对话学习的原则

对话学习方法需要抽象解释，也需要个别说明。解释有助于确立和讨论与之相符的观点。个别说明可以使我们了解日常生活中的对话学习。本书将上述两个因素合而为一：本书分七章进行叙述，其内容均在《引言》中进行理论概括，或者说，首先在《引言》中解释理论，然后再在后面的章节中举例说明。

对话学习的七条原则试图为实施和思考对话学习方法提供指导。这些原则贯穿全书中，每一章节都以一条原则作为主题：平等对话（曼纽尔 ,Manuel）、文化智力（罗拉 ,Lola）、转化（切罗 ,Chelo）、工具维度（拉西奥 ,Rocío）、创造意义（胡安 ,Juan）、社群（罗萨利亚 ,Rosalia）和不同见解之间的平等（安东尼奥 ,Antonio）。

《引言》从两个方面对每条原则进行说明：首先是理论解释，而后是文学圈的具体实例。第一部分收集了对话学习方法的理论组成部分，包括主要的参考书目。第二部分具体描述了文学圈的一些情况。

《引言》也对本书其余部分阐述的理论进行了归纳。逐章阅读，你会发现该理论的组成因素，该理论与实践、与其他理论及其产生过程的关系。

我相信，对话学习具有普遍适用性，即部分适用于从幼儿到老年人的许多教育环境和情境。生活在这些情境之中的人们应该决定这些原则的适合程度，你们是唯一能够再创造这些原则的人。

平 等 对 话

如果能根据对话者推理的有效性，而非其权力的高低来判断对话内容的重要性，对话就是平等的。

老师惧怕遭遇失败而把自己认为正确的东西强加给拒绝接受的学生时，学生受到了权威确认为正确的内容这道屏障的局限；老师没有学到什么，而是在重复已经知道的或者信以为真的内容。在平等对话中，学生和老师都在学习，他们都依据已有的文献资料来形成自己的解释。任何事情都不能被认定为肯定的结论，因为所有观点都必须经受未来分析的检验。¹

在教育和社会科学领域，越来越多的研究都是按照这些思路进行的。哈贝马斯（Habermans）的交往行为理论²指出了根据对话和共识来组织人际关系的方法。弗莱雷³（Freire）的研究³说明了如何在平等的环境中争取平等对话。贝克⁴（Beck）和吉登斯⁴（Giddens）的研究⁴提出了一些在人们根据自己的思考指导下形成的转化方法和观点。

这一动力学（dynamic）经历了当代社会的变迁后越来越切合实际⁵。（广义上的）信息筛选和处理逐渐成为应对的关键。与传统教育方式相比，平等对话和反思对话可以更好地发展这些能力。

交往行为理论提供了多种思考对话学习的方法。依我之见，该理论有些漏洞，特别是在关于教育的主题方面。这表明了避免

机械地把该理论运用于学习这个问题中的必要性。我们对发展性视野进行了调整，是因为它会把人类发展的多样性和全球性归结为在童真时期或少年时代受过典型的西方教育（从而把成人和其他文化背景的人们排斥在外）。

哈贝马斯是一位皮亚杰^⑤ (Piaget) 研究专家，他几乎没有考虑维果斯基^⑥ (Vygotsky) 提出的对对话学习概念很重要的社会文化方法。但是，哈贝马斯的最新提议，较他的交往行为理论⁷更具多元文化特征。

如果从这个批判角度重新审视交往行为理论，其贡献是极其重要的。该理论有利于通过区分下列四种行为的不同特征来重新思考教育关系：目的行为（有战略性变体）、规范调控行为、演出艺术行为和交际行为。

在目的行为中，行为者选择实现目的的最佳途径（例如，教师要教授文学，便详述达到此目的的最佳计划），其主要概念是在两种行为中进行选择（即教师巧妙地解释文学流派，引导学生阅读文章，或者做其他可能的事情）。人们认为，和其他手段一样，语言也是实现目的（使学生认识到推荐读物的重要性）的途径。战略性变体就是老师要牢记每一位学生的可能目标（如果主要目标是通过大学入学考试，老师就要把他自己的教学计划与考试的要求结合起来）。自亚里士多德 (Aristotle) 以来，目的行为一直是占主导地位的行为概念。战略性变体可见于决策论、博弈论、社会学和社会心理学等理论之中。

在规范调控行为中，老师和学生不是单独的行为人，而是按照共同价值观念（例如认识到学术知识的重要性）行事的同一个小组的成员。其核心概念是遵守有利于完成与不同角色相符合的一般

行为预期（学生希望老师清楚地解释读物的意义）的规范。语言在这里被视为传输主导价值观念的手段。涂尔干^⑦ (Durkheim)⁸和帕森斯^⑧ (Parsons)⁹提出了社会学理论中的规范行为模式。

在演出艺术行为中，参与者在由小组的其他成员组成的观众面前表演（例如教师可以充当学生不理解的作家的角色）。其核心概念是展示自我，即在公众面前表演（教师扮演学生不理解的作家的角色可以提高学生的兴趣，赢得学生的尊重）。在这里语言被转换成展示自我的手段。戈夫曼^⑩ (Goffman)¹⁰一直致力于研究社会学中的这种行为。

交际行为是指有语言和行为能力的受试者运用语言手段和非语言手段进行人际交往时的互动行为（你可以设想，包括全体学生和社区居民在内的所有人都参与设计自己的学习）。其中心概念是讨论与需要达成一致意见的情形相关的解释（课文的多重意义是通过推理得出的，而不是由教师确定的）。语言是实现理解的基本手段。交际行为概念是米德^⑪ (Mead)¹¹和加芬克^⑫ (Garfinkel) 作品¹²的一部分，哈贝马斯也考虑到了维特根斯坦^⑬ (Wittgenstein) 的语言游戏 (Language-games)¹³、奥斯丁^⑭ (Austin) 的言语行为理论¹⁴和伽达默尔^⑮ (Gadamer) 的解释学¹⁵等。

特图利亚或文学圈每周集会两个小时。大家共同选择一本书来阅读，在下一次会面时讨论。在随后的一周时间里，每个人都阅读、思考，并与家人和朋友讨论。每个人选择一段大声朗读，并解释自己对所读段落感触最深的原因。对话就是依据这些内容进行的。然后针对不同意见进行讨论并予以确认。如果全体小组成员形成了一致意见，就把它暂定为正确的解释；如果没有形成一致意见，所有的小组成员或分小组成员保留自己的意见；任何人不会

用自己的权力来决定什么是正确的或者什么是不正确的解释。

“协调员（戈遥，Goyo）要学习和“学生”同样多的或者更多的知识。即使他对某事非常肯定，他也不能将自己的观点强加于他人，而是要试图说服小组的其他成员。因此，他必须再三思考以前自己想当然的事情，寻找更多的理由支持自己的观点，或者认识到自己部分错了，或者全错了。例如，在他与曼纽尔关于正确拼写重要性的讨论中，我们就看到了最后一种情况可能性。

没有获得学位的人，一旦认识到他们也可以教老师知识，可以从讨论中受益匪浅，就重新找回了自尊。突然之间，他们不再是被动的知识接受者，他们开始主动创造知识。一旦人们认识到小组成员重视他们的看法，他们的阅读和思考就会进一步深化。曼纽尔对米格尔·埃尔南德兹[®]（Miguel Hernández）诗歌的阐释扩大了小组成员的视野，使大家深受感动。曼纽尔的观点不同于学术权威对该主题的分析，这是一个新的创见，这不仅改善他的自我形象，而且增强了他继续阅读的意愿。

该例中的平等对话与交际行为相符，不同于目的行为、规范调控行为和表演艺术行为。目的行为模式可能会是老师（戈遥）为低教育水平的人举办文学活动。教育者进而成为客观世界中单独的行为者，其余参与者都只是客体，行为的发展是在没有客体输入的情况下进行的。所有这一切都是为了一个目标——促使小组成员学习文学。语言不是对话式的或者参与式的，而是同其他一样，只是主体可能达到目标的一种手段。比如，戈遥深知，在战略性变体中，有些人希望阅读受教育水平较高的家庭成员乐意阅读的书籍。

规范模式会使参与者扮演“教师—学生”角色。戈遥必须提供课程指导，解释最重要的方面，强调正确的解释，纠正人们的错误。

如果他把文学圈看成演出艺术行为的场地，协调员就会把自己塑造成一个最有利于他实现目标的形象。例如，他可以扮演一个热心听众的角色，倾听所有参与者的评论，即使在他看来这些评论都不正确时，也要如此。他因此改善了参与者的自我形象，促进了他们的学习。在这个实例中，语言是进行生动描述的工具。

像曼纽尔这样的参与者可能会拒绝按上述思路设计的任何活动。他们会试图改变，或者放弃。但是当他们意识到他们能够创办自己的文学圈，他们就采用与交际行为相符的对话形式。每个人都参与对话。不用好或者坏来评判他们的观点，相反，不同见解会得到赞赏。这种平等关系把参与者带入较为理想的语言环境。他们的关系真实而惬意：真实是因为某些评论的影响力更大些，这提醒人们对话是在不平等的情境中进行的；惬意是因为对话正在超越不平等。起初，男性和受过较好教育的人所做的评论更具权威性。随着讨论的不断深入，不同的见解因其对每位参与者的阅读都有益处而开始受到重视，不再把评论者的性别和教育背景作为评判见解重要与否的标准。

在小组里，曼纽尔的发言一般与对话的公平性有关。他的激进思想试图消除政界、工人组织、公司和成人教育中心存在的平等现象。他一生都致力于阻止把大多数人排除在对话之外的做法。他丰富多彩的口头文化已经在政界和教育界产生了影响力。他向人们表明，不论一个人或者一个小组的购买力多么低下，受教育机会多么贫乏，他们的意见都应该受到重视。

文化智力

虽然人们是在不同环境中展示自己的能力，但是每个人都能够参与平等对话。在商场或工厂表现自如的人在教室里可能会感到拘束；在学术氛围中得心应手的人在参加社区联谊会或在迪斯科舞厅可能会局促不安；说不出、看不见、也听不到的姑娘练就了丰富的运用其他表现形式的交际技巧；腼腆的男孩在某些具体环境中会非常健谈。

在社会评估中，特权阶层认为他们自己的交流方式是明智的，而其他阶层的交流方式则有不足之处。尽管有许多证据表明这种分类有随意性，但仍然在学校的评估和其他活动中盛行。这样，那些分析假定不足之处的理论被用于所有不同于西方年轻白人男性原型的学生群体，也就是说，这些理论可以适用于世界上大多数人。

在超越这一概念的大量研究中，我应该强调不稳定智力和成形智力¹⁶、学习智力和实际智力¹⁷的区别。其最大的优点是给一些显而易见的事情以科学的地位：在学习环境中被认为迟钝的人，在工作 and 家庭环境中可能会表现出很高的才能，反之亦然。但是，如果基于目的行为，仅仅考虑认知维度的话，这些观点就大打折扣。

对话学习需要另外一个更为宽泛的概念，它以人际互动的多维性为对象，以平等对话为基础。

社会与教育研究中心（CREA）巴塞罗那大学）致力于研究文化智力概念。这一概念考虑人际互动¹⁸的整体性。一些子概念如学习智力、实际智力和其他与语言、人类行为相关的能力，这些能

力使得人们能够在不同的社会情形中形成一致意见。两种智力（学习智力和实际智力）的先决条件是一位单独的行动者着手确立自己的目标，并选择最佳的实现方式（目的行为）。文化智力的先决条件是人们交往中语言和非语言交际行为的相互作用。这样，他们获得了认知、道德、美学和感情等诸多方面的理解力。

交际能力是文化智力的重要组成部分。通过使用交际能力，许多单独的行动者运用学习智力和实际智力无法完成的操作都可以得到解决。如果我们买来一台洗衣机或办公室添置一台电脑，恐怕很少有人能够通过阅读使用手册真正了解它们的工作原理。大多数人会向安装者咨询如何洗涤易损衣物，如何使用病毒防护系统等。根据文化智力的对话观，应该对交际环境中以学习智力和实际智力为特征的智力行为进行分析。

所有人都有文化智力。文化智力的不平等源于不同环境中的不同发展程度。有些人擅长机械学考试，而有些人在遇到汽车途中抛锚时，则知道如何修理汽车。只要满足几个条件，从一个领域到另一个领域（如从课堂知识到路途中需要的实际知识，或者从路途中需要的实际知识到课堂知识）的转化都可以得以实现。主要条件是参与者和与之发生相互关系的人必须相信，他（她）可以做到 或者必须给他（她）机会证明他（她）可以做到。

有时人们说学习技巧抽象、正式，且可以转用于其他实用性环境，但是反过来却不适用。因此，我们发现那些技术技能和社会技能较好的人对掌握学习技能几乎没有信心。为了让人们获得学习所必须的自信，必须放弃这种不可转化（nontransferability）的想法，要想其他一些已经很好展示自己能力的事情。所有技能在其范围内都是实用的，而且在某些环境中可转化成其他技能。学习

能力不会自动转用于其他环境，技术技能或者与家庭有关的技能未必不能转化为课堂学习能力。

文化智力概念提供了一个可以超越所有存在缺陷的理论（包括那些专门研究成人的理论）的合适框架（adequate framework）。其中两种理论特别重要：即认为青年期以后智力逐渐下降的量化研究和运用于成年人的儿童发展理论。

韦克斯勒（Wechsler）¹⁹和其他学者对智力和年龄的关系进行了研究，认为智力在成年期呈下降趋势。此类研究中的错误显而易见，即使从这些研究人员自己的量化角度来看也是如此。例如，研究人员混淆了年龄和同时代人两个概念。他们所做的横向测试对同一时间点上的不同人进行衡量。他们本应认识到不同时代的人学习机会大不相同，但是他们还是把所得到的结果归因于年龄的差异。表示智力下降的曲线与表明不同时代的人所受教育时间的曲线相吻合。后来的纵向研究方法²⁰摒弃了科学对年龄²¹的偏见。纵向研究不是将不同人群进行同期比较，而是对同一人群一生的认知能力进行研究。结果表明他们的智力在增长，或者说在整个成年期都在增长。

另一种在认知能力发展方面的年龄歧视观念是由于没有正确运用皮亚杰的理论²²。这位瑞士心理学家只对成年前期的认知水平发展情况进行了研究。不负责任的研究人员便把导师对儿童和青少年两个发展时期的研究套用于成年期的研究。其中一条错误结论为：没有在“适当”年龄完成义务教育学业的成年人仍处于具体运演阶段²³（concrete operations）。换言之，他们要么属于智力有待开发的儿童，要么属于错失良机的不完美的成年人。但是他们忽略了这些成年人在非学习环境中所获得的训练和发展。

弗莱雷指出成年人认知能力不同，但不是相对较差。希尔维亚·斯克瑞伯纳 (Sylvia Scribner)²³ 继承维果斯基²⁴ 跨文化研究的余续，证明在日常活动中成年人的认知行为与在儿童期和青少年期接受学校教育的人相仿。文化智力概念结合了平等对话框架中的所有研究成果，确认了所有年龄段的人都具有包括语言和行为等可以通过相互影响获得发展的技能。

所有年龄段的人都具有文化智力，以消除试图将他们排斥在外的阶级歧视、种族歧视、性别歧视和年龄歧视。人际关系有利于对话，同时又筑起妨碍对话的屏障。我们一直在寻求拓展新的交际渠道的途径，但同时却阻碍了其他的途径。由于信息技术的发展，我们得以与世界各地连接，但是我们在紧盯着屏幕时却忽视了同桌就餐的人。教育体制为接触最小普遍文化 (minimal universal culture) 提供了便利，但是也把千千万万的人贬为没有文化教养，形成了一种思维定势，即他们缺乏能力。

妨碍对话的主要障碍可以分为以下三类：

- 文化方面 大多数人都被认为没有能力运用主要知识与他人相互交流。少数精英形成关于他人缺点的理论，试图阻止社会整体占据文化中心舞台。
- 社会方面 很多小组因受到排斥而无法了解宝贵知识的产生过程和对这些知识的评价。阶级歧视、种族歧视、性别歧视和年龄歧视使得接受教育成为某些社会阶层、性别、种族和年龄段的人的特权。不符合上述情况的经历便被排除在外。
- 个人方面 很多人因个人因素而无法享受到所处环境中

丰富多彩的文化。很多人的个人经历，特别是他们叙述个人经历时的方式，便把自己排除在许多有助于发展的活动之外。

个人和整体环境的变化日益频繁，这有助于消除上述障碍。一位妇女与丈夫离婚后被迫去寻找工作，形成新的人际关系。这可能会使她觉得，自己所受教育的不足和不安全感就是难以逾越的障碍。如果她行动起来，到教育中心报名，从第一天起她就会有进步，发现自己知道的比自己想象的多，她还会学到更多的东西，结交一些重要人物。这一点很重要。一次很好的平等对话可以形成激发她进行新的生活尝试的合适环境。

在稳定的环境中，人们对这些障碍所带来的困难不会感觉如此深切，因为我们一般都有一定的适应性。但是，有时我们的顺从态度掩盖了对自己改善生活能力所持的否定态度。在这些情况下，恰当的交流同样是实现预期转化的理想条件。

本书叙述了平等对话是如何激发文学圈参与者的智力的。以前，参与者都是各种环境中的技术高手——服装师、机械师、家庭佣工、泥瓦匠、母亲或父亲等。起初，他们的自信心和创造力往往在学习环境中受到抑制。为了把他们的原有技能转化为新环境下的技能，我们采用了一些措施。可以归纳为以下三个基本方面：

- 相互影响的自信心（在正式“课堂”上）小组成员已经认识到，自己在其他方面有重要技能，这已经得到了证明。小组成员们谈论他们怎样在市场讨价还价，如何解决家庭矛盾，重新和睦相处，或者如何安排找工作。成员们谈

论一些文本，如加西亚·洛加对群众创造力的赞赏，因为他们创造出了“天堂膏脂”(heaven fat)这样的词语来命名一种糖果。在看到没有识读能力的人们的智慧的同时，我们也看到了一位协调员的无知，因为他分辨不清松树和橡树。在另一次集会上，大家否定了一位文学研究者对《堂吉诃德》的错误评论，从而树立起了自信。

- 文化迁移 发现了在新的学习环境中展示文化智力的可能性。事实证明，市场上或者午餐时使用的口头文化同样适用于阅读，可以进行透辟的文学分析。罗拉经历了一个过程，大胆参与到她以前回避的环境，这使得她对《贝尔纳德·阿尔巴的房间》(*The House of Bernarda Alba*)这样的作品的分析更加精彩。戈遥所采用的这种教学式倾听方法对这种文化迁移起到了推动作用。
- 对话创造力 确认了参与者所创造的学习方法。在很多情况下，成员们的各种解释不同于以往关于该话题的观点。因此，不仅文学作品获得了新的读者群，而且读者也改变了读物，以新方法使作品获得生命，丰富了文学作品的内涵。例如，罗拉对《吉普赛歌谣》(*Gypsy Ballads*)的评论与我们在大多数文学课上听到的，或者在文学批评作品中读到的大不相同。

最糟糕的行为，即给进步带来最大障碍的行为，就是假知识分子的鄙视，比如那些抗议马丽安娜(Mariana)介入的人就是如此。最好的行为是像哈贝马斯那样，公开承认她所提问题的重要性，而对贬低她参与小组活动的人进行了质疑。

教育中心的互动行为增强了罗拉对自己所掌握知识的自信心。她通过口头交流所获得的关键知识受到了大家的好评，技能迁移受到了鼓励。在关于歌谣或者“传奇故事”（用韵文写成的叙事作品）的对话中，对话创造性体现了出来。罗拉向戈遥表明，如果不能背诵或吟唱这些作品就去解释的话，没有任何意义。

平等对话帮助我们跨越文化障碍。听一听罗拉如何谈论洛加，我们就明白这些有缺陷的理论在日常操作中是如何遭到人们排斥，如何与那些从学术的象牙塔中看现实的观点相冲突。最初认为自己无法理解古典作品的人们开始发现他们不仅可以理解这些作品，而且还可以提出新的解释。他们发觉自己也能够学习文学。他们意识到他们的对话与儿时的非正式对话越是相似，就越有启发性。协调员也认识到他应该使用工人的骡子马车的模型，或者吟游诗人的开放空间，而不是自己在课堂上所学到的模式。

试图跨越等级制形成的社会鸿沟更像是一场斗争。文学圈可以让成员们分享过去为富裕阶层独有的知识，但仍无法接触他们大多数的文化空间。这就要求各种社会活动密切配合，去动摇少数人统治多数人的权力基础。

其他的社会屏障被削弱或者消失，个人创造力的发挥就有了空间。罗拉和其他妇女为了参与必须克服阻力。当她们对自己接受的培训更有信心时，就在一定程度上减弱了她们在工作和家庭环境中所受到的排斥。在集会上，没有针对小组和个人的种族主义评论。但是他们所接受的教育原本是为白人、男性和西方人而设的，即教育基础应受主流社会（dominant society）对自身所产生的文学定位方式的制约。年龄歧视的障碍已经消除。正是小组集会的形式打破了适合每个年龄段的活动和学习范围的封闭概念。

平等对话同时也克服了个人障碍。走出家门，结交朋友，鼓足勇气在公众面前讲话，在有关文化内容的家庭谈话或社交谈话中感到自如不局促，意识到还有时间去做几乎所有的东西，所有这些都是有些人在 20 岁、50 岁或 80 岁才开始的新冒险。为了打开这些大门，人们不仅要克服深藏于内心的对性别歧视、种族歧视和年龄歧视的种种臆测，而且要克服自己的害羞心理、不良情结和不安全感。

转 化

对话学习改变了人们与他们所处环境的关系。保罗·弗莱雷说²⁵：“我们是转化型的，不是适应型的。”在教育界发生的这些变化非常明显。然而，许多理论家和压力集团极力想说服致力于实现这些转化的专家和集团，让他们相信自己的努力都是徒劳。这种再生产模式表明，教育再次导致了教育不平等，人们对此无能为力。该模式的创立者阿尔苏塞^⑩ (Althusser) 后来也认识到这些争论不够严谨²⁶，他的追随者否认他们和这些论点有联系。鲍勒斯 (Bowles) 和金提斯 (Gintis)²⁷ 放弃了他们的基本论点。同样，阿尔苏塞的另一位追随者，一直在为再生产模式辩解的布迪厄^⑪ (Bourdieu)²⁸，说他已经结构主义的重要关头论述了这一主题，因为他现在仍坚持结构主义。教育下一代这一最有意义的社会问题研究已经不再是再生产主义了，想一想阿普尔 (Apple)²⁹、伯恩斯坦^⑫ (Bernstein)³⁰、吉鲁克斯 (Giroux)³¹、马西多^⑬ (Macedo)³² 和韦利斯 (Willis)³³ 的作品便可知道。凡是对当今教育影响进行的认真研究都不会不考虑它所改变的对象，因为教育所改变的对象与其所再

生产的对象同样重要。

再生产理论 (reproduction theory) 保守而且不科学。说他保守是因为它认为平等教育转化可以期盼但不可能实现。因此，它为那些没有促成变化、攻击努力实现变化的人（如弗莱雷）提供了辩解；说它不科学是因为它依据的是诸如阿尔苏塞的马克思主义 (Althusserian Marxism) 思想，这种思想是在没有阅读马克思作品的基础上阐释的。

现在人们认识到了阿尔苏塞的研究的低劣及其追随者的理论和数据基础的谬误。然而，遗憾的是，多年来再生产主义者俨然是有洞察力的知识分子，表现出他们所说的天真，缺乏像弗莱雷提出的解放观所具备的科学基础。但是随着社会科学的进步，转化性选择的可靠性提高了，它所依据的再生产模式和结构主义也受到了质疑。

现在社会理论证明了行为的双重特征：哈贝马斯³⁴的体系和生活世界、吉登斯³⁵的主体 (human agency) 和结构。系统和结构思想受到了挑战，因为只考虑了行为的两个维度（系统和结构）。如果社会和教育仅仅是结构的产物 (consequences) 那么人和运动便会无所作为。如果主体间关系 (intersubjective relationship) (生活世界一行动者) 产生了社会和教育，那么政治和教学行为就会提出疑问：希望它们所必然带来的转化向何方发展？

对传统现代派、后现代派和对话的不同观点来源于对该主体的不同研究方法。在传统研究方法中，把自己定位成主体，把其他人视为有待转化的客体来界定最终性 (finality) 在后现代派中转化的可取之处，甚至可能性都被否定了；³⁶在对话中，假如平等转化根源于对话，而非根源于某个人的个人意志对他人的左右的话，

么平等转化的可能性和可取性都会得到维护。

在第三种观点中，有些作者对社会运动进行了区分：是为资源分配而战（如工会运动积极分子），还是为改变日常生活中的规则而战（如女权主义者、生态保护主义者）。我认为，为了清楚起见，区分公司运动（corporate-based movements）和社团运动（solidarist movements）倒是更有用。公司运动主张资源的再分配，主张实现有利于社会某些部门的定向改变，而把贫困人群的利益排除在外。社团运动则是为社会全体成员争取资源再分配和实现意义转化，特别强调贫困人群的利益。

只顾及受雇佣人群，排除移民和失业群体的工人运动被认为是公司运动。但是，倡导保护自然，忽视社会最贫穷阶层的生存需要的生态保护运动也被称为公司运动。没有性别歧视、种族歧视和年龄歧视的平等权利运动属于社团运动。但是为争取改善所有工人的工作环境，改变雇主、雇员、失业者和移民之间关系的工团主义运动（syndicalist movements）也被称为社团运动。这些因素的取舍把资源的平等分配和重新审视生活的意义联系在了一起。找到问题的根本就可能实现变革，但是如果仅仅试图改变一种现象就只能是文学圈所说的“给破裤子打补丁”。

切罗参与小组讨论反映了个人和社会的重要成就，这些成就逐渐与再生产理论的日常模式相左。莱亚也赞成结构主义所否认的转化。起初，作为一名教师，她希望指导切罗的变化，而切罗想自己应付。她们达成了一致意见，放弃了她们之间的分歧，最终决定谁也不指导谁，让主体之间的交流指导她们两人。

切罗和莱亚的交流引发的女权主义思想较这位老师及其朋友们以前所坚持的观点更为激进、更为深入。开始，莱亚和她的朋友

们认为，他们是关于妇女转化朝向何方这些思想的代言人。危机就在于传统的现代派在持这一观点的教育者中激起了不同的反应，因为他们有的支持对话学习，有的反对。

莱亚参与的平等对话带来了重要的转化。她消除了人们对像切罗这样的人的漠不关心，并借此重新把注意力从关注旧的转化型思想的消亡转向寻找新的思想。现在这些选择不受任何人的左右，而是通过所有女性横向交流共同作出的。他们对《特里斯丹娜》(Tristana)的看法不一，后来对萨福(Sappho)^⑧作品的评论把不同立场的妇女联合了起来，促使她们朝着共同的自由而努力。

莱亚的一些朋友并不赞成她的态度。一旦他们传统的转化性选择不复存在，他们便会集中注意力来维护他们自己的团体利益或个人利益。他们就会声称再不需要解放什么了。相反，他们想抛弃旧的解放观，以便去做他们以前斥为“剥削仆人”的事情，或者开始与那些把妻子锁在家中的有沙文主义思想的男人们约会。尽管他们曾经歌颂“阉割可预防强奸”(“*Contra la violación, canstración*”), 后来，他们又为一位强奸学生的中学老师进行辩解，为主张强奸无罪的福柯^⑨(Foucault)进行辩解。

这种新的解放提议引发了社团运动，包括哈贝马斯所说的“资源分配”和他称之为“日常生活中的规则变化”等其他因素。拉维那达桑特中心和社区组织协调员的共同努力促进了有利于贫穷阶层的资源再分配。他们不是为争取加薪而奋斗(虽然他们支持社团和工团主义运动提出的加薪要求)，而是争取免费服务，从而间接提高社区每个人的工资收入。这些服务应该完全不含任何歧视，因此所有人，不论其阶层、性别、种族、年龄、是否就业、是否有法定住所，都可以受益。