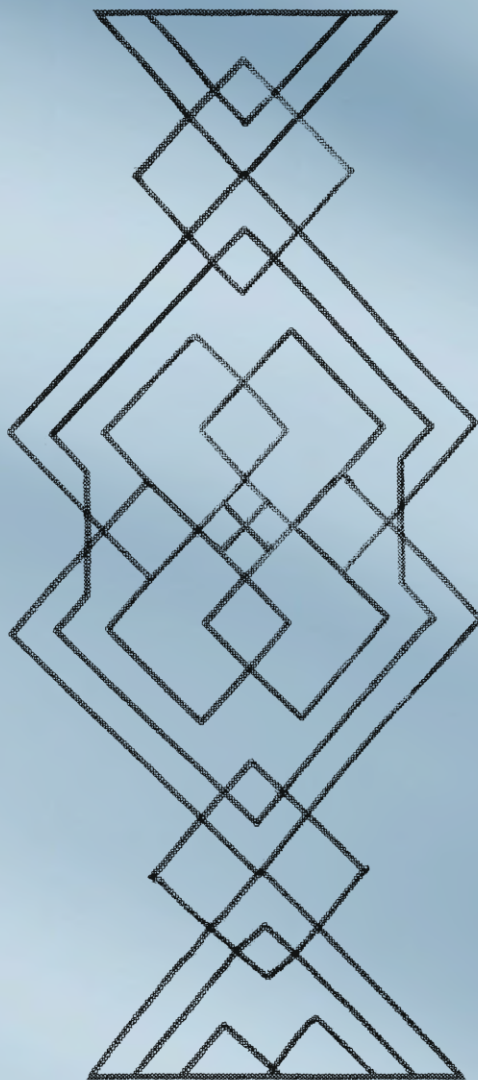


política, educació, poder i cultura

representació, interpretació i conflicte

Peter Mayo

*Traducció: Ana Isabel Sanchis Abad, Cristina Pelegero Calabuig
i Josefa Manuela Fuentes Martínez*



POLÍTICA, EDUCACIÓ, PODER I CULTURA
representació, interpretació i conflicte

POLÍTICA, EDUCACIÓ, PODER I CULTURA representació, interpretació i conflicte

Peter Mayo

Traducció: Ana Isabel Sanchis Abad, Cristina Pelegero Calabuig
i Josefa Manuela Fuentes Martínez



Editor: Marina Aparicio Barberán i pep aparicio guadas
Traducció: Ana Isabel Sanchis Abad i Cristina Pelegero Calabuig (Introducció i capítols 1, 2, 3, 4, 5 i 6)
Josefa Manuela Fuentes Martinez (Capítols 7, 8, 9 i Epíleg)
Maquetació: gap
Revisió: Isabel Aparicio Guadas i Paqui Borox López
Imatge de la portada: gap
© Los autores
© Ediciones del Instituto Paulo Freire, 2025
Apartado de correos 76 - 46800 Xàtiva (València)
info@institutpaulofreire.org
<http://www.institutpaulofreire.org/>

ISBN: 978-84-947145-9-7
Dipòsit Legal: V-572-2025
Impressió: Paper Plegat s.l.

Pol. Ind. "La Vila", Calle La Vall d'Albaida, 3 • 46819 Novetlè

ÍNDIX

PRÒLEG. POLÍTICA I ANALFABETISME IL·LUSTRAT	9
MARINA APARICIO BARBERÁN, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA	
INTRODUCCIÓ.....	15
CAPÍTOL 1. ANTONIO GRAMSCI, CULTURA I PODER	25
CAPÍTOL 2. DON LORENZO MILANI I LES ESCOLES DE SAN DONATO I BARBIANA.....	40
CAPÍTOL 3. PAULO FREIRE, PRAXI I PODER	57
CAPÍTOL 4. JULIUS K. NYERERE I UNA POLÍTICA CULTURAL DE DESCOLONITZACIÓ	77
CAPÍTOL 5. L'OMBRA DEL NOU FEIXISME I LA POLÍTICA DE L'ESPERANÇA DE HENRY GIROUX	93
CAPÍTOL 6. bell hooks I L'EDUCACIÓ I EL TREBALL CULTURAL COM A PRÀCTICA DE LLIBERTAT	118
CAPÍTOL 7. PEDAGOGIA CRÍTICA, CULTURA I PODER.....	126
CAPÍTOL 8. ANNA MARIA PIUSSI I ANTONIA DE VITA: EL FEMINISME DE LA DIFERÈNCIA I LA CREACIÓ SOCIAL	137
CAPÍTOL 9. ELS MUSEUS COM A POLÍTIQUES CULTURALS	143
EPÍLEG	154
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	162



PRÒLEG

POLÍTICA I ANALFABETISME IL·LUSTRAT

MARINA APARICIO BARBERÁN, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

*La guerra antiil·lustrada legitima un règim social, cultural
i polític basat en la credulitat voluntària.*

MARINA GARCÉS

*No hi ha domini més gran que aquell en què l'esclau no
sap que ho és.*

JOSEP MARIA ESQUIROL

La política travessa cadascuna de les esferes de la nostra vida i, es recone- ga o no, governa els diferents àmbits de la nostra vida, singular i col·lectiva, modela les nostres relacions i la nostra forma de viure dia a dia. La política no és un fenomen distant materialitzat en lleis, en decisions i eleccions puntuals, en converses i/o reunions als passadissos o a les institucions. No. La política ens afecta, de manera directa, des de les determinacions que prenem fins a les estructures socio-polítiques que donen forma a la nostra existència.

L'entrellaçat, les relacions, els lligams... són inevitables. I la vinculació al poder i a les relacions de poder que es generen, real. Les estructures de domi- nació, la coordinació i l'organització dels diferents interessos fan que tot això siga possible.

No és una situació nova. Les estructures de poder, eixes estructures de dominació estan institucionalitzades, tenen arrels, i els interessos que repre- senten també. I, actualment, aquestes es troben en un context prolífic per a, no només créixer i enfortir-se, si no per a mantindre l'estatus quo, o si així els beneficia, conformar o re-conformar el món, les realitats... Es despleguen - son desplegats de forma subtil a les nostres interaccions quotidianes i afecten, moltíssim, a les nostres relacions, decisions, eleccions...

Perquè el poder, la dominació, l'opressió no són, malgrat la seua abstracció, unes accions, uns programes... que simplement es posseeixen o s'exerceixen, sinó que son concrecions reals dels processos de relacions produïts i reproduïts de manera permanent, un moviment sistemàtic que travessa éssers humans i les seues relacions, les institucions i organitzacions amb les que s'han dotat. No és només una qüestió de control directe, visible; sinó també invisible. D'influència sobre idees, valors, creences... pràctiques i experiències que ens conformen. Emergeix també en la forma en la que ens organitzem, les normes



que acceptem, els discursos que fem circular i els rols que formulem i desenvolupem i implementem —l'hegemonia i, clar, les relacions dels sabers amb el poder puix 'tota forma de saber comporta unes relacions de poder', com afirma Marina Garcés.¹

Ja no hi ha únicament un adoctrinament educatiu-escolar amb el focus en determinats coneixements i competències curriculars. Què s'ensenyà, com s'ensenyà i qui té accés a eixe educació-formació. Allò que s'ensenyà a l'escola, institut, universitat... —emfatitzant en ensenyar, i no aprendre— no és neutral, tampoc està despullat d'intencionalitat, valors, interessos, perspectives. On l'individu és l'únic responsable d'absorbir "allò establert conforme estiga establert que s'ha d'absorbir" i, per tant, responsable —de la seua "vàlua" i/o "ocupabilitat"—, si no ho fa, de les conseqüències derivades per a la seua vida. Un adoctrinament educatiu-escolar centrat únicament en la perspectiva i dinàmica de l'economia neoliberal, en les competències tecnològiques i burocràtiques que són, en si mateix, 'un principi oposat a una educació humana', tal i com afirmava Theodor W. Adorno.²

Aquest adoctrinament s'ha estès a la vida quotidiana de cadascun de nosaltres i ho fa com una mena d'analfabetisme il·lustrat —sabem molt però a la vegada, estem incapacitades i inhabilitades per implementar un quefer humà i de caire emancipatori i alliberador; des de la forma de consumir fins a la forma d'informar-nos, de gaudir el nostre temps 'lliure', la forma de relacionar-nos... totes aquestes formes estan colonitzades, suaument i material, pels principis i valors economicistes i d'implementació d'una barbàrie inhumana i hem de procedir a aprendre a llegir i a escriure i a pensar per, de la mà d'unes alfabetitzacions sociopolítiques, culturals, sexuals... gosar efectuar les descolonitzacions escaients i donar una altra forma al món.

I, des de fa un cert temps, els problemes són individuals, no problemes i qüestions socials, i el desplegament dels mecanismes neoliberals opressius-repressius afecten a, i davallen, sobre aquelles persones més vulnerables. Des de ja fa un temps, estem envoltats d'inputs de "*bonrotllisme fava de credulitat voluntària*": "*no penses massa, podria fer-te sentir trist*", "*no analitzes massa o et preocupes per una cosa que no pots canviar*"..., soroll i més soroll en un context, on les persones no destinen un cert temps a estar amb elles mateixes o amb els seus pensaments, o fins i tot, no poden estar a soles sense un sentiment de neguit continuat, puix la manera de viure, absolutament enllaçada amb les formes d'educar, esdevé símptoma matriu d'una nova barbàrie.

¹ GARCÉS, Marina (2017). *Nova il·lustració radical*. Editorial Anagrama. Barcelona.

² ADORNO, Theodor W. (2017). *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata. Madrid.

Un cicle com a consumidors immediats —d'idees, formes, robes, queviures, programes, *apps*, etc.— que ens atrapa, colonitza i no ens permet detindre el pas, és a dir, tenir i disposar de temps i poder fer un parèntesi, per tal de llegir allò que realment està passant al teu voltant i en tu mateix. Eixe soroll de fons constant que inaugura una nova barbàrie i que ens convida a mirar a altre costat, a distreure'ns i a entretenir-nos, a evitar preguntes, a desentendre'ns de la resta. Eixe soroll barbar que desvia l'atenció dels desafiaments socials, educatius, econòmics, polítics... reals i que afecten a la gent per exercitar un ben-bon viure. Eixe soroll que et manté atrapada en una gàbia invisible feta de fils d'energia, on la immediatesa i la gratificació instantània substitueix l'aprofundiment i l'anàlisi crític, neutralitzant la crítica mitjançant l'estandardització de llenguatges, la segmentació de públics, l'excés d'informacions i la sobresaturació de l'atenció i la hegemonia de les solucions per a tot i de qualsevol manera, implementant les inhabilitacions i la passivitat individual-grupal. Eixe soroll que també és la normalització de la superficialitat, la banalització del problemes profunds, l'obsessió pel rendiment i la competitivitat constant. Tot això, pot condicionar el teu dia a dia i afectar directament o indirecta la representació banal i la neutralització de la conflictivitat. Tot eixe soroll —corporal, mental, emocional— pot fer-te esdevenir en espectador passiu sense consciència crítica, absolutament desbordat, 'en una relació sense relació que mou informació però que, òbviament, no genera experiència, comprensió ni cap altre tipus de desplaçament'.³

Però no sols és soroll, és també l'estructura de dominació en pronunciament, la que subjuga, la que condiona, la que determina. És la màquina del poder establint vies, consolidant-se, generant vies per a la classe dominant, neutralitzant i/o tancant vies a la resta de nosaltres, les classes subalternes en el seu moviment legítim envers l'emancipació, l'esdevenir humans i, sobretot, sostraint-se a les diverses barbàries; un moviment que és '*cultiu del llindar, de la diferència, de l'alteritat, d'una altra manera de viure*'⁴. És una estructura de dominació que alineada amb interessos diferenciats construeixen una enganyosa "política de plaer" que, en realitat, funciona com una forma de opressió-repressió i/o oblit; una amnèsia singular-social intencionada que condueix a la conformitat, a la despolitització i/o a la anti-política i, en aquest moments, tal i com afirma Lea Ypi, '*brolla una crisi de representació i de declivi de la democràcia de partits, una que tradicionalment intentà representar els diversos interessos dels ciutadans mentre oferia distintes idees sobre com les institucions podrien atendre'ls. En el fons, és la vella qüestió de si democràcia i capitalisme son compatibles (...) Des de finals dels setanta els partits socialdemòcrates clàssics (...) s'allunyaren de*

³ GARCÉS, Marina (2017). *Nova il·lustració radical*. Editorial Anagrama. Barcelona.

⁴ ESQUIROL, Josep Maria (2024). *L'escola de l'ànima: de la manera d'educar a la manera de viure*. Quaderns Crema. Barcelona.



la idea de representar als ciutadans sobre la base de la classe i de les vulnerabilitats econòmiques. Abraçaran la idea de que 'no hi ha alternativa', una mentalitat que va conduir al col·lapse de ideològic i social de l'esquerra'.⁵

És un poder i una dominació que, en un context de “realitats fluctuants i fragmentades”, construeix discurs. Un discurs que va alimentant a través de diferents canals, un discurs que desestima coneixement científic, un discurs propagandístic, populista, simple i/o ingenu, que avança fermament en les diverses conflagracions-hostilitats culturals. I, aquest discurs —normalment vehement, funcional i operatiu-autoritari— es converteix en formes de divulgar, formes d'actuar, formes de pensar... generant coneixement i creences. Uns coneixements i unes creences que legitimen els interessos del capital, i per tant, aprofundeixen en la dominació, la subjugació, l'opressió; unes veritats no-discutibles i 'realistes' que conformen el credo neoliberal-socialdemòcrata que referma el capital i, en definitiva, ens fa perdre el temps i el futur, malgrat algunes de les grans aportacions mostrades per Peter Mayo —algunes teòriques, d'altres teòriques-experiencials i algunes netament pràxiques— en aquest llibre: *POLÍTICA, EDUCACIÓ, PODER I CULTURA representació, interpretació i conflicte*, tal vegada totes amb travessades per un vector antagonista, les alfabetitzacions sociopolítiques crítiques, que les inscriu en el món i alhora ajuden a desbordar-lo i a transformar-lo.

Vivim en un món saturat d'informació —o coneixement, mal entès—, on les xarxes socials han acabat esdevenint l'epicentre de la comunicació i en el principal canal de difusió-distribució de models i estils de vida. I sí, es presenten com a plataformes de llibertat d'expressió, d'intercanvi d'idees i accés 'democràtic' a la informació, però també sobretot han esdevingut uns camps de batalla més dins de les conflagracions culturals on les lluites ideològiques, educatiu-culturals, socials... es lliuren mitjançant la desinformació o la massa sobresaturada d'informacions. Una ferramenta que es presenta com a ferramenta de ferramentes i dispositiu obert d'empoderament i es converteix en una ferramenta de dominació i/o de servitud cultural voluntària. I les estructures de poder i els interessos organitzats del partit del capital utilitzen aquest terreny fèrtil per a perpetrar aquest domini-opressió, per a expandir-se, per concentrar el poder. És per això que s'ha de fer més força que mai en que llegir el món no és només consumir informacions i artefactes; és interpretar, qüestionar, connectar el punts, és aprendre a escoltar *allò que no es diu*, a entendre *allò que s'ha omès*, es trobar els matisos, les contradiccions, les veus silenciades. És trobar i confrontar i enfrontar-nos amb veritats potser incòmodes.

⁵ YPI, Lea (29 de desembre de 2024). Entrevista en IDEAS, número 503/ EL PAIS. Madrid.

El bombardeig des de les xarxes socials és continuat. Potenciat la cultura de la “celebritat instantània”, potenciant la superficialitat i la liquiditat de la vida, homogeneïtzant, eliminant diferències i assenyalant minories. Indicant la forma en la qual has de viure, la forma en la qual has de menjar, la forma en la qual has de gaudir... Fa que tenaçment hagem de impulsar i realitzar una lluita constant per l'autenticitat, el control, la resistència... Un bombardeig amb algoritmes dissenyats i planificats per a reforçar les nostres creences i opinions preexistents, plataformes que amplifiquen discursos polaritzats, emocions extremes, narratives simplistes. Algoritmes que amaguen o deslegitimen veus i discursos amb una perspectiva diferent, emancipadora i antagonista. Aquest no és un simple procés accidental, és una estratègia conscient per part de les estructures, els interessos... del partit del capital que busquen més i més modelar opinions, modelar decisions —individuals i col·lectives— i, finalment, construir un món i una realitat subsumida en el capital i l'autoritarisme.

És aquest enfocament neoliberal autoritari, sense transparència, sense ètica, on es neguen i manipulen les construccions mentals, desdibuixant la distinció entre veritat i ficció, on la veritat es dilueix en una mar de desinformació, de desconeixement i de creences forçades; una manipulació que duu a la mera reproducció i al tancament dialèctic respecte a la resta. És fabricació d'ignorància. És entendre els éssers humans com a consumidors i productors, com a ciutadà individual atomitzat, intentant reduir a la mínima expressió la capacitat activa i crítica del mateix. De nou, perquè un ciutadà individual atomitzat és més fàcil de governar, i per tant, de subjugar a allò que es necessita quan es necessita. És absolutament imprescindible veus crítiques i plurals, com les que mostren aquest llibre, que ajuden a *‘entendre l'educació com una forma d'artesanía és retrobar l'arrel comuna del pensar i fer, la contemplació i la experimentació, el discurs i la pràctica’*⁶, com indica Marina Garcés.

És en aquesta manipulació i intent d'atomització on l'educació, la cultura, la reflexió crítica i activa juga un paper summament rellevant. Enteses com un camp de “lluita”, la pedagogia crítica com a ferramenta per a qüestionar i desmantellar les formes hegemòniques, revelant les dinàmiques d'opressió que operen al nostre dia a dia, i intentant transformar les relacions de poder. Empoderant individual i socialment. Reflexionant sobre l'acció. Construint consciència col·lectiva —crítica i política—, en eixe procés de despertar, de prendre consciència de les relacions de poder que ens afecten i de les estructures que les sostenen. En aquest procés educatiu alliberador d'intercanvi d'idees, d'anàlisi crític de la realitat, de reflexió-acció conjunta, de fer-pensar-fer. Entenent el món per a actuar en ell i transformar-lo.

⁶ GARCÉS, Marina (2020). *Escola d'aprenents*. Editorial Galàxia Gutenberg. Barcelona.



Cadascuna de nosaltres com agència de transformació, ocupades i preocupades per la centralitat de la política i el poder i la conflictivitat antagonista en la nostra comprensió del món. Qüestionant les tendències socials posades en relació amb la lògica de dominació que genera realitats específiques. Generant vies per a transformar, qüestionar l'estatus quo, generant i obrint noves formes de coneixement, de relació, de potencia de les noves subjectivitats. Fabricant xarxa, oferint resistència i materialitzant esperança en una societat que “encara no és”, però serà, sempre mitjançant una activitat real d'*educativitzar la política i allò polític*, i alhora, de *polititzar l'educació i allò educatiu-formatiu* i, amb aquestes accions, en certa manera, gosar poder posar en peu d'educació popular i permanent i partisana, vivent —afectiva, amorosa, dialògica, efectiva...— la societat, les institucions, etc. mitjançant l'aliança de les persones joves i adultes aprenents i les seues organitzacions i col·lectius.

INTRODUCCIÓ

Este treball té com a finalitat donar cos a la visió que la política s'estén a tot l'espectre de la vida mateixa, incloent-hi el terreny de l'educació i la cultura. Això és la política concebuda en el seu sentit més ampli, tal com ha estat propugnada per una àmplia gamma d'escriptors i moviments als quals em referiré al llarg d'aquest treball. És la política, en els seus nivells més amplis i difusos, la que governa els diferents àmbits de la vida individual i col·lectiva, fins i tot els més íntims, ja que tots influeixen en la naturalesa dels mitjans de vida i la seua relació amb el poder. La frase 'el personal és polític', un mantra per a molts moviments socials progressistes, apunta en aquesta direcció: "La realitat pública i les estructures institucionals de dominació fan que l'espai privat d'opressió i explotació siga concret —real" (hooks, 2015, p. 2). Ha estat capturat en la literatura i l'art per nombroses figures com D.H. Lawrence en revelar que fins i tot les relacions sexuals més íntimes es connecten amb ideologies i pràctiques polítiques més àmplies sobre les relacions entre els humans i la Terra. Un exemple rellevant ací seria la recerca d'Úrsula Brangwen del que Luce Irigaray anomenaria transcendència sensible, fins i tot en les seues relacions sexuals íntimes amb Skrebensky, en *The Rainbow* (Lawrence, 1960), atrapat en la seua mentalitat de 'senyor-esclau', "vivint en la satisfacció dels seus propis sentits" (p. 467) (Zagenehpour, 2020, p. 191). Aquestes inclouen relacions d'imposició, colonització, subjugació o interacció 'democràtica', en un terreny igualitari, de la voluntat humana. La política, concebuda d'aquesta manera, és omnipresent i el poder és "capil·lar" (Foucault, 1980, p. 38). Este concepte està molt lluny de les concepcions convencionals de la política que es projecten en diversos mitjans de comunicació, separades de les vides privades i de, per exemple, l'economia, i particularment pel que fa al que es pot interpretar com el leimotiv d'aquest llibre: Cultura. La distinció entre públic i privat, 'alta' i 'popular' cultura i el 'cultural', 'econòmic' i 'polític' es qüestiona al llarg d'aquesta obra, que es guia per una visió del que es pot anomenar una 'política integradora' i una noció expansiva de la democràcia que va molt més enllà de la democràcia representativa, el distintiu de l'estat burgès tradicional orientat al capitalisme: "La democràcia representativa es va utilitzar sovint com una estratègia burgesa per mantenir i legitimar el poder, assegurant les mateixes relacions de dominació entre classes i assumint que alguns estan capacitats per decidir i altres no. Una societat plena és aquella on tots estan implicats en la política, en què els mateixos subjectes decideixen sobre els assumptes que ens concerneixen" (Pereira i Bastos, 2016, en línia).



AQUEST LLIBRE

Aquest llibre pretén demostrar com, en diferents contextos i circumstàncies, política, educació, cultura i poder estan inextricablement combinats. Pretén donar vida a l'argument d'Antonio Gramsci, destacar una font clau d'inspiració per a les meues idees sobre la producció i difusió cultural, i la primera figura que es tractarà en profunditat (al pròxim capítol), que cada relació d'hegemonia és una relació educativa. Aquests conceptes -poder, cultura i educació- es tornen a discutir en els seus contextos més amplis i com a capil·lars (Colin Gordon, en Foucault, 1980, p. 255). Es difonen més enllà de les institucions que es consideren *prima facie* i de manera simple com les seues úniques agències. Gramsci utilitza l'educació i la cultura en l'afirmació sobre l'hegemonia, destacant les bases consensuals i repressives del poder, en el sentit més ampli possible, implicant fonts formals, informals i no formals i un fort grau d'interacció entre elles. La seua clara demarcació es fa amb fins purament heurístics "... els recursos educatius han de ser vistos com a modes interactius d'èmfasi més que com a entitats discretes." (La Belle, 1982, p. 159) Hi ha un grau considerable d'interacció entre ells. La complexitat de la seua interrelació reflecteix la complexitat de la vida mateixa. Un no existeix exclusivament de l'altre. Tot és integral en la meua conceptualització en aquest treball. El mateix Gramsci, com mostre al pròxim capítol, utilitza el terme 'integral' en relació amb l'Estat (Thomas, 2010), malgrat la seua anàlisi aguda i sovint meticulosa de les seues parts components. La producció cultural, inclosa l'educació, no pot ser aïllada de les estructures socials i els desafiaments internacionals i globals. No són variables independents. Contribueixen, per tant, als processos de canvi però no poden provocar el canvi per si sols i, en paraules de Marx i Engels, en *El 18è Brumari de Lluís Napoleó*, no sota condicions creades per ells mateixos (Marx i Engels, 1978).

Aquest és un tema recurrent al llarg dels diversos capítols, expressat de moltes maneres pels autors triats que es tracten en aquest llibre. Aquests pensadors/activistes no són únics en això ni en la seua rellevància per a aquest treball. Em vaig limitar a tractar amb aquells l'obra dels quals he estudiat millor. Hi ha molts altres de gran rellevància, però que no he estudiat amb la mateixa profunditat per a estar segur de tractar-los a un nivell similar. Hi ha altres sobre els quals he coescrit i publicat (Mayo i Vittoria, 2017; 2022) en altres llocs, però no busque autorització de drets d'autor per a reproduir-los en aquest treball. Aquests inclouen Ada Gobetti i Gabriela Mistral. Suggestisc al lector d'aquesta obra que consulte el llibre de Paolo Vittoria i el meu que conté els capítols rellevants, junt amb els d'Amílcar Cabral, el Movimento Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) (Mayo i Vittoria, 2017; 2022).

ANÀLISI EN PROFUNDITAT

En la meua selecció d'autors i llocs, basada en la meua experiència i estudis previs, com el criteri que utilitze és un anàlisi en profunditat i detallat, he triat exemples que demostren la noció esmentada de la política, una característica de la vida que s'estén més enllà dels dominis establerts durant segles per a aventurar-se principalment en diferents aspectes de la producció cultural (Gramsci, 1971). Les veus van des d'Europa, Amèrica Llatina, Amèrica del Nord i Àfrica. Aquestes són opcions limitades, però són il·lustratives de com aquesta política es manifesta en diferents àmbits culturals, incloent els òbviament educatius, de manera formal, informal i no formal (Ahmed i Coombs, 1974). Les àrees inclouen organització de moviments, teatre, literatura més àmplia, cinema i tot un conjunt de produccions culturals. Alguns autors, triats per a aquest llibre, encarnen tot el ventall de la política cultural, especialment Antonio Gramsci i els crítics culturals Henry A. Giroux i bell hooks. Altres, com Paulo Freire i Don Lorenzo Milani, segueixen a Gramsci en demostrar, igual que Giroux, hooks i Nyerere, com cada relació política de poder, incloent la lluita entre el feixisme i la participació democràtica genuïna, és una relació pedagògica i cultural: “cada relació d’‘hegemonia’ és necessàriament una relació educativa...” (Gramsci, 1971, p. 666). Nyerere i hooks connecten explícitament la discussió sobre la política cultural de l'educació a un context de descolonització, que qüestiona la saviesa convencional respecte als fonaments culturals del poder, des d'un context de ‘món majoritari geogràfic’ en el cas de Nyerere; hi ha espècimens del ‘món majoritari’ en el ‘món minoritari’ (més sobre això més endavant): “Però avui dia, als Estats Units, veiem un realineament del Tercer Món en el Primer Món: un apartheid persistent és més responsable de la creixent subclasse que qualsevol altre factor” (Newport, 1994, p. 339). La discussió de les cicatrius de l'esclavitud en el capítol sobre bell hooks dona testimoni d'això.

Estes ramificacions politicoculturals es manifesten en espais de pràctica com els museus, especialment els dipòsits convencionals de la cultura ‘elitista’ i ‘popular’. En el segon cas, la preocupació no és la cultura de masses ‘popular’, sinó àrees de celebracions i commemoracions comunitàries ‘populars’, com la ‘Setmana Santa’ (Grech i Mayo, 2020). Els museus, com mostrarà el llibre, encapsulen tota una gamma de polítiques culturals que afecten diferents mitjans de vida, sovint implicant mesures consensuades però, malauradament, també obertament repressives. El cultural és polític de la mateixa manera que el polític és cultural. Ignorar aquesta relació simbiòtica és un perill. Aquest és el mantra de totes les figures discutides en profunditat en aquesta obra (vegeu els capítols sobre Giroux i hooks), que proporcionen el marc per a una anàlisi cultural posterior. Tot això culmina en aquell enfocament pedagògic cultural específic



conegut com a pedagogia crítica, de la qual moltes de les figures destacades discutides en el llibre són destacats exponents o reconegudes fonts d'inspiració per a aquest enfocament cultural i pedagògic que és: “fonamentalment preocupat per la centralitat de la política i el poder en la nostra comprensió de l'educació” (McLaren, 1994:167).

TEMES DE DISCÒRDIA

En les meues discussions específiques, reconec que d'‘alta cultura’ és un terme controvertit, com tots els termes que, en aquest llibre, poso entre cometes simples. Això és especialment cert en la pintura i l'escultura, que són *prima facie* i potser acríticament associades amb la ‘cultura elitista’. Com Raymond Williams mostra (Williams, [1958] 1970), una exploració acurada del context i les relacions d'aquesta producció que connecta amb una ‘manera de viure completa’ fa que aquesta visió siga una mica fàcil. L'èmfasi es posa aquí en l'apropiació crítica on seguisc Raymond Williams en afirmar, en la seua crítica a T. S. Eliot, que diferents comunitats i grups poden apropiarse d'obres no immediatament associades amb ells fent que aquestes responguen a una nova ‘manera de viure completa’ i a una ‘estructura de sentiment’ experimentada, si no sempre articulada, dins d'aquesta manera de viure en si mateixa. En aquest sentit, Williams refuta l'elecció de paraules de T. S. Eliot sobre formes d'art i cultura apropiades per grups subalterns, paraules com ‘adulteració’ i ‘abaratiament’, ja que aquestes obres poden, segons Williams, connectar amb diferents maneres de viure, no només amb les de l'elit. (Williams [1958] 1990, p. 239)

ELS DIVERSOS CAPÍTOLS

El primer capítol proporciona una exposició analítica d'una fonamentació teòrica principal per a aquest treball. La meua elecció de Gramsci en aquest sentit està condicionada tant pels meus estudis previs i treballs publicats (Mayo, 2015) com pel fet que l'apropiació crítica és un aspecte clau de la seua discussió sobre qüestions de cultura. Ell dóna crèdit a la idea que les formes de producció cultural es troben en una relació dialèctica entre grups dominants i subalterns, i poden servir i han servit per a intentar una reconciliació dels dos oposats construïts implicats. A més, sembla especialment inclinat cap a intel·lectuals com Luigi Pirandello, sobre qui va escriure profusament fins a tenir prou material per a un llibre sobre ell. Encara que en desacord amb la visió política de Gramsci (Pirandello, juntament amb altres, com molts futuristes, es va alinear amb la causa feixista), aquestes figures van plantejar prou preguntes sobre la seua època com per a servir al propòsit de la problematització crítica, el tipus d'enfocament a qüestions d'educació i cultura que pot justificar la meua

elecció d'altres escriptors per a aquest propòsit, una vegada més basat en les meues pròpies lectures profundes.

Un enfocament polític crític de la cultura no va començar amb la pedagogia crítica o amb els pensadors contemporanis de la mateixa orientació que semblen sentir-se incòmodes amb aquest terme. Es pot recórrer a una llarga tradició, no una inventada (Hobsbawm i Ranger, 1983) en aquest sentit. Henry A. Giroux, discutit de manera exhaustiva, amb Gramsci, Freire, Milani, Nyerere, hooks, De Vita i Piuissi com una de les persones amb qui pensar en tractar qüestions de cultura, és ell mateix conegut per rebutjar ser considerat una figura fundadora en la pedagogia crítica (Giroux, 2020) i això encara que siga un dels educadors crítics més aclamat.

El terme pot ser d'encunyació relativament no tan antiga (1978 per ser exactes, com m'ho va indicar el mateix Giroux, Mayo pròximament), però Giroux es basa en escriptors i moviments que l'anticipen per un llarg període. Es pot notar, des d'una visió superficial dels primers cinc capítols, la meua elecció generalment més internacional d'escriptors i pensadors, així com de pedagogs crítics en aquest sentit. Això és per a dissipar la idea que l'educació crítica o el pensament cultural crític és un fenomen exclusivament nord-americà, malgrat la dominació o monopoli d'aquesta regió en la literatura en anglès en aquest àmbit —més precisament es podria dir el monopoli del món britànic-nord-americà. Fins i tot el capítol sobre pedagogia crítica, se li atorga una forta dimensió internacional que, encara que segueix sent eurocèntrica, ja que la lluita contra l'eurocentrisme continua —lluitem per ser menys eurocèntrics, com s'ha afirmat en un recent fòrum global en línia sobre decolonialitat (Mayo, 2022)— s'estén més enllà del marc britànic-nord-americà. Aquesta part específica del món es menciona d'aquesta manera per a tenir en compte les grans i duradores contribucions de Gran Bretanya en aquest àmbit, donades les històriques lluites de classes sobre política, incloent les lluites sobre cultura i coneixement, en el que es reconeix com la primera nació industrialitzada del món. Aquest és el lloc al qual Karl Marx es va traslladar per a estudiar de prop el creixement del capitalisme, trobant un esperit afí i un col·laborador pròxim en Friedrich Engels, fill d'un propietari d'una fàbrica, que es diu que tenia un millor domini de l'anglès que Marx, i autor d'estudis perceptius sobre la situació de la classe treballadora anglesa i el medi ambient (*Dialèctica de la Natura*). Ambdós fan la seua forta presència en *El Capital*. Es fan referències, en aquests capítols i al llarg d'aquest llibre, a figures del món centrat en Gran Bretanya, principalment per la raó acabada d'esmentar.

Una figura britànica mencionada és el gal·lès Raymond Williams, que es defineix a si mateix com a gal·lès-europeu. Evidentment, és una figura clau en



els estudis culturals i literaris, i en la literatura socialista, nascut fa poc més de cent anys en el poble fronterer gal·lès de Pandy. Es va presentar a si mateix i a alguns dels personatges de les seues novel·les com a persones que viuen en les fronteres en més d'un sentit, inspirant-se, en moltes de les seues obres de ficció i no ficció, en la relació dialèctica entre el camp i la ciutat, com ja ho havia fet Gramsci abans que ell. L'altra gran figura d'esta part del món, Gran Bretanya, que apareix destacadament com a referència és el jamaicà Stuart Hall (2017), qui, però, va desenvolupar la seua carrera com a comentarista cultural i polític a Anglaterra, on es va establir per primera vegada com a becari Rhodes a Oxford. Va ser escriptor, editor i acadèmic, notablement editor de la *New Left Review* i director del Centre per als Estudis Culturals Contemporanis de la Universitat de Birmingham, fundat per Richard Hoggart. Per a completar el món britànic-americà, es discuteix en un capítol posterior la recentment difunta Gloria Watkins (coneguda amb el pseudònim bell hooks), les perspectives afroamericanes de la qual, sobre una àmplia varietat de temes, estan fortament influïdes per Paulo Freire, entre altres, tant que seria un error no abordar algunes de les seues idees en un llibre com aquest. El seu paper com a intel·lectual pública es tracta en un capítol basat en un homenatge que li vaig fer poc després de la seua mort, publicat en anglés i italià a *Counterpunch* i al diari italià *Il Manifesto* respectivament. El capítol sobre ella va seguit d'un capítol breu sobre dues feministes italianes que comparteixen una visió semblant a la de bell hooks en el context del feminisme italià de les diferències i la creació social.

El treball en qüestió, tal com indica la selecció de les figures principals en les quals m'endinse en profunditat, s'estén més enllà del món anglocèntric. Açò és com ha de ser en una discussió que pretén ser genuïnament internacional. D'ací la tria de Gramsci, Freire (ambdós molt coneguts en el món britànic-americà i més enllà), Lorenzo Milani, Julius Nyerere, Henry Giroux, bell hooks, Anna Maria Piussi i Antonia De Vita, *Critical Pedagogy*, i *Museum Education*, aquestes dues últimes des d'una perspectiva realment internacional. Les figures i temes de la llista apareixen amb bastant profunditat, tant com a temes de capítols específics com de manera transversal.

ESQUEMA DEL LLIBRE

Els capítols en *Educació, Política, Poder i Cultura* són els següents:

Introducció

1. Antonio Gramsci, Cultura i Poder
2. Don Lorenzo Milani, Educació i Poder
3. Paulo Freire, Praxi i Poder
4. Julius Nyerere i una Educació Decolonitzadora

5. La Política d'Esperança de Henry Giroux
 6. bell hooks i l'Educació i Treball Cultural com a Pràctica de Llibertat
 7. Pedagogia Crítica, Cultura i Poder
 8. Anna Maria Piusi, Antonia De Vita i el Feminisme de la Diferència i la Creació Social
 9. Els Museus com a Llocs de Política Cultural
- Epíleg

ELABORACIONS PRELIMINARS

La profunda exploració de Gramsci d'un ampli terreny que connecta l'artístic amb el cultural proporciona el marc teòric general per a les discussions. Aquest capítol cobreix un terreny més ampli amb un èmfasi diferent en el material analitzat que el de la tesi doctoral de l'autor de 1993, posteriorment publicada en huit idiomes diferents: anglès, català, portugués, alemany, italià, castellà, turc i japonès. En aquest llibre de la UAM, es fa referència a la versió original en anglès (Mayo, 1999).

L'educació, tot i estar al centre de l'hegemonia, només constitueix una subsecció del capítol, que se centra en la cultura en les seues dimensions més àmplies. El capítol tracta principalment sobre literatura, concretament la novel·la per entregues, i dona importància a temes de rellevància contemporània, com la migració d'aleshores i d'ara, així com la Qüestió Meridional, assumptes que van ser abordats i desenvolupats en anys més recents. La visió global de Gramsci sobre aquests i molts altres temes dins de la 'filosofia de la praxi' porta a una discussió profunda al voltant d'aquest concepte.

La praxi emergeix com a un concepte fonamental per a una discussió crítica sobre la relació entre cultura, educació i poder. Encara que Don Milani mai utilitza aquest terme, es connecta amb les seues idees d'una educació democràtica, en el segon capítol, destinada a desenvolupar els estudiants, en el seu cas, estudiants de classes camperoles, amb el coneixement i actitud, i les dimensions col·lectives de l'aprenentatge per a convertir-se en ciutadans sobirans exercint el seu dret a governar. Ells s'implicarien directament en la vida examinada de la polis en lloc de ser governats directament o a distància a través de l'autoregulació en l'interés de la classe dominant —el que, fent eco de Michel Foucault, es pot denominar governabilitat.

Això explica l'elecció de Lorenzo Milani i les escoles de San Donato i Barbiana en el segon capítol. Per descomptat, la qüestió de la ciutadania sobirana es tracta en el context de l'època. Tota aquesta discussió gira al voltant de la noció socràtica, en l'"Apologia" de Plató, que una vida no examinada és una vida que no val la pena viure. No obstant això, el concepte de praxi es

tracta amb major profunditat en el tercer capítol, el dedicat a Paulo Freire. En la “Pedagogia de l’oprimit”, representa la reflexió sobre l’acció per a una acció transformada. El capítol intenta oferir una visió matisada i multidimensional del concepte en diferents contextos.

La discussió predominantment eurocèntrica dels primers capítols adopta una orientació més de ‘món majoritari geogràficament’ en el capítol sobre Freire. Això dona pas, en el quart capítol, a una discussió més profunda sobre la descolonització de l’educació i la política social des d’una perspectiva africana. Per aquesta raó, es discuteix l’herència de Julius Kambarage Nyerere i les seues idees sobre l’educació i la política cultural, que en ocasions contradiuen la lògica d’una educació colonial eurocèntrica i centrada en Occident. Es subratllen una sèrie de prioritats i intents d’africanitzar l’educació i l’escena cultural en general quan els recursos materials, en el sentit occidental convencional, són escassos però disponibles quan es consideren des d’una perspectiva de ‘món majoritari’.

El pròxim pensador amb el qual reflexionar és un intel·lectual públic contemporani, immers en una institució occidental, que ha sigut infatigable a l’hora d’unir diferents corrents de producció de coneixement per a destacar, com Gramsci, la dimensió política de l’educació i la cultura, així com la dimensió cultural i educativa de la política. Es tracta de Henry Giroux, una figura clau en portar l’estudi de la cultura a l’àmbit de la política i l’educació, i viceversa. Aquest capítol abasta molt de terreny, ja que l’obra de Henry A. Giroux és vasta. Certament, es troba entre els crítics culturals més prolífics, escriptor de nombroses publicacions i comentarista en llocs en línia com podcasts i webcasts. A més, és un col·laborador freqüent de la premsa popular. Això es va mencionar en un article publicat anteriorment per a actualitzar-lo, ja que Giroux ha ampliat la seua obra des de llavors i continua actiu als seus setanta i tants anys. No deixa de produir articles i llibres. Mantindre el ritme amb ell és una tasca àrdua. Un dels mèrits d’aquest llibre seria que tracta la seua obra cultural de manera holística. És una persona que recorre constantment el terreny cultural, ja que els seus escrits s’estenen molt més enllà de l’educació en el seu sentit més restringit, per a cobrir diverses institucions com el cinema i la publicitat en la indústria cultural.

L’obra més recent de Giroux analitza la cultura i el context sociopolític més ampli en el marc de la política neofeixista contemporània als EUA i més enllà: “Una forma actualitzada de feixisme amb el seu nativisme rabiós i el seu odi a la barreja racial es troba actualment en el centre de la política dels EUA” (Giroux, 2023, en línia).

Seguint centrat en el context nord-americà de Giroux, aquest capítol tracta també de bell hooks, una escriptora que, igualment, va ser molt prolífica

i que destaca temes com la classe social, el feminisme i la raça de manera molt interseccional, tot això es veu en el context d'una estructura general de dominació imperial colonitzadora blanca capitalista, que modela les subjectivitats d'aquells que viuen dins del seu univers. Sempre perceptiva i incisiva, posa sota el seu microscopi a tothom, negres, blancs i indígenes. Exposa les seues contradiccions, que serveixen per a mantindre intacta l'estructura opressiva global. També destaca i construeix de manera creativa sobre treballs potencialment disruptius que poden contribuir a una visió humanitzadora i emancipadora que transcendeix el gran marc de dominació capitalista i imperial, una visió que té l'amor per la humanitat en el seu centre.

Este fragment emmarca un capítol sobre pedagogia crítica en general, per la qual tant Henry Giroux com bell hooks són coneguts. El primer, junt amb el difunt Roger I. Simon, va encunyar el terme, que més tard va ser impulsat en una conferència a l'Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (Mayo, pròximament). Aquesta informació la vaig obtenir de Henry Giroux. Aquest capítol, no obstant això, intenta afegir una dimensió internacional al camp, més enllà del context nord-americà.

Per aquesta raó, el capítol sobre pedagogia crítica és seguit per un altre dedicat a dues feministes blanques d'Europa que promouen un feminisme de les diferències fora del marc instrumental Capitalista de mercats i pensament guiat per diners. Elles posen en primer pla els valors centrats en la vida i el concepte de creació social.

CAPÍTOLS FINALS

Això serviria de preludi per a l'últim capítol del llibre, que se centra en un lloc específic: el Museu. Adopte un enfocament de pedagogia crítica i estudis culturals mentre em concentre en els museus com a espais de representació cultural, contestació, renegociació i potencial renovació cultural. Intente no oferir una visió monolítica d'aquesta important i debatuda agència cultural. Tot i que els principals exemples provenen del meu país, Malta, un país travessat per diverses relíquies i restes de diferents èpoques i històries culturals, des del període megalític fins a les civilitzacions púnica, grecoromana, àrab i cristiana, aquest capítol espere que tinga un abast prou internacional, ja que les reflexions es connecten amb llocs més grans i prominents, incloent-hi els espanyols. La influència espanyola es pot sentir durant els períodes cristians que caracteritzen les illes malteses, així com la forta influència italiana. La discussió pretén basar-se en un corpus de literatura que també és internacional i multidisciplinari, no exclusivament orientat als museus. Aquest és un àmbit en el qual autors com Edward Said



(1978), Raymond Williams (1958/1990) i Eduardo Galeano (1977) fan notar la seua presència.

Espera defensar que hi ha molt de material per a les discussions sobre política cultural en aquest llibre. Espera aconseguir lligar tots els fils en l'Epíleg, on intente oferir algunes idees generals sobre la relació entre cultura, educació i poder.

CAPÍTOL 1

ANTONIO GRAMSCI, CULTURA I PODER¹

Antonio Gramsci és un referent contemporani en la teoria social, política i cultural. És d'esperar que exercisca una influència en el pensament polític i sociològic, ja que són els àmbits en els quals les seues eines conceptuais han tingut més èxit. No obstant això, la seua influència s'estén molt més enllà, incorporant temes educatius que inclouen el pensament artístic, literari i lingüístic, entre altres. La lingüística, o més precisament, la filologia, va constituir el seu focus (*Indirizzo*) en el seu ampli programa de la *Laurea* a la Universitat de Torí. Va ser aclamat una vegada pel major filòleg d'Itàlia, Matteo Bartoli, com l'Arcàngel per a 'derrotar els gramàtics', tal era la seua promesa quan era estudiant, abans que les seues ben documentades malalties, que l'afligien des del naixement, acabaren per afectar els seus estudis, cosa que el va portar a abandonar la universitat per a dedicar-se a la política; no obstant això, les qüestions lingüístiques van continuar tenint un paper destacat en el seu pensament. Igualment, els temes educatius i culturals. Una de les seues principals contribucions a la teoria marxista és la seua èmfasi en la dimensió cultural per al canvi social i polític. L'educació va jugar un paper important en aquesta visió cultural del canvi social. Tot estava lligat al concepte d'Hegemonia, en què l'educació era central. Gramsci afirmava que tota relació d'hegemonia és una relació educativa. Per a parlar de l'educació en el pensament de Gramsci, cal recórrer tota la seua obra escrita, ja que l'educació comprenia, segons la tipologia de la UNESCO, l'aprenentatge formal, no formal i informal, i incloïa l'educació inicial i la d'adults (Borg, Buttigieg i Mayo, 2002; Mayo, 2015).

HEGEMONIA I CULTURA

Inspirat per Angelo Tasca, mentre militava dins del partit polític de masses que era el Partit Socialista Italià, Antonio Gramsci va capgirar la interpretació mecanicista de la metàfora de Base-superestructura, sostinguda pels principals exponents de la Segona Internacional (Williams, 1977). Els aspectes culturals eren tan importants per a la transformació revolucionària com els aspectes econòmics. Va escriure que el Socialisme implica organització, i amb això es referia no sols a l'organització política i econòmica, sinó també, i especialment, a l'organització del coneixement i de la 'voluntat', mitjançant l'activitat cultural (Gramsci en *Il Grido del Popolo*, reproduït en Clark, 1977: 53).

¹ Aquesta és una versió lleugerament revisada de Mayo, P. (2020), 'Gramsci, Poder, Educació i Cultura,' *Actio Nova, Revista de Teoria de la Literatura i Literatura Comparada* 4: 23-45.

El món de les idees i l'expressió artística pot contribuir a desencadenar canvis polítics i econòmics. No eren meres epifenòmens, com molts solien creure. Les obres artístiques poden ajudar a contribuir, a través de l'exposició a aquestes i de l'educació, a canviar les relacions socials implicades. D'aquesta manera, poden ajudar a canviar la naturalesa de la producció econòmica i de l'estat mateix, aquest últim sent aquella construcció que no és una 'cosa', sinó que consisteix en gran part en un conjunt de relacions socials.

La hegemonia és, per descomptat, el concepte que està fortament associat amb Gramsci, però que va ser utilitzat per altres abans o al mateix temps (per exemple, l'*hegemonia* de Lenin) i que es remunta als antics grecs (ἡγεμονία - lideratge). Hi ha qui sosté que fins i tot va deixar la seua empremta en els debats lingüístics als quals Gramsci va estar exposat (Ives, 2004).

En cap lloc de l'obra de Gramsci, malauradament, trobem una anàlisi sistemàtica i exposició del concepte (Borg, Buttigieg i Mayo 2002: 1). Es pot argumentar, no obstant això, que l'hegemonia fa referència a una situació, segons la comprensió que en té Gramsci, on tots els aspectes de la realitat social estan condicionats per o donen suport a una sola classe o grup (adaptat de Livingstone, 1976: 235). Arrelat en la teoria marxista de la consciència, el concepte gramscian d'hegemonia tracta de l'exercici d'influència i la conquesta del consentiment.

Hi ha, a primera vista, ambigüitats en els escrits de Gramsci sobre si l'hegemonia es refereix únicament a aquest aspecte del poder (consentiment) o si combina aquest aspecte amb els elements coercitius també (força + consentiment). En resum, sovint es diu que l'hegemonia es refereix a un dels caps (consentiment) o als dos caps bessons (coacció i consentiment) del Centaure de Maquiavel. Personalment, preferisc la concepció més àmplia d'hegemonia, és a dir, consentiment + coacció, ja que s'ajusta molt a la noció gramsciana de l'Estat Integral' (vegeu Thomas, 2011), on les divisions heurístiques entre societat política i societat civil (enteses com el conjunt d'institucions ideològiques) i la coacció i el consentiment s'integren, sovint com a diferents facetes del mateix fenomen (Mayo, 2015). Diferencie entre un i l'altre simplement per a explicar les coses de manera esquemàtica. En realitat, sovint estan entrellaçats.

La diferència entre consens i coerció en un únic fenomen és una qüestió de grau, ja que cap institució és 100% ideològica i 100% repressiva, com va escriure Louis Althusser. Les escoles, tanmateix, poden ser repressives en termes de càstigs contra les persones implicades —suspendre, multes, fins i tot càstigs físics (el tradicional “qui no pega no educa” o l'ús reportat de vigilants de seguretat en els instituts dels Estats Units)— sense mencionar les represàlies

contra els professors en vaga o les pallisses als estudiants que protesten (campus universitaris construïts i situats de tal manera que permeten el control repressiu dels estudiants que protesten, com amb la UAM, a Madrid, construïda durant el règim de Franco).

A pesar d'això, la cultura, tant com a una 'forma de vida total' en els termes de Raymond Williams (Williams, 1958/1990: 239), com a expressió i desenvolupament artístic i filosòfic, tot junt a través d'encontres educatius (a diferents nivells, incloent l'escolarització, l'aprenentatge formal, no formal i informal), constitueix un terreny important perquè es produeixi l'hegemonia. L'educació en els seus contextos més amplis és central en el funcionament de la hegemonia. La major part de la lluita per l'hegemonia ocorre a nivell cultural/educatiu. És una lluita per cimentar o renegociar relacions d'hegemonia, cada una de les quals, cal recordar, és una relació pedagògica (Gramsci, 1971, 350). En resum, hi ha un element 'educatiu' en cada relació hegemònica. La regulació moral està continguda en aquestes accions, sovint proporcionades per l'Estat com a Educador - l'Estat Ètic. Com diuen de manera memorable Phil Corrigan i Derek Sayer (1985), 'l'Estat afirma i mai no para de parlar'.

GRAMSCI COM A ENCARNACIÓ D'AQUESTA IDEA

Gramsci va ser la personificació perfecta d'aquesta noció àmplia de compromís cultural, en què l'educació era central en el funcionament de l'hegemonia. Comprendre i contestar l'hegemonia es produïa a tots els nivells. Va ser infatigable en ajudar a organitzar experiències educatives al nord industrialitzat d'Itàlia, implicant-se no sols en l'educació de competències i administració per als treballadors i amb els treballadors per tal de beneficiar-se de la democràcia industrial, com amb el moviment dels consells de fàbrica (aquest moviment estava pensat com un moviment educatiu per ajudar els treballadors a transcendir la relació salarial capitalista - Gramsci, 1977), sinó també en l'organització d'una educació més àmplia per als treballadors que implicava el compromís cultural. Va actuar principalment en aquesta part industrialitzada d'Itàlia: Torí, la primera capital d'Itàlia, seu de FIAT i d'un fort proletariat industrial, en gran part militant (Torí era coneguda com el Petrograd d'Itàlia), una classe animada per la lenta circulació de notícies sobre una revolució proletària reeixida a Rússia. Molts membres del proletariat italià provenien del sud agrícola i industrialment subdesenvolupat, el *Mezzogiorno*, que servia com una colònia per al nord (incloent les illes) en el que era (i encara és) un estat de colonialisme intern; proveïa la base industrial del nord d'Itàlia de gran part de la seua *manodopera*, la seua força laboral. Per cert, el sud també va donar al país alguns dels seus pensadors més destacats.

ABAST DE L'ANÀLISI

La seua anàlisi va ser multivariable, i es podria dir que integral. Va explorar diferents àrees, aconseguint així una visió àmplia de diverses formes de producció cultural. Revisava obres teatrals com a crític de teatre per al diari socialista *Avanti* (vegeu Mayo, 2020a), i ocupava regularment el seu seient al *Carignano* i a *l'Alfieri*, en el centre de Torí. El fascinaven els mons de la cultura popular, com la ficció popular i diverses manifestacions de l'esperit creatiu popular. Observava manifestacions d'aquest últim, com els concursos entre equips de presó organitzats per regions d'Itàlia, com a expressions de l'esperit creatiu popular (vegeu el comentari de Dario Fo en l'enllaç web Fn.1). Veia en la novel·la per entregues la base sobre la qual es podia produir una literatura que acabara obtenint la denominació de 'clàssica'. Considerava que açò marcava una tradició d'escriptura popular que, al seu parer, faltava a Itàlia en comparació amb països com França i Rússia (Gramsci, 1977; 1985). El seu exemple clàssic és Dostoievski, qui va construir sobre la novel·la per entregues. El jazz també capturava la seua imaginació per la seua representació de l'esperit creatiu popular als EUA, en contrast amb la vida mecanitzada sota el Fordisme (vegeu Fn.1 enllaç web). És aquest aspecte de la seua obra el que va conduir-lo, probablement, a convertir-se en una font d'inspiració important per a moviments posteriors que ressaltaren la importància política de la cultura en totes les seues diferents manifestacions, incloent-hi la cultura popular de masses, un espai important per a la construcció i la contestació de l'hegemonia. Un dels moviments que va beure d'aquesta inspiració va ser el dels British Cultural Studies (Turner, 1990), que, en autèntic esperit gramscian, veia la cultura popular com un àmbit que qualsevol persona que aspirara a un canvi per a una major justícia social ignoraria sota el seu propi risc.

La situació pel que fa a la cultura popular s'ha tornat més complexa des de la mort de Gramsci. Moltes de les coses que van captivar la seua imaginació en termes de manifestar l'esperit creatiu popular existien fora de les relacions capitalistes de producció. Aquest no és gairebé el cas hui en dia, ja que el capitalisme estén els seus tentacles a tot arreu, tractant qualsevol cosa amb potencial per trencar l'*estatus quo* actual com a objectiu per a l'expansió capitalista. Una figura revolucionària que capte la imaginació popular és fàcilment apropiada per a convertir-se en la icona comercial de demà (Simon, 1992). Moltes àrees anteriorment simplement populars han sigut envaïdes pels interessos corporatius, convertint-se en espais cada vegada més contradictoris. El repte d'explorar i treballar a través d'aquestes contradiccions en l'àmbit popular, especialment en la cultura de masses, és gran i complex. Aquestes cultures poden servir el seu propòsit revolucionari no només sent objectius de crítica ideològica, com pro-

posaven alguns exponents de l'Escola de Frankfurt, sinó també com a objectes en els quals l'anàlisi sistemàtica pot servir per a convertir el seu 'sentit comú' en 'bon sentit'. L'hegemonia, en aquest sentit, té una dimensió reconstructiva.

RECERCA DE NOVES FORMES

Gramsci estava sempre molt atent a les corrents culturals i intel·lectuals interessants que podien servir com a presagis del que havia de vindre. Les obres de Pirandello eren interessants perquè qüestionaven algunes de les suposicions prevalents en la moralitat burgesa, igual que, sostindria jo, les obres d'altres dramaturgs admirats per Gramsci, com George Bernard Shaw, un socialista fabià que actuava al costat d'Edward Aveling i Eleanor Marx en el 'grup Dogberry' (Holmes, 2014), que abordava temes sobre el judici individual, l'autoritat constituïda i qüestions socials, aquestes últimes en les seues 'obres desagradables'. Gramsci compartia amb els tres (Eleanor Marx va aprendre noruec amb aquest propòsit) un interès especial pel teatre d'idees associat amb Henrik Ibsen.

Naturalment, la recerca de Gramsci d'una cultura nacional popular que incorporara els interessos, la visió del món i les expressions de les classes populars a Itàlia i més enllà, principalment de les classes treballadores i camperoles, que ell considerava que haurien d'unir-se en un bloc històric (cal unir totes les forces subalternes, d'ací la seua elecció del nom *L'Unità* per a l'òrgan del nou Partit Comunista), el va portar a explorar possibilitats per a una cultura renovada, contribuint al seu torn a una nova *civiltà*. En molts dels seus primers escrits d'activista de partit, fa referència a una cultura proletària. No advocava per una ruptura sobtada amb el passat o el present, sinó, al contrari, per una cosa que havia d'evolucionar a partir del fons de coneixement acumulat durant segles. En contrast amb el que proposava el Proletkult, compartia la visió de Lenin i Trotsky que: La 'cultura proletària' no naix del no-res. No és la creació d'aquells que es presenten com a experts en cultura proletària. Es tracta de derivar-la del fons de coneixement que la humanitat ha acumulat a través de la societat feudal, la societat capitalista i la societat burocràtica (Lenin, en Entwistle, 1979: 44; Lenin, en Broccoli, 1972: 66). Per tant, les obres fàcilment classificades com a 'cultura burgesa' poden ser apropiades críticament —el millor que s'ha produït pot, en paraules de Raymond Williams, connectar amb una manera de viure completa, com s'indica al capítol inicial (Williams, [1958 1990], p. 230). Llegir i interpretar arts, narratives i idees en contra del pensament convencional i de la saviesa establerta, així com de la moralitat que un grup dominant ha consolidat, és un dels reptes de l'educació entre els membres de la classe treballadora i de comunitats específiques, un aspecte recurrent tant en l'obra com en els escrits d'Antonio Gramsci i més tard de Raymond Williams. Ens



tornen a la consternació que Gramsci descriu en relació a la representació de *Liolà* a Torí, on el dialecte connectava amb ‘una manera de viure’ de l’illa del sud d’on provenia l’obra —la representació no va tenir més de dues sessions a Torí, amb protestes dutes a terme pels Joves Catòlics de Torí, aparentment a causa de la seva obscuritat, però més probablement a causa de les posicions anti-catòliques atribuïdes a Pirandello (Gramsci, 1977: 55)—. Em pregunte si les barreres de classe social impediren que molts treballadors sicilians a Torí assistiren a la representació d’una obra en el dialecte de l’illa del sud i que, segons Gramsci, evocaria associacions amb la Magna Grècia en relació al seu territori ancestral (Gramsci, 1977: 342; Gramsci, 1985: 79, 80).

La curiositat epistemològica de Gramsci va ser estimulada per l’aparició de moviments com el moviment futurista i el seu intent de saccar el país de la passivitat intel·lectual. Molts literats i artistes que participaven o coquetejaven amb el moviment, rondant llocs icònics com el cafè *Le Giubbe Rosse* (el cafè de les jaquetes roges) a Florència, fins i tot abraçaren la guerra com una manera de despertar la societat de la seua percepció d’estupor intel·lectual, no obstant això, el problema principal va ser que la Primera Guerra Mundial va prendre un rumb molt més enllà dels somnis més esbojarrats d’aquells que li donaren la benvinguda (com Papini i el seu ‘amiamo la guerra’ —Estimem la guerra); Papini després va retractar-se’n (Gramsci, 1985).

El moviment, tanmateix, va generar certa excitació entre aquells que cercaven senyals de canvi cultural. Pretenia superar els residus culturals burgesos de *fin de siècle* (Forgacs i Nowell Smith, en Gramsci, 1985: 18-19). Connectava el modernisme artístic amb l’industrialisme. Segons Gramsci, membres de la classe treballadora llegien les ressenyes culturals del moviment, ja que els futuristes “entenien clarament i amb força que la nostra època, l’època de la gran indústria, de la gran ciutat proletària i d’una vida intensa i tumultuosa, necessitava noves formes d’art, filosofia, comportament i llenguatge” (Gramsci, 1985: 51). La frase ‘vida intensa i tumultuosa’ evoca l’obsessió dels futuristes per la velocitat. Mark C. Taylor declara que “el culte a la velocitat és un fenomen modern” i cita Filippo Marinetti, autor del *Manifest Futurista*, qui va afirmar: “Diem que la magnificència del món ha estat enriquida per la bellesa de la velocitat” (citada en Taylor, 2014: 36).

Marinetti fins i tot va ser invitat per l’Institut de Cultura Proletària per discutir una exposició del moviment amb els treballadors (Forgacs i Nowell Smith en Gramsci, 1985: 18), com a part de l’oferta d’educació per als treballadors. Tot formava part de la recerca de noves formes de cultura que inauguraven una nova sensibilitat. La relació entre art i indústria va generar un interès que, no obstant això, es va diluir entre Gramsci i altres, ja que els signes indicaven

una atracció cap a la causa feixista. Obres en aquesta línia que subordinaven la naturalesa a la tecnologia, especialment en l'art, com exemplifica el personatge fictici de l'escultor alemany Loerke a *Women in Love* de D.H. Lawrence, reflectit també per l'escultor maltès Antonio Sciortino, confirmaven la visió final de Gramsci sobre el moviment, una visió compartida per molts.

Una àrea important que mereix esment aquí, en una discussió sobre noves formes, es refereix a la lectura, i per tant a l'ensenyament, de la història en contra del corrent que sovint satiritza episodis com el *Risorgimento*, presentat per Gramsci en els *Quaderni* (Gramsci, 1975) i en l'assaig sobre la Qüestió Meridional, *Alcuni temi sulla Questione Meridionale* (Alguns temes sobre la Qüestió Meridional). El *Risorgimento* es presenta com un exemple d'una oportunitat perduda ('rivoluzione mancata' com diuen els italians: revolució incomplerta) per a una revolució nacional-popular, essent, en lloc d'això, una forma de 'revolució passiva', poc arrelada en el suport i la consciència popular, especialment a les zones del sud i les illes. També es presenta, segons Gramsci i altres, com l'inici d'una colonització del nord sobre aquests territoris i la consolidació d'un bloc agrari al sud (Gramsci, 1995) submís al capital del nord. Llegir la història a contracorrent i des de la perspectiva de les classes populars és un tema recurrent que ha estat abordat per molts inspirats per Gramsci. Això obri el camí cap a una 'història des de baix' que s'alinea perfectament amb alguns esforços inspirats per Gramsci en l'apropiació crítica de formes culturals establertes i l'extracció del 'bon sentit', el potencial creatiu revolucionari que pot emergir del 'sentit comú' i de la cultura popular inserida en el teixit de la vida quotidiana.

TREBALLADORS/EDUCADORS CULTURALS

Els treballadors/educadors culturals que operen en tot l'àmbit del treball cultural són persones compromeses amb l'activitat intel·lectual. Els intel·lectuals, segons Gramsci, no es defineixen per alguna característica inherent, sinó pel paper que desenvolupen en la difusió d'una visió particular del món. L'intel·lectual ajuda a propagar visions que s'alineen amb un món encara per naixer, però que té les seues arrels i gèrmens en el present; prefigura un món futur. Aquesta és la mena de visió que promourien aquells que operen en ambients de classe treballadora pagesa i industrial, com els consells de fàbrica o els sindicats o partits concrets amb un compromís ètic i ferm amb un futur socialista. Són intel·lectuals orgànics de la classe treballadora. En el cas de moviments que lluiten contra diverses formes d'opressió i per un futur més orientat a la justícia social, també es pot parlar d'intel·lectuals orgànics, com ara feministes o activistes gais i lesbianes. També hi ha aquells que són orgànics als grups dominants en la societat, com el sector corporatiu. Les persones que ajuden



a inculcar mentalitats, ja siguin gerents de fàbriques o empreses, supervisors, responsables de màrqueting o personal de relacions públiques, encaixen en aquesta categoria. El treball intel·lectual pot dur-se a terme a diferents nivells. Comptem amb intel·lectuals públics (Giroux, 2018) que cimenten o qüestionen l'estatu quo (periodistes o comentaristes de televisió i ràdio, artistes reconeguts, actors, poetes o dramaturgs) i intel·lectuals subalterns que fan el mateix (per exemple, sacerdots, mestres, policies, educadors d'adults, animadors culturals, treballadors comunitaris o activistes de moviments socials i delegats sindicals, entre altres). També hi ha intel·lectuals tradicionals que semblen desproveïts de qualsevol arrelament social. En algun moment foren directament orgànics a una classe o grup social, però ara són un residu d'un període anterior. Poden semblar neutrals, però, amb la seua postura 'quietista', poden estar donant suport a l'estatu quo. Mentrestant, poden ser cooptats o assimilats per a actuar com a intel·lectuals orgànics per a la classe o moviment dominant o subaltern. Així, Gramsci ens proporciona una manera interessant de veure qualsevol persona que, en major o menor mesura, està involucrada en promoure una visió del món o desafiar-ne una de predominant. La contestació o consolidació cultural es pot analitzar al llarg del continu dels intel·lectuals orgànics, és a dir, el continu entre la consolidació hegemònica i la posició respecte als grups hegemònics i la contestació hegemònica (incloent-hi la posició respecte als grups subalterns).

Donat que mai es pot estar completament extern a l'estructura hegemònica, fins i tot quan es desafia, sovint estant 'dins i en contra', les situacions al llarg d'aquest continu poden ser prou complexes. Això es fa més complex ja que la classe social no és l'única variable en relació amb opressor i oprimint, i s'interseca amb altres, la qual cosa sovint comporta que una persona siga membre d'un grup oprimint en un context i opressor en un altre, un tret important sovint en personatges complets en obres de teatre i novel·les. He ampliat l'aplicació del terme 'Intel·lectual Orgànic', així com el d'educador, per a connectar amb una varietat més àmplia de lluites. Gramsci, per la seua part, discutia aquest concepte en el context de la lluita de classes i del Partit (el PCd'I, posteriorment PCI) com a Príncep Modern (fent ressò d'*El Príncep de Maquiavel*), amb la tasca d'unificar les lluites dels treballadors industrials i els llauradors.

EDUCACIÓ MÉS ESPECÍFICAMENT

El domini cultural en què es manifesten aquestes ambivalències inclou l'educació i els educadors, importants intel·lectuals segons el significat del terme en Gramsci, que comprèn un ampli espectre de treballadors culturals i, per tant, d'educadors: mestres d'escola, educadors d'adults, mestres de carrer com els (*Maestri di strada*) de la Itàlia natal de Gramsci hui en dia, educadors

de moviments socials que coordinen jornades d'ensenyament i campanyes de sensibilització, cantants/compositors (*cantautori*), músics, actors de teatre comunitari, periodistes, bloguers, artistes (incloent-hi artistes populars i comunitaris) i altres. El domini del treball cultural és immens i gran part d'aquest treball té un element d'ensenyament/aprenentatge. Amb l'educació com a element central en el seu concepte d'Hegemonia, Gramsci va escriure amb freqüència sobre educació, des dels seus primers escrits en la recerca d'una nova escola que preparés els adults del futur per a la vida en un estat constituït per consells de treballadors (un article en *L'Ordine Nuovo*, 1919, en Gramsci, 1985: 39-40) fins a diverses cartes i escrits referents als cercles culturals. Es pot esmentar l'establiment d'un Institut de Cultura Proletària i una escola per correspondència per al recentment creat PCd'I (aquests van durar poc, igual que molts dels seus projectes educatius). La seua recerca constant d'oportunitats educatives va continuar fins i tot durant l'empresonament. Notables van ser els esforços que va fer amb Amadeo Bordiga, i amb la resta dels arrestats per la policia feixista, per a fundar una Escola de Presó a l'illa d'Ustica, prop de Palerm, mentre esperaven el judici.

L'escola estava ben organitzada en termes de nivells d'aprenentatge, on les persones confinades s'ensenyaven entre elles, algunes a través de la seua pròpia experiència i altres a través de la preparació prèvia del tema. Aquest és un enfocament clàssic també adoptat en els cercles d'educació obrera, sobre els quals Gramsci havia escrit molt abans, lloant els treballadors per assistir a classes després d'una jornada de treball, no per un benefici personal sinó col·lectiu, resultat d'una forta consciència de classe (Gramsci, 1967: 290). Tot açò servia per a mostrar que la classe treballadora i qualsevol grup subaltern, de fet, poden organitzar les seues pròpies experiències educatives, sense haver de dependre sempre del sistema estatal burgès. L'assoliment d'aquest projecte d'Escola-presó, sobre el qual Gramsci escriu amb entusiasme en cartes a Piero Sraffa (Gramsci, 1996: 27-28) i a la seua cunyada Tatiana Schucht (Gramsci, 1996: 10), és que va portar l'educació organitzada a la mateixa illa, un punt ben reconegut pels habitants majors entrevistats en un documental. L'escola estava assistida per detinguts polítics, criminals habituals i habitants locals. Experiències com aquesta constituïen algunes de les *altre vie* (altres vies) per les quals es pot oferir educació, incloent l'intercanvi cultural i la transmissió. Persones com Gramsci eren alhora educadors i aprenents en aquests contextos. Es va matricular en classes de llengua i també en economia i història.

L'escola obligatòria (*Scuola dell'obbligo*) es va convertir en el focus de la seua anàlisi mentre estava en presó. Aquest era el moment en què l'educació primària i secundària apareixien de manera destacada en el *Concordat*, on l'Església tenia

molt d'espai per a la instrucció religiosa en les escoles públiques, la majoria dels alumnes de les quals no arribarien a la universitat, on la docència la farien, en gran part, professors laics. També hi havia la reforma Gentile, que amenaçava amb un tipus de divisió entre l'educació acadèmica i el que els italians anomenen 'escola professional', professional entenent-se com formació vocacional. Gramsci considera aquesta vocacionalització primerenca com perjudicial per a la classe treballadora o camperola, els fills de la qual, probablement la majoria en aquesta via vocacional, veurien hipotecat el seu futur. Així, no aprendrien els fonaments de l'estudi rigorós ni tampoc entrarien en contacte amb un ampli espectre de coneixement que, com a conseqüència, romandria en mans dels privilegiats. Va exaltar les virtuts de l'antiga escola clàssica, ja que proporcionava les habilitats i actituds necessàries perquè les persones es convertiren en membres d'una classe que dirigeix —*classe dirigente*— en lloc d'una *classe strumentale* (una classe subalterna). La seua lloança de l'escola clàssica pot ser entesa, com argumenta Mario Alighero Manacorda, com una epitafi per a una escola que va existir però que ja no pot ser-ho, ja que la societat a la qual servia ha canviat (Manacorda, en Gramsci, 1972: xxix). La seua menció dels mèrits d'aprendre grec i llatí, i de l'esforç per donar vida als seus cossos morts, pretén indicar la importància de descobrir assignatures més rellevants que proporcionen l'alumnat el mateix rigor. Insisteix, sense cap mena de dubte, en les notes rellevants de Quaderni IV i XII (Gramsci, 1975), que les dues llengües clàssiques de l'antiguitat han de ser reemplaçades i que ho seran. Gramsci no veia en la cultura clàssica, l'antiga cultura grecoromana, la inspiració per a una societat futura, contràriament a la visió per a Itàlia promoguda per la propaganda feixista i Mussolini en els seus discursos enèrgics des del Palazzo Venezia: el vincle entre la Itàlia d'aquell temps i l'Imperi Romà (Fonzo, 2019). L'ensenyament obligatori generalitzat de llatí i grec hauria accentuat aquesta visió. Aquest punt es perd, per desgràcia, per a aquells, com Entwistle (1979), que argumenten que Gramsci defensava una educació conservadora per a una política radical. Gramsci advocava per una 'Escola Unitària' a temps complet que imposava disciplina intel·lectual en la primera fase (una forma de Taylorització de l'estudi - Broccoli, 1972) per inculcar hàbits de compostura i rigor en una classe en què els alumnes 'han de córrer mentre els altres caminen', com diria Julius Nyerere. Aquest mantra encaixaria meravellosament amb els esforços de Don Lorenzo Milani amb 'els Giannis suspesos' (*I Gianni bocciati*) a l'Escola de Barbiana. El període de formació disciplinat inicial proposat per Gramsci es transformaria després en una escola activa on es produïra discussió i compromís, però no en el buit. Al contrari, es produirien a partir d'una sòlida formació, molt lluny del que Gramsci considerava els excessos de l'escola progressista/romàntica que pro-

porcionava 'educativitat' i no educació. Un dels reptes seriosos per a aquesta Escola Unitària seria el paper de la cultura popular en el currículum, de manera explícita i implícita, i/o fora del currículum.

CONCLUSIÓ: REPTES PER A L'EDUCACIÓ I LA CULTURA EN L'ÈPOCA DE GRAMSCI I MÉS ENLLÀ

Gramsci estava envoltat de diversos instruments d'educació i cultura popular, com ara la ràdio, els còmics o el futbol, que oferien oportunitats contradictòries i actuaven com a institucions clau de l'hegemonia. Aquests instruments ajudaven a consolidar el que Foucault anomenaria 'règims de veritat' i condicionaven la psique nacional a través d'un discurs populista, tan evident en l'època de Gramsci com ho és hui amb les nostres noves formes d'informació i tecnologia digitalment mediada. El règim feixista que el va empresonar amb l'objectiu de matar-lo 'científicament', com va dir encertadament Enrico Berlinguer en un debat televisat, va fer un ús complet dels primers instruments d'hegemonia per a difondre la seua narrativa i el sentit de 'comunitat imaginada'. Gramsci va escriure de manera copiosa sobre diferents cultures, i resulta sorprenent la gran quantitat de terreny que va aconseguir cobrir malgrat les restriccions a què estava sotmès. És interessant com aprofitava fonts com *La Civiltà Cattolica*, dirigida pels jesuïtes, per a descobrir el que s'amagava 'entre línies', per usar un clíxe ja gastat. No obstant això, quedava molt per explorar per a qualsevol disposat a recollir el testimoni després de l'alliberament de Gramsci, moment en què fou traslladat a la clínica de Roma on va donar el seu últim sospir.

Més tard, Raymond Williams, amb la seua anàlisi de les comunicacions i altres formes contemporànies de cultura, en la seua recerca d'una 'cultura comuna', Stuart Hall i el Grup de Mitjans de Glasgow es troben entre els que sembla que han assumit el llegat de Gramsci, com també ho han fet nombrosos analistes culturals i activistes en diferents parts del món hui en dia. Henry Giroux (2018), per exemple, segueix l'enfocament de Gramsci per a examinar el vast terreny de l'activitat cultural i investigar diferents formes de 'pedagogia pública', on la gamma d'educadors inclou una gran varietat de treballadors culturals, com guionistes de cinema (el cinema va ser considerat per Gramsci com un possible rival del teatre), cantants de blues, arquitectes, gestors publicitaris, periodistes i líders nacionals. Pocs han fet més que Giroux per introduir els Estudis Culturals en l'educació. Els Estudis Culturals estan molt inspirats per Gramsci, per raons que ara ja són òbvies, i Giroux ha escrit extensament sobre ell. Els esforços de Giroux per a portar els estudis culturals a l'educació i l'educació als estudis culturals (hi ha sempre una relació pedagògica en qualsevol relació hegemònica) són significatius per a l'àrea de la pedagogia crítica, de la



qual ell és un exponent principal; ell i Roger I. Simon van encunyar aquest terme en una reunió de l'AERA el 1978. Aquesta àrea té estretes afinitats amb els estudis culturals en la seua preocupació per examinar diferents connexions entre l'educació i el poder i el paper de la cultura popular en la configuració de les subjectivitats canviants d'estudiants i professors. Els esforços de Giroux en aquest àmbit són importants, tenint en compte que Stuart Hall, influït per Gramsci i una figura clau dels Estudis Culturals, va destacar el poc compromís d'aquesta àrea amb l'educació [en aquell moment].

La història, com a àrea d'investigació, va fer sentir la seua presència en el treball del Centre de Birmingham per a Estudis Culturals Contemporanis, liderat per Stuart Hall, però ara desaparegut. També ho va fer tot un espectre de la cultura popular, el tipus d'anàlisi que ha adquirit importància en el recent bastió en Anglaterra, encara que ara massiu en deute, dels estudis culturals i de mitjans que és Goldsmiths a Londres. Llegir la història a contrapel també va estar en el cor del treball del Grup d'Estudis Subalterns a l'Índia (2009), amb la seua revelació d'aportacions de Gramsci i Gandhi, entre altres, en l'anàlisi del que Guha *et al.* denominen: dominació sense hegemonia (2014). Guha es refereix a l'Índia després de la transició a la independència - el moviment independentista va obtenir el suport popular en la seua lluita per posar fi al domini britànic, però després va marcar el període postindependència amb una ruptura amb les classes populars, per no parlar de les castes baixes. Va convertir-se en un cas del que Mohandas Gandhi va anomenar 'domini anglès sense anglesos' (Kapoor, 2003: 77).

Els desafiaments continuen augmentant i s'estenen molt més enllà de les àrees que eren prominents al voltant de 1937, l'any de la mort de Gramsci. Un dels grans reptes és el de la migració (Agustín i Jørgensen, 2016) i l'inici de la inter-etnicitat en la major part d'Itàlia i altres països. Això era difícilment el cas en l'època de Gramsci, quan els dos blocs del Nord i el Sud eren l'industrial i l'agrari. Ell escrivia sobre el desig d'un nou bloc històric, més que una aliança, ja que es tractava d'alguna cosa més profunda (Mayo, 2016). Era el bloc entre treballadors industrials i camperols, blocs de classe social que ara han d'interseccionar amb diferents ètnies i tradicions culturals: tradicions de coneixement, d'expressió artística i de saviesa. Gramsci va preparar una part d'aquestes anàlisis en els seus escrits, abordant un context més global i centrant-se entre altres en les aportacions àrabs i islàmiques a la "civilització occidental" (Boothman, 2007). Aquestes qüestions, avui dia, preocupen no sols les zones veïnes de la Mediterrània, sinó també la seua terra natal. Colpegen prop de casa.

Úrsula Apitzsch (2016: 24), reconeguda sociòloga alemanya i estudiosa gramsciana que ha escrit extensament sobre la Migració, assenyalava els co-

mentaris de Gramsci sobre la visió culturalista de la migració, especialment en referència a la novel·la de Francesco Perri *Gli Emigranti* (Els emigrants). La crítica de Gramsci a un dels que considera entre els descendents de Franà (Gramsci, 1975, Q. 23 Nota 9: 2198-2202) és que posa més atenció en el lloc d'assentament pel que fa a la migració a terres estrangeres i pràcticament cap en el context d'origen complex i diferenciat (Forgacs i Nowell Smith, en Gramsci, 1985: 304). En la novel·la, els camperols d'un poble fictici, *Pandure*, ocupen terres a causa de les lleis de Joaquim Murat, però són desallotjats pels *carabinieri*. També es parla de la 'ideologia' americana, ja que els camperols més joves emigren a l'Eldorado dels EUA. Les condicions en el context d'origen que van impulsar les persones a marxar en cerca de noves oportunitats és una *problematique* que escriptors com Perri ignoren. Gramsci afirma que Perri ignora, i per tant no ofereix una cronologia d'esdeveniments, té un coneixement superficial de la vida camperola calabresa i, per tant, cau en l'homogeneïtzació de persones i grups, perpetuant estereotips en el procés (Gramsci, 1975, 2201 Q. 23 Nota 9; Gramsci, 1977: 178; Gramsci, 1985: 305). Això connecta amb la invectiva de Gramsci contra determinats conceptes erronis al Nord respecte als habitants del Sud i la incomprensió de la qüestió del subdesenvolupament industrial i regional del Sud com a cas de colonialisme intern del Nord sobre el Sud. Es reclama una anàlisi històrica matisada dels contextos d'origen dels migrants en obres literàries i altres formes d'art que aborden la migració. Això també posa en relleu qüestions econòmiques, ja que un dels mèrits de Gramsci és que les seues anàlisis combinen aspectes culturals i econòmics, especialment en el Quadern 22, que tracta sobre l'Americanisme i el Fordisme. L'econòmic interactua amb el cultural i viceversa. Tot i que Gramsci rebutjava el reduccionisme econòmic, ho considerava encara un aspecte clau de la vida que no es pot ignorar sense risc. Una ocultació cronològica històrica, característica segons Gramsci de la novel·la de Francesco Perri, ocultaria el paper dels factors econòmics que influeixen en les cultures, les cultures canviant, dels immigrants, tant en la seua regió o país d'origen com en el territori receptor. Com assenyala Hall, la cultura interactua amb altres variables. Tot i que cal evitar una visió sobre-determinista de l'economia, aquesta continua sent un factor important que cal tindre en compte.

Les obres contemporànies sobre l'emigració estan augmentant arreu del món, incloent-hi el sud d'Europa, donada la migració massiva a través de la ruta del Mediterrani central cap a Itàlia i altres llocs. Treballs com *Bilal*, del periodista Fabrizio Gatti (2007), qui es va unir als migrants, de manera encoberta (com a migrant) en el seu punt de partida a Àfrica, i els va acompanyar en la ruta a través del Sàhara cap al nord d'Àfrica i després a través del Mediterrani

fins a Sicília, ajuden a il·luminar la llarga trajectòria implicada. Aquest tipus d'anàlisi es fa cada vegada més urgent, ja que la migració és un tema que també continua present en obres teatrals. Un exemple recent és l'obra *What Shadows*, representada a Anglaterra i Escòcia, que vaig veure posada en escena al Park Theatre de Londres fa uns anys, i que se centra en les conseqüències del discurs d'Enoch Powell sobre la immigració al Parlament en 1968 (Hannan, 2016). L'obra, en què Ian McDiarmid interpreta a Powell, se centra en la situació de la vida migrant al país de destinació, especialment per als migrants de segona generació. Una anàlisi gramsciana suggeriria una indicació de les condicions en les antigues colònies, analitzades d'una manera matisada. Indicaria les condicions generals i diverses que van conduir a la situació sobre la qual el diputat de Wolverhampton i expert en clàssics va provocar tal furor.

A banda de les respostes literàries al fenomen de la migració, també hi ha un repte que ens porta de nou a l'educació, un tema que es va discutir en detall des del principi. Gramsci parla de les idees que circulaven al seu temps (per Giovanni Crocioni en *Problemi fondamentali del Folclore* [Problemes fonamentals del folclore], amb el suport de Ciampini), sobre la inclusió, en els programes de formació del professorat, de coneixements sobre les diferents cultures de tota la península. Gramsci està preocupat pel fet que els futurs mestres corren el risc d'estar exposats a nocions fixes sobre les persones provinents de diferents regions, amb un discurs essencialitzador i folklòric, derivant el missatge que aquestes cultures són alguna cosa estranya (*bizzarria*) que s'ha de superar (la implicació és que la formació del professorat pot ajudar a 'destruir' aquestes cultures) (vegeu Apitzsch, 2016: 26; original en Gramsci, 1975: 2314 Q.27 Nota 1). La meua interpretació és que, al contrari, Gramsci espera una exposició que faci justícia a aquestes cultures en tota la seua complexitat, cultures que serien presentades com a orgàniques i dinàmiques. Afegint, en clau gramsciana, que seria una exposició que ajudaria als futurs mestres a veure el 'sentit comú' en cadascuna de les cultures per a apreciar millor els elements que compondrien el 'nacional-popular'.

Quines són les implicacions de la situació migratòria per al concepte de "nacional-popular" preferit d'Antonio Gramsci? Com ressona això amb el seu pensament i els seus escrits sobre poble, nació i cultura? A més, els avanços en tecnologia de la informació i del capital, i la intensificació de la globalització, tenen implicacions per a les conceptualitzacions contemporànies de la relació entre el polític i el civil en el context de l'estat integrat o, hauria de dir, de l'estat supranacional integrat? Com es reflecteixen aquestes preocupacions en obres artístiques situades en contextos específics, com ara novel·les i obres teatrals que, com espere haver demostrat, figuren prominentment en els escrits



culturals de Gramsci? Juguen un paper important en l'escenari global sobre el nexa coneixement-poder que es troba al cor del seu concepte d'hegemonia, que, com s'ha indicat una vegada i una altra, es pot transformar, per a un món més orientat a la justícia social, a través de la praxi, incloent-hi la praxi cultural, en les seues interseccions. La praxi cultural, a diferència de la mera pràctica, és el tema recurrent en açò.



CAPÍTOL 2

DON LORENZO MILANI I LES ESCOLES DE SAN DONATO I BARBIANA²

Aquest capítol³ ofereix una exposició crítica i una anàlisi del treball d'un reconegut educador italià, Lorenzo Milani, i les idees que sorgiren de les seues experiències en dues localitats toscanes. La seua obra és molt coneguda a Itàlia i en moltes parts del sud d'Europa. Malgrat les traduccions de les seues obres a l'anglès i a l'espanyol a principis dels anys 70, i el seu ús en classes de sociologia de l'educació al Regne Unit⁴ sembla haver tingut un impacte molt limitat en el camp de l'educació crítica dominat per l'Anglo-Amèrica del Nord. El capítol revisita les seues idees amb l'esperança de demostrar la seua rellevància contemporània i les indicacions que ofereixen per a una pedagogia compromesa i sociològicament conscient.

Es pot argumentar que existeixen figures de diverses parts del món que poden ser considerades exemples en el camp de l'educació crítica. Escrivint sobre la pedagogia crítica, però aplicable a una educació crítica orientada a la justícia social en general, Henry Giroux afirma que l'"educació [crítica] és fonamental per a la democràcia i que cap societat democràtica pot sobreviure sense una cultura formativa modelada per pràctiques pedagògiques capaces de crear les condicions per a produir ciutadans crítics, autoreflexius, coneixedors, i disposats a prendre judicis morals i actuar de manera socialment responsable" (Giroux, 2011: 3). Lorenzo Milani, un educador, escriptor i sacerdot de la Toscana, és un dels educadors crítics més aclamats d'Itàlia. Els seus escrits i ensenyaments serien dignes de ser revisitats en la recerca d'indicacions per a una educació informada sociològicament i compromesa críticament.

Alguns dels escrits de Lorenzo Milani i d'altres fortament associats amb ell, com ara la *Carta a una mestra* (d'ara endavant *Lettera*), han estat traduïts i publicats en anglès. Malgrat això, Milani ha rebut poca atenció en el món de parla anglesa, excepte per un curs de Sociologia de l'Educació de la Open University (Regne Unit), 'Schooling and Society' (E 202), que es va iniciar en 1974 i posava en primer pla *Lettera*. Aquest capítol destacarà algunes de les principals característiques de l'enfocament crític de Milani cap a l'educació, començant amb una introducció biogràfica.

² Aquest capítol va ser publicat originalment, amb lleugeres modificacions, com a Mayo, P (2015) 'Italian Signposts for a Sociologically and Critically Engaged Pedagogy. Lorenzo Milani (1923-1967) and the Schools of San Donato and Barbiana Revisited'. *A British Journal of Sociology of Education* Volum 36, pàg. 853-870, © Taylor & Francis. doi.org/10.1080/01425692.2013.848781.

³ Estic en deute amb la professora Mary Darmanin i el professor Michael Young; la primera, per haver-me introduït al treball posterior de Young i de Young i Muller sobre el currículum mentre compartíem seminaris del PGCE en 27 Sociologia de l'Educació, i el segon, per haver-me facilitat alguns dels seus articles d'investigació més recents i per haver debatut amb mi qüestions epistemològiques del currículum tant electrònicament com en una reunió a Londres.

⁴ Estic en deute amb el meu bon amic, el professor Roger Dale, per aquesta informació. Sobre aquest tema, vegeu Dale (2014).

INTRODUCCIÓ BIOGRÀFICA: LORENZO MILANI (1923-1967)

Lorenzo Milani era originari de la Toscana i va nèixer en una família molt privilegiada de Florència. El seu pare era professor universitari, el seu avi, un arqueòleg reconegut, i el seu besavi, un filòleg de renom internacional. Els pares de Milani eren ateus. Tot i així, es casaren per l'Església Catòlica per conveniència, ja que eren jueus i temien la persecució feixista: Milani va tindre moments incòmodes, com quan, mentre estudiava art, una dona li va recriminar per menjar pa blanc en un carrer habitat per gent pobra, o quan, encara a l'escola, demanava al xofer de la família que el deixara lluny del centre perquè els seus companys de classe no el veren rebent aquell tracte especial (Fallaci, 1993: 13, 14). Milani va desafiar la seua família entrant en una acadèmia d'art en lloc de la universitat, que s'assumia com el seu destí natural. Tanmateix, el seu entorn familiar li va donar la confiança per parlar lliurement. Va ser probablement a través de la pintura que es va apropar a la fe catòlica. Eventualment va decidir rebre la confirmació, i anys més tard va entrar al seminari, on fou ordenat sacerdot el 1947. La seua solidaritat amb els oprimits es va veure reforçada per la lectura dels Evangelis. Després d'una breu estada a Montespertoli, fou enviat a San Donato di Calenzano, una comunitat principalment obrera i pagesa, on va dirigir una "escola popular" nocturna per a adults, la qual va insistir que no tinguera cap símbol religiós per atraure persones de diferents ideologies polítiques (Simeone, 1996: 99). Milani considerava la conversió com un acte de gràcia i no com una cosa que es poguera ensenyar (Ibíd.). Les seues classes tractaven una gran varietat de temes, molts dels quals concernien la política de classe i l'opressió. Els convidats eren qüestionats pels participants del curs, als quals s'animava a preparar el tema amb antelació.

Aquesta actitud i el seu enfocament poc ortodox de la religió i del treball pastoral resultaren massa per a les figures influents de la comunitat de San Donato i per a alguns membres del clergat. Fou 'exiliat' a una localitat obscura, Sant'Andrea a Barbiana, un destí que ell va acceptar com a part del 'gran pla' de Déu (Milani, 2011). Barbiana mancava d'infraestructures bàsiques; l'única carretera que arribava a la petita població acabava a un quilòmetre de distància. Allí Milani va desenvolupar el seu projecte educatiu més conegut, una escola a temps complet per a "fracassats" del sistema escolar públic, on va implementar una pedagogia radical alternativa. També va escriure la seua polèmica obra *Esperienze Pastorali* (Experiències Pastorals), que va causar un gran enrenou en els cercles catòlics i va ser retirada de les llibreries per ordre de les altes esferes de la jerarquia eclesiàstica. A més, Milani va coescriure, amb els seus alumnes, una sèrie de cartes, incloent-hi la famosa *Lettera* i les cartes en defensa del dret a l'objecció de consciència al servei militar (Milani, 1991). Va patir una malaltia de Hodgkin i va morir als 44 anys.



EL 68 I TOTA LA RESTA!

Lettera, escrita en reacció al fet que a dos estudiants de Barbiana se'ls negà l'accés a una escola de preparació per a professors (Gesualdi, S, 2007: VII, VII), va tindre certa influència en els moviments del 68 a Itàlia. L'icònic intel·lectual italià Pier Paolo Pasolini la va descriure com un “vent de vitalitat”, un llibre que provoca el riure i després fa aflorar les llàgrimes... El tema específic de *Lettera a una Professoressa* és l'escola, però, en realitat, tracta [el llibre] sobre la societat italiana, sobre la vida actual italiana. El llibre va funcionar com una mena de ‘manifest’ en la lluita per la reforma del sistema educatiu italià. Milani va exercir una gran influència en aquells que van optar per l'objecció de consciència al servei militar. Els seus treballs es compararen amb els de Freire (vegeu Mayo, 2007). Sembla plausible que tant Milani com els exponents d'algunes branques de l'educació crítica van beure de la crítica a les institucions burgeses que va emergir de França. És ben sabut que Milani estava *au courant* de la literatura francesa, de la qual es nodrien alguns educadors crítics.

CRISTIANISME RADICAL

Com Freire, la pedagogia de Milani s'inspira en el cristianisme. En el cas de Freire, es pot afirmar amb seguretat que dos corrents caracteritzen la seua obra, el cristianisme i el marxisme, la qual cosa és típica del seu context llatinoamericà i de la Teologia de l'Alliberament. Les principals fonts subjacents de Milani són els Evangelis. Encara que es llegiren obres de Gramsci a l'escola (vegeu Borg i Mayo, 2007: 115), no hi ha proves que el pensament marxista fora una font subjacent important. L'actitud de Milani cap al socialisme era ambivalent. Va criticar el Partit Comunista Italià (PCI) i l'Església Catòlica per competir entre ells i, en conseqüència, decebre la joventut de classe obrera en diverses localitats italianes amb les quals estava familiaritzat. Al seu parer, posaven més èmfasi en l'entreteniment, com els balls de carnestoltes (Milani, 2004), que en l'educació, amb la finalitat d'augmentar la militància en el cas del PCI o guanyar ànimes en el cas de l'Església.

Milani no tenia problemes amb el socialisme com a ideologia, malgrat alguna referència ocasional als excessos del ‘socialisme realment existent’. De fet, consta que Milani va dir que la democràcia i el socialisme són els sistemes polítics més nobles que la humanitat ha tingut (Milani, 1988a: 25). Considerava el socialisme “el més alt intent de la humanitat per donar, ja en aquesta terra, justícia i igualtat als pobres.” (Ibíd: 26). En *Lettera*, Milani i els seus alumnes expressen una actitud gairebé cínica envers els partits a Itàlia. No diferencien entre els partits dominants en la vida política italiana (els partits polítics de ‘llicenciats’), que permeten als representants de les classes socials dominants

legislar en nom dels pobres. “Però hem d’entrar en el Parlament. Els blancs mai aprovaran les lleis que necessiten els negres.” (Borg *et al.*, 2009: 107). La inferència és que fins i tot aquells partits que suposadament representaven els interessos de la classe obrera, els partits socialistes i comunistes, estaven dominats per les classes privilegiades. Els autors també afirmen que les persones de classe obrera i camperola, que van aconseguir superar el sistema educatiu formal, malgrat les dificultats, i entrar al parlament, sovint eren ‘aburgesades’ en el procés. En paraules d’Edoardo Martinelli, un dels vuit autors de *Lettera*, Milani no somiava amb l’‘alliberament’ de les persones de l’agricultura, sinó amb un llaurador alliberat i satisfet de viure una vida sòbria (Martinelli, a Borg i Mayo, 2007: 113). L’enfocament aquí se centra en ajudar a elevar el nivell polític i cultural col·lectiu d’una classe, en lloc de fomentar una ‘mobilitat social ascendent’ individual que no acabaria amb la relació d’explotació en si.

DIFERÈNCIA DE GÈNERE I ÈTNICA

Sembla que el tipus d’educació crítica promoguda a Barbiana estava principalment orientada cap als homes, tot i que també participaren dones en la preparació del text (Gesualdi, S, 2007, X). L’objectiu imaginari de la crítica és una mestra (vegeu Galea, 2010). Originalment, es va concebre com una carta de protesta adreçada a aquesta mestra, que havia denegat l’accés de dos estudiants de Barbiana a l’escola magisterial (una institució de formació de professorat). Lorenzo també parlà, encara que en un to moralitzant, sobre la dignitat de les dones en una societat atrapada per la ideologia de la cultura de consum. Cal reconèixer els seus esforços per convèncer els pares de la regió que enviaren les seues filles a l’escola de Barbiana. Aquests esforços es van frustrar a causa de la mentalitat que prevalia en els contextos on Milani treballava. També hi havia por pels perills a la zona de la carretera que conduïa a Barbiana, el tipus de perills que, segons els autors de *Lettera*, haurien espantat els mateixos professors del sistema escolar públic que els havien suspés.

No va vindre cap xica del poble. Potser perquè el camí era dur. Potser és la mentalitat dels pares. Pensaven que una dona pot viure la seua vida amb un cervell de gallina. Els homes no els demanen que siguen intel·ligents. (Borg et al., 2009: 39)

Tanmateix, trobem il·lustracions que indiquen que les xiques assistien a aquesta escola (Milani, 2004: 74-76), encara que en minoria; probablement eren del mateix llogaret i no del poble. Apareixen en il·lustracions, com ara una lliçó de geografia a l’aire lliure. Aquesta lliçó inclou ajuda amb la lectura proporcionada per alguns joves de San Donato, la qual cosa indica que els



vincles entre les escoles de Barbiana i Calenzano es mantenen fermes. També se'ns mostra una lliçó bastant estereotipada per sexes sobre 'tallar i cosir' (una classe exclusiva per a 'xiques').

No obstant això, l'intent fou desenvolupar una escola enriquida per identitats diverses. La societat italiana en aquell moment estava lluny de ser la societat multiètnica que és avui. I encara així, aquest text i altres episodis de la vida de Milani semblen suggerir una forta consciència de la diferenciació social dins de l'estructura de poder:

Perquè no hi ha res tan injust com intentar crear igualtat entre els que no són iguals. (Borg et al., 2009: 155)

El sentit de solidaritat humana de Lorenzo Milani s'estenia més enllà de les fronteres nacionals, de classe, de gènere i ètniques. La noció de 'pàtria' rep un tractament desfavorable en els seus escrits i en els dels seus alumnes. També és objecte de repudi quan és invocada al llarg de la història, la qual cosa ha donat lloc a incursions depredadores en territoris estrangers indefensos. Els estudiants foren enviats a diferents territoris a l'estranger, on es relacionarien amb persones de diverses ètnies, cosa que probablement no hauria ocorregut a Barbiana ni a Itàlia en aquell moment.

Les metàfores triades per descriure la naturalesa discriminatòria de l'estructura de poder en la societat italiana suggereixen paral·lelismes amb les relacions racials no democràtiques dels EUA. La referència a les lluites afroamericanes i a Stokely Carmichael, dels moviments pels Drets Civils i del Black Power, també indica que la solidaritat amb grups oprimits incloïa la solidaritat amb grups ètnicament subalterns. Una col·laborador d'Albert Schweitzer, que va visitar l'escola, fou recriminat pel seu tractament i representació paternalista i 'missioner' d'Àfrica i dels africans (Martinelli, a Borg i Mayo, 2007: 114).

SANG, SUOR I LLÀGRIMES

També es percep el règim d'austeritat i disciplina imposat per Milani a la seua escola. Això reflecteix l'austeritat de la vida de Milani com a clergue i la seua formació en el seminari de Florència. Aquest enfocament, segurament, no seria ben rebut per aquells acostumats a les teories modernes sobre el paper del joc en l'aprenentatge i el desenvolupament humans. Com en Gramsci, aquesta austeritat es basa en la noció que els estudiants de classe treballadora necessiten esforçar-se molt, vessant 'sang, suor i llàgrimes', per a adquirir el que arriba quasi de forma natural als fills de la classe mitjana (els 'figli di papà' - els fills de papà), gràcies al seu capital cultural i habitus. Aquests fills privilegiats consideren institucions com les universitats i el parlament, finançats amb fons

públics a través de l'impost directe i indirecte dels treballadors i llauradors, com els seus llocs naturals. Això explica l'èmfasi de Milani en el rigor i en formes alternatives d'educar els estudiants que els facen experimentar una sensació de propietat sobre el programa d'aprenentatge i veure l'aprenentatge com a preferible a treballar llargues hores en el camp.

Milani va escriure, respecte a l'horari escolar, que la gent de Ciutat es sorprenia pel temps dedicat —dotze hores al dia, 365 dies a l'any. Abans de l'arribada de Milani a Barbiana, els xiquets seguien el mateix extenuant horari per a proveir de llana i formatge a la gent de ciutat (Milani, 1988 b: 54). Qualsevol rebaixa dels currículums per a grups desfavorits probablement els mantindria en la seua posició de subordinació social. En tot cas, requereixen encara més rigor per a compensar el fet que les classes dominants obtenen aquest coneixement i el transmeten als seus fills no sols a través de les escoles, sinó també pel seu entorn cultural. Els fills de classe treballadora i membres d'altres grups subalterns, com algunes minories ètniques, no gaudeixen d'aquest privilegi i necessiten més temps per a dominar aquest coneixement.

EDUCACIÓ, POLÍTICA, 'SUÏCIDI DE CLASSE' I JUSTÍCIA SOCIAL

Els educadors crítics han ajudat els mestres a desenvolupar sensibilitat respecte a la política del coneixement (Freire, 1985, 80). Seguint Freire, insisteixen que l'educació no és neutral i que implica educar per a la domesticació o l'alliberació, estant al costat dels privilegiats o dels oprimits. En la seua 'Carta als Capellans Militars', Milani revela amb contundència la seua opció:

Si persisteixen en reclamar el dret de dividir el món entre italians i estrangers, llavors he de dir-los que, en la seua visió, jo no tinc Pàtria. Aleshores voldria el dret de dividir el món entre desheretats i oprimits d'un costat i privilegiats i opressors de l'altre. Un grup és la meua Pàtria; per a mi, els altres són estrangers. (Milani, 1988a: 19)

Ell creia en un educador compromés, algú que pren partit: 'Millor un feixista que un indiferent!' (Martinelli, en Borg & Mayo, 2007: 113). Seguint Amílcar Cabral, Paulo Freire argumentava que els activistes revolucionaris, i per tant els educadors revolucionaris, han de comprometre's a un 'suïcidi de classe'. Han de desaprendre i renunciar als seus privilegis per a treballar del costat dels oprimits. Don Lorenzo Milani es va acostar a la idea d'una persona que comet un suïcidi de classe. Va renunciar als seus propis privilegis, tenint cura de no viure per damunt del nivell dels seus feligresos empobrits. Va denunciar la seua pròpia educació, que reflectia les ambicions imperialistes del seu país: "Vaig saltar d'alegria per

l'Imperi!" Va denunciar l'element de l'engany, ja que s'amagava informació de les seues ments joves i impressionables. A ells (els estudiants) no se'ls informava que es va usar gas verinós contra un poble indefens a Etiòpia que, amb el temps, Milani percebia com a moralment superior, ja que no havien fet res als italians. En resum, va denunciar l'escola per la seua propaganda imperialista, basada en mentides i desinformació, que els preparava com a alumnes i joves ciutadans per a les atrocitats que esdevindrien durant el període nazi-feixista (Milani, 1988b: 65).

Milani va anar un pas més enllà i va considerar responsable la classe social a la qual pertanyia de les atrocitats de les guerres imperialistes (Milani, 1988b: 62). Malgrat ser jueu, fet que feia a ell i a la resta de la seua família susceptibles a la persecució per part de l'Estat feixista, també era membre d'aquesta burgesia que era responsable del terrible gir dels esdeveniments en la política italiana. Es considera comunament que aquesta classe va actuar així per a salvaguardar els seus privilegis, cosa que, sense dubte, en la seua ment i en la d'altres, tindria efectes duradors. Les cartes als capellans militars i als jutges tenen implicacions pedagògiques per a la manera en què llegim i ensenyem la història europea. Es tracta de llegir la història contra el corrent, amb la intenció de desmuntar mites i qüestionar la neteja i 'blanqueig' de figures històriques, per exemple en relació amb el *Risorgimento* (vegeu Aprile, 2010), que ha superat les fronteres italianes. El focus a Barbiana era la cerca d'una "guerra justa que no existeix". Aquesta visió general de la història està entrellaçada amb la lectura que Milani feia de la història de la classe social a la qual pertanyia, amb comentaris que expressaven la seua repulsió pels límits als quals arribava aquesta classe per a defensar els seus privilegis.

En els seus últims anys com a sacerdot, conscient del fet que els recursos eren limitats i preocupat pel consumisme emergent en aquell moment, Milani va triar una vida de sobrietat, austeritat i pobresa, una renúncia pràctica a la vida a la qual havia nascut i en la qual havia crescut: "No va viure una vida austera com una forma de penitència, abstinència o senzillament per devoció cristiana, sinó com una manera d'abraçar els valors i els plaers que només poden satisfer-se i aprendre's a través de la pobresa." (Martinelli, en Borg & Mayo, 2007: 112). No obstant això, la referència als partits polítics de 'graduats' indicaria una vegada més que Milani i els alumnes de Barbiana reconeixien els límits del 'suïcidi de classe'. Sembla que dubten de si les persones de famílies benestants poden, malgrat les seues aliances i compromís ètic amb les classes subalternes, deslligar-se del seu 'habitus'. Com la majoria de pedagogs crítics, Milani, probablement, veia les institucions educatives tradicionals com institucions burgeses i l'ensenyament convencional, marcat per l'"educació bancària", com un servei per a mantenir l'*statu quo* a través de la 'invasió cultural' i "l'arbitrarietat cultural" (Bourdieu) dels sectors socials dominants.

Repetició i, finalment, exclusió va ser el cas de l'educació escolar obligatòria dels estudiants de sectors subalterns a Itàlia durant el temps de Milani. *Lettera* està escrita des del punt de vista de Gianni i en un to de ràbia que resulta del reconeixement de la 'violència simbòlica' de l'escola per a reproduir les jerarquies de classe. No obstant això, *Lettera* mostra que la ràbia, per si mateixa, no condueix a la transformació. Pot resultar en esclats espontanis i resistència (p. ex., els 'xics' de Willis) que no condueixen enlloc. Requereix una guia curiosa i canalització col·lectiva en la qual, per manca d'una millor expressió, pot anomenar-se acció productiva.

L'Escola de Barbiana no suspenia els estudiants (Scuola di Barbiana, 1996: 80), ja que el fracàs era identificat pels autors de *Lettera* com l'arma de les autoritats educatives per separar els *Giannis* dels *Pierinos*. Els autors ho veien com una pràctica anticonstitucional (Scuola di Barbiana, 1996: 61). Segons la Constitució Italiana, tots tenien dret a uns anys d'educació que no havien de passar repetint el mateix curs. La repetició i, en última instància, l'exclusió, era el destí que esperava l'alumnat de les classes socials més desfavorides en l'educació obligatòria. Així, el que aparentment és un sistema educatiu públic 'just', creat per proporcionar oportunitats a tots els ciutadans segons la Constitució, és en realitat una manera subtil de reproduir el sistema de classes, basant-se en una idea de 'meritocràcia' qüestionable (Borg *et al.*, 2009: 82).

Aquest llibre va ser escrit, per tant, com una crida als pares perquè s'organitzaren en un procés de ciutadania participativa per democratitzar institucions públiques com l'escola.

Desarmats. Els pares més pobres no fan res. Ni tan sols imaginem que aquestes coses passen. Al contrari, se senten emocionats (Borg et al., 2009: 55).

Aquestes escoles es financen amb els impostos que provenen del treball dels propis pares, impostos dels quals molts no poden escapar, incloent-hi impostos al consum tan injustos com els aplicats a necessitats bàsiques com la sal. El que fa ridícula la seua situació és el fet que paguen el salari dels mestres (Scuola di Barbiana, 1996: 68), els quals, en lloc d'educar els seus fills, actuen com a jutges que els suspenen i els expulsen del sistema.

El sistema fiscal. El curiós és que el sou utilitzat per expulsar-nos el paguem nosaltres, els exclosos (Borg et al., 2009: 86).

En contrast amb Gianni, trobem Pierino, el fill del metge (Borg *et al.*, 2009, 51), qui entra a l'escola amb un avantatge significatiu, que veu l'experiència escolar com una extensió natural de la cultura de casa, que progressa

fàcilment a través de les diferents classes i que “es trobava en cinquena classe amb nou anys” (Ibíd: 69). A diferència de Gianni, el pare del qual “va començar a treballar a una ferreria quan tenia dotze anys...” (Ibíd: 80), Pierino es pot permetre una escolarització menys formal perquè pot aprofitar el “capital cultural” de casa, el qual li és materialment favorable (Ibíd: 48).

Per aquesta raó, Milani va ajudar a crear una escola a temps complet a Barbiana, incloent-hi els caps de setmana. Igual que Bourdieu i Passeron (1990), els autors de *Lettera* diuen:

Vosaltres dieu que Pierino, el fill del metge, escriu correctament. És clar que ho dieu, perquè parla com vosaltres. Ell és part de la mateixa empresa (Ibíd: 42).

Els autors del text van demostrar el biaix de classe social de l'escola mitjançant una investigació empírica que va rebre un premi nacional (Gesualdi, S, 2007: 1X). Van identificar, a través d'una enquesta, les professions dels pares dels xiquets que es fan majors a l'escola primària. L'enquesta va mostrar que “suspènre els majors també significava perjudicar els més pobres” (Borg *et al.*, 2009: 71). En una frase memorable, els autors comparen l'escola pública amb un hospital que tracta els sans i rebutja els malalts (Ibíd: 43). En fer-ho, denuncien les condicions de treball dels mestres. Argumenten que els mestres treballen menys hores de les que haurien i que, com a conseqüència, no haurien de tenir dret a fer vaga, tot i que suggereixen altres formes de resistència i accions, en suport de les reivindicacions dels mestres, que no perjudiquen els xiquets, com la resistència no violenta d'estil Gandhi.

Els autors argumenten que els mestres dediquen les hores extra a donar classes particulars als Pierinos que poden pagar aquest luxe, ampliant la bretxa entre els Pierinos i els Giannis.

Pel matí, els paguem perquè ensenyen a tots per igual. Per la vesprada, accepten diners dels més rics per ensenyar d'una altra manera als seus jóvens senyorets. Al juny, a la nostra costa, presideixen el tribunal i jutgen les diferències (Ibíd: 82). L'antiga escola intermèdia accentuava les diferències de classe principalment a través del seu horari i els seus terminis —amb poc de temps escolar i moltes vacances. L'efecte directe d'aquestes estructures és una escola “... feta a mida per als rics” (Ibíd: 20).

Seguint Milani, els xiquets advocaven per l'establiment, a tota Itàlia, d'una provisió d'educació extraescolar (Borg *et al.*: 100). Per això, l'Escola de Barbiana implicava llargues hores d'estudi al llarg de la setmana, incloent els caps de setmana.

ELS MONS DE 'TINDRE' I 'SER'

L'escola de Barbiana era una escola comunitària destinada a pertànyer al món de 'ser' més que no al de 'tindre'. No hi ha mètode ni tècniques en aquesta forma alternativa d'educació. En la seua controvertida obra *Esperienze Pastorali*, Milani sosté que aquells que pregunten sobre el secret de l'èxit de Barbiana estan fent la pregunta incorrecta.

Haurien de preocupar-se no pel que cal fer per ensenyar, sinó per com ha de ser algú per ensenyar (Traducció meua de Milani, 1996: 80).

Freire parlava de reinventar el seu enfocament pedagògic i polític, evitant d'aplicar-lo com una mena de culte superficial. Milani era ferm en afirmar que l'experiència de Barbiana no es reproduiria enlloc. Es tractava d'una experiència vinculada a un lloc i a un context. Va començar a Barbiana i havia de finalitzar a Barbiana. Milani tenia carta blanca, ja que treballava amb alumnes que ja havien sigut exclosos del sistema i que consideraven el temps passat allà com una alternativa al dur treball en els camps ("l'escola sempre és millor que el fem d'una vaca"). Aquesta no és la situació que es dona en el sistema educatiu públic convencional, on el professorat està limitat per currículums, programes, restriccions de temps i altres condicions relacionades amb una estructura cada vegada més corporativa. Cal reinventar l'enfocament de Barbiana dins de les 'situacions límit' (Freire, 2018) del context pedagògic. A més, l'Escola de Barbiana vinculava l'educació amb la vida, sense quedar-se només en ella. Els autors de *Lettera* defensaven una educació que havia de ser culturalment rellevant, i no alienant (vegeu Martinelli en Borg & Mayo, 2007: 110). En *Lettera* es conta que:

Gianni no sabia escriure el verb 'tindre'. Però sabia moltes coses sobre el món dels adults... Durant els exàmens de gimnàstica, el professor ens llançà una pilota i digué: "Jugueu a bàsquet." No sabíem jugar. El professor ens mirà amb menyspreu: 'Pobres xiquets'... Va dir al director que no fèiem 'educació física' i volia fer-nos repetir l'examen al setembre. Tots érem capaços de pujar a una carrasca. Una vegada dalt, no ens agafàvem i tallàvem una branca que pesava una tona amb una destrat. Després l'arrossegàvem per la neu fins a la porta de casa nostra i la posàvem als peus de la mare (Borg et al., 2009: 52).

L'ensenyament i l'aprenentatge de llengües estrangeres constitueixen un exemple de com Milani insistia a relacionar l'aprenentatge amb la vida. Enviava



els seus alumnes a treballar a diferents ciutats estrangeres, on guanyaven prou per mantenir-se mentre hi residien; aconseguí fons per cobrir les despeses de viatge dels alumnes de Barbiana. Això pretenia que no sols creuaren fronteres i ampliaren els seus horitzons, sinó que també aprengueren llengües estrangeres tal com les parlaven els parlants nadius. A les escoles públiques, els estudiants de classe treballadora o camperola solien suspendre exàmens que no tenien cap relació amb la vida dins i fora de la seua regió. Els autors de *Lettera* afirmen que el francès que aprengué Pierino, que li permeté aprovar l'examen estatal, no li permetria trobar el camí cap al vàter a França (Ibíd: 45).

LA QÜESTIÓ DEL CONEIXEMENT

Com amb Freire, el punt de partida és sempre el de les persones “en el ‘ací i ara’” (Freire, 1970, 1993: 85). Igualment, Milani utilitzava esdeveniments o desenvolupaments dins de la comunitat que captaven la imaginació dels estudiants i els feia servir com a factors motivadors per a les lliçons. Constituïen el ‘motiu ocasional’. Martinelli (2007) revela que, en entrar a l'aula de Barbiana, van veure Don Milani i la resta de la classe analitzar esquelets en una lliçó d'anatomia. El motiu immediat, el punt de partida de la seua activitat pedagògica, fou el fet que el terra del local social, situat al costat de l'església, s'enfonsà. Així, aparegueren ossos. El motiu més profund i a llarg termini, com explicà en la seua carta als jutges, amb referència a la seua pràctica pedagògica, era aprofitar aquest esdeveniment per captar l'interès dels alumnes i així guiar-los, una vegada motivats, cap a les àrees fonamentals de les disciplines. Uns pocs ossos foren suficients per aprendre a utilitzar vocabulari i textos sobre anatomia i fisiologia. (Martinelli en Borg & Mayo, 2007: 110).

Quedar-se en aquest nivell i no anar més enllà implicaria “basisme” (una forma de populisme), com es diu a Llatinoamèrica. (Freire, 1994). Rebaixar els currículums amb l'excusa d'apropar-los a la vida suposa, de nou, oferir una educació empobrida als estudiants, privant-los de dominar àrees que són crucials per a l'èxit econòmic i polític. Young i Muller (2010) sostenen arguments similars. Critiquen les diferents formes de discursos progressistes sobre educació per proporcionar versions empobrides de l'educació. Defensen un escenari curricular futur (Young i Muller, 2010: 16) flexible per a ampliar i travessar límits. Aquest currículum, però, també manté uns contorns nítids al voltant de disciplines fonamentals (motiu profund) reconegudes com a ‘coneixement poderós’. Young i Muller argumenten que l’“accés al coneixement poderós és un dret per a tots, no només per a uns quants” (Young i Muller, 2010: 24). Més concretament, proposen un escenari de currículum futur, anomenat Futur 3 (el Futur I es caracteritza per una classificació forta, en

el sentit de Bernstein, i límits disciplinaris ben definits, mentre que el Futur 2 es caracteritza per una classificació més feble i hibridació). El Futur 3 es caracteritza per “el manteniment de límits com a previ a la seua transgressió”. (Young i Muller, 2010: 16). Aquest escenari permet una certa flexibilitat per ampliar i creuar fronteres, però manté algunes de fixes al voltant de disciplines clau que constitueixen ‘coneixement poderós’. Podríem dir que això estaria en consonància amb l’enfocament de Milani. El punt a assenyalar respecte a l’enfocament de Milani és que romandre al nivell del ‘motiu ocasional/immediat’ (per estimulant i ‘fidel a la vida’ que siga) pot conduir a la superficialitat i a la negació d’accés al tipus de coneixement que realment importa al món real. Per això, cal fer un gran pas per endinsar-se en el ‘motiu profund’. El ‘motiu ocasional’ és només un canal que porta gradualment l’alumnat al cor d’aquelles disciplines que contenen coneixement realment útil en el món exterior. Això justifica l’esforç d’assistir a una escola, per poc ortodoxa que siga en el seu enfocament global (com ara l’escola de Barbiana), en comptes d’aprendre exclusivament de la vida mateixa.

És l’escola la que educa en el sentit suggerit per l’experiència de Barbiana. Pretén portar l’alumnat a un nivell superior i no simplement confinar-lo al transcurs de la vida. En resum, passar del ‘motiu ocasional’ al ‘motiu profund’ és el mitjà per a “portar... els estudiants més enllà de la seua experiència i permetre’ls imaginar alternatives que tinguen algun fonament en el món real” (Young, 2013: 107). L’anatomia, la fisiologia, la història i les habilitats d’escriptura en la llengua materna constituïen alguns dels coneixements considerats prou poderosos en la societat italiana i més enllà com per a exigir un domini profund a l’escola de Barbiana.

Quant a les llengües, aquesta adquisició del coneixement i estil implicava aprendre altres llengües, que potser requerien una aplicació menys rigorosa. ‘Millor aprendre moltes llengües malament que només una de bé’ —aquesta era la màxima de Milani (Fallaci, 1993: 361-362; Batini et al., 2003: 36), que, per descomptat, no s’ha d’interpretar literalment—. Defensava fermament l’aprenentatge adequat d’una o dues llengües i l’adquisició d’un coneixement més rudimentari d’altres llengües, on el focus, en aquest cas, era sobretot la comunicació àmplia amb persones d’altres països o contextos en lloc de la correcció idiomàtica i gramatical.

DIÀLEG I NO HIPOTECAR EL FUTUR DEL XIQUET

Els estudiants havien de passar d’aquell nivell estimulant però encara bàsic (el nivell de motiu ocasional) a un currículum no especialitzat, per a no hipotecar el futur del xiquet.



Si algú té una passió per una matèria, s'hauria de prohibir que l'estudiara. Dir-li que s'està limitant o que no arribarà a tindre una formació completa. Ja hi haurà temps més avant per tancar-se en una especialització. (Borg et al., 2009: 98)

Com Buber, Freire i altres educadors crítics, Milani creia en l'intercanvi dialogat, i la conferència dels divendres a San Donato n'era un excel·lent exemple. Els treballadors i llauradors preparaven el material amb antelació per a evitar ser oients aparentment 'passius' davant del ponent. Es fomentava que participaren amb el ponent, i Milani sovint corregia el ponent per la falta de preparació i de capacitat de comunicació (Milani, 1970: 37). Milani va institucionalitzar pràcticament el rol de 'mestres-estudiants' a Barbiana per raons logístiques i pedagògiques. Va introduir la tutoria entre iguals, conscient que els alumnes sovint aprenen millor dels seus companys, amb els quals comparteixen la mateixa classe social i un context cultural i lingüístic semblant.

S'ha argumentat que hom millora el seu aprenentatge comunicant el que ha après als altres. A l'escola de Barbiana, aquells que no seguien el ritme eren ajudats pels seus companys, els quals, al seu torn, aprofundien la seua pròpia comprensió a través de l'esforç necessari per transmetre el coneixement. Això confirma un enfocament defensat i utilitzat per molts altres, incloent-hi Maria Montessori, i les variants del qual es poden rastrejar fins al 'sistema monitorial' adoptat per John Lancaster a l'Anglaterra del segle XVIII. En una escola que adoptà el lema 'I Care' (Milani, 1988b: 56), els estudiants participaven en una experiència pedagògica on eren tant mestres com aprenents. El mateix Milani va ser el tutor del primer grup d'estudiants. A mesura que el nombre d'estudiants augmentava —en un estiu hi havia al voltant de quaranta estudiants— va adoptar el sistema de tutoria entre iguals com una eina pedagògica clau. Aquest enfocament pedagògic permet l'emergència del que Lev Vygotsky anomenaria les 'zones de desenvolupament pròxim.'

Només hi havia un exemplar de cada llibre. Els xics solien amuntegar-se al seu voltant. Era difícil percebre que un era un poc més major i estava ensenyant (Borg et al., 2009: 36).

Els estudiants més majors podien passar tot un matí ensenyant els seus companys més joves.

L'any següent jo era mestre. És a dir, era mestre durant tres mitjos dies a la setmana. Ensenyava Geografia, Matemàtiques i Francès a la classe de primera mitjana (Borg et al., 2009: 37).

Açò devia ser una gran font de motivació per als estudiants, abans degradats i desmoralitzats per les escoles públiques, en ser 'elevats' ara a la categoria de mestres. No és estrany que preferiren aquestes experiències a les que tenien en els camps (Ibíd: 36). Això, a més, fa pensar en una mesura adoptada en centres d'educació per a adults per a combatre l'estigma de les classes d'alfabetització en petites comunitats: els aprenents d'alfabetització també ensenyen una habilitat en la qual són competents (per exemple, cuina, brodat) i els educadors d'alfabetització prenen cursos al centre en, posem per cas, informàtica, així, tots són aprenents i mestres al mateix temps. Un enfocament dialògic autèntic requereix l'agudització de les habilitats d'escolta i observació. En *Esperienze Pastoralì* (Milani, 1997), Milani afirma que deu tot el que sap als treballadors i llauradors amb els quals dugué a terme l'educació. Afirma que va ser ell qui aprengué d'ells allò que ells creien haver après d'ell, i assegura que només els va ensenyar a expressar-se mentre ells li ensenyaren a viure i que foren ells qui el portaren a pensar els pensaments que s'expressen en el llibre (parafrasejat de Milani, 1996: 76). Milani també creia en una forma d'educació dirigida. Permetre que els seus estudiants s'entregaren a una pedagogia alternativa de *laissez faire* hauria estat un cas d'irresponsabilitat per part de Milani, donada l'edat dels estudiants a Barbiana i la seua preocupació pel seu futur en una societat on el coneixement és poder. Els mestres farien bé de tindre açò en compte abans de caure en versions 'romàntiques' d'aprenentatge 'centrat en l'alumne'.

AUTONOMIA

Milani, no obstant, creia en l'autonomia dels alumnes majors. Quan va deixar San Donato i es va establir a Barbiana, la conferència dels divendres continuava a càrrec dels joves de San Donato. Ell els assistia a distància establint contacte amb possibles ponents (Milani, 1970: 147-148). L'èmfasi en l'intercanvi de punts de vista i en aprendre els uns dels altres en els entorns d'aprenentatge, que Milani va contribuir a crear junt amb membres de la comunitat (a San Donato) i els seus alumnes (a Barbiana), posa en relleu les dimensions col·lectives del coneixement. Aquest enfocament continua sent rellevant en una època en què es repeteixen termes com 'aprenentatge autodirigit', 'mòduls individualitzats' i la ideologia de l'individualisme competitiu. Els alumnes no només s'implicaven sinó que la seua implicació també adoptava la forma d'una experiència pedagògica col·lectiva en la qual eren alhora mestres i aprenents.

A més, la classe de la vesprada a Barbiana es centrava en els fets del dia tal com els reportava el diari local. Allí el diari constituïa un recurs educatiu molt important, com també ho havia sigut a San Donato di Calenzano (Simeone, 1996: 105). Aquesta classe combinava el coneixement de l'actualitat amb l'en-



senyament d'habilitats com la literacitat crítica. Açò representava un intent de llegir el món a través d'una implicació crítica amb la construcció d'eixe mateix món mitjançant els mitjans de comunicació.

També coneixia bé el període històric en què vivia. Eixe és el diari que, a Barbiana, llegiem cada dia, en veu alta, de dalt a baix (Borg et al., 2009: 49).

Els esdeveniments i controvèrsies actuals es seguien amb cura, els articles s'analitzaven col·lectivament, s'identificaven i es revelaven les seues posicions ideològiques subjacents. Aquest exercici de literacitat crítica provocava sovint respostes col·lectives per part dels alumnes sota la guia del seu mentor (Borg i Mayo, 2006). El mateix es pot dir de la 'Carta als jutges' en què Milani fa referència constantment a les discussions amb els seus alumnes sobre els temes tractats, inclosos els històrics (Scuola di Barbiana, 1996: 23). Els alumnes de Barbiana no només llegien el món, sinó que també el redactaven, i ho feien de manera col·lectiva i crítica (Taylor, 1993). En sintonia amb el lema 'I Care', la classe no avançava al següent nivell del procés d'aprenentatge fins que tots i cadascun dels alumnes dominaven l'anterior. En lloc de suspendre alumnes, l'escola donava prioritat al xiquet que es quedava arrere:

Tanmateix, qui no tenia les bases, qui era lent o no estava motivat, sentia que era el favorit. Era benvingut com ho seria el primer de la classe. Semblava que l'escola existira únicament per a ell. Fins que ell no entenia, els altres no avançaven (Borg et al., 2009: 36).

Els autors advertien contra les pràctiques de seguiment suggerides per un membre del partit democratacristià, que, en un discurs al parlament, argumentava desvergonyidament: "Per què, en nom de Déu, haurien els intel·lectualment dotats i motivats de sentir-se humiliats en una escola on és necessari tallar-los les ales per a mantindre'ls al nivell de vol d'aquells que per naturalesa han de progressar necessàriament a poc a poc?" (Borg et al., 2009: 88). Fidel al missatge dels Evangelis, una font important de lectura a l'Escola de Barbiana, Milani i els seus alumnes optaven per una educació en què, una vegada més, s'aprén no per a tindre, sinó per a ser i ser per als altres. Açò testifica la creença de Milani en l'ètica com a 'coneixement poderós', com esmenta Young (2013: 108), basant-se en la crida de Kant a 'tractar tots com un fi en si mateixos i no com un mitjà per als teus fins'. Aquesta postura dona credibilitat i contundència als arguments desenvolupats al llarg de *Lettera*.

Sens dubte, els professors tenen un paper important en proporcionar una educació per a la justícia social basada en una opció preferent pels pobres i els membres menys privilegiats de la societat. Els professors no són els únics actors importants ací, però el seu paper continua sent crucial. Mentre que Freire ofereix imatges edificants dels professors, les condicions dels quals va tractar de millorar quan era Secretari d'Educació a São Paulo, es troba una imatge diferent dels professors a *Lettera*. Aquests són persones que suspensen els alumnes, avaluant-los sobre habilitats que no els havien ensenyat a adquirir. Els autors apunten humorísticament a l'afirmació insensata del professor que “els escriptors naixen, no es fan”, a la qual repliquen: “Però, mentrestant, cobres el teu sou com a professor d'italià.” (Borg *et al.*, 2009: 137).

De fet, els alumnes indiquen que l'escriptura és un art que necessita ser après. *Lettera* proporciona informació sobre la manera sistemàtica en què els alumnes s'involucren en l'escriptura col·lectiva, que va despertar interès en diferents parts de la regió (Corradi, 2012, 13-16). Els alumnes de Barbiana eren animats a posar totes les seues idees aleatòries en fulls de paper, a partir dels quals es realitzava una ordenació sistemàtica i s'anava descartant mitjançant discussions col·lectives fins que quedaven algunes idees clau no repetitives. Açò permetia crear un text coherent. Eliminaven paraules supèrflues, redundàncies, oracions massa llargues i tenien cura de no tindre més d'un concepte en una mateixa frase (Borg *et al.*, 2009: 139).

LLIÇONS DE LORENZO MILANI I LES EXPERIÈNCIES DE SAN DONATO / BARBIANA

L'experiència de l'Escola de Barbiana ofereix una forma alternativa d'ensenyament de la qual poden aprendre els mestres del sistema educatiu públic. Molt depèn de l'actitud que els mestres desenvolupen, com va indicar Milani en afirmar que es tracta més de com cal ser, que de què cal fer. Els mestres poden proporcionar aquesta educació alternativa a través de:

- la creació i participació en un programa 'extraescolar' accessible a tothom i no sols a aquells que poden pagar-ho;
- la promoció del suport entre iguals, permetent als alumnes aprendre de manera col·lectiva i “ser” per a ells mateixos i per als altres; relacionant l'educació amb la vida; començant pel ‘aquí i ara’ i avançant cap a un pensament d'ordre superior;
- implicant els alumnes en una lectura crítica del món, que es manifesta tant en la seua realitat quotidiana com en la seua construcció a través dels mitjans de comunicació;
- *reclamant* un currículum inclusiu i rellevant per a la diversitat de l'alumnat i una escola que no suspenga els estudiants ni els expulse,



sinó que garantisca el dret constitucional de tots a gaudir d'uns anys d'educació pública (sense repetició de curs), respectant i protegint aquest dret.

El fet que alguns alumnes de l'experiència de Barbiana acabaren com a mestres indica que tenien fe en l'emergència d'un tipus de mestre diferent del que es representa de manera negativa a *Lettera*. Tenien fe en mestres preocupats per la justícia social, la missió dels quals fora millorar les oportunitats i experiències d'aquells que tradicionalment han patit en un sistema socialment diferenciat. L'Escola de Barbiana va buscar inspirar aquest tipus de mestre. I el verb "reclamar" en la llista de qualitats que s'acaba de proporcionar indica que molts dels desafiaments no poden ser afrontats pels mestres en solitari. Com argumentarien molts pedagogs crítics, només es poden abordar amb els mestres dins d'un moviment o una aliança de moviments, que implique persones d'altres àmbits, incloent-hi els pares, als quals *Lettera* crida a organitzar-se i exigir reformes en el sistema d'escoles públiques. Aquestes són les reformes que ajudarien a revitalitzar un sector important de l'esfera pública.

CAPÍTOL 3

PAULO FREIRE, PRAXI I PODER

INTRODUCCIÓ

La praxi⁵ és un tema recurrent al llarg d'aquest treball. Mentre que alguns dels autors tractats utilitzen explícitament el terme, altres com Don Milani no ho fan, encara que la seua aproximació a una vida crítica i compromesa socialment aproxima el seu pensament al que aquest terme implica.

La praxi és el concepte central que Paulo Freire adopta per capturar la relació dialèctica entre la consciència i el món, reflectida en l'enfocament pedagògic pel qual es va fer famós. És aquest concepte el que busque aclarir en aquest capítol. Em centre en el desenvolupament de la praxi per part de Paulo Freire al llarg de la seua prolífica obra, que reflecteix el seu pensament social i pedagògic al llarg de més de trenta anys. Això ho faig amb vista a les persistents concepcions errònies en l'ús del terme praxi en la literatura. El terme praxi sovint es fa servir d'una manera vaga i contradictòria, separant-lo d'alguns dels seus elements constituents (p. ex., teoria o consciència) fins al punt que algunes afirmacions semblen una tautologia (p. ex., de la teoria a la praxi o "unitat de consciència i praxi"). En alguns idiomes, com l'italià, praxi sovint es confon amb 'prassi', que significa 'pràctica habitual'.

El concepte de praxi es remunta a l'època dels antics grecs, particularment Aristòtil, i ha tingut diferents interpretacions matisades al llarg dels anys. Sens dubte, en l'obra de Freire, ressonant amb Marx, es refereix generalment al procés pel qual les persones reflexionen sobre el seu món d'acció i vida quotidiana (Kohan, 2020), per examinar-ne els diversos aspectes i les assumpcions àmpliament generades sobre aquest. Es treballaria de manera crítica a través del que semblen ser les seues contradiccions, per a contribuir a millorar la condició social. La praxi, per tant, es connecta amb la màxima de Sòcrates, recollida per Plató en l'*Apologia*, "que la vida que no s'examina no mereix ser viscuda" (Plató, s.d).

Afirma la idea que cada acció en la vida, tret que es duga a terme de manera mecànica, ofereix el potencial per a la implicació intel·lectual. La praxi, per tant, no s'ha de confondre amb la pràctica, amb 'embrutar-se les mans en el món exterior' (estar 'en les trinxeres', per dir-ho així) o el món del taller. Aquestes per si mateixes són només accions. Tret que s'unisca a elles un component reflexiu, pensat com a part d'un procés guiat per valors (p. ex., en el sentit de 'justícia social' de Freire) per a una millor acció (acció transformadora), l'activitat es

⁵ Aquest capítol es desenvolupa a partir d'una breu entrada enciclopèdica meua sobre praxi (Mayo, 2016). És una versió substancialment ampliada. Aquesta és una versió lleugerament modificada d'un article amb el mateix títol publicat amb el meu nom (Mayo, 2020b) en *International Critical Thought*, vol. 10, núm. 3: 454-472, 2020.



queda molt lluny de ser praxi. De nou, estic utilitzant el terme en el sentit de Freire, que ressona amb molts escriptors al llarg de la història, en particular Marx⁶. Això és important tindre-ho en compte quan s'afronta la fricció tradicional entre, per exemple, acadèmics i activistes de base. La *vita activa* i la *vita contemplativa* estarien entrelaçades en un procés de praxi.

A menys que aquest component reflexiu s'integre en l'àmbit de la pràctica, per a analitzar l'acció en termes del conjunt més ampli de relacions que envolten l'acció, l'activitat en si mateixa compleix una funció reproductiva. Els processos mecanicistes de producció, com era la producció fordista, buscaven eliminar aquesta funció de pensament de l'activitat de la majoria dels treballadors implicats, donant a cadascun l'aparença, en paraules d'Antonio Gramsci, d'un "goril·la ensinistrat" (*gorilla ammaestrato* en l'idioma original, italià), realitzant la mateixa tasca o acció una vegada i una altra fins que esdevenia una segona naturalesa. Els empleats participen com a operacions parcials en el sistema, resultant en una alienació respecte al producte final del seu treball. Una visió alternativa sobre la producció, tal com la va imaginar Gramsci i altres, en relació amb la democràcia obrera, reflectida en la seua teoria dels Consells de Fàbrica (Gramsci, 1977), cercava combinar els components intel·lectuals, teòrics i pràctics en les activitats diàries dels treballadors dins de les diverses fàbriques a Itàlia en aquell moment.

La separació entre concepció i execució, representada físicament per la direcció i els empleats, en una contradicció d'oposats (en realitat, una relació dialèctica ja que un no pot existir sense l'altre), es contrarestava per un procés de praxi revolucionària. En aquest procés de praxi, concepció i execució no estan separades jeràrquicament, sinó que coexisteixen entre treballadors i gestors en un procés de Democràcia Industrial. La praxi, caracteritzada per la unió de teoria i pràctica, reflexió i acció, i concepció i execució, desafia aquestes separacions jeràrquiques. Reconcilia el que aparenta ser una contradicció d'oposats, demostrant que moltes dicotomies capitalistes (per exemple, capital i treball) estan inextricablement relacionades. La praxi connecta ací amb la noció posterior de Gramsci que tots els éssers humans són intel·lectuals en certa mesura, encara que, a *prima facie*, no exercisquen la funció d'intel·lectuals⁷.

La referència ací és als processos de pensament i reflexió que poden i haurien de, des d'un sentit democràtic industrial, acompanyar la majoria d'activitats. Segons la seua concepció revolucionària, això és el que caldria fomentar amb la idea de canvi polític en ment. L'exemple és del món de la producció o la

⁶ Açò no s'ha de confondre amb l'afirmació de Marx que tota la vida social és pràctica. Ser pràctic no és equivalent a implicar-se en la Praxi. Pràctica i Praxi, ail, són constantment confoses per molts, com argumentaré més endavant.

⁷ Com vaig assenyalar anteriorment, Gramsci considerava que tots els éssers humans són intel·lectuals, però no considerava que tots exerciren la funció d'intel·lectuals: "Tots els homes són intel·lectuals; es podria dir, per tant: però no tots els homes tenen en la societat la funció d'intel·lectuals" (Gramsci, 1971: 9); un pot fregir un ou o cosir un esquinç en una jaqueta, però això no significa que siga cuiner o sastre. (Ibid.).

indústria, una preocupació important per a diversos autors marxistes en l'ús de la praxi. No obstant això, pot transcendir el món de la producció (la fàbrica, la granja, etc.) per a aplicar-se a la vida quotidiana: reflexió sobre l'acció per a actuar de manera coherent com una 'persona en procés', sense caure en les forces de la 'ideologia' (en el sentit marxista de 'mistificació'), amb les seues construccions específiques de la realitat i modes de fabricació de consens (Herman i Chomsky, 1988). Per a Marx i altres teòrics crítics, incloent-hi Freire, la filosofia de la praxi, que permet treballar les contradiccions de la vida, i per tant pensar i actuar amb la intenció de deixar de reproduir-les, constituïa els mitjans per a interpretar el món coherentment.

L'objectiu final, però, és "canviar-lo"⁸ (Marx i Engels, 1978: 145). Això, per a Marx, era la forma més revolucionària de praxi. La reflexió sobre l'acció ha d'anar unida a l'acció política. En *Pedagogia de l'oprimit*, Freire reflecteix aquesta visió quan escriu: "Però l'activitat humana consisteix en acció i reflexió: és praxi, és transformació del món" (Freire, 2018: 125).⁹

AQUEST CAPÍTOL

En aquest capítol, pretenc exposar la noció de praxi de Freire, que es basa en diverses fonts, algunes teològiques i altres marxistes, incloent-hi Marx mateix i posteriorment Gramsci, entre altres. Pretenc extraure diversos elements de la política pedagògica de Freire, ja que tots serveixen per a destacar un aspecte particular de la 'pedagogia de la praxi' de Freire. El terme 'pedagogia de la praxi' es va ressaltar en el títol d'un llibre d'un dels col·laboradors més propers de Paulo Freire, Moacir Gadotti (Gadotti, 1996). Subratlla la centralitat de la praxi en la seua política pedagògica. Cal assenyalar que, per educació i pedagogia, Freire entén el treball no sols en escoles i en educació d'adults, si bé són importants en la seua concepció pedagògica, sinó en tot un ventall de processos comunicatius en tota la societat en general. Els espais d'aprenentatge i educació, amb la seua dimensió normativa i valorativa, són diversos. Freire concep la societat mateixa com una gran escola amb una àmplia gamma d'experiències d'aprenentatge, desaprenentatge i experiències normatives o disruptives.

L'hegemonia, el procés de domini per força i especialment per consentiment (com ja es va indicar en el Capítol 1, tots dos no sempre estan separats), consisteix en relacions que són 'pedagògiques'. Aquestes relacions promouen i

⁸ L'onzena tesi de Marx sobre Feuerbach: "Els filòsofs només han *interpretat* el món de diverses maneres; la qüestió, però, és *canviar-lo*."

⁹ L'acció basada en la praxi revolucionària hauria de formar part d'una acció política més àmplia, guiada per una visió de transformació de les estructures actuals. En resum, la praxi no s'hauria de limitar a una comprensió intel·lectual de com funciona el món i de com oprimeix les persones, sinó que hauria d'orientar-se cap a l'exploració de maneres de transformar la situació actual. Hauria d'estar vinculada a una acció amb aquest propòsit en ment. L'educació crítica basada en la praxi és un component important d'aquests processos de comprensió i acció.



desafien formes específiques de viure i de fer les coses. En les famoses paraules de Gramsci, ‘tota relació d’hegemonia és una relació pedagògica’ (Gramsci, 1971: 349-350). En molts aspectes, les opinions de Gramsci sobre pedagogia i societat són compartides per Freire, sent la relació entre ambdós el tema de molts dels meus estudis anteriors, els quals no repetiré ací excepte per alguns punts concrets (vegeu Mayo, 1999; Mayo, 2015; Mayo, 2019).¹⁰

Un altre punt en aquesta fase inicial és que la praxi té una dimensió relacional dins d’un conjunt de relacions socials i de relacions entre humans i la terra. Així doncs, com en Freire, Marx i altres, la comprensió de la individualitat no pot tindre sentit sense el seu qualificatiu *social*. El procés de prendre consciència, dins d’un procés de praxi, cobra sentit en un context social, una comunitat, un grup, una organització, un entorn social, un marc institucional, etc. Carpenter *et al.* encerten quan, amb referència a la investigació de la difunta Roxana Ng sobre dones immigrants, afirmen que “qualsevol ‘experiència’ és inseparable de les relacions i condicions socials en què aquesta experiència té lloc...” (p. 6). Continuen, en la mateixa pàgina, citant la famosa afirmació de Marx en els *Manuscrits de París*: “L’individu és l’ésser social”. La seua vida, encara que no aparega en forma directa com una vida comunal amb altres, és, per tant, una expressió i confirmació de la vida social. La vida individual i la vida d’espècie de l’home [de la dona] no són diferents” (Marx i Engels, 1978: 86).

Hi ha, per tant, una dimensió social col·lectiva en la praxi, encara que no tots els ambients col·lectius són favorables al tipus de praxi orientada cap a la justícia social que van escriure Marx i Freire (alguns poden ser clarament reaccionaris, com va assenyalar Adorno, 2004). En l’elaboració del concepte matisat i multifacètic de praxi de Freire, organitze les meues idees al voltant d’aquests temes interrelacionats. Tots són característiques importants d’una educació crítica basada en la praxi.¹¹

1. Reflexió, Teoria, Transformació.

¹⁰ La influència de Gramsci en Freire queda reflectida en una afirmació d’aquest últim a Londres, on declara que havia estat influenciat pel pensador i polític sard molt abans de llegir-lo per primera vegada el 1968 (Freire, 1995). És impossible fer justícia a les similituds i contrastos entre ambdós, així com al potencial d’una síntesi de les seues idees, com un tema secundari en un article com aquest. Això requeriria un estudi comparatiu a gran escala per si mateix, i he produït diverses versions publicades de diferents estudis d’aquest tipus en forma de capítols de llibres, articles en revistes acadèmiques i llibres en anglès, espanyol, català, alemany, italià, portugués, turc i japonès.

Dos punts principals de convergència són que rebutgen enfocaments economicistes deterministes del canvi social i encapsulen les seues visions dins d’una ‘filosofia de la praxi’. Freire segueix Gramsci en considerar que les institucions, associades pels marxistes ortodoxos amb la superestructura i vistes com a epifenòmens, tenen el potencial de contribuir al canvi socioeconòmic. Aquestes poden reaccionar sobre la base econòmica i transformar-la. Tant Gramsci com Freire consideren que les agències culturals i educatives tenen un paper clau a exercir en aquest procés. Vegeu l’assaig famós de Raymond Williams sobre aquest tema en *Marxism and Literature* (Williams, 1977): “Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory”.

¹¹ Alguns poden aprofitar els coneixements assolits en el camí de l’aprenentatge a través de la praxi per a detindre’s allí i usar-los cínicament per a controlar els altres quan ocupen una posició de lideratge. Ho he viscut en els meus trenta anys com a acadèmic, caminant en la direcció contrària del que es predica. El que Mark Fisher (2009) denomina ‘realisme capitalista’ sovint porta a això: ‘tots sabem que açò és explotació, però...’



2. El sentit de distanciament crític.
3. La base material de la Consciència.
4. El concepte de *Conscientização*.
5. Alfabetització Crítica.
6. Reconciliació de les contradiccions dels oposats.
7. Diàleg autèntic.
8. La dimensió Col·lectiva de l'Aprenentatge.
9. Les bases contextuais de la praxi.
10. Conclusió General.

Concluc (punt 10) argumentant que una societat en la qual les persones viuen la seua vida basada en la praxi, tal com la va concebre Paulo Freire, probablement estarà més motivada cap a la transformació política. Aquesta transformació donaria lloc a una societat marcada per un major sentit de justícia social. És més probable que aquesta societat resista una ofensiva contra la democràcia que una altra on la indiferència és la norma. Es defensa que la praxi troba el seu lloc en qualsevol organització o moviment que lluita per la major democratització de la societat. La democràcia aquí es veu no només en el seu sentit formal o representatiu, sinó com un procés en constant evolució per a l'apoderament de diferents membres de la societat.

El punt 9 es refereix als diferents contextos que apareixen en l'obra de Freire, especialment els diferents contextos que han necessitat modificacions en el seu enfocament pedagògic relacionat amb la praxi. Cap context és igual, i per tant l'enfocament de Freire ha de ser reinventat una i altra vegada. Freire va afirmar en una ocasió: "els experiments no es poden trasplantar i han de ser reinventats" (Freire, 1978: 9). Les experiències personals també ofereixen contextos específics per a la praxi, i faig referència a l'experiència de Freire a l'exili en Amèrica Llatina, els EUA i Europa com una forma de praxi. M'inspire aquí en els seus escrits sobre i des d'aquests contextos. Finalment, el retorn de Freire al Brasil a principis dels anys 80, després de setze anys d'exili, va requerir una forma diferent de praxi i aprenentatge. Va implicar tornar a aprendre el context que ell ja coneixia per a reflexionar-hi de manera crítica i actualitzada sobre el seu món d'acció (el terreny de la seua activitat vital), ja que aquest havia canviat durant aquell llarg període d'exili. La praxi exigia aquest procés de tornar a aprendre.

REFLEXIÓ, TEORIA, TRANSFORMACIÓ

Hi ha un caràcter transformador en la interpretació de la praxi segons Freire, que inclou la teoria com a codificació de la reflexió sobre l'experiència i, per tant, sobre el món d'acció (Freire, 2018).

Reflexionar sobre l'acció implica recórrer a la teoria, la qual és posada a prova i reformulada a partir de l'experiència reflexiva de la vida quotidiana. Freire és clar en aquest sentit, afirmant: "Com a praxi, requereix una teoria que l'il·lumine. L'activitat humana és teoria i pràctica; és reflexió i acció", i fa ressò de Lenin en afirmar que sense teoria revolucionària no pot haver-hi acció revolucionària (Freire, 2018: 125). Això, com s'ha indicat, fa problemàtica expressions comunes com ara 'de la teoria a la praxi'¹² —la teoria està integrada en la praxi—. També és problemàtic separar la consciència, que acompanya la reflexió, de la praxi en l'expressió "unitat de consciència i praxi", com han indicat Carpenter *et al.* (2011: 6) en un treball argumentat amb coherència. Això es refereix als dos com a entitats separades i distintes quan la 'consciència, com el recurs a la 'teoria', és constitutiva de la praxi'. En resum, si no hi ha consciència, no pot haver-hi praxi.¹³ Seria més apropiat escriure en termes d' 'unitat de consciència i pràctica' o 'reflexió i acció', 'teoria i pràctica'. En definitiva, afirmaria que la praxi és la unitat dialèctica de consciència i pràctica, reflexió i acció.

La praxi s'orienta cap a la transformació del món, és a dir, s'intervé en la història per a contribuir al seu desenvolupament. Dit d'una altra manera, l'educació basada en la 'praxi' permet a les persones actuar sobre el seu entorn material i reflexionar-hi. Es tracta d'un procés d'aprenentatge destinat a millorar la relació d'un mateix amb aquest entorn. Algunes persones (O'Sullivan, 1999) consideren això part del procés d'aprenentatge transformador; una transformació cap a un entorn millor, socialment més just i ecològicament més sensible. Peter McLaren (2015) argumenta que Freire va fer una aportació important en la manera d'entendre el concepte d'ideologia, passant d'una visió com un conjunt d'idees abstractes que han aconseguit una hegemonia dominant a una visió d'idees que estan incorporades i viscudes com a conjunts de pràctiques socials (vegeu també Fischman).

Com s'ha indicat, el procés (acció-reflexió-acció transformadora) és *dialèctic* i no seqüencial, com va subratllar en múltiples ocasions la desapareguda Paula Allman (1999), una de les exponents claus dels conceptes marxians en Freire i Gramsci. Per a Freire, l'acció per si sola, aïllada de la reflexió, equival a un activisme sense sentit. La reflexió, separada de l'acció, constitueix una teorització buida. La praxi és l'acte d'unir ambdós elements, fent-los interdependents de manera dialèctica.

¹² Observeu la confusió en títols com el de la revista *Administrative Theory & Praxis* (<https://www.tandfonline.com/loi/madt20>) o el títol de la següent conferència: *Praxis: Applying Theory in Practice* (<https://www.jc.um.edu.mt/conference>).

¹³ La consciència és un component clau de la praxi. Aquesta última no pot existir sense la primera i, com va subratllar Marx, està arrelada en la materialitat de la vida d'una persona, en resum, en les condicions socials i econòmiques en què es troba. Una discussió completa sobre 'la producció de la consciència' es troba en *La ideologia alemanya* de Marx i Engels. Més que ser idealista, tota aquesta discussió se centra en la base material del poder, en contrast amb l'idealisme dels joves hegelians com Max Stirner ("El Beneït Max") o Bruno Bauer ("Sant Bruno").

La praxi és central en diferents situacions dels escrits de Freire. Un aspecte recurrent del seu ús de la praxi és la necessitat de prendre distància, ja siga voluntàriament o per circumstàncies forçades, per a adoptar una mirada crítica sobre allò que és familiar. Frank Youngman (1986) ho expressa de manera molt encertada: "...l'educació ha d'ajudar les persones en el procés d'objectivar el món, entendre'l de manera crítica i actuar per a canviar-lo" (p. 171). Açò serveix com a definició plausible del terme praxi. Entenc que per 'objectivar' es refereix a 'guanyar distanciament crític'.

DISTANCIAMENT CRÍTIC

L'enfocament varia segons la situació. Un exemple recurrent es pot observar en l'experiment de Paulo Freire a Angicos, un municipi de Rio Grande do Norte, on es va aplicar per primera vegada la pedagogia política de Freire. Això va portar el govern de coalició de Brasília a convidar Freire per a coordinar un projecte nacional en termes semblants. Això, al seu torn, va acabar portant a la persecució de Freire per part del règim militar després del colp d'estat de 1964. El seu enfocament hauria canviat la demografia electoral del país afavorint al llavors president populista de Brasil, Joao Goulart, previ al colp.

En el projecte d'Angicos, hi havia una fase preliminar, ja que qualsevol projecte d'educació comunitària implica conèixer la comunitat implicada —els patrons de parla de la gent, les seues aspiracions, preocupacions i el que capta la seua imaginació, entre altres coses. Cada comunitat té les seues pròpies característiques. Els educadors havien de passar temps a la comunitat, probablement com a part d'un equip en què participaven els mateixos aprenents objectiu. Aquests últims es convertien en co-investigadors i co-educadors en el projecte, igual que els educadors es convertien en co-aprenents. El treball col·lectiu implicava la recerca de "paraules generatives" amb un enfocament en la seua "riquesa sil·làbica" i la seua connexió íntima amb l'experiència quotidiana de les persones (Goulet, 1973: 11).

La següent fase implicava codificar el material recollit en diferents formes de productes culturals, incloent representacions dramàtiques, fotos, dibuixos, etc. L'objectiu era permetre a les persones, immerses en aquesta cultura, obtenir una distanciament crítica del que els resultava familiar, "re-experimentar l'ordinari d'una manera extraordinària", com diu Ira Shor (Shor, 1987). En resum, educar a través de la praxi pretenia ajudar les persones a distanciar-se i veure el familiar des d'una altra perspectiva —una codificació que feia que el familiar semblara estrany, però que, mitjançant una exploració més profunda, començava a resultar inquietantment familiar. La discussió posterior, impulsada per 'temes frontissa'¹⁴, introduïda per l'educador designat, implicava un procés

¹⁴ Els temes inserits com a elements clau en la discussió per aclarir el tema que es tracta i proposa el grup. (Gadotti, 1994, 17)



de de-codificació. Els membres del grup eren ajudats a reconèixer la situació com a pròpia. Se'ls ajudava a començar a veure-la d'una manera diferent i més crítica, desvelant, en el procés, les contradiccions subjacent a aquesta realitat. Després, es comprometien a desenvolupar futurs alternatius, una nova codificació amb la qual intervenir en el procés històric que afecta la seua pròpia comunitat i, possiblement, altres de més grans (Goulet, 1973: 11).¹⁵ Això és praxi que implica un distanciament crític respecte al món d'acció propi.

Aquest distanciament temporal fa que les persones reflexionen de manera en part desvinculada d'allò que d'altra manera els resultaria massa familiar. En fer-ho, podrien adonar-se de coses que en altres circumstàncies passarien desapercebudes. Açò és més probable en un grup que puga desafiar l'individu a avaluar la seua relació amb l'entitat major de la qual forma part: el social. Una vegada que l'extraordinari ha sigut reflexionat i esdevé familiar, podria haver ocorregut una transformació crítica (sense garanties), sobre la base de la qual es poden explorar opcions per al futur. Això té implicacions per a altres experiències com l'educació de professorat o programes de treball social. Impli-caria un estudi a priori, almenys per part de l'alumnat de magisteri en les seues pràctiques, de la comunitat en què es desplega el projecte, una condició *sine qua* non per a qualsevol programa social i de pràctiques, donat que aquestes experiències estan condicionades pel context i ocorren dins d'un conjunt de relacions socials.

BASE MATERIAL DE LA CONSCIÈNCIA

Hi ha altres punts importants a considerar en relació amb l'ús de la praxi per Freire, reflectits en aquest enfocament pedagògic. Es pot percebre fàcilment la influència de Marx i Engels. Són les circumstàncies materials de les persones i les relacions socials que aquestes originen les que estan en el cor de la presa de consciència crítica. En *La ideologia alemanya*, un manuscrit que, juntament amb altres textos del primer Marx, va influir molt Freire, Marx i Engels van plantejar:

La consciència és, per tant, des del principi, un producte social, i continua essent-ho mentre existisquen els homes (sic.)
(Marx i Engels, 1978: 158).

La praxi constitueix el mitjà per a comprendre les relacions socials implicades. Ajuda les persones a identificar les possibilitats que aquesta consciència

¹⁵ Aquest procés es porta a terme en el teatre comunitari, especialment en el Teatre del Fòrum, per Augusto Boal. El distanciament crític té una gran presència en el teatre del segle xx, especialment a través de l'efecte d'alienació de Bertolt Brecht. De manera fictícia, aquesta tendència es reflecteix en obres com *Sei personaggi in cerca d'autore* (Sis personatges en cerca d'autor) de Luigi Pirandello.

ofereix per a generar un clima de canvi social radical. El punt de partida, per a Freire, són els éssers humans “en el ‘ací i ara’” (Freire, 1970, 1993, 2018, 85), la seua situació material i existencial bàsica. Per tant, el coneixement ha de tindre la seua base en el món material que les persones transcendeixen a través de la praxi per a aventurar-se en un univers més ampli. Això es va reflectir en l'enfocament curricular que Freire i el seu equip establiren quan fou Secretari d'Educació a São Paulo (Freire, 1993; O'Cadiz *et al.*, 1998) per a aquelles escoles que van optar per unir-se al ‘projecte popular d'escola pública’.¹⁶ El punt de partida per a l'adquisició del coneixement era quelcom que connectara directament amb la realitat dels estudiants, com ara un riu mort en el cor de la ciutat.

Des d'aquí, es passava gradualment a una exploració de problemes ambientals més amplis que eventualment conduïen a les disciplines. Com va escriure el mateix Freire, no podem quedar-nos en el nivell popular perquè això seria ‘basisme’, com diuen al Brasil, una idealització del popular; el popular també té les seues contradiccions. La praxi implica una reflexió crítica sobre el popular, que deriva de la situació existencial de la comunitat (comunitat local en aquest cas) per a transcendir mites/folklore popular. Pot incorporar intuïcions i perspectives útils per a convertir el que Gramsci anomenaria ‘sentit comú’ en ‘bon sentit’.

Aquest enfocament també fou adoptat per Don Lorenzo Milani. Recordem que ‘un motiu ocasional’, lligat a la situació existencial dels alumnes, desencadenava un procés educatiu. Hem vist com el descobriment d'ossos a l'edifici adjacent de l'escola de Barbiana, una part del qual es va col·lapsar, va portar a discussions que implicaven elements de biologia humana i, presumiblement, d'anatomia, les quals eventualment conduïren a un enfocament més ‘profund’ en què s'introduïen les matèries pertinents (Martinelli, a Borg i Mayo, 2007, 110). Això contrasta amb un aprenentatge que comença amb coneixements abstractes, allunyats de la realitat dels estudiants.

Aquest enfocament ha sigut fortament criticat per ser orientat cap a la classe mitjana i per la seua capacitat potencial per ‘alienar culturalment’ l'estudiantat de classe treballadora. Partir de la pròpia realitat existencial d'una manera dialògica ajuda a abordar algunes de les percepcions que l'alumnat porta a la sessió d'aprenentatge. Les seues intuïcions poden ser incorporades i les seues concepcions errònies, qüestionades. Amb la introducció de nous coneixements però pertinents, açò pot portar al que Jack Mezirow, el difunt educador nord-americà de la Columbia Teachers' College, anomena una ‘transformació de perspectiva’ —part integral de l'aprenentatge a través de la praxi.

¹⁶ L'equip de Freire va permetre a les comunitats escolars la decisió de si volien unir-se al projecte o no. El projecte consistia en una nova manera de desenvolupar un currículum arrelat a la situació existencial de l'alumnat, la qual servia de base per al seu aprenentatge. (O'Cadiz *et al.*, 1998)

CONSCIENTIZAÇÃO

L'enfocament pedagògic que propicia aquesta 'transformació de perspectiva' inclou la *conscientização* (Roberts, 2000; Darder, 2020). En el lèxic de Freire, aquest terme és clau i està vinculat a la praxi. "Representa el desenvolupament del despertar de la consciència crítica" (Darder, 2020: 45) en "un procés evolutiu crític que està permanentment inacabat, la qual obertura revitalitza la nostra relació dialèctica amb el món i ens dirigeix cap a futurs emancipatoris dins del context de condicions socials canviants" (Ibíd: 46). Aquesta paraula es refereix al procés mitjançant el qual una persona aprèn de forma contínua sobre les contradiccions de la societat. Així, la *conscientização* es converteix en un element essencial de la praxi. Aquesta última no pot existir sense ella, i, per la seua naturalesa contínuament canviant, la praxi no pot completar-se mai.

La *conscientização* ocupa un lloc destacat en el pensament social llatinoamericà, incloent-hi el pensament relacionat amb l'educació popular i el pensament catòlic radical. Està fortament associada amb el treball en les Comunitats Eclesials de Base (*Comunidades Eclesiais de Base* - CEBs), on es realitza molta educació popular. Part d'aquesta educació popular utilitza la praxi com a mitjà per "aconseguir una nova forma de consciència" (Freire, 1993: 110)¹⁷ sobre la naturalesa de la injustícia social i l'opressió. Freire reconeix que havia estat utilitzada per radicals brasilers en els anys seixanta i identifica Dom Helder Camara, aleshores bisbe de Recife, com la persona que va ajudar a popularitzar-la. Freire considera que el terme transmet el sentit d'un procés dinàmic. Aquest dinamisme marca la transició gradual d'un estat de consciència a un altre. En paraules de la seua vídua, Ana Maria Araujo Freire (Nita Freire), "indica moviment, el començament d'una acció, la preparació per a l'acció que ha de seguir" (Araujo Freire, a Borg i Mayo, 2007: 4-5).

ALFABETITZACIÓ CRÍTICA

Hi ha una connexió entre la praxi, la *conscientização* i l'alfabetització. No obstant això, el tipus d'alfabetització involucrada transcendeix la mera alfabetització funcional. L'alfabetització funcional, encara que prou política en el sentit que permetia als grups subalterns del Brasil d'aquell moment el dret a votar (un cert nivell d'alfabetització era un requisit per a votar), no permetia la praxi. Una alfabetització funcional d'aquest tipus implicaria un procés mecànic d'aprenentatge —desproveït de l'acte polític de reflexionar sobre l'acció i d'actuar sobre aquesta reflexió—. L'acte d'adquirir aquest nivell d'alfabetització es pot considerar polític en el sentit que amenaçava amb canviar la demografia

¹⁷ McLaren i Fischman (2005, 441) expliquen que "només desenvolupant una comprensió que naix d'un compromís amb la justícia social es pot arribar a aquest tipus de consciència necessària per desafiar les estructures hegemòniques de dominació i explotació."

electoral del país. Les persones que pretenien mantenir l'estatu quo perseguirien aquelles que estaven involucrades en l'ensenyament de l'alfabetització entre les masses llatinoamericanes, especialment durant les guerres civils a Nicaragua i El Salvador en els anys 80. És d'esperar que l'amenaça també es deixara sentir al Brasil d'aquell moment, especialment en el Nord-est empobrit amb el seu sistema latifundista.

Ensenyar alfabetització és, independentment de si implica *conscientização* o no, un acte polític en un context com el brasiler de l'època. En general, però, un procés tècnic simple d'aprenentatge de l'alfabetització deixaria els seus destinataris encara susceptibles de manipulació. En estar desconnectat del context social, pot impedir que una part de l'electorat obtinga coneixement sobre la seua pròpia subjugació i opressió. Pot fins i tot donar-los el desig d'emular els seus opressors. El tipus d'educació en alfabetització orientada a la presa de consciència que va introduir Freire, una alfabetització que implica praxi, es va anomenar 'alfabetització crítica'. Es tractava de persones que aprenien a llegir no de manera mecànica sinó d'una manera que il·luminava les dinàmiques de poder de la seua realitat. Aquesta és la base del seu aprenentatge. A través del distanciament crític, s'espera que puguin llegir la paraula i el món, en la mesura que puguin revelar les contradiccions del seu context.

Les paraules s'apliquen així a una lectura crítica del món dels aprenents. Les expressions involucrades posen de manifest les seues contradiccions i serveixen per a permetre als aprenents explorar, d'una manera dialògica, maneres de superar-les. L'èmfasi en la lectura del món fa que aquest procés siga aplicable, com a forma d'aprenentatge a través de la praxi, fins i tot per a aquells que convencionalment són alfabetitzats. Poden ser capaços de llegir la paraula, d'una manera no crítica, però no necessàriament el món. Això seria part del que Freire anomena 'educació bancària'.

Es tracta d'un enfocament d'aprenentatge de dalt cap a baix, desproveït de la lectura crítica de les paraules i del món simultàniament per comprendre les situacions que el segon ofereix. L'alfabetització crítica, per tant, s'aplica tant als que són analfabets convencionals com als alfabetitzats convencionals. Es pot llegir la paraula, però no necessàriament llegir el món mentre es fa. Altres han argumentat, anant més enllà de Freire, que l'alfabetització crítica també implica *llegir i escriure* el món (Taylor, 1993) i la seua construcció a través de diversos mitjans (alfabetització crítica mediàtica). Això implicaria, com en el cas de Don Lorenzo Milani i els seus estudiants a Barbiana, una lectura crítica del món, per exemple a través dels articles de premsa, i escriure conjuntament una resposta. La llengua colonitzadora, des d'una perspectiva freireana, necessitaria ser ensenyada d'una manera problematitzadora, en la qual s'aborden els

seus rols històrics i sociopolítics. La problematització implica aprendre junts com la ideologia, inclosa la ideologia colonial, resideix en els idiomes —molt lluny de la manera colonial i neocolonial d'ensenyar llengües fins als nostres dies (vegeu discussions sobre TESOL entre immigrants)—. També implica aprendre el paper que, en el cas de l'anglès, la llengua colonitzadora exerceix com a força hegemònica (Macedo et al, 2003). Una educació basada en la *praxi* requereix aquest enfocament.

Els termes Alfabetització Crítica, *Conscientização* i Praxi es tornen per tant indissociables. L'alfabetització crítica, que inclou la praxi, té un vessant transformador tant socialment com, es podria afegir, ecològicament. Implica la praxi en termes de no només reflexionar críticament sobre les relacions socials, és a dir, les relacions humanes, sinó també entre humans i la resta de la terra. Llegir el món, en el sentit freireà, s'estén més enllà de llegir críticament el món dels humans per incorporar també la lectura de la resta de la Natura en la qual la humanitat arrela. Tot i que es podria criticar l'obra primerenca de Freire per ser antropocèntrica, cal reconèixer el seu gir posterior cap a una visió més còsmica, com es desprén d'alguns dels temes triats per als complexes d'aprenentatge temàtics en el seu projecte de les escoles de São Paulo. També cal apreciar els escrits d'aquells que van treballar estretament amb ell en relació amb la Carta de la Terra. Freire parlava 'd'Unitat en la diversitat' (Freire *et al.*, 1997). Més apropiat seria parlar en termes 'd'Unitat en la biodiversitat'. Això demana una alfabetització crítica basada en la praxi que impliqui una reflexió sobre el món de l'acció en tota la seua biodiversitat.

DIÀLEG AUTÈNTIC

La praxi implica una pedagogia dinàmica on el coneixement esdevé un focus de curiositat epistemològica i un objecte de co-investigació. Això implica involucrar tant l'educador formal com l'aprenent, així com també els diversos significats que cadascú deriva dels estímuls d'aprenentatge proporcionats. També cal considerar com aquest coneixement s'integra en les seues respectives construccions socials de la realitat. Aquest procés només pot tenir lloc a través d'un aprenentatge basat en el diàleg. Naturalment, aquesta creació de significat també pot ocórrer a través de l'"educació bancària", és a dir, un ensenyament unidireccional per part del professor. Mentalment, els estudiants no romanen necessàriament passius. Poden estar reconstruint coses en la seua ment.

Tanmateix, l'"educació bancària" nega als estudiants la possibilitat d'expressar la seua construcció de significat durant la sessió. El "diàleg autèntic", per contra, permet la interacció entre diferents significats que emergeixen de tots els que participen en el cercle d'aprenentatge. Això afavoreix la circulació

de diverses reflexions sobre el món bio-divers d'acció, permetent que aquestes reflexions siguen qüestionades, cosa que dóna peu a noves perspectives. Aquests motius són prou raons per considerar una pedagogia dialògica com a indispensable per a la praxi, subratllant així les seues dimensions socials i relacionals.

Per descomptat, les dinàmiques de poder en la trobada dialògica no es poden passar per alt: qui dialoga amb qui i des de quina posició de poder o manca de poder? (Wright, 2009). L'educador i els aprenents no estan en igualtat de condicions. Un bon professor gaudeix d'autoritat com a educador i sobre la matèria d'estudi. No obstant això, segons Freire, aquesta autoritat no ha de degenerar en autoritarisme. L'educador hauria de disposar-se a reaprendre el que sap a través de la interacció amb els aprenents. Aquests últims, mentre aprenen, també ensenyen. Aporten a la co-investigació idees sovint condicionades per la seua pròpia cultura. Així, cadascú al grup, incloent-hi el professor designat formalment, estaria disposat a repensar i a reaprendre o a desaprendre, mitjançant aquesta interacció, allò que sap. Tots són, en certa mesura, professors i estudiants. Freire parlava, en aquest sentit, de "professor-estudiant" i "estudiants-professors" (Freire, 2018: 80):

L'educació alliberadora és fonamentalment una situació en què el professor i els estudiants han de ser aprenents, ambdós han de ser subjectes cognitius, malgrat les seues diferències. Aquest és, per a mi, el primer criteri d'una educació alliberadora, que tant professors com estudiants siguen agents crítics en l'acte de conèixer (Freire, en Shor i Freire, 1987: 33).

LA DIMENSIÓ COL·LECTIVA DE L'APRENTATGE

Freire argumenta que l'aprenentatge basat en una praxi transformadora o revolucionària és probable que es produïsca en un entorn col·lectiu. Les persones aprenen de manera que connecta el jo amb la resta de la societat. L'aprenentatge transformador i revolucionari és, inconfusiblement, un acte social. Es reconeix que la transformació del món implica un esforç col·lectiu, no individual. La praxi revolucionària és, per la seua naturalesa, col·lectiva. Treballar per al canvi dins d'un moviment social també implica un esforç conjunt. La superació de les concepcions errònies i les idees fixes, especialment les fossilitzades, es dóna en entorns on es qüestionen les perspectives pròpies a través d'altres punts de vista. Això obri l'espai per a un procés continu de 'presa de consciència' i, per tant, una praxi en constant evolució. L'acció derivada d'una síntesi de diverses reflexions col·lectives sobre el món també és el resultat d'un esforç conjunt. Reflexionem, aprenem i actuem junts. Hem vist com els alumnes de Don Milani a Barbiana llegien i reflexionaven sobre les notícies del dia junts i



escrivien respostes a aquests mateixos mitjans a través d'un procés d'«escriptura col·lectiva». Freire argumentava que la tasca de transformació orientada a la justícia social no es realitza aïlladament, sinó en concert amb altres persones. (Freire, 2018: 85-86)

Adoptar un enfocament purament individualista per enfrontar-se al poder i aconseguir-lo pot ser un error. Això pot implicar negar a altres les possibilitats d'arribar al mateix estadi. Això suposaria el procés deshumanitzador de 'tenir més' (Ibíd.), tot formant part de la noció de 'tenir' en lloc de 'ser', segons Erich Fromm.

Això sovint pot significar simplement substituir els poderosos sense transformar les condicions de l'opressió; la diferència resideix només en les persones implicades. Només es canvia el lloc de l'opressor, però no les condicions d'opressió. El desig d'enfrontar-se a l'opressor pot estar motivat pel desig de ser com l'actual ocupant. L'Esclau desitja convertir-se en el Senyor, suposant l'existència d'un altre Esclau per a oprimir (vegeu la relació Senyor-Esclau en Hegel, discutida al primer capítol de Freire, 2018). La dialèctica opressor-oprimit roman sense resoldre. El pensament seria el següent: 'Jo he sofert per arribar on sóc, i per tant espere que els que tinc a càrrec també sofresquen de la mateixa manera (alternativa: en lloc d'utilitzar el meu poder per acabar, amb altres, la situació d'haver-hi opressors i oprimits)'.

LA CONTRADICCIO D'OPOSATS

La praxi, a través de l'aprenentatge en un entorn social, té com a objectiu veure la situació críticament, amb una visió que transcendisca l'actual marc de poder. Al guanyar aquesta distància crítica, amb 'una intenció de justícia social, les persones implicades tenen el potencial de 'negar la negació' (Allman, 1999). Negarien la possibilitat d'impedir als subalterns, els oprimits, els desposseïts, 'esdevenir més' humans. En negar les condicions necessàries per a aquesta humanització, un mateix es deshumanitza mentre, simultàniament, deshumanitza als altres. De la mateixa manera, en guanyar més 'humanització', els oprimits humanitzen l'opressor/s —sempre que això implique acabar amb la relació d'opressió—. Tot això està relacionat amb la resolució de la contradicció d'oposats entre opressors i oprimits. Aquesta és una veritable activitat revolucionària, destinada a resoldre la contradicció en lloc de mantenir-la simplement canviant les persones implicades.

Aniria més enllà, seguint les escriptures posteriors de Freire, en particular una resposta a col·laboradors que escrivien des de diferents perspectives (Freire *et al.*, 1997). La praxi, que consisteix en la reflexió sobre l'acció, pot mostrar com la consciència contradictòria fa que els éssers humans siguin oprímides

en un context i opressores en altres. Els oprimits poden humanitzar-se al lloc de treball però negar aquesta humanització en les relacions domèstiques amb la parella o la descendència. El mateix ocorre en relació amb altres formes de diferència. Una educació crítica a fons, basada en l'enfocament de praxi freireà, implica aprendre sobre les diferències socials per fer una persona més coherent, “menys contradictòria”, “menys incoherent”, “menys incompleta”. Això requereix un esforç sense fi, una lluita constant, en diferents fronts. Aquest és el desafiament utòpic (una utopia saludable) que Freire ens presenta quan reflexionem sobre el nostre món bio-divers d'activitats quotidianes per ajudar a transformar-lo, amb altres persones, en un món més humanitzador i ecològicament sensible. És un gran repte que ens manté alerta com a ‘éssers en procés’ en busca d’una major coherència. La praxi ens protegeix contra la complaença en aquest sentit. La nostra vida necessita constantment una revisió reflexiva, amb recurs a la teoria i l'avaluació de les seues ocultacions. Aquesta seria la màxima a inferir de l’‘Epíleg’ de Freire en un llibre (Freire *et al.*, 1997) que va veure la llum quasi un any després de la seua mort.

BASES CONTEXTUALS DE LA PRAXI

Com en tots els enfocaments pedagògics, el que defensa i exemplifica Freire està lligat al context. De fet, Freire va argumentar repetidament que no s'hauria de referir al seu enfocament com un ‘mètode’. El que va ocórrer, per exemple, a Angicos no es pot traslladar a altres llocs de manera mecànica o imitativa.¹⁸ L'única constant és la filosofia de la praxi, que pren formes diferents segons els contextos. Hem vist la forma que pot adoptar en un context escolar que implica la investigació de la comunitat que envolta l'escola, com a punt de partida per a l'aprenentatge. Tenim evidències de l'ús de la praxi entre adults en determinats contextos, sobretot en contextos llatinoamericans caracteritzats per un analfabetisme generalitzat. Hem vist com els primers treballs de Freire van il·luminar l'ús de la consciència crítica en la connexió entre l'aprenentatge de paraules i la lectura de la situació política de les comunitats camperoles. No obstant això, diferents contextos ofereixen diferents oportunitats per a l'aprenentatge a través de la praxi, tant per als alfabetitzats convencionals com per als no alfabetitzats.

A. DIFERENTS CONTEXTOS

El procés de la praxi en els seus primers treballs (Torres, 2014) es centrava en la vida política i comunitària en general. En treballs posteriors, però, en

¹⁸ Això recorda a Don Milani respecte a Barbiana quan va argumentar que l'experiment estava lligat al context i no es pot repetir com un model en altres llocs.

enfrentar-se a comunitats empobrides com les de Guinea Bissau (Freire, 1978), acabades de ser alliberades del colonialisme portuguès, les seues formulacions al voltant de la praxi van adquirir un enfocament que ressona amb *El Capital*, Vol.1, de Karl Marx. Això també s'assembla a la defensa de Marx d'una 'educació politècnica' en la 'Resolució de Ginebra de 1866'.¹⁹ El lloc de reflexió per a Freire, en aquest context africà concret, era el món de la producció econòmica. Freire va argumentar àmpliament i de manera prescriptiva (en contrast amb la seua filosofia general), en la Carta 11, que no hauria d'haver-hi dicotomia entre el treball productiu i l'educació.

Arribà a defensar que les institucions educatives no s'haurien de "distingir, essencialment, de la fàbrica o de l'activitat productiva en el camp agrícola" (p. 105), ressonant així amb Mao, Nyerere (l'escola-*shamba* com a lloc d'educació per a l'"autosuficiència", com veurem en el pròxim capítol) i altres que van escriure des d'una perspectiva del 'Tercer Món' en aquest context. Aquesta postura, que va provocar severes crítiques, proposa una versió particular de la praxi. Sens dubte, fou influenciada per les condicions econòmiques específiques del context. Els costos de la separació, en aquest i altres països empobrits, entre educació i formació professional, i de proporcionar més que una educació elemental (la provisió d'educació primària universal era un gran repte en certs països amb economies agrícoles), eren exorbitants. Com a Tanzània a l'Àfrica Oriental durant la política d'Educació per a l'Autosuficiència' del govern de Julius Nyerere, que es discutirà breument, la combinació d'educació i producció en els anys elementals fou considerada per Freire com una proposta viable a Guinea Bissau. Això implicava una integració en lloc d'una duplicació de recursos escassos. Per a molts alumnes, en un context on la provisió l'educació secundària era escassa, aquest era l'únic període preparatori disponible abans de submergir-se en el món laboral. Per a Freire, el món de la producció es convertiria en el terreny per a l'educació a través de la praxi.

En la meua opinió, això implicaria una educació més àmplia i holística, no simplement una transmissió de competències. Això també va ajudar Freire a oferir una visió, en la Carta 11 (Freire, 1978), que d'alguna manera ressona amb la creença d'Ernesto 'Che' Guevara que "la praxi (activitat de vida crítica, creativa, humana) pot transformar radicalment els homes i dones en éssers diferents a través del treball" (von Vacano, 2013: 484).

¹⁹ L'aposta de Karl Marx per una 'educació politècnica' s'explica millor en la 'Resolució de Ginebra de 1866' o més bé en 'La Primera Internacional de l'Associació Internacional de Treballadors', on l'educació i la formació de les classes laborals van rebre protagonisme, centrant-se en l'Educació Mental, l'Educació Física i la Formació Tecnològica (Marx, 1866, 1877).

B. L'EXILI COM A PRAXI

També es va fer referència, al principi, a un context diferent i específic per a la Praxi. Reflexionant sobre la seua experiència d'exili en 'llibres de diàlegs' amb persones que van ser exiliades externament (Antonio Faundez) o internament (empresonades al Brasil, com Frei Betto), Freire va utilitzar fins i tot la praxi per definir aquells moments. Aquestes situacions van oferir a Freire i als dos coautors la possibilitat d'obtenir una distància crítica respecte al context que coneixien. Estaven allunyats de l'acció en països motivats pel canvi (Xile amb Allende, Brasil abans del cop de 1964). El procés de transformació social va ser interromput per cops militars repressius. Freire fa afirmacions en aquest sentit en el llibre de 1989 amb Faundez (Freire i Faundez, 1989) i també en l'intercanvi amb Ricardo Kotscho i Frei Betto (Carlos Alberto Libanio Cristo) (Betto i Freire, 1986).

El període d'exili va constituir una experiència profundament pedagògica per a Freire. El mateix va ocórrer amb Betto, que va participar en projectes de teatre i altres activitats dins de les presons brasileres; va ser empresonat dues vegades. Betto fou un líder estudiantil durant el període de la dictadura militar. Les converses amb altres exiliats o presos de consciència van servir com una forma de praxi. Van reflexionar críticament sobre els contextos en què havien estat activament implicats. Aquestes converses tenien el potencial de generar el coneixement, les respostes emocionals i la revitalització necessàries per contribuir a transformar la societat brasilera una vegada finalitzada la situació estressant. Això es va materialitzar amb l'*abertura* (obertura) a principis dels anys 80 i la promesa de democràcia, una democràcia molt fràgil al principi (Freire era inicialment escèptic sobre tornar de l'exili i va ser persuadit per amics com el Cardenal Paulo Evaristo Arns) (Mayo, 2004).

C. REAPRENDRE CONTEXTS D'ORIGEN CANVIATS

Per a Freire, la praxi d'aquest tipus comportava un diàleg i aprenentatge addicional en el seu retorn al país d'on havia estat desterrat. Havia de 'reaprendre el Brasil', ja que el context en què havia nascut i crescut havia canviat considerablement al llarg dels seus 16 anys d'exili. D'altra manera, la implicació seria que, com a heroi rebut amb entusiasme, corria el risc de convertir-se en un altre agent d'"invasió cultural", generant idees importades que no podien ser trasplantades al context 'nou', encara que fos el seu país natal. La situació seria semblant a la dels migrants que descriuen el seu país d'origen tal com el coneixien abans d'emigrar. Mentrestant, el país d'origen hauria evolucionat durant els seus anys a l'estranger fins al punt de ser irreconeixible; una visita a 'casa' pot provocar un xoc cultural en alguns.



Freire va escriure en repetides ocasions sobre la seva tasca, en tornar al Brasil, de reaprendre el país després d'estar fora durant setze anys, sense cap visita breu durant el seu temps vivint a l'estranger, ja que un Règim Militar inflexible que va prendre el poder en 1964 havia imposat una prohibició total. L'escenari polític havia canviat en el moment de la retirada de la prohibició, amb nous partits polítics i moviments deixant la seva empremta. La praxi, per tant, implica també un procés de reaprenentatge, en diàleg amb altres, del context d'origen. Es reapren a través del distanciament crític que es produeix vivint a l'estranger. Des de l'estranger, en diàleg amb altres exiliats, es pot veure el propi país amb una llum diferent —distanciament crític. També es reapren 'casa' observant, reflexionant i discutint, amb altres, els canvis amb què un es troba en tornar.

CONCLUSIÓ

Seria just afirmar, a tall de conclusió, que la conceptualització inicial i més àmplia de la pràctica de Freire és la interpretació més duradora d'aquest terme en els cercles d'educació crítica.

Hi ha qui distingeix entre 'praxi intel·lectual' i 'praxi revolucionària'. Es diu que la primera és quan les persones poden canviar, però l'estructura d'opressió queda intacta. Aquesta ha estat una crítica habitual a Freire. Se'ns diu que la conscienciació no necessàriament condueix a la transformació social. Pot simplement portar a adoptar una actitud basada en una consciència crítica, però això, per si mateix i per ell mateix, no produeix el canvi. La praxi revolucionària implica construir a partir d'una implicació crítica i una consciència continuades per a actuar en el món, possiblement fins i tot mitjançant accions militants i violència (com en les guerrilles a l'Amèrica Llatina i en altres llocs) per a generar canvi. Una no exclou l'altra. La praxi, que implica conscienciació, pot ajudar a crear el clima per al canvi revolucionari. Recordem la famosa observació de Gramsci que tota revolució va precedida d'un 'intens treball de crítica'. D'altra manera, el canvi polític implicat seria simplement un desenvolupament de dalt cap a baix en lloc d'un canvi revolucionari democràtic continu; d'aquí la feina cultural 'preefigurativa'. La pedagogia de la praxi de Freire pot servir bé aquesta tasca preefigurativa. Recordem també la postulació de Gramsci que les revolucions de diferents tipus, sobtades o de molt llarga durada, aquestes últimes implicant la renegociació gradual i la transformació de les relacions d'hegemonia, requereixen un llarg procés de treball educatiu i cultural. La 'pedagogia/filosofia de la praxi', en el sentit freireà i gramscian, pot jugar un paper decisiu en aquest procés.

Més significativament, però, el compromís cultural a través de la praxi, tal com ho entenia Paulo Freire en termes de reflexió sobre el món biològicament

divers de l'activitat quotidiana, s'adapta bé a qualsevol organització o moviment que treballa per una major justícia social. És adequat per a un sindicat, un partit polític o un moviment social que treballa tàcticament per canviar dins del sistema, guiat per una visió estratègica que transcendeix el marc existent. Recordem el famós adagi de Marx²⁰, esmentat anteriorment, que la gent fa circumstàncies però no com vol. Per a Freire, pensant en el *Partido do Trabalhadores* (PT), era important que un partit estigués obert a aprendre dels moviments socials sense intentar dominar-los. Només així una organització com un partit podria 'créixer'. (Freire, en Escobar *et al.*, 1994) Es diu que el PT va nàixer dels moviments socials, també amb forts vincles amb el moviment sindical. Mentre el partit mantinga una distància crítica d'aquests moviments, per evitar el risc de la seva cooptació, pot nodrir-se de qualsevol font de revitalització que aquests moviments puguin proporcionar. Educadors i treballadors culturals que treballen dins del partit i dels moviments socials poden reflexionar sobre les seves accions per contribuir a generar un canvi —un canvi per la justícia social i sensible ecològicament. El concepte d'educació mitjançant la praxi de Freire ofereix molta matèria per a reflexionar en aquest sentit. Per això la seva figura és tan rellevant tant en el PT com en els 3435 moviments de base, notablement el major moviment social al Brasil, el *Movimento Trabalhadores Rurais Sem Terra*²¹ (MST) —el moviment dels camperols sense terra. El MST és un dels moviments més vius al món majoritàriament geogràficament. La praxi cultural i educativa es fa present en tot aquest món, de vegades recolzada per polítiques nacionals. És al pensament d'un autor i polític que ofereix un exemple d'això que ara ens hi dediquem.

Les referències a Julius Kambarage Nyerere, reverenciat com Mwalimu, ja s'han fet donades les afinitats entre algunes de les seues idees i les de Freire. Pot ser que es tracte de les reflexions d'un 'rei filòsof', potser denunciat com a idealista en alguns sectors. Tanmateix, les seves idees desemmascaren la relació entre cultura, poder i educació en un context de descolonització, molt similar al context que va proporcionar el rerefons de gran part del treball i les idees de Paulo Freire. La praxi adquireix una connotació específica en aquests llocs, destacant el nexa entre producció cultural/educativa, per raons específiques esmentades en aquest capítol. El mateix Freire va veure analogies entre Nyerere i ell mateix en una de les seves visites a Tanzània com a convidat del govern encapçalat per Nyerere. A part d'Amílcar Cabral, tema d'un capítol coautor

²⁰ Les circumstàncies fan les persones, però també són les persones les que fan les circumstàncies, escriu Marx (1978, 165) a *La ideologia alemanya*, advertint-nos, però, que les persones no intervenen "com volen... sota circumstàncies elegides per elles mateixes...", com es cita a *El 18è de Brumari de Lluís Napoleó* (Marx, 1978, 595). Vegeu McLaren i Jandric (2018, 145; McLaren, 2015) sobre les dificultats d'implantar-se en la praxi a un nivell concret, fins i tot entre els mestres-formadors.

²¹ Traduït literalment com Moviment de Treballadors Rurals Sense Terra.



en el qual vaig participar (Araujo, Vittoria i Mayo, a Mayo i Vittoria, 2021), Nyerere és l'altre pensador africà que convida a fer paral·lelismes amb Freire. Ens dirigim ara a les seves idees.

CAPÍTOL 4

JULIUS K. NYERERE I UNA POLÍTICA CULTURAL DE DESCOLONITZACIÓ²²

Julius K. Nyerere (1922-1999) té els seus detractors, com tots els líders polítics, per descomptat. Tot i això, és una de les figures més respectades i, en alguns casos, venerades de la política africana i mundial, especialment pel que fa al seu pensament sobre el desenvolupament i l'educació. Catòlic practicant, fill d'un Cap de vila de Butiama (nord de Tanzània) i antic professor en una escola catòlica, Julius Kambarage Nyerere va tenir una vida política plena de moments polítics significatius. Va conduir Tanganyika a la independència l'any 1961, es convertí en president del país i, més tard, va esdevenir el primer president de Tanzània després de la unificació de Tanganyika i Zanzíbar el 1964, quan aquesta última es va independitzar.

MWALIMU

Sempre disposat a liderar amb l'exemple, 'Mwalimu' (mestre en Kishwahili), com ha estat reverenciat, va romandre al capdavant de la política tanzana fins i tot després de renunciar a la Presidència. Fins a 1990, fou el líder del *Chama Cha Mapinduzi* (partit de la revolució), el partit sorgit de la fusió entre TANU (Unió Nacional de Tanganyika) i *Afro-Shirazi*, el partit que governava Zanzíbar. Més tard, sota la direcció del seu successor com a president, Ali Hassan Mwinyi, Tanzània va passar de ser un estat d'un sol partit a un estat multipartidista.

Molts consideren que el model de socialisme defensat per Nyerere va fracassar pel que fa als resultats materials. Això mateix es podria dir de molts altres països africans que van seguir el camí Capitalista, un punt que Nyerere va subratllar en una entrevista amb un corresponsal nord-americà (Nyerere, 1996). Alguns van expressar reserves sobre la viabilitat del seu projecte socialista per a Tanzània. Diferents perspectives polítiques van donar lloc a diferents avaluacions. No obstant això, molts van reconèixer la seua talla d'estadista. El país es va distingir d'altres a l'Àfrica per la seua transició política pacífica i per l'absència de conflictes ètnics. Afirmava que el país va aconseguir una integració racial poc després de la Independència i que es va posar fi a la discriminació religiosa (Nyerere, 1968: 270).

Durant els últims anys de la seua vida, Nyerere va jugar un paper important com a mediador, buscant solucions als grans conflictes pel poder a la regió

²² Mayo, P. (2001) 'Julius Nyerere (1922-1999) i l'Educació —un homenatge' a *International Journal of Educational Development* 21(3): 193-202.

dels Grans Llacs a l'Àfrica Oriental. Va ser el principal mediador a Burundi (Smith, 1999, p. 9) per evitar una catàstrofe comunal semblant a la de la veïna Ruanda. Va estar molt implicat en la política de desenvolupament, dirigint la Comissió Sud i, més tard, el Centre Intergovernamental per al Sud a Ginebra (Smith, 1999: 9).

Hi ha qui creu que la seua visió del pan-africanisme és inigualable entre els líders africans.²³ Durant la seua presidència, Tanzània va oferir suport i refugi a nombrosos lluitadors per la llibertat africana, inclosos activistes de l'ANC i altres que combatien el colonialisme portuguès. A més, Nyerere fou una de les figures fundadores del Moviment de Països No Alineats. També va ser instrumental en la caiguda d'Idi Amin a Uganda.

Nyerere va tenir problemes en l'escena internacional. Hi havia problemes amb els països occidentals que havien portat a una reducció de l'ajuda estrangera. Aquests conflictes incloïen: desavinences amb el Regne Unit, després que aquest reconeguera la Declaració Unilateral d'Independència dels colons blancs a Rhodèsia; tensions amb Alemanya Occidental després que Tanzània reconeguera la RDA; i conflictes amb els Estats Units després que Tanzània acusara la CIA d'implicació en assumptes interns del país d'Àfrica oriental (Unsicker 1986: 232). La particular forma de socialisme de Nyerere semblava haver provocat l'animadversió d'alguns comunistes, especialment de l'Europa de l'Est (Okoh, 1980: 52). Nyerere rebutjava el capitalisme, afirmant en una ocasió que es diferenciava dels socialistes occidentals precisament perquè aquests glorificaven el capitalisme com un mode de producció que donava lloc al socialisme (ibíd.). Aquest punt, que considera el capitalisme un sistema explotador, és compartit per diversos autors citats en aquest volum, incloent-hi Paulo Freire i Henry Giroux (vegeu Giroux, 2021) que, junt amb Gramsci, defensen una política que transcendisca el marc Capitalista establert.

Els escrits de Nyerere sobre desenvolupament, socialisme, literatura (va traduir al kishwahili les obres de Shakespeare *Juli Cèsar* [*Juliasi Kaizari*] i *El mercader de Venècia* [*Mabepari wa Venisi*]), educació, alliberament africà, intel·lectuals, No-alineament i una multitud d'altres temes constitueixen un corpus de referència sovint citat de la literatura postcolonial africana.

Un dels àmbits en què Julius Nyerere és citat amb freqüència és el de l'Educació (vegeu Samoff, 1990; Kassam, 1994; Smith, 1999), cosa que no sorprén, atesa la importància que ell mateix atribuïa a aquest camp de la política i pràctica social, incloent-hi una pràctica cultural africana descolonitzadora, en els seus escrits i treball com a líder de Tanzània.

²³ Estic en deute amb el professor George Sefa Dei, de l'Ontario Institute for Studies in Education / University of Toronto, per aquest punt.

UJAMAA

El concepte polític principal de Nyerere era l'*Ujamaa* (germanor), que representa l'intent d'un líder del tercer món d'aplicar el socialisme a les necessitats específiques d'una comunitat africana. Es fonamenta en tres principis bàsics, expressats en el seu famós escrit sobre educació, 'Educació per a l'auto-suficiència': "igualtat i respecte per la dignitat humana; compartir els recursos que produïm amb els nostres esforços; treball per a tothom i explotació per a ningú" (Nyerere, 1968: 272). La Unió Nacional Africana de Tanzània (TANU) va establir aquests ideals bàsics en l'ètica nacional, així com en la 'Declaració d'Arusha' (Nyerere, 1968: 231-250), que marcava la política que el país havia de seguir. Cap al final de la seua vida, Nyerere va aprofundir en aquests valors socialistes, que encara considerava rellevants en una època dominada pel neoliberalisme i la seua ideologia de mercat associada. Segons la transcripció d'una entrevista de 1996, va declarar:

I aquests valors són valors de justícia, respecte pels éssers humans, un desenvolupament centrat en les persones, un desenvolupament que es preocupa per la gent... es pot dir que es deixa el desenvolupament d'un país a allò anomenat mercat, que no té cor, ja que el capitalisme és completament despietat... qui ajudarà els pobres? ... i la majoria de la gent als nostres països és pobre. Qui els defensarà? No serà el mercat. Així que no em penedeixo d'haver intentat construir un país basat en aquests principis. Hauran de —ja li diguen socialisme o no— vos adoneu que el que va fer, el que va donar un rostre humà al capitalisme van ser els valors que intentava inculcar al meu país (Nyerere, 1966).

DECLARACIÓ D'ARUSHA

L'erudit nigerià, J.D. Okoh, afirma que el primer principi de la Declaració d'Arusha, el respecte per la dignitat humana, va ser subratllat en vista de la 'crisi d'identitat i complex d'inferioritat' arrelats en els africans després de diverses dècades de colonització" (Okoh, 1980: 54). Okoh es refereix a una afirmació de Nyerere, segons la qual en el passat era un elogi, més que no una ofensa, dir que algú tenia una mentalitat europea anomenant-lo "Europeu Negre", una idea que recorda el text de Frantz Fanon (1952), 'Pell Negra, Màscara Blanca'. Això és típic de la ideologia colonial, que sovint implica, en termes de Freire, una interiorització de la imatge de l'opressor (Freire, 1970: 32). Com argumenten Mayo i Vittoria (2021), sovint això adopta la forma d'*imitar* de manera patètica el comportament i altres atributs (incloent-hi la



llengua parlada) del colonitzador, semblant a l'home martiniquès descrit per Fanon (1952), que intentava emular els francesos, més concretament, sospite i sostinc, els francesos parisencs.

El segon principi de la Declaració d'Arusha, que posa èmfasi en la necessitat de compartir els recursos, suggereix la idea de comunitarisme que està al cor de l'Ujamaa. Nyerere considerava això com un intent de recuperar el que ell considerava l'experiència africana tradicional, que havia estat destruïda per les potències colonials mitjançant la seua política de 'divideix i venceràs.' Okoh el cita ressaltant la necessitat de recuperar una mentalitat que proporcione seguretat derivada del sentiment de pertinença a una "família ampliada" (Okoh, 1980: 52), encara que el mateix autor assenyala que molts savis africans van criticar Nyerere per idealitzar la societat africana precolonial. Segons Handel Khashope Wright (2012), caldria preguntar-se si aquesta noció de ser africà no és una simplificació essencialista. La idea de germanor de Nyerere va fer que molts consideraren el seu credo polític com a 'socialisme cristià.'

El seu concepte de democràcia de base girava entorn de l'Ujamaa, o més específicament, en aquest cas, *Ujamaa Vijijini* (germanor de la vila), que implicava un procés de democràcia participativa. En el seu escrit *Llibertat i desenvolupament*, un llibret de polítiques publicat el 1968, Nyerere escriu:

"...cal que tots puguem parlar lliurement, i que tots siguem escoltats. No importa com d'impopulars siguem les idees d'una persona, o com d'equivocada la majoria la considere. No fa cap diferència si una persona és agradable o desagradable per les seues qualitats personals. Cada tanzà, cada membre d'una comunitat, cada membre d'un Consell Distrital, cada membre del Parlament, i així successivament, ha de tindre la llibertat de parlar sense por d'intimidació —tant dins com fora del lloc de la reunió. (sic)" (Nyerere, 1974: 30, 31).

La praxi requereix l'intercanvi lliure d'idees per a reflexionar sobre la situació existencial de la comunitat. Molts líders africans han formulat teories en aquest sentit com a alternatives a les democràcies representatives occidentals, però sovint són denostades en els mitjans de comunicació com una burla al lliure pensament i la llibertat d'expressió. La 'tercera teoria internacional' de Muammar Gaddafi respecte a la Jammahiriya líbia ha estat objecte de molta crítica burlesca en aquest sentit, especialment en la premsa occidental, que es mostra hostil al que representava en termes de política africana. Els intents de fomentar una cultura de democràcia *directa* en lloc de representativa generen reaccions mixtes, un dels últims sent els experiments de Pressupost Participatiu.

En un document d'avaluació molt important publicat deu anys després de la Declaració d'Arusha, Nyerere va recriminar als líders polítics per no escoltar el poble. Afirmar: "Troben molt més fàcil DIR a la gent què ha de fer. Les reunions sovint són monòlegs, sense gairebé temps, si n'hi ha, per a la discussió; i fins i tot en aquest cas, el discurs sol ser una exhortació a treballar dur en lloc d'una explicació per a fer les coses millor." (Nyerere, 1977: 29), en resum, una explicació per a reflexionar críticament i de manera descolonitzadora sobre el món d'acció per a fer les coses millor, d'una manera que sorgisca de la seua situació existencial la praxi. A més, en *Llibertat i Desenvolupament*, Nyerere afirma que la gent no ha de ser obligada a unir-se a l'"Ujamaa Vijijini" i subratlla que el concepte es basa en l'enteniment, després de la Declaració d'Arusha, que el que Tanzània necessita per a desenvolupar-se "són persones, no coses, i que les persones només es poden desenvolupar elles mateixes" (Nyerere, 1974: 36).

La idea de ser comunitat participativa era una reacció marcada contra l'educació colonial, limitada i elitista, que es trobava a Tanganika i Zanzíbar en el moment de la independència. En 'Educació per a l'Autosuficiència', Nyerere argumenta que l'educació colonial "es basava en els supòsits d'una societat colonialista i capitalista. Emfasitzava i encoratjava els instints individualistes de l'ésser humà en lloc dels seus instints cooperatius (*sic*). Va fer que la possessió de riqueses materials individuals fora el criteri de mèrit i valor social." (Nyerere, 1968: 269). L'educació colonial es caracteritzava pel que Paulo Freire (1970, 151) anomenaria 'invasió cultural,' un procés que minava els valors indígenes tradicionals:

L'educació colonial en aquest país, per tant, no transmetia els valors i el coneixement de la societat tanzana d'una generació a l'altra: era un intent deliberat de canviar aquells valors i de reemplaçar el coneixement tradicional pel coneixement d'una societat diferent. Així, formava part d'un intent deliberat d'efectuar una revolució en la societat; de transformar-la en una societat colonial que acceptara el seu estatus i que fóra un apèndix eficient del poder governant (Nyerere, 1968: 270).

En el moment de la independència de Tanganyika, hi havia poques persones amb les qualificacions necessàries per a enfortir l'administració del govern. El país estava empobrit i la infraestructura educativa estava, en gran mesura, poc desenvolupada. Era un gran esforç oferir educació primària universal, per no parlar de l'educació secundària per a tothom. De fet, l'educació secundària només estava disponible per a uns pocs seleccionats. Per aquesta raó, Nyerere argumentava que l'educació primària no havia de concebre's com



una preparació per a l'educació secundària, ja que la majoria no es beneficiaria d'aquesta última. La situació es complicava pel fet que coexistien escoles secundàries privades amb escoles de l'estat. Aquestes escoles permetien a aquells que podien pagar la seua educació la possibilitat de beneficiar-se de l'educació secundària (vegeu Bacchus, 1973). A més, pel que fa a les escoles estatals, és un fet reconegut (pràcticament una veritat inqüestionable), recolzat per una gran quantitat d'investigacions sociològiques, que qualsevol procés de selecció basat en la "meritocràcia" de fet afavoreix aquells amb més recursos i *capital cultural* favorable. En el cas de Tanzània, aquests eren els fills dels 'nous elitistes' que, després de la independència, havien obtingut llocs lucratius en l'administració pública (Ibíd.). Aquesta situació hauria tingut un efecte nociu en qualsevol intent de crear una societat igualitària (Ibíd.). Així, per a alguns, l'educació primària era una preparació per a les escoles secundàries i més enllà, mentre que per a la majoria era un fi en si mateix i havia de consistir en una forma de praxi que fusionara l'educació i la producció cultural amb el món del treball, tal com s'explica en el capítol anterior.

Un dels objectius principals de Tanzània era aconseguir l'educació primària universal abans del final de 1977. Es va pressionar els buròcrates per a accelerar aquest procés, amb l'eslògan 'hem de córrer mentre altres caminen'. Com a resultat d'aquest pas valent, Tanzània va experimentar una expansió massiva de l'educació estatal. El mateix Nyerere proporciona les següents estadístiques:

...un gran augment en el nombre d'alumnes que assisteixen a les escoles primàries ha estat el resultat. El 1967 hi havia al voltant de 825.000 alumnes en escoles primàries de Tanzània. El 1975, la xifra comparable era de 1.532.000 alumnes, i el nombre continuarà augmentant ràpidament durant alguns anys (Nyerere, 1977: 8).

EDUCACIÓ PER A L'AUTOSUFICIÈNCIA

Nyerere també defensava una educació que proporcionara als estudiants un sentit d'autosuficiència, centrant-se principalment en el desenvolupament d'una economia agrària. Aquest procés de praxi, caracteritzat per la fusió d'aprenentatge i producció, ambdós processos produint-se simultàniament, està molt en sintonia amb la tradició socialista. Es poden citar exemples com: la noció de Marx d'una educació politècnica, tal com es proposa en la Resolució de Ginebra de 1866 (vegeu Castles i Wustenberg, 1979, citats en Livingstone, 1983: 186, 187); com s'ha indicat en el capítol anterior, l'advocació de Paulo Freire d'una fusió entre educació i producció en el seu assessorament als dirigents del PAIGC a Guinea Bissau (vegeu Carta 11 en Freire, 1978: 99-120); la introducció a Malta, sota l'ad-

ministració socialista de Dom Mintoff, dels programes de treballador-estudiant i alumne-treballador (un període d'estudi de 5 mesos i mig alternat amb un període de treball de 5 mesos i mig) en el batxillerat i nivells universitaris (Baldacchino, 1999: 207, 208); el sistema a la Xina sota Mao que implicava un procés de 2-4-2-4 (dos mesos treballant-quatre mesos estudiant-dos mesos treballant-quatre mesos estudiant) (Chu, 1980: 79). La següent afirmació de Mao anticipa millor l'esperit del procés d'educació-treball que Nyerere defensava:

Qui vol conèixer una cosa no té altra manera de fer-ho que entrant en contacte amb ella, és a dir, vivint (practicant) en el seu entorn. (Mao, citat en Chu, 1980: 79)

Perquè la praxi esdevinga praxi, però, es necessita l'element reflexiu. És això el que eleva "viure (practicar)" de pràctica a praxi.

La idea de les granges escolars es va desenvolupar a Tanzània: "cada escola també hauria de ser una granja; la comunitat escolar hauria de consistir en persones que siguin alhora mestres i agricultors, i alumnes i agricultors." (Nyerere, 1968: 283). Nyerere va arribar a recalcar que el benestar dels alumnes depenia del rendiment de la seua granja, de la mateixa manera que la subsistència dels camperols depèn de la producció que produeix la seua terra. (Ibíd) Nyerere no es mossegava la llengua: "amb aquesta mena de pràctica, i amb aquesta combinació de treball a l'aula i treball a la granja, els nostres joves educats aprendran a entendre que si cultiven bé, poden menjar bé i tindre millors instal·lacions en els dormitoris, sales de recreació, etc. Si treballen malament, ells mateixos en patiran les conseqüències." (Nyerere, 1968: 284, 285). Fins i tot va animar agricultors experimentats i tècnics agrícoles a participar en el projecte:

La vida i l'agricultura continuaran mentre formem. De fet, utilitzant bons agricultors locals com supervisors i professors d'aspectes particulars del treball, i utilitzant els serveis dels tècnics agrícoles i els seus assistents, estarem ajudant a trencar la idea que només el coneixement acadèmic mereix respecte. Això és un element important en el nostre desenvolupament socialista (Nyerere, 1968: 283, 284).

Hi ha un toc romàntic de Wordsworth ací. Allò que ve al cap és la idea de l'escriptor anglès en 'The Tables Turned' que el coneixement dels llibres no ho és tot; es pot aprendre molt de la natura. De nou, des d'una perspectiva de praxi, això requereix reflexió, i una reflexió codificada, incloent allò que fàcilment es podria descartar amb desgana com a 'teoria'. Teoria i pràctica, en aquest cas, teoria i pràctica agrícoles, estan entrelaçades.



COMUNITAT

L'escola ja no havia de ser l'àmbit exclusiu dels mestres amb formació professional. En consonància amb la idea d'una escola comunitària productiva, es considerava que tota la comunitat havia de ser un recurs per a l'aprenentatge. Aquest concepte s'ajusta a la literatura sobre les escoles comunitàries (Parson, 1990) i a la literatura més progressista sobre la implicació dels pares i altres membres de la comunitat en l'educació dels infants (Curtis *et al.*, 1992; Smyth, 1994). Es tracta d'una literatura que subratlla la importància que les persones fora de la professió docent tinguin veu en el desenvolupament de l'escola i contribuïsqen a l'educació que aquesta ofereix. En aquest sentit, es tracta d'una literatura que planteja una pregunta important: qui pot actuar efectivament com a educador dins de la comunitat? (Smyth, 1994, 135). Qui és un treballador educatiu/cultural efectiu en la comunitat?

Nyerere sostenia que era absolutament vital que les escoles i els seus alumnes s'integraren en la vida del poble: "Cal que els infants esdevinguin part de la comunitat assumint responsabilitats amb aquesta i que la comunitat participe en les activitats escolars." (Nyerere, 1968: 287). Suggeria que el treball escolar —trimestres, horaris, etc.— s'organitzara de manera que els infants pogueren participar, com a membres de la família, en les granges familiars, "o com a membres joves de la comunitat en les granges comunitàries" (Ibíd). El món de l'estudi i de l'acció han d'estar units.

Pel que fa al capital escolar, Nyerere creia que les granges escolars no havien de rebre més ajuda que la que estaria disponible per a una granja cooperativa ordinària, on el treball és supervisat (Nyerere, 1968: 284). Mitjançant aquests mitjans, segons Nyerere, els estudiants podrien aprendre els avantatges de l'"esforç cooperatiu", especialment "...quan el capital extern no està disponible en quantitats significatives" (Ibíd). Per descomptat, la responsabilitat de manteniment havia de ser molt més forta a nivell de secundària que a primària (Nyerere, 1968: 287). El problema, però, és que, segons un informe publicat a principis dels anys setanta, les escoles de secundària van ser les menys afectades pel moviment per introduir l'agricultura a les escoles (Bacchus, 1973). L'informe assenyalava que la majoria d'escoles secundàries seguien posant el major èmfasi en els estudis acadèmics formals (Ibíd). També assenyalava que, a les escoles de primària, els mestres amb escassa experiència en agricultura posaven l'accent en el treball físic a la granja, sovint en detriment de l'aspecte 'educatiu' de l'experiència (Ibíd). Per assegurar-se que els xiquets de primària fossen prou grans per participar en la gestió de la granja escolar, les autoritats educatives de Tanzània van augmentar l'edat d'entrada a l'escola primària "de 5 o 6 a 7 anys" (Kassam, 1994: 252).

Nyerere volia proporcionar una educació que ‘descolonitzara la ment’, usant un terme molt popular a l’Àfrica que recorda a Frantz Fanon, Ngugi Wa Thiong’o i l’expresident de Cap Verd, Aristides Pereira (amb respecte a aquest últim, vegeu Freire, 1985: 187). Ell afirma que l’educació proporcionada ha de ser ‘per a la llibertat’, reconeixent que una “nació alliberada, a l’Àfrica o en qualsevol altre lloc, no és només una nació que ha superat l’ocupació aliena. Això és una primera part essencial de l’alliberament, però només és la primera. L’alliberament significa més que això” (Nyerere, 1979c, 43). El país, com va subratllar Aristides Pereira amb respecte a Cap Verd, pot haver estat descolonitzat, però ara la tasca és descolonitzar la ment. Per a Nyerere, això significava que Tanzània havia de convertir-se en una “nació autosuficient” i que la seua gent havia de superar els sentiments d’inferioritat i poder utilitzar les circumstàncies, en comptes de ser utilitzats per elles (Nyerere, 1979c, 43). Per a Nyerere i altres, aquest procés de descolonització o d’alliberament implica una valoració del que és Indígena. Al cap i a la fi, el treball cultural que implica la praxi ha d’estar arrelat en la pròpia situació existencial. Es va establir el kiswahili com a llengua nacional, mentre les institucions educatives havien de promoure la cultura africana. Un ferm defensor de les cultures Indígenes, Nyerere afirma: “Els nostres infants ja no aprenen només la història britànica i europea. Més ràpidament del que s’havia pensat possible, la nostra universitat²⁴ i altres institucions estan proporcionant materials sobre la història de l’Àfrica i posant-los a disposició dels nostres mestres” (Nyerere, 1968: 271). Les cançons i danses nacionals van trobar el seu lloc en el currículum tanzà postcolonial. Les lliçons de civisme donaven als alumnes de secundària una comprensió dels objectius del jove estat tanzà (Ibíd). A més, es va introduir una junta nacional per establir i corregir els exàmens (Samoff, 1990: 209), una mesura postcolonial adoptada per diverses altres excolònies britàniques (vegeu Bray i Steward, 1998).

UNIVERSITAT

No només les escoles havien d’establir un vincle amb la comunitat, sinó també la Universitat. En un discurs en la inauguració de la Universitat de Dar es Salaam el 29 d’agost de 1970, Nyerere va escriure: “Quan es decideix si un tema particular ha de ser ofert, la universitat hauria de preguntar-se: ‘Quina contribució pot fer l’estudi d’aquest tema al futur de Tanzània?’... ‘Quin coneixement de, o des de, la nostra pròpia societat és rellevant per a aquesta matèria?’” (Nyerere, 1979a: 41). La Universitat havia de proporcionar materials per a un currículum escolar genuïnament postcolonial, incloent-hi materials en

²⁴ Això va ser antigament una facultat de la Universitat de l’Àfrica Oriental. El 1970, es va convertir en la Universitat de Dar es Salaam.

kiswahili. Tot i que defensava l'adaptació de l'oferta universitària a les necessitats del país, Nyerere creia que la universitat havia de tenir llibertat per experimentar i provar nous cursos i mètodes (Nyerere, 1979a: 42). Argumentava que el personal havia de plantejar preguntes desafiantes als estudiants i la Universitat havia de plantejar preguntes desafiantes a la societat en general (Ibíd).

Pel que fa als estudiants, Nyerere afirma: “Els camperols i treballadors d’una nació alimenten, vesteixen i allotgen tant als estudiants com als seus professors, també proporcionen totes les instal·lacions educatives utilitzades —els llibres, els tubs d’assaig, les màquines, etc.—. La comunitat proporciona aquestes coses perquè espera beneficiar-se’n —està fent una inversió en les persones” (Nyerere, 1979a: 39). Fins i tot criticava la tendència entre els treballadors educats a posar-se una etiqueta de preu. En un discurs a la Universitat de Libèria el 29 de febrer de 1968, Nyerere afirmava: “Utilitzarem, en altres paraules, les habilitats que la societat ens ha permès adquirir, per mantenir aquesta mateixa societat com a ostatge?” (Nyerere, 1974: 7).

Per descomptat, Nyerere, d’una manera que recorda la reacció de Mao contra els principis confucians i la classe mandarina, va insistir que no hi havia d’haver cap distinció entre “educats” i “no educats”, entre ‘treball intel·lectual’ i ‘treball manual’. Una de les fotos més populars de l’antic president és aquella en què apareix amb una destrat en una *shamba*, en companyia d’altres llauradors que treballaven durament. Seria ingenu ignorar l’obvi element de publicitat que hi ha ací, una mena d’estratègia adoptada per molts polítics i, en particular, per polítics populistes sempre tan desitjosos d’aparèixer ‘a prop del poble’ o, més apropiadament, ‘de les masses’. No obstant això, cal subratllar que l’agricultura va ser l’activitat a la qual Nyerere va tornar després de la seua retirada de la política tanzana.

Com Freire i altres, Nyerere advertia que els intel·lectuals i ‘experts’ no havien de subestimar el coneixement dels llauradors i dels treballadors. Assenyala el fet que, a Tanganyika, els colonialistes van gastar trenta-sis milions de lliures en un projecte d’implementació del Cultiu de Cacauets. Aquest projecte va resultar un fracàs car, ja que els ‘experts’ van subestimar el saber dels agricultors locals, als quals van despatxar com a analfabets i van prendre decisions pròpies sobre la regularitat de les pluges. També van assumir que era una simple mandra la que impedia a la gent talar tots els arbres per a plantar en una *shamba*, “Així que grans àrees van ser desforestades i van créixer pocs cacauets, però l’erosió va començar!” (Nyerere, 1974: 10). Aquest és un clar exemple de la importància que el coneixement de la població indígena siga la base d’una iniciativa culturalment no alienant i basada en la praxi, alguna cosa que l’experiència estrangera no sempre pot aportar.

EDUCACIÓ D'ADULTS

Una àrea que va rebre un gran impuls a Tanzània durant la presidència de Nyerere va ser l'educació d'adults. Nyerere és una figura respectada en el moviment global d'educació d'adults. Budd L. Hall, antic secretari general del *Consell Internacional d'Educació d'Adults* i antic Cap del Departament d'Investigació de l'Institut d'Educació d'Adults de Dar es Salaam, va escriure recentment:

Entre els seus nombrosos èxits es troba el seu paper com a president honorari fundador del Consell Internacional d'Educació d'Adults. Va pronunciar el discurs inaugural en la Primera Assemblea Mundial d'Educació d'Adults, organitzada a Dar es Salaam, Tanzània, el juny de 1976. La seua visió va inspirar el lema nacional per a l'Any de l'Educació d'Adults de 1970, "Elimu Haina Mwisu"... L'Aprenentatge Mai No Acaba... que es va utilitzar en el teixit commemoratiu imprès especialment per a l'Assemblea Mundial del ICAE de 1976.²⁵

Que Nyerere siga sovint citat en cercles d'educació d'adults no és sorprenent, donats els assoliments del seu país per aconseguir "estàndards excepcionals" (Bacchus i Torres, 1988: 322) en aquest àmbit. Molts d'aquests assoliments han estat documentats en la literatura (vegeu, per exemple, Hall, 1973a, 1973b; 1975; Hall i Kassam, 1972; Hall *et al.*, 1972; Bhola, 1984; Unsicker, 1986; Sumra i Bwatwa, 1988; M. Mayo, 1997). Tal com informa Jeff Unsicker (1986) en el seu estudi detallat sobre la campanya d'alfabetització de Tanzània, en el primer pla quinquennal de desenvolupament de Tanzània s'indicava que "la nació no pot esperar que els infants s'eduquen abans de començar el desenvolupament" (p.231). Com amb el procés d'educació primària universal, la idea era de nou que 'hem de córrer mentre altres caminen'. En l'Assemblea Mundial del ICAE esmentada anteriorment, Nyerere va afirmar que l'educació d'adults "incorpora tot allò que amplia" "la comprensió de la gent, els activa, els ajuda a prendre les seues pròpies decisions i a implementar-les per ells mateixos." (Nyerere, 1979b: 51). Un dels objectius de l'educació d'adults, com de tota educació, era alliberar la ment de manera que permetera a la gent desenvolupar un fort sentit d'agència caracteritzat per una creença en la seua capacitat per dominar les circumstàncies. Un dels grans desafiaments de l'educació d'adults, segons Nyerere, era combatre el que ell percebia com un sentit tradicional de fatalisme entre el poble tanzà:

²⁵ El tribut a Nyerere, després de la mort de Mwalimu l'octubre de 1999, escrit i distribuït per Budd L. Hall per correu electrònic.



La importància de l'educació d'adults, tant per al nostre país com per a cada individu, no es pot exagerar. Som pobres i endarrerits, i massa de nosaltres simplement acceptem les nostres condicions actuals com 'la voluntat de Déu', i sentim que no podem fer res per canviar-les. En molts casos, per tant, el primer objectiu de l'educació d'adults ha de ser sacsar-nos d'aquesta resignació a la vida que el poble tanzà ha dut durant segles passats (Nyerere, 1979d: 33).

La situació és similar a la que descriu Paulo Freire respecte als oprimits del Brasil. “Recorren (estimulats per l'opressor) a explicacions màgiques o a una visió falsa de Déu, al qual traslladen fatalísticament la responsabilitat del seu estat d'opressió... Un sacerdot xilè d'alt calibre intel·lectual i moral que visitava Recife el 1966 em va dir: ‘Quan un col·lega pernambucà i jo vam anar a veure diverses famílies que vivien en barraques [*mocambos*] en una pobresa indescriptible, els vaig preguntar com podien suportar viure així, i la resposta sempre era la mateixa: ‘Què puc fer? És la voluntat de Déu i he d'acceptar-ho.’” (Freire, 1970: 163).

Sembla molt adequat que, en algun moment, es faci referència a les idees de Paulo Freire quan es parlen dels discursos o escrits educatius de Nyerere. Nyerere i Freire admiraven els escrits de l'altre, amb el primer havent llegit *Pedagogia de l'Oprimit* i el segon impressionat “per la profunditat dels escrits de Nyerere” fins al punt que li va dir al president tanzà, durant una visita a la casa d'aquest “als afores de Dar es Salaam” el 1971, “que li agradaria organitzar una sèrie de seminaris on es pogueren discutir i analitzar en profunditat els seus discursos” (Hall, 1998: 97). Les semblances entre les idees de Nyerere i Freire semblaven tan fortes per a l'educador brasiler que “Va demanar al president Nyerere que donara suport a un centre educatiu a Tanzània basat en les idees de Freire i Nyerere,” una proposta que mai no es va materialitzar, tot i que Freire, juntament amb Moacir Gadotti, va aconseguir finalment establir l'Institut Paulo Freire a São Paulo en els darrers anys de la vida de l'educador brasiler (Hall, 1998: 98).²⁶

ESCOLTANT

Es pot argumentar que la major semblança entre Nyerere i Freire es troba en la seua èmfasi en escoltar als aprenents i ‘construir sobre’ el coneixement que ja posseeixen. Per a Freire, era important que una persona no es quedara en el mateix nivell de coneixement (Allman *et al.*, 1998: 11) i que l'educador

²⁶ Nyerere i Freire, que van ser els dos presidents honorífics de l'ICAE, es tornarien a trobar a Dar es Salaam, en la primera Assemblea Mundial d'Educació d'Adults d'aquesta organització internacional l'any 1976, on van ser tots dos ponents convidats (Hall, 1998: 98, 99).

estiguera disposat a aprendre de l'aprenent (Freire, 1970, 67; Freire, 1985: 177). Quant al segon punt, Nyerere afirma:

...cada adult sap alguna cosa sobre el tema que li interessa, encara que no siga conscient de que ho sap. Fins i tot pot ser que sàpia alguna cosa que el seu professor no coneix. Per exemple, els vilatans sabran en quina època de l'any la malària és pitjor i quin grup de persones —per edat, residència o lloc de treball— es veu més afectat (sic) (Nyerere, 1979: 53).

I, no obstant això, Michaela von Freyhold assenyala, respecte de la campanya d'alfabetització tanzana, que aquests principis no es van observar: “Després d'una visita de Paulo Freire a Tanzània es va debatre si seria convenient fer que els manuals foren més oberts i basats en la ‘problematització’. Al final, aquesta proposta va ser rebutjada. Els planificadors argumentaven que: ‘Si permetem als camperols criticar els consells de l'agent d'extensió, minvem la seua autoritat.’ (sic) Tampoc no hi hauria d'haver discussió sobre l'elecció de cultius: ‘Si els camperols comencen a discutir si volen cultivar cotó o no, poden decidir en contra, i si no produeixen cotó, d'on traurem les divises?’” (von Freyhold, 1979, 166, citat en Unsicker, 1986, 241, 242). Restriccions interessants que plantegen la qüestió de fins a quin punt els imperatius de viabilitat econòmica s'oposaven als principis d'una educació alliberadora, una situació que no era única de Tanzània (vegeu Carnoy i Torres, 1990).

La tasca immediata, subratllada per Nyerere, sis anys després de l'inici d'una molt documentada campanya d'alfabetització massiva a Tanzània, és capacitar els adults per a “adquirir les eines del desenvolupament —l'alfabetització—, el coneixement de les necessitats de salut, la necessitat de millorar la producció, la necessitat de millorar els habitatges i les habilitats bàsiques necessàries per a satisfer totes aquestes necessitats.” (Nyerere, 1979b: 55).

Fites importants en el desenvolupament de l'educació d'adults a Tanzània foren, per descomptat, la creació de l'Institut d'Educació d'Adults a la Universitat de Dar es Salaam, incloent-hi una impressionant escola de correspondència (Bhola, 1984, 154) i el Col·legi Kivokoni, desenvolupat a l'estil del Col·legi Ruskin d'Anglaterra (M. Mayo, 1997: 65). El Col·legi Ruskin, un col·legi residencial per a treballadors, fascinava Nyerere, que “va convidar una de les joves organitzadores de Ruskin, Joan Wicken, a treballar amb ell a Tanzània” (Hall, 1988: 96). Eventualment, va esdevenir l’“assistent personal del president Nyerere i, a vegades, redactora de discursos” (Ibíd, 97) i, juntament amb el president, va fundar el Col·legi Kivokoni (p. 96). El Col·legi Kivokoni es centrava en proporcionar “formació política i ideològica a funcionaris de

nivell inferior i a quadres del partit en les regions” (Bhola, 1984: 154). Altres col·legis d’aquest tipus es van crear posteriorment en altres zones del país (Ibíd). Naturalment, la qüestió de si açò es pot considerar una educació política crítica autèntica o un exercici d’adoctrinament partidari queda en debat. Hi ha una línia fina entre ambdues coses?

La campanya d’alfabetització massiva va ser un èxit considerable i va guanyar el Premi d’Alfabetització de la UNESCO. Figures clau com Paulo Freire van estar associades, en qualitat de consellers, a la campanya, encara que la participació de Freire en aquest cas concret s’ha descrit com a ‘perifèrica’ (Torres, 1982: 87). El programa d’alfabetització va durar molts anys, sostingut pel ministeri i altres entitats, incloent-hi l’Agència Sueca de Cooperació Internacional (SIDA) i el Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament (PNUD) (Mushi, 1994: 67). Com en la majoria de les campanyes d’alfabetització, molts dels milers de professors eren voluntaris que, segons Unsicker (1986), van ser formats en tallers i rebien una petita compensació de trenta xílins al mes (p. 239). No obstant això, també hi havia mestres d’escola primària que actuaven com a educadors d’adults. (Mushi, 1994: 68). El problema usual en aquests casos, també present en altres contextos (vegeu Baldacchino i Mayo, 1995), és que alguns d’ells repliquen amb adults els enfocaments que usen amb xiquets (Sumra i Bwatwa, 1988: 268; Mushi, 1994: 68). També ens preguntem si l’ús, com a centres d’educació d’adults, d’escoles primàries (Mushi, 1994: 67, 68), que no han estat reestructurades ni construïdes per a acomodar membres de la comunitat de diferents edats, va contribuir a aquesta repetició (vegeu Baldacchino i Mayo, 1995; 1997). El procés de mobilització a Tanzània va involucrar diversos mitjans, incloent-hi manuals i emissions de ràdio en un país on la ràdio, a les zones rurals, era l’únic mitjà de comunicació tecnològic. També hi havia programes postalfabetització sobre diverses assignatures. Fins i tot abans de les campanyes d’alfabetització de 1970, hi havia hagut experiments d’influència escandinava basats en l’educació popular, sovint mitjançant grups d’estudi per ràdio en diferents zones rurals (Unsicker, 1986, p. 234). Els Col·legis de Desenvolupament Popular (FDCs), inspirats en les Escoles Populares Superiors escandinaves (més concretament, sueques), també es van establir com a col·legis residencials per a aquells que havien completat amb èxit el programa d’alfabetització i que eren seleccionats per les seues comunitats locals per a assistir a cursos residencials destinats a beneficiar la comunitat en general (Bhola, 1984: 154; M. Mayo, 1997: 64). El programa FDCs “es va llançar en 1975” i ha oferit “cursos per a líders de poble (presidents, secretaris, comptables i encarregats de botigues de poble); líders d’organitzacions de dones, activitats domèstiques i petites indústries; diversos grups involucrats en projectes d’autosuficiència; i ajudants d’oficials de camp” (Sumra i Bwatwa,

1988: 264). Aquests Col·legis de Desenvolupament Popular han perdurat durant diversos anys (Earth, 1998: 69).

Tots aquests desenvolupaments van situar Tanzània a l'avantguarda de les iniciatives en matèria d'educació d'adults durant els anys setanta. Certament, molts dels programes depenien en gran part del finançament estranger, una situació potencialment contradictòria, donat que l'autosuficiència era l'objectiu declarat. Aquest finançament es va reduir en els anys vuitanta, especialment amb la introducció de polítiques neoliberals per part d'institucions com el FMI i el Banc Mundial amb els seus programes 'd'ajust estructural'. Hi va haver desacords entre Tanzània i el FMI que no es van resoldre fins al 1986. Aquests desacords es referien a la "insistència del FMI en fortes retallades en la despesa pública", especialment "en els serveis socials", i en "una devaluació substancial" (Samoff, 1990: 218).

CONCLUSIÓ

Des d'aleshores, Tanzània ha iniciat un camí de desenvolupament que es pot considerar ben allunyat de les polítiques defensades per Nyerere. Hi ha qui, sense dubte, argumentaria que les seues idees estaven en gran mesura desfades en un món governat pels imperatius del desenvolupament tecnològic i la 'competitivitat'. D'altres el veuen més com un rei filòsof, enfrontant la lògica del desenvolupament capitalista i neocolonial amb idees alternatives arrelades en formes de pràctica Indígena. També hi ha qui subratlla les dificultats que afronta un estat com Tanzània, que intenta una transició per mitjans no revolucionaris (Samoff, 1990: 268).

En els seus últims dies, Nyerere solia afirmar que sempre portava amb ell dos llibres: la Bíblia i la Declaració d'Arusha.²⁷ Açò testimonia el compromís de tota la vida de Julius Kambarage Nyerere amb els principis cristiano-socialistes. Ens trobem davant d'una persona que no sols va promoure i desenvolupar una visió per a una praxi educativa i cultural d'acord amb les realitats, amb prometedores estratègies de descolonització, i amb el que Freire denominaria les 'situacions límit' d'un context africà que emergia de les llargues ombres del colonialisme, sinó que també va intentar donar vida a aquestes idees. El món de la *realpolitik*, però, comporta tribulacions quotidianes que desmereixen qualsevol bellesa de la concepció general. Açò no hauria de desmerèixer, no obstant, la concepció mateixa, ja que les consideracions partidistes, les aspiracions individuals i la pressió internacional influeixen en el context, com en qualsevol intent de construir el socialisme en un context de pobresa. El que

²⁷ Un de nosaltres està agraït al Dr. Suleman Sumra, de la Universitat de Dar es Salaam, per aquesta informació - Correspondència per correu electrònic.



tenim ací és una visió de praxi adaptada al 'regne de la necessitat', una visió que destaca una lògica que, en teoria, s'oposa a la imposada per l'imperialisme occidental durant segles. Com diu Marx, una vegada més, un pot provocar canvis, però no en condicions creades per un mateix. Desenvolupar un espai de solidaritat social i comunitària, basat en la terra i no en el petroli, com diria Vandana Shiva, dins d'un oceà de relacions capitalistes, és una tasca immensa.

CAPÍTOL 5

L'OMBRA DEL NOU FEIXISME I LA POLÍTICA DE L'ESPERANÇA DE HENRY GIROUX²⁸

INTRODUCCIÓ

Aquest capítol ofereix una visió general de l'obra d'un dels intel·lectuals públics més destacats d'Amèrica del Nord —Henry Giroux. Segueix la tradició d'alguns dels grans intel·lectuals tractats en aquest volum. Com Gramsci, ha fet una contribució massiva al pensament crític en la cultura, l'educació i més enllà. Giroux ha observat i traçat el panorama cultural dels Estats Units a través de les presidències de George W. Bush, Barack Obama i, després del 2016, els anys incipients de feixisme de Donald Trump i, de manera significativa, el flagell del trumpisme. Els temes inclouen la transformació de la naturalesa de l'Estat (de l'estat social a l'estat carcerari i neoliberal), la guerra contra la joventut i la infància, la cultura de la militarització, la tortura, l'emergència d'un 'nou feixisme', la corporativització de les escoles i l'educació superior, la política de la crueltat, la negació i la fabricació, i la necessitat que els intel·lectuals amplien el seu treball més enllà de l'àmbit acadèmic per actuar com a intel·lectuals públics. El capítol es basa en un gran corpus d'escrits. Molts són acadèmics, però Giroux ha proporcionat escrits més 'públics' i ha participat en podcasts i emissions amb presentadors tan destacats com Bill Myers i Russell Brand, així com en ressenyes electròniques com *Truthout*, *In These Times* i *Counterpunch*.

Encara que gran part del que està escrit presenta una visió desoladora de l'actual escenari socioeconòmic internacional, el treball de Giroux transmet un gran sentit d'esperança i capacitat d'acció (Giroux, 2021). Inspirat pel seu gran amic i mentor, Paulo Freire, sobre el qual segueix escrivint (vegeu Giroux, 2021, 2022), s'encamina cap a un món i una utopia saludable, basada en una esperança educada, l'esperança per a una societat que 'encara no és' però que sempre està en procés de creació. Les seues crítiques parteixen d'una visió d'un món fonamentat en la justícia social, la qual cosa impedeix que Giroux caiga en accessos de cinisme.

PREÀMBUL

En gairebé un quart de segle immers en els estudis de sociologia, especialment en la seva connexió amb l'educació i la cultura, nombroses figures han

²⁸ Aquesta és una versió revisada i actualitzada de dos articles: Mayo, P (2009) 'Lluitant contra l'Eclipsi de la Democràcia. La Pedagogia Crítica de Henry Giroux per a la Justícia Social.' *Italian Journal of Sociology of Education* 1(3) 254-282; Mayo, P (2012) Recuperant Espais Democràtics en una Era de Militarització i d'un 'Nou Feixisme', *Policy Futures in Education* 10(6): 601-615.

estat, i continuen sent, una font d'inspiració. En primer lloc, Gramsci, Freire, i posteriorment Don Lorenzo Milani, Gabriela Mistral, Ada Gobetti (Mayo i Vittoria, 2021) i Henry Giroux. Mai en els meus somnis més salvatges, quan era estudiant de màster en Sociologia de l'Educació fa uns bons trenta-cinc anys, vaig imaginar que arribaria a conèixer-lo i valorar-lo com un amic personal (Giroux, 2011b). Que es convertiria en una referència clau en la meua feina era previsible, donada la trajectòria que estava prenent el meu treball. Tanmateix, la seua acceptació d'una invitació per contribuir a un llibre que coeditava sobre Gramsci i l'oferta d'una sèrie que va editar per a aquest i altres llibres van desencadenar una amistat que ha perdurat. És, no en tingueu cap dubte, una figura clau en la pedagogia crítica, tot i que recentment ha destacat que no és una 'figura fundacional' (Giroux, 2020), ja que la pedagogia crítica s'ha estat desenvolupant, sota aquesta etiqueta o altres, des de temps immemorials.

De fet, en un llibre recent (Mayo i Vittoria, 2021), el meu col·lega de Nàpols, Paolo Vittoria, i jo seguim el seu exemple a l'hora de rastrejar elements de l'educació crítica, o pedagogia crítica, si ho vols, en persones com Antonio Gramsci, Francesc Ferrer i Guàrdia (un anarquista de Catalunya famós per la seva "Escola Moderna", que va tenir seguidors als EUA), Don Lorenzo Milani, Aldo Capitini, Don Zeno Saltini, Frei Betto (Carlos Alberto Libanio Cristo), Danilo Dolci, Julius Nyerere, Amílcar Cabral, Florestan Fernandes, el Moviment dels Treballadors Rurals Sense Terra (MST), Ambedkar, Ada Gobetti i Lucila Godoy, més coneguda pel seu pseudònim, Gabriela Mistral. La llista no pot ser exhaustiva i inclou aquells el treball i escrits dels quals han arribat a mi al llarg dels anys. Com afirma Michel Foucault (1980) en *La història de la sexualitat*, volum 1, no hi pot haver poder sense resistència, i aquesta resistència pren diferents formes, encara que mai no és externa a l'estructura de poder mateixa. Així, hi ha hagut formes de pedagogia crítica de resistència arreu, irònicament el títol del darrer llibre de Henry Giroux (Giroux, 2022).

L'obra de Giroux abasta una varietat de temes que el converteixen, al meu parer, en un dels principals crítics culturals en anglés dins l'esquerra. Posar-se al dia amb la producció de Giroux és una tasca difícil, ja que és molt prolífic en la redacció de llibres, articles que apareixen en nombroses revistes acadèmiques de gran prestigi, entrevistes en diversos mitjans i columnes en la premsa (tant en publicacions electròniques com en periòdics de gran tiratge). Pel que fa a la meua lectura de la seua obra, tot va començar en 1986 quan jo era estudiant de postgrau (de Màster) en la classe de 'Història del Pensament Sociològic' del professor Raymond A. Morrow a la Universitat d'Alberta (Edmonton, Canadà). El professor del curs em va prestar la seua còpia personal de *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, molt ben recomanada

per Paulo Freire. Em va animar a consultar aquest treball per tal d'obtindre una visió dels debats al voltant del marxisme i l'educació en vista del treball del curs que havia d'escriure (aquest era el meu primer semestre d'estudis de postgrau). En seguir els escrits i les conferències de Giroux (a través de vídeos i podcasts) al llarg dels anys, vaig poder fer un seguiment dels canvis que marcaren les diferents etapes de la seua evolució com a pensador i escriptor. Això també inclou canvis en el seu estil de redacció.

La passió per la qual és conegut va continuar sent el segell distintiu del seu estil. De fet, si hi ha algun canvi, aquesta passió es va fer encara més intensa a mesura que Giroux va començar a adoptar gradualment el que jo consideraria un estil clar i captivador, que desacredita les crítiques d'alguns que afirmen que la seua escriptura no és accessible. Molt probablement, aquests detractors han llegit poc de la vasta obra de Giroux i es mantenen atrapats en una altra època pel que fa a la seua producció. L'estil ha canviat considerablement des dels primers treballs, com *Teoria i Resistència*, que continuen sent vàlids. Un cas clàssic seria *Cors de foscor* (Giroux, 2010b). És una lectura captivadora que, no obstant, pot provocar un efecte colpidor en el lector sensible. Amb un estil que recorda en certa mesura Chomsky, i en part el del seu gran amic Donaldo Macedo (vegeu, per exemple, *La pedagogia de les grans mentides*), Giroux aclapara el lector amb relats documentats sobre el tipus de pràctica freda i clínica que denuncia, mantenint el ritme al llarg de la seua narrativa amb l'escalada: 'la cosa empitjora'. Un estil similar es pot trobar en escrits posteriors com els de Giroux (2022).

Les diverses formes de tortura (incloent la tortura d'ofegament amb aigua i la pràctica de fer que les persones netegen excrements amb el seu propi cos) que ell descriu amb gran detall en Giroux (2010) estan, segons destaca, dirigides també contra joves innocents i xiquets. Aquestes pràctiques es duen a terme en diversos països 'satèl·lit' dels Estats Units (incloent-hi la Turquia d'Erdogan i l'Egipte de Mubarak abans de la caiguda del president egipci) com a part de l'aparentment interminable 'Guerra contra el Terror' d'Amèrica. És simptomàtic d'una societat que determina qui és digne de viure i qui és descartable, o qui és digne de ser plorat i qui no, com sosté Judith Butler (2016); qui ha de rebre suport vital i a qui se li ha de tallar el subministrament (això també s'aplica als indigents i als malalts, que esperen, posem per cas, un trasplantament, dins dels mateixos Estats Units, com Giroux exposa en diversos mitjans, incloent-hi podcasts o entrevistes de ràdio). Semblaria que tenim una guerra encetada tant en l'àmbit exterior com en el domèstic. Quant a aquesta guerra en ambdós fronts, centrada sobretot en 'terroristes reals o simplement sospitosos', Giroux sosté que va ser instigada per Bush, Cheney i els seus afins. Podem parlar de la 'falsa albada' d'Obama?

A pesar de les seues promeses preelectorals, es diu que el president Obama va continuar duent a terme la mateixa guerra, mantenint algunes de les seues 'legalitats legals', incloent l'autorització d'una incursió secreta en un estat sobirà per a executar sumàriament, sense empresonament ni judici, al enemic públic número u dels EUA, Osama Bin Laden (i després desfer-se del cos en la mar). Giroux va advertir als lectors, poc després de l'elecció d'Obama a la presidència dels EUA, sobre què esperar, quasi com si volguera moderar el seu entusiasme: Barack Obama, ens va dir Giroux, va assumir el càrrec en un moment d'enorme incertesa, un moment en què la saviesa convencional i les velles suposicions del fonamentalisme del lliure mercat estaven completament desacreditades. Al mateix temps, es forjava una nova esperança, alimentada per la necessitat de reafirmar el llegat democràtic dels drets socials, polítics i personals a través d'una reafirmació del discurs de la governança i de la política responsable i de la seua connexió amb el llenguatge de la democràcia i els imperatius del bé comú. I no obstant això, l'optimisme que va acompanyar l'elecció de Barack Obama va donar gradualment pas, entre molts progressistes, a un profund sentiment de desesperança davant del seu creixent gir polític cap al centre o a un cinisme apocalíptic davant la crisi econòmica (Giroux, 2009a).

La incisiva crítica de Giroux a la política dels Estats Units després de l'esperança generada per l'elecció d'Obama és típica de la seua obra d'aquell període. Aquests treballs posteriors (Giroux, 2010b), en els quals Giroux aprofundeix en nombrosos articles publicats en revistes en línia com *Truthout* i *Counterpunch*, cobreixen els períodes inicial i posterior de la presidència d'Obama. Per descomptat, són crítics amb algunes de les polítiques adoptades que, segons Giroux, semblaven, en molts aspectes, una continuació dels anys de Bush. Els anys de Bush i Obama es caracteritzen per la destrucció del contracte social, un contracte que, segons Giroux va afirmar més recentment, hauria de transcendir el marc Capitalista (Giroux, 2020). Aquests anys, i els posteriors anys de Trump i el trumpisme, constitueixen una era en la qual les consideracions democràtiques es deixen de costat per fer lloc a un nou tipus d'autoritarisme.

L'AUTORITARISME QUE ENFOSQUEIX LA DEMOCRÀCIA

L'autoritarisme empitjora durant els anys de Trump, quan, segons Giroux, es converteix en feixisme pur i dur. Giroux assenyala que, tot i que no hi ha una "coincidència perfecta" entre Trump i els règims de Hitler, Mussolini i Pinochet; resulta estrany que deixe fora Franco i Salazar. El menyspreu descarat i flagrant per l'estat de dret i la democràcia, el nacionalisme rabiós, el 'nativisme' (Giroux, 2022), la misogínia i el racisme són característiques fonamentals d'un mode de govern feixista. Com cita un altre col·laborador de Truthout (C.

Johnson), aquests trets són massa propers a aquest sistema de creences com per a ignorar-los (Giroux, 2020: 18). És un feixisme basat en fal·làcies on es difumina la distinció entre veritat i ficció. No importa la investigació ni les solucions fonamentades: un creu allò que vol creure. El coneixement d'experts, tot i estar sempre subjecte a un escrutini crític, es desestima com a 'notícies falses' per part d'un dels majors teixidors d'aquestes notícies, on el pitjor tipus del que Gramsci anomena 'sentit comú' pren precedència sobre el coneixement científicament més fiable. La idea de la relativitat de tot es redueix a un *reductio ad absurdum*. La gent es veu empesa a creure el que es filtra a través dels canals de propaganda de drete, com Fox News. 'Així és si així ho penseu', per fer ressò del títol, en traducció anglesa, de l'obra de Luigi Pirandello (*Così è se vi pare*), una frase que Gramsci, com a crític de teatre, desestimava com una expressió de ximple, però que permet un bon teatre. No es pretén desprestigiar el potencial social del teatre, com van afirmar Eleanor Marx, Antonio Gramsci, Pier Paolo Pasolini i molts altres. Com vaig mostrar abans, Pirandello ajudà a qüestionar les assumpcions sobre identitat i altres temes. Trump, per la seua part, porta el glamour 'teatral' i el pompós espectacle a l'arena política.

El cas clàssic de la 'teatralitat' irresponsable és la reacció a la pandèmia (reforçada pel president Jair Bolsonaro al Brasil i la seua política de negació — *negacionisme*) i, per descomptat, la quasi recreació de la 'marxa sobre Roma' de 1922, escenificada pel feixisme. En 2021, quasi un segle després, es van alliberar hordes de 'gamberros' sobre el Capitoli a Washington, basant-se aparentment en l'acusació infundada de manipulació en les eleccions presidencials. Com argumenta Giroux, la capacitat de distingir entre fets i ficció, entre 'veritats' i falsedats, i entre el 'bé' i el 'mal' és el signe de la pràctica democràtica i de la rendició de comptes del poder (Ibíd.).

Els que van ser incitats a descarregar la seua ira contra el Capitoli, causant morts innecessàries i una paròdia de la llei i l'ordre, així com una democràcia representativa, encara que limitada, per part d'un president eixint embogit i fanfarró, amb accions que fregaven la sedició, van ser testimoni vivent del poder de les notícies falses i de les 'grans mentides'. És el tipus de clima informatiu on, per citar William Shakespeare, 'el bell és lleig i el lleig és bell'. Això immersa aquells que segueixen aquest model en trames que recorden Goebbels, el cap de propaganda nazi en el Tercer Reich d'Hitler. S'informa que Goebbels declarava que qualsevol mentida espinada ha de ser una 'gran mentida'. Això és el cor de l'anomenada societat 'Post-veritat', on qualsevol 'recerca de la veritat' actual es veu amb menyspreu, si no amb burla. Per a Giroux, aquest tipus de política és probable que continue emergint, ja que, segons ell, no es pot alliberar-se del trumpisme simplement guanyant unes eleccions (vegeu el capítol 3 en Giroux,

2022). Giroux presenta el trumpisme com una pandèmia, de la mateixa manera que certs brasilers retraten la política de Bolsonaro, que amenaça les bases de la democràcia, per molt limitada que siga aquesta democràcia.

Giroux sosté que les llavors d'aquest nou autoritarisme feixista van ser sembrades fa molt de temps (Giroux 2020, 2022). Pier Paolo Pasolini va afirmar que, per exemple, en la seua Itàlia natal, el feixisme no va ser eliminat amb la caiguda del règim de Mussolini. El feixisme pot sobreviure en climes electorals. El fet mateix que, a Itàlia, el partit comunista més gran d'Occident no poguera participar en el govern és indicatiu d'un estat de 'Nou Feixisme'. No fa falta recordar que Trump no va guanyar el vot popular, però va ser elegit a través del Col·legi Electoral, el qual, segons Angela Davis i altres (p. ex., Kelkar, 2018), insisteixen que té fonaments racistes. Açò pot considerar-se com un indicatiu d'alguna cosa errada en el procés 'democràtic' dels EUA. Les llavors han estat presents durant molt de temps i és ací on els escrits de Giroux en les dues primeres dècades del segle XXI i l'últim període del segle anterior es tornen rellevants.

No és només a través de figures amb regalia militar, visibles en aquesta era de creixent militarització, que la dominació de classe i raça de l'estat es fa present, sinó també a través de les imatges omnipresents del poder corporatiu que caracteritzen diversos aspectes de les nostres vides, incloent l'entreteniment, la cultura juvenil, l'educació pública i les universitats. És un autoritarisme mediat per diversos desenvolupaments (vegeu el capítol 1 de Giroux, 2005a: 0-108). Aquests inclouen: l'estat neoliberal que desplega la infraestructura per a la mobilitat del capital i desencadena els seus mecanismes repressius sempre presents sobre aquells que cauen víctimes de les vicissituds del mercat —joves i adults aturats, migrants (les estratègies de Trump arribant a proporcions absurdes amb els intents de construir un mur a la frontera entre els EUA i Mèxic), els pobres en general, etc.; la generació constant d'una cultura de la por (especialment arran de l'11 de setembre i altres atacs terroristes); un fort sentit de nacionalisme en sintonia amb una 'comunitat imaginada' 'patriòtica' d'«americans» construïda pels mitjans de comunicació (fer Amèrica gran [llegiu 'blanca'] de nou, com va postular Giroux en el webcast de Russel Brand); la presència omnipresent de presons (predominantment privades i necessitades d'un mercat, i el que Giroux anomena 'el canal escola-presó') i de vigilants de seguretat emplaçats en llocs com escoles; una sobreabundància d'imatges en els mitjans, incloent-hi imatges de cultura popular, que fan que la militarització siga acceptable i la inscripció militar atractiva; una constant difuminació de la línia divisòria tradicional entre religió (vegeu el capítol 5 de Giroux, 2006f) i estat, amb la violència convertint-se cada vegada més en la resposta per a resoldre

conflictes en l'àmbit domèstic com, des de fa anys, en escenaris internacionals. Respecte a l'últim punt, les guerres a l'estranger i a casa, combatudes a través de polítiques autoritàries en aquest últim cas, es justifiquen amb un llenguatge que no només fa olor de 'doblepensar' orwellià (vegeu el capítol 7 de Giroux, 2006f) —'tècniques d'interrogació millorades' s'utilitza per a referir-se a la tortura més despietada, per exemple— sinó que també es formula en termes de fonamentalisme religiós.

La característica final d'aquest nou autoritarisme és que està mediat per un procés de penetració corporativa en la vida quotidiana, molt en sintonia amb la primera mediació esmentada anteriorment, la relativa al neoliberalisme. El neoliberalisme redueix les persones a simples productors i consumidors i no a actors socials que poden participar i ajudar a desenvolupar l'esfera pública i a desafiar públicament i col·lectivament les formes d'autoritarisme que estan arreplegant-se. El neoliberalisme fomenta la percepció que els problemes són qüestions individuals i no qüestions socials que necessiten una organització i aprenentatge col·lectius.

El neoliberalisme, en sonar la campana de mort per als grups més vulnerables que necessiten protecció social, va més enllà del purament econòmic per a abastar una miríada de processos socials que fan que les persones no pensen més enllà de les incerteses del mercat. És reforçat per un clima cultural de masses, homogeneïtzador i distant de la realitat cultural i autèntica de diversos pobles, aquells vestigis de cultura que Raymond Williams, bell hooks, James Baldwin, Toni Morrison i Richard Hoggart, entre altres, van explorar a la seua manera. S'hi percep un ressò d'un sentiment de comunitat que no pot ser reviscut exactament de la manera en què ha sigut representat, ja que les societats han canviat tant culturalment com demogràficament. L'única constant en aquestes recerques és un sentit de col·lectivitat i autenticitat, d'intercanvi i no de la histèria de masses com la que Adorno va denunciar en 'L'educació després d'Auschwitz' o en l'espectacle de massa amb Trump.

Per contra, Giroux argumenta que l'individualisme gairebé gladiatori, tipus 'mors tua vita mea' darwinià, promogut pel neoliberalisme, es veu potenciat per una cultura de la celebritat omnipresent en una era que, com s'ha argumentat, celebra l'espectacle. Giroux ha subratllat això una vegada i una altra en els seus escrits, incloent-hi el seu llibre més recent (Giroux, 2022). Per a contrarestar-ho, defensa que cal comprendre la política com pedagògica i la pedagogia com més política. Això es basa en la constatació que l'hegemonia, en el sentit d'Antonio Gramsci, té una base pedagògica àmplia i integral que s'estén més enllà de l'ensenyament formal. Cada relació d'hegemonia, com hem vist abans en aquest volum, és una relació educativa. Diversos *dispositius*

estan implicats en la fabricació del consentiment, inclosa la fabricació de la ignorància, que és el subtítol del llibre més recent de Giroux (Giroux, 2022).

Els mitjans de comunicació de dreta ajuden a promoure aquest tipus de disposició, per exemple, ignorant l'evidència investigada, separant la il·lusió de la realitat i exposant les contradiccions subjacent de la realitat fabricada. Giroux ha estat constant en subratllar la necessitat d'una educació en el sentit real de la paraula, una que vaja més enllà de la transmissió de competències i de 'el que funciona'. És una educació que amplia els límits de la liminalitat i que consisteix en el que Paulo Freire denomina plantejament de problemes. És una educació que qüestiona construccions socials específiques de la realitat a través del que Freire anomena *conscientização*. En resum, és una educació per a una ciutadania crítica i informada.

Com Freire, Giroux s'aferra a l'esperança que la cultura i l'educació es troben en el cor d'una democràcia autèntica. No hi pot haver democràcia sense educació. Encara que l'educació i les formes de producció cultural no són variables independents i no poden canviar la societat per elles mateixes, constitueixen ingredients fonamentals de qualsevol procés democràtic robust. La cultura es converteix en un espai de confrontació en aquest escenari, i Giroux ha sigut constant en remarcar aquest aspecte al llarg de la seua obra, prenent com a referència a molts autors com Gramsci, Arendt i Adorno. Ho fa sense ignorar les consideracions de caràcter polític i econòmic, mentre analitza una varietat de textos que van des dels mitjans de comunicació impresos fins al cinema, cadascun dels quals constitueix una forma del que ell denomina 'pedagogia pública' (Giroux, 1999: 4).

Aquest concepte captura millor el seu intent d'estendre la noció de pedagogia molt més enllà de l'àmbit important però limitat de l'educació institucionalitzada. Giroux sempre ha vist el terreny cultural com un vehicle per a la conformació de les subjectivitats. També contribueix a la cultivació de desitjos a través d'un procés 'pedagògic', els principis estructurals del qual, una vegada més, són polítics (Giroux & Simon, 1989, citat en Giroux, 1992, p. 188; Giroux & Simon, 1989: 10). També és un vehicle per a la producció, representació i circulació de pràctiques socials, per a parafrasejar Stuart Hall (Giroux, 2000a).

Els matisos gramscians mereixen certa atenció. Un dels primers textos de Giroux és un article sobre Gramsci en Telos. Assajos similars sobre Gramsci apareixen en treballs posteriors (Giroux, 2000b, 2002). Giroux utilitza Gramsci i altres autors per evitar limitar el seu treball a una simple 'crítica d'ideologia', ja que assumeix l'enfocament gramscianista que la ideologia no és 100% falsa, sinó que conté veritats parcials. Inclou elements que connecten amb les preocupacions

quotidianes de les persones i amb l'experiència que els populistes i governs de dreta exploten per guanyar-se el vot o el suport d'aquells els interessos dels quals no representen. Qualsevol discurs opositor que passe per alt aquest element dins de la ideologia que 'realment té sentit' erra en la seua missió. Aquest és el fonament de la 'fabricació d'ignorància'. Segons una concepció gramsciana, aquest aspecte serviria com a base per a la conversió del sentit comú en bon sentit. La tasca de la pedagogia crítica és analitzar amb els estudiants, de manera col·lectiva i sistemàtica, la qüestió en joc per a desenvolupar una visió coherent per a la reconstrucció. Aquest objectiu es troba en el cor d'una pedagogia crítica inspirada en Gramsci, i és recomanable seguir ací la guia d'Stuart Hall (1988) en el seu ús de la noció gramsciana d'hegemonia per a l'anàlisi de la tercera victòria electoral consecutiva de Thatcher en 1987 (vegeu Showstack Sassoon, 2009: 80). Giroux, pel que fa a mi, recorre a aquestes intuïcions crítiques per ajudar a traçar terrenys en els quals les persones puguen actuar com a agents socials i com a 'intel·lectuals transformadors' (Giroux, 1988). Els agents socials s'involucren "en un compromís amb una forma de solidaritat que aborda les nombroses instàncies de patiment que són una part creixent i amenaçadora de la vida a Amèrica i fora" (Giroux, 1997a, p. 104). La qüestió de la solidaritat subratlla les dimensions col·lectives del coneixement, que impliquen 'la necessitat de treballar col·lectivament al costat dels oprimits' (Giroux, 1997a, p. 104). És per aquesta raó, mantenint una concepció matisada d'ideologia, que Giroux no es limita simplement a qüestions de textualitat, crítica d'ideologia i significació (Giroux, 2000a: 131-132). Sens dubte va considerar aquestes preocupacions com una distracció per als acadèmics respecte a l'assumpció del rol d'intel·lectuals públics que puguen dirigir-se a un públic ampli amb idees per a una visió utòpica d'una democràcia radical, caracteritzada per l'equitat i la justícia social. Participarien en una pedagogia que vincula el polític i el personal. Aquestes preocupacions emergeixen amb claredat en obres de l'última dècada aproximadament (Giroux 1999, 2000a, b, 2001, 2004, 2005a, 2004, 2006c, e). Aquests llibres proporcionen el punt de partida per a una discussió de temes relacionats ja abordats en obres anteriors (Giroux, 1994a, 1996, 1997a, b; Giroux & Shannon, 1997).

El corpus de la seua obra és realment massiu, amb altres treballs que encara s'estan completant en el moment en què escric aquest text. Freire va romandre com una constant font de referència al llarg d'una obra que s'estén més de quaranta anys. Giroux va trobar, en el treball de Freire, 'un intent de prendre seriosament la relació entre educació i canvi social, de dignificar el subjecte de l'aprenentatge, d'estar atent a les qüestions de contextualització, de vincular l'educació a formes particulars d'empoderament individual i social' (Giroux, 2006b, capítol 4). La



pedagogia de Freire, que va ser 'forjada en una mena de lluita per vincular l'educació amb la justícia', continua sent rellevant, segons Giroux, en l'actualitat, ja que proporciona l'antítesi de la política educativa dominant que caracteritza el nou 'autoritarisme' als Estats Units, amb el seu 'militarisme', el 'fonamentalisme de mercat' i un 'horrible fonamentalisme religiós que no té res a veure amb la compassió i la perspiciàcia religiosa genuïnes' (Giroux, 2006b, capítol 4). Giroux veu, com molts altres, aquest fonamentalisme religiós (capítol 5 en Giroux, 2006f) com a coexistent, gairebé de manera natural, amb el tipus d'autoritarisme contra el qual ell s'oposa. Cal dir que la pedagogia de Freire també té matisos religiosos, però majoritàriament estan vinculats a l'Església Profètica orientada cap a la justícia social en contraposició, en termes de Cornell West, a 'l'església de l'imperi', l'Església Constantina²⁹, amb les seues moltes variants, incloent aquella que mitjana les polítiques autoritàries 'neofeixistes' de l'actual Imperi americà. La pedagogia de Freire és una en què, segons Giroux, 'el subjecte és confirmat' i 'l'aprenentatge està lligat a qüestions de compromís crític' (Giroux, 2006b, capítol 4). Gràcies al discurs alternatiu perenne que ell proporciona, Freire continua servint com a recurs que, segons la pròpia admissió de Giroux, ha nodrit constantment el seu treball des dels inicis fins a l'actualitat (Giroux, 2006c, d). Freire proporciona eixa sensació d'esperança educada que mai va desaparèixer de la seua obra ni de la de Giroux (Giroux, 2021).

ÀREES I TEMES

Ara destacaré les principals preocupacions que Henry Giroux ha abordat al llarg dels seus quaranta anys de compromís amb la relació entre cultura, incloent-hi l'educació, i poder. Les idees estan agrupades en temes i àrees d'investigació.

REPRODUCCIÓ I RESISTÈNCIA SOCIAL / CULTURAL

Les primeres obres de Giroux inclouen escrits que van abordar les teories dominants d'aquell moment sobre la reproducció i la resistència social i cultural en l'educació, molt inspirades per les obres neo-marxistes (Giroux, 1981a [3], 1983). Posteriorment, Giroux va col·laborar amb el sociòleg Stanley Aronowitz, que ja ens ha deixat, en aquest mateix camp (Aronowitz & Giroux, 1985).

²⁹ Vegeu a Cornell West en un intercanvi amb Toni Morrison, centrant-se en *The Passion of the Christ* de Mel Gibson, on estableix una distinció important entre l'Església constantiniana, de la qual l'església americana dominant és hereva, i l'Església profètica: http://www.youtube.com/watch?v=fjifj_PZONo&mode=related&search=. Sobre el tema de l'Església Profètica, en contrast amb les esglésies Tradicional i Modernitzadora, consulta la discussió de Paulo Freire en *La política de l'educació* (Freire, 1985), per a la qual Henry Giroux va escriure la introducció (Giroux, 1985; també reproduïda en Giroux, 1988), destacant els fonaments de la teologia de l'alliberament en la política pedagògica de Freire, caracteritzada pel 'llenguatge de la crítica' i el 'llenguatge de la possibilitat'. Consulta la secció de la introducció titulada: *Teologia de l'alliberament i el llenguatge de la possibilitat*.

Giroux es va inspirar molt en el paradigma de reproducció / producció / resistència. Ell, després de tot, ha continuat 'connectant amb la tradició marxista' (Giroux, 1992: 13), buscant afegir una dimensió de 'política cultural crítica' (Giroux, citat en Torres, 1998, p. 136) al paradigma educatiu neo-marxista com a mitjà per ajudar a revitalitzar-lo; ell mostra una gran reticència a convertir el marxisme en una mena de 'església ideològica'. En aquest sentit, sembla seguir el lema de Stuart Hall d'un socialisme sense garanties. El seu últim llibre i altres treballs recents deixen clar que no es pot posar fi a les injustícies sistèmiques que denuncia sense desmantellar el capitalisme.

El capitalisme i la democràcia genuïna no van de la mà. No obstant això, la crítica marxista, en la base d'un socialisme democràtic veritablement 'obert' i no prescriptiu, requeriria noves intuïcions i formulacions ancorades en les situacions existencials de les persones. En els seus primers treballs, es va basar en l'obra etnogràfica de Paul Willis i la de molts altres, especialment en els escrits de figures clau de l'Escola de Frankfurt, en particular treballs relacionats amb la fase emancipadora més que amb el període posterior de les "dialèctiques negatives". Adorno, per exemple, va continuar sent una referència fins i tot en les obres posteriors de Giroux (Giroux, 2005a), en el context de les dues guerres del Golf, on vam viure la 'gran mentida' de les 'armes de destrucció massiva'. Més tard es van centrar en la violació dels drets humans a la badia de Guantánamo, Abu Ghraib i altres països (p. ex., Egipte), on la tortura va ser 'subcontractada' (Giroux, 2010b). També era ferm en la idea que l'esquerra necessitava un nou llenguatge en aquests temps autoritaris i difícils.

Mentre la Dreta ha estat duent a terme un atac frontal contra tots els vestigis de l'estat democràtic i les seues provisions de benestar, Giroux sentia que l'Esquerra progressista es trobava desorganitzada. La pobresa teòrica i política s'alimenten mútuament, ja que l'esperança d'un projecte revolucionari capaç de desafiar les forces dominants existents, tot i mantenir-se viva, topava amb una resistència fèrria (Giroux, 2005b). A més d'això, ha dedicat molta atenció als estudis culturals i ha contribuït a aquest camp. El *Principi d'Esperança* d'Ernst Bloch és aquí una influència important. També es nota la presència de certes línies de la literatura postmoderna en nombroses obres, en què la cultura popular es concep com una àrea d'investigació important (Giroux & McLaren, 1989; Giroux & Simon, 1989; Aronowitz & Giroux, 1991). A més d'aquests camps, es nota la influència de la literatura feminista (Giroux, 1991), els estudis postcolonials (Giroux, 1992) i el postestructuralisme. És especialment influent l'obra de Michel Foucault. Aquestes influències continuen orientant el seu treball, que manté una orientació emancipadora en el seu eix principal i se centra en qüestions relacionades amb la justícia social.



ESTUDIS CULTURALS

La implicació de Giroux amb els estudis culturals és una característica recurrent dels seus escrits (Giroux & Searls Giroux, 2004).

La cultura no sols media la història; la configura. Argumentem que la cultura és el terreny principal per a realitzar la política com un acte d'intervenció social, un espai on la política es pluralitza, es reconeix com a contingent i està oberta a múltiples formacions (p. 95).

Igual que amb la discussió sobre la política educativa, Giroux va cercar portar una forta dimensió d'estudis culturals al pensament educatiu i una dimensió pedagògica als estudis culturals mateixos. El que feia que els estudis culturals foren tan importants per a l'educació, segons Giroux, és el fet que tracten amb tota una gamma d'agències pedagògiques. Aquestes 'agències pedagògiques públiques constitueixen el terreny on l'hegemonia es configura i es qüestiona alhora. Pot ser qüestionada a través d'un discurs oposicional, un discurs de transgressió, una forma de 'viure perillósament' (Giroux, 1993), si es vol, que ocorre 'dins i contra' institucions com les universitats (Giroux & Searls Giroux, 2004) i la indústria cinematogràfica (Giroux, 2002). Cap d'aquestes institucions és monolítica. Es crida els educadors a implicar-se en aquests llocs de lluita, a actuar com a treballadors culturals, intel·lectuals transformadors i intel·lectuals públics oposicionistes. Aquests intel·lectuals actuen no sols sinó en solidaritat amb altres. Els seus coneixements i accions col·lectives suposen visions específiques de la vida pública, la comunitat i la responsabilitat moral (Giroux, 2000a: 141). Com poden respondre els educadors al repte de Giroux d'adoptar un enfocament d'estudis culturals (vegeu, per exemple, Giroux & Searls Giroux, 2004)? Una manera d'assegurar que l'àrea d'estudis culturals es convertisca en una pràctica pedagògica política significativa, i no en un enclavament per als que es delecten en el 'radical chic', és ampliant-la a l'àrea de l'educació /acció d'adults i comunitària. Raymond Williams ens recorda (Williams, 1993: 260) que l'educació d'adults va proporcionar el context perquè els estudis culturals emergiren en les seues versions britàniques. Per a Giroux, l'educació d'adults constituïria només un dels molts escenaris per als estudis culturals i l'educació. El terreny de l'educació és prou ample com per a incloure nombrosos espais pedagògics que van més enllà de l'educació formal. Així, l'educació és el domini no només dels professors professionals —als quals s'adreça en diversos llibres (vegeu Giroux, 2012)— i acadèmics, sinó també d'un ventall més ampli de treballadors culturals. Això explica en part per què Giroux va passar gradualment d'escriure únicament sobre l'educació pública a

abordar llargues discussions sobre problemes socials més amplis, com la guerra i el poder corporatiu, l'autoritarisme i diverses formes de producció cultural, com el cinema, les caricatures i els paquets de notícies dels mitjans.

Això representa un contrast marcat amb el primer treball de Giroux al voltant de l'escola, encara que en obres posteriors continuava abordant la crisi de l'escola i la redundància dels professors (Giroux, 2012), en el context d'una crisi de valors públics als EUA que ell contrasta amb la situació a Europa i especialment amb els indignats a Espanya i Grècia, on es va enfrontar directament la traïció del 'capitalisme de casino', encara que els moviments Occupy, Black Lives Matter i Me Too l'haurien fet revisar aquest concepte. Jo afegiria (Mayo, 2012b) que els professors van ser entre les víctimes de les 'deutocràcies' a Europa com a empleats públics que van patir retallades salarials i que, en determinats llocs, han tingut un paper destacat en les protestes antineoliberals, incloent-hi els mestres d'educació infantil que es van unir als estudiants universitaris i altres manifestants a Viena. Posteriorment va escriure sobre els moviments estudiantils, especialment a Quebec, Canadà.

Per a Giroux, de nou, la pedagogia pública es manifesta a través de diversos espais i pràctiques, com les màquines de fabricació de 'notícies falses' de Trump, tan grans i extenses com les seues pròpies torres, que són exemples clàssics. Moltes de les obres de Giroux van oferir, a principis dels anys 90, anàlisis crítiques sobre la funció pedagògica més ampla de diversos espais culturals importants, caracteritzats per un creixent grau d'intromissió corporativa. Això incloïa corporacions com Calvin Klein (Giroux, 1997b; 2000b: 74-81) i l'empresa familiar Treviso (Itàlia) Benetton (Giroux, 1994a, 2006a). També va oferir una anàlisi incisiva de la pèrdua d'innocència que es produeix a través de formes d'edat adulta anticipada' com els concursos de bellesa infantils. (Giroux, 2000b: 39-64; 2006f). Aquests concursos, cal dir-ho, inclouen xiquetes que assisteixen a escoles tant fora com dins dels EUA. Aquesta pràctica nord-americana, com altres pràctiques 'Made in the USA', havia estat exportada a altres llocs.

El treball de mitjana carrera de Giroux també és ben conegut per les seues incisives anàlisis dels productes culturals, incloent-hi els de cultura de masses, globalment venerats i 'Made in the USA'. La seua dissecció de l'Imperi Disney una vegada va despertar sentiments ambivalents entre els estudiants de postgrau de la meua universitat, ja que consideraven Disney com una de les fonts d'innocent plaer' de la seua infantesa. La denúncia de Giroux sobre la insidiositat de l'agenda corporativa i imperialista, velada per l'espectacle d'innocència i fantasia, tan atractiva en aquesta era de l'espectacle, degué haver representat per a aquests estudiants un dur despertar. L'estudi combina la crítica cultural amb una forta anàlisi de l'economia política. L'anàlisi de Giroux, que exposa

l'abast de la influència corporativa, proporciona coneixements sobre les relacions laborals explotadores en alguns espais de treball de Disney.

LA INDÚSTRIA CINEMATogrÀFICA

Estretament connectada amb els Estudis Culturals està la indústria cinematogràfica, que crec que hauria de tindre una secció pròpia en reconeixement a les nombroses contribucions de Giroux en aquest àmbit. La indústria cinematogràfica ha sigut una fascinació de tota la vida per a Giroux (Giroux, 2006f). De fet, ha escrit nombroses ressenyes de pel·lícules que apareixen en molts dels seus llibres. Les pel·lícules tractades inclouen no només els nombrosos èxits de taquilla de dibuixos animats de Disney, sinó també *Dirty Dancing* (Giroux i Simon, 1989); *Dead Poets Society* (Giroux, 1993); *Boyz n the Hood* i *Juice* (Giroux, 1994b; Giroux, 2006a); *Good Morning Vietnam*, *Pretty Woman* (Giroux, 1999; 1994a) i *Fight Club* (Giroux, 2001); i la llista està lluny d'estar completa. Giroux demostra com algunes de les imatges projectades en aquestes pel·lícules també serveixen com a pedagogies públiques (Giroux, 2001: 75).

Aquestes pedagogies ressonen amb qüestions socials i polítiques més àmplies, i aquesta ressonància influeix en la construcció de les nostres subjectivitats, sensibilitats i orientacions polítiques. Inclourien elements com ara: les representacions racistes dels àrabs i l'Orient (en termes de Said) a *Aladdín*; les imatges degradants de la joventut en anuncis de l'estil 'heroin chic' i en pel·lícules com *Dangerous Minds*, *The Substitute I* i *High School High* (Giroux, 2000b, 2006a); els tons racistes en el llenguatge de *The Jungle Book*; el sexisme en *Pretty Woman*; la violència i el masclisme en *Fight Club*; i el conjunt complex de representacions en pel·lícules negres dels anys 90, com *Boyz n the Hood* i *Juice* (Giroux, 2006a: 105-108).

GUERRA CONTRA LA JOVENTUT I ELS INFANTS

L'anàlisi exhaustiva de Henry Giroux inclou un examen de diverses fonts de plaer i pedagogia pública per a reforçar una tesi central en la seua obra. La tesi principal és la d'una guerra dirigida contra els infants i la joventut (especialment la joventut marginada i 'descartable', com ara els joves negres, indígenes, de classe treballadora i migrants). Aquesta guerra es dirigeix precisament contra aquelles persones que, segons Giroux, haurien de representar l'esperança d'un futur millor. La joventut i els infants són objecte d'atacs continus que adopten diverses formes, com la coacció, la demonització, la militarització i la mercantilització (a través de la intrusió corporativa) en un escenari de Nova Dreta (vegeu, per exemple, Giroux, 2009c). Entre els més afectats, segons Giroux, es troben, sense dubte, els infants i joves d'aquells països víctimes de guerres

sense sentit dutes a terme pels EUA i els seus aliats, que tenen com a objectiu els civils (especialment a l'Afganistan i l'Iraq) i que moren per milers, o queden mutilats de forma permanent, a través del que es denomina perversament com a 'dany col·lateral'. Aquest fenomen també afecta les víctimes de les imperialismes multipolars, com els joves ucraïnesos i russos enviats a combatre en una guerra en què, en el cas de Rússia, la informació es reté de les seues famílies, cosa que demostra que la violència és, com argumenta Giroux respecte als poders corporatius capitalistes, el mitjà preferit per a resoldre disputes.

Els nombrosos escrits de Giroux sobre aquest tema, especialment pel que fa al capitalisme colonial i corporatiu dels EUA, són aclaparadors en la presentació de dades que indiquen les morts i lesions sofertes per joves i infants no sols com a resultat dels bombardejos de les forces nord-americanes i els seus aliats, sinó també pels efectes indirectes de la destrucció de la infraestructura pública a l'Iraq durant la Guerra del Golf de 1991, que va provocar desnutrició i malalties mortals (Giroux & Searls Giroux, 2004: 70, 75, 76). Això també es pot aplicar als bombardejos de les forces de l'OTAN sobre Sèrbia a finals dels anys 90.

Aquest és un tema recurrent en l'obra de Giroux. El capitalisme com a mode de producció global, amb una base que en terminologia de Marx era l'acumulació primitiva, s'ha sustentat en la violència i l'esclavitud. La base de la Revolució Industrial a Anglaterra es trobava en el comerç d'esclaus i els productes del treball esclau en les plantacions llunyanes. El neoliberalisme va tindre els seus assaigs tenyits de sang a Xile durant el règim de Pinochet i posteriorment a l'Argentina i Turquia, tots després de cops d'estat militars recolzats per la CIA. La història del capitalisme és una història de violència, esclavitud, desposseïció, degradació ambiental, sexisme i racisme.

Tot això es veu agreujat pel complex militar-industrial, que ha convertit el militarisme en la solució als conflictes mundials, causats en part per l'accés desigual als recursos del món. La situació es veu empitjorada pel fet que aquestes guerres, particularment aquelles plantejades com a 'guerres contra el terrorisme', proporcionen legitimitat a mesures socials estrictes i a estratègies de vigilància orwellianes de tipus 'Gran Germà', en l'àmbit domèstic amb l'objectiu d'impulsar polítiques neoliberals en què les relacions de mercat, la desregulació, el consumisme i la privatització són prioritzades a costa de les intervencions estatals per a salvaguardar la inclusió social i la solidaritat. Aquest mateix fenomen es va veure durant la pandèmia de la Covid, que va proporcionar carta blanca per a la vigilància, la restricció de moviments i la vulneració de llibertats civils en general (Giroux, 2021). Aquests últims elements es converteixen en paraules prohibides, i aquells que no poden produir i consumir són abandonats a la seua

sort d'una manera que va ser revelada de manera esgarrifosa al món després de l'huracà Katrina i en altres 'crisis' percebudes. Definides principalment a través d'un discurs de 'manca' davant els imperatius socials del bon caràcter, la responsabilitat personal i l'hiperindividualisme, poblacions senceres són expulsades de l'índex de preocupacions morals (Giroux, 2006d).

L'ESTAT CARCERARI

La situació, com Giroux insisteix una vegada i una altra, es veu agreujada per l'emergència d'un estat carcerària que inverteix més en presons, per a disciplinar o 'eliminar' les víctimes d'aquestes polítiques neoliberals, que no en educació pública. Açò alimenta els arguments d'activistes i abolicionistes com Angela Davis. Giroux mostra, com altres, com hi ha més joves negres a les presons que en institucions d'educació pública —una revelació impactant que evidencia una guerra contra els infants i la joventut que es lliura no sols a l'Afganistan, l'Iraq i Ucraïna, sinó també a casa—. El càstig, l'empresonament i la vigilància han arribat a representar el paper del nou estat punitiu, si no la nova societat, seguint el concepte de Foucault de la Societat Carcerària.

Una conseqüència és que el contracte implícit entre l'estat i la ciutadania es trenca, i les garanties socials per a la joventut, així com les obligacions cívi-ques envers el futur, desapareixen de l'agenda pública (Giroux i Searls Giroux, 2004: 74). Aquest procés ha arribat, com Giroux ha estat demostrant de manera contundent en Truthout i altres llocs, fins a les escoles públiques, que estan funcionant com si foren presons. Els guardes de seguretat sovint utilitzen tàctiques de mà dura (què hi fan guardes de seguretat dins d'una escola, de fet?) per infraccions menors com no dur la camisa dins dels pantalons. Aquest és un exemple clàssic de l'afirmació d'Althusser que no existeix un aparell ideològic de l'estat (AIE) o un aparell repressiu de l'estat (ARE) en estat pur. Fins i tot el seu principal AIE —l'escola— s'ha demostrat que exerceix una funció repressiva, segons els recents escrits de Giroux. Els AIE i els ARE sovint estan inextricablement entrellaçats, com en el cas de les escoles secundàries i els guardes de seguretat autoritaris. I no costaria argumentar que la violència aparent que es perpetra és simbòlica perquè envia als estudiants un missatge sobre la seua identitat, potser com a criminals potencials que poden acabar empresonats, un senyal que s'alinea molt amb la funció d'un AIE (vegeu Mayo, 2011).

Cal assenyalar que els estats carcerals esperen les víctimes de les polítiques neoliberals a tot el món, especialment aquells països que són el 'primer port de crida' per a immigrants d'Àfrica i Àsia que fugen de la pobresa, la fam (exacerbada per programes d'ajust estructural), la falta d'ocupació, les sequeres causades pel canvi climàtic, règims despòtics (sovint recolzats per occident) i guerres

internes alimentades per una potent indústria d'armes amb seu a occident (Giroux ens recorda que els EUA són el major exportador d'armes). Els espais carcerals que esperen aquestes víctimes inclouen centres de detenció (centres tancats i oberts) on els immigrants són retinguts durant llargs períodes abans de decidir si se'ls permetrà l'entrada com a refugiats o si seran repatriats. I els interessos neoliberals són els prioritaris en aquests contextos, ja que la provisió d'un 'exèrcit de reserva' d'immigrants amb salaris baixíssims, incloent-hi els immigrants il·legals, contribueix a deprimir els salaris locals. Al cap i a la fi, aquest és un sistema que no promou cap mena de solidaritat, ni local ni internacional, sinó una mentalitat de supervivència mínima de 'competència ferotge'.

No cal dir que els joves, principalment la joventut i els infants, ocupen un lloc destacat en aquest exèrcit de reserva, i moltes persones de la seua edat han perdut la vida en el procés de creuar, per exemple, des de les costes del nord d'Àfrica cap al sud d'Europa en pasteres abarrotades. Els ofegaments són freqüents. Més de 20.000 persones van perdre la vida en els primers vint anys del segle XXI intentant creuar la Mediterrània. I, tanmateix, la migració, com Giroux ens ha estat dient repetidament, ha sigut l'eix de l'ofensiva de figures com Trump, Bolsonaro, Orbán i Salvini, que competeixen entre ells per veure qui pot construir els murs més grans, físics o metafòrics, per a mantenir fora de la vista, i en molts casos fora de la ment, les víctimes d'un llarg llegat de desenvolupament i subdesenvolupament de model colonial i capitalista, amb la complicitat d'una política de la desitjabilitat. Giroux (2022) assenyala repetidament l'acte despietat del govern de Trump de separar els pares migrants dels seus fills. Aquesta és una altra forma de desposseïó primitiva que ens recorda els infants indígenes separats de les seues famílies i criats en llars d'acollida en llocs com Canadà.

GUERRA EN DIVERSOS FRONTS: DINS I FORA DE CASA

En relació amb el vincle entre l'Iraq i els EUA, Giroux demostra com el cost massiu de finançar la guerra a l'Iraq va ser assumit pel poble nord-americà, ja que, en part, es va compensar amb retallades en el salari social, la qual cosa es traduí en una manca de finançament per a programes socials, inclosos els d'educació pública, sanitat pública, entre d'altres. Així doncs, el pes recau sobre els pobres que, una vegada més, són tractats com a éssers prescindibles: el segment de 'disposició de residus humans' de la societat nord-americana, per utilitzar el terme de Zygmunt Bauman (Bauman, 2006). El que fa que la càrrega siga encara més pesada és el fet que l'administració de Bush Jr. proporcionà descaradament al segment més ric de la societat nord-americana importants reduccions d'impostos dins de les seues polítiques d' 'estímul econòmic' (Giroux

& Searls Giroux, 2004: 80). Mentre que es van assignar 723.000 milions de dòlars en retallades d'impostos per als rics, els governs estatals estaven reduint un total de 75.000 milions en sanitat, prestacions socials i educació (Giroux & Searls Giroux, 2004: 59).

Giroux, per tant, va demostrar al llarg de nombroses obres (Giroux, 2004, 2005a, 2006a; Giroux & Searls Giroux, 2004), que s'estava lliurant una guerra contra els pobres i desposseïts en dos fronts, el front exterior i el front domèstic. Va tornar a aquest tema en treballs posteriors. En aquest darrer cas, es tracta de la 'guerra silenciosa a casa', en el sentit que: la guerra a l'Iraq i la guerra contra el terrorisme es finançaven amb retallades en el finançament intern per a la sanitat, l'educació infantil i altres serveis públics (Giroux & Searls Giroux, 2004: 57). Les imatges post-Katrina van oferir testimoni d'aquesta guerra 'silenciosa' que s'estava lliurant en el front domèstic, on els joves i infants, aquells que simbolitzen una esperança per al futur, són entre les principals víctimes (Giroux, 2006c, d). No oblidem que les zones més afectades van ser, segons Giroux, objectiu de militarització (per a evitar saquejos) i d'enginyeria social. També van servir com a laboratoris per a les reformes de mercat (Giroux, 2006c: 59). Aquestes reformes condueixen en general a la gentrificació, com una sèrie d'experiències internacionals han demostrat una i altra vegada, com va passar amb els llocs bombardejats a Alemanya després de l'alliberament del país del domini nazi. En paraules de Giroux, aquesta situació és simptomàtica d'una nova biopolítica mancada de 'principis, pràctiques i valors democràtics, i despectiva del contracte social' (Giroux, 2006c: 63). Els llocs de pedagogia pública continuen legitimant aquestes polítiques, especialment mitjançant la política de representació de la joventut desempaçada que hi ha darrere de les imatges desagradables esmentades anteriorment (vegeu Kellner, 2001:143). Aquestes estratègies de demonització justificaven les retallades en despeses de benestar juvenil i altres programes socials, així com la denegació de serveis sanitaris crucials en determinats estats. Fins i tot els estudiants, la intel·lectualitat d'avui i de demà, estan carregats amb préstecs aclaparadors (Giroux, 2014) i es va afirmar per part d'un entrevistador de Giroux que, el 2012, els deutes estudiantils pendents haurien arribat a un bilió de dòlars als Estats Units (Giroux, 2011a: 2). No obstant això, la guerra contra els infants també es produeix, no sols mitjançant 'polítiques retrògrades i el desmantellament de l'estat del benestar, sinó també a través de la saturació d'imatges que els mostren com a principals incitadors del desig adult', com en el cas dels concursos de bellesa infantil (la mercantilització dels cossos femenins joves) esmentats anteriorment, que en determinats casos van provocar morts tràgiques (Giroux, 2000b: 63).

La guerra es lliura en diversos altres fronts. Per exemple, la guerra contra

la joventut negra, que es troba entre les majors víctimes d'aquesta ofensiva, és tractada en diversos llocs, especialment en Giroux (1996) i, com s'ha indicat, en treballs més recents (Giroux, 2006a, capítol 6). El terme operatiu en aquest context era 'tolerància zero', al qual Giroux va dedicar diverses discussions en els seus escrits de l'època, en particular en el capítol 2 de *Public Spaces/Private Lives*. Tot el tema de l'estat carcerari es relaciona amb aquesta noció, i el que empitjora la situació és que la joventut negra sovint ha sigut l'objectiu de tota una sèrie d'estratègies de reclutament, incloent dispositius de cultura popular, per augmentar les files de l'exèrcit que lliura guerra tant dins com fora del país. Unir-se a l'exèrcit representava per a aquests joves una via d'eixida de la pobresa a la qual havien sigut confinats, una via que, per desgràcia, sovint desemboca en un carreró sense eixida semblant, aquesta vegada en forma de bosses mortuòries que contenen les seues restes traslladades des d'Afganistan i l'Iraq.

La situació de repressió es va agreujar amb l'arribada d'un nou mccarthisme que es va fer sentir a tota la societat nord-americana (vegeu Giroux & Searls Giroux, 2004, capítol 1) i que es va estendre a les universitats. Giroux parla d'una intimidació envers el professorat perquè evite parlar públicament de temes socials a causa de 'l'augment de la suposició en la societat nord-americana que qualsevol tipus de crítica que diga la veritat al poder o que qüestione el poder oficial és percebut d'alguna manera com a antiamericà' (Giroux, 2011a: 1).

TEMPS CORPORATIU VERSUS TEMPS PÚBLIC

La guerra contra els xiquets i la joventut és encara més subtil i pren una forma menys evident. Com indica repetidament Giroux, també inclou la intrusió de la cultura corporativa en totes les esferes de la vida. El capitalisme expandeix constantment el seu abast en la recerca de nous mercats i per integrar més aspectes de la nostra existència en les relacions socials de producció capitalistes. Els béns públics es converteixen en béns de consum, especialment sota el neoliberalisme, i la ciutadania es redueix a un aspecte bidimensional de les nostres vides. De ser potencials actors socials (vegeu Martin, 2001:5) que participen en l'esfera pública i aprofiten el 'temps públic' —és a dir, una desacceleració del temps 'per qüestionar el que Jacques Derrida anomena els poders que limiten "una democràcia per vindre"—, 'se'ns redueix constantment a persones immerses en el "temps corporatiu"' —és a dir, 'una noció de temps accelerat en què el principi de l'interés propi substitueix la política i el consumisme reemplaça una noció més àmplia d'agència social' (Giroux i Searls Giroux, 2004: 227). Això va en contra de la reflexió crítica i la consciència. En aquest últim cas, tot es realitza amb rapidesa i eficàcia tècnica, deixant poc temps per a la reflexió profunda i, per tant, per a la praxi. Aquesta pedagogia

alternativa caracteritzada pel ‘temps públic’ s’assemblaria al que Lorenzo Milani, de l’Escola de Barbiana a la Toscana, Itàlia, anomena ‘la pedagogia della lumaca’ (la pedagogia del caragol). La qüestió de la velocitat com a distintiu del capitalisme es pot rastrejar culturalment, com es mostra en el capítol de Gramsci, fins al Futurisme amb la seua guerra contra la inèrcia i la passivitat intel·lectual, com va declarar Filippo Marinetti en el Manifest Futurista —el punt plantejat per Matthew Taylor (2014)—.

CORPORATIVITZACIÓ D’ESCOLES I UNIVERSITATS

Encara que Giroux ha ampliat les seues àrees d’anàlisi més enllà de l’escolarització, no ha ignorat la contínua corporativització d’escoles i universitats (vegeu Giroux, 2011b). Al contrari, l’educació superior s’ha convertit en un tema clau en els escrits de Giroux (vegeu Giroux, 2010d, 2014). Això és comprensible, donats els grans canvis que s’estan produint en aquestes institucions. Aquests canvis han estat presents durant un temps considerable en el context universitari europeu, on jo treballo, especialment a través de l’anomenat Procés de Bolonya (recordem que aquest procés estava destinat a harmonitzar les qualificacions europees) (Mayo, 2019).

Henry Giroux ha expressat preocupacions sobre la manera en què les corporacions (incloent Disney) intercanvien drets publicitaris per fons en espais comuns i corredors escolars. Aquestes preocupacions haurien de ser ateses pels educadors i directors/ caps d’escoles d’altres països, que busquen compensar la manca de finançament derivada de les retallades neoliberals recurrent al patrocini corporatiu. Les reflexions de Giroux sobre la corporativització de la universitat també són instructives.

La ideologia de mercat i una racionalitat tècnica han pres la davantera, en aquestes institucions, sobre les preocupacions per proporcionar eines per a la ciutadania activa en una democràcia participativa, on les persones aprenen i desenvolupen el coneixement per exercir el seu ‘dret a governar’. La mercantilització de l’educació superior (vegeu també el capítol 6 de Giroux, 2006f) es manifesta de diverses maneres: a través de la creixent burocratització; l’erosió de les humanitats, malgrat les declaracions recents sobre la quarta revolució industrial formulades en un llenguatge que beneficia el capitalisme (Mayo, 2019); la transformació de les escoles de formació de mestres, una vegada més, en llocs on s’aprén ‘el que funciona’ en lloc de llocs per a la reflexió crítica; la transformació dels rols de presidents i degans universitaris de líders acadèmics a CEOs i subordinats de la indústria; l’exaltació de la noció d’‘emprenedoria’, part del dogma de l’educació superior; la dependència de la investigació universitària del finançament corporatiu (Recerca i Desenvolupament), amb ramificacions

per a la propietat intel·lectual i la disseminació de resultats; de nou, coneixement instrumental en lloc de coneixement que promoga el pensament crític; la reducció de la plantilla permanent i la contractació de professors adjunts a temps parcial que es dediquen exclusivament a l'ensenyament amb gairebé cap temps per a la investigació i el compromís amb l'esfera pública.

Moltes universitats, dins d'un sistema classificat que inclou les d'elit orientades a la investigació (una minoria selecta) i les institucions regionals o principalment docents, estan esdevenint cada vegada més agències de formació glorificades, avaluades pel seu impacte en l'economia més que per la seua contribució a la creació i revitalització de la democràcia (Giroux i Searls Giroux, 2004; Giroux, 2007). Giroux subratlla també que les universitats, i especialment les basades en la investigació, estan esdevenint cada vegada més una component important del mencionat 'complex militar-industrial-acadèmic' (Giroux, 2007).

Les universitats i altres institucions d'educació superior han estat experimentant canvis que reflecteixen la preferència del món corporatiu pel temps accelerat en lloc d'aquell sentit de 'temps públic' que tradicionalment s'associava amb les escoles i universitats com a espais públics que proporcionaven l'ambient adequat per a la reflexió i l'assimilació. Aquest era el tipus de temps que formava part de la ja obsoleta, encara que elitista, imatge (o miratge?) de la 'tradició humboldtiana' a Europa, una tradició que també està donant pas a una universitat més orientada a l'ocupabilitat i a l'emprenedoria, especialment com a resultat del discurs de l'educació superior de la Unió Europea (Darmanin, 2009; Mayo, 2009a).

ACADÈMICS I ESTUDIANTS: INTEL·LECTUALS PÚBLICS I ACTIVISTES DE MOVIMENTS

I tanmateix, com Giroux assenyala en una entrevista (Giroux, 2011a), els europeus han estat reaccionant a aquesta 'neoliberalització' de la universitat i d'altres institucions d'educació superior. Molts europeus no estan acceptant aquest estat de les coses. Si la vella universitat és elitista i no s'ajusta a les realitats actuals, necessita una transformació que la faci més democràtica i expansiva en concepte i no austera en el mateix sentit que es diu que l'estat és 'auster' només en la mesura en què afecta els programes socials (Mayo, 2011). La crítica, un ingredient d'una ciutadania crítica veritablement democràtica, es converteix en una víctima en aquestes circumstàncies. I els estudiants d'Àustria, Hongria i altres parts de l'Europa central havien comprès això, sovint unint-se amb els acadèmics per mobilitzar-se contra aquesta situació. Giroux va assenyalar agitacions similars en altres llocs, com al Quebec, el país on resideix (Giroux, 2014). La mobilització sovint esdevé internacional, amb estudiants hongaresos

protestant i bloquejant un tren d'experts en educació superior que es dirigien a Viena per a una reunió, mentre estudiants d'ambdós països coordinaven els seus esforços de protesta.

Les reformes proposades per a les universitats a Itàlia pel govern de dretes anterior, liderat per Berlusconi i comunicades per la ministra Gelmini, a la primera dècada del segle XXI, van portar els estudiants a ocupar institucions en diverses parts de la península i les illes. Això va fer eco del que va succeir a Grècia el 8 de juny de 2006, quan 20.000 estudiants van participar en la marxa estudiantil més gran en dues dècades, que va recórrer el centre d'Atenes. L'educació superior ha estat un espai públic pel qual ha valgut la pena lluitar. Aquest és el context en què els estudiants i els acadèmics destaquen no només com a moviment social i forgen aliances amb altres moviments, com va ser el cas a Viena, quan els estudiants es van unir amb els mestres d'infantil (els dos extrems de l'espectre educatiu), sinó també com a intel·lectuals públics. A més de la noció de Giroux de l'acadèmic com a intel·lectual públic, també podem concebre l'estudiant d'educació superior com a intel·lectual públic.

Hi ha molts models a seguir, entre els estudiants de tot el món, per actuar com a líders d'opinió per a una transformació de la societat. En aquest context, podem esmentar Carlo Alberto Libanio Cristo (posteriorment conegut com Frei Betto) al Brasil durant la dictadura militar (va ser empresonat dues vegades). Pel que fa a Europa, mencionaria Mario Capanna, que es va donar a conèixer quan era estudiant a la Universitat Catòlica del Sagrat Cor de Milà i més tard com a líder de *Democrazia Proletaria* (Democràcia Proletària). Capanna va ser una figura clau en el moviment estudiantil italià dels anys seixanta. La reforma neoliberal de les universitats ofereix una esplèndida oportunitat perquè acadèmics i estudiants continuen unint forces com a 'intel·lectuals públics' no només per denunciar la reforma neoliberal de la universitat, sinó també per convertir el que ja és una qüestió pública (l'educació com a bé públic) en una qüestió pública més àmplia, connectant aquesta reforma amb les reformes neoliberals més àmplies que han escombrat països i continents i que han convertit la societat en un gran mercat.

COMPROMÍS AMB L'ACADÈMIA

Davant la creixent corporativització i mercantilització d'espais públics que anteriorment tenien una importància social significativa, és encoratjador veure que encara hi ha intel·lectuals públics que busquen maneres d'ampliar el seu paper com a educadors més enllà de la universitat. Aquests intel·lectuals estableixen aliances amb activistes i educadors populars en diferents sectors socials. En fer-ho, corren el risc de perdre oportunitats de promoció professi-

onal, ja que la implicació amb la comunitat és rara vegada reconeguda en les avaluacions departamentals o en els exercicis d'avaluació de la recerca.

Són molt lloables les iniciatives d'acadèmics per involucrar l'acadèmia en l'educació popular (vegeu les diferents aportacions en Thompson, 2000; Mayo, 2019). Els esforços de Maria Nikolakaki de la Universitat del Peloponès, Grècia, amb CITTS, i del recentment desaparegut Mike Neary de Lincoln, Regne Unit (Ibíd) són dignes d'esment. Aquestes iniciatives permeten als educadors, dins i fora de l'acadèmia, convertir-se, en termes de Giroux, en 'travessadors de fronteres' (Giroux, 1992). Com a travessadors de fronteres, els acadèmics actuen més enllà dels contorns tradicionals de la seua feina per unir-se amb altres amb la finalitat de generar una democràcia substancial, que per a Giroux, Freire i altres és un procés dinàmic i continu. La preferència de Giroux per escriure sobre els temes dels seus llibres en mitjans accessibles, com ara el diari *Toronto Star* al Canadà o publicacions en línia com *In These Times*, *Counterpunch* i *Truthout* (on és membre del consell de direcció), així com la disponibilitat d'entrevistes en vídeo en llocs molt difosos d'Internet com YouTube, són indicis dels seus esforços per 'predicar amb l'exemple' en el seu compromís com a intel·lectual públic. Seguint Pierre Bourdieu i altres, recomana aquest paper per als acadèmics vinculats a la universitat i altres intel·lectuals en moltes de les seues obres.

Lamenta la desaparició d'aquest tipus d'intel·lectual en el món 'censurat' d'avui, amb una vegada més, la seua inclinació cap a la cultura de la celebritat (Giroux, 2010d, 2011a, 2022). També cal destacar el llenguatge molt accessible amb què la majoria de les seues obres estan escrites. Això em sembla un punt important a assenyalar, ja que la pedagogia crítica sovint és criticada indiscriminadament pel seu llenguatge obscur i 'esotèric', que la fa estar allunyada del llenguatge dels activistes socials, mestres i altres treballadors culturals que operen 'a primera línia'. Giroux és caut a l'hora de romantitzar 'la primera línia', per dir-ho així, on fàcilment es pot caure en rutines 'provades i comprovades' sense espai per a la reflexió i l'acció transformadora. Una vida no examinada no és una vida digna de ser viscuda, com diu la cita de Sòcrates que qualsevol estudiant de filosofia novell recitaria.

DESCONNEXIÓ ACADÈMICA

Pel que fa als acadèmics, tampoc no s'han de romantitzar, segons Giroux, qui és ben conscient de la presència de diversos intel·lectuals que adopten posicions que, en última instància, no desafien l'estatu quo. Recentment va afirmar: 'També em preocupa la insularitat política creixent de l'acadèmia i la creixent negativa del professorat a connectar el seu treball amb problemes socials més amplis. Molts d'ells s'han retirat a especialitzacions acadèmiques i a un llen-

guatge arcaic que els fa irrelevants per a la tasca de defensar la universitat com un bé públic' (Giroux, 2011a: 1).

S'ha escrit molt sobre aquest aspecte de la vida acadèmica, on la temptació d'oportunitats professionals 'tecnicistes' prestigioses i lucratives pot portar fàcilment els acadèmics a seguir la inèrcia de la corporativització i l'emprenedoria acadèmica, adoptant la ideologia dominant que fa de la indústria la panacea per a la supervivència i la rellevància de la universitat. Per tant, no cal revisar tota la literatura sobre aquest tema. Sí que cal, però, referir-se a dos tipus d'intel·lectuals, entre els molts assenyalats per Giroux en els seus escrits. Hi ha aquells que s'apropien de figures revolucionàries d'esquerra oferint lectures domesticadores (o tergiversades) de les seues obres per reforçar posicions conservadores o, com a molt, liberals no amenaçadores en relació amb l'educació i altres aspectes socials. E.D. Hirsch va ser objecte de dures crítiques per l'ús indegut dels escrits de Gramsci. Giroux també és especialment crític amb el tipus d'intel·lectual que, en termes de Foucault, limita el seu posat d'esquerres a 'traficar amb polèmiques', una forma del que Giroux considera —recuperant una frase preferida de Marcuse— com a 'caca de savis':

Ací es perd qualsevol intent de persuadir o convèncer, de produir un diàleg seriós. Tot el que queda són arguments reforçats per un aire d'insularitat privilegiada que sembla estar fora de tota crítica, juntament amb formes de retòrica enginyosa construïdes sobre el model de guerra i rendició incondicional, dissenyades principalment per eliminar l'oponent però amb poc a dir sobre què significaria oferir discursos alternatius als esforços conservadors i neoliberals per impedir que els principis democràtics de llibertat, igualtat i justícia es posen en pràctica a les nostres escoles i altres esferes socials crucials (Giroux, 2000a: 14).

POLÍTICA DE L'ESPERANÇA

El cinisme i el nihilisme estan a l'ordre del dia en el món actual i sovint generen una cultura de burla cap a qualsevol intent de fer entendre que un altre món és possible. Aquest nihilisme i cinisme reflecteixen una política buida d'esperança. Giroux advoca per una 'esperança educada' basada en una crítica del present, en lloc d'una esperança messiànica. Aquesta 'esperança educada' hauria d'estar, segons Giroux, caracteritzada per una crítica i renovació constants. En paraules de Freire, hauria d'implicar un procés d'anunciació i 'denunciació' en favor d'una esfera pública radicalment més democràtica on la democràcia, la pedagogia i l'agència humana es connecten (Giroux, 2001, p. 125). Vista així, la visió de Giroux és utòpica. La seua és una utopia anticipatòria, prefigurada

no només per la crítica del present sinó també per una política pedagògica/cultural alternativa que posa l'accent en 'qüestions de valor, ètica, significat i afecte' (Giroux, 2001: 139).

Giroux demana més que això. Ell proposa una 'Política Global Oposicional' basada en una avaluació de les diferents formes de moviments d'oposició emergents en diverses parts del món, incloent-hi, en gran part, els governs de centredreta a Amèrica Llatina durant la primera dècada del segle XXI (Giroux, 2006e: 81). Més rellevant hui en dia serien el Moviment dels Sense Terra al Brasil (Tarlau, 2019) i el moviment zapatista a Chiapas, Mèxic. A l'inici de la segona dècada, mantenia esperances en els moviments prodemocràcia per tot el món àrab que lluitaven contra règims opressius per mitjà de diverses estratègies, incloent-hi mitjans digitals (Herrera, 2011), en un moviment juvenil pan-àrab en procés de formació. Açò, sospite, va ser un fals inici. Giroux ha fet referències freqüents a la situació al nord d'Àfrica i al Pròxim Orient en les seues contribucions a *Truthout* i altres revistes electròniques.

CONCLUSIÓ

L'obra de Henry Giroux és àmplia i variada, caracteritzada per diferents etapes en l'evolució del seu pensament. La quantitat d'escrits és aclaparadora, i es percep que qüestions similars són desenvolupades, ampliades i revisades constantment al llarg de diversos llibres que representen una etapa específica en l'evolució del seu pensament com a acadèmic i intel·lectual públic, on l'accessibilitat del llenguatge es combina amb un pensament rigorós i sistemàtic. Les seues obres ofereixen, sens dubte, una visió pessimista dels temps en què vivim, en què un 'nou feixisme' i la formulació d'estratègies militars globals i de vigilància local ja no es troben en estat naixent, sinó que estan fermament arrelades. Fins i tot l'elecció d'Obama sembla haver-se percebut, malgrat la importància del que representava en la història de les relacions racials als Estats Units, com un possible fals inici d'una nova era. Malgrat això, els escrits de Giroux, com els de Paulo Freire i Zygmunt Bauman, es regeixen per un sentit d'esperança que no s'ha de perdre a causa de la desesperança. Això sorgeix del seu sentiment expressat, que fa eco al mateix Gramsci, i que repeteix Nancy Fraser, que vivim en un "interregne en què allò vell està morint i allò nou lluita per emergir" (Giroux, 2020, Giroux 2021a i b, Giroux, 2022). És l'esperança d'aquell que, amb la seua obra, estimula el lector a imaginar el món no com és ara, sinó com pot ser, com hauria de ser i com lluita per ser.



CAPÍTOL 6

bell hooks I L'EDUCACIÓ I EL TREBALL CULTURAL COM A PRÀCTICA DE LLIBERTAT

Descansa en pau, Gloria Watkins, coneguda com bell hooks. Vas captivar les ments i els cors de moltes persones amb la teua escriptura senzilla però no simplista a *Talking Back. Thinking feminist, thinking black* (hooks, 1989). En aquest llibre, amb els seus assajos clars i bells sobre diversos temes, reflexionaves sobre el dolor de les múltiples opressions en les interseccions de raça, gènere (incloent-hi l'orientació sexual i la xacra de l'homofòbia) i classe social. El mateix podem dir del teu aclamat *Feminist Theory: from Margin to Centre* (hooks, 2014), on defensaves la necessitat d'interseccionalitat amb altres opressions per fer justícia a les lluites de les dones. Vas trobar un esperit afí en Paulo Freire, tot i que tu mateixa vas assenyalar el que denominaves el seu “paradigma fal·locèntric de l'alliberament” (hooks, 1994a). Els dos llibres d'ell que cites una vegada i una altra són *Pedagogia de l'oprimit* i *Educació per a la consciència crítica*. Més tard, per exemple en *Teaching Community* (hooks, 2003), vas incorporar altres textos posteriors de Freire a les teues discussions, com ara *Pedagogia del cor*, o, en el seu original portuguès, *Sombre desta mangueira*. Mai vas aconseguir fer un “llibre parlat” amb Paulo, tot i que vas admetre que això hauria estat un desig ferventament anhelat, per repetir la frase que Shakespeare va reservar per a Hamlet, tenint en compte que t'encanta la poesia i et vas graduar en anglès a Stanford. Quina gran conversa hauria estat aquesta! Per descomptat que vas dialogar amb un destacat intel·lectual públic masculí: Cornel West, qui una vegada va proclamar Paulo Freire com un “intel·lectual orgànic” en el mateix volum en què vas escriure el teu juganer diàleg amb tu mateixa (Gloria Watkins) sobre Freire. Ací confrontes sentiments antiracistes mutus i un compromís amb un leitmotiv que recorre tota la teua obra: que sovint les polítiques antiracistes proclamades estan sustentades per polítiques sexistes, dominadores i orientades a la masculinitat, de la mateixa manera que algunes polítiques feministes blanques, que assenyaless com basades en supòsits burgesos blancs, es veuen considerablement debilitades per un menyspreu total envers la raça i la misogínia imperialista blanca que conforma moltes vides. Una vegada vaig detectar un exemple d'això al meu país, en trobar una islamofòbia latent en un determinat argument ‘feminista’. Classe, gènere i raça s'intersequen contínuament en la teua vida com a una brillant feminista negra de classe treballadora nascuda a Kentucky, que va procurar no permetre que el teu estatus gradualment aconseguit et desconnectara de les teues arrels i la teua llar, un entorn familiar que presentes amb les seues virtuts i

defectes. Aquestes múltiples facetes de la teua identitat et van portar a formular una visió matisada i interseccional, i en constant evolució, de l'opressió. Estaven en el cor de les teues crítiques a diversos episodis de la teua vida, a l'escola i a la universitat.

En aquest sentit, vas posar en qüestió algunes feministes blanques amb el teu primer llibre *Ain't I a Woman* (hooks, 1981), que segurament va provocar la ira de moltes, però també l'admiració d'altres. Recorde que escrigueres que et va costar molt trobar una editorial per a aquest llibre, que portava el subtítol *Dones negres i feminisme*. Em va semblar una obra molt poderosa i apassionada, que desmentia la teua joventut quan el vas escriure. Transmets una actitud implacable i sense concessions en la teua crítica a tots els teus objectius, alguns dels quals destrosses amb observacions devastadores, ferotges, però argumentades de manera contundent sobre les seues suposicions i afirmacions. Altres persones amb qui tractes de manera més prudent i amb el respecte que mereixen, ja que són aliats forts en la lluita contra la dominació de les estructures imperialistes blanques, estructures capitalistes a més. Aquestes estructures han relegat molts a ser éssers descartables, negant-los la seva humanitat. Si hi podia haver hagut cap dubte sobre què constituïa un dels exemples més grans en la història de l'opressió, el teu relat erudit i històricament informat sobre el comerç d'esclaus l'esvaeix. És un tour de force de la història cultural que en destaca el seu fort costat sinistre. Es percep el pes de la història que has portat a l'esquena com a dona negra de classe treballadora. Això ha reforçat la meua opinió, si és que necessitava ser reforçada, que els tan glorificats 'assoliments' culturals d'Europa, el continent del qual provinc, estan profundament tacats de sang humana i degradació. I l'esclavitud ha deixat cicatrius profundament arrelades, com mostren les novel·les de Toni Morrison, entre altres —el tema de la teua tesi doctoral—. Aquest aspecte de la història internacional revela un món en què certs humans eren i encara són projectats i tractats com a 'subhumans', les vides dels quals són insignificants i les identitats dels quals estan soterrades entre els munts de molts cossos morts. Això, per no oblidar-ho, va ser el cas de milions de Jueus durant l'Holocaust sota l'Alemanya governada pels Nazis. Va ser, i encara és, el cas dels Indígenes de molts territoris Colonials Ocupats. També va ser, o és, el cas de molts altres, com els Palestins des de finals dels anys 40 fins avui. Mentre escric, els seus cossos s'amunteguen o estan escampats sota les runes a Gaza, també víctimes del Domini Colonial ocupant i sotmesos a 'càstigs col·lectius'. El mateix s'aplica a familiars pròxims de moltes de les víctimes de l'atac terrorista de Hamas el 7 d'octubre de 2023. Hi ha una disposició antagonista profundament arrelada en ambdós bàndols. Però el teu missatge, en general, és d'esperança, una 'esperança educada', com

diria Giroux, no l'esperança vana dels dos rodamons al final de *Tot esperant Godot* de Samuel Beckett.

Ain't I a Woman pot haver començat com un escrit de grau universitari, com afirmes una vegada i una altra, i pot ser ben bé descartat pels detractors per ser massa entusiasta, però trobe que és molt revelador i instructiu per la seua àmplia cobertura i pel dolor que subratlla la passió amb què escrius. I tanmateix, tot això es veu temperat pel teu profund sentit d'humanitat i pel fet d'escriure amb amor, cosa que et permet transcendir qualsevol política sectària per arribar a les persones. No estàs entre aquells que simplement construeixen l'alteritat en termes de blancor o masculinitat. Transcendeixes el sectarisme del primer moviment de Poder Negre i la postura inicial intransigent de Malcolm X. El teu objectiu polític és la utopia saludable de les persones 'partint el pa', una metàfora cristiana de comunió (hooks, 2002), basada en l'amor feminista, on una persona aprén de l'altra, d'històries diferents inscrites en els nostres cossos com a persones que, tot i ser diferents, no són ni romanen antagonistes. L'extensió de la mà cap a les persones, sempre que hi haja un diàleg genuí, no implica esquivar les qüestions difícils i inquietants sobre la política i els residus històrics de la diferència. Això inclou les moltes contradiccions que exposes en diversos formats. Com a crítica cultural (hooks, 2004b), demostres aquestes qüestions, especialment en les pintures, com ara l'art expressionista del novaïorqués Jean-Michel Basquiat, i en les pel·lícules. Aquesta posada en relleu de les contradiccions socials, tant les exposades deliberadament i críticament per l'artista (per exemple, Basquiat) com aquelles de les quals es percep que l'artista o la crítica (Camille Paglia) en són culpables d'una manera colonialista blanca (semblant superficialment radical mentre es defensa el Cànon com si la seua existència estiguera amenaçada), és una característica destacada de la teua contribució a la política cultural i als Estudis Culturals. Aquesta és una àrea que, juntament amb els Estudis de les Dones i, afegiria, després de l'11 de setembre de 2001, els Estudis del Pròxim Orient i Postcolonials, és vista amb sospita i menyspreu per part dels acadèmics tradicionals o els custodis culturals (sovint autoproclamats?). Tu, però, subratlles el potencial que tenen els Estudis Culturals per ajudar-nos a llegir el món de manera crítica i d'una manera que pot ser alliberadora: llegint les obres culturals críticament per la seua política de representació, contestació i renovació, com a "pràctica de la llibertat".

Aquests són punts recurrents en el teu treball, però estan altament concentrats en volums com *Outlaw Culture* (hooks, 2006b). Una vegada més, no només en les produccions culturals supremacistes blanques vas trobar grans ocultacions i contradiccions, sinó també en obres dirigides per icones afroamericanes com Spike Lee. També són evidents en el teu intercanvi molt

perspicaç i amistós amb Ice Cube, el conegut raper i actor principal en *Boyz n'd Hood*, dirigida pel desaparegut John Singleton i estrenada en 1991. Recorde haver-ho vist a la televisió un any més tard, quan estava concloent el meu període de residència doctoral a Toronto. Era precisament el moment en què m'endinsava profundament en la teua obra. Vaig topar per primera vegada amb el teu nom a principis de 1991 a l'Ontario Institute for Studies in Education. Eres molt coneguda aleshores, ja que un fort moviment antiracista començava a fer-se notar en aquella institució. El teu nom, juntament amb els dels teus amics i col·laboradors, Chandra Mohanty, la fascinació de la qual et va portar al Oberlin College, Angela Davis, noblesse oblige, i Stuart Hall, constituïen un 'territori sagrat'. No estic segur que t'hauries posat vermella en sentir això, ja que no et fas enrere, als teus assajos, a l'hora d'afirmar la teua destresa com a escriptora. Per descomptat, sovint fas això per a destacar com sovint vas ser maltractada per professors en escoles mixtes de diferents races, després de la teua experiència prèvia, diferent, més encoratjadora i que et donava ànims, en una escola exclusivament negra, quan encara hi havia segregació escolar. La segregació, com recalques amb fermesa, persisteix de diverses maneres, subtils i evidents, fins i tot després de la legislació per a acabar amb ella. La igualtat *legal* mai es tradueix, per si mateixa, en una igualtat *real*.

Has d'haver alçat ampolles amb la teua actitud i comportament intel·lectual desafiador. Malgrat el teu estatus de culte entre els estudiants de Toronto, també em vaig trobar amb una professora feminista blanca, a qui respecte molt, que es va ofendre per algunes de les coses que vas escriure en el teu primer llibre (hooks, 1981). Per descomptat, el títol d'aquest llibre el vas prendre, amb un profund respecte, de Sojourner Truth, l'abolicionista i defensora dels drets civils que va escapar, amb la seua filla xicoteta, de l'esclavitud, i a qui cites extensament en aquesta i altres obres. Tot i que, repetisc, ofereixes un tour de force, de vegades t'has desbocat. En les teues obres posteriors, has mostrat una certa moderació, encara que continuen impregnades d'aquell fil radical que és el teu segell distintiu, matisat per un fort sentit de l'amor per la vida i la humanitat. El teu compromís revolucionari és un acte d'amor, com expresses al llarg de la teua obra, però que es manifesta de manera valenta en el títol d'un dels teus llibres més recents (hooks, 2018), amb ecos d'Antoni i Cleòpatra en el drama de la Restauració de William Congreve (*All for Love*), però que va més enllà del romàntic, ja que implica sanació i redempció, oferint una visió del món no com és, sinó com pot ser i hauria de ser. També comporta estar al servei dels altres, en un món que, com dolorosament ens recordes, tendeix a menysprear aquest servei i a aquells que l'ofereixen (hooks, 2003: 83). Acabaren aquells temps en què vocacions com la infermeria eren

valorades i recompensades socialment, no en termes pecuniaris, sinó, a Londres, en l'època daurada del NHS, amb diversos actes de reconeixement. Per exemple, taxistes que portaven infermeres sense cobrar-los res. Malgrat la teua assertivitat, hi ha una obertura i un sentit de desig de connexió humana en el teu treball que travessa línies de raça i gènere. Tanmateix, això, segons has experimentat, a jutjar per les teues narracions, no sempre ha sigut apreciat, tant quan ocupaves rols subordinats com a estudiant en aules tradicionals, desenvolupant amistats duradores amb cambreres durant períodes de vacances al campus, quan no et podies permetre pagar el viatge per tornar a casa, al sud, com també més tard, ja com a acadèmica plenament formada.

Certs professors blancs que vas trobar a la universitat et van proporcionar experiències amargues i de càstig amb les seues profecies autocumplides de 'supremacisme blanc' sobre els estudiants negres i de classe treballadora en institucions d'elit com les 'Ivy League' i els seus equivalents a l'oest dels Estats Units. A més, comptaves amb l'afegida dimensió de ser una dona que no acceptava les coses passivament sense problematitzar-les. Parlar amb franquesa (hooks, 1988) o ser assertiu com a estudiant en una classe de postgrau pot resultar massa per a certs catedràtics blancs, que tenen un fort sentiment de dret i consideren només un tipus especial d'estudiant (invariablement blanc i de classe mitjana amb un comportament inconfusiblement burgès) com el 'tipus ideal'. Malgrat els meus matisos de blancor, com a persona mediterrània, jo també em vaig enfrontar a alguns d'aquests professors, sovint entre aquells que eren plens de substància però arrogants, o d'altres que resultaven sospitosos, sense control sobre el material que ensenyaven, i com aquells professors als quals has al·ludit, es basaven en els mateixos apunts antics que portaven anys utilitzant. Supose que el sentiment d'amenaça davant estudiants, percebuts com a 'arribistes' o que podrien posar en evidència la mediocritat dels professors, es fa encara més evident quan hi ha diferències racials involucreades. Aquestes anècdotes personals de la teua trajectòria vital donen al teu escrit el sabor d'una narrativa captivadora i instructiva. Els teus intents de trencar els codis de l'acadèmia condicionada per la burgesia blanca són evidents per a tothom, encara que no desvirtuen el teu enfocament rigorós cap a la vida intel·lectual. No em sorprendria, tanmateix, escoltar que els alts càrrecs acadèmics de les universitats es queixen, com van fer amb Cornel West a la seua anterior universitat de la 'Ivy League', que la teua producció no és prou acadèmica. Donada la teua talla com a intel·lectual pública que comunica de manera orgànica amb una gran audiència, en l'era del denominat 'factor d'impacte', sempre podries, com va fer Cornel West, fer-los el gest de les dos dits i marxar a un altre lloc.

La teua capacitat per entrellaçar reflexions teòriques amb la biografia personal és el segell del teu estil, que dona vida al teu treball o, més exactament, proporciona una base narrativa personal, anecdòtica i arrelada per a les teues conceptualitzacions. Així vas saccar consciències com a estudiant, com a acadèmica que es posicionava a favor dels estudiants enfront de col·legues dominants, com a activista antiracista i feminista que assenyalava el sexisme dels homes afroamericans, com a crítica perspicaz que trobava defectes en icones polítiques i culturals com Malcolm X, i com a dona afroamericana que denunciava aquelles feministes que actuaven de manera racista mentre criticaven el patriarcat, contribuint així a mantenir intacta l'estructura Capitalista imperialista blanca. I tanmateix, una vegada més, sempre estaves oberta al diàleg, motivada per l'amor (hooks, 2002, 2018) a la humanitat i guiada per una visió que transcendeix les polítiques identitàries i la classe social, el gènere i l'opressió racial. Estaves disposada a interactuar amb dones i homes blancs que treballaven dur per desaprendre els seus privilegis i combatre l'opressió de gènere i racial. A diferència de Malcolm X, qui, tal com és retratat per Denzel Washington a la pel·lícula d'Spike Lee, va respondre amb un sec "res" a la jove dona blanca que li va preguntar què podia fer per unir-se a la lluita per l'alliberament negre, tu veies potencial per a la "pràctica de la llibertat" entre persones socialment situades de manera diferent a tu. En aquest sentit, vas emular a Malcolm X qui, tal com escrius, més tard va retractar-se de la seua anterior postura rígida, després de veure's tocat per la trobada amb musulmans de diferents colors i nacionalitats a la Meca durant el Hajj. Les races poden mesclar-se, i ho fan en un veritable esperit de convivència i solidaritat, un dels temes recurrents en la teua obra, ben articulat en *Teaching Community*. La recerca de l'educació i el treball cultural, regit per l'amor en el seu sentit més ampli i humanístic, recupera una de les teues fonts d'inspiració principals que també parlava el mateix llenguatge emancipador. Paulo Freire volia ser recordat com aquell que, com tu, estimava i per això volia ser educador. Aquesta afirmació hauria d'haver estat el seu propi epitafi.

El teu *Teaching to Transgress* (hooks, 1994a), amb el teu assaig de referència sobre ell, publicat per primera vegada més o menys al mateix temps en una antologia memorable d'assajos sobre el pedagog brasiler (*Paulo Freire: A Critical Encounter*) de Peter McLaren i Peter Leonard (1993), es pot tractar com a imprescindible a l'hora d'analitzar Freire. Quina coincidència que partires l'any del centenari del naixement de Freire. Vas abordar molts temes com la hegemonia femenina blanca i rossa abraçada per Madonna, la qual vas denunciar amb agudesia, en *Outlaw Culture* (hooks, 2004b), per la seua política de representació, que en la teua opinió contrasta de manera acusada amb

la seua primera etapa de temeritat, en *Outlaw Culture*. Quan vaig començar a llegir *Teaching Community* (hooks, 2003), mentre ensenyava a l'escola d'estiu com a Professor Visitant a la UBC, Vancouver, vaig sentir que havies escrit un llibre de massa. Vaig sentir que vas ocupar massa espai explicant-nos com d'esgotada estaves i que necessitaves una pausa. El llibre en si mateix em va impressionar inicialment, no sense una possible percepció, en alguns cercles, d'un 'toc de malícia', com a testimoni vivent de que tenies tota la raó en aquest sentit. La meua reacció, en aquell moment, va ser que la indústria cultural del llibre ja t'havia agafat, de la mateixa manera que podria haver agafat a Paulo Freire. Ara alçe la mà per dir que estava equivocant. Vaig agafar el llibre recentment i el vaig rellegir des del principi, més que continuar des d'on el vaig deixar fa catorze anys. Em fa feliç haver-ho fet, ja que vaig arribar a apreciar el punt que volies transmetre sobre l'esgotament dels mestres i vaig admirar la teua decisió de prendre'n una 'sabàtica' no remunerada, que et va rejuvenir i renovar per buscar altres públics. Els capítols posteriors van proporcionar noves perspectives sobre els reptes als quals s'enfronten aquells que consideren l'educació i la feina cultural com un acte d'amor. Novament, les teues obres posteriors estan plenes d'amor per la humanitat i d'empatia amb aquells que pateixen com a marginats. Segueixes el lema de l'Escola de Barbiana, 'I Care' (M'Importa), enfront del que el seu director, Don Lorenzo Milani, denuncia com la màxima feixista *me ne frego* (no me'n faig res). I vas deixar aquest món en un moment en què el Feixisme i un nou autoritarisme estan en augment i ho estan des de fa anys.

Exemplar com a escriptora en anglès, has sigut traduïda a diverses llengües i el teu impacte es pot sentir molt més enllà dels Estats Units i Gran Bretanya, incloent Itàlia i París; el primer, com ho indica la Universitat Alma Mater Studiorum de Bolonya, que va decidir concedir-te un grau *honoris causa*, i el segon, mitjançant la creació de l'Institut bell hooks-Paulo Freire. Vaig veure i sentir de primera mà el teu carisma i poder magnètic en una xarrada que vas donar l'any 1992 a la Universitat de York a Toronto, on diverses sales estaven plenes fins a dalt. Llegir el teu treball en aquell moment em va fer sentir que havia d'estar allí, fent el llarg viatge amb metro i autobús des del centre de la ciutat fins al campus compacte que és la Universitat de York. Va ser un dels moments més destacats de la meua estada a Toronto. Aquell dia recordares la teua joventut i Malcolm X, i el llegat d'aquest últim. Spike Lee havia alçat les expectatives amb breus comentaris sobre la seua pel·lícula, que en aquell moment era esperada amb entusiasme, i que ja s'havia esmentat anteriorment. Recorde que insistires que una persona del públic, que va fer una intervenció dissonant rebuda amb una coral de xiulits, tenia dret a parlar,

un gest que va reforçar les teues credencials democràtiques. Va confirmar allò que, tal com es revela en les teues narracions, sempre has representat: oferir la teua mà a qualsevol persona disposada a dialogar i a canviar com una persona en procés, de la mateixa manera que els teus escrits revelen que tu també has estat una persona en procés. Parlem, de nou, de persones que són diferents però no antagòniques, com deia Freire.

Et vaig seguir i vaig escoltar la teua veu suau una vegada i una altra a YouTube molts anys després. Entre aquests vídeos hi havia les teues converses gravades a la New School de Nova York. Malgrat la teua fama com a escriptora i conferenciant, sembla que has mantingut els peus fermament a terra, mantenint-te 'més a prop de casa', com dius en un dels meus assajos favorits de *Talking Back* (hooks, 1988). És un assaig que compartia regularment amb futurs mestres en una assignatura de Sociologia de l'Educació que impartia a la meua universitat (la Universitat de Malta) titulada 'Llengua, Identitat i Diferència'.

Per descomptat, estic en aquesta etapa de la meua vida, amb 68 anys, en què veig com la família, els amics i les icones passen a deixar d'estar presents en aquest món nostre, tan bell com terrible, on el perdó, en el sentit de Martin Luther King i Madiba (Nelson Mandela). L'esperança, l'amor i el servei són elements clau en el teu treball cultural i pedagògic. Ets partidària de l'apoderament dels oprimits i marginats, però no d'una manera, com assenyales, que caracteritzava l'antic poder negre, els negres per a ells mateixos i per si mateixos. Transcendeixes aquestes divisions, qualsevol tipus de 'grillons forjats per la ment', siga 'l'autolesió', com tu ho denomines, la 'plantació interior' de l'esclavitud mental, en els termes d'Eric Williams, o 'l'opressor interior', en la frase d'Audre Lorde. El teu és un projecte polític visionari que s'alça per damunt de la cultura de dominació supremacista Capitalista, que també afecta els oprimits. En la relació dialèctica Amo-Esclau de Hegel, reflectida per Audre Lorde, com ja s'ha indicat, i en la discussió de Paulo Freire sobre la interiorització de la imatge de l'opressor per part dels oprimits (la cita de Freire en aquest sentit sorprenentment falta en el teu treball), es projecta una visió utòpica d'éssers humans vivint en comunió amb els altres, compartint el pa amb ells.

T'imagino al celestial panteó, intercanviant punts de vista i irradiant la teua calor amorosa amb Audrey Lorde, Stuart Hall, Thich Nhat Hanh, Aret- ha Franklin, Paulo Freire i la gran besàvia de la qual vas adoptar el nom com a pseudònim, i que escrives en minúscules com a senyal de reverència cap a ella. Sempre seràs estimada, tal com tu mateixa vas estimar (hooks, 2002, 2018). Descansa en poder!

CAPÍTOL 7

PEDAGOGIA CRÍTICA, CULTURA I PODER³⁰

Hem viscut moments difícils però interessants. Són temps difícils en el sentit que veiem com la gent a Síria, Ucraïna i el Iemen són abatuts sota bombes i bales quan intenten que la ruleta russa (sense joc de paraules) faci les seues tasques quotidianes perquè ells i les seues famílies sobrevisquen. Són temps en què persones desesperades del Sud Geogràfic Global es veuen obligades a arriscar la vida per migrar clandestinament, sense papers, enfrontant-se a deserts, mars agitats i furiosos per disposar les seues esperances en la supervivència per començar de nou la vida en una terra estrangera. Molts es veuen frustrats per polítiques que construeixen fortaleses que els mantenen a les portes o als marges dels murs amb l'amenaça de deportació.

Vivim en un moment en què s'ha obligat la gent a pagar per la fastuosa cobdícia d'uns pocs beneficiaris del sistema capitalista, un xicotet percentatge format per CEO i banquers, que a principis de la dècada havien portat el món a una ruïna gairebé inconcebible, posant la càrrega de l'austeritat directament sobre les espatlles de la majoria. Són temps difícils, ja que és prerrogativa d'un percentatge mínim de poderosos, determinar a qui se li permet prosperar i a qui li és prescindible la vida (Butler, 2010); A qui se li permet viure i a qui es deixa podrir en condicions abjectes, com es manifesta arran d'una catàstrofe ambiental o en situacions en què la despesa social, inclosa la despesa sanitària, es retalla com a conseqüència de les mesures d'austeritat.

La qüestió del canvi climàtic és un cas paradigmàtic (English i Mayo, 2019) en què és probable que l'augment excessiu de la calor en contextos del sud, done lloc a guerres, causades per la disminució dels recursos naturals, i fins i tot a intents de migració massiva. Les corporacions del món capitalista occidental tenen molt a respondre en açò (Empson, 2016: 1-2). '*A Hard Rain's A-going to fall*', com va proclamar una vegada el premi Nobel Bob Dylan, als anys 60 davant el perill de la proliferació nuclear. Esta ominosa afirmació bé podria aplicar-se, hui en dia, al canvi climàtic i les seues conseqüències. Tot açò repercuteix amb l'amenaça d'una Tercera Guerra Mundial que plana sobre nosaltres.

Són temps difícils ja que els espais públics es mercantilitzen i privatitzen constantment; ara tot allò que era públic es privatitza fàcilment. Aspectes importants de la vida social, com la salut i l'educació, així com les pensions, es con-

³⁰ Esta és una versió revisada per Mayo, P (2020) '*Pedagogia crítica en temps difícils*'. A Sheela Macrine (ed.) *Pedagogia crítica en temps incerts*, (33-43), Springer.

verteixen en una qüestió individual en lloc de responsabilitat social i financera. Són temps en què els béns públics abans molt apreciats, com l'educació i la salut, s'han convertit o s'estan convertint cada vegada més en productes de consum, vegem en les institucions d'educació superior (HE) que es dona més importància a la recerca de beneficis i lucratiu mercats internacionals, que a la recerca d'una educació que contribueix al desenvolupament d'una esfera pública democràtica governada per una política global de justícia social. I, tanmateix, també vivim temps interessants en què s'ha intentat rescatar la política de les urpes exclusives dels polítics i del sector empresarial. Ho veiem a nivell global, les places i carrers d'Atenes, Madrid, El Caire, Tunísia, Nova York i arreu de França, han sigut els llocs on hem vist una clara onada de dissidència, indignació i tenacitat que es manifesta i s'escampa per tots els racons del globus. Açò és el tipus de coses que donen credibilitat al crit que reverbera en els diversos fòrums socials mundials i regionals que "un altre món és possible" i que la democràcia real i genuïna pot existir des de baix. I, no obstant això, el fort sentiment d'esperança alimentat per estos esdeveniments es veu necessàriament temperat per la cautela i la por a un "falç renaixement", ja que els règims provisionals, després de la deposició d'un líder autocràtic, com hem vist a Egipte, consentixen donar pas a reformes molt augurades. Els membres d'estos règims també es desenganxen pel que fa a les acusacions de tàctiques de mà dura contra manifestants, bloguers, etc., estes tàctiques sovint acaben en morts.

L'Estat va intervenir per rescatar bancs i proporcionar paquets de rescat per ajudar a apuntalar una economia que trontollava. Les polítiques i la legislació pel que fa al fenomen internacional de la immigració massiva es deixen en mans d'un estat o nació. Les convencions en termes de repartiment de responsabilitats a Europa són ignorades o incomplertes, ja que els interessos suposadament "nacionals" (llegiu: els interessos d'una elit dominant) precedeixen els internacionals, especialment en llocs com Hongria i Eslovàquia, on fer que el país "torne a ser gran" (llegiu: blanc i cristià - una visió etnocèntrica específica del cristianisme) tal i com Trump predica, com es veu en el capítol de Giroux, en l'últim mantra de líders polítics com l'hongarès Viktor Mihály Orbán.

Mentrestant, la precarietat és l'element bàsic de la vida quotidiana per a milers de ciutadans, qualificats o no qualificats, formalment ben educats o d'una altra manera, o com els ben pagats "classe mitjana".

PEDAGOGIA CRÍTICA

Com s'ha indicat en el capítol anterior de Giroux, les qüestions anteriors són l'element bàsic de la pedagogia crítica, una àrea que continua guanyant força fora d'Amèrica del Nord, on es va establir. Em base per explicar tot açò en el

comunament es coneix, en l'argot educatiu, com a pedagogia crítica (Giroux, 2011), que s'inspira en Freire i en molts altres escriptors i moviments. Hi ha qui l'anomena pedagogia crítica, altres educació crítica, fa poc vaig utilitzar el terme 'estudis crítics en educació'. Algunes persones, malgrat l'orientació del seu treball, se senten incòmodes en ser relacionades amb l'ideari de la "pedagogia crítica" i això té molt a veure amb les diferències personals que amb una altra cosa. Per desgràcia, l'educació està plena d'estes faccions. La realitat és que estes faccions compartixen la seua actitud davant l'aprenentatge, el coneixement i el poder. I com s'ha indicat anteriorment, esta actitud ha estat demostrada per persones que ens han precedit per anys i segles, persones que van desafiar *l'estatus quo* per aconseguir una major justícia social en el treball cultural i l'educació. Cal recordar a Henry Giroux en un *webcast* (Giroux, 2020) on no accepta el "títol" de ser una figura fundadora de la pedagogia crítica, ja que, siga quin siga el terme escollit, hi ha hagut i hi ha persones i moviments que han adoptat enfocaments similars al llarg de la història i en diferents contextos geogràfics.

Tot i que les persones involucrades mostren enfocaments variats, un element comú és que subratllen la base política de l'educació. Si bé associem este concepte amb Paulo Freire, ell serà el primer a admetre l'existència de molts altres abans que ell o contemporanis d'ell que tenien creences similars sobre la cultura, l'educació i el poder. Molts d'ells, haurien servit com a fonts d'inspiració per al mateix Freire. No hi pot haver poder sense resistència i totes les visions crítiques alternatives, ja siguen obertes o encobertes, formen part d'esta resistència. *La Lliga de la Plebs* al Regne Unit ha fet declaracions contundents sobre la no neutralitat de la cultura, així com l'educació.

L'educació no és un fet neutral i heurísticament es pot considerar que servix per "domesticar" i enfortir l'*status quo*, i, per tant, servix també per mantenir en el seu lloc gran part dels mals, econòmics, socials i ambientals. També poden "alliberar-se" en el sentit de contribuir a l'inici d'un nou món en el qual els principis de justícia social i sostenibilitat ecològica es mantinguen al capdavant. Juntament amb Paulo Freire (2018), inclouria, com a gent destaca afirma estes idees, don Lorenzo Milani de la Toscana italiana, com mostra el meu capítol sobre ell, en este volum (Batini et al., 2014). Un important estudiós nord-americà, Peter McLaren, definix la pedagogia crítica com "fonamentalment preocupada per la centralitat de la política i el poder en la nostra comprensió del món" de l'educació i l'aprenentatge. (McLaren, 1994)

IDEARI DE MERCAT

Este enfocament, com a part d'un enfocament més crític de l'educació, em sembla que servix d'antídoto a gran part del discurs polític neoliberal que

ha dominat el pensament durant els últims quaranta anys aproximadament i que ha estat objecte de crítica en la literatura de la pedagogia crítica. Hem estat ofegats per polítiques i fórmules sobre l'educació, fortament connectades amb la ideologia del mercat, comunament coneguda com a neoliberal. L'educació és vista com un consum més que com un bé públic, i la responsabilitat de l'aprenentatge recau en l'individu. Es mostra com una qüestió de responsabilitat individual. L'experiència xilena representa la forma més extrema d'este enfocament on fins i tot l'educació pública és concebuda pels autors com una dictadura sagnant després del cop d'estat de 1973 (Mayo, 2012). Queda per vore quina direcció política, en este sentit i en altres aspectes, pren el país sota el seu relativament nou i antic líder estudiantil. Els canvis augurats pels qui lluiten per crear més llocs de treball i més espais democràtics al món àrab no representaven, en la seua majoria i, almenys, fins ara, un allunyament d'este tipus de visió. Els llocs de treball per a la majoria de la joventut àrab i altres persones eren i continuen sent *"Thin on the ground"* salaris mínims i insuficients (Mayo, 2012).

L'ESTAT INTEGRAL I L'EDUCACIÓ

En este sentit, no es poden separar les discussions sobre educació de les discussions sobre l'estat. Això ens remet al capítol dedicat a Gramsci. Hi ha hagut tot un debat sobre el paper de l'educació i de l'Estat. El sociòleg de l'educació, Roger Dale, analitza les relacions immensament complexes que es produeixen entre capitalisme, estat i educació. Basant-se en Claus Offe, analitza el procés pel qual l'educació està vinculada a la funció legitimadora del capitalisme, en persuadir-nos que la desigualtat, és una conseqüència de les nostres diferents "capacitats", i de la producció de "capital humà" necessari per a finalitats econòmiques nacionals i globals. Dale, argumenta que les formes en què estes tensions se senten i s'aborden a través de l'educació, són fonamentals per a la nostra comprensió i experiència del món (vegeu Mayo, 2013: 233).

Així, cal fer referència a Peter Thomas (2011) destacant la noció de Gramsci "d'estat integral". Això comporta una visió integral del paper de l'Estat en el finançament i la provisió d'un context per a la consolidació o contestació de les relacions hegemòniques. La separació de la societat política i civil, esta última utilitzada per Gramsci d'una manera diferent de com s'utilitza actualment, com a tercer sector entre l'estat i la indústria, es fa específicament amb finalitats heurístiques. L'Estat encarna les dos, com subratlla Thomas. Igualment heurística, al meu entendre, és la separació entre la ideologia i la repressió, ja que cap d'elles no es poden separar completament. Les institucions tenen el seu vessant repressiu i ideològic i això s'aplica al sector sanitari, religió, educació,



entre altres àmbits. Es separen amb finalitats estrictament heurístiques, ja que, en la seua major part, estan indissolublement entrellaçades.

HEGEMONIA I PEDAGOGIA CRÍTICA

L'hegemonia i supremacia és el mitjà pel qual les forces socials, manifestades no només en la societat civil sinó també en el que es concep com a societat política (la divisió torna a ser heurística), es transformen, com assenyala Thomas, en poder polític en el context de diferents projectes de classe. També afegiria a aquesta conceptualització, la visió, esmentada per Thomas, Gramsci i Marx, que l'estat integral també té una forta dimensió relacional. Per exemple, els educadors crítics escriuen sobre la necessitat de nous tipus democràtics de relacions socials (inspirades en Gramsci), en l'esfera pública (vegeu, per exemple, els experiments del Pressupost Participatiu a Porto Alegre i altres llocs, on es va demanar als ciutadans que discutiren sobre l'ús òptim i equitatiu dels fons municipals, inclosos els fons per a l'educació), l'educació i altres aspectes de la vida social i econòmica. Totes estes noves relacions de l'estat amb la societat "prefiguren" una nova forma d'estat, a través de les seues relacions socials horitzontals de producció més democratitzades. Les activitats culturals de diversa índole, inclosa l'educació, juguen un paper clau, un aspecte de les relacions de poder ignorat per la ciutadania, i que Gramsci i Angelo estudien i difonen i que ens mereixen molta credibilitat. Considerem que han sigut de gran utilitat per a la comprensió del món i la política, Gramsci ha obert i iniciat camins pels quals altres com Raymond Williams (1977, 1981) i Stuart Hall, entre d'altres, exploraren.

La importància d'esta teoria per a aquells que creuen en una educació políticament compromesa, per a l'inici gradual d'un món diferent, no es pot perdre, no es pot oblidar. És potser per això que Gramsci ha tingut una influència tan considerable en la pedagogia crítica o en l'educació crítica, com indiquen tan clarament les obres d'autors com Paula Allman, Jean Anyon, Michael Apple, Joyce Canaan, Antonia Darder, Henry Giroux, Deb J Hill, Margaret Ledwith, Peter McLaren i David W. Livingstone. El que es desprèn de l'acurada exposició de Thomas (2011) és la noció, emfatitzada per Gramsci, que les diferents formacions històriques es troben a diferents nivells pel que fa al seu desenvolupament de la societat civil i és, que aquestes formacions, mostren diferències en la qualitat de la relació entre l'estat i la societat civil. Això s'aplica a l'est i a l'oest i al nord i al sud. Com assenyala encertadament Thomas, hi ha formacions socials a l'oest, incloent-hi la més occidental de l'oest (per exemple, els EUA en temps de Gramsci), que estan mancades de moltes institucions en la societat civil. Als EUA, esta manca de institucions ha

esdevingut en gran part pel buit d'arrels culturals d'èpoques anteriors ja que no hi havia residus culturals d'èpoques anteriors que afavoriren i acceptaren l'aparició del que és "nou" i potencialment "refrescant". D'altra banda, tenim països com Itàlia, que han heretat costums, educació, cultura, polítiques... de distincions de classes socials, que fan que el nou siga difícil de traure avant, malgrat que el "vell" està morint.

El terme 'societat civil' o societat civil burgesa s'utilitza no com s'entén hui, per referir-se al tercer sector entre el polític i l'industrial, sinó en el sentit "gramscian" específic del complex que conformen les institucions ideològiques, progressistes, conservadores, etc., que envolten el nucli intern de l'Estat. No es pot conquerir l'Estat sense efectuar una transformació dins de la societat civil, en definitiva transformant les relacions d'hegemonia. Ací és on la cultura i, per tant, la contestació o resistència cultural juga un paper clau. La cultura no és una mera emanació d'una base econòmica, un epifenomen, una cosa de segona categoria. (Vegeu el capítol de Williams, "Base i superestructura en la teoria cultural marxista" sobre això, Williams, al contrari, proporciona un terreny important on es conreen subjectivitats polítiques i diferents dependències que s'interrelacionen.

CONSTRUINT LA MAQUINÀRIA HEGEMÒNICA

La maquinària del poder, necessita ser construïda i consolidada, per convertir-se en els canals o vies de vida de la classe dominant (*lebenswelt*). Les implicacions per a l'activitat educativa són enormes. L'educació es veu en el sentit més ampli, tal com la veia Gramsci, com a centre o nucli del funcionament de l'hegemonia mateixa, i la manera com molts pedagogs crítics la veuen. Ací és on Henry Giroux, una vegada més, molt inspirat en Gramsci, cobra més rellevància, especialment amb la seua noció de "pedagogia pública". L'educació té un paper important com a aparell hegemònic. Esta visió ens ha de permetre vore les teories i filosofies en termes d'estar institucionalment inserides, servir d'aparell hegemònic i integrar-se i, per tant, formar part de l'estat integral, de manera que l'hegemonia constitueix la suma total dels aparells de consens ideològic i repressió, és a dir, Hegemonia = Consens + Repressió, una fórmula que pot semblar confusa per a alguns, atesa la manera inconsistent amb què Gramsci es referix a l'hegemonia al llarg dels *Quaderns de la presó* (de vegades com el procés de consentiment per si mateix, d'altres com el consentiment a més de la coacció), sense proporcionar una exposició sistemàtica. El concepte més global d'hegemonia (consentiment i coacció) té més sentit per a mi atès que estan encapsulats dins de l'estat integral. Els educadors, poden recórrer a esta visió. Poden participar en descobrir maneres en què les filosofies educatives dominants servixen com a aparells hegemònics per a l'"estat integral".

FORMACIÓ PERMANENT

En l'actualitat, per exemple, este concepte permetria als educadors exposar les filosofies dominants de l'aprenentatge permanent (English i Mayo, 2021) estretament relacionades amb les nocions hegemòniques de “responsabilitat” i “ocupabilitat” vinculades a l'estat neoliberal i les seues relacions amb, per exemple, l'estat supranacional que és la UE. Moltes de les afirmacions fetes en relació amb la fal·làcia de l'aprenentatge permanent, distorsionada respecte al seu concepte original, més expansiu, com a “educació permanent”, tal com proposa la UNESCO (Wain, 2004), semblarien molt problemàtiques. Hi ha un èmfasi excessiu en el treball, l'ocupabilitat i les TIC. Tot plegat indica que el discurs fins ara s'allunya d'una concepció àmplia de l'educació que assumix les diferents subjectivitats múltiples dels individus. Encara gravita pel planeta la noció d'una economia del coneixement que, com demostren certes investigacions canadenques, no és la realitat que es fa creure a la gent que és (Lavoie i Roy, 1998; Livingstone, 2013). Potser esta noció d'una economia del coneixement, no conduïx al nivell d'ocupació i de recompenses econòmiques que es publiciten, donada la competència global pels pocs llocs de treball de classe mitjana ben remunerats disponibles (Brown, Lauder i Ashton, 2010).

El seu discurs també limita, per reiterar un punt del capítol de Giroux, els éssers humans a persones bidimensionals, consumidors i productors, en lloc d'ampliar la concepció per abraçar una visió més holística de les persones que tenen les habilitats per comprometre's críticament i col·lectivament, no només en, sinó també amb el procés de treball. També podrien dedicar-se a l'esfera pública, este domini de la pràctica democràtica sobre el qual pedagogs crítics com Giroux, potser inspirats en Dewey i Habermas, escriuen i defensen des de fa anys (Giroux, 2005). Això implicaria una noció de ciutadania que es pot anomenar “ciutadania activa i crítica”, abraçant el “col·lectiu” (en el sentit de persones que treballen i actuen juntes, complementant-se), en lloc de la noció de ciutadà individual atomitzat que sovint és promoguda pels discursos dominants al voltant de la ciutadania. Em referisc ací a la idea d'individus atomitzats, és a dir de dividir-los cada vegada més, que faciliten la governamentalitat, en el sentit del terme de Foucault. La governamentalitat es referix a la direcció i resposta del comportament ciutadà per així conduir-los a estar d'acord amb l'Estat i amb les seues polítiques, fomentant mentalitats i pràctiques que permeten governar els subjectes “a distància” (English i Mayo, 2012). Molts dels problemes als quals s'enfronta tota la societat requereixen accions col·lectives coordinades que impliquen tant les TIC com les nombroses manifestacions a Grècia i altres parts d'Europa, així com a moltes parts del món àrab, tot i que no necessàriament assolint els resultats desitjats (la lluita continua sent contínua,

com he emfatitzat una vegada i una altra). També són qüestions públiques, i no només individuals, qüestions públiques que comporten responsabilitats socials. Tot això és una reiteració d'un punt que, com hem vist, en el capítol dedicat a, Henry Giroux va fer sobre allò privat/públic i sobre estos esdeveniments, en paraules de Raymond Williams, recursos d'esperança (Williams, 1988).

Com ha demostrat la literatura sobre este tipus d'accions, este compromís social continu implica un aprenentatge i un reaprenentatge constants (no necessàriament en un sentit formal o fins i tot no formal). Suggereix una noció d'aprenentatge permanent que, exposada per diversos escriptors des d'una perspectiva crítica (Williamson, 1998; Wain, 2004), constitueix una alternativa refrescant a la que impera en el discurs dominant. És un tipus d'aprenentatge permanent que es ve produint des de fa anys, però que no sempre ha estat reconegut com a tal. Està indissolublement entrellaçat amb les lluites populars per la creació, salvaguarda i posada en valor d'espais democràtics, en els quals homes i dones visquen com a actors socials. Tot això forma part del procés de renegociació de l'aparell d'hegemonia. També implica un compromís cultural per a tota la vida, el tipus de compromís que inclou la pràctica de les arts comunitàries socials, que reben feliçment un tractament seriós en la investigació contemporània i on la literatura, testimonia la praxi contínua de la renovació democràtica de base.

SOLIDARITAT

A més, necessitem un enfocament pedagògic crític en la producció cultural i la política que prenga com a punt de partida una nova noció de solidaritat més urgent, que travesse les línies de classe, gènere i racialitat. Hauria de ser una mena de praxi política que es centrara no en identitats diferents, en total aïllament les unes de les altres en un procés de segmentació, sinó en la força estructural totalitzadora del capital. Això és el que demostren els milers de persones que han eixit al carrer en diverses ciutats d'Europa, Canadà (Quebec), Estats Units i més enllà. (Maig, 2019) Estos gestos o accions suggerixen la necessitat de fer un anàlisi seriós del que els motiva. Hi havia racisme, sexisme i molts altres ismes abans de l'inici del capitalisme, però aquí tenim una força estructurant totalitzadora que es basa en la segmentació per classes socials, gènere i línies racials. Al centre d'este enfocament, hi hauria d'haver una educació antiracista que no potencie les relacions desiguals i violentes, físiques i simbòliques, que existixen i són promogudes per un sistema capitalista cada vegada més globalitzador i criminalitzador. Pot ser una que, al contrari, induisca a la solidaritat humana, evitant supòsits i aliances fora de lloc. Una visió que, revelara el fet que tant l'anomenada i sovint autoproclamada classe obrera autòctona com els immigrants, compartixen un destí comú: el de ser oprimits i subalterns. Tots dos són víctimes d'un procés desprietat d'explotació capitalista.

EDUCACIÓ SUPERIOR

Un altre punt es referix a un àmbit de la producció cultural i l'educació que, potser més que les escoles, ha estat un objectiu directe d'un atac neoliberal. Es tracta de l'educació superior, un sector important de l'aprenentatge permanent i la política cultural en estos i en altres temps, un tema que desenvolupem extensament en altres llocs (Mayo, 2019). Esta àrea d'aprenentatge està sent atacada per aquells que s'aprofiten d'estructures que requerixen una renovació i potser un propòsit més ampli en la societat. En lloc d'ampliar-se per a fer que la universitat i les institucions d'educació superior responguen més a les necessitats democràtiques de la societat, el discurs s'està reduint a una altra forma de negoci regida pels principis del mercat (vegeu Santos, 2017; Connell, 2019; Mayo, 2019). I, no obstant això, caldria esperar que aquestes institucions servisquen a causes molt més àmplies que les de l'economia i l'ocupació. Poden proporcionar, i afortunadament alguns sí que proporcionen, contra tot pronòstic, respostes a algunes innovacions interessants, en diferents estaments de tota la societat, respecte a les diferents formes de producció.

Estes formes requerixen relacions diferents i treballar més en horitzontal, així com també cal alternatives al que s'està produint.

Ací entra en joc el factor de recursos ambientals, inclosa la lluita per involucrar energies alternatives més ecològiques i saludables (Shiva, 2016). Però moltes institucions, en general, exposen un discurs prou dividit en termes de recerca, docència i universitats les quals segons la zona on es troben poden ser més sensibles o no. Existix el perill que l'ensenyament se separe de la recerca. Com que la praxi és un concepte central en la pedagogia crítica basada en l'antiga màxima socràtica, defensada per Plató a l'*Apologia*, que una vida no examinada és una vida que no val la pena viure, esta separació o divisió es convertix problema. En este sentit, són molt lloables les iniciatives, (indicava en l'anterior capítol Giroux) com la de la *Tent University de Lincoln*, Regne Unit, que reviu en d'alguna manera l'antiga noció d'educació independent de la classe obrera, una mena d'educació universitària que s'atorga gratuïtament a les classes populars amb certificació avalada internacionalment per diversos acadèmics, fins i tot si la diversa maquinària estatal pertinent ho desestimava. Esta formació universitària alternativa es basa en els principis de la pedagogia crítica on el coneixement es compartix no per raons instrumentals (és a dir, per treballar) sinó per la finalitat social d'ajudar a la formació d'actors socials compromesos políticament.

CONEXEMENT MARGINAT, JUSTÍCIA COGNITIVA SOCIAL

S'espera que l'abast del coneixement, enfocat com a resultat de la curiositat epistemològica, siga el suficientment ampli com per incorporar coneixements

derivats del sud i el nord, l'est i l'oest. Seria un coneixement que posa en primer pla les visions subalternes, incloent-hi el millor dels feminismes, la teoria crítica del racisme, l'educació independent de la classe treballadora, el coneixement indígena, els estudis ambientals i l'aprenentatge dels moviments socials (inclòs l'aprenentatge dels moviments socials subalterns). És un coneixement que restaura la justícia cognitiva, per utilitzar el terme Santos (2017), a aquell coneixement del Sud Global que es descarta, denigra (epistemicida) o, pitjor encara, es roba o es patenta, en la forma més depredadora de colonització. Açò s'aplica no sols a l'educació superior, sinó a l'educació i a la producció cultural en general. Ho trobem en l'àmplia gamma d'educació popular sorgida del món majoritari, aprenent de moviments socials orientats a la justícia popular i social, inclosos els del Sud Global i els espais universitaris populars/educació superior com els d'UNITIERRA a Chiapas, Mèxic o l'Escola Nacional Florestan Fernandes al Brasil, esta última sota l'atac del govern de Bolsonaro. Una exponent molt important de l'educació democràtica crítica, la poetessa xilena, premi Nobel, diplomàtica i educadora, Gabriela Mistral (actual nom Lucila Godoy), ho ha explicat molt bé al context rural d'Amèrica Llatina. Gabriela Mistral, també té un lloc molt important entre els defensors de l'educació crítica o la pedagogia per les seues contribucions al pensament, la planificació i l'organització d'una educació per a les classes populars, indígenes i per a les dones. Es va comprometre amb una acció cultural que es pot considerar descolonitzadora i antifeixista (el feixisme era abundant en la seua època i va renunciar a un càrrec com a cònsol a Nàpols durant l'època de Mussolini, considerant la seua posició insostenible) i democràticament inclusiva (va lluitar contra la demonització de la cultura mestissa per part de Hitler, entre altres coses). L'educació rural ocupava un lloc especial en el seu cor, com ho indiquen els seus famosos versos "La Mestra Rural", el tipus de mestra que va ser als inicis de la seua vida pública. (Mayo i Vittoria, 2022). Hi ha hagut molts altres moviments de renovació cultural de Gabriela Mistral en diferents parts del món que fan que l'educació crítica o la pedagogia transpasse les fronteres internacionals (Darder, Mayo, Paraskeva, 2016; Mayo i Vittoria, 2017, 2021). Ella i altres persones que hem vist en altres capítols del llibre, són veus d'alguns els contextos que aquest volum pretén incloure i explicar, per descomptat condicionats pels contextos als quals he estat exposat i en els quals m'he implicat com a treballador cultural.

CONCLUSIÓ

Les figures, moviments i institucions que s'exposen ací, amb la seua marca de compromís cultural carregat de intenció política, proporcionen energia per a una pedagogia insurreccional compromesa críticament que oferisca alter-



natives a la pedagogia de la racionalitat tècnica, imperatius corporatius i un enfocament de “nou gerencialisme” (formes neoliberals d’administració amb efectes perjudicials sobre un servei públic com l’educació) (Lynch, Grummell i Devine, 2012). L’alternativa d’una pedagogia crítica, en estos temps difícils, rau principalment en el seu enfocament de justícia social i “ens importa” (adaptat del lema de Barbiana - Batini *et al.*, 2014).

CAPÍTOL 8

ANNA MARIA PIUSSI I ANTONIA DE VITA: EL FEMINISME DE LA DIFERÈNCIA I LA CREACIÓ SOCIAL

Les concepcions neoliberals de l'educació continuen estant àmpliament difoses a tot el món. Malgrat que l'eminent economista grec i intel·lectual de renom internacional, Yanis Varoufakis (2023), anuncia que el capitalisme ha estat substituït per una nova formació social que es remunta a un ordre feudal precapitalista i ens impulsa cap a una nova versió *techno* del feudalisme que etiqueta com a tecno-feudalisme. Si acceptem esta teoria del canvi de paradigma social, això tindrà fortes ramificacions per a projectes visionaris en molts àmbits, inclosa l'educació i la producció cultural. El vell s'està morint, afirmava Antonio Gramsci abans de 1937, i el nou està lluitant per emergir. Seguint els arguments de Varoufakis, podria haver sorgit a través d'una transmutació que està molt lluny del que Gramsci i altres personatges d'esquerres devien haver esperat. Per tant, la democràcia continua reduint-se encara més a mesura que els nostres mons estan controlats per unes poques mega empreses, Tesla, Uber, Google, Amazon i similars, mentre que uns quants barons s'asseuen al capdavant, Jeff Bezos, Elon Musk i els seus semblants. Estos són els nous barons d'este nou feudalisme techno, segons Varoufakis. La lluita de poder, segons ell, és entre dues potències econòmiques i culturals en disputa, és a dir, la Xina i els Estats Units amb Europa fora d'ella.

La realitat confirma esta tesi, sona detestable, sí, però la resistència a través del compromís amb maneres alternatives de fer les coses, continua existint. Com va escriure Foucault, no hi pot haver poder sense resistència, però també assenyala, que esta resistència mai és externa a la pròpia estructura de poder. La pregunta què sorgix és com es comporten les diverses formes d'altres economies, formes alternatives de praxi socioeconòmica, en este escenari? Quines són les possibilitats que la praxi de base resulte efectiva en l'actual conjuntura socioeconòmica? És massa prompte per a jutjar tot açò. En esta etapa, només podem seure i fer un balanç del pensament i de les experiències progressistes actuals. No obstant això, este és un escenari important que, donada la credibilitat i la posició del seu defensor, seria passat per alt o ignorat pels visionaris sota el seu risc.

De la recerca d'alternatives possibles, assenyalaria la praxis, en el sentit de reflexió sobre l'acció, per a la pràctica transformadora i la praxi posterior, el terme utilitzat per altres intel·lectuals grecs des de l'antiguitat, especialment Aristòtil, basat en el respecte a la persona, les diferències, la creativitat i el

compromís social. Al capítol sobre l'obra de bell hooks, es veu com encaixa en este motlle, influenciada com va ser per Paulo Freire, que situa la praxi al centre de la seua pedagogia. En este capítol, em centraré en el pensament de dos intel·lectuals ben coneguts —almenys a Itàlia, però també més enllà (per exemple, Espanya)— intel·lectuals, amigues i col·legues, Anna Maria Piussi i Antonia De Vita. S'enfronten al món autoritari tradicional, especialment al món patriarcal, amb una pràctica cultural que subratlla la filosofia de les diferències i la creació social. Anna Maria Piussi i Antonia De Vita defensen una aproximació a la cultura, el pensament crític, les relacions humanes i socials que és completament incompatible amb la tecnocràcia que caracteritza la concepció neoliberal de l'educació; Incompatibles perquè el seu pensament alternatiu està marcat, com el de bell hooks i altres, pel seu profund sentit d'humanitat.

Anna Maria Piussi és la major de les dos. Nascuda a Pàdua i llicenciada en filosofia a l'antiga i venerable universitat d'esta ciutat, va abraçar el feminisme a finals de la dècada de 1970. Ho va fer sense influència ideològica i estricta compromís. En les seues pròpies paraules, per a un discurs que vaig escriure per llegir en el seu acte de jubilació a la Universitat de Verona, a finals de 2014, explica que tot ho deu als intercanvis culturals que va tenir amb dos dones. Es tracta de Luisa Muraro i Chiara Zamboni. Estes relacions es van desenvolupar durant el seu compromís en les *150 hores* (en realitat van ser més de 150), del projecte d'educació de la classe obrera que, este any, 2024, celebra el seu 50è aniversari. La seua implicació en este treball va ser específicament sobre les dones. El treball es va dur a terme a les universitats de Pàdua i Verona, la segona universitat va ser el lloc de treball d'Anna Maria durant la major part de la seua carrera acadèmica. Anna Maria em deia que els “cursets” (en quant a hores de duració) al voltant d'un tema específic, en este cas les qüestions de les dones, eren coneguts com a *corsi monografici* (cursos monogràfics), estos “cursets” formaven part de l'experiment de les *150 hores d'educació de la classe obrera* (Yarnit, 1980), aconseguit pels treballadors del metall, quan el panorama industrial, encara era favorable als sindicats i al seu poder de negociació, a diferència dels últims vint anys que han estat marcats per l'amenaça constant de la “fugida de capitals”.

Muraro i Zamboni són dues figures importants que, per la seua inspiració, la seua posició en el territori i les relacions que van fomentar, van inculcar a Anna Maria la voluntat d'adherir-se al feminisme i a la filosofia de les diferències. Les “150 hores” van ser un procés polític-cultural pel qual la classe de treballadors i treballadores es va involucrar en una pràctica participativa i emancipadora que va engendrar la seua pròpia educació, marcada per l'aprenentatge col·lectiu. Era una educació autònoma de la classe treballadora, lliure dels procediments

de l'educació pública que estava controlada per l'estat o de les demandes de "formació" dels empresaris. La major part, es va dirigir a l'educació dels empleats de manera més holística. Va ser educació i formació cultural per al que es pot anomenar: desenvolupament personal i social.

Això va marcar un moment important que hauria de ser una font clau de referència per a l'educació crítica. Este curs monogràfic sobre dones i, altres cursos curts similars que es van portar a terme en l'experiment de les 150 hores, van tenir un impacte significatiu en el moviment feminista italià de l'època. Anna Maria va ser educadora i aprenent en estos cursos on el coneixement es compartia, en un procés de "creació social", caracteritzat per relacions socials dialògiques, genuïnament democràtiques i feministes i, afegiria, de la política cultural progressista. *'Bei tempi'* (Bons temps), Anna Maria, em va parlar alguna vegada d'açò en un missatge de correu electrònic sobre aquesta experiència.

Anna Maria és considerada una exponent clau de la filosofia de les diferències, un dels pilars sobre els quals es funda el pensament de la diferència sexual (Sánchez-Bello, 2015, p. 121). Juntament amb Antonia De Vita, Antonia Darder, Ana Maria (Nita) Freire, bell hooks, Joyce Canaan, Shirley Steinberg, Sheila Macrine, Deborah Britzman, Roseli Caldart, Leonela Realy i altres, per no parlar de figures anteriors com Gabriela Mistral, Rosa Sensat, Maria Montessori i Ada Gobetti, és considerada com una important exponent de l'educació crítica internacional (Mayo i Vittoria, 2022). La seua contribució creativa i humanitzadora contínua, es troba en l'àrea de la filosofia i la pedagogia de les diferències, realitzada a la Universitat de Verona i a altres universitats estrangeres. De seguida em venen al cap les filòsofes femenines de *Diotima*, el nom clàssic deriva del relat de Plató, al *Simposi*, on Sòcrates parla del filòsof de l'amor i Diotima, la seua mestra. L'amor, la solidaritat i el foment/creació d'intercanvis i relacions socials autèntics en la vida real (Piussi, 2003), no "escenaris" artificials, són al cor dels escrits d'Anna Maria Piussi (2006, p. 15).

Estos elements estan arrelats no en contextos "impulsats pel mercat", sinó en valors "centrats en la vida" (Piussi, 2004). En definitiva, són valors humans molt allunyats de la mercantilització crua de les idees, el cos, la creativitat i el que constitueix a la humanitat. Este pensament s'estén més enllà del que fa a les dones, per abraçar una visió més àmplia sobre com és el dia a dia, la vida quotidiana (Piussi, 2011): una visió de la vida, el treball i la societat marcada no per la recerca del poder, vist com a dominació (Piussi, 2012, pàg. 25), sinó per l'autoritat (en oposició a l'autoritarisme), arrelat en la feminitat. Esta visió està per tant molt allunyada del neoliberalisme, del sistema patriarcal i de l'ànim de lucre. Es tracta de ser, més que de tenir, en la distinció que fa *Eric Fromm*. Visió molt allunyada, dels processos que donen un lloc privilegiat als diners com



a mesura de tot i reduïxen les relacions humanes a les instrumentals. La visió d'Anna Maria està marcada per una política (en el sentit autèntic de la paraula) i una primacia de les relacions governades per una mirada femenina capaç de repensar-ho tot, diferències incloses. Al cor d'esta visió transformadora, hi ha els coneixements de les dones, les relacions i l'experiència. Són sabers posats al servei de tots per d'una forma radical, repensar el procés d'educació, el desenvolupament de la societat i la generació de cultura. Recentment, Anna Maria va treballar en el context de la "creació social", un concepte promogut també per una col·lega seua molt important de la Universitat de Verona, Antonia De Vita (De Vita i Piusi, 2013), una antiga alumna de l'aclamada Luisa Muraro. Esta col·laboració és un exemple de relacions socials i laborals que generen noves relacions en el context de la solidaritat humana.

És d'Antonia De Vita (2009) de la que parlarem ara en este capítol.

L'acadèmica i activista de la Universitat de Verona, Antonia De Vita, originària de Puglia, al sud d'Itàlia, va anar al Vèneto degut a tot allò que li inspirava i atreïa Luisa Muraro. Antonia De Vita ens proporciona una exploració erudita del que comporta els tipus de visions individualistes de la vida i la seua relació amb el món capitalista i, si seguint el que diu Varoufakis (2023), post-capitalista. En el seu llibre, explora condicions alternatives, incrustades en relacions socials que ja són també alternatives i que permeten diferents tipus d'interaccions socials més humanistes. Estes condicions tenen el potencial d'introduir un món alternatiu menys explotador, menys depredador i menys inhumà. Es pretén fomentar una forma d'organització social i econòmica que tinga l'amor i la solidaritat en el seu nucli, recordant de nou bell hooks.

Esta no és una argumentació hippie "inútil". Al contrari, l'assaig, està impregnat d'un coneixement molt profund de diferents filosofies i idees teològiques, inclosa la filosofia feminista. Estos arguments estan fonamentats i es nodreixen d'obres de Hannah Arendt, Giorgio Agamben, Jürgen Habermas i Luisa Muraro, entre altres.

També demostren un coneixement molt profund del misticisme medieval tardà que va des de la noció franciscana de la pobresa i l'activitat econòmica, (matisos de Lorenzo Milani), fins als moviments místics de les dones en el mateix període. Tot això orientat cap a una visió alternativa de la pràctica social i de l'activitat econòmica, punt de vista basat en el que els moviments indígenes anomenarien: la «xarxa de la vida» i que el poeta romàntic anglès, Samuel Taylor Coleridge, va citar en seua popular balada, *'The Rhyme of the Ancient Mariner'*. En esta obra i en *'The Eolian Harp'*, este concepte que ell anomena *"One Life"* connecta amb el sentiment, sobre les relacions naturals. Conceptes sorprenentment similars al que els indígenes de les Primeres Na-

cions anomenen “Totes les meues relacions” (O’ Sullivan, 1999, Berry, 1999, Lange, 2023). El mariner va pertorbar estes relacions disparant “a l’ocell que feia bufar la brisa”. El que tenim ací és la noció de les persones arrelades i en harmonia amb la natura.

Este argument, no està exempt d’una bona dosi d’economia política i proporciona exemples fonamentats de diferents formes de formes socials que tenen lloc a Itàlia, especialment a l’àrea del Vèneto. Estes formes o creacions socials, inclouen grups que proporcionen diferents visions (del corrent principal), inclosos els feministes enfocaments filosòfics, centrats al voltant del grup Diotima. Les experiències descrites indiquen una visió diferent de l’aprenentatge que no està condicionat pel temps ni pel rèdit competitiu, sinó que es caracteritza per compartir i co-investigar el coneixement i en el sentit de “temps públic”, en contraposició al “temps corporatiu” (vegeu Giroux i Searls Giroux, 2004). Este sentit és el de l’aprenentatge a través del temps públic el que afavoriria el que Don Lorenzo Milani anomena “*la pedagogia della lumaca*” (la pedagogia del caragol).

L’enquesta, en este volum, de pràctiques alternatives, inclou grups implicats en el treball de renaixement comunitari a l’antic barri de Veronetta, a la ciutat medieval de Verona, on persones amb estudis superiors es dediquen a la producció agrícola. Estes pràctiques es caracteritzen per enfocaments d’autogestió que eliminen els intermediaris, porten els productes de la terra directament a diferents sectors de la societat, en lloc d’enviar-los a mercats on és triplica el preu de venda. En les transcripcions de les entrevistes escoltem estes pràctiques i els seus resultats en les veus i les experiències d’aprenentatge dels protagonistes. Tots ells, proporcionen, noves idees sobre com les transformacions en les relacions socials poden crear bosses de recursos alternatius d’esperança per a un món millor i més humà, caracteritzat per relacions de vida i producció democràtiques i orientades a la comunitat, en lloc d’individualistes.

Tot això apunta a una manera diferent de concebre l’activitat política. Se centra en relacions socials humanitzades, basades en la cooperació i la complementarietat més que en la competència, sobre les concepcions de les persones i les espècies (que comprenen les relacions home-terra). En comunió amb la resta del cosmos, com exemplifica el treball de contemporanis com Thomas Berry, Vandana Shiva, Edmund O’ Sullivan, Elisabeth Lange i Metchild Hart. També tenim figures venerades del passat com Francesc d’Assís amb el seu “Càntic de les criatures” i Samuel Taylor Coleridge. L’assaig, també oscil·la entre la filosofia i l’economia en la direcció d’una economia social i solidària.

Segons el RIPESS (xarxa internacional per a la promoció de l’economia social solidària), este tipus d’economia fomenta, en paraules d’un amic, coautor



i acadèmic de la Universitat de Pàdua, Alessio Surian, “el respecte per l’home, la dona i el medi ambient”. Retorna els diners al lloc que li correspon, és com un instrument que facilita els intercanvis, en lloc de l’especulació financera³¹. Hi ha molta gent que treballa en este camp i conec diversos autors/activistes italians que estan molt compromesos en este sentit. En molts aspectes, este llibre fa una contribució molt important al moviment de l’economia social i solidària. Ho fa d’una manera expansiva, incorporant-li a més a més, una visió més àmplia que és espiritual, còsmica i comunitària. Esta visió exalta la noció d’amor a la humanitat i a la resta de la natura en el sentit descrit per Paulo Freire, bell hooks, Antonia Darder i altres (vegeu Darder, 2002). És una visió orientada a transmetre una sensació d’energia positiva, per a que les persones continuen participant en accions de creació social tal i com es veu en el lema del Fòrum Social Mundial, *que un altre món és possible*.

Quines possibilitats hi ha per a que un altre món siga possible, tenint en compte l’escenari post-capitalista descrit per Yanis Varoufakis (2023)? Fins a quin punt aquestes rutes de base i alternatives, poden servir com a antídoto contra l’amenaça a la vida democràtica del tecno-feudalisme, en el que un grapat de magnats i empreses governen els nostres mons?. El tipus de pensament expressat per Anna Maria Piussi i Antonia De Vita, juntament amb els esperits afins que vegem en este llibre, poden contribuir a marcar el canvi de paradigma tan necessari per aconseguir el propòsit que es persegueix. Les transicions des de baix són graduals i acumulatives i implica que s’interrelacione en innumerables connexions i xarxes de la vida política.

³¹ Estic en deute amb el professor Alesio Surian, de la Universitat de Pàdua, per aquest punt.

CAPÍTOL 9

ELS MUSEUS COM A POLÍTIQUES CULTURALS³²

INTRODUCCIÓ

La idea que el compromís cultural és política, ha estat el *leitmotiv* d'este treball i, per tant, no és necessari un assaig detallat de la literatura emergent que il·lustre i desenvolupe este punt de vista. Al cap i a la fi, esta visió té un recorregut molt llarg, encara que reprimet, que anticipa autors coneguts com Paulo Freire, autors com els que citem en este llibre i també aquells i aquelles que han recollit el llegat del seu pensament i de la seua acció; n'hi ha prou amb esmentar, per exemple, el treball relacionat amb "l'educació independent de la classe treballadora" (Simon 1992; Waugh 2009).

Però, és que un enfocament de la cultura i la pedagogia crítica com estem defensant, (com es va discutir en un capítol anterior) posa en primer pla les històries i experiències úniques de la classe obrera industrial i altres grups subalterns. Este recorregut històric, abasta molts àmbits de la vida política i també quotidiana. Així, es lluita per incorporar diversos llocs d'aprenentatge, ací incloem biblioteques, cafeteries com a Xipre (Panayiotou, 2006), pous miners ("llegir *Capital in the pit*"), activitats de barri, celebracions comunitàries (com en el penúltim capítol) i estadis esportius.

A continuació, estendré també esta noció d'educació per incloure els museus, els quals són llocs importants i productius de política cultural; poden proporcionar contestació i renovació cultural alhora.

PEDAGOGIA PÚBLICA

Esta noció democratitzada de l'educació és prou àmplia com per incloure el que Henry Giroux (2005) anomena llocs de "pedagogia pública", com s'ha indicat en capítols anteriors. Estos llocs culturals van des d'escoles fins a cinemes i zones d'entreteniment juvenil, i sovint estan profundament impregnats per ideologies consumistes i militaritzades. He mostrat com Giroux utilitza el terme pedagogia pública per criticar els efectes devastadors i el "terror" de les polítiques neoliberals, i quan defensa que les universitats, les escoles i altres agències d'aprenentatge servixen com a esferes públiques democràtiques. De la mateixa manera, i centrant-se específicament en l'educació, punt clau de la política cultural, Michael Apple (1993) defensa la democratització curricular, ja que és un lloc de contestació i protesta que reflectix altres motius per a lluitar,

³² Aquesta és una versió revisada d'un article de Mayo, P (2013) 'Museus as sites of Critical Pedagogical Practice' *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 35(2) 144-153.

com ara l'estat i les indústries dels llibres de text. Apple detalla els processos econòmics, polítics i ideològics que permeten que el coneixement de grups específics s'anomenen com a "oficial", mentre que el coneixement d'altres grups s'anomena "popular" (1993). De la mateixa manera, Antonia Darder s'ha implicat constantment en qüestions de democràcia cultural i nocions de cultura i poder, particularment en les condicions d'aprenentatge en comunitats desautoritzades i racialitzades (2011).

MUSEUS

Els espais culturals són múltiples i, per tant, és possible adoptar una perspectiva pedagògica crítica, una pedagogia crítica concebuda en les seues dimensions més àmplies, en àmbits que poques vegades apareixen en la literatura. En este capítol, em centre en un tema que un col·lega proper, Carmel Borg, i jo hem tractat en diversos articles durant les últimes dues dècades o més (Borg i Mayo 2000a, 2000b, 2010; Borg, Cauchi i Mayo 2005). ; Mayo, 2009; English i Mayo 2012).

Alguns exemples de la literatura internacional inclouen els museus laborals del Regne Unit (vegeu English i Mayo 2012), que han tingut un paper important en l'educació independent de la classe treballadora i la seua conscienciació, especialment pel que fa als sindicats (Spencer, 2005) als quals considere llocs importants de la política cultural i la pedagogia pública. Pense en el Museu del Poble de Manchester. Com hem suggerit Carmel Borg i jo, la situació dels museus no està tan lluny de la del currículum. Argumentem que el currículum (allò que es demana ensenyar de manera oficial) treballa per donar legitimitat a algunes formes de coneixement en detriment d'altres formes (Borg i Mayo, 2000b: 81) Argumentem que, a diferència dels currículums establerts, els museus també atorguen legitimitat a formes específiques de producció cultural, generant "coneixement oficial", immersos així en la política de representació i coneixement (Borg i Mayo, 2000b: 81).

SELECCIÓ DE CULTURES

Els museus, com els currículums, incorporen exposicions i poden transmetre experiències que són seleccions de les cultures de la societat, per modificar lleugerament l'afirmació de Dennis Lawton inspirada en Raymond Williams. Observeu la meua lletra **S** en negreta, en cultures, per significar pluralitat en lloc de la "cultura" singular totalitzadora i absolutitzadora que s'utilitzava a la declaració original dels dos autors britànics.

La paraula "selecció" pot ajudar a reconèixer l'"arbitrarietat cultural" de les exposicions dels museus. Fent ressò de Freire pel que fa al coneixement i

l'educació, ens hauria d'ajudar a abstenir-nos de veure els museus com a dipòsits del coneixement anomenat neutral (Borg i Mayo 2000b). En el nostre treball conjunt, Carmel Borg i jo observem el biaix eurocèntric i de classe dels museus parlant de museus maltesos i alguns internacionals. Assenyalem un exemple que vam trobar en una visita a la ciutat de Nova York l'any 1999. Vam visitar el Museu d'Art Modern (MOMA) i l'*American Crafts Museum*, que estaven situats a l'altra banda de la carretera. La juxtaposició d'allò que ens sembla producció cultural d'alt nivell, d'una banda, i producció subalterna i popular, de l'altra, fa que les preguntes i consideracions associades a la cultura i la pedagogia crítica siguin molt rellevants. Vam observar que el MOMA acull pintures, escultures, exposicions arquitectòniques, juntament amb mostres de la història del cinema i una mostra de dissenys de cotxes, mobles moderns i equips d'oficina. Estos últims articles pertanyen al món corporatiu.

D'altra banda, els dissenys de diferents exposicions (per exemple, el treball de Women of Color Quilters Network) es van exposar, aquell any, en un museu totalment diferent (l'*American Craft Museum*), encara que situat just davant del MOMA. El debat sobre si els dos s'havien de mantenir separats va recordar immediatament les "guerres culturals" que eren i probablement encara són una característica de la lluita per la renovació democràtica en aquella part del món. Les "guerres" sovint es van fer principalment al voltant de la raça/ètnia, classe i gènere de la producció cultural. El moviment *Black Lives Matter* contribueix significativament a esta resposta, afegint coneixements de persones com Angela Davis, bell hooks, Paul Gilroy i molts altres. En este context que ens trobem podem qüestionar-nos si fer este tipus de presentació, marcat per la separació dels dos museus, no es veu clarament, el poder corporatiu versus les economies de subsistència o les cooperatives. (Borg i Mayo, 2000b: 86)

El context de la ciutat de Nova York proporciona la il·lustració més gràfica de les produccions culturals derivades de dos entorns socials diferents: les classes dominants i les classes subalternes. Igual que amb el currículum general, assistim a una política d'inclusió i exclusió. Els debats sobre la inclusió i l'exclusió polítiques, però, poden tenir lloc en altres entorns que també poden ser culturals, pedagògics i crítics. A qualsevol museu, per exemple, es poden plantejar preguntes sobre què s'inclou i què es deixa fora. Qui està representat en un museu d'art i qui no? Qui està representat a la institució principal i que es limita a una sala de pas o de segona categoria.

Mostrar una visió crítica de la cultura, esdevé rellevant perquè planteja preguntes, com ara: "Quina cultura serà l'oficial i de qui estarà subordinada? Quina cultura s'ha de considerar digna de mostrar i quina s'ha d'amagar? De qui i què se'n recordarà la història i de qui se'n oblidarà? Quines imatges de la

vida social es projectaran i quines seran marginades? Quines veus s'escoltaran i quines seran silenciades? Qui representa a qui i sobre quina base?" (Jordan i Weedon 1995: 4).

JUXTAPOSICIONS TEMÀTIQUES I IRÒNIQUES

Hi ha museus que són menys excloents en les seues exposicions i, per tant, de fet plantegen algunes d'estes preguntes que ens hem fet abans, la qual cosa desperta una certa sensació d'ironia. L'any 2009, vaig visitar, per primera vegada, la *Kelvingrove Art Gallery and Museum* de Glasgow, Escòcia, com a part d'una reunió de "presa de contacte", celebrada a l'interior de l'edifici del museu, sobre un projecte "d'educació museística". També em van mostrar el museu i la galeria, com una visita guiada, pel aquesta reunió, director dels museus de Glasgow d'aquell moment, Mark O'Neill, el qual també participava en esta reunió inicial i, que a més a més va supervisar la renovació del Museu i la Galeria *Kelvingrove*, a part d'escriure el pla director del Museu *Riverside* dissenyat per Zaha Hadid. La seua explicació del concepte darrere de l'exposició al *Kelvingrove* ens va proporcionar un exemple perfecte d'un lloc que planteja preguntes com les plantejades per Jordan i Weedon (1995), citat anteriorment. Este museu, pot replantejar-se este tipus de preguntes de les que parlem, perquè no és exclusivament un museu d'art o d'història social, en el sentit més estricte, sinó que és una combinació d'ambdós i més. Per exemple, les pintures que representen persones com a víctimes de l'opressió es juxtaposen amb artefactes que testimonien la implicació d'esta mateixa gent en l'opressió dels altres. La referència és sobre els mateixos d'escocesos i les seues lluites.

El conflicte, les formes contradictòries de consciència i moralitat i l'esgotament de la classe social, reflectides en les relacions familiars de gènere, es van exposar des d'un punt de vista d'un compromís crític. Este tipus de museu em va semblar llavors un lloc potencialment significatiu i transformador per a educadors crítics. A més, el seu enfocament transdisciplinari del coneixement i la història pot ajudar en el procés d'una pedagogia crítica del compromís. No obstant això, diria que, tot i que potser requereixen un major esforç i sensibilitat per part de l'educador i del visitant/aprenent, els museus més convencionals, "victorians" i estables poden actuar com a llocs igualment importants per a la pràctica pedagògica i crítica i compromís cultural.

RENEGOCIACIÓ DE RELACIONS HEGEMÒNIQUES

El Museu ens ofereix oportunitats no només per a la crítica ideològica, en el sentit exposat pels membres de l'Escola de Frankfurt, sinó també per lluitar col·lectivament i pressionar per la conversió d'estos llocs de pedagogia pública

i compromís cultural en espais públics democràtics i inclusivius, que potencien el pensament crític. En definitiva, una part de la recerca de la renovació dels museus rau en la lluita per renegociar les relacions d'hegemonia. Tot i que els museus, com altres institucions establertes que constitueixen el que Gramsci concep com a “societat civil”, són selectius d'una manera políticament no innocent, es poden concebre com a llocs de lluita, contestació cultural i renovació (Borg *et al.*, 2003).

Les institucions no són monolítiques i rígides i això s'aplica sens dubte als museus. Tot i que els museus poden tenir un paper en el ciment de l'hegemonia cultural, també poden contenir algunes de les llavors per a la renegociació de les relacions hegemòniques. Com moltes altres institucions establertes, els museus són culturalment selectius, sovint descontextualitzant els fets, objectes, imatges... extraient-los del seu entorn original. Els museus, però, es poden concebre com a llocs de contestació i reconstrucció. En estudis amb els companys Carmel Borg, Bernard Cauchi i, més tard, Leona English, em vaig centrar en tipus específics de museus, sobretot els museus etnogràfics i els museus marítims. Un estudi (Borg *et al.*, 2005) tracta sobre el Museu Marítim Nacional de Malta, que es troba en una regió íntimament connectada amb la història marítima del país. El museu està envoltat d'una comunitat que inclou membres d'edat avançada que, en els seus anys més joves, es guanyaven la vida al mar en un moment en què una part substancial de l'economia del país girava al voltant de la presència naval britànica a Malta.

ELS MUSEUS COM A LLOCS PÚBLICS POPULARS DESCOLONITZATS

A més de donar compte de l'exposició permanent que acull este museu de Malta, també explorem les possibilitats perquè este museu es convertisca en un lloc públic i popular. Fer-ho significaria abraçar les veus dels subalterns i no només les dels grups dominants, que normalment es reflectixen en records, models i uniformes pertanyents a l'època de l'Ordre Sobirà Militar de Sant Joan o de la força ocupacional britànica colonitzadora. Argumentem que l'espai s'ha d'atorgar a “l'univers del coneixement» de la gent comuna que es dedica a activitats recreatives i a formes específiques de producció cultural creativa que es poden remuntar al medi cultural marítim que l'envolta. Proposem, per exemple, que es done un espai més ampli a les representacions vinculades a les regates populars (competicions de rem celebrades el 8 de setembre i el 31 de març, ambdues festes nacionals), esdeveniments de l’“imaginari popular” a la zona portuària del país.

Entre altres coses, el nostre treball proposa l'ús de la tecnologia recent per plasmar la història popular oral d'esta regió, donant així protagonisme a les

veus d'aquells que durant massa temps han estat oficialment immersos en el que Freire anomenaria la "cultura del silenci" (Freire, 2018). Per descomptat, això es fa més difícil vint anys després (després de la primera proposta), ja que moltes d'estes veus han mort, literalment.

La història oral oferix grans oportunitats per captar l'autèntica veu de la comunitat marinera, que tradicionalment es concentra a les localitats que envolten el Museu Marítim de Malta. La comunitat, on es troba el Museu, oferix una riquesa inestimable d'experiències marítimes autèntiques. No hi havia, en el moment en què vam escriure el text en el qual es fa referència, cap indici, dins del museu Marítim, d'interès per registrar i compartir experiències tan genuïnes (Borg *et al.*, 2003:105). S'han dut a terme activitats esporàdiques, com les relacionades amb el projecte *'Lore of the Sea'*.

A més, també es troba a faltar l'exposició sobre la que va ser, durant diversos anys, la principal font de subsistència d'esta regió i del país, és a dir: la Drassana, a l'hora d'afirmar i representar les veus populars dels treballadors. Vam argumentar:

L'apartat en qüestió també passa per alt un aspecte molt important de la museologia crítica i emancipadora, és a dir, el concepte de veu, de fer-se escoltar. Dins de l'exhibició de la drassana, els coneixements dels experts tenen privilegi sobre altres formes de coneixement aportades per la comunitat de treballadors. La dura realitat de la vida d'una drassana les deficiències en la seguretat de la salut dels treballadors com fuites nocives i inhalacions de granalla i altres emissions perilloses així com la mort de diversos treballadors, les diferents lluites per l'emancipació dels treballadors, l'ansietat generada pel treball intermitent, són exposades de manera molt bàsica. Una mostra, que no aconsegueix posar en primer pla cares reals i veus genuïnes. Allò que és secundari apareix exposat de manera privilegiada i allunya l'interès per la veu dels treballadors (Borg *et al.*, 2003, 104).

Els empleats de la *Dockyard (Drassana)* foren, durant diversos anys, el més proper que tenia el país a una classe treballadora industrial. Si bé el paper dels treballadors de les drassanes està immers en la història de la lluita de classes i la política laboral maltesa, gran part d'esta història s'ha ocultat o reduït mínimament a la mostra. Per exemple, hi ha poc sobre el paper de les dones com a part de la comunitat marinera. Com a exemples, inclourien l'experiència de pobresa i indigència derivades del treball intermitent, la viduitat causada per morts tràgiques, la solitud com a conseqüència dels llargs viatges del cònjuge al mar, rentar la roba dels mariners per una misèria, descendència, prostitució, etc. (Borg i Mayo, 2010, 39; anglès; i Mayo, 2012: 104).

Estos són només alguns dels suggeriments que sorgeixen de la nostra recerca sobre els museus que es concep com a espais de política cultural. Estos suggeriments no pretenen restar valor a l'excel·lent treball que caracteritza a museus com el National Maritime Museum of Malta, un treball que testimonia el compromís d'un grup de personal molt enèrgic, emprenedor, coneixedor i dedicat. Al contrari, hi ha molt a aplaudir. Com passa amb totes les entitats menudes que no tenen els recursos que necessiten, estos museus assumeixen rols multifuncionals (Hooper-Greenhill, 1995: 51). Per tant, cal felicitar-los per ajudar a desenvolupar este museu que, al meu entendre, està al nivell d'altres museus marítims que es troben a Europa, per exemple, el Museu Marítim Nacional d'Anvers i la Torre de l'Or a la ribera del Riu de Guadalquivir de Sevilla. Els suggeriments que es fan tenen la intenció de proporcionar indicacions per fer més democràtics els museus i, en paraules de Freire, espais "públics populars", espais de pedagogia pública democràtica i crítica.

CODIFICACIONS

Juntament amb el meu coautor quan parlem sobre peces de museu (Borg i Mayo, 2010), veig els diferents elements que s'exposen i com es fa la seua codificació, que poden servir de base per a debatre sobre diferents aspectes de la història, la societat d'un país i la realitat política. En lloc de dedicar-se simplement a la crítica ideològica, en molts museus, es limiten sovint al folklore, com en el museu situat en un poble de Gozo. Fer una codificació de les peces exposades ajuda a desenvolupar una visió molt diferent, i per tant, evita participar en el que Borg i jo hem descrit en altres llocs com un "viatge nostàlgic a un món molt més senzill" (Borg i Mayo, 2000b: 86). Com havíem argumentat, un compromís crític: ofereix oportunitats per afrontar una sèrie de problemes socioeconòmics associats a les exposicions. Així, per exemple, una sala que conté instruments de pesca tradicionals pot estimular debats sobre la pèrdua de comunitats de pescadors, la destrucció dels pescadors a través de la tecnologia, les guerres pesqueres al Mediterrani, la contaminació del mar, la sobrepesca, les males pràctiques en la pesca, l'esgotament de les poblacions marines, els efectes econòmics, ecològics i socials de les granges de pesca... Estes discussions no només desafien l'estatus tradicional dels objectes mostrats, com a vehicles de coneixement estàtic sense connexió amb el present... sinó que també posen en evidència el mite que estos objectes són culturalment neutrals i lliures de valors. (Borg i Mayo, 2000b: 86)

El procés hauria de ser aquell en què els treballadors o educadors culturals dels museus no tracten el visitant com "un recipient buit per omplir" d'imatges i coneixements, i per tant com un objecte del procés de transmissió

cultural. Això no vol suggerir, però, que el visitant siga mai un receptor passiu de coneixement. Tampoc s'ha de suposar que el visitant requerix un animador o un educador crític del museu per participar en una lectura crítica dels textos exposats, que possiblement pot semblar paternalista. Molts visitants ho fan sense tenir en compte els suggeriments pedagògics. El que es demana, però, és el desenvolupament del museu i d'altres centres com a espais públics democràtics (Giroux, 2001) que permeten intercanviar, apropiar-se i negociar diferents significats. Així, és d'esperar que permeta al visitant convertir-se en subjecte d'un procés d'investigació. En este context, el coneixement no és estàtic sinó dinàmic; resultant del diàleg entre l'animador/educació del museu i el visitant, i informats pels objectes de la co-investigació.

ENFRONTAR-SE AL 'HIGHBROW' (INTEL·LECTUALS)

El debat anterior suggerix que les formes populars de coneixement haurien de tenir un paper important als museus. No obstant això, un enfocament crític de la participació dels museus, també ha d'implicar una confrontació crítica amb els anomenats intel·lectuals, una confrontació, jo suggerisc, que falta en el registre de pedagogia crítica, inclosa l'obra de Paulo Freire. És ací on el treball de Pierre Bourdieu (1984), un sociòleg/antropòleg molt citat per Henry Giroux, Michael Apple i altres, esdevé més rellevant. El meu treball conjunt amb Carmel Borg s'ha centrat en els anomenats llocs de cultura "alta" o d'alt nivell. Per exemple, escrivim sobre l'església barroca del segle XVII, la co-catedral de Sant Joan, a la capital de Malta, La Valletta, que acull pintures de Caravaggio, Mattia Preti i escultures d'Alessandro Algardi, entre d'altres. Argumentem (Borg i Mayo, 2000a) que estos centres ofereixen espais ideals per a una lectura crítica del patrimoni artístic d'un país. Sovint, es reflectix en aquest patrimoni una política de representació inconfusiblement eurocèntrica, masculinista (engrandidora masculina) i racista que, tot i que demana una interpretació historicista dels esdeveniments, assola la sensibilitat popular. Per exemple, a la representació de la talla "El Sarraí", *L'alteritat* la forma de mirar a l'altre es convertix en "exòtica", sovint d'una manera molt exagerada (vegeu Said, 1978). Les figures en qüestió esdevenen part integrant de l'ostentós escenari barroc.

POLÍTICA DE REPRESENTACIÓ I DISPONIBILITAT

També es poden plantejar preguntes sobre el costat sinistre d'algunes de les relíquies, políptics i altres objectes adornats amb minerals preciosos com l'or i la plata, que s'exhibeixen en esglésies com les comentades anteriorment. Tenint en compte l'obra d'Eduardo Galeano (2009), es pot qüestionar la procedència de l'or i la plata en qüestió, el paper de l'esclavitud en este context, la submissió

i extermini de milers d'indígenes i esclaus així com el procés d'extracció de recursos minerals de les mines de Potosí a l'actual Bolívia, a l'Amèrica Llatina i altres llocs. Les primeres formes d'explotació d'estos recursos van conduir a l'enterrament (això també ho menciona Marx el Capital vol. 3), la mort i les discapacitats derivades, per exemple, de l'ús de mercuri.

A més, Sevilla és la ciutat que va albergar "*The strong-room*" (Casa de Contratación) de l'or i la plata que arribaven d'Amèrica Llatina a Espanya pels ports de Cadis. De fet, grans porcions de recursos minerals preciosos s'enviaven als països del Nord i això va contribuir significativament al desenvolupament econòmic d'Europa: "Els espanyols eren propietaris de la vaca, però d'altres bevien la llet" (Galeano).

A banda del seu impressionant retaule major (políptic major) d'or, amb 48 panells que representen episodis de la vida de Crist (ací no es pot perdre la ironia), la Catedral de Sevilla acull una tomba que pretén (juntament amb almenys dos llocs més) contenir les restes de Cristóbal Colón (Cristòfol Colom); que és el símbol per a molts indígenes d'Amèrica del Nord, i d'altres com el genocidi a les Amèriques.

Un punt de vista crític que també aporten museus d'este tipus (moltes esglésies a Europa no només són llocs religiosos, sinó també museus que els turistes i altres visitants poden gaudir amb una tarifa d'entrada) requereix una confrontació crítica amb l'intel·lectualisme i planteja qüestions històriques inquietants però importants que han estat ignorats o esborrats de la memòria col·lectiva.

La pedagogia crítica, planteja qüestions sobre qui es considera digne de viure i qui de ser exterminat (el sociòleg Zygmunt Bauman 2006 es referix a les formes polítiques d'eliminació i extermini com a "eliminació de residus humans"), treballant així per vincular el passat i el present de manera dialèctica. La mateixa manera de pensar que va portar els conqueridors a desfer-se de les vides indígenes fa molts anys, persistix hui entre els que exterminen els nadius de l'Amazònia, en una recerca neocolonial que actua com rapinyaires (Galeano, 2009), i que també es troba en la ment d'aquells adolescents que van cremar viu a un *Padatxo*, un nadiu del Brasil (Galdino Jesus dos Santos), que és objecte d'un text reflexiu de Freire (2000).

Qüestions semblants es poden plantejar respecte a molts altres llocs d'ostentós esplendor, com és el sostre de panells de la basílica de Santa Maria Maggiore a Roma, tot fet d'or. L'or es diu que va arribar directament de les colònies americanes d'Espanya. Les mateixes preguntes es poden plantejar pel que fa als dipòsits de plata, com la col·lecció del *Victoria and Albert Museum*, a Londres. A més, també es poden plantejar pel que fa a diverses exposicions

d'art, de les Primeres Nacions a museus canadencs, com ara el *Royal BC Museum a Victoria*, *Colúmbia Britànica*, o el *Glenbow Museum*, a Calgary, Alberta. Estes exposicions treballen pedagògicament per sanejar històries de brutal submissió i extermini dels nadius i, com a tal, no aporten llum crítica a les empreses pròsperes i existents, que van prosperar a partir del comerç de pells i van contribuir a la devastació de les poblacions indígenes.

Així mateix, es poden plantejar qüestions similars en els museus del *Risorgimento* (Ressorgiment o Reunificació italiana) a Itàlia, com el que es troba dins la base de l'*Altare della Patria* (Altar de la Pàtria) a Roma. En este cas, es poden plantejar preguntes sobre l'extermini dels *meridionali* (meridionals) per part dels *piemontesos*, en un procés de colonialisme intern violent, que va ser denunciat per Gramsci en els seus escrits sobre la qüestió del sud i notes sobre la història italiana i, de manera més contundent, pel que fa a la violència i el pensament que hi ha darrere, en un bestseller italià de *Pino Aprile* (2010). Tant Gramsci com Aprile proporcionen relats històrics del Risorgimento que estan molt lluny dels esporgats i romanticitzats que vaig trobar als meus llibres de text escolars. En una seqüela del 2021, Aprile es refereix a un museu de Torí que conté exposicions "científiques" àmpliament denunciades (es centren al voltant del treball de Cesare Lombroso, el criminòleg i metge italià del segle XIX) sobre la suposada connexió entre les característiques mentals i físiques dels sudistes i la seua propensió a la criminalitat i el salvatgisme (Abril, 2011: 375-377), que recorda el tipus de racisme científic exposat per Frantz Fanon a *The Wretched of the Earth* (1963, 296).

A partir dels tipus de crítica tractats anteriorment, suggeriria que la pedagogia i el compromís crítics diferixen de les experiències educatives més convencionals als museus, en la mesura que esta pedagogia se centra no només en "coses de bellesa" pretesament històriques, sinó, el que és més important, en les històries tràgiques i violentes que s'amaguen sota elles.

CONCLUSIÓ

En este capítol, he intentat mostrar com els museus poden servir com a llocs per a la pràctica de la pedagogia crítica, o, més concretament, la pedagogia i el compromís públic crític. Es tracta de llocs on, com va assenyalar Freire, la gent pot aprendre a llegir el món, i no només la paraula, de manera crítica. Alguns museus tenen un potencial més gran per fer-ho que d'altres i poden ser més representatius en les formes de producció cultural que mostren i, per tant, més accessibles socialment, especialment per als membres de grups de classe social mitjana i baixa. L'accessibilitat social i física són dos temes centrals en el treball col·laboratiu amb els meus col·legues (vegeu Borg i Mayo, 2000b).

Els museus, però, tenen potencial per desenvolupar el tipus de coneixement popular i de classe obrera que es dóna protagonisme en el treball de Freire i altres pedagogs i intel·lectuals (vegeu Hoggart, 1958).

Queda el repte de transformar els museus, que tradicionalment han estat dipòsits la cultura dominant, com per exemple les galeries d'art tradicionals, en espais públics democràtics i accessibles. Potser les galeries d'art modern ofereixen un repte més dur que les especialitzades en "*old masters*" artistes clàssics i d'altres èpoques, on trobem a faltar noms de dones que potser treballaven dins de convents, o fent estudis en l'ombra, etc., i que a hores d'ara romanen anònimes, llevat de per exemple: Artemisia Gentileschi, Lavinia Fontana, Rosalba Carriera, Elisabeth Vignée Le Brun i, molt més tard, Mary Cassatt. El repte per a aquells compromesos amb la creença d'una cultura crítica és desemmascarar la política de classe, gènere, raça i colonial i així fer accessible estos coneixements als grups socials de tota classe i condició.

EPÍLEG

Este conjunt d'escrits s'ha fonamentat en diferents persones, pensadors i projectes per mostrar la política de producció, representació i contestació cultural. A més, s'ha basat en una selecció d'idees i un lloc de pràctica: els museus, per proporcionar elements per a treballar el pensament crític en les polítiques de producció cultural i així per posar en relleu la controvèrsia que açò comporta. No es poden extreure de les estructures incrustades històricament i que encara conserven una fortíssima atracció, com a relíquies del passat i que actualment, encara actuen de manera rapinyaire en la sensibilitat popular. He intentat argumentar-ho en l'últim capítol, centrant-me en els museus i altres espais que acullen arts. Destaque les relacions socials que genera la producció cultural, posant al descobert allò que sovint s'amaga, sota obres d'esplendor: històries lamentables de tragèdies humanes massives. És com si, en paraules de Lady Macbeth, una serp estigués sota una bonica i innocent flor, com s'indica a la Introducció. És este aspecte el que sovint es posa de manifest en diverses pràctiques culturals que, per fer-se ressò de les paraules de Paulo Freire (2018), mai són neutrals. El plaer estètic sovint es posa en segon lloc i amb un fonament racista, de classe social i colonitzador (Galeano, 2009; vegeu el capítol sobre Nyerere).

Una educació crítica per a detectar el control en la cultura i, per tant, fer una lectura crítica de conceptes i esdeveniments històrics (vegeu els capítols de Gramsci, Freire, Milani, Nyerere, hooks, Giroux, Piusi i De Vita), servix per proporcionar la base per a una visió descolonitzadora de les coses, on es puga llegir representacions, rituals i imatges d'una manera regida per, una vegada més, el que Paul Ricoeur anomena "hermenèutica de la sospita" (Ricoeur, 1970) Sempre hi ha un subtext i un angle subjugat a cada manifestació cultural, ja que les exhibicions, com els currículums escolars, són seleccions de les cultures de la societat. En interès de qui, doncs, es fa la selecció? Sovint, tota la gamma de mostres de producció cultural al llarg dels anys i que constitueixen els paràmetres culturals dominants establerts, paràmetres hegemònics, si es vol, del que passa per vida "civilitzada" estan, com espere haver demostrat en els diferents capítols, íntimament incrustat en les estructures jeràrquiques de poder. Històricament, estes estructures s'han presentat des dels ulls occidentals i, com he argumentat, són en general eurocèntriques. Les experiències culturals colonials en diverses parts del "Sud" geogràfic, han contribuït a atrinxerar-se entre els colonitzats, d'acord amb les funcions del colonialisme que, en paraules de Ngugi Wa Thiong'o (1981), exercia el seu control sobre l'univers mental

dels colonitzats. Per descomptat, Nyerere i Freire escriuen sobre este procés, fent-se ressò de Hegel (1807, 2019) i Fanon (1986) respectivament. L'esclau espera ser com l'amo/senyor o convertir-se amb la "pell negra amb màscares blanques", simplement interioritzant la imatge dels opressors, un concepte recurrent en els escrits de bell hooks. Malgrat totes les seues referències a Freire, és sorprenent que ens proporcione poques cites, o cap, sobre la Pedagogia de l'oprimit. Però, interioritzar la imatge opressora, no ens ha de fer oblidar un fet. No hi pot haver poder sense resistència i esta resistència mai és externa a les mateixes estructures de poder, com diu Michel Foucault (Foucault, 1990). La seua afirmació, *al 18è Brumari de Lluís Napoleó*, que les persones tenen la capacitat de provocar canvis, però no en condicions/circumstàncies de la seua pròpia elecció, ens alerta de la delicada relació sociològica perenne entre l'administració i producció. Podem alterar les coses, però només acceptant el que ja existix. Això connecta amb les idees de Freire d'estar tàcticament dins però estratègicament fora del sistema, amb la noció de Foucault de resistir però mai des d'una posició externa a les estructures de poder, i amb la visió de Gramsci de canviar les relacions d'hegemonia dins dels seus propis espais. En termes de Giroux, hom es dedica a la crítica del sistema actual amb una visió d'un contracte social que transcendix el propi sistema, el sistema capitalista (Giroux, 2022: 20). Per això, en este treball, defense, en el capítol de Museus, una aproximació a la cultura que s'implique directament amb exposicions que aporten visions que transcendisquen l'*status quo* actual. És una visió que contempla les obres en el seu context històric: les obres de belles arts, esmentades en el capítol anterior, o les talles, peces d'argent i altres productes de l'imaginari artístic a les esglésies. Tanmateix, intente anar més enllà, plantejant preguntes inquietants, deixant al descobert manipulacions, aprofitant presències dissonants, dixant entreveure l'"inexplicable". Contra una visió redemptora de la humanitat i de la resta de la natura que transcendeix el present, es pot treballar per aconseguir allò que és redemptor en el present (per exemple, *Resources of Hope* [Williams, 1988]: regeneració, renovació [Freire, 1978]) i per una autèntica democràcia que està per sempre en construcció. Tot açò es reflecteix en el capítol sobre Piussi i De Vita.

La finalitat, d'este conjunt d'escrits posava de relleu el tema sempre present del colonialisme, tractat principalment als capítols de Nyerere, Milani i Freire i hooks, però també en les seves interpretacions més matisades: el "colonialisme intern" a Gramsci i la colonització moderna impulsada per les empreses als capítols Giroux i, una vegada més. Tot açò està connectat, mitjançant l'anàlisi de la interseccionalitat, formulada per bell hooks, amb altres formes d'opressió relacionades, ja siga classe social, raça/ètnia i gènere, per citar-ne només tres.

Qualsevol separació analítica dels elements interseccionals dins d'esta categoria (fent-se ressò de Freire), anomenant els oprimits, es fa naturalment amb finalitats simplement heurístiques.

La classe social és una dimensió molt important i moltes de les figures masculines estudiades en altres capítols posen en primer lloc este aspecte. M'he centrat en els escriptors que he estudiat amb la profunditat i m'han donat la confiança per escriure de manera exhaustiva sobre allò que han posat en discussió, una crítica pensada en el concepte alemany *kritik*, no s'ha de confondre amb la mera crítica ja que també inclou la reflexió i afirmació d'altres possibilitats. Em vaig sentir prou segur com per escriure i construir sobre (el meu) treball publicat en revistes acadèmiques amb arbitratge. Ho he completat, amb altres treballs publicats com a coautor, amb debatent sobre escrits, autors, activistes i pràctiques (per exemple, Gabriella Mistral i Ada Gobetti, dones i educació d'adults, gènere, interseccionalitat i aprenentatge permanent) que no he pogut incloure en este de treball, ja que hauria hagut de basar-me en peces de coautor (English i Mayo, 2012, 2021; Mayo i Vittoria, 2021). Estes publicacions conjuntes complementen els meus escrits sobre els autors d'esta tesi. Les dones i el gènere també són un tema transversal al llarg d'alguns capítols, com continuaré mostrant en breu.

La classe social és al cor de les anàlisis de Gramsci, Milani, Freire, Nyerere, hooks, Piussi i De Vita i Giroux i el moviment de la pedagogia crítica en general. Juntament amb la raça i el colonialisme, proporcionen una visió des d'on observar les representacions en diferents formes de producció cultural, incloses les representacions als museus i com es poden desafiar les visions convencionals que provoquen des de diverses perspectives/punts de vista de la diferència social. Com es pot fer que les concepcions i les imatges "elitistes" a primera vista, connecten ideològicament o materialment, amb diferents noves "maneres de vida" en termes de Raymond Williams (Williams, 1958, 1990: 239)? Abans he mostrat, als capítols 1 i 2, com Williams es diferencia en est sentit dels crítics conservadors com T.S. Eliot, el qual no veu cap "adulteració" i "abaratiment" (les paraules de T.S. Eliot) d'una cultura a través de l'apropiació per part de les classes populars d'alguna cosa generalment percebuda com a "elitista". Això també es troba al centre del meu anàlisi dels espais museístics de producció cultural i també es troba al cor de les idees de Gramsci tal com s'exposa al segon capítol.

EL PATIMENT I LES RELACIONS SOCIALS DE LA PRODUCCIÓ CULTURAL

L'èmfasi en les relacions socials de la producció cultural, incloses les relacions colonials, mostra com van portar un patiment incalculable. Amb la interpretació

i en les preguntes que expose, busque aportar una forma d'identificar els problemes, en el sentit de Freire (planificació de problemes més que resolució de problemes). He intentat fer visibles alguns aspectes dels d'"altres mons viscuts" d'aquells que són invisibles. Almenys, busque reconèixer, en la mesura de les meues possibilitats, l'esperit d'aquells que es van esforçar, sovint a costa de pagar amb la seua vida i amb el seu esforç, per produir material primaris i bàsics que finalment s'han utilitzat per a produccions culturals i que romanen en l'anonimat.

Ací inclouríem monges que han treballat en icones dins dels convents o que eren ajudants a l'estudi d'un artista establert.

DONES, INVISIBILITAT I REPRESENTACIÓ

Les dones abunden, com figures representades o retratistes al llarg de la col·lecció d'obres antigues dels museus. Per aprofundir en els arguments del capítol anterior, expliquem que les seues imatges gairebé sempre deriven de la paleta o el cisell dels artistes masculins. Seguint John Berger: hom està temptat d'argumentar que un nombre apel·la a la "mirada masculina" (Berger, 1972, pàg. 45, 47).

A l'art occidental, les dones són més visibles en les obres modernes, especialment les contemporànies. Les preguntes en este sentit, s'han de plantejar a través de plantejaments de problemes en el sentit Freire o de la problematització en la tradició de la pedagogia crítica. Vaig notar esta problematització, el setembre passat, a la *Hunterian Art Gallery* de la Universitat de Glasgow. Cal tenir en compte les condicions socials històriques i determinats contextos que incidixen en la visibilitat de les dones, com a artistes, en moltes exposicions dels museus. Quins matisos aporta això a l'afirmació que els museus i altres llocs són seleccions de les cultures de la societat? Això també té ramificacions per al que es considera art apte per a exhibicions, com en el cas de *Women of Quilters Network*, referit al capítol anterior, limitat a un *Salon des Refusés* davant del MOMA a la ciutat de Nova York el juny de 1999. El mateix s'aplica a una àmplia gamma de diferències socials, que inclou no només la diferència de classe i gènere, sinó també la de raça/ètnia.

El cas *Quilters Network* revela clarament la intersecció que hi ha entre classe, raça/ètnia, gènere, pobresa i colonialisme, que s'ha de tenir en compte pel que fa a l'opressió, que sovint caracteritza les economies de subsistència.

RAÇA, GÈNERE, SUBMISSIÓ I RESILIÈNCIA

La raça i el gènere es fan visibles no només a través de les tergiversacions de certes persones als monuments barrocs, sinó també per la manera en què llegim els projectes d'engrandiment masculins i d'orientació blanca. De nou,

com passa amb les dones, en determinats països, les que no encaixen amb el paradigma eurocèntric representen molt poc en els productes culturals exposats. A més, repetint el cas de les dones, la creació de museus d'art del segle xx ha augmentat potencialment les possibilitats que els artistes negres i indígenes es facen més visibles com a protagonistes. Combinant obres de diferents èpoques, incloent la moderna i la contemporània, els museus augmenten les possibilitats d'una major inclusió. Així els museus han de ser llocs de constant contestació i renovació cultural, llocs on l'hegemonia siga tractada com a incompleta i en moviment. Per tant el museu esdevé el reflex d'una societat en constant canvi.

També hi ha la necessitat constant d'investigació per desenterrar coneixements subjugats i formes de producció cultural, i implicant també diferents formes de producció artística.

LES MIGRACIONS I ELS CONTEXTOS D'ORIGEN

Amb l'augment massiu de la migració, especialment a la Mediterrània, s'espera que a través d'exposicions culturals i les seues exhibicions, comencen a posar en primer pla formes de producció i interpretacions culturals més inclusives socialment. Al meu país, Malta, per exemple, el mix d'escriptors convidats del país i de l'estranger, com el nord d'Àfrica, l'Àfrica subsahariana, a l'activitat literària anual, *Inizjamed*, és un bon auguri. També es pot incloure el festival anual de jazz internacional de Malta com un altre exemple.

Cal donar protagonisme a les formes de colonialitat i a les pràctiques descolonitzadores. La diferència forma part del teixit social i el colonialisme s'ha d'abordar d'una manera global, indicant com els exemples directament relacionats amb el context mediterrani estan condicionats per estructures generals més grans.

Tant de bo, obres d'artistes i conceptes de diversos escriptors i poetes de diferents indrets socials també mostren la seua complexa procedència, i es mescla amb la nostra, tal com indiquen Gramsci i Nyerere, (Wright, 2012). Pel que fa a la immigració, les formes de producció cultural, tal com s'indica en el capítol que tracta sobre Gramsci, haurien de fer justícia al context d'origen dels migrants, a les condicions que els van fer emigrar, o els seus avantpassats, en primer lloc. Això requerix una investigació seriosa sobre obres de diferents gèneres, instal·lacions, escultures, el teatre, la fotografia i altres formes artístiques, incloses les obres d'imaginació indígenes, que impliquen els mateixos migrants. El mateix s'aplica a les sessions d'educació d'adults influenciades per la interètnia, que també inclouen migrants recents amb les seues experiències de primera mà. Qui millor que ells pot fer justícia artísticament? poguent mantenir-se a distància de distorsions, exotismes i perpetuació d'estereotips.

LECTURA DE TEXTOS A CONTRACORRENT

Este i altres treballs cultural impliquen un examen seriós de com els interessos d'un "complex militar-industrial" incidixen en els diferents mons de vida dels diferents contextos dels que estem estudiant. Ací el treball de Don Milani, pel que fa a la lectura de la història i la militarització "a contracor" (vegeu Simon, 1992 per a més àmplies possibilitats pedagògiques), i la denúncia constant de Giroux de la militarització i les seues connexions amb una elit corporativa global, esdevenen més pertinents. En les manifestacions populars a Espanya, fonts d'aprenentatge informal (Grech i Mayo, 2020), la militarització és un tema clau (la fascinació per les insignes militars romanes) i aspecte (presència militar en una processó de Màlaga) d'esta forma de cultura popular, la trobem especialment a la Setmana Santa. L'enfocament pedagògic clau, basat en Milani, hooks i Freire, seria el diàleg basat en la praxi i que planteja la pregunta clau: en quines condicions?

Esta pregunta esdevé un enfocament clau a l'hora de gestionar la producció cultural en relació amb el poder. Tots els escriptors i enfocaments d'este conjunt d'escrits pretenen proporcionar material per a un diàleg constant amb obres i companys de viatge (partícps de les experiències culturals —artistes, observadors compromesos, actors, etc.) que poden plantejar més preguntes, en lloc de donar respostes senzilles, sobre el passat, el present i allò que "encara no és". Esta és una vegada més, una forma d'expressió cultural guiada per una «pedagogia de la pregunta» més que per una pedagogia de la resposta (Freire, a Bruss i Macedo, 1985).

EL TREBALLADOR CULTURAL

Finalment, est enfocament de la implicació amb les produccions culturals, políticament i críticament, tal com s'indica al llarg dels capítols, es pot manifestar de moltes maneres.

Persones com Gramsci i Rancière han dipositat la seua confiança en les mateixes comunitats per organitzar les seues pròpies experiències culturals i d'aprenentatge. Freire i Milani van centrar la seua fe de vegades en professors no formats formalment. Amb el primer, tot s'ajustava a pràctiques habituals en l'educació popular i els moviments socials llatinoamericans. Pel que fa a l'últim, això es deu en part a les "situacions límit" logístiques, els alumnes més grans ensenyaven als més joves. En ambdós casos, els rols dels professors i dels estudiants poden estar indissociablement entrellaçats.

Freire, per la seua banda, també pel fet d'haver estat secretari d'Educació al govern municipal de São Paulo, i d'haver intentat millorar les condicions dels professors, va expressar la seua confiança en els professors que "gosaven



ensenyar” (Freire, 1998a) i no ser només simples codificadors (*Professora Sim Tia Nao*).

Ha escrit hooks sobre les seues experiències en entorns d’aprenentatge formal i després dels seus dos anys de descans, en els no formals. Va destacar el compromís i la consciència dels diferents punts de vista dins dels escenaris. Ella, Gramsci i Giroux van ampliar el ventall de treballadors culturals implicats en els esforços educatius i culturals, des d’arquitectes fins a periodistes, passant per professionals de diversos àmbits, directors de cinema, músics, guionistes, comissaris d’art, etc. Per a Gramsci, tota relació d’hegemonia és una relació pedagògica, un mantra seguit assíduament per Giroux. He mostrat com es desenvolupa la noció de «pedagogia pública» (Giroux, 1999, p. 4) com a vehicle tant per a la consolidació, com la resistència i la renegociació de les relacions de poder.

He demostrat que un concepte recurrent és la praxi, la reflexió sobre l’acció, el recurs crític i la revitalització de la teoria com una altra forma de codificació d’esta reflexió. Sobre tot açò es parla àmpliament en el capítol sobre la política emancipadora de Freire. Esta forma de compromís cultural implica connectar les coses amb el propi marc de rellevància de la gent i transcendir-lo per tornar a experimentar, en paraules d’Ira Shor (Shor, 1980), allò familiar i l’ordinari extraordinàriament. També hauria d’implicar escoltar (Freire, 1998b), escoltar experiències que ajuden a aportar noves i potser no convencionals produccions culturals i maneres d’expressió.

Ben bé podrien derivar-se d’experiències quotidianes personals i col·lectives, sovint condicionades per diferents ubicacions socials, identitats i punts de vista, com a part intrínseca de l’aprenentatge dins de les formes de creació social de base, tal com van explicar Anna Maria Piussi i Antonia De Vita. En un museu, per exemple, un museu de belles arts, potser no se sap a qui s’està parlant i “explicant” coses, com va ser el cas que va explicar, en presència meua, un sociòleg de l’*Smithsonian*, Washington DC. Explicava els instruments científics visibles en una pintura renaixentista. El fracàs ací va ser no implicar dialògicament la seua experiència vital la qual cosa sospite, hauria invertit els papers de professor i ensenyant, encara que només fos temporalment.

A nivell col·lectiu, este potencial intercanvi entre l’educador del museu i els aprenents implica experiències en les quals els aprenents poden aportar alhora, noves visions derivades de la seua posició social. Això, com diria Freire, no hauria de soscavar l’autoritat i formació dels directors, comissaris... dels museus i d’altres llocs culturals, però no s’ha de deixar que esta autoritat degenere en autoritarisme (Shor i Freire, 1987). Les persones mai són tabula rasa i reconstruïxen les coses a la seua pròpia manera. Com argumenta Gramsci, *al*



Quaderno 4 i 12, en el seu famós escrit cultural sobre l'Escola Unitària (Gramsci, 1975), rarament hi ha un aprenent passiu. No obstant això, l'enfocament "bancari" "del poder" autoritari, tracta els aprenents, negant i manipulant les reconstruccions mentals i cognitives, evitant que estiguen obertes a l'intercanvi dialògic amb la resta del grup i amb el treballador/animador/educador cultural designat. Permetre un espai obert a un autèntic intercanvi dialògic, conduiria a un procés dinàmic de producció cultural en contraposició a la mera reproducció. Este seria, al meu entendre, i a partir del que s'ha presentat en els capítols anteriors, l'element bàsic d'un procés dinàmic de contestació i renovació cultural. Caminant en la direcció d'una autèntica democràcia cultural.



REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ADORNO, T. W (2004), Education After Auschwitz. Retrieved from www.Semanticscholar.org
[HTTPS://WWW.SEMANTICSCHOLAR.ORG/PAPER/EDUCATION-AFTER-AUSCHWITZ-ADORNO/66FEAED4D856EFDEF4249A23D79C45E74ED61348](https://www.semanticscholar.org/paper/EDUCATION-AFTER-AUSCHWITZ-ADORNO/66FEAED4D856EFDEF4249A23D79C45E74ED61348)
- AGUSTÍN, Ó.G. and JØRGENSEN, M. B., eds., (2016), *Solidarity without Borders. Gramscian perspectives on migration and civil society*, London, and New York: Pluto Press.
- AHMED, M and COOMBS P (eds.) (1974) *Education for Rural Development. Case Studies for Planners*, New York: Praeger Publishers.
- ALLMAN, P. (1999) *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities, and Critical Education*. Westport, CT, and London: Bergin & Garvey.
- ANDERSON, B. (1983), *Imagined Communities. Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*, London: Verso.
- APITZSCH, U (2016), "Gramsci's 'Philosophy of Praxis' and Migration", in Ó.G. Agustín and Jørgensen, M. B (Eds.), *Solidarity without Borders. Gramscian perspectives on migration and civil society*, London, and New York: Pluto Press
- APPLE, M. W. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge
- APRILE, P. (2010). *Terroni. Tutto quello che è stato fatto perché gli Italiani del Sud diventassero Meridionali*. Milano: Piemme.
- APRILE, P. (2011). *Giù al Sud - perché i Terroni salveranno l'Italia*. Milano: Piemme
- ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. (1985), *Education under Siege: the conservative, liberal and radical debate over schooling*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203222034>
- ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. (1991), *Postmodern Education: politics, culture, and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ARNOVE, R.F. and GRAFF, H., eds., (1986), *National Literacy Campaigns in Historical and Comparative Perspective*, New York: Plenum,
- BACCHUS, M. K. (1973), *Report on recent educational developments in Tanzania*, Edmonton: University of Alberta.
- BACCHUS, M. K. and TORRES, C.A. (1988), "Framework for a Comparative Study of Adult Education Policy Implementation in Mexico, Tanzania, and ALBERTA", in *The Alberta Journal of Educational Research*, 34, pp. 320329.



- BALDACCHINO, G. and MAYO, P. ((1995), "Multi Functionalism, Volunteers and the School Culture", in Knoll, J (Ed.) *International Yearbook of Adult Education*, Bochum: University of the Ruhr.
- BATINI, F., P. MAYO, and A. SURIAN. (2014). *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the Struggle for Social Justice*. New York: Peter Lang.
- BAUMAN, Z. (2000), *Liquid Modernity*. New York: Wiley.
- BAUMAN, Z. (2006), "The Crisis of the Human Waste Disposal Industry", in D. Macedo & P. Gounari (Eds) *The Globalization of Racism*. Boulder, CO: Paradigm.
- BERGER, J. (1972), *Ways of Seeing*, Middlesex, UK, and New York: Penguin
- BELFIORE, E. (1983, 1984), "Aristotle's Concept of Praxis in the Poetics". *The Classical Journal*, 79 (2), pp. 110-124
- BETTO, F and FREIRE, P (1968) *Una Scuola Chiamata Vita*. Bologna: E.M.I.
- BHOLA, H.S. (1984), *Campaigning for Literacy. Eight National Experiences of the Twentieth Century, with a Memorandum to Decision-makers*, Unesco, Paris.
- BOOTHMAN, D (2007), "L'Islam negli articoli giornalistici gramsciani e nei Quaderni del Carcere", *NAE* 1, pp. 65-69.
- BOOTHMAN, D (2014), "Una lunga Prehistoria. Adam Ferguson, L'Illuminismo Scozzese e le Radici della Società Civile", in M. Pala (Ed.) *Narrazioni Egemoniche. Gramsci, Letteratura e Società Civile*, Bologna: Il Mulino.
- BORG, C. and MAYO, P. (2010). "Museums: Adult Education as Cultural Politics", in E. W. TAYLOR & M. MCKINLEY PARRISH (Eds.), *Adult Education in Cultural Institutions: Aquariums, Libraries, Museums, Parks, and Zoos. New Directions for Adult and Continuing Education* (Series No. 127), San Francisco: Jossey Bass, pp. 35-44.
- BORG, C., M. CARDONA, and S. CARUANA. (2009). *Letter to a Teacher. Lorenzo Milani's Contribution to Critical Citizenship*. Malta: Agenda.
- BORG, C., and P. MAYO. (2007). *Public Intellectuals, Radical Democracy and Social Movements. A Book of Interviews*. New York: Peter Lang.
- BORG, C., and P. MAYO. (2006a), *Learning and Social Difference. Challenges for Public Education and Critical Pedagogy*. Boulder: Paradigm.
- BORG, C. and MAYO, P. (2000b). "Museums, Adult Education and Cultural Politics. Malta". *Education & Society*, 18 (3), pp. 77-97
- BORG, C., CAUCHI, B., & MAYO, P. (2003). "Museums, Education and Cultural Contestation". *Journal of Mediterranean Studies*, 13 (1), pp. 89-108.
- BORG, C., BUTTIGIEG, J. A. and MAYO, P (2002), "Introduction. Gramsci and Education: A Holistic Approach", in BORG, C., BUTTIGIEG, J. A. and MAYO, P (Eds.), *Gramsci and Education*, Lanham Maryland: Rowman & Littlefield.



- BORG, C., BUTTIGIEG, J. A. and MAYO, P (Eds.), *Gramsci and Education*, Lanham Maryland: Rowman & Littlefield.
- BORG, C. and MAYO, P. (2000a), "Malta", in A. Chadwick & A. Stannett (Eds.), *Museums and Adults Learning: Perspectives from Europe*, Leicester, UK: NIACE, pp. 103-114.
- BOURDIEU, P (1984) *Distinction. A social critique of the judgement of taste*, New York, and London: Routledge; Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- BOURDIEU, P., and J. C. PASSERON. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*, Newbury Park, and New Delhi: Sage.
- BROCCOLI, A (1972) *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze: La Nuova Italia
- BROWN, P, LAUDER, H and ASHTON, D (2010). *The Global Auction. The Broken Promises of Education, Jobs and Incomes*, New York: Oxford University Press
- BRUSS, N. and MACEDO, D. (1985), "Towards a pedagogy of the question. Conversations with Paulo Freire", *Journal of Education*, 167, no. 2, pp. 7-21.
- BURTCHAELL, J. T., ed. (1988) *A Just War no Longer Exists. The Teaching and Trial of Don Lorenzo Milani*, Indiana: University of Notre Dame Press.
- BUTLER, J (2016) *Frames of War. When life is grievable*, London: Verso.
- CARNOY, M. & TORRES, C.A. (1990), "Education and Social Transformation in Nicaragua (1979-1989)", in Carnoy, M and Samoff, J (eds.) *Education and Social Transition in the Third World*, Princeton NJ: Princeton University Press.
- CARNOY, M and SAMOFF, J, eds. (2010), *Education and Social Transition in the Third World*, Princeton NJ: Princeton University Press.
- CARPENTER, S, RITCHIE, G, and MOJAB, S, (2013), "The Dialectics of Praxis" *Socialist Studies / Études socialistes*, 9 (1), pp. 1-17.
- CASTLES, S and WUSTENBERG, W (1979) *The Education of the Future. An Introduction to the Theory and Practice of Socialist Education*, London: Pluto Press.
- CHADWICK, A. & A. STANNETT (Eds.), *Museums and Adults Learning: PERSPECTIVES from Europe*, Leicester, UK: NIACE.
- CHU, D.C (1980) *Chairman Mao. Education of the Proletariat*. New York: Philosophy Library.
- CLAEYS, G (ed.), (2013), *Encyclopedia of Modern Political Thought*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, and Washington: Sage/CQ Press
- CLARK, M (1977) *Antonio Gramsci and the Revolution that Failed*. New Haven, CT, and London: Yale University Press.
- CONNELL, R (2019) *The Good University. What Universities Actually Do and Why It's Time for Radical Change* London and New York: Zed Books.



- CORRADI, A. (2012). *Non so se Don Lorenzo...* Milan: Feltrinelli.
- CORRIGAN, P and SAYER, D (1985) *The Great Arch. English State Formation as Cultural Revolution*, Oxford: Basil Blackwell.
- CORTES-RAMIREZ, E. E. (2015), "Cultural Hegemony Today. From Cultural Studies to Critical Hegemony", *Postcolonial Directions in Education*, 4(2), pp. 116-
- CURTIS, B., LIVINGSTONE, D.W and SMALLER, H (1992) *Stacking the Deck. The Streaming of Working-Class Kids in Ontario Schools*, Toronto: Our Schools/ Our Selves.
- DALE, R. (2014). "Preface." In *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the Struggle for Social Justice*, edited by F. Batini, P. Mayo and A. Surian, VII-IX. New York: Peter Lang.
- DARDER, A. (2011). *Dissident Voices*. New York & Frankfurt, Germany: Peter Lang
- DARDER, A. (2020), "Conscientização", in *Critical Pedagogy in Uncertain Times —Hope and Possibilities* (2nd edition), edited by S.L. Macrine, New York, London, Shanghai: Palgrave-Macmillan, pp. 45-70.
- DARMANIN, M. (2009), "Further and Higher Education Markets' Cushions: portability of policy and potential to pay", in *International Studies in Sociology of Education*, 19(3), pp. 175-201. <http://dx.doi.org/10.1080/09620210903424477>
- DE Vita, A. (2009) *La Creazione Sociale. Relazioni e contestazione per educare*, Roma: Carocci.
- DE Vita, A. and PRUSSI, A.M (2013) 'Social Creation' in Mayo, P (Ed.) *Learning with Adults. A Reader*, Leyden and Boston: Brill.
- EARTH, B. (1998), "Participatory Research. Gender and Health in Rural Tanzania", in *Convergence*, 31, pp. 59-68.
- EMPSON, M. (2016). *Marxism and Ecology: Capitalism, Socialism, and the Future of the Planet*. London: Socialist Workers' Party.
- ENGLISH, L and MAYO, P (2021) *Lifelong Learning, Global Social Justice and Sustainability*, New York: Palgrave-Macmillan.
- ENGLISH, L. and MAYO, P. (2019). "Lifelong learning challenges: responding to migration and the SDGs". *International Review of Education*, 65(2), pp. 213-231.
- ENGLISH, L and MAYO, P (2012), *Learning with Adults. A Critical Pedagogical Introduction*, Leyden, Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Brill.
- ENGLISH, L., ed., (2005), *International Encyclopedia of Adult Education*. Basingstoke, UK & New York: Palgrave Macmillan,
- ENTWISTLE, H. (1979) *Antonio Gramsci. Conservative Schooling for Radical Politics*, London, and New York City: Routledge & Kegan Paul.



- ESCOBAR, M., FERNÁNDEZ, A. L and GUEVARA-NIEBLA, G., with FREIRE, P. (1994) Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of Mexico, Albany: SUNY Press.
- FALLACI, N. (1993). Vita del Prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- FANON, F. (1952), Black Skin, White Masks, Pluto Press, London
- FANON, F. (1963). The Wretched of the Earth. New York: Grove Press
- FISCHMAN, G and McLAREN, P (2005), "Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean Legacies: From Organic to Committed Intellectuals or Critical Pedagogy, Commitment, and Praxis". Cultural Studies. Critical Methodologies 5(4), pp. 425-446
- FISHER, M (2009). Capitalist Realism. Are there any alternatives? Winchester, UK: Zer0 Books.
- FONZO, E (2019) Il Mondo Antico negli Scritti di Antonio Gramsci (The Ancient World in the Writings of Antonio Gramsci), Mercato San Severino (Salerno): Edizioni Paguro.
- FOUCAULT, M. (1990) The History of Sexuality. An Introduction. Vol.1, Vintage.
- FREIRE, P. ([1970] 1993). Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary ed. New York: Continuum.
- FREIRE, P. (1978) Pedagogy in process: The letters to Guinea Bissau. New York City: Continuum
- FREIRE, P (1985) The Politics of Education, South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- FREIRE, P. (1994) Pedagogy of Hope. New York: Continuum
- FREIRE, P. (1985) Cultural Action for Freedom 1985 Cambridge-Massachusetts: HARVARD Educational Review
- FREIRE, P. (1993) Pedagogy of the city, New York City: Continuum.
- FREIRE, P. (1995), "Reply to discussants", in Freire at the Institute, edited by M. Figueiredo Cowen and D. Gastaldo, London: Institute of Education, University of London, pp. 61-67.
- FREIRE, P (1998a) Teachers as Cultural Workers. Letters to those who dare Teach. Westview Press.
- FREIRE, P (1998b) Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage, Rowman, and Littlefield.
- FREIRE, P. (2000). Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo, Brazil: Editora UNESP
- FREIRE, P (2018) Pedagogy of the Oppressed (50th Anniversary edition), New York City and London: Bloomsbury Academic.



- FREIRE, P and MACEDO, D (1987) *Literacy. Reading the World and the World* Massachusetts: Bergin & Garvey.
- FREIRE, P and FAUNDEZ, A (1989) *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*, Geneva: World Council of Churches
- FREIRE, P with J. W FRASER, D. MACEDO and T. MCKINNON eds. (1997) *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire* New York City: Peter Lang.
- GADOTTI, M (1994), *Reading Paulo Freire. His Life and Work*, translated by J. Milton, Albany: SUNY Press.
- GALEA, S. (2011). "Min hi l-Ghalliema fl-Ittra lil Wahda Ghalliema mill-Iskola ta' Barbjana? Sehem in-Nisa fil-Professjoni tal-Ghalliema." (Who is the Teacher in Letter to a Teacher by the School of Barbiana. Women's role in the teaching profession). In Borg, C (Ed.)
- GALEANO, E (1977) *The Open Veins of Latin America. Five Centuries of Pillage of a Continent*, London: The Serpent's Tale.
- GATTI, F (2007) *Bilal. Viaggiare Lavorare Morire da Clandestini* (Bilal. Travelling. Work Dying as Clandestine Migrants), Milan: BUR/RIZZOLI.
- GAUCI J-P & M. PISANI (2012), *ENAR Shadow Report 2011/2012* Malta, Brussels: European Network Against Racism.
- GESUALDI, S. (2007) "Come è nata 'Lettera a Una Professoressa (How the 'Letter to a Teacher' came about)." In Scuola di Barbiana. *Lettera a una Professoressa. Quarant'anni dopo* (School of Barbiana, Letter to a Teacher. 40 years later), edited by M. Gesualdi, V-XIII. Florence: Libreria Editrice Fiorentina.
- GIROUX, H. (1980a), "Essay Review of *Antonio Gramsci: conservative schooling for radical politics* by Harold Entwistle", *Telos*, 45, pp. 215-225. <http://dx.doi.org/10.3817/0980045215>
- GIROUX, H. (1980b), "Gramsci, Hegemony, and Schooling" (Review SYMPOSIUM), *British Journal of Sociology of Education*, 13(3), pp. 215-225.
- GIROUX, H. (1981a) *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- GIROUX, H. (1981b), "Hegemony, Resistance and the Paradox of Educational Reform", *Interchange*, 12(2-3), pp. 3-26.
- GIROUX, H. (1983) *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- GIROUX, H. (1985), "Introduction", in P. Freire, *The Politics of Education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- GIROUX, H. (1988) *Teachers as Intellectuals: towards a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey.



- GIROUX, H. (1991) *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: Rethinking Educational Boundaries*. Albany, NY: SUNY Press.
- GIROUX, H. (1992) *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- GIROUX, H. (1993) *Living Dangerously: multiculturalism and the politics of culture*. New York: Peter Lang.
- GIROUX, H. (1994a) *Disturbing Pleasures: learning popular culture*. New York: Routledge.
- GIROUX, H. (1994b), "Doing Cultural Studies: youth and the challenge of pedagogy", *Harvard Educational Review*, 64(3), pp. 247-277.
- GIROUX, H. (1996) *Fugitive Cultures*. New York: Routledge.
- GIROUX, H. (1997a) *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- GIROUX, H. (1997b) *Channel Surfing: Race Talk and the Destruction of Today's Youth*. New York: St Martin's Press.
- GIROUX, H. (1999) *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- GIROUX, H. (2000a) *Impure Acts: The Practical Politics of Cultural Studies*. New York: Routledge.
- GIROUX, H. (2000b) *Stealing Innocence: Corporate Culture's War on Children*. New York: Palgrave.
- GIROUX, H. (2001a) *Public Spaces/Private Lives: Beyond the Culture of Cynicism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- GIROUX, H. (2001b) *On Critical Pedagogy*. New York and London: Continuum
- GIROUX, H. (2002) *Breaking into the Movies, Film, and the Culture of Politics*. Malden, MA: Blackwell.
- GIROUX, H. (2004) *The Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*. Boulder, CO: Paradigm; Aurora, Ontario: Garamond.
- GIROUX, H. (2005a) *Against the New Authoritarianism: Politics after Abu Ghraib*. Winnipeg: Arbeiter Ring.
- GIROUX, H. (2005b) Cultural Studies in Dark Times: Public Pedagogy and the Challenge of Neoliberalism, *Fast Capitalism*, 1(2). <http://www.fastcapitalism.com> (accessed 2 February 2007).
- GIROUX, H. A (2005c) *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age* (second updated edition), Boulder: Paradigm.
- GIROUX, H. (2006a) *The Giroux Reader*, ed. C.G. Robbins. Boulder, CO: Paradigm.
- GIROUX, H. (2006b) *Culture, Politics and Pedagogy* (J.Q. Adams, interviewer). DVD. Northampton, MA: Media Education Foundation.



- GIROUX, H. (2006c) *Stormy Weather: Katrina and the politics of disposability*. Boulder, CO: Paradigm.
- GIROUX, H. (2006d) Katrina and the Politics of Disposability: news reporting on the aftermath of Katrina blames the victims rather than helps them, *In These Times*, 14 September. <http://www.inthesetimes.com/site/main/article/2822> (accessed 2 February 2007).
- GIROUX, H. (2006e) *Beyond the Spectacle of Terrorism: global uncertainty and the challenge of the new media*. Boulder, CO: Paradigm
- GIROUX, H. (2006f) *America on the Edge: Henry Giroux on politics, culture, and education*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.
- GIROUX, H. (2007) *The University in Chains: confronting the military industrial-academic complex*. Boulder, CO: Paradigm.
- GIROUX, H. (2009a) The Politics of Lying and the Culture of Deceit in Obama's America, the rule of damaged politics, *Truthout*, 21 September. <http://www.truthout.org/092109R> (accessed 11 October 2009).
- GIROUX, H. (2009b) Brutalising Kids: painful lessons in the pedagogy of school violence, *Truthout*, 8 October. <http://www.truthout.org/10080912> (accessed 10 October 2009).
- GIROUX, H. (2009c) *Youth in a Suspect Society: democracy or disposability?* New York and London: Palgrave Macmillan. <http://dx.doi.org/10.1057/9780230100565>
- GIROUX, H. (2009d) Town Hall Democracy or Mass Hysteria? Rethinking the importance of the public sphere, *Truthout*, 26 August. <http://www.truthout.org/082609L> (accessed 12 October 2009).
- GIROUX, H. (2010b) *Hearts of Darkness: torturing children in the War on Terrorism*. Boulder, CO: Paradigm.
- GIROUX, H. (2010d) *Higher Education, Critical Pedagogy, and the Challenge of Neoliberalism: rethinking the role of academics as public intellectuals*, 18 August. Giroux, H. (2011a) *Higher Education under Attack: an interview with Henry Giroux*, in *The Margins of Everyday Life*. <http://marginsofeverydaylife.blogspot.com/2011/04/higher-education> (accessed 30 May 2011).
- GIROUX, H. (2012) *Education and the Crisis of Public Values: challenging the assault on teachers, students, and public education*. New York: Peter Lang.
- GIROUX, H. (2014) *Neoliberalism's War on Higher Education*, Chicago: Haymarket Books.
- GIROUX, H. (2018) *The New Henry Giroux Reader. The Role of Public Intellectuals in a time of Tyranny*, J.A Sandin and J. Burdock (Eds.) Gotham (Maine): Myers Education Press.



- GIROUX, H (2019) *On Critical Pedagogy*, London, and New York: Bloomsbury Academic.
- GIROUX, H. (2022) *Pedagogy of Resistance. Against Manufactured Ignorance*. London, New York, Oxford, New Delhi, Sydney.
- GIROUX, H. (2020), “he Ghost of Fascism and in the Post-Truth Era”, in S. Macrine (Ed.) *Critical Pedagogy in Uncertain times. Hope and possibilities*. Cham (CH): Springer, Palgrave Macmillan.
- GIROUX, H. (2021a), “Paulo Freire’s Pedagogy of Hope Revisited”, in *Turbulent Times. Postcolonial Directions in Education*, 10(2), pp. 280-304.
- GIROUX, H (2021b) *Race, Politics and Pandemic Pedagogy. Education in a Time of Crisis*. London, New York, Oxford, New Delhi, and Sydney: Bloomsbury Academic.
- GIROUX, H (2022), “An interview with Henry A. Giroux. Cultural Studies and Pandemic Pedagogy”, in F. Mizikaci and Eda Ata, eds., *Critical Pedagogy and the Covid-19 Pandemic. Keeping communities together in times of crisis*, Bloomsbury Academic.
- GIROUX, H. A (2023) *Fascist Politics in the Age of Neoliberal Capitalism. Confronting the Domestication of the Unimaginable*. Counterpunch <https://www.counterpunch.org/2023/4/11/fascist-politics-in-the-age-of-neoliberalismconfronting-the-domestication-of-the-unimaginable/>
- GIROUX, H. & McLAREN, P. (Eds) (1989) *Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture*. Albany, NY: SUNY Press.
- GIROUX, H. & SEARLS GIROUX, S. (2004) *Take Back Higher Education: Race, Youth and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. New York: Palgrave-Macmillan
- GIROUX, H. & SHANNON, P. (1997) *Cultural Studies and Education Towards a Performative Practice*. New York: Routledge.
- GIROUX, H. & SIMON, R.I., eds., (1989) *Popular Culture, Schooling & Everyday Life*. Westport, CT: Bergin & Garvey
- GIROUX, H. A (2020), *Critical Issues in Education during the Pandemic*. Global Thursday talks webcast University of Ankara.
- GOMEZ ALONSO, J.C. (2002), *La estilística de Amado Alonso como una teoría del lenguaje literario*, Murcia: Editum.
- GOMEZ ALONSO, J.C. & CORTES-RAMIREZ, E.E. (2020), “Edward W. Said (1935-2003) or the Critic towards The Orient: The Art of Refurbishing the Conflict through Cultural Rhetoric”, in *Out of Prison Memory. Nations and Future*. Tbilisi, GA: New Vision University Press, pp. 82-122.
- GOULET, D. (1973), “Introduction”, in *Education for critical consciousness*, by P. Freire, New York City (NYC): Continuum, pp. vii-xiv.



- GRAMSCI, A. (1967). *Scritti Politici (Political Writings)*. Rome: Editore Riuniti.
- GRAMSCI, A. (1971) *Selections from the Prison Notebooks*. In Q. Hoare and G. Nowell Smith (trans. and Eds.), New York: International Publishers.
- GRAMSCI, A. (1972) *L'Alternativa Pedagogica*, Firenze: La Nuova Italia.
- GRAMSCI, A. (1975) *Quaderni del Carcere (Prison Notebooks)* en V. Gerratana (Ed.) Torino: Einaudi.
- GRAMSCI, A. (1977). *Antonio Gramsci. Selections from the Political Writings (1910-1920)*. In Q. Hoare and J. Matthews (Eds. and trans.). New York: International Publishers.
- GRAMSCI, A. (1985). *Selections from Cultural Writings*. In D. Forgacs and G. Nowell Smith (Eds.) & W. Boelhower (trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GRAMSCI, A. (1995) *The Southern Question*. In P. Verdicchio (Ed. and trans.). Lafayette: Bordighera.
- GRAMSCI, A. (1996) *Lettere dal Carcere (Letters from Prison) 2 Vols.*, In A. Santucci (Ed.), Palermo: Sellerio Editore.
- GRECH, M. & MAYO, P. (2018), "Engaging the Popular Imagination, Engaging the Holy Week Culture.", *Counterpunch*, March 28, pp. 1-6 www.counterpunch.org
- GRECH, M and MAYO, P (2020) *Engaging the Popular Imagination and the Holy Week Culture in Malta. Emancipatory thinking and the Holy Land Jerusalem Narrative*. *Journal of Holy Land and Palestine Studies*, 19(1) 37-60.
- GUHA, R. (1997) *Dominance without Hegemony. History and Power in Colonial India*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GUHA, R. (2009), "Omaggio a un Maestro", in G. Schirru, eds., *Gramsci le culture e il mondo*, Roma: Viella.
- HALL, B.L. (1973a), *Wakati wa Furaha: An Evaluation of a Radio Study Group Campaign*, Dar es Salaam: Institute for Adult Education.
- HALL, B. L (1973b), *Voices for Development. Tanzania's Mass Education Campaigns*, Uppsala: Scandinavian Institute for African Studies.
- HALL, B. L (1975), *Adult Education and the Development of Socialism in Tanzania*, Nairobi: East African Publishing House.
- HALL, B. L and KASSAM, Y. (1972), *Studies in Adult Education*, Dar es Salaam.
- HALL B.L., MHAIKI, MALYA AND MAGANGA (1972), *The 1971 Literacy Campaign Study*, Institute of Adult Education, Dar es Salaam: Institute for Adult Education.
- HALL, B.L. (1998), "Please Don't Bother the Canaries: Paulo Freire and the International Council for Adult Education", in *Convergence (Tribute to Paulo Freire)*, 31, p. 95.



- HALL, B.L and Tandon, R. (2017), "Colonisation of Knowledge, Epistemicide, Participatory Research and Higher Education". *Research for all*, 1(1), pp. 6-19.
- HALL, S. (1988) *The Hard Road to Renewal: Thatcherism and the Crisis of the Left*. London: Verso.
- HALL, S (2017) *Selected Political Writings. The Great Moving Right Show and other essays*. London: Lawrence & Wishart.
- HANNAN, C (2016) *What Shadows*. London: Nick Hern Books (play)
- HEGEL, G.W.F. (1807, 2018) *Phenomenology of the Spirit*, Cambridge University Press.
- HERMAN, E. S and Chomsky, N (1988) *Manufacturing Consent. The Political Economy of the Mass Media*. New York City: Pantheon Books.
- HERRERA, L. (2011) *Egypt's Revolution 2.0: the Facebook factor*, Jadaliyya, 12 February. http://www.jadaliyya.com/pages/index/612/egyptsrevolution-2.0_the-facebook-factor
- HINZEN, H and Hundsdofer, V.H., eds., (1979), *The Tanzanian experience: education for liberation and development*, Hamburg, Hamburg: UNESCO Institute for Education, London: Evans Brothers.
- HOBBSBAWM, E and Ranger, T (Eds.) (1983), *The Invention of Tradition*, Cambridge UK: Cambridge University Press.
- HOLMES, R. (2014), *Eleanor Marx. A Life*. London and New York: Bloomsbury Academic.
- HOGGART, R (1958) *The Uses of Literacy*, Harmondsworth: Pelican.
- HOOKS, b (1981) *Ain't I a Woman Black Women and Feminism*, Boston: South End Press
- HOOKS, b. (1988) *Talking back. Thinking feminist, thinking black*, Toronto: Between the lines.
- HOOKS, b (1994) *Teaching to Transgress*, London and New York: Routledge.
- HOOKS, b (1994) *Outlaw Culture. Resisting Representations* London and New York: Routledge
- HOOKS b (2002) *Communion . The female search for love (Love song to the nation)* New York: William Morrow Paperbacks.
- HOOKS, b (2003) *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*, New York and London: Routledge
- HOOKS, b (2014) *Feminist Theory. From Margins to Center*, New York and London: Routledge.
- HOOKS, b. (2015) *Talking Back, thinking feminist, thinking black (revised edition)* New York and London: Routledge.
- HOOKS, b (2018) *All about Love . New Visions* New York: William Morrow Paperbacks



- HOOKS, b and WEST, C (2016) *Breaking Bread. Black Insurgent Intellectual Life*, New York and London: Routledge
- IVES, P (2004) *Language and Hegemony in Gramsci*, London: Pluto Press, Halifax NS(Canada): Fernwood.
- JANDRIC, P (2018), "Peter McLaren: Portrait of a Revolutionary", *Rassegna di Pedagogia Pädagogische Umschau*, LXXV 1 (1-2), pp. 139-158
- JONES, I. and TODARO, L. eds., (2022) *Paulo Freire's Philosophy of Education in Contemporary Context. From Italy to the world*, Oxford, Bern, Berlin, Bruxelles, New York, Wien: Peter Lang.
- KAPOOR, D (2003), "Postcolonial Developments: Gandhian Social Thoughts and Popular Education in Adivasi Contexts in India", *Journal of Postcolonial Education* 2 (1), pp. 69-83
- KASSAM, Y. (1994), "Julius Kambarage Nyerere (1922 -)", *Prospects*, 24, pp. 247 - 259.
- KELKAR, K. (2018), *The Racial History of the Electoral College and Why Efforts to Change it Have Stalled*. PBS News Weekend, January 21.
- KELLNER, D. (2001) *Reading Giroux: cultural studies, critical pedagogy, and radical democracy*, in H. Giroux, *Public Spaces /Private Lives: beyond the culture of cynicism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- KOHAN, W (2020) *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica (Paulo Freire. More than ever. A Philosophical Biography)*, Buenos Aires: CLACSO
- KRUGER, C. and POSTER, A. eds., (2015) *Community Education in the Western World*, London, and New York: Routledge.
- KUPFER, A. (Ed.), *Power and Education: Contexts of Oppression and Opportunity*. London: Palgrave Macmillan.
- LA BELLE, T. J (1982), "Formal, Non Formal and Informal Education. A Holistic Perspective on Lifelong Learning". *International Review of Education*, 28 (2), pp. 159-175.
- LANGE, E (2023) *Transformative Sustainability Education. Re-imagining our. Future*, New York and London: Routledge
- LAVOIE, M. and ROY, R, (1998) *Employment in the knowledge-based economy: A growth accounting exercise for Canada*, Ottawa: Applied Research Branch, Human Resources Development Canada.
- LAWRENCE, D.H (1960) *The Rainbow*, Harmondsworth: Penguin.
- LIVINGSTONE, D.W (1976), "On Hegemony in Corporate Capitalist States: Materialist Structures, Ideological Forms, Class Consciousness and Hegemonic Acts", *Sociological Inquiry*, 3(4), pp. 235-250.
- LIVINGSTONE, D.W(1983) *Class, Ideologies and Educational Futures*, Brighton: Falmer Press.



- LIVINGSTONE, D.W (2013), "The learning society: Past, present, and future views", in Mayo, P (ed.) *Learning with Adults. A Reader*, Leyden, Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Brill.
- LYNCH, K, GRUMMELL, B & DEVINE, D (2012) *New Managerialism in Education. Commercialization, Carelessness and Gender*, Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- MACRINE, S., eds. (2020) *Critical Pedagogy in Uncertain times. Hope and possibilities*. Cham (CH): Springer, Palgrave Macmillan.
- MCLAREN, P and LEONARD, P (eds.) (1993) *Paulo Freire. A Critical Encounter*, New York and London: Routledge.
- MCLAREN, P (1994) *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, New York: Longman.
- MCLAREN, P. (2015) *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution*. New York, Washington D.C/Baltimore, Bern, Frankfurt am Main, Berlin, Brussels, Vienna, and Oxford: Peter Lang.
- MACEDO, D. & P. GOUNARI (Eds) (2006), *The Globalization of Racism*. Boulder, CO: Paradigm.
- MANACORDA, M. A. (1970), *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*. Roma: Armando.
- MARTIN, I. (2001), "Reconstructing the Agora: Towards an alternative politics of lifelong learning", *Concept*, 11(1), pp. 4-8.
- MARTINELLI, E. (2007). *Don Lorenzo Milani. Dal Motivo occasionale al motivo profondo* [Don Lorenzo Milani. Youngman, F. (1986) *Adult Education and Socialist Pedagogy* Kent, UK: Croom Helm.
- ZAGENEHPUR, F. (2020), "Sexual Politics Revised. A Feminist Re-reading of D.H Lawrence's "The Rainbow and Women in Love", in *Nordic Journal of English Studies*, 19(5), pp. 181-201 [From the occasional motive to the profound motive]. Florence: Società Editrice Fiorentina
- MARX, K, (1866. 1867). "The Different Questions, Instructions for the Delegates of the Provisional General Council of the International Workingmen's Association", *Der Vorbote* 10/11, October and November 1866 and *The International Courier* 6/7, February 20 and Nos 8/10, March 13, 1867. <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1864/iwma/> Accessed 16 November, 2019
- MARX, K and ENGELS, F (1978) *The Marx-Engels Reader*, Edited by R. C. Tucker, New York: W. W. Norton and co.
- MAYO, M. (1997), *Imagining Tomorrow Adult Education for Transformation*, Leicester: NIACE
- MAYO, P. (1999), *Gramsci, Freire, and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*, London, and New York: Zed Books.



- MAYO, P. (2009a), "Competitiveness, Diversification, and the International Higher Education Cash Flow: the EU's higher education discourse amidst the challenges of globalisation", *International Studies in Sociology of Education*, 19(2), pp. 87-103.
[HTTP://DX.DOI.ORG/10.1080/09620210903257174](http://dx.doi.org/10.1080/09620210903257174)
- MAYO, P. (2009b), "Striving Against the Eclipse of Democracy: Henry Giroux' Critical Pedagogy for Social Justice", *Italian Journal of Sociology of Education*, 3, pp. 254-282. <http://www.ijse.eu/index.php/ijse/article/viewFile/41/49> (accessed 30 May 2011).
- MAYO, P. (2004) *Liberating Praxis. Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics*, Westport, Connecticut: Praeger
- MAYO, P. (2007), "Critical Approaches to Education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire". *Studies in Philosophy and Education* 26 (6), pp. 525-544.
- MAYO, P. (2011), "The Centrality of the State in Neoliberal Times: Gramsci and beyond", in *International Gramsci Journal*, 3.
[HTTP://WWW.UOW.EDU.AU/ARTS/RESEARCH/GRAMSCIJOURNAL/ARTICLES/IGJ3.PDF](http://www.uow.edu.au/arts/research/gramscijournal/articles/IGJ3.pdf) (accessed 29 May 2011).
- MAYO, P. (2012), *Politics of Indignation: Imperialism, Postcolonial Disruptions and Social Change*. London: Zero Books/John Hunt.
- MAYO, P (2013) *Education and Political Thought*. In G. Claeys (ed.) *Encyclopedia of Modern Political Thought*, London, Thousand Oaks (CA), New Delhi & Singapore: CQ Press/Sage.
- MAYO, P (2015a), *Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci*, New York, and London: Routledge.
- MAYO, P. (2015b), "Gramsci, Education, and Power", in A. Kupfer (Ed.), *Power and Education: Contexts of Oppression and Opportunity*. London: Palgrave Macmillan, pp. 41-57.
- MAYO, P (2016), "Hegemony, Migration and Misplaced Alliances. Lessons from Gramsci", in Ó.G. Agustín and Jørgensen, M. B (Eds.), *Solidarity without Borders. Gramscian Perspectives on Migration and Civil Society*, London, and New York: Pluto Press.
- MAYO, P (2016), "Praxis", *Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory*, edited by M. Peters, Dordrecht: Springer, pp. 1 - 16.
- MAYO, P (2019) "Praxis, Hegemony and Consciousness in the work of Antonio Gramsci and Paulo Freire." *The Wiley Handbook of Paulo Freire*, Torres, C.A (Ed.), Wiley Blackwell.
- MAYO, P (2019) *Higher Education in a Globalising World. Community Engagement and Lifelong Learning*, Manchester: Manchester University Press.

- MAYO, P (2020a), "Gramsci: Power, Culture & Education", *Actio Nova: Revista de Teoria de la Literatura y Literatura Comparada*, 4, pp. 2345 DOI: <https://doi.org/10.15366/actionova2020.4.002>
- [HTTPS://REVISTAS.UAM.ES/ACTIONOVA/ARTICLE/VIEW/ACTIONOVA2020_4_002/13047](https://revistas.uam.es/actionova/article/view/actionova2020_4_002/13047) Accessed 17th January, 2021.
- MAYO, P. (2020b), "Praxis in Paulo Freire's Emancipatory Politics". *International Critical Thought*, 10(3), pp. 454-472
- MAYO, P. (2022), 20 years engagement in Postcolonial Education. A Retrospective. *Studies Global Virtual Forum: Decoloniality and Southern Epistemologies*, 5/8/2022.
- MAYO, P (2024, forthcoming) *Critical Pedagogy*. In Winter, R and Kellner, D, *Research Handbook on Critical Theory*, Chelmsford: Edward Elgar Publishers.
- MAYO, P and VITTORIA, P (2017) *Saggi di Pedagogia Critica...oltre il Neoliberalismo. Analizzando educatori, lotte e movimenti sociali*, Firenze: Società Editrice Fiorentina
- MAYO, P. and VITTORIA, P. (2022) *Critical Education in International Perspective*, London, and New York: Bloomsbury Academic.
- MIZIKACI, F and EDA ATA, eds., (2022), *Critical Pedagogy and the Covid-19 Pandemic. Keeping communities together in times of crisis*, Bloomsbury Academic.
- MILANI, L. (2011) *L'Obbedienza Nella Chiesa*, Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- MILANI, L. (2004), *Una Lezione alla Scuola di Barbiana*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- MILANI, L. (1997), *Esperienze Pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- MILANI, L. (1996), *La Parola ai Poveri. Rilettura di Una Esperienza e di Una Testimonianza*, Fossano: Editrice Esperienze.
- MILANI, L. (1991), *L'Obbedienza Non e' Piu' Una Virtù*, Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- MILANI, L. (1988a), "Letter of Don Lorenzo Milani to the Military Chaplains of Tuscany Who Signed the Communiqué of 11 February 1965", in *A Just War No Longer Exists. The Teaching and Trial of Don Lorenzo Milani*, edited by J. T. Burtchaell, Indiana: University of Notre Dame Press, pp. 18-28.
- MILANI, L. (1988b), "Milani's Letter to the Judges", in *A Just War no Longer Exists. The Teaching and Trial of Don Lorenzo Milan*, edited by J. T. Burtchaell, Indiana: University of Notre Dame Press, pp. 52-77.
- MILANI, L. (1970) *Lettere di Don Lorenzo Milani. Priore di Barbiana*. Milano: Oscar Mondadori.



- MINTOFF, D. (2018), Mintoff. Malta Mediterra. My Youth. The autobiography. Malta: The Association of Justice, Equality and Peace in association with The National Archives.
- MOLESWORTH, H. D. (1965), *European Sculpture. From Romanesque to Rodin*, London: Thames & Hudson.
- MULENGA, D. (1996), "The Impact of Economic Crisis and Structural Adjustment on Education and Training in Africa", in Reno, H and Witte, M. (eds.), 37th Annual Adult Education Research Conference Proceedings, University of South Florida, Tampa, pp. 228-233.
- MUSHI, P. A. K. (1994), "Literacy as Agricultural Development Strategy: The Tanzanian Experience", *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 8, pp. 65-72
- NEWPORT, G (1994), "The Third World in the First World. Peace Review", *A Journal of Social Justice*, 6(4), pp. 339-346
- NGUGI WA THIONG'O (1986) *Decolonising the Mind. The politics of language in African Literature*, Nairobi: Heinemann Educational.
- NYERERE, J. K. (1968), *Uhuru Na Ujamaa. Freedom and Socialism*, London, Oxford, and New York: Oxford University Press
- NYERERE, J.K. (1974), *Man and Development Binadamu Na Maendeleo (sic)*, London Oxford and New York: Oxford University Press
- NYERERE, J. K. (1977), *The Arusha Declaration - Ten Years After*, Dar es Salaam.
- NYERERE, J.K. (1979a), "Relevance and Dar es Salaam University", in Hinzen, H and Hundstorfer, V.H. (authors/eds.), *The Tanzanian experience: education for liberation and development*, Hamburg: UNESCO Institute for Education, London: Evans Brothers, pp. 38 - 42.
- NYERERE, J.K. (1979b), "Adult Education and Development", in Hinzen, H and Hundsdorfer, V.H. (authors/eds.), *The Tanzanian experience: education for liberation and development*, Hamburg, Hamburg: UNESCO Institute for Education, London: Evans Brothers, pp. 49-55.
- NYERERE, J.K. (1979c), "Our Education Must be for Liberation", in Hinzen, H and Hundsdorfer, V.H., eds., *The Tanzanian experience: education for liberation and development*, Hamburg: UNESCO Institute for Education, London: Evans Brothers, pp. 43 - 48.
- NYERERE, J.K. (1979d), "Education Never Ends", in Hinzen, H and Hundsdorfer, V.H., eds., *The Tanzanian experience: education for liberation and development*, Hamburg: UNESCO Institute for Education, London: Evans Brothers, pp. 33 - 37.
- NYERERE, J.K. (1996), *Working for Peace*, Transcript of interview, with Charlene Hunter-Gault, in: *A NewsHour with Jim Lehrer (Online News hour)*,



- December 27, http://www.pbs.org/newshour/bb/africa/december96/nyerere_12-27.html
- O'CADIZ, M DEL P, WONG, P. L and TORRES, C. A. (1997) *Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo*, Boulder Col: Westview Press.
- O'SULLIVAN, E (1999) *Transformative Learning. Educational Vision for the 21st Century*, London, and New York: Zed Books; Toronto: University of Toronto Press.
- OKOH, J. D. (1980), *Julius Nyerere's Social Philosophy and its Implications for Education*, Ph.D. dissertation, Department of Educational Foundations, Edmonton AB: University of Alberta.
- PALA, M. (Ed.) *Narrazioni Egemoniche. Gramsci, Letteratura e Società Civil*, Bologna: Il Mulino.
- PANAYIOTOU, A (2006), "Lenin in the coffee shop. The Communist alternative and forms of non-Western modernity". *Postcolonial Studies*. 9(3), pp. 267-280
- PARSON. S (1990), "Lifelong Learning and the Community School", in Kruger, C. and Poster, A. (eds.) *Community Education in the Western World*, London, and New York: Routledge.
- PECORINI, G. (1998) *Don Milani Chi era Costui? (Don Milani. Who was he?)* Milan: Baldini and Castoldi
- PEREIRA, P. C. and BASTOS, F.E (2016), "Phenomenological Critique of Representative Democracy", *Opción* 32(81), pp. 129-145.
- PLATO (2020), *The Apology of Socrates*, translated by Charles Platter, The Oxford Classics, Oxford: Oxford University Press, v. 38a1-38a7.
- PIUSSI, A.M (2003) *L'incerto cr crinkle Formazione e lavoro nell' esperienza femminile e nel lifelong learning*. In *Studium Educationis*, 2, pp. 404-416.
- PIUSSI, A. M (2004) ' *Approvechar La libertad femenina. Darse en cuerpo y Alma al trabajo y formación en el tiempo del postfordismo.*' Piuissi, A. M., Mayo, P, Jover, D, Pier, S, Alcolel, R., *Trabajo Futuro. La Formación como proyecto y el aprendizaje permanente*, Valencia: Laboratori d'iniciatives y ciutadanes Ettore Gelpi.
- PIUSSI, A. M. (2006) ' *Introduzione. A Scuola di Liberta'.*' In A.M Piuissi (ed.) *Paesaggi e figure della formazione nella creazione sociale*, Roma: Carocci.
- PIUSSI, A. M. (2011) *Il senso libero della liberta'. La posta in gioco di una civiltà desiderabile*' *Encyclopaideia* XV(29) 11-45
- PIUSSI, A. M.(2012) ' *Più' del potere, l'autorità*" In .Ascenzi, A and Chionna, A *Poteri, Autorità', Formazione*, Bari: Progedit.
- RENO, H and WITTE, M., eds., (1996), *37th Annual Adult Education Research Conference Proceedings*, University of South Florida, Tampa

- RICOEUR, P (1970), *Freud and Philosophy*, Yale University Press.
- ROBERTS, P. (2000) *Education, Literacy and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*, Westport Connecticut: Bergin & Garvey.
- SAID, E. W. (1978) *Orientalism*, New York City: Pantheon Books.
- SAMOFF, J. (1990), "Modernizing" a Socialist Vision: Education in Tanzania", in Carnoy, M and Samoff, J. (eds.), *Education and Social Transition in the Third World*, Princeton NJ: Princeton University Press, pp. 121 - 139.
- SANCHEZ-BELLO, A. (2015) *Perspectivas teóricas de género: status quaestionis del impacto en el sistema educativo*, Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales* ,22(67), pp. 111-127.
- SANTOS, DE SOUSA, B (2017) *Decolonising the University. The Challenge of Deep Cognitive Justice*, Newcastle upon Tyne (UK): Cambridge Scholars Press.
- SCHIRRU, G. eds., (2009), *Gramsci le culture e il mondo*, Roma: Viella. Scuola di Barbiana. (1996) *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- SHIVA, V (2015) *Soil not Oil. Environmental Justice in an age of Climate Crisis* London and New York: Zed Books.
- SHOR, I. (1987). *Critical Teaching in Everyday Life*, Chicago: University of Chicago Press.
- SHOR, I., and FREIRE, P. (1987) *Pedagogy for liberation. Dialogues on transforming education* Massachusetts: Bergin & Garvey.
- SHOWSTACK SASSOON, A. (2009), "Raymond Williams, Stuart Hall, Gramsci e noi", in G. Schirru (Ed.) *Gramsci, le Culture e il Mondo*. Roma: Viella.
- SILWADI, N and MAYO, P. (2014), "Pedagogy under Siege in Palestine. Freirean Perspectives", in *Holy Land Studies (now Journal of Holy Land and Palestine Studies)*, 13.1, pp. 71-87.
- SIMEONE, D. (1996), *Verso la Scuola di Barbiana L'esperienza pastorale educativa di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano*, San Pietro in Cariano (Verona): Il Segno dei Gabrielli Editori.
- SIMON, R. I (1992), *Teaching against the Grain. Texts for a pedagogy of Possibility*, Toronto: OISE Press.
- SIMON, B. ed., (1992). *The Search for Enlightenment. Adult Education and the Working Class*
- SMITH, M. K. (1999), *Julius Nyerere, lifelong learning, and informal education*, <http://www.infed.org/thinkers/et-nye.htm>
- SMYTH, J (1994), "Skejjel miftuhin ghal Genituri f' dinja f'ricessioni (Schools open to parents in a world of recession)", in Sultana, R (Ed) *Genituri u Ghalliema ghal Shubija Ahjar. Gwida ghal Shubija Gdida*, Malta: Mireva



- SPENCER, B. (2005), "Labor education", in L. M. English, ed., *International Encyclopedia of Adult Education*. Basingstoke, UK & New York: Palgrave Macmillan, pp. 339-344.
- SUMRA, S and BWATWA, Y.D.M. (1988), "Adult Education, literacy training and skill upgrading in Tanzania", in *The Alberta Journal of Educational Research*, 34, pp. 259-268
- TAIRAKO, T. (2018), "Reification-Thingification and Alienation —basic Concepts of Marx's Critique of Political Economy and Practical Materialism", *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 49(1),
- TAYLOR, P. V. (1993) *The Texts of Paulo Freire*. Buckingham: Open University Press.
- TAYLOR, M (2014) 'Speed Traps' *RSA Review* 3 : 36-67
- TAYLOR, E. W. & M. MCKINLEY PARRISH, eds., (2010), "Adult Education in Cultural Institutions: Aquariums, Libraries, Museums, Parks, and Zoos", *New Directions for Adult and Continuing Education* (Series No. 127), San Francisco: Jossey Bass, pp. 35-44.
- THOMAS, P. D. (2011) *The Gramscian Moment. Philosophy, Hegemony and Marxism*, Chicago: Haymarket Books.
- THOMPSON, J., ed., (2000) *Stretching the Academy: the politics and practice of widening participation in higher education*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- TORRES, C.A. (1982), "From the Pedagogy of the Oppressed to A Luta Continua. An Essay on the Political Pedagogy of Paulo Freire". *Education with Production*, 2, pp. 76-97
- TORRES, C.A. (1998), *Education, Power, and Personal Biography: dialogues with critical educators*. New York: Routledge.
- TORRES, C. A. (2014), *First Freire. Early Writings in Social Justice Education* New York City: Teachers College Press
- TURNER, G (1990) *British Cultural Studies. An Introduction*, Cambridge, Mass., and London: Unwin-Hyman
- UNSICKER, J. (1986), "Tanzania's Literacy Campaign in Historical-Structural Perspective", in Arno, R.F. and Graff, H. (eds.), *National Literacy Campaigns in Historical and Comparative Perspective*, New York: Plenum, pp. 219 - 244.
- VAROUFAKIS, Y (2023) *Techno Feudalism. What killed Capitalism*. London: Bodley Head
- VON FREYHOLD (1979), "Some observations on Adult Education in Tanzania", in Hinzen, H and Hundsdorfer, V.H., eds., *The Tanzanian experience: education for liberation and development*, Hamburg: Unesco Institute for Education, Hamburg; London: Evans Brothers, pp. 162 - 167.



- VON VACANO, D. A (2013), "Latin American Political Thought", in G. Claeys, ed., *Encyclopedia of Modern Political Thought*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, and Washington: Sage/CQ Press, pp. 481 - 487.
- WAIN, K (2004), *The Learning Society in a Postmodern World. The Education Crisis*, New York, and Frankfurt: Peter Lang.
- WAUGH, C. (2009). *Plebs. The Lost Legacy of Independent Working-Class Education* [Occasional paper], Sheffield, UK: Post 16 Educator
- WETTINGER, G (2002) *Slavery in the islands of Malta and Gozo. Ca 1000-1812*, Malta: Publishers & Enterprises Group.
- WILLIAMS, R ([1958] 1990). *Culture & Society*, London: The Hogarth Press.
- WILLIAMS, R (1977) *Marxism and Literature*, Oxford: Oxford University Press. Williams, R. (1993), "Adult Education and Social Change", in J. Mcilroy & S. Westwood, eds., *Border Country. Raymond Williams in adult education*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- WILLIAMS, R (1981), *Culture*, London: Fontana
- WILLIAMS, R (1988) *Resources of Hope. Culture, Democracy, Socialism*, London: Verso
- WILLIAMSON, W (1998), *Lifeworlds and learning. Essays in the theory, philosophy and practice of Lifelong Learning*, Leicester: NIAC
- WILLIS, P. (1977) *Learning to Labor: How Working-Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- WRIGHT, H. K. (2009), "Handel Kashope Wright talks to the project about Interculturalism vs Multiculturalism, Youth in Canada, USA and Europe, his relationship with project founder, Joe Kincheloe, and critical pedagogy influence on his own work", in Webcast, University of British Columbia, June 10, Montreal: The Paulo & Nita Freire International Project for Critical Pedagogy, McGill University.
- WRIGHT, H. K (2012), "Is This an African I See Before Me? Black/African Identity and the Politics of (Western, Academic) Knowledge", in Wright, H. K and Abdi, A. A., eds., *The Dialectics of African Education and Western Discourses. Counter-Hegemonic Perspectives*, New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, Oxford, Wien: Peter Lang, pp. 180-191.
- YOUNG, M. (2013), "Overcoming the Crisis in Curriculum Theory: A Knowledge-based Approach", *Journal of Curriculum Studies* 45 (2), pp. 101-118.
- YOUNG, M., and J. MULLER. (2010), "Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the Sociology of Knowledge", in *European Journal of Education* 45 (1), pp. 11-2



- YOUNGMAN, F. (1986) *Adult Education and Socialist Pedagogy* Kent, UK: Croom Helm.
- ZAGENEHPUR, F. (2020), "Sexual Politics Revised. A Feminist Re-reading of D.H Lawrence's *The Rainbow* and *Women in Love*", in *Nordic Journal of English Studies*, 19(5), pp. 181-201



INSTITUT
Paulo Freire



TAREPA - PV

Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults



**L'ULLAL
Edicions**

ISBN 978-84-947145-9-7



9 788494 714597